



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DISSERTATIONEN DER LMU



87

TINA MIELKE

Lehrergewalt aus Sicht der Lehrkräfte

Lehrergewalt aus Sicht der Lehrkräfte

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Tina Mielke
aus Siegen
2025

Erstgutachter: Prof. Dr. Ewald Kiel
Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Eckert
Tag der mündlichen Prüfung: 13.02.2025

Tina Mielke

Lehrergewalt aus Sicht der Lehrkräfte

Dissertationen der LMU München

Band 87

Lehrergewalt aus Sicht der Lehrkräfte

von
Tina Mielke



Universitätsbibliothek
Ludwig-Maximilians-Universität München

Mit **Open Publishing LMU** unterstützt die Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der LMU dabei, ihre Forschungsergebnisse parallel gedruckt und digital zu veröffentlichen.

Text © Tina Mielke 2025

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0.
(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf. eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2025

Zugleich Dissertation der LMU München 2025

Druck und Vertrieb im Auftrag der Autoren und Autorinnen:
Buchschniede von Dataform Media GmbH, Julius-Raab-Straße 8
2203 Großbeersdorf, Österreich

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:
info@buchschniede.at



Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:19-356382>
<https://doi.org/10.5282/edoc.35638>

ISBN 978-3-99181-691-1

Niemals pflanzt die Rute
Kindern ein das Gute:
Wer zu Ehre kommen mag,
dem gilt Wort soviel als Schlag. –
Dem gilt Wort soviel als Schlag,
Der zu Ehren kommen mag.
Kindern pflanzt das Gute
Niemals ein die Rute!

Erziehungsregeln, Walther von der Vogelweide (1170–1230)

Das Kind hat ein Recht auf Pflege und Erziehung unter
Ausschluss von Gewalt, körperlichen Bestrafungen,
seelischen Verletzungen und anderen
entwürdigenden Maßnahmen.

§ 1631 Abs. 2 Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)

Inhalt

Zusammenfassung.....	1
Einleitung	3
1 Gewalt als soziale Praxis.....	7
1.1 Begriffsexplikation	8
1.2 Theoretische Grundlagen	10
1.2.1 Bedeutungselemente des Gewaltbegriffes.....	11
1.2.2 Zusammenfassung.....	21
2 Schulische Gewaltforschung.....	23
2.1 Unterschiedliche Akteursperspektiven und Machtverhältnisse.....	23
2.1.1 Tabuthema Lehrergewalt	24
2.1.2 Akteursperspektiven	25
2.1.3 Machtverhältnisse in der Schule.....	25
2.2 Von LehrerInnen ausgehende Gewalt	28
2.2.1 Lehrerbestrafungen	29
2.2.2 Lehrergewalt	30
2.2.3 Lehrer-Bullying.....	31
2.2.4 Physische Lehrergewalt in Deutschland und Europa.....	32
2.2.5 Physische Gewalt international.....	33
2.2.6 Psychische Gewalt in Deutschland.....	34
2.2.7 Psychische Lehrergewalt international	38
2.3 Schulklimaforschung.....	39
2.4 Lehrerhumor.....	40
2.5 Gruppendynamik.....	41
2.6 Auswirkungen von Lehrergewalt auf SchülerInnen.....	41
2.7 Lehrerverhalten und biografischer Einfluss	42
2.8 Schülergewalt und Lehrerverhalten	44
2.9 Betroffene SchülerInnen	45
2.10 Zusammenfassung	46
3 Erklärungen für Lehrergewalt.....	47
3.1 Ökosystemischer Ansatz	48
3.2 Grundmodell soziologischer Handlungsanalyse.....	52
3.3 Mikrosoziologische Gewaltforschung	55
3.4 Wahrnehmungsprozesse vor dem Hintergrund des sozialen Handelns	56

3.5	Das Transaktionale Rahmenmodell.....	58
3.5.1	Umwelt.....	58
3.5.2	Person	60
3.5.3	Zusammenwirken von Umwelt und Person	61
3.5.4	Intrapsychische Prozesse	62
3.6	Zusammenfassung.....	65
4	Eigener Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt.....	67
4.1	Makro-, Meso- und Mikroebene.....	69
4.2	Situationswahrnehmung	70
4.3	Gesamtwahrnehmung und intrapsychische Prozesse	71
4.4	Situationsbewertung und Logik der Situation	72
4.5	Handlungsoptionen und Logik der Selektion	74
4.6	Verbundenheitsgrenze und Handlungsentscheidungen.....	75
4.7	Interaktionswahrnehmung.....	77
4.8	Das Chronosystem	78
4.9	Zusammenfassung.....	79
5	Der Forschungsprozess.....	81
5.1	Forschungsmethodische Vorüberlegungen	81
5.2	Qualitative Forschungsmethodik.....	82
5.3	Auswertungsmethoden und die qualitative Inhaltsanalyse	89
5.4	Die qualitative Inhaltsanalyse in dieser Arbeit	91
5.5	Gütekriterien qualitativer Forschung und Anwendung in dieser Arbeit.....	94
5.6	Grundlegende Vorannahmen und Forschungsfragen.....	97
5.7	Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung.....	100
5.8	Besonderheiten im Forschungsprozess.....	109
5.8.1	Anonymität, Vertrauen, Ethik	109
5.8.2	ExpertInnen und potentielle TäterInnen	111
5.8.3	Ambivalenzen im Forschungsprozess.....	112
5.9	Umgang mit dem Kategoriensystem	113
5.10	Genutzte Hilfsmittel.....	118
6	Ergebnisse	119
6.1	Kategoriensystem nach der Datenauswertung.....	119
6.2	Allgemeines Gewaltverständnis.....	127
6.3	Verständnis von Lehrergewalt	127
6.4	Beschriebene Lehrergewalthandlungen.....	129
6.4.1	Physische Lehrergewalt	129
6.4.2	Non verbale psychische Lehrergewalt	130
6.4.3	Verbale psychische Lehrergewalt	130
6.4.4	Sexuelle Lehrergewalt.....	131
6.4.5	Wege der Kenntnisnahme	132

6.5	Einflussfaktoren.....	132
6.5.1	Einflussfaktoren auf der Makroebene II	132
6.5.2	Einflussfaktoren auf der Makroebene I	132
6.5.3	Einflussfaktoren auf der Mesoebene.....	133
6.5.4	Einflussfaktoren auf der Mikroebene	138
6.5.5	Einflussfaktoren auf der Nanoebene.....	139
6.6	Ursachen	147
6.6.1	Ursachen auf der Makroebene.....	147
6.6.2	Ursachen auf der Mesoebene	148
6.6.3	Ursachen auf der Mikroebene.....	150
6.6.4	Ursachen auf der Nanoebene	150
6.7	Veränderungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte	153
6.7.1	Makroebene.....	153
6.7.2	Mesoebene.....	154
6.7.3	Mikroebene	155
6.7.4	Nanoebene.....	155
6.8	Interdependenzstrukturen zwischen Faktoren gleicher Ebene.....	156
6.8.1	Nanoebene – Beziehungen zwischen Emotionen.....	157
6.8.2	Nanoebene – Beziehungen zwischen kognitiven Schemata	158
6.8.3	Nanoebene – kognitive Schemata und Emotionen	162
6.8.4	Mikroebene – Schülerverhalten, Setting und Unterrichtsmerkmalen.....	167
6.8.5	Mesoebene.....	169
6.9	Faktorenbeziehungen zwischen verschiedenen Ebenen.....	170
6.9.1	Attributionsnetz Hilfslosigkeit.....	171
6.9.2	Attributionsnetz Wut.....	174
6.9.3	Attributionsnetz Ärger.....	177
6.9.4	Attributionsnetz Stress	180
6.9.5	Attributionsnetz Frustration.....	183
6.9.6	Faktorenbeziehungen Mikroebene und Mesoebene.....	185
6.10	Situationsanalysen von schulischen Gewaltsituationen	186
6.10.1	Interview 2	186
6.10.2	Interview 8.....	192
6.10.3	Interview 14.....	196
6.10.4	Interview 20.....	200
7	Diskussion.....	207
7.1	Gewaltverständnis	207
7.1.1	Allgemeines Gewaltverständnis	207
7.1.2	Verständnis von Lehrergewalt	208
7.2	Beschriebene Lehrergewalthandlungen.....	212
7.2.1	Physische Gewalt.....	212
7.2.2	Psychische Gewalt	214

7.2.3 Sexualisierte Gewalt.....	220
7.2.4 Zusammenfassung.....	223
7.3 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Makroebene.....	224
7.3.1 Kultureller Kontext	224
7.3.2 Schulstruktureller Kontext.....	226
7.4 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Mesoebene	228
7.4.1 Kultureller Kontext	229
7.4.2 Schulstruktureller Kontext.....	229
7.5 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Mikroebene.....	244
7.5.1 Materiale Umwelt	244
7.5.2 Soziale Umwelt	246
7.6 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Nanoebene	253
7.6.1 Intrapsychische Prozess.....	254
7.6.2 Situationswahrnehmung.....	261
7.7 Erklärungsmodell, Situationsanalysen und Attributionsnetze.....	269
7.8 Zusammenfassung.....	274
8 Implikationen – Gewaltprävention als Schulentwicklungsaufgabe	277
8.1 Vorschlag für einen gewaltpräventiven Schulentwicklungsprozess	278
8.1.1 Richtungen der Schulentwicklung.....	278
8.1.2 Die Einstiegsphase – erstmal alle rein ins Boot!.....	281
8.1.3 Die Vordiagnose.....	282
8.1.4 Die Diagnose in den Gegenstandsbereichen.....	287
8.1.5 Von der Diagnose zu den Entwicklungszielen.....	289
8.1.6 Zielbezogene Maßnahmenplanung.....	291
8.1.7 Durchführung der Maßnahmen	293
8.1.8 Evaluation.....	294
8.2 Entwicklungsmaßnahmen für gewaltpräventive Schulen.....	300
8.2.1 Erziehungsvorstellungen abgleichen – Verhaltenskodex erarbeiten.....	300
8.2.2 Ein Schutzkonzept entwickeln.....	301
8.2.3 Schulinterne Austausch- und Kooperationsstrukturen schaffen.....	302
8.2.4 Verschiedene Austauschformate nutzen.....	303
8.2.5 Außerschulische Kooperationsnetzwerke etablieren und pflegen	304
8.2.6 Arbeits- und Lernbedingungen verbessern	305
8.3 Zusammenfassung.....	307
9 Methodologische und methodische Reflexion.....	309
9.1 Überprüfung der Gütekriterien	309
9.1.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit.....	309
9.1.2 Indikation des Forschungsprozesses	310
9.1.3 Empirische Verankerung.....	312

9.1.4 Relevanz.....	313
9.1.5 Reflektierte Subjektivität	314
9.1.6 Limitation	314
9.2 Das problemzentrierte Interview	315
9.2.1 Darstellung der Erhebungssituationen.....	315
9.2.2 Reflexion der Interviewsituation.....	316
9.2.3 Gespräche nach den Interviewsituationen	318
9.2.4 Abschließende Reflexion	318
9.3 Die Inhaltsanalyse	319
10 Fazit und Ausblick.....	323
Literaturverzeichnis.....	325
Anhang.....	355
Danksagung.....	357
Abbildungsverzeichnis	359
Tabellenverzeichnis	361

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertationsstudie beschäftigt sich mit der Perspektive von LehrerInnen auf Lehrergewalt und dem Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren im Einfluss auf das situative, und möglicherweise gewaltsame, Verhalten von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen. Aus den Erkenntnissen zum Zusammenwirken von Faktoren auf verschiedenen Systemebenen werden ein Schulentwicklungsprozess und Entwicklungsmaßnahmen entworfen, der Schulen dabei unterstützen kann, eine gewaltpräventive und ganzheitliche Schulentwicklung anzustreben.

Gewalt gegen Kinder in pädagogischen Einrichtungen geriet in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Debatten. Vor allem sexueller Gewalt kommt dabei viel Aufmerksamkeit zu und Schulen wurden 2014 gar als das „Aktionsfeld Nr. 1 der Prävention“ beschrieben (Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, 2014). Doch vielfach richtet sich der Blick auf Gefährdungen, die von den SchülerInnen selbst oder ihrem Umfeld ausgehen, anstatt die pädagogischen Einrichtungen einem kritischen Blick zu unterziehen. Dass auch hier fragwürdige und teilweise stark verletzend Interaktionen zu finden sind, haben bereits Annedore Prengel und ihre KollegInnen mit ihrer INTAKT-Studie anhand von Beobachtungen festgestellt (Prengel, 2013). Ebenso zeigen Einzelergebnisse im Rahmen von größeren Studien wie TIMSS oder PISA, dass Lehrergewalt aus Sicht der SchülerInnen durchaus vorhanden ist.

Diese Studie wendet sich erstmals den LehrerInnen als potentiellen TäterInnen zu, um zu ergründen, welche Zusammenhänge und Wirkmechanismen auf sie einwirken und zu gewaltsamem oder gewaltlosem Handeln in den Interaktionen mit SchülerInnen führen. Diese Verlagerung von der Opferbefragung hin zur Täterbefragung stellt im schulisch-pädagogischen Kontext daher ein thematisches und methodisches Novum dar. Weil die Befragung von potentiellen TäterInnen wegen moralischen – und in Falle der LehrerInnen auch dienstrechtlichen – Bedenken erschwert sein kann, wurde zwar für die theoretische Fundierung ein eigener Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt entwickelt, der auf verschiedenen soziologischen Modellen beruht; die Interviewsituationen waren jedoch mit der größtmöglichen Offenheit angelegt, sodass die LehrerInnen entweder aus Beobachter- oder Tätersicht berichten konnten.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass LehrerInnen in ihrem pädagogischen Handeln im Unterricht sehr stark von der jeweiligen Einzelschule geprägt werden. Innerhalb der Einzelschulen können sowohl hemmende als auch verstärkende Faktoren verortet werden, die situative Lehrergewalt beeinflussen. Zu den hemmenden Faktoren kann ein vertrauensvoller und konstruktiver Austausch gezählt werden. Zu den verstärkenden Faktoren gehören vor allem ein negativer pädagogischer Konsens sowie eine Schulleitung, die sich entweder gewaltvoll gegenüber MitarbeiterInnen verhält und damit eine Gewaltkaskade auslöst, die sich bis zu den SchülerInnen zieht, oder eine Schulleitung,

die sich nicht offen gegen Lehrgewalt ausspricht und es damit versäumt, wertebasierte Normen in den Mittelpunkt jeglicher schulischer Interaktionen zu stellen.

Situative Gewalt, vor allem verbaler Art, ist Symptom von nicht gelingenden kognitiv-emotionalen Verarbeitungsprozessen, die vermehrt bei Überbelastungen und Gefühlen von Hilflosigkeit auftreten. LehrerInnen dieser Studie beschreiben teilweise recht detailliert, wie sich gewaltsame Situationen – teilweise über Wochen – hinziehen und sich immer weiter verschärfen. Der Umstand, dass kaum Hilfen in Form von GesprächspartnerInnen oder zeitweiser Unterrichtsentlastung vorhanden sind, lässt die LehrerInnen und SchülerInnen in einer Art Spirale von Aktion und Reaktion zurück, aus der beide Parteien kaum herausfinden.

Diese Studie soll einen Beitrag zum Verständnis von Lehrgewalt als sehr komplexem Phänomen leisten, das weder monokausal erklärt noch einseitig gelöst werden kann. Lehrgewalt, vor allem als situatives Handeln in extrem belastenden Situationen, muss als Warnzeichen eines Systems interpretiert werden, dem auf der Systemebene Maßnahmen entgegengestellt werden, um letztlich SchülerInnen vor Gewalt zu schützen und Gesundheit und Arbeitskraft der MitarbeiterInnen zu erhalten.

Einleitung

Aggressionen und Gewalt sind in der Gesellschaft allgegenwärtig. Gewalttätige Handlungen werden erforscht, sie erscheinen in Titelzeilen in Tageszeitungen, sie werden gesellschaftlich diskutiert und von vielen Kindern in Deutschland als Realität erlebt. Allein aus diesen unterschiedlichen Perspektiven heraus ergeben sich vollkommen verschieden genutzte Begriffe für Gewalt. Jedoch steht fest, dass jeder Mensch in seinem Leben direkt oder indirekt von Gewalt betroffen ist oder im Laufe seines Lebens damit konfrontiert wird, ganz gleich, ob er Gewalt ablehnt oder nicht.

Besonders in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind gewalttätige Ereignisse prägend. Sie verankern sich tief im Gedächtnis, tragen zu späteren Erziehungsvorstellungen bei und prägen deswegen nicht nur aktuelle, sondern auch zukünftige Generationen. Der Schule als Ort der Bildung und Erziehung kommt im Lebensverlauf eines jeden Menschen eine herausragende Bedeutung zu. Hier werden Konflikte ausgetragen und beigelegt, Normen anerkannt oder abgelehnt sowie Wertvolles erlernt oder verlernt. Gewalt macht auch vor diesem Lebensbereich nicht halt. Dies konnten die Studienergebnisse der letzten Jahre zum Phänomen des Mobbing und Cybermobbing eindeutig zeigen (Peguero & Hong, 2023; Knauf, 2022; Schubarth, 2020).

Mit großer Selbstverständlichkeit wird bei dem Stichwort „Schulgewalt“ seit den 1990er Jahren davon ausgegangen, dass es sich um Gewalt durch SchülerInnen gegen SchülerInnen oder gegen LehrerInnen handeln müsse, LehrerInnen als TäterInnen wurden bisher selten in Betracht gezogen (siehe beispielsweise Bilz, Lenz & Melzer, 2022; Melzer, Schubarth & Ehninger, 2011; Olweus, 2011). Die Wahrnehmung von Schulgewalt hat in der Forschung ein breites Interesse an der Untersuchung ihrer Ursachen geweckt, wobei das Spektrum von schulischen Sozialisationstheorien bis hin zum Erziehungsklima reicht. Dabei werden Lehrkräfte primär als Einflussfaktor betrachtet, der positiven Einfluss auf auffällige Schülerinnen ausüben kann (Bilz et al., 2022, S. 1266). In der wissenschaftlichen Diskussion wird Schulgewalt weitgehend als Problem der SchülerInnen angesehen, während Formen von Lehrergewalt meist nur am Rande größerer Studien thematisiert werden (M. C. Bergmann, Baier, Rehbein & Mößle, 2017; beispielsweise bei Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009).

Angesichts der neuesten Entwicklungen in der Gewaltforschung, die zeigen, dass unterschiedliche Formen der Lehrergewalt bekannt sind (Chen & Wei, 2011), oder dass Frauen vielfach nicht als Täterinnen für sexuelle Gewalt in Betracht gezogen werden, obwohl auch sie Täterinnen sind (Scambor et al., 2019, S. 110 f.), müssen bislang vorherrschende Forschungsparadigmen kritisch betrachtet und einer Neuausrichtung unterzogen werden. Forschungen zu verbotenen und gesellschaftlich akzeptierten Lehrerbefragungen (Gershoff, 2017, S. 224), machen weiterhin darauf aufmerksam, dass der gesellschaftliche Rahmen in die Erklärung von Schulgewalt einbezogen werden muss, wenn man Gewalt als ein soziales Phänomen beschreiben und verstehen will.

In Deutschland steht das Sozialverhalten der AkteurInnen in der Schule seit vielen Jahren im Fokus der Interessen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Vor allem die Schulklima- oder Lernklimaforschung versucht zu verstehen, welchen Einfluss Beziehungen zwischen den AkteurInnen auf unterschiedliche Phänomene wie Leistungsvermögen oder Schulängstlichkeit haben. So wurde etwa vermutet, dass an Schulen mit einem negativen Klima mehr Schülerdelinquenz zu finden ist (Crooks, Scott, Wolfe, Chiodo & Killip, 2007) oder dass Schulkulturvariablen wie beispielsweise die Klassengröße oder -Struktur einen Einfluss auf die Schülergewalt haben (Arbeitsgruppe Schulevaluation, 1998).

LehrerInnen kommt bei der Gestaltung des Klimas an der Schule und im Unterricht eine große Bedeutung zu. Sie strukturieren soziale Gruppenprozesse in ihren Klassen und sind beständig in einem kommunikativen Austausch mit den SchülerInnen, was sie zu einem unmittelbaren Rollenvorbild macht. Die LehrerInnen sind jedoch auch mit mehr Macht und Wissen ausgestattet, was, bezogen auf die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, eine grundsätzliche Asymmetrie erzeugt (Mays & Roos, 2018, S. 10 f.). Besonders die Studien von Prengel (2019, 2013, 2012) zeigen, wie Anerkennung mittels psychischer und verbaler Angriffe versagt und den SchülerInnen letztlich ein gewisses Maß an Respekt aberkannt wird.

Um jedoch die Ursachen und Bedingungen für Lehrergewalt zu ergründen, reicht es nicht aus, Lehrergewalt durch Umfragen oder Beobachtungen sicht- und thematisierbar zu machen. Aus meiner Sicht muss der Fokus auf die potenziellen TäterInnen und ihre Umwelt verlagert werden. Durch diesen Perspektivwechsel kann es gelingen, hintergründige Mechanismen auf der Täterseite aufzudecken und dort Interventionen anzusetzen, die letztlich den Betroffenen von Lehrergewalt zugutekommen. Denn möglicherweise bieten LehrerInnen als potenzielle TäterInnen andere Erklärungen für schulische Gewalt an, als die bisherige Datenlage vermuten lässt oder durch sogenannte „victim surveys“ (Opferbefragungen) (Horten, 2018, S. 796) aufgedeckt werden könnte. Ähnlich wie im Verhältnis von Hellfeld- zu Dunkelfeldforschung (Görgen & Hunold, 2015) soll diese Studie eine Ergänzung zu bestehenden Opferbefragungen sein. Durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Gewaltforschung und verwandter Forschungsbereiche mit Bezug zu schulischer Gewalt wird aufgezeigt, in welchem Maße bisher die Perspektive der LehrerInnen berücksichtigt wurde und welches gewaltvolle Lehrerverhalten in Deutschland überhaupt existiert. Auf Basis dieser Erkenntnisse werden Fragen und Gesprächsimpulse für qualitative Einzelinterviews entwickelt, die LehrerInnen dazu anregen, möglichst aus ihrer eigenen Perspektive Motive und Auslöser für gewaltvolles Handeln zu schildern.

Die LehrerInnen werden nicht im Sinne einer Defizit-Hypothese (Mackert, 2013, S. 99) befragt, sondern der Schwerpunkt liegt auf den Wechselwirkungen von beeinflussenden Faktoren unterschiedlicher Systemebenen, die zu einem bestimmten Lehrerverhalten führen. Dazu gehören sowohl konkrete situative Gewaltbedingungen als auch hemmende oder verstärkende Faktoren in der schulischen Umwelt.

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse werden durch Vergleiche der unterschiedlichen Einzelinterviews und sowie anschließende Strukturierungsmethoden Merkmale herausgearbeitet, in denen sich die Erklärungsmuster der LehrerInnen für gewaltvolles Handeln ähneln oder unterscheiden. Zudem werde ich untersuchen, auf welchen Ebenen LehrerInnen Ursachen für Lehrergewalt verorten, in welche Zusammenhänge sie sie stellen und wie Lehrergewalt als TäterInnen oder BeobachterInnen wahrgenommen wird.

Ausgehend von diesen Ergebnissen werde ich einen Schulentwicklungsprozess skizzieren, der dabei helfen sollen, gewaltvolles Lehrerverhalten zu vermeiden oder aufzuarbeiten (vgl. Wippermann 2022, S. 466, zur Konfrontation der TäterIn mit Opfererfahrungen) und in eine langfristig angelegte Schulentwicklungsarbeit einzubeziehen.

Diese Arbeit bewegt sich im Bereich der Dunkelfeldforschung, wie sie beispielsweise im Rahmen der Studie „Speak!“ von Maschke und Stecher (2018) Anwendung fand. Es ist wichtig zu betonen, dass die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Ergebnisse weder repräsentativ für die Gesamtheit aller LehrerInnen in Deutschland sind, noch sind Hochrechnungen über das gewaltvolle Verhalten von Lehrkräften im Allgemeinen möglich. Anliegen dieser Dunkelfeldstudie ist es, einen Beitrag zur Grundlagenforschung über Lehrergewalt zu leisten, wie es auch in anderen Bereichen der Dunkelfeldforschung der Fall ist (Horten, 2018, S. 796). Die zugrundeliegende methodische Herangehensweise sowie Grenzen werden in Kapitel 5 detailliert beschrieben, um den wissenschaftlichen Mehrwert der Ergebnisse nachvollziehbar zu machen.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Sicht der LehrerInnen auf gewaltvolles Lehrerhandeln aufzugreifen, um somit zu möglichen Bedingungsfaktoren und Ursachen für gewaltvolles Handeln vorzudringen. Diese Arbeit soll einen Beitrag zu einer milieuspezifischen Gewaltprävention liefern, ganz im Sinne der Forderung Wippermanns (2022, S. 457): „Wissen und Hinsehen!“

1 Gewalt als soziale Praxis

Gewalt war und ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen. Sie umfasst je nach Verständnis, geschichtlicher Einbettung und sozialem Kontext unterschiedliche Handlungen (Wippermann, 2022; Kron & Verneuer, 2020; Hoebel & Malthaner, 2019). Neben direkten Ereignissen zwischen zwei Personen, wie etwa einer körperlichen Auseinandersetzung, können auch Kriege, Auseinandersetzungen zwischen kriminellen Organisationen oder auch die systematische Ermordung der Juden während der Zeit des Zweiten Weltkrieges als Gewalt eingeordnet werden. Mit der Klassifizierung von Handlungen als gewalttätig sind stets auch Motive der Diskreditierung verbunden, die Taten entweder legitimieren oder eine Kriminalisierung herbeiführen sollen (Willems, 1993, S. 91). Gewalthandlungen lassen sich hinsichtlich der Beteiligten, ihrer Dauer und ihrer Intensität, aber auch hinsichtlich der Räume, in denen sie stattfinden, unterscheiden (Christ, 2017).

Obwohl es bislang in der wissenschaftlichen Diskussion keine einheitliche Definition des Gewaltbegriffes gibt (Melzer et al., 2011, S. 44), besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass bislang keine Gesellschaft ohne Gewalt existiert hat und eine solche nie existieren wird (Joas, 2000; Keeley, 1996). Es mag überraschend erscheinen, aber die Form der Gewalt hat sich derart verändert, dass in stabilen Gesellschaften die alltägliche Gewalt zugunsten der staatlich ausgeübten und legitimierten Gewalt abgenommen hat (Heß, 2021, S. 261 ff.), sofern man Gewalt primär als physisches Handeln definiert.

Diese Pazifizierung vollzog sich in europäischen Gesellschaften durch die Herausbildung eines staatlichen Gewaltmonopols sowie ökonomischer Abhängigkeiten innerhalb der Gesellschaften, die den Einzelnen zur Selbstkontrolle, zur rationalen Vorausplanung und zur Erfüllung und Einhaltung von Rollenerwartungen zwingen (Heß, 2021, S. 266; Elias, 1997, S. 331). Aus soziologischer Perspektive fungiert Gewalt in diesem Zusammenhang als Machtmittel zur Durchsetzung von Ordnungsvorstellungen (Schubarth, 2020, S. 35). Gewalt ist somit funktional, setzt jedoch Macht voraus und zielt auf die Durchsetzung von (vermeintlichen) Ansprüchen (Schmiedel, 2020, S. 265).

Wie veränderbar die Klassifikation von Handlungen in legitime und illegitime Gewaltformen ist, zeigt die Anwendung elterlicher Gewalt in der Erziehung. Sie ist seit dem Jahr 2000 in Deutschland verboten, denn in §1631 Abs. 2 BGB (Bürgerliches Gesetzbuch) besagt: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“. Damit wurde das bis dahin gültige Gesetz abgelöst, wonach zwar Eltern, nicht jedoch LehrerInnen, ein Gewohnheitsrecht zur körperlichen Züchtigung hatten. Mit der Gesetzesänderung wurden erzieherische Handlungsspielräume beschränkt, sodass Kinder gesetzlich vor körperlicher Gewalt geschützt sind und ein staatliches Eingreifen bei Kindeswohlgefährdungen durch Gewalt oder Vernachlässigung ermöglicht wurde.

Dass dieser gesetzliche Schutz keinen ultimativen Schutz für Kinder und Jugendlichen darstellt, steht außer Frage. So zeigt die Polizeiliche Kriminalstatistik des Bundeskriminalamtes des Jahres 2023, dass insgesamt 4711 Fälle von körperlichen Misshandlungen nach § 225 StGB (Strafgesetzbuch) (Bundeskriminalamt, 2024a) und 80 Tötungsdelikte (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2024, S. 44, Tabelle To3_Teil 1) gegen Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren verübt wurden. Deutlich höher fällt die Fallzahl der Sexualdelikte in Deutschland aus. Hier konnten 16375 Fälle (Bundeskriminalamt, 2024a, 2024b) bzw. 12853 Fälle (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2024, S. 44, Tabelle To3_Teil 1) gegen Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren ermittelt werden, in 1005 der Fälle bestand eine formelle soziale Beziehung zu den TäterInnen (Bundeskriminalamt, 2024b, S. 9). Insgesamt stellen Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren mit 25,4 % die größte aller Opfergruppe für Sexualdelikte dar und können damit als extrem gefährdete Gruppe gelten. Und obwohl der Schule als Institution durch ihrer gesetzlichen und pädagogischen Schutzauftrag eine besondere Verantwortung zukommt, SchülerInnen vor Gewalt und sexueller Gewalt zu schützen (Hofherr, 2023, S. 17 f.), zeigen Studien zudem, dass auch sexuelle Gewalt in den Schulen durch MitarbeiterInnen zu finden ist (Helming et al., 2011b).

Bei den soeben beschriebene Fallzahlen ist zu bedenken, dass verschiedene Gründe (Scham, Furcht oder Loyalitätskonflikte) die Anzeigebereitschaft der Kinder und Jugendlichen vermindern können und deswegen die Zahlen des sogenannten Hellfeldes nur einen bedingten Einblick in die tatsächlichen Vorkommnisse bieten (Kindler, 2014, S. 115). Die beschriebenen Einschränkungen können insbesondere für kleinere Kinder gelten, die durch mangelnden sprachliche Ausdruckskraft sowie Erinnerungsvermögen (Kavemann, 2016) oder durch eine große Abhängigkeit von den TäterInnen (Andresen, Demant, Galliker & Rott, 2021) daran gehindert sind, auf sich aufmerksam zu machen.

Gewalt kann resümierend als soziale Praxis zwischen Menschen verstanden werden, die in allen Lebensbereichen zu finden ist. Sie zeigt sich besonders in solchen Bereichen, in denen asymmetrische Verhältnisse zwischen Personen oder RollenträgerInnen herrschen. Mit ihr wird die Integrität der Opfer bedroht oder zerstört; sie ist „eng verbunden mit der Herstellung, Aufrechterhaltung oder Ausnutzung von Macht und Dominanz“ über die Opfer (Helfferich, Kavemann & Kindler, 2016).

1.1 Begriffsexplikation

Um den Rahmen dieser Arbeit klar zu definieren und die Art der untersuchten Gewalt deutlich zu machen, wird zunächst eine Begriffsdefinition vorangestellt. Dies soll auch der impliziten Annahme, dass schulische Gewalt mit Schülergewalt gleichzusetzen sei, vorbeugen. Innerhalb dieser Arbeit wird Lehrergewalt verstanden als

physische, psychische, verbale und non-verbale intentionale Taten oder Unterlassungen von LehrerInnen gegen einzelne oder mehrere SchülerInnen, die zu einer physischen oder psychischen Schädigung der Betroffenen führen oder führen können, wobei die Schädigungen nicht zwingend äußerlich sichtbar sein müssen und über deren Vorhandensein und Ausmaß nur das Opfer selbst Auskunft geben kann.

Damit werden auch Vernachlässigungen, wie sie Maywald (2022, S. 12) oder Leeb und KollegInnen (2008, S. 11) beschreiben, mit einbezogen. Nicht mit einbezogen wird Lehrerverhalten, das sich auf das Unterrichten an sich bezieht. Anders als beispielsweise Schmitz und Kollegen (2006, S. 10) berücksichtige ich in dieser Arbeit das unterrichtlich-didaktische Verhalten nicht.

Es wird der diskursiven Verschleierung des Gewaltbegriffes mit Entschiedenheit entgegengetreten, die eine Folge der Unterstellung moderner Gesellschaften darstellt, dass Gewalt in ihnen als gelöstes Problem oder als Problem „der anderen“ betrachtet wird (Koloma Beck & Schlichte, 2014, S. 28 f.). Gewalt ist weder ein Randphänomen noch etwas, das in „zivilisierten“ Kontexten nicht vorkommt. Vielmehr sollte Gewalt als Oberbegriff für eine Vielzahl unterschiedlich zu kategorisierender Handlungen verstanden werden, die in allen modernen Gesellschaften vorkommen, wie auch offizielle Kriminalstatistiken belegen.

Der Begriff des Opfers oder der/des Betroffenen wird hier genutzt, weil bei SchülerInnen, die durch Erwachsene in irgendeiner Form verletzt werden, davon ausgegangen wird, dass sie hinsichtlich ihrer Handlungsmöglichkeiten unterlegen sind und kaum eigene Handlungsmacht zeugen können. Damit wird eine Ohnmacht und eine Hilflosigkeit der unterlegenen Position beim Erleiden interpersoneller Gewalt unterstrichen (Kersten, 2015, S. 18). Entgegen dem Begriffsverständnis von Kersten (2015, S. 20) verwende ich den Opferbegriff dann, wenn eine Schädigung angenommen werden kann, unabhängig davon, ob sie auch tatsächlich eintritt. Dies ist besonders relevant, da LehrerInnen verpflichtet sind, Nothilfe zu leisten, wenn sie vermuten, dass SchülerInnen Gewalt erfahren. Leisten sie diese Nothilfe nicht, so verstoßen sie gegen ihre Garantenstellung (Bezirksregierung Münster, 2017, S. 16) und nehmen eine Schädigung der SchülerInnen in Kauf.

Der hier verwendete Begriff bezieht sich also rein auf Handlungen bzw. Unterlassungen, die von TäterInnen ausgehen, und nicht auf Verarbeitungsstrategien, die Personen nutzen, um nach erlittenen Schäden weiter am Leben teilzuhaben. Weiterhin geht die Definition des Opferstatus nicht von den TäterInnen aus, sondern bezieht sich allein darauf, ob eine Handlung einen Schaden auslöst oder potentiell auslösen kann. Diese täterunabhängige Feststellung des Opferstatus ist bedeutsam, weil LehrerInnen dazu tendieren, ihr Einschreiten bei Lehrer- oder Schülermobbing danach zu bemessen, welche Folgen die jeweiligen Betroffenen zu erleiden haben (Zerillo & Osterman, 2011, S. 251 f.), ein Einschreiten jedoch von der Handlung ausgehen sollte und nicht davon, wer davon betroffen ist.

Festgelegt wird, dass eine Schülerin/ein Schüler dann als Opfer bezeichnet wird, wenn sie/er einen physischen oder psychischen Schaden durch eine andere Person erleidet oder droht zu erleiden und dieser Schaden durch eine Gewalthandlung oder Unterlassung, in Anlehnung an den Handlungsbegriff der sozialen Handlungslehre (Kaspar, 2020, S. 41), herbeigeführt wird oder zu entstehen droht.

1.2 Theoretische Grundlagen

Der Begriff Gewalt ist in vielen unterschiedlichen Kontexten zu finden und entwickelt seinen Sinngehalt durch die Betrachtung dieser Kontexte. So ist beispielsweise die Gewaltenteilung innerhalb demokratischer Staatsformen etwas vollkommen anderes als die Ausübung von Gewalt gegen Personen. Aus den verschiedensten Begriffsverständnissen und der Betrachtung ihrer Verwendungskontexte gehen eine Reihe von Begriffskomposita hervor, „die deutlich machen, dass Gewalt als ein überaus komplexes Phänomen eine bedeutende Ambiguität zwischen Ordnungszerstörung und Ordnungsbegründung zukommt“ (Imbusch, 2002, S. 25). Imbusch bemerkt weiter, dass die inhaltliche Verwendung des Gewaltbegriffes in Deutschland zusätzlich durch überlappende Konnotationen semantisch ähnlicher Begriffe wie Aggression, Konflikt oder Macht erschwert wird (Imbusch, 2002, S. 27), diese Unterscheidung aber beispielsweise im englischsprachigen Raum durch die Verwendung des Begriffes *violence* (zurückgehend auf den lateinischen Wortstamm *violentia* – *Gewaltsamkeit*) und des Begriffes *power* (zurückgehend auf *potentia* – *Kraft*) leichter zu treffen ist (Christ & Gudehus, 2013, S. 4–5; Imbusch, 2002, S. 29). Diese Begrifflichkeiten blieben in Deutschland bis zum Ende des 16. Jahrhunderts eng miteinander verbunden, bis schließlich mit dem Begriff *Gewalt* etwas Unrechtmäßiges bezeichnet wurde und legitime Gewaltformen durch Voranstellungen (z.B. *staatliche Gewalt*) abgegrenzt wurden (Imbusch, 2002, S. 30).

Gewalt und das Erleiden von gewaltsamen Handlungen sind in allen Epochen und gesellschaftlichen Kontexten fest verankert und stellen eine anthropologische Konstante dar (Meßelken, 2018, S. 13). In ihr ist immer der Zwang enthalten, der durch eine Partei ausgeübt wird und dem sich eine andere Partei unterwerfen soll (Bauman, 2000, S. 31). Im allgemeinen Verständnis werden illegitime Gewalthandlungen als negativ wahrgenommen und sind moralisch zu verurteilen (Meßelken, 2018, S. 14; Melzer et al., 2011, S. 45). In einigen Subkulturen gehört gewaltvolles Handeln jedoch zum Habitus und kann z.B. in Initiationsriten wiedergefunden werden (Melzer & Schubarth, 2015, S. 23; Melzer et al., 2011, S. 45) oder ist im Zusammenhang mit gewaltverherrlichenden Darstellungen zu finden (Meßelken, 2018, S. 14) und besitzt damit eine positive Bedeutungszuschreibung und eine gewisse Legitimität innerhalb der Subkultur.

Ebenso hat der Gewaltbegriff im Verfassungsrecht eine positive Bedeutung und wird hier mit einer Schutzfunktion im Hinblick auf die Menschenwürde verbunden (Melzer et al., 2011, S. 45). Die Unterscheidung von legitimer und illegitimer Gewalt ergibt sich häufig aus dem instrumentellen Verhältnis zu einem anderen Verhalten

(Reemtsma, 2008, S. 256). Gewalt kann beispielsweise dann als subjektiv legitim empfunden werden, wenn sie als Reaktion auf eine erlittene Ungerechtigkeit erfolgt, wie etwa bei der Verteidigung des eigenen Körpers gegen einen Angriff. Die Schwierigkeit, eine einheitliche Definition für Gewalt zu finden, wurde bei der Zusammenarbeit verschiedener internationaler Forschergruppen zur schulischen Gewalt deutlich. Im Jahr 2001 versuchte man im Rahmen eines europäischen Überblicks über Gewalt an Schulen einen gemeinsamen allgemeingültigen Begriff zu entwickeln, um Definitionsprobleme zu vermeiden. Diese Bemühungen scheiterten, was die Notwendigkeit einer präzisen Begriffsklärung vor jeder einzelnen Studie deutlich macht (Smith, 2004).

1.2.1 Bedeutungselemente des Gewaltbegriffes

Eine der vielfach verwendeten Systematisierung von Gewalt geht auf den Friedens- und Konfliktforscher Johan Galtung zurück, der entgegen der Verengung des Gewaltbegriffes gegen Ende des 20. Jahrhunderts den Begriff der strukturellen Gewalt prägte (A. Braun, 2021). In seiner Weiterführung des Begriffs „kulturelle Gewalt“ ausgehend von Überlegungen zu struktureller Gewalt im Jahr 1969 meint Galtung, dass Kulturen Aspekte umfasst, die dazu geeignet sind, Gewalt zu rechtfertigen (Galtung, 1975). Dies sind beispielsweise Hierarchiestrukturen, die Gewalt ermöglichen, jedoch nicht alleine als Ursache für Gewaltausübung in Frage kommen. Hier findet sich eine Differenz zwischen Gewaltmöglichkeiten und Gewaltnutzung. Unter *struktureller Gewalt* können daher solche Strukturen verstanden werden, die einzelne Personen durch gesellschaftliche Strukturen an der vollen Ausschöpfung ihrer Potenziale hindern (Galtung, 1975, S. 9 ff.) und dabei zu Benachteiligungen, Verletzungen oder Tod führen, ohne dass konkrete TäterInnen identifiziert werden können (Christ & Gudehus, 2013, S. 3; Imbusch, 2002, S. 39; Gottschalch, 1997, S. 21). Ein Beispiel wäre die Benachteiligung von Müttern am Arbeitsmarkt, die durch Vorurteile und unzureichend ausgebaute Strukturen daran gehindert werden bzw. denen es aufgrund dieser Umstände nicht möglich ist, die gleichen Karriereoptionen in Anspruch zu nehmen wie Frauen ohne Kinder.

Gegen eine Vitalisierung dieses Begriffes durch Imbusch wendet Braun (2021, S. 7 f.) ein, dass neuere soziologische Ansätze diesen zentralen Machtbezug von struktureller Gewalt bereits in den sozialen und kulturellen Kontextfaktoren enthalte und ein weiterer Begriff keinen Mehrwert bzw. eine inhaltliche Trennschärfe hervorbringe. An dieser Stelle kann dieser Diskurs nicht fortgeführt werden. Fest steht jedoch, dass Gewalt von vielen Menschen mit einem alltäglichen Verständnis verbunden ist, das mindestens TäterInnen und Opfer umfasst und der Kontext auf beide einwirkt.

Personelle Gewalt

Um zu einer formalen Struktur von personeller Gewalt vorzustoßen, nutzt Imbusch (2002, S. 34 ff.) die in Tabelle 1 dargestellte Systematik, mit der sich jede Gewalthandlung, die von Menschen ausgeht, kategorisieren lässt. Die Betrachtung dieser verschied-

denen Bedeutungselemente von Gewalt verdeutlicht, dass eine Gewalthandlung mehr umfasst als die bloße Interaktion zwischen TäterIn und Opfer und ist auf den schulischen Kontext anwendbar. Die von Imbusch verwendeten Fragen verweisen auf Bedeutungselemente des Gewaltbegriffes, die für eine Kategorisierung und ein Verständnis von Gewalthandlungen zwischen Personen sehr nützlich sind (Imbusch, 2002, S. 34), denn mit ihnen lassen sich beispielsweise Beziehungen zwischen TäterIn und Opfer oder Motive für Gewalthandlungen differenzieren.

Tabelle 1.1: Bedeutungselemente von Gewalt nach Imbusch (2000)

Kategorie	Bezugsdimension	Definitionskriterien	Definitionsbestandteile
Wer	Subjekt	Täter als Akteur	Personen, Gruppen, Institutionen oder Strukturen
Was	Phänomenologie der Gewalt	Verletzung, Schädigung, andere Effekte	Personen, Sachen
Wie	Art und Weise	Mittel, Umstände	physisch, psychisch, symbolisch, kommunikativ
Wem	Objekt	Opfer	Personen, Sachen
Warum	Ursachen und Gründe	Interessen, Möglichkeiten, Kontingenzen	Begründungsvarianten
Wozu	Ziele und Motive	Grade der Zweckhaftigkeit	Absicht
Weshalb	Rechtfertigungsmuster	Normabweichungen oder -Entsprechung	legal, illegal, legitim, illegitim

In der Frage nach dem „Wer“ geht es um die TäterInnen, die sowohl Einzelpersonen als auch Gruppen sein können. Die genauen Abläufe von Taten werden in der Frage nach dem „Was“ abgefragt. Ebenso werden hier erzielte Effekte auf das Opfer behandelt. Die Frage nach dem „Wie“ fragt nach der Art und Weise der Gewalthandlungen und den dabei eingesetzten Mitteln. Die Frage nach dem Opfer/den Opfern zeigt sich im „Wem“. Die eher abstrakte Frage nach den allgemeinen Gründen für die Ausübung von Gewalt liegt im „Warum“. Sie bezieht sich darauf, warum Menschen überhaupt Gewalt anwenden. Die Frage nach dem „Wozu“ unterscheidet in der Regel die Ziele und Motive der Anwendung, die sich in Graden der Zweckhaftigkeit ausdrückt. So können Gewalttaten etwa situativ auftreten und nur in einer ganz bestimmten Konstellation gefunden werden, oder aber Gewalt tritt rational und zweckgebunden auf und wird damit instrumentell verwendet. Die Frage nach dem „Weshalb“ umfasst die Dimension der Legitimität, die die Gewaltausübung innerhalb einer Gesellschaft innehat (z.B. ist eine bestimmte Art der Gewaltausübung durch die Polizei legitim). In einem zweiten Schritt betrachtet Imbusch nun die Dimensionen von Gewalt, indem er neben physischer Gewalt psychischen, institutionelle, strukturelle und symbolische Gewalt als existent und different von physischer Gewalt begreift. Nach seinem Verständnis sind sowohl physische als auch psychische Gewaltformen personelle Gewalt, da sie von Menschen ausgeübt werden und sich gegen Menschen richten, wobei der Ursache-

Wirkungs-Zusammenhang bei physischer Gewalt deutlich leichter feststellbar ist (Imbusch, 2002, S.38). Neben diesen personalen Gewaltformen betrachtet Imbusch institutionelle Gewalt und strukturelle Gewalt als existent, deren Unterscheidung im nächsten Abschnitt dargelegt wird.

Institutionelle und strukturelle Gewalt

Wie weiter oben bereits beschrieben, ist es im Diskurs der Gewaltforschung keine Selbstverständlichkeit kulturelle Gewalt als eigenständige Gewaltform aufzufassen. Als strukturelle Gewalt werden im Verständnis von Galtung solche indirekt wirkenden Gewaltformen gefasst, die sich aus systemischen Strukturen ergeben und die zu ungleichen Lebenschancen bis hin zur Sterblichkeit führen (Imbusch, 2002, S.39). Diese abstrakte Gewaltform lässt sich mit einem Beispiel besser begreifen: Der Klimawandel, verursacht durch den Lebenswandel westlicher Nationen in den letzten 150 Jahren, führt zur extremen Verschlechterung der Lebensbedingungen in manchen Weltregionen, die dort wiederum zu Unruhen und dem Versuch der Emigration führen, die wiederum viele Menschen nicht überleben. Der Klimawandel kann keinem einzigen Akteur oder einer Akteursgruppe zugerechnet werden, die Folgen desselben wirken auf die Betroffenen jedoch gewalttätig, in dem sie deren Lebenschancen extrem verschlechtern. Diese Gewaltform ist nicht durch Gesetzgebung legitimiert und ich vermute, dass Identifikation der Gründe oder Ursachen schwerfällt, da sie meist nicht auf ein Ereignis zurückgeführt werden können, sondern wahrscheinlich eher multikausal sind.

Abgegrenzt werden kann die strukturelle Gewalt von der *institutionellen Gewalt*, bei der dauerhafte Abhängigkeits- und Unterwerfungsverhältnisse zentral sind und die durch die Gesetzgebung legitimiert ist (Imbusch, 2002, S.39). Die institutionelle Schulgewalt teilt Schubarth (2020) in drei Unterformen auf: Die legitime Ordnungsgewalt bezieht sich auf die Verfügungsmacht der LehrerInnen über die SchülerInnen, um somit die gesellschaftliche Funktion von Schulen zu verwirklichen. Die illegitime, strukturelle Lehrergewalt bezieht sich auf Beeinträchtigungen der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der SchülerInnen, wohingegen die kollektive, politische Gewalt von SchülerInnen ausgeht und Kritik und Schülerproteste umfasst. Diese Gewalt wird dann häufig mit anderen moralischen Kategorien erklärt als andere Formen der Gewalt und von „guten“ Menschen angewendet (Collins, 2011, S.11).

Imbusch (2002, S.42) stellt in seiner Systematik zu den Dimensionen des Gewaltbegriffes die direkte Gewalt neben die institutionelle und die strukturelle Gewalt. Er stellt dar, dass die institutionelle Gewalt sowohl legitim und legal als auch illegitim und illegal sein kann, wohin gegen die direkte Gewalt diese Dimensionen nicht enthält (siehe Abb. 1.1). Da institutionelle Gewalt auf dauerhafte Abhängigkeits- und Unterwerfungsverhältnisse zielt und in ihnen eine ordnungsstiftende Funktion innewohnt (Imbusch, 2002, S.39) kann Notengeben als institutionelle Macht betrachtet werden. Jedoch wird sie durch dieselbe Gesetzgebung limitiert, die sie zuvor legitimierte, d.h. es ist gesetzlich gleichzeitig die Notengebung an sich und deren Anwendung und Begren-

zung angegeben. Man kann daher sagen, dass sich die institutionelle Macht in dem Moment zur Gewalt entwickelt, wo die gesetzliche Zweckmäßigkeit und Begrenzung durch die legitimierten AkteurInnen (LehrerInnen) übertreten wird. In diesem Verständnis bemisst sich die Übertretung der Grenze nicht an dem subjektiven Eindruck der Betroffenen, sondern am Zweck, mit dem die Macht verwendet wird.

Symbolische Gewalt

Interessant an die Ausführungen Imbuschs ist das Verständnis von symbolischer Gewalt, die sich insbesondere in der Sprache und der Sprachverwendung zeigt. Er bezeichnet sie als geistige Gewaltakte und Sprechakte, die auf die Herabsetzung einer anderen Person oder Personengruppe abzielen, wie man es bei Beleidigungen, Demütigung oder dem Lächerlichmachen findet (Imbusch, 2002, S. 41). Symbolische Gewalt wäre demnach eine personelle Gewaltform, die nicht gesetzlich legitimiert ist und sowohl offen sichtbar als auch verdeckt (z.B. bei scheinbaren Komplimenten, die aber eigentlich als Abwertung gemeint sind) sein. Insofern könnte verbale Gewalt immer auch als symbolische Gewalt verstanden werden, da das Ziel der Herabwürdigung identisch ist.

Um in dieser Arbeit zu einer handhabbaren Systematik zu kommen, werde ich symbolische Gewalt unter personeller/direkter Gewalt subsumieren. Da strukturelle Gewalt einigermaßen schwer zu identifizieren ist, weil die TäterInnen bzw. Ursachen oft verdeckt sind, werde ich zunächst davon ausgehen, dass die LehrerInnen in der hier vorliegenden Studie überwiegend von personeller und institutioneller Gewalt berichten.

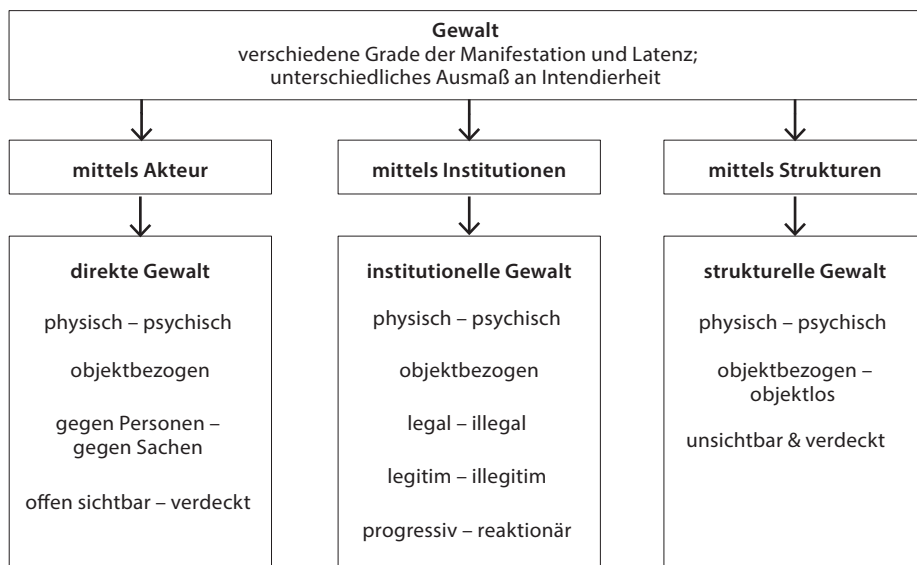


Abb. 1.1: Dimensionen des Gewaltbegriffes, Teilausschnitt nach Imbusch (2002)

Notengebung als Sonderfall zwischen institutioneller und personeller Gewalt

LehrerInnen in Deutschland handeln als Beamte oder Angestellte im Rahmen ihrer Dienstverhältnisse und sind damit als Teil der Institution zu verstehen. Der Gesetzgeber weist ihnen zu diesem Zweck eine beschränkte Handlungsmacht zu (z.B. SchulG Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW)) und belegt die Übertretung mit rechtlichen Folgen (z.B. § 24 Abs. 1 BeamStG NRW (Beamtenstatusgesetz)). LehrerInnen handeln damit grundsätzlich als institutionelle VertreterInnen.

Problematisch wird es nun, wenn die vielfältigen Antinomie im Lehrerhandeln zwischen Unterrichten und Erziehen bedacht werden, die Helsper (2016, 2004, 1996) vielfach diskutiert hat. Obwohl die Grundsätze der Leistungsbewertung gesetzlich festgelegt sind (§ 48 SchulG NRW), ist die Benotung von Leistung ein Aspekt, der sowohl pädagogisch-subjektive Anteile als auch rechtlich-objektive Anteile enthält. Zur Leistungsbewertung können individuelle, soziale und kriteriale Bezugsnormen herangezogen werden (R. S. Jäger, 2008). Sie dienen als Maßstab zur Fremdbewertung (Sülz, 2014) oder Fähigkeitseinschätzung (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Bei den unterschiedlichen Bezugsnormen werden entweder Leistungen einer Person mit sich selbst im zeitlichen Verlauf (individuelle Norm), in Bezug auf andere (soziale Norm) oder in Bezug auf ein Kriteriensystem (kriteriale Norm) bewertet (Linfors & Buch, 2021, S. 107; H. Heckhausen, 1974). LehrerInnen zeigen je nach Habitus individuelle Präferenzen für die Anwendung einer bestimmten Bezugsnorm (Rheinberg, 2018, 1980), wobei diese wechseln können und den Situationen angepasst werden. So erfordern schriftliche Leistungen häufig die Anwendung kriterialer Bezugsnormen. Für schwächere SchülerInnen besonders problematisch wird die Notengebung, wenn sie sich an sozialen Bezugsnormen orientiert statt an Kriterien oder dem Individuum. Dann halten schwächere SchülerInnen dem Vergleich mit Leistungsstarken nicht stand. Auch problematisch wird es, wenn in Prüfungssituationen (absichtlich) unterschiedliche Bedingungen, wie etwa eine komplizierte Satzstellung bei Fragen in mündlichen Prüfungen, geschaffen werden.

Die Notenvergabe erfolgt in Deutschland im Rahmen einer institutionell legitimierten Praxis und stellt einerseits eine institutionelle Macht dar, andererseits wird sie im Falle der Notenvergabe personal durch staatlich bevollmächtigte LehrerInnen ausgeübt. Sie enthält also sowohl eine institutionelle als auch eine personelle Seite. Die Praxis der Notenvergabe muss daher als eine Sonderform der Machtausübung betrachtet werden, die einerseits institutionell gefordert ist, andererseits aber auch Gefahren des Missbrauchs und der Gewaltanwendung mit sich bringen kann. Abb. 1.2 basiert auf den Dimensionen des Gewaltbegriffes nach Melzer und Schubarth (2015, S. 26 f.) und enthält die für diese Arbeit relevanten Dimensionen der institutionellen, der personalen und der strukturellen Gewalt.

Die Notenvergabe verstehe ich in dieser Arbeit als einen Sonderfall zwischen einer legitimierten Praxis, die sowohl legitim als auch illegitim durchgeführt werden kann. Bei der illegitimen Anwendung wendet sie sich von der legalen Macht zur illegalen

Gewaltausübung und ist damit gleichzeitig als personale Gewalt zu werten, da sie den legitimierte Zweck nicht ausübt. LehrerInnen wenden in diesem Verständnis Noten nur zur Leistungsstandrückmeldung an und berücksichtigen dabei objektive Kriterien (legitimierte Machtausübung) oder verwendet sich nicht zweckgemäß z.B. zur Disziplinierung oder Verhinderung eines Schulabschlusses (illegitime Gewaltausübung, personal durchgeführt).

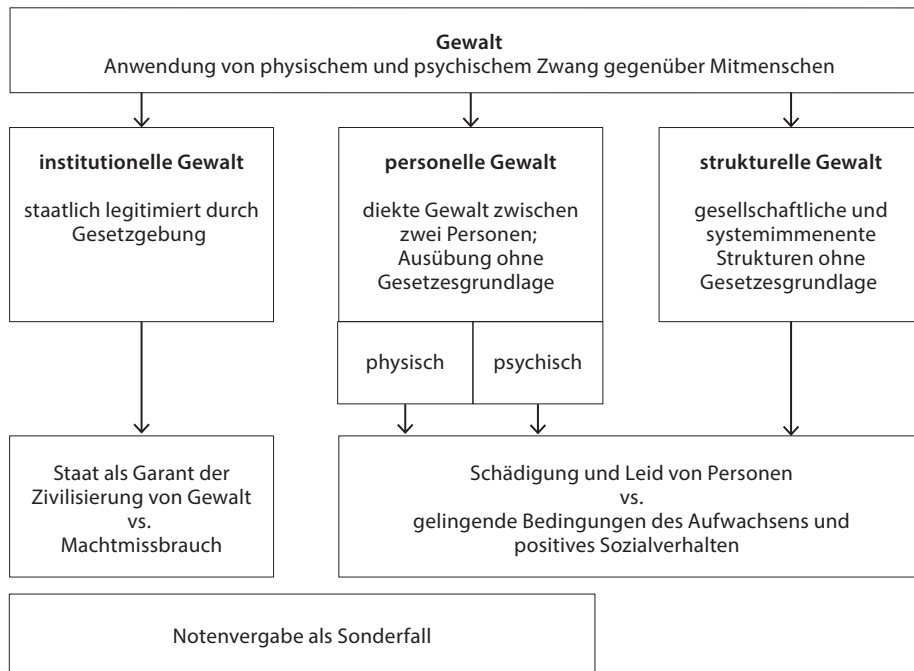


Abb. 1.2: Dimensionen des Gewaltbegriffes und Noten als Sonderfall, Anlehnung an Melzer und Schubarth (2015)

Begriffsverständnis von Gewalthandlungen

In dieser Arbeit wird überwiegend personelle und institutionelle Gewalt betrachtet, die durch die LehrerInnen als Personen ausgeübt werden. Es finden daher Handlungen oder Unterlassungen statt, die sich auf eine Person oder eine Personengruppe beziehen. Damit erhält das Begriffsverständnis dieser Arbeit die ersten beiden Komponenten: Es wird davon ausgegangen, dass

- es *Opfer* bzw. *Betroffene* und *Täter* bzw. *Handelnde* gibt und
- dass beide durch *Handlungen* oder *Unterlassungen* miteinander verbunden sind.

Es wird dem Verständnis von Melzer et al. (2011, S. 44) gefolgt, dass es zur Bestimmung von Gewalt ausreicht, wenn der/die Betroffene eine Schädigung wahrnimmt und diese nicht durch den Handelnden oder die Handelnde festgelegt wird (vgl. auch

Unterkapitel 1.1, Begriffs-explikation). Damit ist die dritte Komponente des Begriffsverständnisses festgelegt:

- Der/die *Betroffene* bestimmt über das *Vorhandensein* und das *Ausmaß* der Schädigung.

Auch zeitliche Verzögerungen in der Wahrnehmung von Schädigungen werden in dieser Definition berücksichtigt. Dies bietet die Möglichkeit, Taten retrospektiv als gewaltvoll zu kennzeichnen, wenn die sekundären Schäden erst verzögert auftreten.

Innerhalb dieser Arbeit wird der Fokus auf der personellen und der institutionellen Gewalt liegen. Die Notengebung wird als ein Sonderfall zwischen den institutionellen und der personellen Gewalt begriffen und im nächsten Abschnitt detailliert erläutert.

In der soziologischen Gewaltforschung wird seit fast zwei Jahrzehnten intensiv über die richtige Definition des Gewaltbegriffs diskutiert (Kron & Verneuer, 2020; Nunner-Winkler, 2004). In dieser Diskussion stehen sich die Vertreter eines *engen* Gewaltbegriffes („Innovateure“) und die Vertreter eines *weiten* Gewaltbegriffes („Mainstreamer“) gegenüber (Kron & Verneuer, 2020). Insbesondere bei der Berücksichtigung der Gewaltarten unterscheiden sich beide Verständnisse.

Ein *enges* Begriffsverständnis liegt dann vor, wenn unter Gewalt lediglich physische Handlungen definiert werden, bei denen die Betroffenen einem direkten physischen Zwang oder Schaden ausgesetzt sind (Willems, 1993, S. 92). Damit ist einerseits der Vorteil verbunden, dass sich solche Vorkommnisse leicht beobachten und quantifizieren lassen (Willems, 1993, S. 92), andererseits stößt dieser Gewaltbegriff dort an seine Grenzen, wo durch psychische Schädigungen sekundär physische Schäden entstehen (Willems, 1993, S. 93). Eine solche Konstellation läge dann vor, wenn SchülerInnen bedingt durch anhaltende Demütigungen physische Schmerzsymptome entwickeln oder Verhaltenshemmungen- oder Veränderungen sowie Störungen der Persönlichkeitsentwicklung auftreten.

Durch den Einbezug psychischer Handlungen und verbaler Aggression in die Betrachtung des Gewaltbegriffes ergibt sich ein *weites Gewaltverständnis*, das neben physischen Schädigungen und ihrer Androhung auch psychische und verbale Gewalt umfasst (Nunner-Winkler, 2004, S. 24). Dabei ist zu beachten, dass eine Abgrenzung unterschiedlicher Formen der verbalen Aggression (offen, versteckt, latent oder manifest) ebenso schwierig ist wie eine Abgrenzung des Begriffs Gewalt an sich (Bonacchi, 2017, S. 3).

Ein entscheidender Nachteil des erweiterten Gewaltverständnisses wird in der mangelnden intersubjektiven Überprüfung und starken Subjektivität in der Empfindung des Grades der Gewalttätigkeit (Willems, 1993, S. 93) sowie im „inflationären“ Gebrauch des Wortes Gewalt gesehen (A. Braun, 2021, S. 6). Obwohl bei psychischer Gewalt die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge weniger offensichtlich sind als bei physischer, ist es anzuerkennen, dass psychische Gewalt erheblichen Schaden verursachen kann. Psychische Schädigungen können zeitlich versetzt auftreten oder durch Abwehrmecha-

nismen, Fluchtbewegungen oder Verdrängungen unerkannt bleiben, in ihrer Schwere jedoch den Auswirkungen physischer Verletzungen gleichkommen (Imbusch, 2002, S. 38). Diese Erweiterung des Gewaltbegriffes ist vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Tabuisierung von physischer Gewalt wichtig, da vermutlich an die Stelle physischer Gewalt als Erziehungsmittel Formen der psychischen Gewalt getreten sind. Anders als Helfferich (2016, S. 123) es fordert, definiere ich hier ein Verständnis von Gewalt, um der Forschungsarbeit einen Rahmen und eine Orientierung zu verleihen.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich daher am erweiterten Gewaltverständnis und bezieht

- physische,
- psychische,
- verbale und non-verbale Handlungen

in das Gewaltverständnis ein. Sexuelle Gewalt kann sowohl physisch als auch verbal getätigt werden und stellt jede Handlung dar,

„die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann. Der Täter nutzt seine Macht- und Autoritätsposition aus, um seine eigenen Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen“ (Bange, 1992, S. 57).

Angelehnt an diese Definition werden solche Handlungen ebenfalls in die Betrachtung von Lehrergewalt eingeschlossen, bei der davon ausgegangen werden muss, dass sie der sexuellen Befriedigung dienen. Zudem werden SchülerInnen über 18 Jahren in die Betrachtung eingeschlossen, weil sie durch das Schüler-Lehrer-Verhältnis dennoch im Machtgefüge unterlegen sind.

Unter physischer Gewalt werden alle Formen der körperlichen Gewalteinwirkung wie *stumpfe, thermische, scharfe und spitze Gewalt, Strangulationen und Schütteltraumata* (Mützel, Heinrich, Penning & Graw, 2012) sowie die *Einwirkungen von Substanzen* (Wasser, Rauch, Urin, Kot) und *indirekter Schmerz* (durch Knien auf Steinen, Halten von Gewichten, Einnehmen von unnatürlichen Positionen, Stehen in der Sonne, Eingesperrtsein) (Beazley, Bessell, Ennew & Waterson, 2006) verstanden. Dies schließt auch das Auftreffen von Gegenständen auf den Körper ein, z.B. durch Schlüsselbund, Kreide oder Atlas.

Unter psychischer Gewalt werden *Abwendung, Ablehnung, Abwertung, Entzug von Vertrauen, Entmutigung und emotionales Erpressen*, aber auch verbale Gewalt durch *beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte* (Bonacchi, 2017; Herrmann & Kuch, 2007; Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 23), *Androhungen* sowie *Verunglimpfungen* (Beazley et al., 2006) verstanden.

Ebenso werden non-verbale Handlungen wie *Grimassenschneiden, böse Gesten, Rücken-zuwenden, Ignorieren* (Olweus, 1997, S. 282) oder abwertende Handlungen (Technau, 2018, S. 4) als potentiell gewaltvoll verstanden.

Weiter oben wurde definiert, dass auch potentielle bzw. versuchte Handlungen in die Gewaltbetrachtung eingeschlossen werden. Dies gilt auch dann, wenn (noch) kein Schaden sichtbar ist. Dieser Einschluss von potentiellen und versuchten Handlungen orientiert sich am deutschen Strafrecht, wonach beispielsweise auch der Versuch des sexuellen Missbrauchs (§ 174 Abs. 4 StGB) oder der Misshandlung von Schutzbefohlenen (§ 225 Abs. 2 StGB) strafbar sind.

Problematischer wird es, wenn zwischen Fahrlässigkeit und Vorsatz unterschieden werden muss. Fahrlässigkeit wird im Strafrecht als eine Missachtung der Sicherungs- und Sorgfaltspflichten verstanden, die grundsätzlich nur dann strafbar ist, wenn dies gesetzlich für bestimmte Bereiche festgelegt ist (Kaspar, 2020, S. 229). Unter diese Definition würde beispielsweise die Garantenstellung (Bezirksregierung Münster, 2017, S. 16) fallen, denen LehrerInnen durch § 57 Abs. 1 SchulG NRW unterliegen. Unter diese Betrachtung würden beispielsweise solche Handlungen fallen, bei denen SchülerInnen durch eine mangelhafte Aufsicht oder durch das Nicht-Eingreifen bei physischer oder psychischer Gewalt Schaden erleiden.

Da in dieser Arbeit ausschließlich studierte und ausgebildete LehrerInnen Teil der Stichprobe sind, kann davon ausgegangen werden, dass sie durch ihre schulische Bildung und ihr Studium grundlegende Einblicke in Funktionen des Körpers, soziale Umgangsformen sowie Psychologie erlangt und eine Kenntnis dieser Garantenstellung sowie der damit einhergehenden gesetzlichen Verpflichtungen haben. Weiterhin ist ihnen zuzutrauen, dass sie grob einschätzen können, ob Äußerungen im sozialen Kontext der Schule angemessen sind oder potentiell zu einer Schädigung der SchülerInnen beitragen oder ob physische Handlungen zu Verletzungen führen. LehrerInnen kann daher unterstellt werden, prinzipiell intentional zu handeln, wenngleich die Folgen in ihrer Tragweite nicht immer überblickt bzw. genau eingeschätzt werden können.

Ein Vorsatz im strafrechtlichen Sinne setzt mehrere Tatmerkmale voraus; eines dieser Merkmale ist der subjektive Tatbestand, der durch eine absichtliche Handlung gekennzeichnet ist (Kaspar, 2020, S. 44). Das heißt, der/die Handelnde hat mit Wissen und Wollen im Hinblick auf die Durchführung einer Tat gehandelt (Kaspar, 2020, S. 70). Der Vorsatz ist jedoch dann nicht gegeben, wenn dem Handelnden das Wissen und Wollen bezüglich eines der Elemente des objektiven Tatbestandes, z.B. die Kausalität zwischen Tathandlung und Erfolg (Kaspar, 2020, S. 47), in diesem Falle läge eine fahrlässige Handlung vor (Kaspar, 2020, S. 71). Diese Differenzierung macht es schwer, vor allem psychische Handlungen von LehrerInnen als strafrechtlich zu kennzeichnen. Nützlich ist diese Unterscheidung in dieser Arbeit dennoch, vor allem im Hinblick auf die Intention von Handlungen. Denn wie die Bedeutungselemente von Gewalt von Imbusch (2002, S. 37) im vorherigen Unterkapitel zeigen, sind die Fragen nach dem Wozu und dem Weshalb zentral, wenn es um die Ermittlung von Absicht und Motiv geht. Denn es ist durchaus möglich, dass Handlungen intentional erfolgen, z.B. lautes Brüllen (um Ruhe in der Klasse herzustellen). Die Intention jedoch verfehlt wäre, wenn ein Schüler von Angst weint. Fraglich ist in diesem Beispiel, ob die Lehrkraft andere

Wirkungen in Betracht gezogen hat, hätte in Betracht ziehen müssen oder billigend in Kauf genommen hat.

Es wird daher weiter definiert, dass die Handlungen intentional erfolgen; die Konsequenzen der Handlungen müssen jedoch nicht zwingend intentional sein bzw. können auch eine andere Konsequenz haben als die beabsichtigte. So ist es beispielsweise möglich, dass LehrerInnen ihre SchülerInnen anbrüllen, damit diese ruhig sind. Mit diesem Lehrerverhalten erzeugen sie bei den SchülerInnen jedoch möglicherweise Gefühle der Angst, die nicht beabsichtigt waren. Etwas anderes wäre es, wenn eine Lehrkraft einen Witz über einen bestimmten Fußballverein macht, ohne zu wissen, dass dieser Witz einen Schüler schwer demütigt. Im zweiten Fall kann nicht von Intentionalität ausgegangen werden, weil die Lehrkraft durch ihre Ausbildung und ihre Professionalität nicht hätte wissen können, dass ein nicht personenbezogener Witz derartige emotionale Konsequenzen erzeugen würde.

Mit diesen Ausführungen gehen zwei weitere Faktoren in die Definition des Verständnisses von Gewalt ein:

- aus gewaltvollen Handlungen gehen *tatsächliche* oder *potentielle Schädigungen* hervor;
- gewaltvolle Handlungen erfolgen *intentional*, wobei die Folgen sowohl intentional als auch nicht intentional sein können.

Bezogen auf Handlungen gegen Kinder kann die Kindesmisshandlung in *körperliche Misshandlung*, *sexuellen Missbrauch*, *seelische Misshandlung*, *Vernachlässigung* und *Kinder als Zeugen von Partnergewalt* unterteilt werden (Deegener, 2013, 378 ff.; Melzer, Lenz & Ackermann, 2002, S. 839).

Körperliche Misshandlung ist durch sichtbare Handlungen gekennzeichnet, sexueller Missbrauch bringt sowohl körperliche als auch seelische Schädigungen mit sich und seelische Misshandlungen beschränken sich auf verbale und non-verbale Handlungen ohne direkten Körperkontakt. Kindesvernachlässigung hingegen wird vor allem durch aktive oder passive Unterlassungen bestimmter fürsorglicher Handlungen verursacht (Bilz et al., 2022, S. 1243 f.). Sie zeigt sich vor allem durch

- Unterlassung der körperlichen, emotionalen, medizinischen oder pädagogische Pflege,
- mangelhafte oder unzureichende Beaufsichtigung oder
- Aussetzen einer gewalttätigen Umgebung (Deegener, 2013; Hofacker, 2012; Leeb et al., 2008).

Für schutzbedürftige Personen wie SchülerInnen müssen daher neben direkten Handlungen auch Unterlassungen der Pflege, Aufsicht und Erziehung als potentiell schädlich anerkannt werden, da sie sich aus einer entwicklungsbedingten Abhängigkeit ergeben (Melzer et al., 2002, S. 839), die sie nicht überwinden können. Überdies hinaus ist die

Vernachlässigung von Schutzbefohlenen ein Straftatbestand nach § 225 StGB. Solche Unterlassungen werden daher in das Begriffsverständnis von Gewalt innerhalb dieser Arbeit eingeschlossen. Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund von Konflikten zwischen den SchülerInnen relevant, bei deren Lösung bzw. Kanalisierung den LehrerInnen eine besondere Pflicht zukommt. Unterlassen LehrerInnen Hilfestellungen zugunsten der Opfer solcher Konflikte, handeln sie damit potentiell schädlich bzw. gewaltvoll.

1.2.2 Zusammenfassung

Die kurze Betrachtung des Gewaltbegriffes hat gezeigt, dass er stark mit Wertungen aufgeladen ist. Im Alltag und in der Wissenschaft wird Gewalt jeweils unterschiedlich definiert und umfasst verschiedene Handlungen. Dabei unterliegt der Begriff einem kontinuierlichen sozialen, historischen und kulturellen Wandel. Gewalt sollte jedoch vor allem als soziale Praxis verstanden werden, die in sämtlichen Bereichen menschlicher Interaktionen, einschließlich des schulischen Kontextes, auftreten kann.

Die unterschiedlichen Begriffsverwendungen machen es notwendig, ein Verständnis von Gewalthandlungen zu definieren, um damit schulische Phänomene zu untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit wird ein erweitertes Gewaltverständnis genutzt, das neben physischen Handlungen auch psychische sowie verbale und non-verbale Handlungen und sexuelle Gewalt einschließt. Ebenso werden Vernachlässigungen der Fürsorgepflichten in das Verständnis von Lehrergewalt gegen SchülerInnen eingeschlossen.

2 Schulische Gewaltforschung

Wie bereits bemerkt, ist Gewalt ein Phänomen, das sich sowohl in der Erziehung im Allgemeinen als auch im schulischen Raum im Besonderen wiederfinden lässt. Nach Schubarth (2020, S. 74) lässt sich die schulische Gewaltforschung in drei Etappen aufteilen: seit Ende des 2. Weltkrieges bis Ende 1980, die 1990er Jahre und die 2000er Jahre.

Aufgrund eines gesteigerten öffentlichen Interesses (Oertel, Bilz & Melzer, 2015, S. 257) wurden in den 1990er Jahren viele Untersuchungen mit teilweise unzureichenden Konzeptionen bzw. methodischen Mängeln vorgelegt, die sich vor allem auf die Erscheinungsformen und das Ausmaß schulischer Gewalt sowie daraus abgeleiteter Präventions- und Interventionsarbeit konzentrierten (Schubarth, 2020, S. 74). Ab 2000 nahm das Interesse an schulischer Gewalt von forschender Seite merklich ab, so dass nur noch vereinzelt Studien veröffentlicht wurden: zeitgleich wurden die einzelnen Gewaltphänomene getrennt betrachtet, so dass Studien zum Mobbing/Bullying, Cyberbullying, Happy Slapping oder Amokläufen entstanden (Schubarth, 2020, S. 74 ff.). Schubarth (2020) stellt in Bezug auf diese Entwicklung fest, dass ein verstärkter Fokus auf Mobbing bzw. Bullying sowie auf neue Gewaltphänomene wie Cybermobbing gelegt wurde. Zudem habe es Fortschritte in der Verbreitung und Bewertung von Präventions- und Interventionsprogrammen gegeben.

Zu bemerken ist an dieser Stelle, dass sich die schulische Gewaltforschung in Deutschland fast ausschließlich mit Schülergewalt beschäftigt hat und derzeit beschäftigt, und die LehrerInnen als TäterInnen in den Studien und Konzeptionen, wenn überhaupt, nur eine randständige Rolle einnehmen. Es sind nur wenige Studien zu finden, die sich gezielt mit Lehrerfehlverhalten oder mit situativen Variablen von Lehrergewalt beschäftigen (Varbelow & Bull, 2008, S. 100).

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Akteursperspektiven auf schulische Gewalt sowie die der Gewalt zu Grunde liegenden potentiellen Machtverhältnisse in der Schule kurz erläutert. Im Anschluss daran erfolgt ein Überblick über die Studienlage zur Lehrergewalt. Ziel ist es, schulische Gewalt in ihren unterschiedlichen Ausprägungen vorzustellen und so in den Bewusstseinsfokus zu rücken, um durch die Erforschung der Ursachen und Erklärungsmuster einen Beitrag zur Prävention von Gewalt gegen Kinder zu leisten.

2.1 Unterschiedliche Akteursperspektiven und Machtverhältnisse

Schulische Gewalt in unterschiedlichen Formen gefährdet das Wohlergehen von SchülerInnen und LehrerInnen in diesem wichtigen gesellschaftlichen Bereich. Zunächst konzentrierte sich die schulische Gewaltforschung in den 1960er Jahren stark auf räum-

liche Gebiete, wechselte jedoch in den 1970er Jahren den Fokus, der nunmehr auf die SchülerInnen als „Gewalttäter“ gerichtet war (Oertel et al., 2015, S. 257). Obwohl schulische Umweltfaktoren wie die Lehrerenden oder ungünstige Schulbedingungen als verstärkende Faktoren identifiziert werden konnten (Schubarth, 2020), verblieb die Forschung bei der Fokussierung auf Schülergewalt, die sich gegen andere SchülerInnen, LehrerInnen oder Gegenstände richtete (siehe Übersicht zur Studienlage bei Marek Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur, 2009). Dieses Forschungsdefizit wurde bereits früh durch Krumm (1997) kritisiert, mündete jedoch in keine größeren Forschungsanstrengungen, denn „Lehrer als Gewaltakteure zu befragen, rührt an einem Tabu, kann für die Akteure prinzipiell rechtliche Konsequenzen haben und ist von daher mit Blick auf die Stichprobenausschöpfung methodisch problematisch“ (Marek Fuchs et al., 2009, S. 16), weswegen diese Tätergruppe bereits aus den früheren Studien ausgeschlossen wurde (Marek Fuchs, Lamnek & Luedtke, 1996).

2.1.1 Tabuthema Lehrergewalt

Die Gewalt von LehrerInnen an SchülerInnen stellt trotz ausführlicher Erforschung schulischer Gewalt immer noch ein Tabuthema dar (Benbenishty, Astor, López, Bilbao & Ascorra, 2019; Zerillo & Osterman, 2011; Marek Fuchs et al., 2009, S. 12; Whitted & Dupper, 2008; Twemlow, Fonagy, Sacco & Brethour, 2006; Krumm & Weiß, 2005; McEvoy, 2005) und ist „uncomfortable to discuss“ (Burriss & Snead, 2018). Bei der Befragung von SchülerInnen zum Thema Lehrergewalt hinterließen LehrerInnen in Indonesien zur Einschüchterung absichtlich einen Rohrstock im Klassenzimmern und in Vietnam fand eine nachträgliche Beeinflussung der SchülerInnen durch die LehrerInnen statt, sodass diese ihre Aussagen einen Tag später zurückzogen (Beazley et al., 2006, S. 61). Diese beiden Beispiele zeigen deutlich, auch wenn sie nicht aus dem europäischen Ausland stammen, dass LehrerInnen einen Widerstand gegen die Erforschung dieses Themas zeigen und SchülerInnen mittels des Machtgefüges zwischen beiden Gruppen eingeschüchtert und daran gehindert werden, Aussagen zum Thema zu machen.

Auch Forschungsbemühungen in Deutschland waren in der Vergangenheit nicht einfach zu realisieren. So konnten Baier et al. (2016, 2009) feststellen, dass Schulleitungen sich weigerten, ihre SchülerInnen befragen zu lassen. In einer amerikanischen Studie bezeichnete eine Schulleiterin die Erforschung von Lehrergewalt sogar als Unsinn: „The act of Bullying among the staff at this school is non-existent and to give the survey is nonsense“ (Burriss & Snead, 2018, S. 43). In einer unveröffentlichten Zusatzuntersuchung konnten Krumm und KollegInnen sogar feststellen, dass LehrerInnen andere LehrerInnen identifizieren konnten, die SchülerInnen kränkend behandelten und dieses Verhalten im Kollegium durchaus bekannt war (Krumm & Weiß, 2005).

Auch im Zusammenhang mit dem „neueren“ Phänomen der School Shootings wird die Rolle der Schule und der LehrerInnen nicht ausreichend berücksichtigt, obwohl

derlei Ereignisse einen sehr deutlichen Bezug zur Institution Schule und den LehrerInnen aufweisen (Bondü, 2012, S. 286; Brumme, 2011, S. 96; Gasser, Creuzfeldt, Näher, Rainer & Wickler, 2004, S. 296) und im Fall des Amoklaufes von Robert S. sogar nur LehrerInnen als Opfer ausgewählt wurden (Brumme, 2011). Bondü (2012, S. 286 f.) stellt in ihrer Studie fest, dass in fünf der sieben betrachteten Fälle gewaltvolles Lehrerverhalten vorlag, wie es in der hier vorliegenden Studie definiert ist. Dazu gehörten Demütigungen und Spott, (möglicherweise) sexuell übergriffiges Verhalten, verbale Bloßstellungen und (angeblich) auch einen Fall eines physischen Angriffs durch eine Lehrkraft, wobei viele der Schülertäter in der Vergangenheit bereits schulische Probleme aufwiesen und teilweise durch Gewaltvorfälle oder das Mitbringen von Waffen gefallen waren (Bondü, 2012, S. 287).

2.1.2 Akteursperspektiven

Da diese Arbeit den Schwerpunkt auf personelle und institutionelle Gewalt legt, stehen insbesondere jene Gewaltformen im Mittelpunkt, die in der Interaktion zwischen den beiden größten Personengruppen auftreten: den LehrerInnen und den SchülerInnen. Beide können jeweils auf der Täter- oder Opferseite stehen oder aber beiden Seiten angehören.

Neben diesen Personengruppen können weitere Schulangehörige wie Schulleitungen oder SozialarbeiterInnen in Gewaltdynamiken verstrickt sein. Fuchs, Lamnek und Luedtke (1996) definierten, dass alle an Schule Beteiligte prinzipiell zu Schulgewalt gerechnet werden könnten, eine Gewalt durch Externe, die sich nur auf die Lokalität Schule bezieht (wie etwa ein Einbruch in ein Schulhaus) hingegen nicht zu Schulgewalt zählen müsse. Dieser Auffassung wird in dieser Arbeit gefolgt und es werden primär die LehrerInnen und SchülerInnen in die Betrachtung von Lehrergewalt einbezogen.

Da Gewalt ein komplexes Phänomen ist, ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch andere in Schule Tätige, wie etwa SozialarbeiterInnen, in die Betrachtung von Lehrergewalt eingeschlossen werden müssen. Aus diesem Grund werden sie nicht vollständig aus der Betrachtung im Rahmen dieser Arbeit ausgeschlossen, wenngleich der Fokus auf der Gewalt von LehrerInnen an Schülern, und im Speziellen auf der Lehrerperspektive, verbleiben soll.

2.1.3 Machtverhältnisse in der Schule

Der Ausübung von Gewalt, ganz gleich in welcher Erscheinungsform, liegt grundsätzlich ein Machtverhältnis zwischen zwei Parteien zu Grunde. „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Ordnung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (M. Weber & Winckelmann, 1972, S. 28). Diese Macht kann dazu genutzt werden, Gewalt über eine andere Person auszuüben. Dabei entsteht gewalttätiges Verhalten nicht zwangsläufig, wenn

ein Machtverhältnis besonders asymmetrisch ist oder überhaupt vorliegt, jedoch hat Gewalt immer ihren Ursprung in Machtlosigkeit und Machtsicherung oder in Ressourcenmangel und Ressourcensicherung (Christ & Gudehus, 2013, S. 7). Machtverhältnisse sind nicht statisch, sondern prinzipiell gestaltbar, in jedem Gesellschaftsbereich omnipräsent und darüber hinaus begrenzen sie die Freiheiten von derjenigen, die nicht in der machtvolleren Position sind (Popitz, Dreher, Göttlich & Poggi, 2017, S. 2; Popitz, 1992, S. 12).

Mit der Akzeptanz der Gestaltbarkeit von Macht und Machtordnungen müssen nach Popitz vor allem die Fragen nach den Grundlagen von Macht gestellt werden. Worauf beruhen Machtverhältnisse und wie werden sie gestaltet und aufrechterhalten? Popitz (Popitz, 1992, S. 22 ff.) entwirft dazu eine Typologie „anthropologischer Grundformen“, wonach Macht in vier Formen aufgeteilt werden kann:

1. Aktionsmacht, die die Verletzungsanfälligkeit des Gegenübers adressiert und jeder Mensch durch einen anderen verletzt werden kann,
2. die instrumentelle Macht, die durch Zuteilungen oder Entzug Macht ausübt und sich Zuteilung und Entzug auf die Zukunft auswirken,
3. die autoritative Macht, die das Orientierungsbedürfnis der Menschen adressiert und diese als manipulierbare Wesen begreift und
4. die Macht des Datensetzens, die aus dem Einfluss auf die Handlungen anderer resultiert.

Bezogen auf die Schule und pädagogische Kontexte bedeutet dies, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen in einem Machtverhältnis zueinander befinden und jede Partei mit unterschiedlichen Machtmitteln ausgestattet ist. Eng damit verbunden sind die Rollenverhältnisse von LehrerInnen und SchülerInnen, die durch die Institution Schule vorgegeben sind und die für die LehrerInnen mit einer Reihe von Widersprüchen, beispielsweise zwischen pädagogischer Beziehungsarbeit und Benotungspraxis, verbunden sind (Helsper, 2004).

Auf den ersten Blick erscheinen LehrerInnen durch ihre berufliche Stellung, ihr Alter und den daraus folgenden Erfahrungsvorsprung als die mächtigere Gruppe. Für die Lehrerautorität als spezifische Form der Macht (Sofsky & Paris, 1994) gilt nach Helsper (2009, S. 71 f.), dass sie:

1. durch eine grundsätzliche Asymmetrie gekennzeichnet ist, die sich auf einen Wissensvorsprung gründet. Diese Asymmetrie muss in der Anerkennungsbeziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen anerkannt und produktiv umgesetzt werden, so dass Lernprozesse stattfinden können, die ohne Demütigungen der SchülerInnen vonstatten gehen und die durch pädagogisches und didaktisches Geschick der LehrerInnen gestaltet werden.

2. ergibt sich die Lehrerautorität dadurch, dass LehrerInnen gewisse Werte verkörpern, die sie als Autoritäten ausweisen. In der Regel ist dies die Sachautorität, die sich durch Kompetenzen im Unterrichtsfach ergibt.
 3. gilt, dass die Lehrerautorität nur personifiziert vorstellbar ist und durch konkrete Personen realisiert wird. Diese Personen sind zwar von „Amts wegen“ mit einer symbolischen Macht gegenüber den SchülerInnen ausgestattet, die durch die Schulpflicht zwangsweise der Autorität der Institution Schule und den AmtsträgerInnen ebendieser unterworfen werden, sie müssen die Anerkennung ihrer SchülerInnen jedoch immer wieder neu erlangen.
 4. gilt für die Lehrerautorität, dass sie nicht nur durch Sachautorität oder durch Anerkennung der SchülerInnen konstituiert wird, sondern auch durch die Zwangsmittel der Schule (Zwang zum Unterrichtsbesuch, Notenvergabe, Weisungsrecht), die dieser zur Verfügung stehen, gestützt wird. Damit wird es nach Helsper schwieriger für die SchülerInnen, zwanglos Autorität anzuerkennen, da bereits symbolische Macht in Form dieser Zwangsmittel angewendet wird.
- Abschließend gilt 5., dass die Lehrerautorität dann endet, wenn SchülerInnen ihren LehrerInnen ebenbürtig sind.

LehrerInnen besitzen also eine gewisse Autorität, aber sie verfügen auch über symbolische Macht, die ihnen durch den Berufsstand verliehen wird (Alkemeyer & Rieger-Ladich, 2008). Lehrermacht und -autorität wird auf Basis professioneller Qualifikationen zeitlich und inhaltlich verliehen und ist begrenzt (Utz, 2011, S. 55); sie kann durch einen Mangel an Professionalität oder durch Aberkennung oder Beendigung des Arbeitsverhältnisses beendet werden.

Die Nutzung der institutionellen Macht befugt die LehrerInnen zur Erfüllung ihrer berufsmäßigen Aufgabe, z.B. die Leistungsbewertung mittels Notenvergaben. Gleichzeitig wird mit der Nutzung dieser Machtmittel die Organisationsautorität gestärkt, die wiederum durch Krisen, Störungen und Peerkommunikation fortwährend bedroht ist (Helsper, 2009, S. 74). LehrerInnen haben demnach eine institutionelle Macht inne, die sie fortwährend in unterschiedlichen Aspekten ausüben oder gegen Angriffe verteidigen müssen, um ihren berufsmäßigen Aufgaben nachzukommen.

Diese Macht bzw. der Missbrauch dieser Macht zeigt sich in einer deutschen Studie vor allem im Bereich der Unterrichtsdurchführung und der Notenvergabe. SchülerInnen gaben in schriftlichen Befragungen an, dass LehrerInnen in ihrem Unterricht keine Fragen zuließen, gleiche Leistungen unterschiedlich benoteten oder keine Möglichkeit der Verbesserung der Noten bestand (Schmitz et al., 2006, S. 48). SchülerInnen sahen sich insgesamt schlechter benotet als ihre Klassenkameraden und SchülerInnen des Gymnasiums glauben sich insgesamt schlechter benotet als die SchülerInnen der anderen Schulformen (Schmitz et al., 2006, S. 49 f.). Es kann angenommen werden, dass die SchülerInnen 5–40 % der SchülerInnen, die sich ungerecht benotet fühlen, hier einen

Machtmissbrauch der LehrerInnen vermuten, da sie die Noten als ungerechtfertigt betrachten und damit der Beurteilung eine Rechtfertigung absprechen.

SchülerInnen verfügen allerdings auch über Machtmittel, die sie in der Beziehung zu den LehrerInnen oder im Unterricht einsetzen können. So ist beispielsweise die Autorität der LehrerInnen gefährdet, wenn SchülerInnen die Asymmetrie in der Beziehung oder im Wissensvorsprung nicht anerkennen und sich nicht gemäß ihrer zugedachten Rolle verhalten. SchülerInnen können aktive Mittel, wie Störungen im Unterricht, oder passive Mittel, wie Schulschwänzen, dazu nutzen, ihre Schülerrolle zu unterwandern. Diese Handlungsweisen sind zwar nicht institutionell legitimiert, doch wohnt in ihnen insofern eine Macht inne, als die SchülerInnen damit Wirkungen in ihrem Umfeld erzeugen können, die andere (LehrerInnen, SchülerInnen oder auch Eltern) zum Handeln bewegen oder zwingen.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass LehrerInnen und SchülerInnen unterschiedlich legitimierte Machtmittel zur Verfügung stehen, die sie einsetzen können. Damit sind potentiell von beiden Seiten Möglichkeiten zur Gewaltausübung gegeben. Es sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf verwiesen, dass die bloße Machtinhaberschaft noch nicht bedeutet, Gewalt ausüben zu müssen. Macht und Ressourcen stellen lediglich Grundvoraussetzungen für den Einsatz von Gewalt dar. Erst wenn Macht zum offensichtlichen Nachteil der anderen Partei eingesetzt wird, handelt es sich um einen Einsatz von Gewalt. So kann beispielsweise in der Aufforderung an die SchülerInnen, ruhig zu sein, keine Gewalt erkannt werden. Wird diese Aufforderung zur Ruhe allerdings zum Dauerzustand und müssen die SchülerInnen mehrere Stunden am Stück schweigen, weil sie sonst bestraft werden, ist darin eine psychische Gewaltausübung zu erkennen, da menschliche Kommunikation ein Grundbedürfnis ist.

2.2 Von LehrerInnen ausgehende Gewalt

Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, wird schulische Gewalt in Deutschland (und international) oft vorrangig als Gewalt von SchülerInnen betrachtet, während die (mögliche) Täterschaft von Lehrkräften und Schulleitungen in nur wenigen Studien untersucht und berücksichtigt wurde. Dies erscheint erstaunlich, da doch beispielsweise Meier (1997) zu einem frühen Zeitpunkt der Schulklimaforschung bereits innerschulische Faktoren bei der Genese von Schülergewalt vermutete und auch LehrerInnen aus seinen Überlegungen nicht ausschloss.

Da internationale Studien benötigt werden, um einen ausreichenden Blick auf Lehrergewalt werfen zu können, müssen zunächst internationale Begrifflichkeiten bzw. Unterschiede in den Konzepten vorgestellt werden. Dies ist nötig, um die Studienlage einschätzen und vergleichen zu können.

Dieses Kapitel präsentiert nationale und internationale Forschungsergebnisse zum Thema Lehrergewalt. International werden verschiedene Begrifflichkeiten und Konzepte für Lehrergewalt genutzt, je nachdem, ob sie einen erzieherischen Hintergrund

haben oder nicht. Auch die Dauerhaftigkeit des Handelns wird teilweise differenziert. Beispielsweise gaben die SchülerInnen in der Studie von Beazley und KollegInnen (2006) an, dass „*punishment*“ in direktem Zusammenhang mit einem Fehlverhalten der SchülerInnen steht und „*violence*“ (Gewalt) ohne ein Schülerfehlverhalten auftritt. Hierbei handelt es sich überwiegend um physische Gewaltformen, die als Bestrafungen eingesetzt werden.

Weiterhin wurde in einigen Forschungskontexten statt „Gewalt“ der Begriff „*Bullying*“ genutzt (Gusfre, Støen & Fandrem, 2023, S. 333), wie er auch in der Forschung zur Schüलगewalt bzw. Schüler-Bullying teilweise Anwendung findet. Hinter diesem Begriff versammeln sich sowohl physische als psychische Handlungen, die jedoch im Gegensatz zur Bestrafung illegitim sind und im Gegensatz zur Lehrergewalt wiederholt auftreten.

Aufgrund der soeben beschriebenen Differenzierung fällt ein Überblick über die nationale und internationale Forschungslandschaft recht schwer. Aus diesem Grund werde ich zunächst kurz Lehrerbestrafung, Lehrergewalt und Lehrer-Bullying konzeptionell voneinander abgrenzen. Im Anschluss daran erfolgt eine Differenzierung der Studienergebnisse nach Gewaltarten, wie ich sie in dieser Arbeit anwende. Dies bedeutet, dass ich hier physische und psychische Gewalt getrennt darstelle.

2.2.1 Lehrerbestrafungen

Lehrerbestrafungen sind Verhaltensweisen, die LehrerInnen als erzieherische Reaktion auf das Fehlverhalten von SchülerInnen zeigen und die physischer oder psychischer Natur sein können. Diese Strafmaßnahmen werden dabei meist in Gegenwart anderer oder mit dem Einverständnis anderer durchgeführt. Dies können weitere LehrerInnen, Schulleitungen, Eltern, SchülerInnen oder auch der Gesetzgeber sein. Dabei handelt es sich teilweise um gesetzlich gestattete und stark regulierte Maßnahmen, teils um Maßnahmen, die zwar gesetzlich verboten sind, von den Eltern oder der Gesellschaft im Allgemeinen jedoch akzeptiert werden. Gesetzlich geregelte Maßnahmen ziehen in der Regel eine Meldung an die Schulbehörde nach sich. Sie werden damit öffentlich bekannt gegeben und finden nicht im Verborgenen statt. Auch wenn diese Maßnahmen als schmerzhaft und demütigend für die Betroffenen beschrieben werden, so müssen sie in der Praxis und Betrachtung anders behandelt werden als Misshandlungen, die nicht offiziell stattfinden.

In der (vor allem internationalen) Forschungslandschaft ist ein Unterschied in der Operationalisierung von Lehrergewalt zu finden. Lehrerbestrafung wird häufig als „*corporal punishment*“ bezeichnet (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2021); sie tritt als Folge von Verfehlungen der SchülerInnen auf und wird den Eltern und Schulbehörden teilweise gegenüber kommuniziert. Durch diese Praxis ergibt sich ein Unterschied hinsichtlich der Legitimität der ausgeübten Gewalt. Lehrergewalt wird hier als ordnungsstiftend und als konstitutives Element von schulischer Erziehung verstanden.

Eine Übersicht über verschiedene internationale Forschungsarbeiten zeigt, dass physische Lehrerbestrafung in ca. 132 Ländern weltweit zwar gesetzlich verboten ist (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2021; Attawell, 2019, S. 20), jedoch trotzdem in teilweise immensem Ausmaß ausgeübt wird (Gershoff, 2017). In einigen Ländern (z.B. Botswana, Kamerun) konnten sogar Raten von über 90% physischer Lehrerbestrafung gefunden werden (Gershoff, 2017, S. 226). In Botswana ist sie sogar gesetzlich verankert, solange sie nicht mehr als sechs Schläge umfasst und nicht zu einer Lähmung der Person führen (Shumba, 2001, S. 78).

Vor allem männliche Lehrer wenden öfter Gewalt an und dies deutlich häufiger in Afrika als in Asien oder Europa (Attawell, 2019, S. 20). Die Bestrafungen werden teilweise durch die Lehrkräfte, teilweise durch die Schulleitungen vollzogen und in ein eigenes Register eingetragen (Makwanya, Moyo & Nyenya, 2012, S. 1233). Je nach kulturellem Umfeld werden die SchülerInnen unterschiedlich bestraft. In manchen Bundesstaaten der USA sind beispielsweise Holzbrettchen (paddles) für die Schläge auf das Gesäß gestattet (Gershoff & Font, 2016; Farmer & Neier, 2008, S. 21). Im asiatischen und pazifischen Raum werden unterschiedliche Körperstellen für eine physische Bestrafung verwendet. So sind beispielsweise die Arme und Hände in Hong Kong, Indonesien und Kambodscha am stärksten von Bestrafungen betroffen, in Vietnam hingegen sind der Oberkörper und der Rücken Hauptziele der Bestrafung (Beazley et al., 2006, S. 132).

2.2.2 Lehrergewalt

Im Gegensatz zu Bestrafungen wird *Lehrergewalt* unabhängig von Schülerfehlverhalten gezeigt. Die Handlungen verfolgen keinen erzieherischen Zweck und werden auch ohne die Anwesenheit und das Wissen anderer vollzogen. Diese inoffiziellen Bestrafungen oder Misshandlungen werden in ihrer Legitimität und in ihrer Ausgestaltung keiner öffentlichen Debatte preisgegeben. Sie sind deshalb für Außenstehende nicht beurteilbar und somit auch nicht veränderbar. Es kann sich bei diesen Handlungen sowohl um physische als auch psychische Gewalt handeln. Man kann jedoch davon ausgehen, dass der Anteil der physischen Gewalt, gerade in Staaten in denen diese Gewalt gegen SchülerInnen gesetzlich verboten ist, sehr gering ist. Da Eltern unterschiedliche Strategien nutzen, um ihre Kinder vor Gewalt zu schützen (Spano, Rivera & Bolland, 2010), ist es für sie wichtig zu wissen, in welchen Bereichen potentielle Gefahren für ihre Kinder bestehen. Nur so können Eltern überhaupt erst Schutzstrategien entwickeln, die dazu führen, dass Kinder und Jugendliche besser vor Gewalt geschützt sind (Spano & Nagy, 2005, S. 418).

Studien zu dieser Gewaltform werden getrennt nach physischen Handlungen (Unterkapitel 2.2.4 und 2.2.5) und psychischen Handlungen (Unterkapitel 2.2.6 und 2.2.7) vorgestellt.

2.2.3 Lehrer-Bullying

Der Begriff des Lehrer-Bullyings ist von einigen Studien aus dem Forschungsbereich des Bullyings oder Mobblings unter SchülerInnen entlehnt worden und umfasst Formen der physischen oder psychischen Gewalt, die wiederholt über einen längeren Zeitraum auftreten (Olweus, 2012, S. 523). Der Begriff des Mobblings wurde von Olweus selbst kritisiert, weil er zu eng mit Gruppengewalt unter lose verbundenen Menschen assoziiert wird, Bullying jedoch ein soziales Phänomen ist, welches innerhalb einer sozialen Gruppe stattfindet (Olweus, 1999). Es werden also beim Bullying nicht nur Einzelereignisse erfasst, sondern Vorkommnisse, die sich wiederholen oder sich aus vorangegangenen Ereignissen heraus entwickeln und zwischen sich bekannten Personen ereignen. Zusätzlich zu Opfer und TäterIn sind vielfach ZuschauerInnen bzw. MitwisserInnen in die Gewaltdynamik verstrickt (Wachs & Hess, 2016, S. 22). Sie können unterschiedliche Rollen innehaben und das Verhalten von Opfer und TäterIn mitbeeinflussen (Böhmer & Steffgen, 2020; Schäfer, 2008; Twemlow et al., 2006).

Da der Begriff des Bullyings als Verb schwer ins Deutsche übersetzt werden kann, ohne einen Bedeutungsverlust oder eine Verharmlosung zu erzeugen (wie es etwa der Begriff Hänkeln täte), wird in dieser Arbeit das Verb „mobben“ verwendet.

Einer der ersten Forscher, der sich mit dauerhaften und wiederholten Gewalthandlungen durch LehrerInnen beschäftigt hat, ist Alan McEvoy. Er definiert Lehrer-Bullying als ein Verhaltensmuster, bei dem die Lehrkraft den SchülerInnen droht, sie schadet oder erniedrigt, ihnen Angst macht oder bei ihnen erheblichem emotionalen Stress verursacht. Zudem hat es seinen Ursprung in einem Machtgefälle zwischen Lehrkräften und SchülerInnen (McEvoy, 2005, S. 1). Wie beim Schüler-Bullying wiederholen sich die Handlungen über einen längeren Zeitraum und finden in Öffentlichkeit der Schule statt. Hier wird ein Klima der Angst für das Opfer und die übrigen SchülerInnen geschaffen, dem sich die SchülerInnen durch ihre hierarchisch schwächere Position kaum entziehen können. Sie befinden sich in einem Interaktionsprozess, der die physische und psychische Gesundheit schädigen kann und durch Absichtlichkeit, Wiederholung und Machtunterschiede gekennzeichnet ist (Baier et al. 2016, S. 138).

Im Rahmen seiner Studie fand McEvoy heraus, dass 93 % der Schülerinnen eine mobbende Lehrkraft an der Schule identifizieren konnten und dass fast 60 % dieser SchülerInnen mehrere Lehrer als mobbende LehrerInnen betrachteten (McEvoy, 2005, S. 6). Unklar bleibt in dieser Studie, welche Handlungen genau die LehrerInnen vornahmen, weswegen ein Vergleich mit den übrigen Studien nicht erfolgen kann. Allerdings bestätigen die getätigten Schüleraussagen die starke Asymmetrie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie die Machtlosigkeit der SchülerInnen, sich gegen das Lehrerverhalten zu wehren (McEvoy, 2005, S. 7).

Studien zur Wahrnehmungen von gewalthaltigen Verhaltensweisen konnten zeigen, dass LehrerInnen Schüler-Bullying unterschiedlich einschätzen und dass von dieser Einschätzung abhängt, ob sie aktiv einschreiten oder durch Passivität zur Eskalation

beitragen und insofern als MittäterInnen bzw. Bystander handeln (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005; Newman & Murray, 2005; Yoon, 2004). Dies ist für den deutschen Bereich deshalb wichtig zu wissen, weil LehrerInnen den SchülerInnen gegenüber in einer Garantenstellung sind (Bezirksregierung Münster, 2017, S. 17) und bei Schülergewalt Nothilfe leisten müssen. Schätzen die LehrerInnen die Situationen jedoch falsch ein oder sehen sich nicht in der Pflicht einzugreifen, so handeln sich nicht im Sinne des Schutzauftrages der Schule, der sich durch verschiedene Gesetze ergibt (z.B. § 42 Abs. 6 SchulG NRW in Verbindung mit § 5 Abs. 2 ADO (Allgemeine Dienstordnung)).

Das Unterlassen von Nothilfe im Fall des Bullyings durch andere SchülerInnen wurde im Jugendsurvey 2019 in Niedersachsen erhoben. Hier sagten 46,7 % der SchülerInnen, dass die LehrerInnen immer oder fast immer eingreifen, 11,3 % bzw. 18,3 % sagen, dass die LehrerInnen fast nie oder nur ab und zu eingriffen (Krieg, Rook, Beckmann & Kliem, 2020, S. 70). Zwar greifen SchülerInnen noch seltener bei Bullying-Ereignissen ein als LehrerInnen, doch erscheint die Zahl von fast 30 % der SchülerInnen, die wenig Lehrer-Eingreifen wahrnahmen, recht hoch. Auch gaben 75,9 % der mobbenden SchülerInnen an, nie von LehrerInnen auf ihr Verhalten angesprochen worden zu sein. In diesen Zahlen kann deutlich eine Passivität der LehrerInnen im Hinblick auf Bullying und das Schützen von SchülerInnen erkannt werden. Diese Zahlen deuten aber nicht nur auf diese Passivität hin. Sie zeigen deutlich, dass die SchülerInnen diese Passivität auch wahrnehmen. Wie sie sie jedoch bewerten, war nicht Teil der Erhebung des Jugendsurveys.

2.2.4 Physische Lehrergewalt in Deutschland und Europa

In Deutschland, wie auch in sämtlichen Staaten Europas, ist der Einsatz von Gewalt in der Schule durch mehrere Gesetze verboten. In Deutschland ergibt sich dieses Verbot beispielsweise durch § 225 Abs. 4 Strafgesetzbuch (StGB), in dem die Misshandlung von Schutzbefohlenen im Rahmen eines Dienst- oder Arbeitsverhältnisses unter Strafe gestellt ist. In Nordrhein-Westfalen regelt § 42 Abs. 2 ADO, dass LehrerInnen verpflichtet sind, Misshandlungen oder sexuellen Missbrauch innerhalb oder außerhalb der Schule der Schulleitung zu melden. Zusammen mit dem allgemeinen Schutzauftrag den SchülerInnen gegenüber, der sich aus § 42 Abs. 6 SchulG NRW ergibt, und der Einschränkung der pädagogischen Freiheit durch die Beachtung der geltenden Gesetze (§ 5 Abs. 1 ADO) gilt für LehrerInnen ein Verbot von physischen oder psychischen Verletzungen sowie eine Meldepflicht bei entsprechenden Vorkommnissen.

Trotz des Verbotes der physischen Einwirkung auf Kinder finden sich in unterschiedlichen Publikationen Hinweise darauf, dass LehrerInnen physische Gewalt anwenden. So gaben in der Studie von Baier und KollegInnen 1,5 % der befragten SchülerInnen an, dass sie ein bis zwei Mal von LehrerInnen geschlagen wurden, wobei der Anteil der männlichen Schüler hier deutlich höher (Baier et al., 2009, S. 57). Die Zah-

len für mehrfache Vorkommnisse der physische Lehrergewalt fallen deutlich niedriger aus und schwanken zwischen 0,1 % und 0,5 %. Auffällig ist hier, dass der Anteil der SchülerInnen, die mehrmals pro Woche geschlagen wurden 0,5 % beträgt und damit fünf Mal höher ist, als bei denjenigen, die einmal pro Woche geschlagen werden. Dies deutet auf sich wiederholende Eskalationen hin, die öfter vorzukommen scheinen als einmalige Vorkommnisse. Insgesamt berichten 2,5 % der Jugendlichen von physischer Lehrergewalt, die im Schulkontext ganz eindeutig verboten ist. Die Studie von Bergmann und KollegInnen zeigt, dass physische Lehrergewalt zwischen den Erhebungsjahren 2013 und 2015 signifikant auftrat (1,5 % und 1,0 %) (M. C. Bergmann et al., 2017, S. 60). In weiterer Vergleich zu späteren Jahren kann nicht getroffen werden, weil entsprechende Items in den Niedersachsensurveys 2019 und 2022 fehlten.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Studie von Leithäuser und Meng (2003, S. 20) in der 5,3 % der SchülerInnen der Sekundarstufe I und 2,5 % der SchülerInnen der Sekundarstufe II angaben, von ihren LehrerInnen geschlagen worden zu sein. In dieser Studie gaben auch 4,7 % bzw. 2,2 % der SchülerInnen an, von LehrerInnen sexuell körperlich belästigt worden zu sein.

Zu deutlich höheren Werten bezüglich der physischen Gewalt kommt Sandring (2006, S. 148). Hier konnte ermittelt werden, dass 27 % der SchülerInnen der Aussage zustimmen, dass Lehrer gegenüber SchülerInnen auch „schon mal handgreiflich werden“ und an acht der untersuchten Schulen problematische Anerkennungsbeziehungen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sowie starke fremdenfeindliche Einstellungen vorhanden sind (Sandring, 2006, S. 162).

Wie teilweise schwerwiegend die gewaltsamen Vorkommnisse sind, zeigen die Beispiele der Studie von Schmitz et al. (Schmitz et al., 2006, 58 ff.). Diese Beispiele („Nase blutig geschlagen“, „Mund mit Seife ausgewaschen“ und Vieles mehr) werden meinerseits in Übereinstimmung mit Schmitz et al. (2006) nicht mehr als geringfügig, sondern bereits als potentiell strafbare Handlungen getrachtet, aus denen mindestens dienstrechtliche, wenn nicht gar strafrechtliche Konsequenzen hätte resultieren müssen. Besonders berücksichtigen muss man bei diesen Fallschilderungen, dass sich Einiges in der Grundschule zutrug und der körperliche Zustand der SchülerInnen als äußerst verletzlich gelten muss.

2.2.5 Physische Gewalt international

Die Prävalenzen von Gewalthandlungen von LehrerInnen gegen SchülerInnen sind im internationalen Vergleich sehr unterschiedlich. Dies liegt mitunter daran, dass Lehrergewalt, obwohl verboten, in vielen Ländern zum Erzieherhabitus gehört, oder dass schlicht die falschen Daten erhoben werden, um eine gute Einschätzung vornehmen zu können (Evans, Hares, Smarrelli & Wu, 2023). Weiterhin liegen zuweilen beispielsweise Daten aus Sicht der Opfer zu schulischer Lehrergewalt vor, in denen der Sammelbegriff „Bullying“ verwendet wird, bei dem nicht zwischen physischen

und psychischen Handlungen unterschieden werden kann; oder Befunde lassen keine Unterscheidung zwischen „punishment“ und „victimization“ zu.

Eine dieser großen Studien ist die Studie der Vereinten Nationen. Vor allem latein-amerikanische (Haiti, 89 %), asiatische (Kamboscha, 62,2 %) und afrikanische Länder (Malawi, 68,6 %) weisen recht hohe Raten von physischer Lehrergewalt auf, die häufiger durch männliche Lehrer gegen männliche Schüler gerichtet wird (Attawell, 2019, S. 20). Die Meta-Studie von Evans et al. (2023) zeigt, dass die Studienlage in Ländern mit niedrigem oder mittlerem Einkommen sehr unterschiedlich ist. So liegen etwa mehr Studienbefunde zu physischer Lehrergewalt aus Ländern mit niedrigem Einkommen vor als aus Ländern mit mittlerem Einkommen (Evans et al., 2023, S. 10).

Whitted und Dupper (2008, S. 335) konnten in einer Befragung unter SchülerInnen mit schulischen Verhaltensproblemen in den USA feststellen, dass 86 % der befragten SchülerInnen mindestens einmal physische Lehrergewalt erlebt hatten. Die AutorInnen erfassten ein breites Spektrum an möglichen Gewaltakten und fanden zum Beispiel, dass 70 % der SchülerInnen der Toilettengang verweigert wurde, 38 %, hart angefasst, 32 % geschlagen, 28 % geschubst und 26 % geschüttelt. Zwei SchülerInnen wurden sogar gefesselt, zwei weitere wurden in einem (Wand-)Schränk oder kleinen Raum eingesperrt (Whitted & Dupper, 2008, S. 335).

2.2.6 Psychische Gewalt in Deutschland

In diesem Unterkapitel werden Studien dargestellt, in denen psychische Lehrergewalt in verbaler und non-verbaler Form untersucht wurde. Diese Gewalt kann sich sowohl gegen einzelne als auch gegen mehrere SchülerInnen richten, zum Beispiel in Form von Anbrüllen.

INTAKT-Studie und Anerkennungsforschung

Einen Blick auf das anerkennende Verhalten von LehrerInnen hat das Team der INTAKT-Studie von Prengel und KollegInnen geworfen. Sie beobachteten Unterrichtsstunden und vergaben Feldvignetten, die den Grad der Anerkennung in den Interaktionen abbilden sollten. Die Spannbreite der Interaktionsqualität reicht von *sehr* oder *leicht anerkennend* über *neutral* bis hin zu *leicht* oder *sehr verletzend* oder *ambivalent* (Prengel, 2013, S. 101). Maßregelungen der LehrerInnen wurden nicht automatisch als verletzend gewertet. Dies geschah nur, wenn damit Beschämungen, Diskriminierungen etc. verbunden waren.

In der Studie zeigte sich, dass ca. 38 % der Interaktionen anerkennend und 34 % neutral waren. Als ambivalent wurden 5 % und als verletzend für die SchülerInnen wurden 22 % eingeschätzt (Prengel, 2013, S. 104). Bei den verletzenden Interaktionen sind alle Formen der Lehrergewalt zu finden. Vor allem verbale und psychische Gewalt wurden beobachtet. Als physisches Fehlverhalten der LehrerInnen ist „am Arm schütteln“

erfasst worden (Prenzel, 2012, S. 75). Andere Formen der physischen Gewalt wurden nicht beobachtet.

Die Anzahl der beobachteten verletzenden Interaktionen deckt sich mit den Ergebnissen, die von Krumm et al. (1997) oder Baier et al. (2016, 2009) vorgelegt wurden. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass es sich bei der Studie von Prenzel um von außen beobachtete Unterrichtsszenen handelt und diese keinen Einblick in das Erleben der SchülerInnen liefern. So kann es durchaus sein, dass als verletzend bewertete Interaktionen für die Betroffenen gar nicht verletzend waren oder dass neutrale oder ambivalente Interaktionen durchaus verletzend wirkten. Der Wert dieser Beobachtungsstudie liegt jedoch zweifellos in der Direktheit und Unverfälschtheit der Beobachtungssituationen, die sich durch diesen einmaligen Feldzugang ergeben haben. So konnten erstmals im deutschen Schulsystem Daten erhoben werden, die nicht durch Erinnerungen der SchülerInnen oder LehrerInnen beeinflusst waren. Es ist anzunehmen, dass die Verhaltensweisen der LehrerInnen durch die Anwesenheit der beobachtenden ForscherInnen positiv im Sinne eines sozial erwünschten Verhaltens beeinflusst wurden. Man kann also vermuten, dass mehr verletzendes Verhalten auftritt, wenn keine Beobachter im Raum sind.

Eine kinderrechtliche Reflexion nimmt Tellisch (2016) anhand von zwei Datensätzen aus dem INTAKT-Datensatz vor. Sie zeigt an zwei Fallbeispielen, wie einzelnen Kinder im Tagesverlauf immer wieder stigmatisierend von ihrer LehrerInnen angesprochen werden und nur selten eine positive und entwicklungsförderliche Interaktion zu beobachten ist. Im Fall des Kindes Melanie erfolgt eine lautstarke und klassenöffentliche Bemerkung über den verknickten Ordner des Kindes, obwohl dieser aus der Perspektive des Beobachters kaum verknickt war. Es ist nicht feststellbar, warum die Lehrkraft derart abwertend auf Melanie reagiert, an deren Körpersprache der Schülerin war jedoch erkennbar, dass die Schülerin wegen dieser Bemerkung verletzt war (Tellisch, 2016, S. 217).

Im Rahmen einer größer angelegten Studie zu den Anerkennungsbeziehungen in Schulen und fremdenfeindlichen Einstellungen unter Jugendlichen fand Sandring (2006, S. 148) Lehrerhandlungen, die in der Definition dieser Arbeit als gewaltvoll eingestuft werden. So stimmten beinahe 70 % der SchülerInnen der Aussage zu, dass LehrerInnen sie anschreien, sie lächerlich machen (42 %) oder handgreiflich werden (27 %).

TIMSS-Studie Österreich

Im Rahmen der TIMSS-Studie Österreich wurden rund 10000 SchülerInnen nach ihren Täter- Opfer- und Beobachtererfahrungen zu Lehrer- und Schüलगewalt befragt (Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997). Die AutorInnen stellten fest, dass 19 – 29 % der SchülerInnen der Klassen 7 und 8 mehrfach (mehr als dreimal) von psychischer Lehrergewalt betroffen waren und eine Opferschaft angaben; 26–31 % der SchülerInnen berichteten, dass sie Lehrergewalt beobachtet hatten (Krumm et al., 1997, S. 265). Die erlebte psychische Gewalt in Form von ungerechtem Behandeln, Kränkungen oder

einer erlebten Verärgerung liegen in der Schulstufe 11 bei deutlich niedrigeren Werten (Opfersicht 7–16 %; Beobachtersicht 16–25 %). Diese Zahlen weisen darauf hin, dass jüngere SchülerInnen öfter betroffen sind und dass SchülerInnen durchaus Lehrergewalt beobachten, auch wenn sie nicht betroffen sind.

Der Unterschied zugunsten der Beobachterperspektive könnte darin begründet liegen, dass sich die SchülerInnen, weil sie selbst nicht Teil der Interaktion mit der Lehrkraft sind, besser an Demütigungen oder Kränkungen erinnern, weil sie keine geistige Kapazität für die Interaktion an sich aufbringen müssen. Aus diesem Argument heraus könnte es sein, dass man sich als Beobachter besser erinnert und dass die Beobachterzahlen ein „objektiveres“ Bild abgeben als allein die Opferzahlen, wenngleich eine erlebte oder beobachtete Kränkung natürlich von der Interpretation des Opfers oder des Beobachters abhängt.

In einen ähnlichen Erhebungszeitraum fällt auch die Studie von Leihäuser und Meng (2003, S. 20), in der knapp 36 % der SchülerInnen der Sekundarstufe I und 32 % der Sekundarstufe I mit Worten fertig gemacht wurden. Von verbal sexuellen Übergriffe berichten 5,3 % bzw. 4,1 % der SchülerInnen. In der Studie von Schmitz, Voreck, Hermann und Rutzinger (2006, S. 51) berichten ebenfalls zwischen 20–40 % der SchülerInnen von verbalen Drohung, 30–40 % von Demütigungen leistungsschwacher SchülerInnen und 12–20 % von Lustigmachen.

In beiden Studien kann daher eine Opferschaft von 30–35 % als realistisch betrachtet werden, wobei in beiden Studien die SchülerInnen der Sekundarstufe II über weniger verbale Angriffe berichten.

PISA 2015 Deutschland

Etwas neuere Befunde zur psychischen Lehrergewalt brachte die PISA-Erhebung 2015 hervor (Mang, Ustjanzew, Leßke, Schiepe-Tiska & Reiss, 2019, S. 59). Hier wurden SchülerInnen nach der „Fairness der Lehrkraft“ befragt. Die höchste Zustimmung der SchülerInnen betraf das Ignorieren (selteneres Aufrufen), hiervon waren knapp 58 % der SchülerInnen betroffen, ein Lustigmachen erlebten 21 %, das offensichtliche Beleidigen wurden immerhin noch von 13 % der SchülerInnen erlebt. Bei den anderen Arten der psychischen Gewalt (strengere Benotung, Gefühl des Dummseins, scharfe Zurechtweisung) stimmten ca. 33–40 % der SchülerInnen zu. Es fällt vor allem auf, dass die Zustimmung geringer wird, wenn nach mehrmaligen Handlungen gefragt wird. Wenn man sich hier den Grad der Offensichtlichkeit für ein Publikum anschaut, so fällt auf, dass non-verbales Verhalten häufiger erlebt wird als Verhaltensweisen, bei denen Sprache benutzt wird und die Lehrkraft Gefahr läuft, dass auch andere MitschülerInnen diese Art des Fehlverhaltens bemerken.

Jugendliche in Niedersachsen

Ähnliche Ergebnisse wie die PISA-Studie liefert auch der erste Forschungsbericht zur Jugendkriminalität in Niedersachsen. Im Rahmen dieses Surveys wurden unter ande-

rem Fragen zum schulischen Umfeld gestellt, etwa auch zur Opferschaft von Gewalt in der Schule im letzten Schulhalbjahr, wobei ebenso nach Lehrergewalt wie nach Schülergewalt gefragt wurde (Baier et al., 2009). Hier gaben 20 % bzw. 17,7 % der Jugendlichen ein gelegentliches Lächerlichmachen bzw. eine gemeine Behandlung an. Bei 2,8 % bzw. 4,7 % kam dieses Verhalten regelmäßig vor (Baier et al., 2009, S. 57).

Interessant ist, dass in beiden Kategorien die Werte für die Zustimmung bei „mehrmals pro Woche“ höher liegen als bei „einmal pro Woche“. Dies lässt darauf schließen, dass sich Lehrergewalt eher gegen die gleichen SchülerInnen richtet und immer wieder ähnliche Interaktionsdynamiken durchlaufen werden. Hier wäre es aus Sicht der Lehrergewaltforschung interessant, ob es sich jeweils um die gleichen LehrerInnen handelt und eine Eskalationsdynamik zwischen einem Lehrer-Schüler-Paar vorliegt, oder ob die Lehrergewalt von verschiedenen LehrerInnen ausgeht und die Ursachen im Schülerverhalten oder in bestehenden Werturteilen gegenüber den betroffenen SchülerInnen liegen.

Wenn man „hässliche Dinge über mich sagen“ durch SchülerInnen und das „Lächerlichmachen“ durch LehrerInnen gleichsetzt (Baier et al., 2009, S. 57), so erleben die SchülerInnen mehr psychische Gewalt durch SchülerInnen als durch LehrerInnen. Bei dem Vergleich anderer Gewaltformen durch SchülerInnen (erpressen, Sachen beschädigen usw.) fällt auf, dass psychische Lehrergewalt häufiger vorkommt als diese drastische Schülergewalt.

Bei der Betrachtung der Erhebungen in den Jahren 2009, 2013 und 2015 fällt auf, dass das Lächerlichmachen und das gemeine Behandeln durch LehrerInnen insgesamt abnimmt und nur ein leichter Anstieg beim Lächerlichmachen zwischen den Jahren 2013 und 2015 (ein- bis sechsmal) zu bemerken ist (M. C. Bergmann et al., 2017, S. 60; Baier et al., 2009, S. 57). Ebenso nimmt die Schülergewalt über die Erhebungen hinweg ab.

Mit Blick auf diese Studie muss man sagen, dass SchülerInnen in höherem Maße von psychische Lehrergewalt betroffen waren als von physischer Schülergewalt. Angesichts des vorherrschenden Verständnisses von Schulgewalt als primär von SchülerInnen ausgehender Gewalt deutet dieser Befund auf die Notwendigkeit eines Umdenkens in der Konzeption von Schulgewalt hin. Es unterstreicht, dass Lehrergewalt deutlich stärker in den Diskurs um Schulgewalt eingebunden werden sollte, als dies bisher der Fall ist.

Positives und negatives Lehrerverhalten

Um die Bandbreite von positivem wie negativem Lehrerverhaltens zu erfassen, wurden in der Studie von Schmitz, Voreck, Herman und Rutzinger (2006) 400 SchülerInnen und 100 StudentInnen gebeten, Kurzaufsätze zu aktuellem oder vergangenem Lehrerverhalten zu verfassen und verschiedene Items zu bewerten. Ursprüngliches Forschungsanliegen war es, die Sicht von SchülerInnen auf die Schule zu erforschen. Doch im Verlauf der Schülerbefragung wurde deutlich, dass negatives Lehrerverhalten häufiger auftritt, und die Forscher verlagerten ihren Forschungsfokus (Schmitz et al., 2006, S. 7). Es zeigte sich, dass 35 % der Befragten eine Drohung seitens der LehrerInnen

wahrnahmen, 54 % eine Demütigung wahrnahmen, und dass Lehrer als beherrschend (59 %), rechthaberisch (62,7 %), ungeduldig (54,3 %) oder humorlos (47 %) wahrgenommen wurden (Schmitz et al., 2006, S. 54 ff.).

Zusammenfassung

Verbale Lehrergewalt scheint über die Studien hinweg ca. 30–35 % der SchülerInnen zu betreffen, wobei regelmäßiges Vorkommen deutlich seltener berichtet wird, als einmalige Vorkommnisse. Die Zahlen nehmen von der Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II insgesamt eher ab. Beide Befunde zusammen deuten darauf hin, dass es sich eher um eskalierende als um gezielte und wiederholte Gewalt handelt.

2.2.7 Psychische Lehrergewalt international

Psychische Lehrergewalt wird in der internationalen Literatur häufig als emotionale Gewalt bezeichnet, weswegen dieser Begriff hier synonym zu psychischer Gewalt verwendet wird, ein Vergleich der Studienlage aufgrund unterschiedlicher Konzeptualisierungen jedoch erschwert ist (vgl. Studienlage zu psychischer Gewalt gegen Kinder bei Baker, 2009). Unter emotionaler Lehrergewalt werden verbale ebenso wie non-verbale Handlungen begriffen (vgl. Kiziltepe, Irmak, Eslek & Hecker, 2020, S. 11798), wie sie in dieser Arbeit als psychische Gewalt definiert werden (siehe Unterkapitel 1.1).

Die Übersichtsstudie von Scharpf und KollegInnen (2023) zeigt das diverse Bild von emotionaler Lehrergewalt in internationaler Perspektive. Mit Blick auf den europäischen Raum fällt auf, dass erstens die Prävalenzen zwischen der „lifetime prevalence“ (jemals von emotionaler Lehrergewalt betroffen zu sein) und der „past year prevalence“ (Vorfall im letzten Jahr) sehr weit auseinanderfallen (Scharpf et al., 2023, S. 2585). In Italien waren beispielsweise nur 0,8–18 % der SchülerInnen im Jahr zuvor betroffen, auf das gesamte Leben bezogen berichten jedoch 98 % aller Befragten von Lehrergewalt, in Deutschland sind es 22 %. Auffallend für den europäischen Raum ist das weitgehende oder vollständige Fehlen (aktueller) Zahlen z.B. für die Länder Portugal, Spanien, Niederlande, Schweiz und weitere Länder.

(Vergleichende) Studien aus verschiedenen Ländern, zum Beispiel Chile und Israel (Benbenishty et al., 2019), Türkei (Kiziltepe et al., 2020; Aras, Özan, Timbil, Şemin & Kasapçı, 2016), Taiwan (Chen & Astor, 2012), Irland (James et al., 2008, S. 165) oder Israel (Benbenishty, Zeira & Astor, 2002, S. 771), zeigen, dass emotionale Lehrergewalt häufiger als andere Gewaltarten ausgeübt und wahrgenommen wird. In Südkorea hingegen kann mehr physische Gewalt als emotionale Lehrergewalt gefunden werden (Lee, 2015, S. 117) und in der Studie von Ardestani und KollegInnen (2022) kommt emotionale Lehrergewalt in nur sehr geringem Umfang vor.

Zu den Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen konnte die PISA-Studie 2012 deutlich machen, dass 10–34 % der SchülerInnen der OECD-Staaten einige Lehrerhandlungen eher negativ beurteilen (OECD, 2013, S. 170). So gaben etwa 34 % der pol-

nischen, 31 % der französischen und 28 % türkischen SchülerInnen an, von LehrerInnen unfair behandelt worden zu sein. In Polen und Österreich haben 38 % der SchülerInnen den Eindruck, dass ihrer LehrerInnen ihnen nicht aufrichtig zuhören. Den Eindruck, zusätzliche Hilfe nicht zu bekommen, haben 38 % der österreichischen und 33 % der deutschen SchülerInnen. So unterschiedlich die Werte bezogen auf die einzelnen Fragen und Länder auch sind, es bleibt festzustellen, dass ca. 8–38 % der SchülerInnen in den OECD-Staaten ein negatives Lehrerverhalten bemerken, wohingegen die SchülerInnen in den Nicht-OECD-Staaten das Lehrerverhalten etwas positiver bewerten. Es lässt sich daher, auch mit Blick auf die Studien von Schmitz, Voreck, Hermann und Rutzinger (2006), zusammenfassen, dass negatives Lehrerverhalten weder als Randphänomen noch als Einzelfall in einzelnen Staaten oder Schulsystemen angesehen werden kann.

2.3 Schulklimaforschung

Im Rahmen seiner Schulklimaforschung hat Holtappels (2003) die Zusammenhänge zwischen Schülerdispositionen und sozialem Klima erhoben. Dabei zeigt ein Blick in die Skala zur Lehrer-Restriktivität, dass 34 % der SchülerInnen ein Blamieren und 22 % ein Bloßstellen durch die Lehrkraft empfinden. 28 % stimmen der Aussage zu, dass LehrerInnen sie anschreien und 29 % bestätigten, dass Noten als Strafmittel eingesetzt werden (Holtappels, 2003, S. 182). Die Skala zur Lehrer-Schüler-Beziehung zeigt, dass ca. 20 % der SchülerInnen die Beziehung zu den LehrerInnen über die verschiedenen Items hinweg nicht positiv einschätzen (Holtappels, 2003, S. 182).

Auffällig an manchen Items beider Skalen ist, dass sie das (Fehl-)Verhalten der Lehrkraft an das Schülerverhalten koppeln und sich daraus eine Kausalitätsvermutung ableiten lässt, was die Lehrerhandlung als eine Lehrerbestrafung wirken lässt (z.B.: „Wer sich bei unseren Lehrern/innen nicht an die Regeln hält, riskiert zur Strafe auch noch schlechte Noten“). Diese Formulierung impliziert eine pädagogische Rechtfertigung der Lehrerhandlung, wie ich sie im Unterkapitel 2.2 zum Unterschied zwischen Lehrerbestrafung, Lehergewalt und Lehrer-Bullying bereits besprochen hatte.

Kritisch ist weiterhin die allzu positive Bewertung der Befunde durch Holtappels zu sehen. Er wertet das Ergebnis von 34 % SchülerInnen, die sich über ungerechte Lehrer „beklagen“ als einzig negatives, wo doch 32 % der SchülerInnen ebenfalls kein „Kümmern bei Problemen“ feststellen und LehrerInnen damit wenig Interesse an den SchülerInnen bekunden. Ähnlich wie bei den Befunden in PISA oder TIMSS, oben besprochen, oder im LBS-Kinderbarometer (Klößner, Beisenkamp & Hallmann, 2007, S. 197), sind ca. 20 bis 30 % der SchülerInnen von direkten negativen Ansprachen (z.B. Blamieren) oder von indirekten negativen Verhaltensweisen betroffen, wenn man die Angabe „teil-teils“ unberücksichtigt lässt. Damit erlebt ein durchaus nennenswerter Anteil der SchülerInnen keineswegs eine durchweg positive Lehrerinteraktion, wenngleich Holtappels in der Gesamtheit der Ergebnisse eine Mehrheit erkennen will, die ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis erlebt.

2.4 Lehrerhumor

Den Aspekt des Lustigmachens greifen Bieg und Dresel (2014) in ihrer Studie zum Lehrerhumor auf. Sie konnte zeigen, dass aggressiver Humor vor allem über Geschlechts- oder Religionszugehörigkeit sowie sexuelle Orientierung sehr selten vorkommt (Mittelwert 1,1–1,2). Etwas häufiger dagegen machen LehrerInnen Witze über bestimmte SchülerInnen (Mittelwert 1,9), über die Intelligenz der SchülerInnen (Mittelwert 1,7), machen Bemerkungen zum Privatleben der SchülerInnen (Mittelwert 1,6) oder zum Kleidungsstil (Mittelwert 1,3) (Bieg & Dresel, 2014, S. 8). Die LehrerInnen setzen einen Humor ein, der zur Verspottung genutzt wird (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir, 2003) und bei denen Bieg und Dresel feststellen konnten, dass er einen schwachen bis moderaten Zusammenhang zum schülerseitig wahrgenommenen Lehrerenthusiasmus aufweist (Bieg & Dresel, 2014, S. 11).

Auffällig an diesen Ergebnissen ist, dass offensichtliche Beleidigungen, die auch für Außenstehende erkennbar wären und auch andere Personen adressieren könnten (z.B. über Homosexualität), kaum von den Lehrkräften benutzt werden. Subtilere bzw. persönlichere Äußerungen, die evtl. je nach Situation, Tonfall der Lehrkraft oder Klassensystem anders gedeutet werden können, kommen leicht häufiger vor. Dies ist insofern für die betreffenden SchülerInnen problematisch, als dass diese Bemerkungen immer sehr persönliche Bereiche betreffen und kaum widerlegbar sind. Außerdem sind diese Äußerungen kontextabhängig und können von den LehrerInnen leicht abgestritten oder verharmlost werden. In der Subtilität, Subjektivität und Kontextualität liegt die Gefahr für die SchülerInnen, die LehrerInnen nie für ihr Handeln zur Verantwortung ziehen zu können, da diese ihr Verhalten leicht maskieren und abstreiten können. Ebenso kann dies zu Verunsicherungen der SchülerInnen beitragen, welches Verhalten von Erwachsenen akzeptiert werden muss. Gleichzeitig ist auch denkbar, dass LehrerInnen ihre eigene Rolle sowie die der SchülerInnen falsch verstehen und aus einem Gefühl der Verbundenheit Witze machen, die SchülerInnen diese Verbundenheit jedoch nicht spüren und die Witze daher anders interpretieren.

Forschungen zum Lehrerhumor in den Vereinigten Staaten konnten zeigen, dass SchülerInnen tendenziöse Kommentare in Richtung von einzelnen SchülerInnen nicht als witzig wahrnehmen (Gorham & Christophel, 1990), das sexuelle, ethnische und aggressiver Humor als unpassend für den Klassenkontext, Sarkasmus jedoch von einigen SchülerInnen als passend wahrgenommen wird (Torok, McMorris & Lin, 2004). Torok, McMorris und Lin bemerken, dass vor allem der Bereich des Sarkasmus-Gebrauchs vertiefend hinsichtlich der genauen Verwendung und Folgen für die Zielpersonen untersucht werden muss (2004, S. 18).

Insgesamt ist zu schlussfolgern, dass aggressiver Lehrerhumor selten vorkommt, doch gerade eine Verspottung sehr persönlicher Merkmale zu einer Schädigung der Lehrer-Schüler-Beziehung und auch zu einer Gefährdung des Schülerstatus innerhalb des Klassengemeinschaft führen kann.

2.5 Gruppendynamik

Burris und Snead (2018) merken an, dass vor allem in dem Umstand, sich nicht gegen eine Viktimisierung wehren zu können, die Gefahr liegt, wiederholt Opfer von Angriffen zu werden (Burris & Snead, 2018, S. 339). Bei einem stark asymmetrischen Lehrer-Schüler-Verhältnis ist die Fähigkeit, sich gegen die Angriffe zu wehren stark eingeschränkt, was es wahrscheinlicher für SchülerInnen macht, wiederholt durch LehrerInnen gewaltsam behandelt zu werden. Die Gefahr muss umso höher eingeschätzt werden, je jünger oder verbal/kognitive eingeschränkt die SchülerInnen sind, weil ihnen neben der eigenen (verbalen) Stärke auch die Fähigkeit fehlt, Hilfe, etwa durch Eltern oder Vertrauenspersonen, zu mobilisieren.

Dass dieses Mobilisieren von Hilfe ein wichtiger Punkt in der Gewaltdynamik zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sein kann, zeigen Bulut und Gündüz (2012). Sie fanden, dass SchülerInnen keine Hilfe bei Gewalterfahrungen durch andere SchülerInnen anfordern, weil die glauben, dass es die Situation verschlechtert (Bulut & Gündüz, 2012, S. 166). Die angeforderte Hilfe bzw. der Hilfegeber muss daher über hinreichende Machtmittel verfügen, um die Gewaltsituation tatsächlich verbessern zu können. Bei Lehrergewalt müsste der Hilfegeber daher noch mächtiger sein als die verursachende Lehrkraft selbst, da diese bereits über legitime Macht verfügt und sie, wie die Befunde zu der strafenden Notenpraxis bei Holtappels (2003) weiter oben zeigen, auch auf illegitime Weise einsetzen kann. Der Gedanke, dass sich SchülerInnen bei Lehrergewalt noch seltener Hilfe holen als bei Schülergewalt, scheint daher plausibel.

Dieser Zusammenhang könnte eine Erklärung für den Abfall der psychischen Lehrergewalt bei steigendem Alter der SchülerInnen (siehe Krumm et al., 1997 weiter oben) oder das hohe Risiko für sexuelle Gewalt gegen behinderte Kinder erklären (Brown, Cohen, Johnson & Salzinger, 1998, 1070 f.).

2.6 Auswirkungen von Lehrergewalt auf SchülerInnen

Die negativen Auswirkungen von Gewalt auf die kindliche Emotionsregulation (Gruhn & Compas, 2020) oder auf schulische Leistungen (z.B. Fry et al., 2018; Gardella, Fisher & Teurbe-Tolon, 2017) sind bisher gut untersucht und in Metastudien dokumentiert. Da SchülerInnen und LehrerInnen jeden Tag interagieren und aus der Schulklimaforschung bereits bekannt ist, dass sie sich gegenseitig beeinflussen, ist es wichtig, den Blick auch auf die Auswirkungen von Lehrergewalt auf SchülerInnen zu lenken.

Diese Auswirkungen nahmen Baier und Kunkel (2016) den Zusammenhang zwischen psychischer und physischer Lehrergewalt und dem psychischem und physischem Wohlbefinden sowie dem Schulschwänzen und Schülergewalt in den Blick. Es zeigt sich, dass psychische Lehrergewalt auf das Schülergewaltverhalten, das Schulschwän-

zen sowie auf körperliches und psychisches Unwohlsein einen Einfluss hat (Baier & Kunkel, 2016, S. 146). Interessant ist der Befund zur physischen Lehrergewalt: Hier zeigt sich, dass beide Arten des Unwohlseins bei SchülerInnen seltener auftreten, je öfter physische Lehrergewalt erlebt wird und keine Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen SchülerInnen zu bestehen scheinen (Baier & Kunkel, 2016, S. 145). Dieser Befund ist dahingehend interessant, weil internationale Studien zu physischer Gewalt zeigten, dass durch diese oft auch emotionaler Schmerz bei Kindern erzeugt wird (Beazley et al., 2006, S. 160 f.).

Baier und Kunkel (2016, S. 148) vermuten, dass die SchülerInnen durch die erlebte Lehrergewalt einen Statuszuwachs in der Schülerschaft erfahren und deswegen das Wohlbefinden insgesamt verbessert wird. Es könnte jedoch auch sein, dass es sich um eine Art Gewöhnungseffekt handelt, der zu emotionalem Abstumpfen bzw. zu emotionaler Taubheit im Erleben führt, wie beispielsweise als Symptom einer posttraumatischen Belastungsstörung, die durch das subjektive Erleben eines furchteinflößenden Stressors ausgelöst werden kann (Schönfeld, Boos & Müller, 2011, S. 987).

2.7 Lehrerverhalten und biografischer Einfluss

LehrerInnen sind nicht nur in vielfältige Interaktionsdynamiken in der Schule involviert, sie bringen auch ihre eigene Biografie mit in den Schulkontext ein. Dies gilt auch für negative Erfahrungen als Mobbing-Opfer. Twemlow und KollegInnen fanden heraus, dass LehrerInnen, die selbst als SchülerInnen Opfererfahrungen machten, später häufiger selbst SchülerInnen mobbten, eher Opfer für Schüler-Bullying sind und Lehrer-Bullying früher registrieren als andere KollegInnen (Twemlow et al., 2006, S. 192). Auch berichteten 17,6 % von regelmäßigen Bullying-Vorfällen im Kollegium und 70,4 % von Einzelmobbingereignissen (Twemlow et al., 2006, S. 192). Fast ein Drittel der Befragten gab zu, bereits SchülerInnen gemobbt zu haben, 2,9 % mobben SchülerInnen regelmäßig (Twemlow et al., 2006, S. 192). In einer Vorläuferstudie betrachteten sich 45 % der GrundschullehrerInnen als Mobbing-TäterInnen (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2004). LehrerInnen, die mehr Lehrer-Bullying registrieren, glauben nicht daran, dass Schulleitungen kompetent genug sind, um dies zu unterbinden und sie glauben daran, dass mobbende LehrerInnen ausgebrannt, unausgebildet und neidisch auf SchülerInnen oder dass die Klassen zu groß sind (Twemlow et al., 2006, S. 193).

Eine Art „Betriebsblindheit“ oder das Gefühl, KollegInnen nicht anklagen zu können, ziehen Burris und Snead (2018) als Erklärung für die gefundene Differenz zwischen der Selbsteinschätzung von eigenem Bullying-Verhalten der LehrerInnen und der Fremdeinschätzung durch LehramtsstudentInnen heran. Sie ermittelten, dass 76 % der LehramtsstudentInnen gelegentlichen oder regelmäßige Lehrer-Bullying beobachten, obwohl die Selbsteinschätzung durch die LehrerInnen selbst deutlich niedriger liegt (Burris & Snead, 2018, S. 41). Diese Erklärung wird durch den Befund von Zerillo und Osterman (2011) gestützt. Sie fanden heraus, dass LehrerInnen eher bei Schüler-Bullying

als bei Lehrer-Bullying eingreifen (Zerillo & Osterman, 2011, S. 245). Den einzigen Zusammenhang, den die Studie zwischen Lehrer-Background und Verantwortlichkeit feststellen konnte, war der Zusammenhang zwischen Lehrerfahrung und Lehrer-Bullying. Auch konnte kein Zusammenhang zwischen der Verantwortungsübernahme für Lehrer- oder Schüler-Bullying und Fortbildungsteilnahmen festgestellt werden. Die Studie zeigte außerdem, dass verantwortungsvolle LehrerInnen

- von den ernststen physischen und psychischen Konsequenzen von Lehrer-Bullying überzeugt sind;
- Lehrer-Bullying schlimmer bewerten als Schüler-Bullying;
- und Lehrer-Bullying als unvereinbar mit ihrer eigenen Erziehungsstandards ansehen.

LehrerInnen mit einem geringeren Maß an Verantwortungsübernahme

- sehen Lehrer-Bullying als eher harmlos an;
- betrachten ein solches Verhalten als Ordnungsstrategie für das Erreichen von Erziehungszielen;
- und empfinden es unter gewissen Umständen als Zeichen von Durchsetzungsfähigkeit (Zerillo & Osterman, 2011, S. 249 f.).

Dem Gedanken des Bullying als Gruppenphänomen folgend untersuchte Weller (2014) die Perspektive kalifornischer Schulleitungen in Bezug auf Lehrer-Bullying im Kollegium. Aus Sicht der Schulleitungen präsentieren LehrerInnen dann ein aggressives Verhalten gegenüber den SchülerInnen, wenn sie ein hohes Kontrollbedürfnis haben, unqualifiziert, emotional reaktiv oder persönlich fehlerbehaftet sind (Weller, 2014, S. 142). Die Schulleitungen wiederum werden von den Lehrkräften als wenig kompetent im Umgang mit mobbenden LehrerInnen wahrgenommen (Twemlow et al., 2006, S. 193). Aus informellen Gesprächen mit Schulleitungen ging jedoch die Erkenntnis hervor, dass zu Bullying neigende LehrerInnen keine besonders schutzbedürftigen SchülerInnen zugewiesen bekommen (Twemlow et al., 2006, S. 188).

Als besorgniserregend muss der Befund von Zerillo und Osterman eingestuft werden, die fanden, dass nur knapp 20 % der LehrerInnen entweder die Schulleitung informieren oder andere um Unterstützung bitten würden, wenn sie Lehrer-Bullying feststellen (Zerillo & Osterman, 2011, S. 251). Ein direktes Gespräch mit dem Täter/der Täterin würden 37 % führen, knapp über 20 % würden die Opfer unterstützen, sich dem Lehrerverhalten entgegen zu stellen. Damit sehen 60–80 % der befragten LehrerInnen keinen Handlungsbedarf, derart wiederholende Ereignisse zum Schutze der SchülerInnen den Dienstvorgesetzten zur Kenntnis weiter zu geben.

Die Ursachenerklärungen für Lehrer-Bullying lassen sich demnach zwei Ebenen zuordnen: Entweder sind sie auf der Ebene des Individuums zu finden und werden dann beispielsweise als Ausprägungen von Inkompetenz, Überlastungserleben oder eigenen (vermutlich schädlichen) Verarbeitungsstrategien von Opfererfahrungen

begriffen, oder sie sind auf der Umgebungsebene wiederzufinden und sind systemischen Ursprungs. Dies bedeutet, dass das Lehrerverhalten als Ausprägung auf Umweltgegebenheiten wie beispielsweise wenig Unterstützung, große Klasse oder hohes Belastungserleben zurückgeht.

An dieser Stelle wird vermutet, dass sich Eskalationsdynamiken besonders dann zeigen, wenn beide Ebenen betroffen sind, wenn LehrerInnen zum Beispiel nur wenige Strategien kennen, sich gegen Überbelastung zu schützen und dazu noch in sehr vollen Klassen unterrichten müssen, oder unterbewusst Opfergefühle aus der eigenen Schulzeit durch besonders herausfordernde SchülerInnen aktiviert werden und als Schutzmechanismen Machtstrategien zur Bewältigung angewandt werden.

2.8 Schülergewalt und Lehrerverhalten

In einigen Studien ist die Lehrer-Schüler-Beziehung unter dem Aspekt möglicher Verhaltensausprägungen auf Seiten der SchülerInnen untersucht worden. Dazu gehört unter anderem die Studie von Johnson, Burke und Gielen (2011). Sie erstellten mit 27 afroamerikanischen SchülerInnen Concept Maps, die die Wahrnehmungen von Schulsicherheit und Schülergewalt möglichst strukturiert und mittels eines qualitativen Zugangs darstellen sollten. Ziel war es herauszufinden, was aus Schülersicht zu den stärksten treibenden Faktoren für Schülergewalt zählt und welche Nähe sie aus Schülersicht zu anderen Faktoren aufweisen. Dazu wurden die Aussagen der SchülerInnen geclustert dargestellt und Dopplungen gestrichen. Für jede Aussage wurde bewertet, ob damit eine Initiierung (*initiation*) oder eine Beendigung (*cessation*) von Gewalt verbunden ist und wie stark der Einfluss auf den Schweregrad (*severity*) der Gewalt bewertet wird.

Als hochrelevant für die Beendigung von Schülergewalt wurden von den SchülerInnen Faktoren genannt, die die Fürsorge von Seiten der Schule oder der LehrerInnen betreffen (Johnson et al., 2011, S. 336). Als gewaltverstärkend schätzten die SchülerInnen hingegen Diskriminierungen der SchulmitarbeiterInnen, Gangzugehörigkeiten der SchülerInnen oder sexuell unangemessene Blicke der LehrerInnen („teachers inappropriately looking at students“) ein (Johnson et al., 2011, S. 337). Die AutorInnen bemerken, dass ein Schulsicherheitsdienst eher das Gefühl der Unsicherheit unter den SchülerInnen verstärkt und gewaltförderlich wirkt. Diese Erkenntnis wird auch von anderen ForscherInnen unterstützt (z.B. (Nickerson & Martens, 2008; Mayer & Leone, 1999). Mayer und Leone merken hierzu sogar an, dass die praktische Umsetzung von Sicherheitskonzepten darauf basieren sollten, die individuellen und schulischen Perspektiven stärker verzahnt wahrzunehmen anstatt als getrennte Einheiten (Mayer & Leone, 1999, S. 337) und dass die Bemühungen um sichere Schulgebäude (z.B. durch Zäune, Metalldetektoren oder Sicherheitsdienste) mehr zur schulischen Unruhen beitragen könnten (Mayer & Leone, 1999, S. 349).

Dieser Befund legt nahe, dass vertrauliche und fürsorgliche Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen Schülergewalt reduzieren, das Gefühl der Sicherheit stärken und insgesamt zum schulischen Wohlbefinden beitragen können. Ebenso bestätigen die hier referierten Ergebnisse die Befunde von Baier et al. (2016), nach denen Lehrer-Bullying sowohl mit Schülergewalt, mit Schulschwänzen und mit körperlichem Unwohlbefinden in Zusammenhang steht.

2.9 Betroffene SchülerInnen

Übergreifend scheint es international so zu sein, dass Jungen häufiger Opfer jedweder Lehrergewalt werden (Aras et al., 2016; Benbenishty et al., 2002) und dass ebenso SchülerInnen mit Verhaltens- und Aufmerksamkeitsproblemen häufiger das Ziel von verbaler Gewalt sind (Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006, S. 1585). Der Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich eines unfairen Lehrerverhaltens zeigt, dass männliche Schüler sowohl in Deutschland (OECD, 2017, S. 360, Table III.7.16) als auch in anderen Weltregionen, z.B. Nordamerika oder Asien, mehr psychische Lehrergewalt erleben als Schülerinnen (Attawell, 2019, S. 26).

Im LBS-Kinderbarometer (2007) konnte dieser Befund hingegen nicht bestätigt werden. Hier war es so, dass sich weibliche und männliche SchülerInnen gleichermaßen blamiert fühlten. Hingegen fühlten sich SchülerInnen der Klasse 7 häufiger blamiert als GrundschülerInnen, und SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufiger als ohne Migrationshintergrund (Klößner et al., 2007, S. 197).

Der Zusammenhang zwischen Verhaltens- und Aufmerksamkeitsproblemen sowie verbalen Lehrerattacken wird von Brendgen und KollegInnen (2006) als bidirektional angenommen. SchülerInnen, die entsprechendes Verhalten zeigen, können aufgrund ihres Verhaltens häufiger das Ziel von Lehrerattacken sein. Ebenso ist es möglich, dass sich die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen durch verbale Attacken verschlechtert und dies Verhaltens- und Aufmerksamkeitsprobleme erzeugt (Brendgen et al., 2006, S. 1587). Auffällig ist, dass immer wieder dieselben SchülerInnen, auch seitens unterschiedlicher LehrerInnen, das Ziel von Lehrerattacken werden. Dies könnte einerseits an internen Kommunikationen zwischen den LehrerInnen und anschließenden Vorannahmen diesen Kindern gegenüber liegen. Es könnte jedoch auch sein, dass Verhaltensmerkmale der SchülerInnen entsprechende Lehrerverhaltensweisen provozieren (Brendgen et al., 2006, S. 1587). Für Letzteres spricht die Tatsache, dass in einer Langzeitstudie von (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000) die Wahrnehmung von der Lehrer-Kind-Beziehung aus Sicht unterschiedlicher LehrerInnen bzw. ErzieherInnen stabil war, obwohl keine Kommunikation zwischen den ErzieherInnen der Preschool (3.-4. Lebensjahr) und des Kindergartens (4-5 Lebensjahr) stattfand. In einer *türkischen* Studie konnte gezeigt werden, dass Verhaltensprobleme von SchülerInnen in einem schwach signifikanten Zusammenhang mit Lehrergewalt stehen (Kiziltepe et al., 2020).

Bezieht man die obigen Studien mit ein, so können zwei Ursachenrichtungen erkannt werden: Zum einen Ursachen, die sich auf Merkmale oder Handlungen der TäterInnen beziehen, die in sieben von 30 Studien gefunden wurden (Gusfre et al., 2023, S. 339); zum anderen Ursachen, die sich auf Merkmale oder Handlungen der Opfer beziehen, die in 19 von 30 Studien gefunden wurden (Gusfre et al., 2023, S. 339). An dieser Stelle wäre eine genaue Einsicht in die Studienanlagen sinnvoll, um beurteilen zu können, ob diese Schieflage in der Risikoerforschung durch das Studienanlagen bedingt sind oder ob Risikoerforschung in beide Richtungen (Lehrer als Risiko vs. Schüler als Risiko) erfolgte.

In Schilderungen zu physischen Übergriffen durch LehrerInnen in Deutschland stellte sich heraus, dass sich Vieles in der Grundschule zutrug (Schmitz et al., 2006, S. 59). Dies könnte, ähnlich wie bei sexuellen Übergriffen an behinderten Kindern (Brown et al., 1998, 1070 f.) daran liegen, dass diese Kindern eine geringere verbale Mitteilungsfähigkeit haben oder leichter bei „Befragungen“ aus dem Konzept gebracht werden können, was es den TäterInnen leichter macht, solche Handlungen abzustreiten oder umzudeuten.

2.10 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann die deutsche Forschungslandschaft für den Themenbereich Lehrergewalt als äußerst dünn bezeichnet werden. Es finden sich nur weniger Studien, die sich gezielt dem Fehlverhalten von LehrerInnen widmen; eine qualitative Studie aus Perspektive der LehrerInnen konnte ich nicht finden. Das Zusammentragen der Einzelbefunde aus verschiedenen Forschungskontexten gestaltete sich als recht mühsam, zumal die Befunde in den Studiendiskussionen kaum eine Rolle spielten. Für den internationalen Kontext kann man sagen, dass dort die unterschiedliche Verwendung der Begriffe und Konzepte ein Vergleichen zwischen den Studien erschwert. Für den deutschen Kontext erscheint die Unterscheidung in Lehrerbestrafung und Lehrergewalt sinnlos, da hier jedwede Form der Gewalt gegen SchülerInnen verboten ist und es daher keine legitimen Formen von Lehrergewalt bzw. Lehrerbestrafung gibt.

Für Lehrergewalt bemerkenswert ist, dass sie bei den Betroffenen sehr lange und teilweise sehr detailliert im Gedächtnis bleibt und einen Einfluss auf die spätere Berufsausübung, zumindest bei LehrerInnen, haben kann. Es lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren, wie viele Menschen sich wegen Lehrergewalt gegen diesen Beruf entschieden haben und aus welchen Gründen sich die von Gewalt betroffenen SchülerInnen diesem Beruf zuwandten. Fest steht jedoch, dass Lehrergewalt sowohl bei den SchülerInnen als auch im Kollegium Spuren hinterlässt, die sie lange begleiten.

3 Erklärungen für Lehrergewalt

Im vorangegangenen Kapitel wurden Lehrergewalthandlungen systematisch vorgestellt. Es wird angenommen, dass es für LehrerInnen bedeutsam ist, ob ihre Handlungen legitim sind oder nicht und ob sie diese in der Anwesenheit von Anderen durchführen oder nicht. Dass auch LehrerInnen der schulischen Umwelt mit all ihren Handlungszwängen unterworfen sind, sie sich in ihrem professionellen Handeln weiterentwickeln sowie durch den Kontext beeinflusst werden, wird von bisherigen schulischen Gewaltforschungen nicht thematisiert, jedoch bereits im Rahmen von Belastungsanalysen im Lehrerberuf aufgegriffen (Dick, 2006, 40f.; Kramis-Aebischer, 1995). Um diese Leerstelle zwischen Weiterentwicklung der Lehrperson und dem Einfluss des Kontextes aufzugreifen, werden bestehende sozialökologische Konzepte mit situationalen Ansätzen kombiniert, die eine Mikroperspektive auf Gewalthandlungen einnehmen. Ziel ist es, einen Erklärungsansatz zu entwickeln, der sowohl die individuelle Perspektive der Handelnden als auch sozialökologisch relevante Faktoren in die Bedingungs- und Ursachenanalyse von Lehrergewalt aus Sicht der LehrerInnen integriert.

Zur Erarbeitung eines Erklärungsansatzes werden in diesem Kapitel Modelle vorgestellt, die das Handeln von Menschen als in ihrer Umwelt eingebettet verstehen. Weil es zu den größten Herausforderungen der Gewaltforschung gehört, die Fragen nach den Kausalitäten und Erklärungen für Gewalt zu beantworten (Hoebel & Knöbl, 2019, S. 11) und daraus geeignete Ableitungen für Präventionen und Interventionen zu finden, betrachte ich den Ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) als geeignet, um eine Grundrahmung für jegliches menschliches Verhalten, bezogen auf unterschiedliche Ebenen, anzulegen. Dieser Ansatz wurde in der Gewaltforschung der vergangenen Jahrzehnten bereits vielfach im Rahmen der Schulklimaforschung herangezogen, ohne dass er explizit erwähnt (Holtappels, 1997, S. 34) oder für die Erforschung von Lehrergewalt genutzt wurde. In der Modellbildung in Kapitel 3.6 wird dieser Ansatz daher stärker auf den schulischen Kontext übertragen, sodass sich die Logiken der Lehrerhandlungen auf unterschiedliche Ebenen beziehen lassen.

Ausgehend von diesem allgemeinen Modell erfolgt der Übergang zur soziologischen Handlungsanalyse nach Esser (1993), da ich weiterhin davon ausgehe, dass gewalttätiges Handeln als soziales Handeln zu betrachten ist. Die zentrale Annahme dieser Arbeit besteht darin, dass Handlungen einen subjektiven Sinngehalt haben und daher im Kontext der jeweiligen Situation interpretiert werden müssen, um ihre subjektive Bedeutung zu verstehen. Auf dieser Grundlage werden in dieser Arbeit nur solche Überlegungen berücksichtigt, die den Kontext und die Subjektivität von Handlungen einbeziehen. Aus diesem Grund bleiben beispielsweise die Triebtheorie und die Frustrationstheorie unberücksichtigt, die sich beide internen Wirkmechanismen zuwenden (vgl. Melzer et al., 2011, S. 56 ff.), wohingegen die soziologischen Erklärungsansätze als wertvoller für die hier zu Grunde liegenden Annahmen eingeschätzt werden.

Nach dieser allgemeinen Rahmenbildung wende ich mich dem mikrosoziologischen Ansatz von Collins (2008, 2004) zu, weil dieser Interaktionen spezifisch unter der Anwendung oder Nichtanwendung von Gewalt betrachtet.

Zur spezifischen Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. Interaktion zwischen diesen beiden wurden in der Vergangenheit vergleichbare Ansätze wie das Interaktionsmodell des Lehrer- und Schülerverhaltens (Rosemann, 1978), das transaktionale Modell von Nickel (1985, 1981) zur Lehrer-Schüler-Beziehung oder Thies (2010) zur wechselseitigen Interaktionsregulation im Unterricht genutzt. Da meine Arbeit in der Tradition des symbolischen Interaktionismus steht und dem interpretativen Paradigma folgt (siehe Unterkapitel 5.2, Unterabschnitt „Theorien qualitativer Forschung und symbolischer Interaktionismus“), beziehe ich zur Konstruktion meines Erklärungsansatzes das transaktionale Rahmenmodell von Wahrnehmungsprozessen nach Pekrun (1985) ein und übertrage es auf die Wahrnehmungsprozesse von LehrerInnen, die sich mit SchülerInnen in einer potentiell gewaltvollen bzw. hochdynamischen Situation befinden.

3.1 Ökosystemischer Ansatz

Bronfenbrenner geht in seinen Überlegungen zur menschlichen Entwicklung davon aus, dass sich Menschen in einem Wechselspiel mit der sie umgebenden Umwelt in unterschiedlichen Lebensbereichen entwickeln und dass diese Lebensbereiche sich gegenseitig beeinflussen (Bronfenbrenner, 1981, S. 37). Damit nehmen Menschen ihre Umwelt dauerhaft als sich verändernd wahr, weil sie sich weiterentwickeln und der Kontext auf diese Verhaltensveränderungen reagiert und zurückspiegelt (Bronfenbrenner, 1981, S. 19). Bronfenbrenner betont in Anlehnung an die Gedanken Kurt Lewins (1963) die subjektive Bedeutung der Wahrnehmung der Welt für den Einzelnen und die darin befindliche „psychische“ Umwelt, die in der Wahrnehmung nachrangig ist gegenüber der physikalischen oder objektiven Umwelt (Seifert, 2011, S. 112).

In diesem Entwicklungsmodell sind die Lebensbereiche einer Person unterschiedlichen Kontexten zugeordnet und als „ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können“ definiert (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Von der sich entwickelnden Person aus gedacht besteht das Mikrosystem einer Person aus einem „Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Das Mikrosystem ist daher die auf den Menschen direkt einwirkende Umwelt und die Interaktionen, die er oder sie direkt führt oder mit denen er oder sie in Kontakt kommt.

Zu diesen direkt wirkenden Einflüssen gehören zum Beispiel die Interaktionen mit Eltern, Freunden und LehrerInnen. Dabei zählen in Bronfenbrenners Vorstellung nur solche Interaktionen und Beziehungen, die tatsächlich erlebt werden. Ein objektives Vorhandensein einer Person reicht nicht aus, um einen Einfluss auszuüben. So ist es für ein Kind nicht von Bedeutung, wenn der Großvater prinzipiell zum Familiensystem

gehört, seine Abwesenheit jedoch weder positiv noch negativ erlebt bzw. überhaupt nicht zur Kenntnis genommen wird.

Demnach schreibt Bronfenbrenner dem subjektiven Erleben und Wahrnehmen die entscheidende Bedeutung für Entwicklung zu. In diesem Modell wird deutlich, „dass die soziale Realität durch komplexe Strukturen und Verbindungen, durch Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit zu charakterisieren ist“ (Epp, 2018). Diese Vielschichtigkeit in der Entwicklung kann in sehr unterschiedlichen Deutungsmustern von Welt münden. So ist beispielsweise für die eine Lehrkraft eine Klasse rebellisch und laut, ein andere sieht im gleichen Verhalten den Ausdruck von jugendlichem Leichtsinn und Ausgelassenheit. Wichtig ist es Bronfenbrenner zu betonen, dass zwischen den Systemen reziproke Wechselwirkungen bestehen, die in den bisherigen Forschungen zur menschlichen Entwicklung unberücksichtigt geblieben seien (Bronfenbrenner, 1981, S. 21).

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Bronfenbrenner geht davon aus, dass sich Aktionen in einem Mikrosystem auf ein anderes Mikrosystem auswirken und hier eine wechselseitige Beeinflussung stattfinden. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn die Eltern einer Schülerin sie wegen Fehlverhaltens in der Schule bestrafen, indem sie nicht an einem Wettkampf im Fußball teilnehmen darf und deswegen ihren Platz in der Startaufstellung für den Rest der Saison verliert; der Verlust des Platzes in der Startaufstellung hat dann die Folge, dass sie den Rest der Saison an der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen muss, weil sie nachmittags nicht mehr am Training teilnehmen darf. Die Schülerin ist in diesem Beispiel aktive Teilnehmerin aller drei Systeme, die untereinander unterschiedliche Wirkungen aufeinander ausüben. Die Schülerin muss sich auf verändernde Umstände in den unterschiedlichen Mikrosystemen einstellen und ihr Verhalten gegebenenfalls modifizieren.

Unter dem Exosystem versteht Bronfenbrenner „einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person selbst nicht beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Dies könnten zum Beispiel intransparente schulische Strukturen und Regeln sein, auf die SchülerInnen keinen Einfluss nehmen können (Seifert, 2011, S. 120). Im Kontext dieser Arbeit wird das Exosystem aus der Betrachtung ausgeklammert, weil sie den betreffenden LehrerInnen vielfach selbst nicht bewusst ist und daher kaum durch sie verbalisiert werden kann.

Das Makrosystem ist von rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen geprägt, die auf die Gesellschaft einwirken und von ihr geprägt werden. Bronfenbrenner nutzt dazu den Vergleich zwischen gleichen Einrichtungen in unterschiedlichen Gesellschaften. So ist beispielsweise in allen Gesellschaften irgendeine Art von schulischer Einrichtung zu finden, doch das „Schulehalten“ unterscheidet sich erheblich zwischen Deutschland und Südafrika. So sind in beiden Gesellschaftssystemen Ähnlichkeiten zu finden (wie die Statusungleichheit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen), die Anwendung von physischen Lehrerbefragungen ist in Deutschland

jedoch verboten, in Marokko hingegen nicht (Gershoff, 2017, S. 226). Das Makrosystem übt auch über geteilte Werte und Normen einen unmittelbaren Einfluss auf die Mikrosysteme aus.

Nach Bronfenbrenner zeigen Menschen neben abgeschlossenen Handlungen (molekulare Tätigkeiten) weiterhin Tätigkeiten und Aktivitäten, die als über einen Zeitraum fortgesetzt betrachtet werden können und wiederholt gezeigt werden. Sie bezeichnet er als molare Tätigkeiten. Sie sind von einem Beharrungsvermögen gekennzeichnet und stabil gegenüber Unterbrechungen. Diese molaren Tätigkeiten können mit einer Absicht verfolgt werden und sind dann zielgerichtet oder aber sie verfolgen kein bewusstes Ziel (Bronfenbrenner, 1981, S. 60 f.). Ihnen widmet Bronfenbrenner seine Aufmerksamkeit, indem er annimmt, dass es ebenjene molare Tätigkeiten sind, die in ihrer strukturellen Komplexität durch die Interaktionen mit anderen weiterentwickelt werden (Bronfenbrenner, 1981, S. 70). Damit bringt er zwei weitere Komponente in sein Entwicklungskonzept: Die Absicht von Handlungen/Tätigkeiten und die Zeitdimension. Die Zeitdimension wird in späteren Arbeiten Chronosystem genannt. Dieses „Chronosystem liegt quer zu den anderen Systemebenen und ermöglicht eine explizit biografische Sicht auf bedeutsame Lebensereignisse und Entwicklungsprozesse“ (Seifert, 2011, S. 111). Der Einbezug der zeitlichen Dimension scheint nur folgerichtig, wenn man bedenkt, dass sich Menschen fortwährend entwickeln und der jeweilig aktuelle Entwicklungsstand mit in neue Lebensbereiche eingebracht und durch sie verändert wird. Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, dass sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen ein bestimmtes Verhalten zeigen, das sich im Laufe der Zeit entwickelt hat. Vergangene Erlebnisse spielen dabei eine wichtige Rolle und können das aktuelle Verhalten maßgeblich beeinflussen.

Neben den verschiedenen Lebensbereichen geht Bronfenbrenner genauer auf Beziehungen, das Beobachtungslernen und Beobachtungsdynaden ein, die auch in der Schule wirksam sein können. Bronfenbrenner sieht vor allem in der Reziprozität, also dem Abstimmen der Tätigkeiten aufeinander innerhalb der Interaktion einer Dyade (Zweiergespann) und dem Kräfteverhältnis in der Dyade (symmetrisch/asymmetrisch) ein wichtiges entwicklungsförderndes Interaktionsmuster (Bronfenbrenner, 1981, S. 71 f.). Dieses Lernen in der Dyade kann auch erweitert gedacht werden, wenn etwa eine dritte Person beobachtet, wie zwei Personen innerhalb einer Dyade miteinander agieren. So kann zum Beispiel ein neuer Schüler in der Klasse beobachten, wie die Lehrkraft einen bestimmten Schüler immer wieder herabwürdigt, und sein eigenes Verhalten daraufhin anpassen.

Bronfenbrenner greift in seinen Überlegungen nicht nur die unterschiedlichen Lebensbereiche von Personen auf, er widmet sich auch intraindividuellen Prozessen von Wahrnehmungen, die durch ebenjene Entwicklungsverläufe geprägt werden, sowie Rollen, aus denen heraus Menschen agieren und die „einen Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwarten werden“ darstellen (Bronfenbrenner, 1981,

S. 97). Damit bezieht er intraindividuell psychische Prozesse des Denkens, Fühlens und Wahrnehmens mit ein, weswegen ich seinem Modell eine Nanoebene hinzufüge. Diese Nanoebene ist durch intraindividuelle Abläufe gekennzeichnet und diejenige Ebene, in der sich Entwicklungsprozesse von Menschen vollziehen. Diese Ebene lässt sich in unterschiedliche Bereiche gliedern, die im Zuge der Erläuterungen des Transaktionsalen Rahmenmodells nach Pekrun (1985, 1983) in Kapitel 3.5 beschrieben werden. Untenstehend findet sich die Abb. 3.1, die den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) mit der Ergänzung der Nanoebene darstellt.

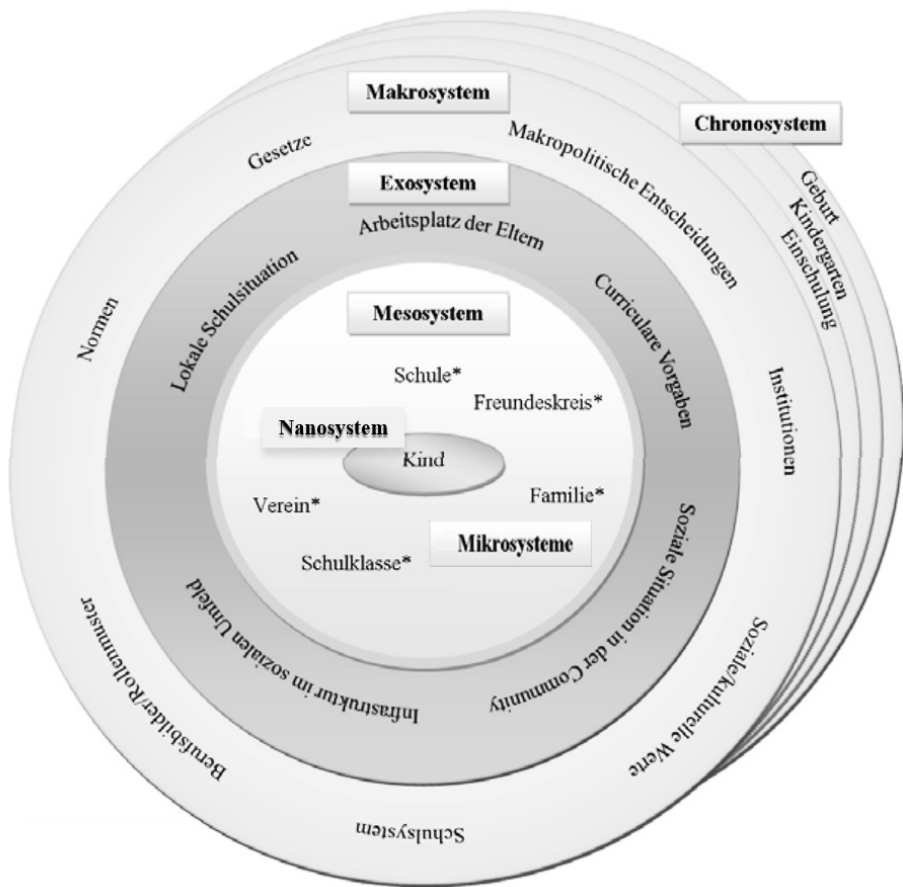


Abb. 3.1: Das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1981), Abb. aus Seifert (2011), ergänzte Darstellung

Zusammenfassung des Modells

Der wesentliche Gedanke des Modells von Bronfenbrenner ist, dass menschliche Entwicklung im Wechselspiel zwischen verschiedenen Lebensbereichen stattfindet und dass der sich entwickelnde Mensch einen Einfluss auf die ihn umgebenden Systeme hat. Diese umgebenden Systeme werden durch Einwirkungen verändert und wirken auf den Menschen zurück. Insofern lernt das Individuum etwas über den Lebensbereich, der Lebensbereich lernt gleichsam etwas über das Individuum. Aus diesem Grundverständnis von Interaktionen zwischen Menschen und Lebensbereich lässt sich ableiten, dass auch innerhalb der Schule viele verschiedene Lebensbereiche, repräsentiert durch die interagierenden Menschen, zusammenkommen. Sie werden teilweise von gleichen übergeordneten Systemen beeinflusst, wenngleich der Einfluss unterschiedlich wirken kann, je nach Position innerhalb des Schulsystems bzw. der Einzelschule. Dieses Modell bietet für die Analyse des Lehrerhandelns eine gute Hintergrundfolie, weil somit das von den LehrerInnen angebotene Datenmaterial nach Zusammenhängen zwischen den Ebenen im Hinblick auf gewaltvolles Lehrerhandeln untersucht werden kann. Ich nehme an, dass LehrerInnen sich in den Beschreibungen von Ursachen und Wirkungen von Lehrerergewalt unterschiedlicher Erklärungsmuster bedienen, deren Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen liegen, z.B. jener der Einzelschule oder des direkten Unterrichts. Damit kann die Vielschichtigkeit und Komplexität der Realität von LehrerInnen in gewaltvollen Interaktionen in den Blick genommen werden, ohne eine Verengung auf die direkte Situation vorzunehmen.

3.2 Grundmodell soziologischer Handlungsanalyse

Das Phänomen Gewalt ist innerhalb der Soziologie nicht neu und wird seit den 1990er mit teils repetitiven Debatten um den Gewaltbegriff geführt (Kron & Verneuer, 2020). Kron und Verneuer (2020) setzen als Bezugsrahmen zur Erklärung von Gewalt das struktur-individualistische Grundmodell der soziologischen Erklärung nach Coleman (1991) und Esser (1993); sie ordnen ihm den mikrosoziologischen Ansatz von Randall Collins unter, der einen Blick auf Interaktionen in gewaltvollen Situationen wirft. Ihr Vorgehen erscheint mir sinnvoll, weil mit diesem Ansatz Rahmenbedingungen der Umwelt mit in die Erklärung von Gewalt einbezogen werden, die auf die Handelnden direkt oder indirekt vermittelt über vorhandenen oder fehlenden Strukturen einwirken. Ich folge daher dem Vorgehen von Kron und Verneuer und verwende sowohl das struktur-individualistische Grundmodell nach Esser (1993), das ich nun vorstellen werde, als auch das situationsbezogenen Erklärungsmodell von Gewalt von Collins (2008), das in Unterkapitel 3.3 erläutert wird.

Aus dem Theorem des Weber'schen „Methodologischen Individualismus“ entwickelte Coleman (1991) sein Mikro-Makro Modell, das Esser (1996) weiter zum situationslogischen Individualismus ausarbeitet, und wieder an den Makrokontext zurückbindet (Miebach, 2014, S. 32).

Esser stellt das Grundmodell soziologischer Handlungsanalysen wie folgt vor: Im ersten Schritt wird die „*Logik der Situation*“ durch eine Rekonstruktion der sozialen Situation, in der sich Akteure befinden, ergründet (Esser, 1993, S. 94). In der Schule wäre dies z.B. der konkrete Unterricht, in dem gewisse Abläufe zwischen LehrerInnen und SchülerInnen vorgegeben sind. Diese Logik stellt eine Verbindung zwischen dem umgebenden Kontext, der Makro-Ebene, und der Interaktion zwischen den Akteuren, der Mikro-Ebene, dar; Esser nennt sie Makro-Mikro-Verbindung.

Im zweiten Schritt wird das individuelle Handeln der AkteurInnen nach allgemein nomologischen Gesetzen erklärt, nach denen die Akteure ihre Handlungsalternativen auswählen. Diese Handlungstheorie enthält einen Ursachenanteil, der die Erwartungen, die sich aus dem Kontext ergeben, umfasst, und einen Folgenanteil, der die zur Wahl stehenden Alternativen. Diese „*Logik der Selektion*“ ist die funktionale Beziehung zwischen Situationserwartungen und den Handlungsalternativen. Esser selbst stellt heraus, dass zuletzt die subjektive Bewertung für das Handeln in der (objektiven) Situation ausschlagend ist und die objektiven Erwartungen zwar steuernd wirksam sind, Handlungen jedoch nicht erzwingen können (Esser, 1993, S. 96).

Im dritten Schritt, der „*Logik der Aggregation*“, wird versucht, das Zusammenwirken der AkteurInnen mithilfe von Transformationsregeln in Bezug auf das zu untersuchende kollektive Phänomen, das eigentlich von Interesse ist, zu analysieren. Damit wird die Verknüpfung zwischen der Mikro-Makro-Verbindung und der Ebene des kollektiven Phänomens geschaffen (Esser, 1993, S. 94 ff.).

Die soziologische Erklärung eines bestimmten Explanandums besteht also in der sukzessiven und schließlich kombinierten Lösung von drei ganz unterschiedlichen Fragestellungen: Die typisierende Beschreibung von Situationen über Brückenhypothesen; die Erklärung der Selektion von Handlungen durch Akteure über eine allgemeine Handlungstheorie; und die Aggregation der individuellen Handlungen zu dem kollektiven Explanandum der Transformationsregeln. (Esser, 1993, S. 97 ff.)

Die Handlungserklärungen folgen dem sogenannten Hempel-Oppenheimer-Schema, das besagt, dass ein soziales Phänomen (*Explanandum*) durch ein Bündel aus erklärenden Aussagen (*Explanans*) erklärt werden kann, das aus einem allgemeinen Gesetz und spezifischen (situationslogischen) Randbedingungen besteht, die in der konkreten Situation erfüllt sein müssen (Kroneberg, 2011, S. 21; Esser, 1993, S. 97 ff.).

Durch Brückenhypothesen im Schritt der Logik der Situation wird versucht zu verstehen, welchen Einfluss die Situation auf die Akteure ausübt. Dadurch soll eine Brücke von abstrakten Randbedingungen, die in vielen Fällen Anwendung finden, zu den spezifischen Randbedingungen in konkreten Situationen geschlagen werden.

In der Logik der Situation sind strukturelle und kulturelle Einflüsse enthalten (Kron & Verneuer, 2020, S. 406), auf die die AkteurInnen ihr Handeln abstellen. Zum Beispiel bestraft ein Lehrer einen jüngeren Schüler mit Nachsitzen, weil dies die allge-

meine Konsequenz für das Zuspätkommen an dieser Schule ist. Einen älteren Schüler des Abiturjahrgangs würde der gleiche Lehrer hingegen nicht nachsitzen lassen, weil er davon ausgeht, dass er alt genug ist, um die verlorene Unterrichtszeit selbstständig nachzuholen.

Aus diesem Dreischritt kann über eine Handlungstheorie, die eine bestimmte Handlung bei An- oder Abwesenheit von bestimmten Randbedingungen wahrscheinlicher eintreten lässt, eine gesetzmäßige Hypothese über menschliches Handeln erstellt werden (Kroneberg, 2011, S. 20 f.). In Abb. 3.2 ist das Mikro-Makro-Modell veranschaulicht.

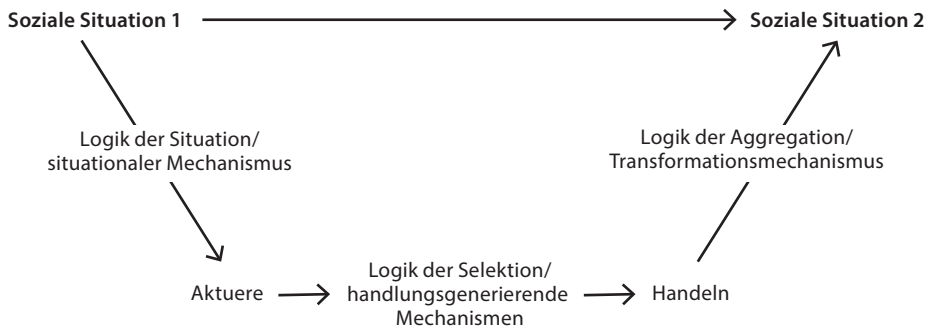


Abb. 3.2: Grundmodell der soziologischen Erklärung nach Esser (1993), Abb. aus Kroneberg (2011)

Dieses Grundmodell lässt nach Esser eine vertikale und eine horizontale Erweiterung zu, so dass z.B. in der horizontalen Erweiterung zukünftige und vergangene Sequenzen von sozialen Prozessen und in der vertikalen Erweiterung Mehr-Ebenen-Modelle eingebunden werden können, wie sie Esser beispielsweise für die Handlungen zweier Personen und deren Bedeutungen für drei Ebenen darstellt (Esser, 1993, S. 102).

Aus diesen Überlegungen und der Übereinstimmung heraus, dass Situationen maßgeblich durch die soziale Situation geprägt sind, findet im nächsten Kapitel eine Hinwendung zur Situationsdynamik von Gewalt statt. Eine mikrosoziologische Fundierung von Konflikten hat Collins mit seiner Fokussierung auf Interaktionsrituale vorgelegt (Rössel, 1999). Er wendet sich den Interaktionsritualen zwischen Menschen sowie den emotionalen Zuständen von Individuen in Interaktionen zu und versucht, durch einen Rückbezug auf einen übergeordneten Kontext Gewalthandlungen verstehbar zu machen. Dabei fokussiert er ausschließlich physische Gewalt. Im Zuge der Darlegung seines Konzeptes wird begründet, warum es sich auch auf verbale Gewaltformen übertragen lässt.

3.3 Mikrosoziologische Gewaltforschung

Collins' mikrosoziologische Fundierung macht den Vorschlag, sich den Dynamiken von Gewalt in konkreten Situationen zuzuwenden und dabei den Makrokontext mit-einzubeziehen. Collins geht im Grund davon aus, dass das Soziale aus den Mikrosituationen innerhalb von Interaktionen zwischen mindestens zwei Menschen besteht, während Makrostrukturen aus sich wiederholende, ähnlich ablaufende Mikrosituationen generiert werden und Rituale erzeugen, die natürlich oder formalisiert sind (Collins, 2004).

Die interagierenden Personen bringen eine emotionale Energie in die Situation ein (Collins, 2004, S. 114), die emotionale Erregbarkeit verstanden werden, die durch Interaktionen gesteigert wird und danach wieder abflacht. Dieses Abflachen kann nach Collins einige Minuten oder mehrere Tage dauern.

Für den schulischen Kontext erscheint der Vorschlag Nassauers (2015) logisch, sich auch „auf die Interaktionen und Interpretationen von Akteuren in den Stunden und Minuten vor der Gewaltentstehung zu konzentrieren“, weil die LehrerInnen häufig mit bekannten Klassen und SchülerInnen in Interaktion stehen und anzunehmen ist, dass hier bereits Vorerfahrungen in Bezug auf das Interaktionsverhalten der jeweils anderen Person vorliegen.

Übertragen auf das Entwicklungsmodell Bronfenbrenners läge hier also nicht nur ein Chronosystem in jeder einzelnen Person vor, sondern es bestünden auch Chronosysteme zwischen allen InteraktionspartnerInnen, aus denen heraus sich bestimmte Interaktionsrituale herausbilden, die sich sogar zu institutionalisierten Ritualen entwickeln können (z.B. ein monotones „Guten Morgen“ zu Beginn eines Schultages).

In die Situationserklärung von Gewalthandlungen bezieht Collins eine psychische Barriere ein, die er als Konfrontationsanspannung und -angst bezeichnet. Die Konfrontationsanspannung kann sich zur Angst steigern und stellt einen der Gewalthandlung vorgelagerten Zustand dar, der Menschen davon abhält, Gewalt anzuwenden. Menschen, die Gewalt anwenden, haben demnach entweder diese Barriere überwunden oder sie haben sie umgangen, indem sie die Situation derart emotional bewertet haben, dass die Gewaltanwendung legitimiert ist (Collins, 2011, S. 35 f.).

Collins illustriert die Konfrontationsangst mit dem Beispiel von Soldaten im Krieg, die absichtlich ihre Schussziele verfehlen (Collins, 2011, S. 70 f.). Die Konfrontationsangst kann derart hoch sein, dass es zu lähmenden Zuständen kommt und Personen kampfunfähig sind bzw. sich in einem Angriffsfall nicht schützen können. Die Überwindung dieser Angst stellt daher eine notwendige Bedingung dafür dar, Gewalt überhaupt anzuwenden (Kron & Verneuer, 2020, S. 409). Das Überwinden der Konfrontationsangst stellt eine Selektionsentscheidung zwischen Handlungsalternativen dar, wenngleich die lähmenden Zustände der Soldaten darauf hindeuten, dass diese Entscheidung nicht unbedingt willentlich geschieht, sondern auch reflexartig geschehen kann bzw. von anderen psychischen Vorgängen überlagert wird. Dieser Gedanke ist

insofern wichtig, als dass Gewalt nicht nur dann auftritt, wenn eine willentliche und bewusste Entscheidung dazu getroffen wird, sondern auch reflexartig reagiert wird, wenn bestimmte Vorgänge der Wahrnehmung, Deutung und Selektion bereits stark verinnerlicht wurden (Kron & Verneuer, 2020, S. 407). Als stark verinnerlicht kann das Verbundenheitsbedürfnis zu den InteraktionspartnerInnen gelten, was maßgeblich dafür verantwortlich ist, die Barriere nicht zu überwinden (Collins, 2011, S. 35).

In der Überwindung oder Einhaltung dieser Barriere ist die Selektionslogik von Esser (1993) eingeschrieben. Diese Selektionslogik ist dafür verantwortlich, dass aus einer Situation zum Zeitpunkt t_1 nicht zwangsläufig die Situation t_2 entsteht, auch wenn die Randbedingungen ein bestimmtes Ereignis wahrscheinlicher machen (vgl. Kron & Verneuer, 2020, S. 407). Neben den Randbedingungen und emotionalen Zuständen der Teilnehmenden sind die Verkettungen und Verstrickungen zwischen den Mikrosituationen eine weitere Größe, die den Ausgang bestimmter Situationen beeinflusst; dies gilt insbesondere für Situationen mit mehreren TeilnehmerInnen.

Die Überlegungen Collins' (2011, 2004), Nassauers (2015) sowie Kron und Verneuers (2020) beziehen sich auf die Anwendung von physischer Gewalt. In der Modellbildung (Kapitel) wird hergeleitet, warum sich mit diesen Modellen auch andere als physische Gewaltformen in den Blick nehmen lassen.

3.4 Wahrnehmungsprozesse vor dem Hintergrund des sozialen Handelns

Soziales Handeln wird besser verstanden, wenn bekannt ist, wie das Individuum seine Umwelt wahrnimmt und welche internen Auswahlprozesse Handlungsentscheidungen beeinflussen können. Damit wird den Grundannahmen der Sozialpsychologie gefolgt, die sich mit dem Erleben und Verhalten in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt befasst (Greitemeyer, 2022). Dieser Ansatz ist nicht neu, sondern wurde bereits in den 1990er Jahren in der psychologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung im Rahmen der Lehrer-Schüler-Interaktion aufgegriffen und als das „wechselseitige Aufeinanderwirken im Wahrnehmen, Beurteilen, Kommunizieren und Beeinflussen von Lehrern und Schülern in der Schule“ beschrieben (Hofer, 1997, S. 213). Ebenso hat van Dick (2006) die Wahrnehmungen und Bewertung der Umwelt in seinem Modell zum Lehrerstress bereits berücksichtigt.

Wahrnehmungen in der Schule strukturieren und beeinflussen unser Denken in doppelter Weise. Sie helfen uns bei der inhaltlichen Orientierung und Strukturierung in einer komplexen Welt, auch wenn sich die meisten Menschen an konkrete Inhalte aus ihrer Schulzeit kaum im Detail erinnern können. Wahrnehmungen haben aber auch einen Einfluss darauf, mit welcher Einstellung SchülerInnen oder LehrerInnen in die Schule gehen, ob sie sich dort wohlfühlen und bereit sind zu lernen bzw. zu unterrichten oder ob sie die Schule als eine Zumutung empfinden und nur über sich ergehen

lassen, weil sie aus unterschiedlichen Gründen keine Wahl haben. Aus diesem Grund wird den Wahrnehmungen schulischer Umwelten hier eine besondere Bedeutung beigemessen, da sie sich nicht nur auf die SchülerInnen als RezipientInnen des Schulsystems beziehen lassen, sondern auch auf die erwachsenen LehrerInnen, die mit ihren Handlungen maßgeblich zur schulischen Umwelt beitragen.

In jüngster Zeit ist von Wysujack (2021) das transaktionale Modell von Ko-Konstruktion in Interaktionen von Horst Nickel (1985) verwendet worden, um interaktive Handlungsweisen von LehrerInnen zu untersuchen. Ihre Studie verarbeitet Daten aus dem Forschungsnetzwerk INTAKT (Prenzel, 2013) und ist insofern interessant, als sie zeigt, wie heterogen die verletzenden Interaktionen sind und wie klassenöffentlich sie stattfinden. Die LehrerInnen handeln also nicht nur für die betroffenen SchülerInnen wirksam, sondern über die Beobachtung solcher Interaktionen lernen die MitschülerInnen, wie Interaktionen gewaltvoll oder nicht gewaltvoll gestaltet werden können, und möglicherweise lernen sie auch, wie sie solchen Angriffen aus dem Weg gehen können.

Die Bedeutung dieses sozialen Lernens auf die Lehrerpersönlichkeit zeigten Roßnagel, Knauder und Reisinger (2023), indem sie das transaktionale Modell von Nickel nutzten und aktuell Erziehungsstrategien mit den wahrgenommenen Erziehungsstilen der ehemaligen LehrerInnen und Eltern der Lehrer in Beziehung setzten. Es zeigte sich, dass Lehramtsstudierende der Beziehungsgestaltung nicht so viel Aufmerksamkeit schenken, wie es wünschenswert wäre, und dass die Relevanz höher eingeschätzt wird, wenn diese Lehramtsstudierenden selbst positive Vorbilder in Schule und Elternhaus hatten.

Unterricht, in dem sich Lehrgewalt vollzieht, muss als komplexes Interaktionsgeschehen begriffen werden, das vor allem in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung als ein in-situ-Geschehen und eine multimodale Verkettung von Interaktionsereignissen innerhalb einer materiellen, räumlichen und zeitlichen Umwelt berücksichtigt wird (Proske, Rabenstein & Meseth, 2023, S. 909). Nach der Studie von Roßnagel, Knauder und Reisinger (2023) und dem Chronosystem nach Bronfenbrenner (1981) kann der Zeitraum des sozialen Lernens von LehrerInnen bis in deren eigenen Schulzeit ausgedehnt werden und fände in deren Biografie als Teil des Gedächtnissystems Beachtung.

Um diesen zeitlichen und entwicklungsbezogenen Aspekt in den Blick zu bekommen, wird das transaktionale Modell von Nickel (1985) in dieser Arbeit nicht verwendet, weil es die internen Zusammenwirkungen in Wahrnehmungsprozessen nicht derart detailliert ausgearbeitet hat, dass hier Verbindungen zwischen Prozessen auf individueller Ebene sichtbar gemacht werden können. Es zeigt jedoch, dass Wahrnehmungen eine entscheidende Bedeutung in der Lehrer-Schüler-Beziehung spielen, wie die Studien von Wysujack (2021) sowie Roßnagel und Kolleginnen (2023) zeigen.

3.5 Das Transaktionale Rahmenmodell

Um gewaltvolle Situationen ausgehend vom Individuum zu verstehen, muss man sich den Wahrnehmungen der Personen in den Situationen zuwenden. Die Modelle von Esser (1993) und Collins (2008) berücksichtigten diese Wahrnehmungsprozesse bereits, vertieften die Betrachtung jedoch nicht bis auf die Ebene der psychischen Vorgänge. Um diese psychischen Prozesse mit in die Modellbildung und letztlich in den Erklärungsversuch von Lehrergewalt einzubeziehen, eignet sich das Rahmenmodell schulischer Wahrnehmung von Pekrun (1985) und Pekruns Ausführungen zu den psychischen Prozesse der Wahrnehmung (1983), weil es die Verbindung zwischen intraindividuell ablaufenden Prozessen und der schulischen Umwelt durch die Wahrnehmung in einem wechselseitigen Bezug darstellt. Diese Wechselseitigkeit zwischen Umwelt und Person ist nicht nur Grundlage dieser Arbeit, sondern gleichzeitig die Grundannahme von Bronfenbrenner (1981), Esser (1993) und Collins (2008), weshalb sich diese Modelle zu einem Erklärungsansatz synthetisieren lassen. Im Folgenden wird zunächst das Rahmenmodell schulischer Wahrnehmung erläutert und im Anschluss das Rahmenmodell psychischer Prozesse.

Das Transaktionale Rahmenmodell schulischer Klimawahrnehmungen von Pekrun (1985, S. 528 ff.) wurde im Rahmen der Schulklimaforschung erstellt und beschreibt den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Handlungen und Rückkopplungen von Handlungen auf das Individuum und die schulische Umwelt, die das Individuum umgibt. Pekrun baut hier auf den Grundlagen des Konstruktivismus auf, dessen Paradigma davon ausgeht, dass Wahrnehmungsinhalten durch interne Erfahrungen und Festlegungen Bedeutung zugewiesen wird (S. J. Schmidt, 1987, S. 15). Aus spezifischen Wahrnehmungen, abgespeicherten Wahrnehmungen und Erinnerungen sowie den daraus resultierenden Handlungen gestaltet jeder Mensch seine Eigenhandlungen und nimmt Einfluss auf die umgebende Umwelt (Pekrun, 1985). Im Folgenden wird dieses Modell zunächst für die *Umwelt* und dann für die *Person* erläutert. Dazu werden grafische Modifikationen an Pekruns Darstellung (Pekrun, 1985, S. 529) vorgenommen. Die inhaltlichen Erweiterungen werden an den betreffenden Stellen erläutert.

3.5.1 Umwelt

Das Transaktionale Rahmenmodell geht zunächst davon aus, dass gesellschaftlich-historische Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die globale Struktur von Schule haben. Erst ein gewisser Grad an Technologisierung machte es notwendig, eine Grundbildung und eine spätere Arbeitsteilung der Gesellschaft herbeizuführen. Dieser Kontext umgibt daher das Schulsystem als Ganzes, indem er Einfluss auf die Organisation von Schule nimmt und damit z.B. die Abgrenzung zwischen Grundschule weiterführender Schule erzeugt. Der gesellschaftliche Kontext nimmt aber auch einen ganz konkreten Einfluss auf die innerschulische Umwelt, indem er die materielle Umwelt (z.B. durch

Finanzierung) und die soziale Umwelt (z.B. durch Anwesenheit von multiprofessionellen Kräften) beeinflusst. Die hier beschriebenen Umwelten sind die Folien, vor denen sich jegliches Handeln in der Schule im Konkreten abspielt. Sie können dabei einen direkten Einfluss auf das Handeln haben und beobachtbar sein, wie z.B. der Wechsel von Klassenverbänden zwischen Fachräumen. Die Umwelten können aber auch einen nicht direkt sichtbaren Einfluss haben, etwa wenn SchülerInnen am Ende der Schulzeit mehr Druck verspüren, gute Noten zu schreiben, weil der Numerus Clausus über die Aufnahme in einen bestimmten Studiengang entscheidet. Der sozialen Umwelt kommt in Bezug auf die Interpretation von Interaktionen eine besondere Bedeutung zu. Zu der sozialen Umwelt zählen andere Personen und ihre Verhaltensweisen. Sie sind Abbild und Folge von Regeln, die über das soziale Miteinander existieren. Ebenso finden sich in der sozialen Schulumwelt mitgeteilte Umweltwahrnehmungen, die andere über ihre Umwelt machen. So sind z.B. in der schulischen Umwelt von LehrerInnen Vermutungen über die Einstellungen ihrer SchülerInnen zu bestimmten schulischen Themen, etwa der Notwendigkeit von Handyverböten, abgespeichert. Diese sind Klimawahrnehmungen anderer Gruppenmitglieder und können die eigenen Wahrnehmungen beeinflussen, etwa wenn das Handyverbot von den LehrerInnen zunehmend als überholt betrachtet und überdacht wird. In der untenstehenden Abb. 3.3 sind die Zusammenhänge der schulischen Umwelt grafisch dargestellt.

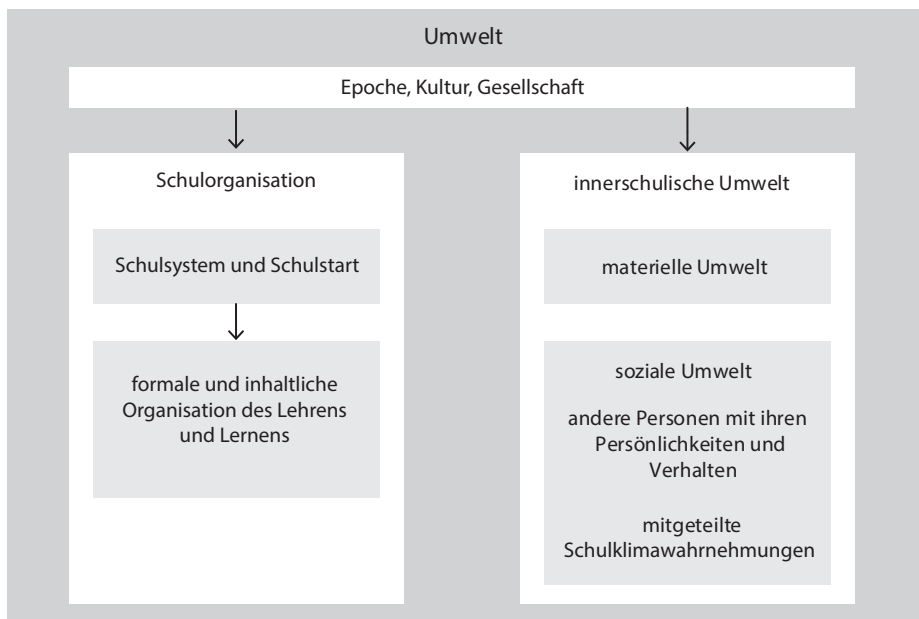


Abb. 3.3: Ergänzte Darstellung des Transaktionalen Rahmenmodells nach Pekrun (1985), Teilausschnitt schulische Umwelt

3.5.2 Person

Personen, die sich in der schulischen Umwelt bewegen, nehmen sie wahr und interpretieren sie. Das Wahrnehmen der Umwelt ist dabei kein einfacher Vorgang. Er beinhaltet die selektive Aufnahme von haptischen, visuellen, auditiven, olfaktorischen oder gustatorischen Informationen des Gehirns über die sinnliche Wahrnehmung. Die Aufnahmen sind im Modell als Umweltwahrnehmung bezeichnet. Sie können einmaliger Natur sein (*Einzelwahrnehmungen*) oder sie können sich für den Wahrnehmenden typisch wiederholen und werden dann als *Klimawahrnehmungen* bezeichnet. Aus einem Abgleich zwischen den eigenen Wahrnehmungen und den *mitgeteilten Wahrnehmungen* von anderen bilden sich *Metawahrnehmungen*. Sie sorgen für ein Diskrepanz- oder Übereinstimmungserleben und können dazu führen, dass Personen die Wahrnehmungen anderer beeinflussen wollen.

Das so genannte Priming (Aktivierung bestimmter Wahrnehmungsschemata) erleichtert „die Wahrnehmung, Entdeckung und Identifizierung von Zielobjekten in einem bestimmten Kontext“, so dass wiederkehrende Eindrücke schneller verarbeitet werden (Carbon, 2015). Diese Wahrnehmungsschemata sind Teil des *Gedächtnisses* und bestimmen darüber, wie Sinnesinformationen kategorisiert werden und dienen dazu, Erwartungen in Bezug auf bestimmte Wahrnehmungen und ergänzende Informationen aufzubauen (Misamer, 2019, S. 19).

Die *Valenzschemata* im Gedächtnis entscheiden darüber, welche Informationen als bedeutsam erlebt werden und emotionale sowie motivationale Prozesse auslösen; sie sorgen für die selektive Aufnahme und Abspeicherung von Informationen. Das *Eigenverhalten* wird durch vorhandene Schemata beeinflusst und nimmt seinerseits auch einen Einfluss darauf, welche Schemata als erfolgreich oder nicht erfolgreich abgespeichert werden. In das *Gedächtnis* gehen auch vergangene Ereignisse aus den Umweltwahrnehmungen ein und werden dort gespeichert. Das Gedächtnis arbeitet jedoch auch an der selektiven Aufnahme und Speicherung von Umweltwahrnehmungen mit (Pekrun, 1985). Abb. 3.4 zeigt den Teilausschnitt „Person“ der Transaktionalen Rahmenmodells.

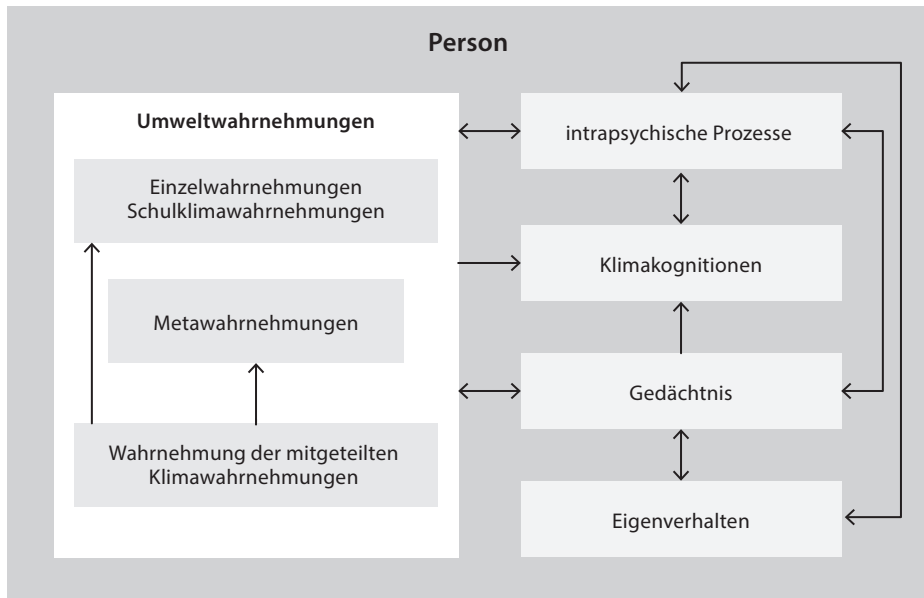


Abb. 3.4: Ergänzte Darstellung des Transaktionalen Rahmenmodells nach Pekrun (1985), Teilausschnitt Person

3.5.3 Zusammenwirken von Umwelt und Person

Pekrun geht in seinem Modell davon aus, dass die innerschulische Umwelt von der umgebenden Schulorganisation geprägt wird, die auf die materielle Umwelt und die Personen und deren Interaktionen einwirkt. Die innerschulische Umwelt mit ihrer physischen Komponente und der sozialen Umwelt wird von der Person wahrgenommen, d.h. sie übt einen Einfluss auf die Umweltwahrnehmung aus. Neben den direkten Umweltwahrnehmungen und den daraus abgeleiteten Metawahrnehmungen wirken in der Person noch weitere intrapsychische Prozesse. Die Person interpretiert diese Wahrnehmungen intern und nimmt über das Eigenverhalten ihrerseits einen Einfluss auf die innerschulische Umwelt, indem sie mit den Personen und der materiellen Umwelt interagiert. Auch eine Nichtinteraktion würde hier ein Reagieren auf die innerschulische Umwelt bedeuten. Das heißt, dass zum Beispiel auch ein schweigender Schüler oder eine Schülerin, die gegen einen Stuhl tritt, interagieren. Durch das gezeigte Verhalten beeinflusst die Person ihre schulische Umwelt, die reagiert und diese Reaktion geht wieder über die Umweltwahrnehmung in die Person über. Das Zusammenwirken zwischen Umwelt und Person ist in Abb. 3.5 grafisch dargestellt.

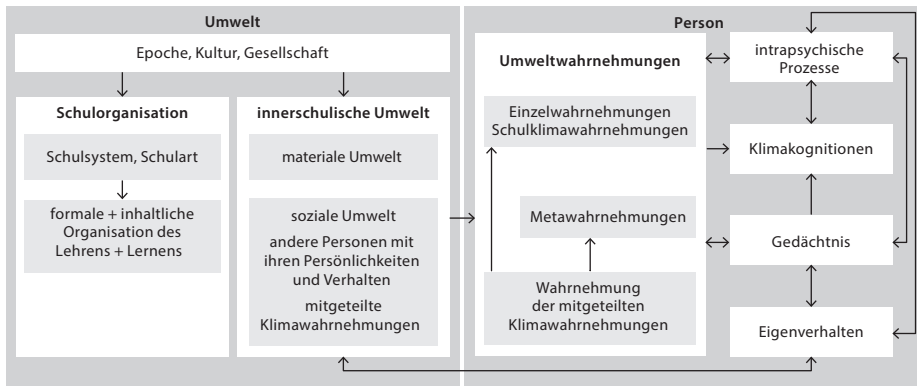


Abb. 3.5: Ergänzte Darstellung des Transaktionalen Rahmenmodells nach Pekrun (1985), schulische Umwelt und Person gemeinsam

3.5.4 Intrapyschische Prozesse

In seinem Modell zur Wahrnehmung von schulischem Klima hat sich Pekrun auf eine begrenzte Darstellung der intrapyschischen Prozesse fokussiert. Diese Fokussierung ist unter der Prämisse angemessen, dass man den wechselseitigen Prozess zwischen Umwelt und Person im Blick behalten will. Zur Interpretation von gezeigtem Verhalten oder auch zur Interpretation von mitgeteilten Wahrnehmungen ist es jedoch wichtig, ein tieferes Verständnis der intern ablaufenden intrapyschischen Prozesse zu erlangen, die zur Wahrnehmung und Interpretation der Umwelt beitragen. Aus diesem Grund wird auf die Ausarbeitungen aus Pekrun (1983) zu psychischen Prozessen zurückgegriffen. Es wird angenommen, dass diese entscheidend für die Wahrnehmung und Beteiligung von Personen in gewaltvollen Situationen sind, weswegen hier Wert gelegt wird auf ihre genaue Kenntnis dieser Prozesse.

Die intrapyschischen Prozesse sind Prozesse, die von außen nicht sichtbar sind und sich im Wesentlichen aus den gemachten Wahrnehmungen (hier Umweltwahrnehmungen), Denkprozessen und emotionalen bzw. kognitiven Vorgängen ergeben. Zu Beginn eines jeden Wahrnehmungsvorgangs steht die Information, die über die Umwelt an die Person herangetragen wird. Sie wird durch die Informationsverarbeitung aufgenommen und kann nun einen Prozess der Verarbeitung in Gang setzen. Dieser Verarbeitungsprozess geschieht aus zwei Richtungen: Erstens wird er durch die Wahrnehmungsinformation an sich beeinflusst. Zweitens sind so genannte kognitive Strukturen und diesen Strukturen zugeordnete Schemata für eine Wahrnehmungsverarbeitung unerlässlich.

Pekrun definiert als „Schema“ eine Menge zeitlich überdauernder kognitiver Repräsentationen von Realitätselementen und Relationen zwischen diesen Elementen, wenngleich der Begriff in der psychologischen Forschung der 1970er Jahre uneinheitlich verwendet wurde (Pekrun, 1983, S. 309). In den kognitiven Schemata sind figurative

Schemata integriert, die Realitätselemente enthalten, die in einer wechselseitigen Beziehung zueinanderstehen. Die figurativen Schemata nehmen einen unmittelbaren Einfluss auf die Emotionen, die Kognitionen und die Motivation. Dieser Einfluss kann bewusster und unbewusster Natur sein. Die operativen Schemata enthalten gespeicherte Handlungsabläufe und -pläne. Die figurativen Schemata nehmen einen Einfluss auf die Emotionen und die Kognitionen, die operativen Schemata auf das gezeigte Verhalten oder Nichtverhalten. Eine scharfe Trennung zwischen beiden Komponenten der Schemata ist laut Pekrun oft nicht möglich und sinnvoll, da beispielsweise die gespeicherte Handlungspläne Informationen über bestimmte Realitätsausschnitte enthalten, auf die sie sich beziehen. Die Schemata nehmen also einen Einfluss auf die direkte Informationsverarbeitung, aber auch auf die Emotionen und Kognitionen, die wiederum über die physiologischen Prozesse einen Einfluss auf das Verhalten haben. Pekrun nimmt weiterhin einen direkten wechselseitigen Einfluss von Kognition und Denken an, das wiederum auf die kognitiven Schemata wirkt.

Die Wahrnehmungsantizipation ist ein Prozess, bei dem der/die Wahrnehmende durch Erfahrung und bisherige Wahrnehmungen bestimmte Ereignisse als wahrscheinlich annimmt und die Aufmerksamkeit auf die zu erwartenden (antizipierten) Wahrnehmungen richtet. Diese Gerichtetheit beeinflusst die Motivation, die wiederum Einfluss auf die Informationsaufnahme hat. Die Wahrnehmungsantizipation ist daher ein weiterer steuernder Vorgang in der Wahrnehmungsverarbeitung, der Personen vor Überlastung schützen kann.

In Pekruns Modell der psychischen Prozesse sind die physiologischen Prozesse direkt mit der umgebenden Umwelt verbunden. Dies mag auf den ersten Blick erstauen, ist aber durch ein Beispiel schnell deutlich zu machen. Angenommen, eine Schülerin nähme einen Lehrerkommentar als beschämend wahr, so kann sie sich verbal gegen ihn zur Wehr setzen. Aufgrund der Statusungleichheit wird sie dies jedoch nicht tun, die erlernten kognitiven Schemata nehmen einen Einfluss auf ihr Verhalten und steuern es so, dass sie nichts erwidert. Die Wahrnehmungsantizipation erzeugt bei ihr jedoch Scham und Ärger. Diese beiden Komponenten sorgen dafür, dass ihr Gesicht rot wird. Diese physiologische Reaktion kann die Schülerin nicht bewusst steuern und sie nimmt sie unter Umständen selbst gar nicht wahr. Der Lehrer reagiert nun seinerseits auf die physiologische Reaktion, indem er sich bei der Schülerin entschuldigt. Die Schülerin hat also über einen physiologischen Prozess kommuniziert, der nicht gesteuert war, jedoch trotzdem die umgebende Umwelt beeinflusst hat. Insofern müssen nicht nur Verhaltensweisen, sondern auch extern sichtbare physiologische Prozesse als umweltbeeinflussend verstanden werden.

In Abb. 3.6. ist das Rahmenmodell der intrapsychischen Prozesse grafisch dargestellt:

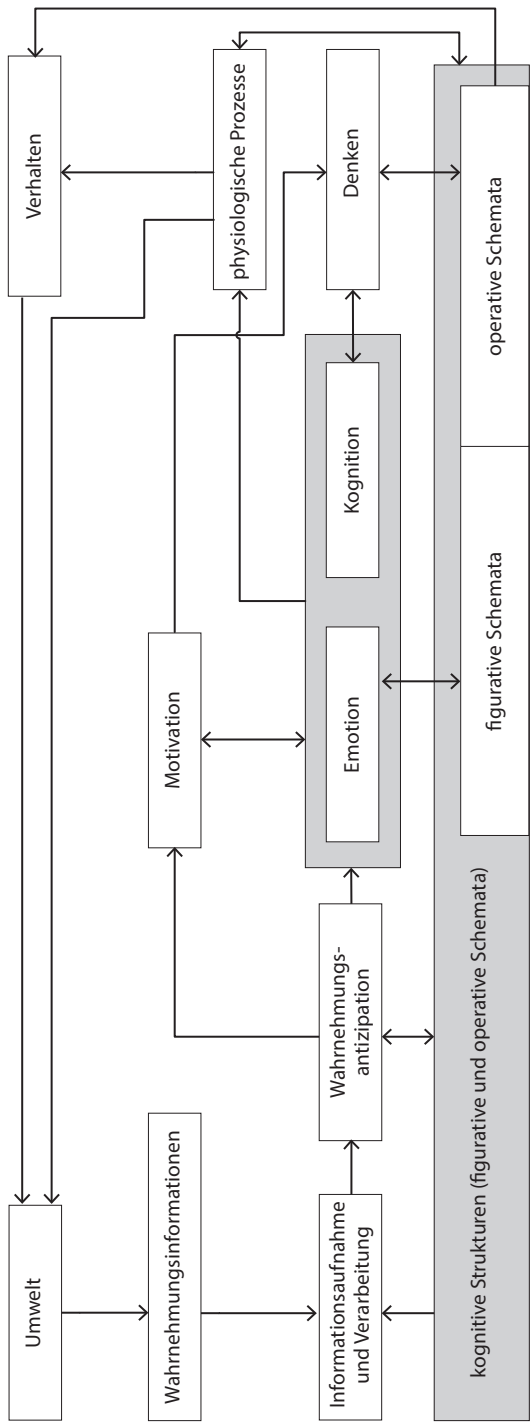


Abb. 3.6: Rahmenmodell psychischer Prozesse nach Pekrun (1985), leicht veränderte Darstellung

3.6 Zusammenfassung

Die Darstellung der obigen Ansätze zur Erklärung von Handlungen konnten zeigen, dass der Umgebungskontext einen unmittelbaren Einfluss auf das Handeln von Menschen hat und sich auch vermittelt über die Erfahrungen einer Person in ihrem Gedächtnis fortsetzt. Menschen handeln aufgrund von vergangenen Erfahrungen und unterschiedlichen Wahrnehmungen vor dem jeweilig gleichen Kontext vollkommen verschieden, weswegen nicht nur der Kontext für das Zeigen eines bestimmten Verhaltens berücksichtigt werden sollte, sondern auch die Wahrnehmung über diesen Kontext. Von dieser grundlegenden Annahme aus erarbeite ich im nächsten Kapitel einen Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt, der sowohl den Kontext als Einflussgröße wie auch die Wahrnehmung dessen sowie intern ablaufende Prozesse berücksichtigt.

4 Eigener Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt

Um Lehrergewalt in der Schule aus Perspektive der LehrerInnen verstehbar und erklärbar zu machen, werden die oben beschriebenen Theorien und Ansätze für Gewaltlogiken genutzt und zu einem eigenen Erklärungsansatz aggregiert. Mit diesem Modell soll es möglich sein, Gründe und Ursachen, die die LehrerInnen in den Interviews präsentieren, in den Systemzusammenhang Schule zu bringen.

Dazu werde ich sukzessive die in Kapitel 3 beschriebenen Modelle in Bezug zueinander bringen und ein eigenes Erklärungsmodell für situative Lehrergewalt aufbauen. Unterstreichen werde ich diesen Arbeitsprozess durch den schrittweisen Aufbau einer Grafik, die das Verständnis für das Modell erhöhen soll. Die vollständige Gesamtdarstellung des Erklärungsansatzes in Abb. 4.1 wird das Kapitel eröffnen, um einen Gesamtüberblick über das Kommende zu geben. Im Anschluss daran beginne ich mit dem Aufbau des Modells, ausgehend von Bronfenbrenners Ökosystemischem Entwicklungsmodell.

Bronfenbrenner geht in seinem Ansatz davon aus, dass sich die Entwicklung eines Menschen sowohl aus Wechselbeziehungen mit der Umwelt als auch aus Erfahrungen im Laufe der Zeit ergibt. Er ordnet verschiedene Strukturen den unterschiedlichen Ebenen in seinem Modell zu, je nachdem, ob eine direkte Wechselwirkung der Person mit der Umwelt besteht oder ob der Einfluss eines Faktors nur auf das Individuum einwirkt, es selbst aber keinen Einfluss auf den Faktor hat. Aus dieser Kategorisierung ergibt sich eine relative Nähe oder Distanz zum Individuum, die ich bis ins Letzte ausreize, indem ich seinem Modell eine intraindividuelle Ebene, eine Nanoebene, hinzufüge.

Dies halte ich für nötig, um aus den Beschreibungen der LehrerInnen in den Interviews Faktoren zu extrahieren, die sie erstens als bedeutsam empfinden und die daher per se der subjektiven (intraindividuellen) Wahrnehmung unterliegen. Des Weiteren möchte ich zweitens intraindividuelle Faktoren und Prozesse sichtbar machen, die nur allein der Person durch Introspektion in das eigene Wahrnehmen, Denken und Fühlen zugänglich sind und durch diese Person rekonstruiert werden müssen. Physiologische Prozesse sind ebenfalls Teil dieser Prozesse, wenngleich sie für Außenstehende an bestimmten Merkmalen erkennbar sind, z.B. Erröten der Gesichtshaut bei Schamempfinden.

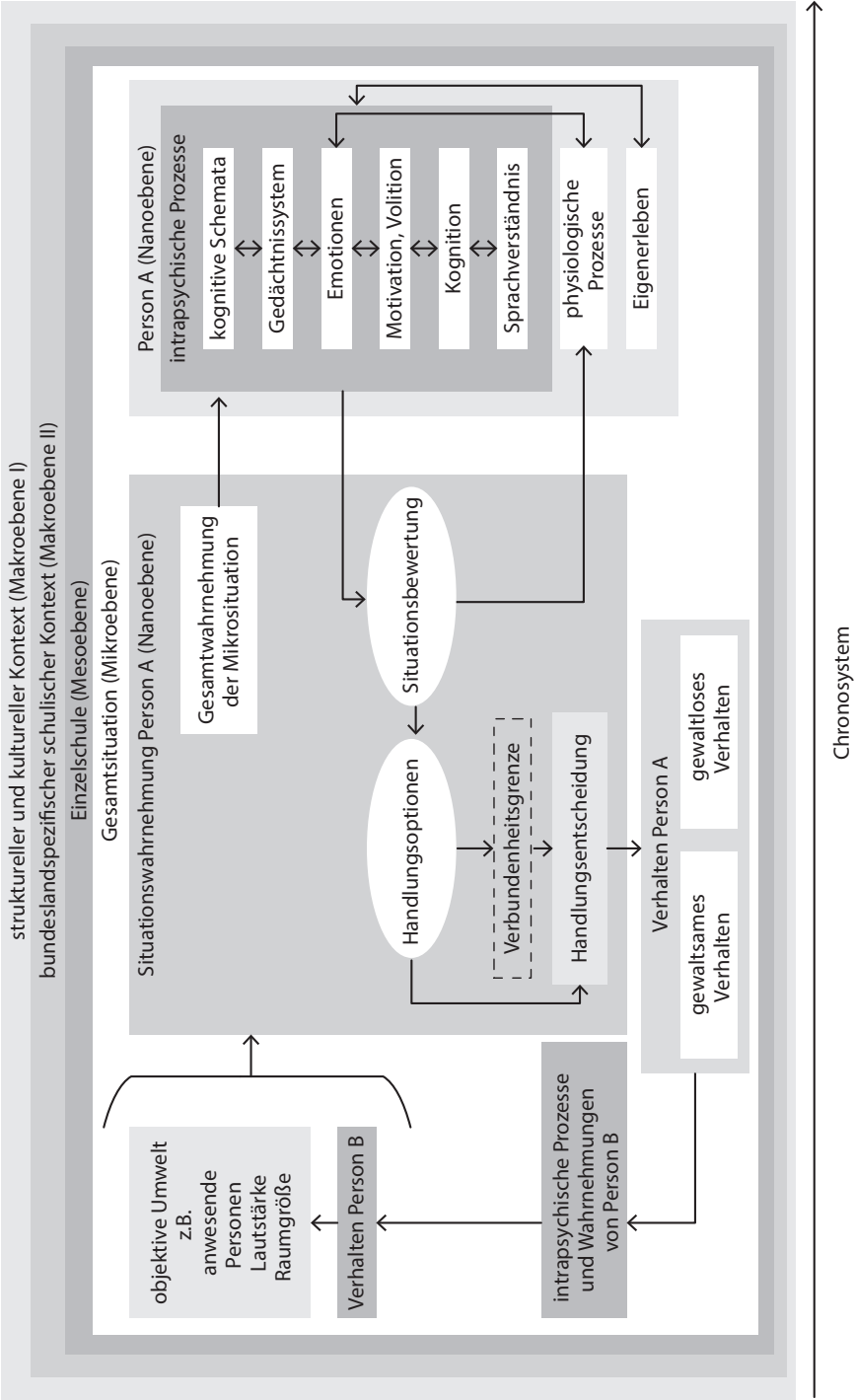


Abb. 4.1: Gesamtdarstellung Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt, eigene Darstellung

4.1 Makro-, Meso- und Mikroebene

Den größten Rahmen meines Erklärungsansatzes bilden der *strukturelle* und der *kulturelle Kontext*, in dem Schule stattfindet, in Anlehnung an Bronfenbrenner als *Makroebene* bezeichnet.

Auf der *Makroebene I* beeinflusst die umgebende Gesellschaft die Schule. In ihr finden sich zugrunde liegende Weltanschauungen und Ideologien wieder (Bronfenbrenner, 1981, S. 241 f.), die ich in meinem Modell stark auf den Bereich der Gewaltanwendung gegen SchülerInnen und auf den gesetzlichen Rahmen für LehrerInnen beziehe. Dieser Kontext ist für alle Schulangehörigen in Deutschland ähnlich, da ich vereinfachend davon ausgehe, dass die gesellschaftlichen und technischen Lebensbedingungen überall ähnlich sind. Zudem gilt beispielsweise das Verbot der Anwendung von Gewalt in der Erziehung von Kindern (§ 1631 BGB) überall in Deutschland. Zu dieser Ebene werden auch Spezifika in der Lehrer-Schüler-Beziehung wie etwa die Statusungleichheit und das erzieherische Verhältnis gerechnet. Dieser Makrokontext I nimmt einen großen Einfluss darauf, wie LehrerInnen und SchülerInnen Schule im Allgemeinen auf einer globalen Ebene wahrnehmen.

Auf der *Makroebene II* finden sich jene Merkmale, die nur für das Bundesland Nordrhein-Westfalen zutreffen. Auf dieser Ebene befinden sich bundesländerspezifische Strukturen und Prozesse, z.B. eine außerhalb der Schule angesiedelte Schulpsychologie, oder schulische Vorgaben, die vom Schulministerium des jeweiligen Bundeslandes bestimmt werden, z.B. bestimmte Klassengrößen oder Stundendeputate.

Als *Mesoebene* fasse ich alle Mikrointeraktionen und Strukturen der Einzelschule zusammen. Hier finden sich Faktoren wieder, die für die Einzelschule typisch sind, diese müssen nicht einzigartig sein, sondern können in gleicher oder ähnlicher Form an anderen Schulen zu finden sein. Auf dieser Ebene befinden sich ebenfalls Interaktionen zwischen Personen des gleichen Systems bzw. der gleichen Schule, z.B. zwischen LehrerkollegInnen.

Die *Mikroebene* umgibt die Interaktion zwischen zwei Personen direkt und enthält Merkmale wie die Anwesenheit anderer und die objektive Umwelt wie z.B. die Lautstärke. Die Mikroebene entspricht in meiner Studie dem Unterricht in einem Klassenraum.

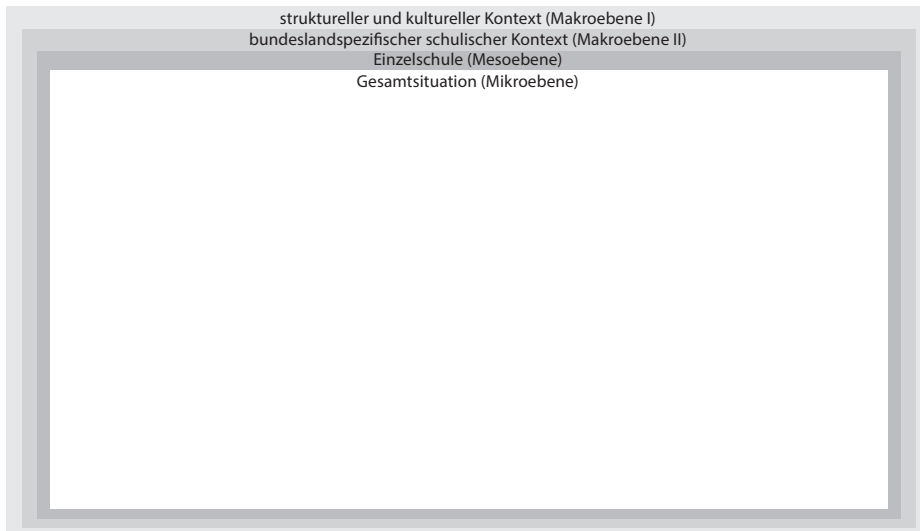


Abb. 4.2: Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt: Makro-, Meso-, und Mikroebene, eigene Darstellung

4.2 Situationswahrnehmung

Das Grundmodell soziologischer Handlungsanalysen wird nun verwendet, um eine spezifische Situation in den Mikrokontext einzubetten. Esser (1993) geht davon aus, dass sich mindestens zwei AkteurInnen in einer sozialen Situation miteinander befinden. Diese Personen werden nun als Person A und Person B bezeichnet, sie interagieren direkt miteinander. Zu der sozialen Situation gehören aber noch weitere Personen, die nicht unmittelbar an der Interaktion beteiligt sein müssen, jedoch mit im Raum anwesend sind. Sie sind direkte TeilnehmerInnen. Indirekte InteraktionspartnerInnen, die nicht anwesend sind, verorte ich auf der Mesoebene. In die Situationswahrnehmung gehen nun die objektive Umwelt und die Gesamtsituation unmittelbar ein, weil sie von Person A direkt erlebt werden. Die Mesoebene und die Makroebene sind zunächst für den Betrachter nicht sichtbar. Um in das Erklärungsmodell einzubeziehen, und um zur Logik der Situation nach Esser (1993) voranzuschreiten, müssen zunächst beide Rahmenmodelle nach Pekrun einbezogen werden.

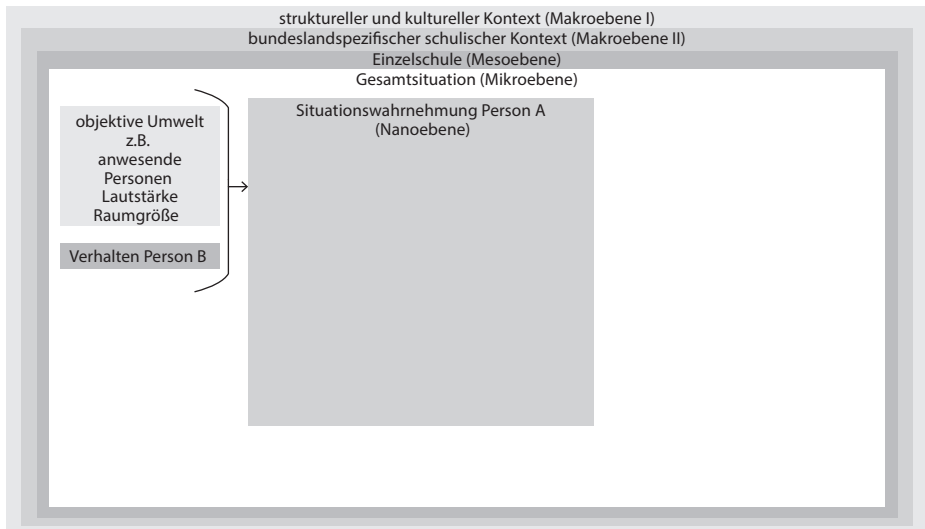


Abb. 4.3: Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt: Situationswahrnehmung, eigene Darstellung

4.3 Gesamtwahrnehmung und intrapsychische Prozesse

Pekrun (1985) geht zunächst davon aus, dass Menschen Situationen über Informationen wahrnehmen und diese Wahrnehmungen durch komplexe Prozesse der Wahrnehmungsaufnahme, -verarbeitung und -antizipation Eingang in die Person finden. Das Rahmenmodell der psychischen Wahrnehmung habe ich um die im Rahmenmodell schulischer Wahrnehmung benannten Faktoren „Eigenverhalten“ und „Gedächtnis“ ergänzt. Mein Erklärungsansatz enthält daher die intrapsychischen Prozesse als intern ablaufende Prozesse, die von außen nicht sichtbar sind, sowie physiologische Prozesse, die teilweise von außen beobachtet werden können.

Das Verhalten von Person B und die Einflüsse der objektiven Umwelt inkl. der Anwesenheit anderer fließen in die Gesamtwahrnehmung der Mikroebene zusammen und gehen als Umweltwahrnehmung in die intrapsychischen Prozesse ein. Hier werden diese externen Einflüsse unter Zuhilfenahme von bereits bestehenden Gedächtnisinhalten, z.B. Expertenwissen, vorhandenen Schemata und auftretenden Emotionen, miteinander verrechnet und führen zu einer spezifischen Situationswahrnehmung, die im folgenden Schritt erläutert wird.

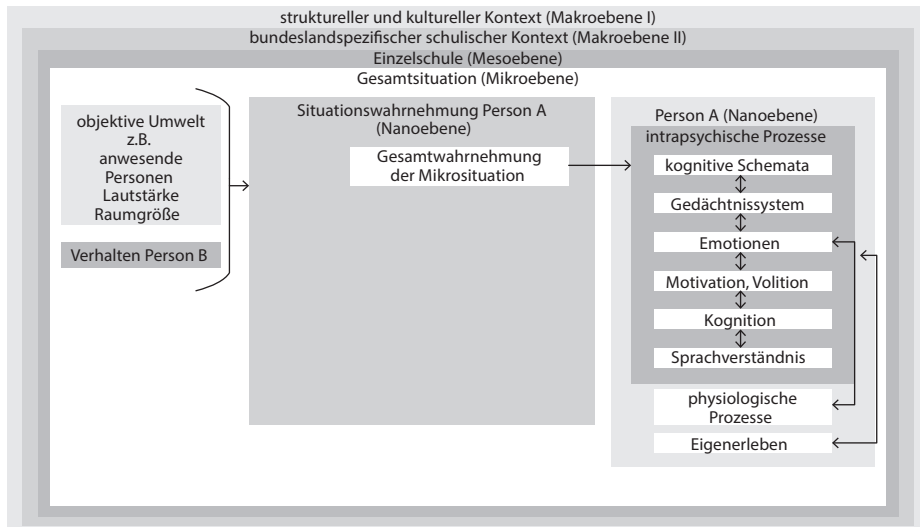


Abb. 4.4: Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt: Gesamtwahrnehmung und intrapsychische Prozesse, eigene Darstellung

4.4 Situationsbewertung und Logik der Situation

Im nächsten Schritt wird dem Modell die Logik der Situation hinzugefügt, die Pekrun als *Situationsbewertung* bezeichnet. Sie setzt sich aus einem komplexen Zusammenspiel der intrapsychischen Prozesse, die aus der Wahrnehmung der Gesamtsituation und den Rückkopplungen aus den intrapsychischen Prozessen heraus entsteht, zusammen.

Die kognitiven Schemata und die Wahrnehmungsantizipation können im Erklärungsmodell in der Logik der Selektion nach Esser (1993) wiedergefunden werden. Es werden solche Schemata aktiviert, die durch die explizit oder implizit wahrgenommenen strukturellen und kulturellen Randbedingungen als angemessen bewertet werden. Kron und Verneuer (2020, S. 407) beschreiben sie allgemein als Wahrnehmungs-, Deutungs- und Selektionsvorgänge. Dies bedeutet, dass bereits in der Wahrnehmungsantizipation strukturelle und kulturelle Randbedingungen miteinbezogen werden und das Auftreten von verinnerlichten Interaktionsritualen wahrscheinlicher machen. Die Wahrnehmungsantizipation kann auch von denjenigen Gedächtnisprozessen bzw. kognitiven Schemata beeinflusst werden, in denen Interaktions-, Erziehungs- und Beziehungsverständnisse (Roßnagl et al., 2023; vgl. Nickel, 1985) abgelegt werden.

Wie das Entwicklungskonzept von Bronfenbrenner (1981) annimmt, beeinflusst der Makrokontext die für Menschen geltenden Normen und Werte mit und nimmt daher Einfluss auf den Habitus von LehrerInnen, der durch verschiedene theoretische Zugänge, zum Beispiel den strukturtheoretischen Zugang (z.B. Helsper, 1996) oder den berufsbiografischen Zugang (z.B. Keller-Schneider, 2010) beeinflusst wird.

Ich folge in dieser Arbeit dem Gedanken von Pekrun (1985), der beide Perspektiven auf Handlungen in den kognitiven und operativen Schemata bündelt und sie einerseits zum Teil der (Berufs-)Biografie macht, während andererseits die umgebenden Strukturen, Werte und Normen in die Wahrnehmung von Welt miteinfließen. Diese gespeicherten Strukturen, Werte und Normen sind in anderen Modellen als Haltungen und Einstellungen (z.B. bei Nickel, 1985) beschrieben worden. In ihrem Prozessmodell der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen versteht Keller-Schneider (2018, 238f.) den Prozess der Bewertung von Anforderungen als „unbewusst und intuitiv“; aus der Weiterentwicklung der Personen gehen Erkenntnisse und Erfahrungen hervor, die wiederum in den Bewertungsprozess einfließen. Sie enthalten bereits kontextspezifische Komponenten, da die Weiterentwicklung unter dem Einfluss eines Kontexts realisiert wurde. Werte, Normen und handlungsleitende Strukturen sind daher bereits Teil des Erfahrungswissen vor dem LehrerInnen handeln. Professionalisierung von LehrerInnen entwickelt sich daraus folglich aus den biografischen Erfahrungen einer Person, die jedoch maßgeblich durch die Umweltstrukturen und die soziale Umwelt beeinflusst werden. Der strukturtheoretische und der berufsbiografische Ansatz schließen sich deshalb nicht aus, sondern ergänzen sich.

Weiterhin nehme ich an, dass der Mesokontext, der sich aus den Wechselbeziehungen zwischen den handelnden LehrerInnen ergibt, bestimmte Organisationsnormen produziert, die vor dem jeweiligen organisationalen Kontext Sinn ergeben (Bonnet, Bakels & Hericks, 2023, S. 183) und zu bestimmten Handlungen oder Unterlassungen der LehrerInnen führen. Ich gehe in meinen Vorannahmen davon aus, dass es sowohl schulübergreifende als auch einzelschulspezifische Organisationsnormen gibt, die ihre Mitglieder beeinflussen. So mag beispielsweise die eine Handlung in der einen Schule durchaus Erfolg haben, in einer anderen Schule nicht, weil dort etwa andere Organisationsnormen gelten und die Organisation bestimmte Strukturen als Folge dieser Normen entweder aufgebaut hat oder nicht (z.B. einen Maßnahmenplan gegen Schülerfehlverhalten). Nach Bonnet und Hericks (2022, S. 75) müssen Habitus, Identitätsnormen und Organisationsnormen durch die LehrerInnen in Einklang gebracht werden, damit sich eine lebbare Handlungsroutine entwickeln kann. Diese Handlungsroutine entwickelt sich vor dem unmittelbaren Mesokontext der Einzelschule und leitet die LehrerInnen ausgehend von ihrer Situationsbewertung zur Auswahl von Handlungsoptionen, die Gegenstand des nächsten Abschnittes sind.

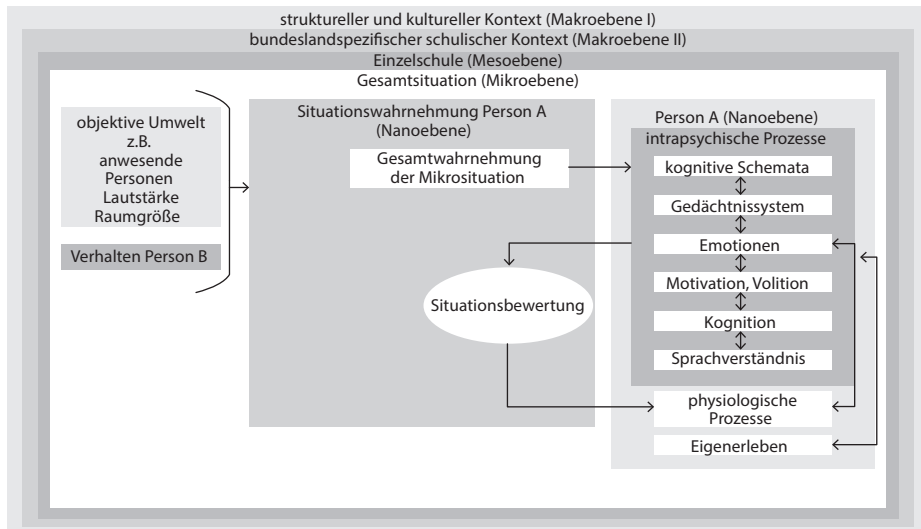


Abb. 4.5: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Situationsbewertung und Logik der Situation, eigene Darstellung

4.5 Handlungsoptionen und Logik der Selektion

Die von den LehrerInnen in Betracht gezogenen Handlungsoptionen müssen immer unter Beachtung der Logik der Situation und des vorhandenen Kontextes interpretiert werden, sie sind situationsgebunden. Die daraus resultierenden Entscheidungen bezüglich des Handelns „werden innerhalb des grundlegenden Handlungsmodells der Praxeologischen Wissenssoziologie als Ergebnis einer komplexen Wissensstruktur aufgefasst, in die sowohl implizite als auch explizite Wissensbestandteile eingehen“ (Bonnet & Hericks, 2022, S. 75).

In den ausgewählten *Handlungsoptionen* treffen die Modelle von Esser (1993) und Collins (2004, 2008) sowie Pekrums Rahmenmodell schulischer Wahrnehmung (1983, 1985) aufeinander. Die Handlungsoptionen werden durch den Makrokontext in der Art beeinflusst, derart dass in ihm institutionelle und rechtliche Randbedingungen manche Handlungsoptionen von vornherein als sehr unpassend erscheinen lassen und ihr Auftreten sehr unwahrscheinlich ist. Mit dieser Voraussetzung greife ich die Grundannahme der praxeologisch orientierten Professionsforschung auf, die Handlungsentscheidungen von LehrerInnen vor dem Hintergrund von geltenden Normen und Werten für professionell Tätige untersucht und sie als Habitus und Orientierungsrahmen in (unbewusste) Handlungsdispositionen mit einbezieht (Bonnet et al., 2023).

Das Lehrerhandeln im Unterricht wird in dieser Arbeit als Expertenhandeln betrachtet, weil alle LehrerInnen meiner Studie über Berufserfahrung und ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen. Sie verfügen über bereichsspezifisches Wissen (Bromme, 2014, S. 9), dessen Qualität darin besteht, Informationen in bestehende Situationen

zu integrieren und Entscheidungen aufgrund ihres Expertenwissens zu treffen (Wahl, 1991, S. 49 ff.). Die ausgewählten Handlungsoptionen folgen diesem Expertenwissen, das sich durch Erfahrung zu sogenannten „chunks“ (Aebli, 1981, S. 174) oder wie im Ansatz von Pekrun (1983) zu Schemata verdichtet. Bei der Situationserfassung werden daher externe Daten (Umwelt) und interne Daten (Erinnerungen, Emotionen, Schemata) miteinander verrechnet, so dass entweder eine fundierte Situationserfassung vollzogen wird oder eine verkürzte Situationsbewertung stattfindet, weil die Zeit für eine ausreichende Orientierung durch den Umgebungskontext begrenzt wird und „Handeln unter Druck“ nötig wird (Wahl, 1991, 58f.). Die Handlungsoptionen und die darauf aufbauenden Entscheidungen werden in einem zirkulären Wechselspiel zwischen Gedanken und vorweggenommenen oder tatsächlichen Handlungen der anderen (hier der SchülerInnen) erarbeitet (vgl. Prozessmodell von Clark & Peterson, 1984, S. 8). Im Gegensatz zu Clark und Peterson gehe ich davon aus, dass die LehrerInnen aufgrund ihres Expertenwissens und ihrer Erfahrungen realistische Handlungen von SchülerInnen antizipieren können und bestimmte Handlungsabläufe und -folgen realistisch einschätzen können.

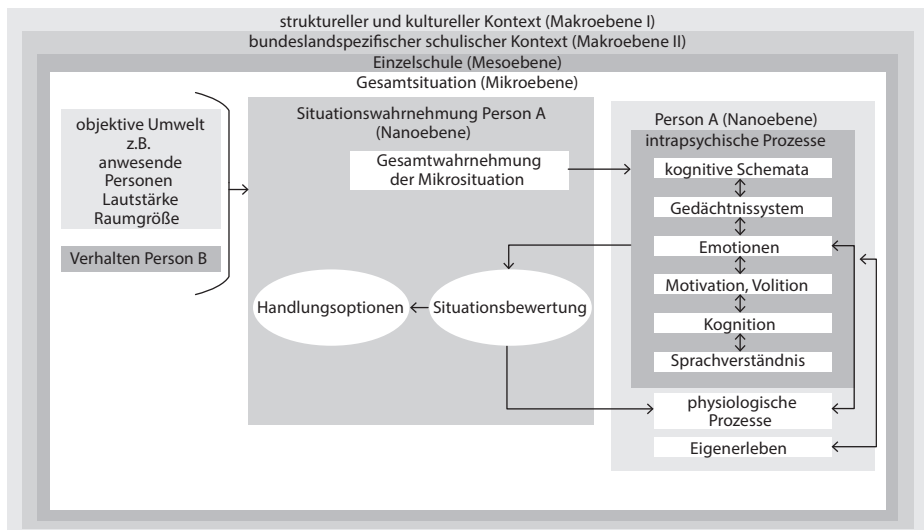


Abb. 4.6: Erklärungsmodell situativer Lehrer Gewalt: Handlungsoptionen und Logik der Selektion, eigene Darstellung

4.6 Verbundenheitsgrenze und Handlungs-entscheidungen

Angelehnt an das Beispiel des Türstehers bei Kron und Verneuer (2020) kann die Einhaltung bzw. Nichtüberwindung der Konfrontationsangst bzw. der Verbundenheitsgrenze als Teil des professionellen Handelns betrachtet werden, da weder Gewaltan-

wendung gegen SchülerInnen noch gegen sonstige AkteurInnen in der Schule im Normalfall gestattet ist. Dieser Normalfall deckt keine Fälle von Notwehr oder physische Eingriffe zum Schutz für SchülerInnen ab. Von LehrerInnen wird im pädagogischen Regelbetrieb erwartet, dass sie keine Gewalt anwenden und die Konfrontationsangst nicht überwinden. Die Ausführungen von Collins beziehen sich auf physische Gewalt. Da im Rahmen dieser Arbeit auch verbale und psychische Gewaltformen als Gewalt betrachtet werden, stelle ich der Konfrontationsangst ein Pendant zur Seite, das gemäß einer Skalierung von „harter“ physischer Gewalt zu „schwacher“ psychischer Gewalt als *Verbundenheitsgrenze* bezeichnet wird. Diese Verbundenheitsgrenze markiert die Grenze, ab derer die LehrerInnen über ihre Professionalität hinaustreten und SchülerInnen verbal oder non-verbal/ psychisch durch ihr Verhalten schädigen oder solche Schädigungen zumindest anzunehmen sind. Die Überwindung einer Konfrontationsangst (für physische Gewalt) oder der Verbundenheitsgrenze (verbale/psychische Gewalt) ist eine notwendige Bedingung für die Gewaltanwendung bei SchülerInnen. Diese Grenze wurde bei Wahl (Wahl, 1991, S. 146) als „Verzweigung oder Kreuzung oder auch Weiche“ sowie Schmitz et al. (2006, S. 70) als „Bereitschaft, aggressive Akte als Mittel der Zielerreichung“ bzw. „Aggressionsbereitschaft“, bezeichnet.

Mit dem Übertreten oder Einhalten der Verbundenheitsgrenze sind Handlungsentscheidungen verbunden, bei denen ich davon ausgehe, dass sie das Resultat eines Abwägungsprozesses zwischen den in Frage kommenden Handlungsoptionen sind. In diesen Handlungsoptionen sind bereits strukturelle und kulturelle Randbedingungen enthalten, die das Übertreten oder Einhalten der Verbundenheitsgrenze wahrscheinlicher machen, wie etwa die gesetzliche Vorgabe für LehrerInnen, keine physische Gewalt gegen Kinder anzuwenden. Diese Abwägungsprozesse sind seit den 1960er Jahren als Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen mit unterschiedlichen Fokussierungen in den Blick gerückt und sie enthalten neben dem professionellen Lehrerwissen auch überindividuelle gesellschaftliche Wissensbestände (Dann & Haag, 2017, 90 f.). In ihnen sind daher strukturelle, kulturelle und fachliche Randbedingungen sowie verdichtete Wissensstrukturen abgelegt, die maßgeblich durch das Gedächtnis gestützt werden und demnach auch als *professionelle Schemata* bezeichnet werden könnten, wenn sie sich rein auf das Denken und Handeln aus der Profession heraus beziehen. Aus diesen professionellen Schemata können subjektive Theorien entstehen, deren Teilbereiche miteinander vernetzt sind, die Schlussfolgerungen über Zusammenhänge zulassen und subjektiv rekonstruierbar sowie verbalisierbar sind (Wahl, 1991, 53 ff.).

Der Schritt der Handlungsentscheidung ist keinesfalls trivial, sondern vielmehr äußerst komplex, weswegen hier nur eine Dichotomie zwischen gewaltlosem Handeln und gewaltvollem Handeln in den Blick genommen werden kann und nicht die Vielzahl an möglichen Optionen sowohl von gewaltlosem als auch von gewaltvollem Handeln. Besonders das Handeln in den konkreten Unterrichtssituationen ist vielschichtig, mehrdimensional und vollzieht sich in einem Kontext von enormen Dynamiken zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen sowie zwischen den SchülerIn-

nen. Um diese Handlungsentscheidungen im Detail zu rekonstruieren, wäre sicherlich ein anderes Forschungssetting nötig. Und dennoch sind es diese Handlungsentscheidungen, die maßgeblich zur Gewaltausübung beitragen. An dieser Stelle wird mein Modell stark vereinfachen, um den Blick auf die Faktoren der umgebenden Ebenen und ihr Zusammenwirken zu lenken. Jedoch lässt sich in weiteren Forschungsarbeiten an dieser Schwachstelle ansetzen, um weitere Forschung zum Thema Lehrergewalt voranzutreiben.

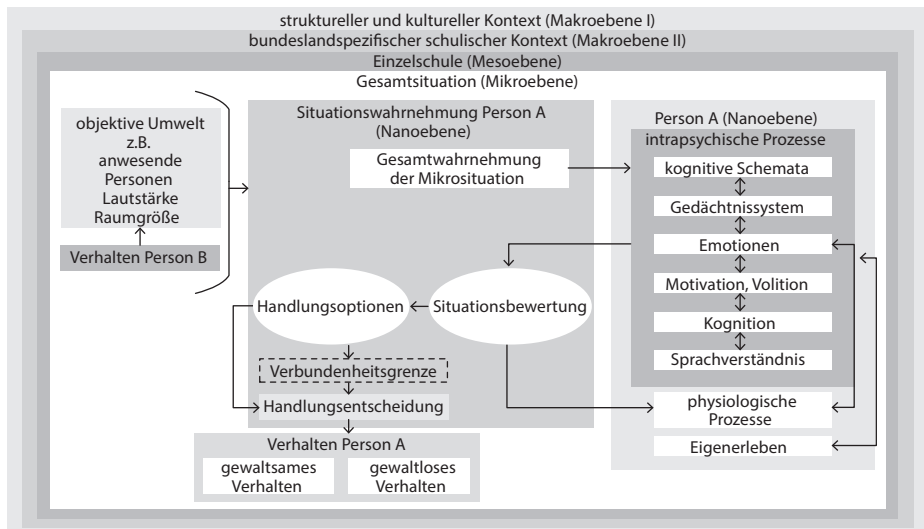


Abb. 4.7: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Verbundenheitsgrenze und Handlungsentscheidungen, eigene Darstellung

4.7 Interaktionswahrnehmung

Das Verhalten der Person A wird für die Person B sichtbar und geht über die Wahrnehmung in ihre Situationsverarbeitung über. Person B zeigt als Folge ihres Verarbeitungsprozesses wiederum ein bestimmtes Verhalten, und es wird zwischen diesen beiden Personen ein wechselseitiger Interaktionsprozess stattfinden. Collins nennt dies Verkettung von Mikrosituationen. In dieser Interaktion werden die jeweiligen Handlungsoptionen immer wieder aufgrund einer Aktualisierung der Situation auf ihre Angemessenheit hin geprüft. Diese Interaktionsverkettungen können sich im sozialen System der beiden Handelnden wiederholen, so dass daraus ritualisierte Interaktionen erwachsen. Finden sich diese ritualisierten Interaktionen im gleichen Mesosystem immer wieder, und kommunizieren die TeilnehmerInnen über diese Interaktionen, bilden sich bei den AkteurInnen Klimakognitionen, die nicht nur die Interaktionen an sich, sondern auch damit verbundene Emotionen enthalten. Es bilden sich bei den AkteurInnen über die Zeit Klimakognitionen, die in die kognitiven Schemata übernommen werden und über

die Wahrnehmungsantizipationen die Wahrnehmung steuern. So bilden sich mit der Zeit schulische Wahrnehmungen, die durch die Selektionsentscheidungen der Personen nicht immer der „objektiven“ Realität entsprechen müssen. Wenn beispielsweise eine Lehrerin immer wieder als unfair bzw. streng bezeichnet wird und die SchülerInnen häufig hierüber kommunizieren, wird ebendiese Lehrerin unter Umständen nur noch als unfair bzw. streng wahrgenommen, obwohl sie in einem größeren Teil der Interaktionen ein vielleicht ähnliches, aber doch anders Verhalten zeigte (z.B. Distanziertheit). Dann wird diese Distanziertheit als Strenge wahrgenommen und SchülerInnen, die möglicherweise von strengen LehrerInnen schlechte Noten erwarten, werden sich im Unterricht weniger anstrengungsbereit zeigen, was wiederum ein strenges oder distanziertes Verhalten der Lehrerin erzeugt.

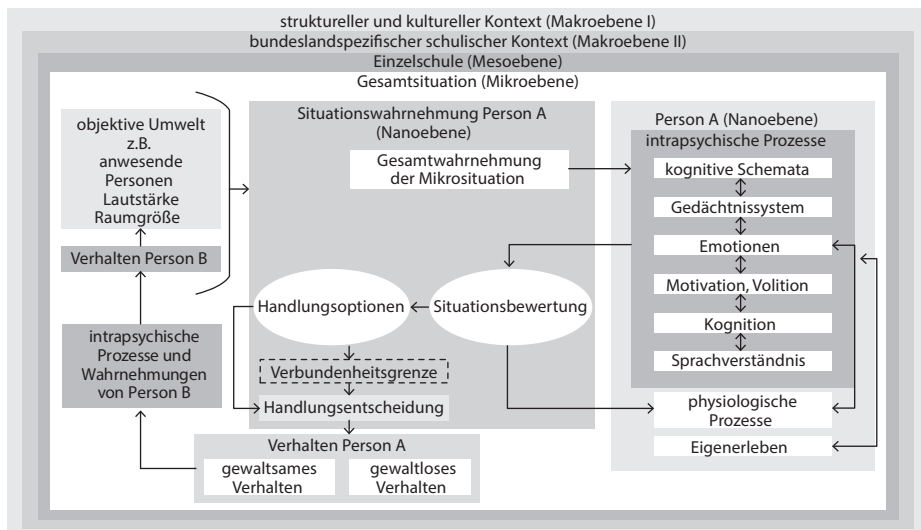


Abb. 4.8: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Mikrosoziologische Interaktionsverkettung, eigene Darstellung

4.8 Das Chronosystem

Die im Modell beschriebene Interaktion zwischen Person A und Person B kann wenige Sekunden oder aber Stunden dauern oder sich wiederholen, wenn Verkettungen von Mikrosituationen vorliegen. Das von Bronfenbrenner vorgeschlagene Chronosystem kann hier auf mehrfache Weise eingebunden werden: Einmal direkt auf die Interaktion bezogen, weil diese nun mal notwendigerweise einen zeitlichen Verlauf aufweist. Über das Gedächtnis jeder einzelnen Person ist zudem ein individuelles Chronosystem vorhanden, das auf die kognitiven Schemata, die Situationsbewertung, die Handlungsoptionen und das gezeigte Verhalten wirkt.

Das Chronosystem lässt sich aber auch auf den Mesokontext beziehen, wenn beispielsweise in der Vergangenheit ähnliche Interaktionen innerhalb eines festen Mesosystems immer wieder aufgetreten sind, dann wirken die Situationsfolgen möglicherweise in die nächste ähnlich gelagerte Situation ein und wirken dort beschleunigend oder hemmend für die Situationsdynamik. Dies wäre z.B. der Fall, wenn ein Lehrer aufgrund immer wieder auftretender Störungen schneller Einträge ins Klassenbuch erteilt und bestimmte Situationsdynamiken durch Abbruch der Situation vermeidet.

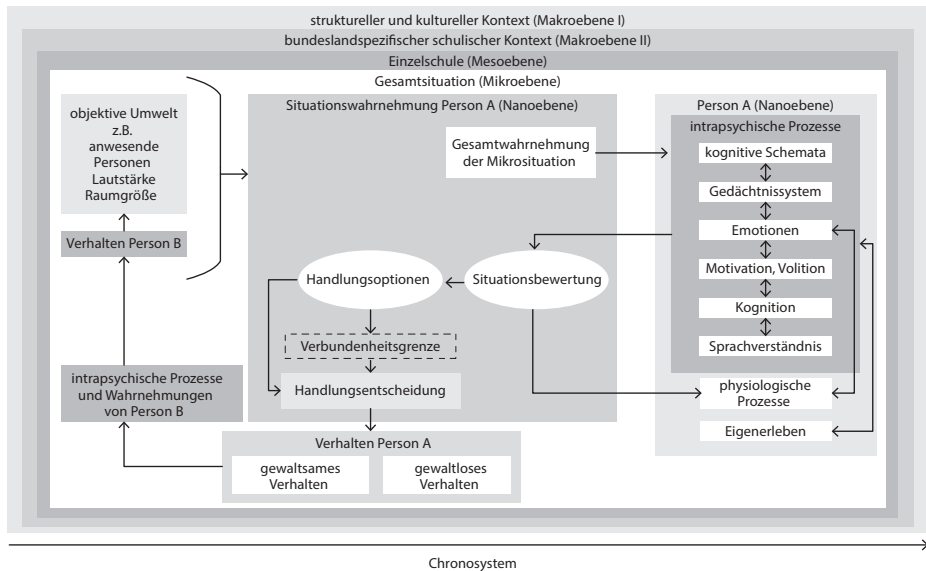


Abb. 4.9: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Chronosystem, eigene Darstellung

4.9 Zusammenfassung

Gemäß der Proposition A von Bronfenbrenner (1981, S. 59) zielt mein Forschungsvorhaben darauf ab, die Strukturen und Prozesse zwischen den schulischen Lebensbereichen auf der einen Seite und den internen Wahrnehmungsprozessen auf der anderen Seite im Hinblick auf situative Lehrergewalt verstehbar zu machen.

In diesem Modell lassen sich beeinflussende Faktoren der internen und externen Umwelt gemäß des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner et al. (Bronfenbrenner, 1981) auf unterschiedlichen Ebenen darstellen. Alle Handlungen in der Schule beziehen ein Chronosystem mit ein, in dem vergangene Wahrnehmungen und zukünftig erwartbare Folgen einbezogen werden. Damit wird dem Verständnis von Gewalttaten ein Prozesscharakter eingepflegt, wie ihn auch Hoebel und Knöbel anmahnen (2019, 157 ff.). Anders als Hoebel und Knöbel beziehe ich jedoch das Makrosystem in meine Überlegungen ein und klammere die Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene nicht als „Sackgasse“ aus meinen Überlegungen aus.

Das Makrosystem stellen demnach in meinen Überlegungen die Normen, Werte und Gesetze des umgebenden Landes dar, in dem sich das Lehrersein abspielt. Hier sind allgemeine Gesetze ebenso zu verorten wie das Schulgesetz oder eine Verbeamtung, die einen bestimmten rechtlichen Status hervorbringt. Diese Makroebene ist in Bezug auf das Lehrersein wichtig, weil sie den Lehrkräften gewisse Rechte zusichert und deswegen als Teil der Profession zu verstehen ist. Im Mesosystem ist die Einzelschule zu verorten, die ihrerseits von globalen sowie einzelschulspezifischen Randbedingungen geprägt ist. Im Mikrosystem bewegt sich die gewaltvolle Situation an sich. In diesem System sind alle anwesenden Personen sowie Umweltgegebenheiten wie Raumgröße, Lautstärke etc. enthalten. Zusätzlich zu Bronfenbrenner gibt es in meinem Modell eine zusätzliche Ebene, die ich als Nanoebene bezeichne. In dieser Ebene finden die wahrnehmungsbezogenen internen Prozesse statt, die von außen nicht sichtbar und nur für die erlebende Person selbst zugänglich sind. Diese Ebene ist jene, die Esser und Pekrun mit ihren Überlegungen adressieren, weswegen sie in meinem Modell gesondert bedacht und diskutiert wird.

Dieses Modell soll als situatives Erklärungsmodell für Lehrergewalt verstanden werden, das einerseits die Mikrosituation über die Rekonstruktion der Situation durch die interviewten LehrerInnen in den Blick nimmt. In einem weiteren Schritt werden andererseits die Faktoren, die auf die Gewaltsituationen einwirken, jedoch außerhalb der Situation selbst liegen, in die Genese der Situationsdynamik miteinbezogen. So gelingt eine Kontextualisierung des Verhaltens, die sowohl direkte als auch indirekte Faktoren einbezieht. So sollen Interdependenzstrukturen sichtbar gemacht werden, von denen ausgehend Präventions- und Interventionsmaßnahmen für eine Verminderung oder Verhinderung von Lehrergewalt gegenüber SchülerInnen abgeleitet werden können.

5 Der Forschungsprozess

Das nun folgende Kapitel dient der ausführlichen Darstellung des Forschungsprozesses. Vor dem Hintergrund dieses sensiblen Themas halte ich es für wichtig, dieses sehr nachvollziehbar darzulegen, um darzustellen, mit welchem Zugang ich in diese Studie eingestiegen bin. Es sollen keine verallgemeinerbaren Aussagen zum Thema Lehrergewalt getroffen werden, sondern es soll die subjektive Perspektive der befragten LehrerInnen auf das Thema sichtbar gemacht werden. Die generierten Ursachen- und Wirkungszusammenhänge sind Teil der Subjektivität der Beforschten und auch als solche zu verstehen. Durch Sammlung und Kategorisierung der dargebotenen Sinnzusammenhänge sollen Faktoren sichtbar werden, die hemmend oder begünstigend auf Lehrergewalt wirken und die auch für andere LehrerInnen an anderen Schulen gelten können, aber es nicht müssen.

5.1 Forschungsmethodische Vorüberlegungen

Die Entwicklung des Forschungsgegenstandes der Lehrergewalt folgt dem Prinzip der Gegenstandsentfaltung. Der Gegenstand entsteht erst im Verlauf des Forschungsprozesses durch ein zunehmendes Verständnis und die Einbettung in die soziale Realität der AkteurInnen. Zu Beginn existiert demnach nur ein Vorverständnis über den Forschungsgegenstand (Steinke, 1999, 111, 124). Eine Konkretisierung des Forschungsgegenstands Lehrergewalt erfolgt durch den Einbezug möglicher Erklärungsansätze. Lehrergewalt kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, etwa der Betroffenenperspektive oder der Täterperspektive. Ebenso ist der Einbezug einer neutralen, jedoch schulnahen Perspektiven (Sozialarbeiter, Schulleiter) oder emotional-involvierten, jedoch schulfernen Perspektiven (Eltern, Angehörige) möglich.

In diesem Forschungsprozess fiel die Entscheidung auf die handelnde Akteursperspektive der möglichen TäterInnen. Diese Perspektive ist auch in anderen Bereichen der Gewaltforschung bisher kaum berücksichtigt worden; viele Studien konzentrieren sich auf die Opferperspektive. Mit dem Wechsel hin zur Täterperspektive wird demnach Neuland betreten.

Die LehrerInnen als potentielle TäterInnen sollen in dieser Arbeit die Gelegenheit bekommen, vorbehaltlos zu schildern, warum Lehrergewalt ausgeübt wird, wie Gewaltsituationen ablaufen und welche Strukturen Gewalthandlungen hemmen oder begünstigen. Damit strebe ich keine moralische Rechtfertigung für ein solches Verhalten an. Die LehrerInnen sollen zu Wort kommen und ihre, oftmals schwierigen und belastenden, Situationen schildern dürfen. Diese Arbeit will in erster Linie verstehen und nicht bewerten. Im Sinne der qualitativen Gewaltforschung soll herausgefunden werden, was Lehrergewalt für die LehrerInnen bedeutet und wie sie es in ihr Sinnsystem einbetten. Dabei sei an dieser Stelle eindeutig darauf verwiesen, dass ein phäno-

menologisches Verstehen nicht mit einem moralischen Verzeihen gleichbedeutend ist (Helfferich, 2016, S. 123) und dass Lehrergewalt gegenüber SchülerInnen selbstverständlich unterlassen werden sollte.

Mit dem Einbezug dieser Perspektive wird der Blick auf mögliche strukturelle Kontextfaktoren eröffnet, die Lehrergewalt beeinflussen. So können Präventions- und Interventionsansätze neben der Persönlichkeitsebene auch die Strukturebene in den Blick nehmen. Dies scheint insbesondere dann wichtig, wenn man bedenkt, dass Gewaltprävention, etwa beim Schüler-Bullying, aktuell vielfach auf die Stärkung der Opfer setzt und diesen damit eine (Teil-)Verantwortung für die Beendigung ihrer Opferschaft übertragen wird, anstatt gewaltbegünstigende Strukturen in den Blick zu nehmen.

Durch die Betrachtung des Gegenstandes aus unterschiedlichen Blickwinkeln und die Festlegung auf eine sozialisationstheoretisch-situationistischen Perspektive auf Lehrergewalthandlungen konnte das Vorverständnis konkretisiert und die Forschungsfragen geschärft werden. Der Forschungsprozess soll entlang der sozialen Realität der LehrerInnen aus der Täterperspektive nachgezeichnet werden, ohne dass diese LehrerInnen tatsächlich jemals gegenüber SchülerInnen gewalttätig gewesen sein müssen. Entscheidend ist vielmehr, dass sie als Angehörige der Tätergruppe, als KollegInnen von möglichen TäterInnen und als Schutzpersonen von SchülerInnen einen umfassenderen Einblick in die hemmenden und begünstigenden Strukturen von Schule für Lehrergewalt und in die Vorgänge von konkreten Gewaltsituationen liefern können, als dies beispielsweise mittels teilnehmender Beobachtungen möglich ist.

Von diesen beiden Bereichen (Struktur, Gewaltsituation) ausgehend sind die Forschungsfragen und Vorannahmen formuliert. Die Vorannahmen sollen deutlich machen, mit welchem Gewaltverständnis und Verständnis von Lehrerhandeln ich diesen Forschungsprozess begonnen habe. Dies bietet die Chance, meine Subjektivität als Forscherin in die Reflexion des Forschungsprozesses einzubeziehen und das Fremdverstehen der Daten zu kontrollieren (vgl. Helfferich, 2016, S. 124). Diese Vorannahmen sind zusammen mit den Forschungsfragen in Unterkapitel 5.6 zu finden.

Im Sinne einer integren Forschung werden die Prämissen der Ehrlichkeit, der Unbestechlichkeit, der Verantwortung und der Fairness beachtet, um einen nachhaltigen Beitrag zu einer vorurteilsfreien schulischen Gewaltforschung zu liefern, die dazu beiträgt, Gewalt in der Schule zu verstehen und zu vermindern. Dies wird durch eine lückenlose Darstellung des Forschungsprozesses erreicht, der in diesem Kapitel dargestellt wird.

5.2 Qualitative Forschungsmethodik

Qualitative Methoden haben in den Sozialwissenschaft schon lange ihren Platz und zeichnen sich durch eine Fülle an Forschungsansätzen und Methoden aus (Flick, Kardorff & Steinke, 2022b). Die Bezeichnung „qualitative Forschung“ ist als ein Oberbegriff zu verstehen, der eine Reihe von unterschiedlichen Forschungsansätzen umfasst, deren Grundannahmen Flick, von Kardorff und Steinke (2022b, S. 22) wie folgt beschreiben:

- Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutung.
- Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.
- „Objektive“ Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.
- Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden.

Dieses Verständnis von Forschung geht auf Max Weber (1854–1920) zurück, der die Soziologie im Sinne einer „Kulturwissenschaft“, die am Weltverständnis der Menschen ansetzt, verstehen wollte (Keller, 2012, S. 1) und der mit seinen methodischen Überlegungen verstärkt das Verstehen von Einzelfällen und einer Typisierung in den Blick genommen und die Soziologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts um einen qualitativen Zugang erweitert hat (Mayring, 2016, S. 15).

Qualitative Forschungsmethodik in der Erziehungswissenschaft

Auch in den Erziehungswissenschaften haben qualitative Zugänge an Bedeutung gewonnen und sind in der empirischen Sozialforschung, der pädagogischen Kasuistik und der frühen entwicklungspsychologischen Forschung verwurzelt (Bennewitz, 2013, S. 43). Dabei stehen vor allem das Beschreiben und Analysieren von sozialen Kontexten, Interaktions-, Sozialisations- und Bildungsprozessen sowie subjektive Sichtweisen, Sinnstrukturen, Handlungs- und Deutungsmuster von unterschiedlichen Akteuren im Zentrum des Interesses (Bennewitz, 2013, S. 44).

Je nach schulischem Forschungsfeld (z.B. Schule als System, Unterrichtsforschung) sind unterschiedliche Forschungsprogrammatiken angemessen (Bennewitz, 2013, S. 45), so dass sich beispielsweise im Forschungsprogramm der „subjektiven Lehrertheorien“ qualitative Methoden wie das Struktur-Lege-Verfahren nach Feldmann (1979) und seine Weiterentwicklungen, z.B. die „Heidelberger Struktur-Lege-Technik“ (SLT) (Scheele & Groeben, 2010), wiederfinden, die beide Situations- und Handlungsauffassungen von LehrerInnen grafisch darstellen und klassifizieren (Böhme, 2008, S. 132). Neben diesen speziellen Methoden kann man im qualitativen Bereich auch Interviews (Hopf, 2022) und schriftliche Befragungen, Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2022) und Beobachtungen (Lüders, 2022) finden. In der Gewaltforschung werden vor allem Einzelinterviews angewendet, da die Themen vielfach schambesetzt sind und eines geschützten Raums bedürfen (Helfferich, 2016).

Auch in den spezifischen Feldern der Schulforschung gelten die gleichen Grundannahmen der qualitativen Sozialforschung, wie sie Flick, Kardorff und Steinke (2022b) ausgeführt haben. Im nächsten Abschnitt werden die Grundlagen der qualitativen Forschung, ausgehend von Flick, Kardorff und Steinke (2022b), Krell und Lamnek (2024) sowie Steinke (1999) vorgestellt. Für das Forschungsfeld der Gewalt im schulischen Kontext und speziell der Lehrergewalt bieten sich eine Reihe von qualitativen Methoden an. So ist es denkbar, die SchülerInnen oder Eltern zu befragen, Gruppendis-

kussionen oder Einzelinterviews mit LehrerInnen zu führen oder narrative Formate zu biografisch bedeutsamen Ereignissen unterschiedlichster Akteursgruppe wählen. In den nachfolgenden Abschnitten werde ich darlegen und begründen, in welcher Forschungstradition meine Arbeit steht, welche Form der Datenerhebung ich gewählt habe und wie die generierten Daten ausgewertet und interpretiert werden.

Grundlagen qualitativer Forschung

Die Praxis der qualitativen Forschung ist durch das Vorhandensein eines methodischen Spektrums und die Abwesenheit einer Einheitsmethode für alle Forschungsvorhaben gekennzeichnet. Dies führt dazu, dass sich die methodischen Überlegungen auf den Gegenstand beziehen und Forschungsverfahren angepasst werden müssen (Flick et al., 2022b, S. 22). Um Handlungen oder Systeme als Bedeutungskonstrukt von AkteurInnen verstehen und untersuchen zu können, bieten sich als Methoden insbesondere Einzelfallstudien, Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Experimente an (Krell & Lamnek, 2024).

Die Vorannahmen der ForscherInnen sind in mehrfacher Weise wichtig für den Forschungsprozess. Sie entscheiden zu Beginn darüber, welche Richtung die Forschung überhaupt nehmen soll und welcher Gegenstandsbereich in den Blick genommen wird (Meinefeld, 2022). Die Vorannahmen werden im Verlauf des Forschungsprozesses auch hinsichtlich der Datenerhebung (mit welchen Annahmen tritt man den InterviewpartnerInnen gegenüber) und hinsichtlich der Datenanalyse und -interpretation (wie sind die Forschungsfragen entstanden und welche Annahmen liegen der Analyse zugrunde) wichtig.

Diese Vorannahmen führen dazu, dass diese Arbeit im Sinne eines *interpretativen Paradigmas* steht, bei dem davon auszugehen ist, dass sowohl der Erhebungskontext als auch die Forschenden die Ergebnisse beeinflussen, weswegen nur eine eingeschränkte Verallgemeinerbarkeit der Daten das Resultat ist (Volmerg, 1983, S. 126). Hinsichtlich dieser Vorannahmen und ihrer Stellung innerhalb des Forschungsprozesses unterscheidet sich das interpretative fundamental vom normativen Paradigma. Das *normative Paradigma* geht davon aus, dass soziale Interaktionen, unabhängig vom situativen Kontext, bestehen, weil sie Resultat von verinnerlichten Normen sind. Kommunikative Bedingungen werden nur als Randbedingungen aufgefasst, die die sozialen Interaktionen nicht beeinflussen (Volmerg, 1983, S. 125), weswegen eine außerhalb des Interpretationsprozesses liegende objektive Realität vorhanden sein muss (Krell & Lamnek, 2024, S. 50). Im normativen Paradigma soll eine strikte Trennung zwischen Einwirkungen (unabhängigen Variablen) und zu untersuchenden Effekten (abhängigen Variablen) stattfinden, so dass die Gültigkeit von Erhebungsmethoden an der Zuverlässigkeit (interne Validität) dieser Trennung bemessen wird (Volmerg, 1983, S. 125).

„Das *interpretative Paradigma* fragt nach dem Sinn des sozialen Handelns, wie er von den Handelnden selbst konstituiert wird“ (Bohnsack, Geimer & Meuser, 2018, S. 123), und bezieht sich dabei nicht nur auf die Handelnden selbst, sondern auch dar-

auf, wie durch dieses Handeln gesellschaftliche Strukturen hervorgebracht werden. Aus diesem Verständnis von Wirklichkeitskonstruktion zieht das interpretative Paradigma den Schluss, dass auch die Theoriebildung über den Gegenstandsbereich ein interpretativer Prozess ist und die Methoden der qualitativen Sozialforschung eine Ergänzung dieser interpretativen Position sind (Krell & Lamnek, 2024, S. 49). Die ForscherInnen und die Erforschten handeln Sinn und Verlauf der Erhebung vorläufig aus. Unklarheiten und Täuschungen hingegen stellen die Realitätshaltigkeit der Erhebung in Frage (Volmerg, 1983, S. 127), weswegen die Erforschten über das Ziel der Forschung aufgeklärt werden sollten. Das interpretative Paradigma bezieht also die oben angesprochenen Vorannahmen produktiv in den Forschungsprozess ein. Das normative Paradigma versucht sie durch Einlösen von Gütekriterien und der Kontrolle des Forschungsprozesses auszuschließen.

In der hier vorliegenden Arbeit folge ich dem interpretativen Paradigma, weil die subjektiven Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie die Wirklichkeitskonstruktionen der LehrerInnen in Bezug auf das Thema Lehrgewalt der interessierende Gegenstand sind. Ich gehe davon aus, dass die Lehrgewalt ein soziales Handeln ist, das auf Wirklichkeitskonstruktionen der LehrerInnen beruht. Aus diesem Grund bespreche ich im Folgenden nur solche Theorien, Methoden und Analysen, die in der Tradition dieses Paradigmas stehen.

Merkmale qualitativer, interpretativer Forschung

Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es eine Reihe von Grundprinzipien, die im gesamten Forschungsprozess beachtet werden sollten, um dem Forschungsgegenstand angemessen gegenüberzutreten. Verschiedene Autoren haben zu diesen Prinzipien bereits mehr oder weniger umfangreiche Ausführungen angeboten: Ich beziehe mich im Folgenden auf die zentralsten Merkmale qualitativer, interpretativer Forschung. Diese sind:

- Offenheit, Kommunikativität, Prozesscharakter im Erforschen, die Reflexivität von Sinnkonstruktion und Sinnverstehen, Flexibilität, Explikation (Nachvollziehbarkeit) (Krell & Lamnek, 2024, S. 35);
- Unterschiedlichkeit der Forschungsperspektive (Steinke 1999);
- methodische Spektrum, Gegenstandsangemessenheit, die Orientierung am Alltagsgeschehen, Kontextbezug, Beteiligtenperspektive, Reflexivität des Forschers, Verstehen als Erkenntnisprinzip, das Prinzip der Offenheit, die Fallanalyse, Wirklichkeitskonstruktion als Grundlage, qualitative Forschung als Textwissenschaft, Entdeckung und Theoriebildung (Flick et al., 2022b, S. 24).

Für den gesamten Forschungsprozess soll nach Krell und Lamnek (2024) das Merkmal der *Offenheit* gelten gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden. Forschung muss als *Kommunikation* zwischen ForscherInnen und Erforschten verstanden werden, in der die Erforschten die

orientierungs-, deutungs- und theoriemächtigen Subjekte sind. Unter *Prozesscharakter in der Erforschung* soll der Umstand verstanden werden, dass die qualitative Forschung den Konstitutionsprozess von sozialer Wirklichkeit dokumentiert, analysiert und zu rekonstruieren versucht. Damit soll die Erfassung des Entstehungszusammenhanges gesichert werden, zu dem auch die ForscherInnen als konstitutiver Bestandteil gehören. Die *Reflexivität von Sinnkonstruktion* meint, dass Handlungen erst durch Interpretation Bedeutung erlangen und Handlungen immer auf den Kontext verweisen, der wiederum auf andere Handlungen Einfluss nimmt. Es wird ein Zirkel zwischen Sinnkonstitution (Sinnbildung) und Sinnverstehen angenommen. Mit der *Explikation* ist die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses gemeint, der Schritt für Schritt nachvollzogen werden muss. Die *Flexibilität* bezieht sich auf die Gegenstandsangemessenheit der Methoden, die an den Gegenstand angepasst sein müssen (Krell & Lamnek, 2024, S. 35 ff.).

Bei den Vorüberlegungen für diese Studie wurde schnell deutlich, dass ein qualitatives Vorgehen am geeignetsten ist, um die Sicht von LehrerInnen auf Lehrergewalt aus einer subjektiven Perspektive zu erfassen. Einerseits sollten hemmende und förderliche Strukturen für die Lehrergewalt aus Lehrersicht identifiziert werden, andererseits sollten LehrerInnen auf ihr Eigenerleben und situative Wahrnehmungen eingehen. Beide Bereiche zielen auf ein *subjektives Erleben* ab (Steinke, 1999, S. 118) und müssen sich nicht notwendigerweise mit der objektiven Schulrealität decken. Wenn LehrerInnen beispielsweise bestimmte Gewaltpräventionsangebote, die es tatsächlich gibt, nicht kennen, dann werden sie sie nicht berücksichtigen können, unabhängig davon, ob sie vorhanden sind. Ganz im Sinne des interpretativen Paradigmas sollten die LehrerInnen „*erkennende Subjekte*“ sein (Krell & Lamnek, 2024, S. 47), die durch ihre Schilderungen einen subjektiven Einblick in ihre soziale Realität geben, die durch den qualitativen Forschungsprozess *interpretativ* erschlossen wird. Das Untersuchungsfeld, über das die Interviewten berichten, ist die tatsächlich vorhandene Schulumwelt mit den darin enthaltenen Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Diese Untersuchung bezieht sich demnach auf ein *naturalistisches* Untersuchungsfeld (Krell & Lamnek, 2024, S. 47), das tatsächlich existiert. Die *Forschungsperspektive* ist also auf das *Verstehen* der Gewalthandlungen mit ihren zu Grunde liegenden psychischen Vorgängen ausgerichtet, soweit diese durch die Interviewten zugänglich und verbalisierbar sind. Ebenso richtet sich das Verstehen auf die Einbettung der Lehrerhandlungen in den strukturellen Schulkontext.

Die Forderung nach Offenheit, wie sie Lamnek und Krell (2024), Flick und KollegInnen (2022b) oder Volmerg (1983) dargestellt haben, bezieht sich auf die Grundhaltung, die der/die Forschende in den Prozess hineinträgt und die zumeist auf die Explorationsfunktion der Forschung abzielt. Daneben gilt es aber auch, offen und fair gegenüber den Beforschten zu sein und ihnen mitzuteilen, dass ihre subjektiven Deutungen Teil des Forschungsprozesse sind. Fraglich ist, ob sie tatsächlich den genauen Zweck der Erhebung zum Zeitpunkt der Erhebung kennen müssen oder ob diese Kenntnis

die Echtheit der Daten verfälscht. Um hier einen Mittelweg zu nutzen, habe ich allen Interviewten über den Zweck der Forschung aufgeklärt, so dass allen Personen die gleichen Informationen vor dem Interview vorlagen. Zugleich habe ich Offenheit gegenüber den Daten dadurch gewährleistet, dass ich neue und bisher noch nicht gedachte Kategorien induktiv aus dem Material herausgelöst habe.

Um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorhabens zu gewährleisten, sind in Kapitel 5.6 alle Vorannahmen beschrieben, die für den Forschungsprozess leitend waren. Im folgenden Abschnitt binde ich meine Forschungsarbeit in den Kontext der Theorien qualitativer Forschung ein und verorte sie im symbolischen Interaktionismus.

Theorien qualitativer Forschung und der symbolische Interaktionismus

Innerhalb der qualitativen Forschung gibt es eine fast unüberschaubare Vielfalt von Methoden, die sich teilweise überschneiden oder Synonyme füreinander sind (Tesch, 2016, S. 58) und denen kein einheitliches theoretisches oder methodisches Konzept zugrunde liegt (Flick, 2021, S. 29). Entsprechend vielfältig sind auch die theoretischen Grundlagen und Analyseverfahren, mit denen aus den Daten Informationen gewonnen werden. Ihnen gemeinsam ist, dass sie das Alltagshandeln von Menschen in unterschiedlichen Situationen und unter dem Einfluss von verschiedenen kulturellen Bedingungen erfassen und verstehen wollen (Flick, Kardorff & Steinke, 2022a, S. 106). Die bedeutendsten Hintergrundtheorien lassen sich in drei Hauptlinien zusammenfassen:

1. die Tradition des *symbolischen Interaktionismus* (z.B. H. Mead 1863–1931) (Keller, 2012) und der *Phänomenologie* (E. Husserl 1899–1960) (Knoblauch, 2009), die den subjektiven Bedeutungen und Sinnzuschreibungen nachgehen.
2. die Tradition der *Ethnomethodologie* (H. Garfinkel 1917–2011) (C. Meyer & Bergmann, 2021) und des *Konstruktivismus* (z.B. Bateson 1904–1980) (S. J. Schmidt, 1987), die die Alltagsroutinen und die Herstellung von sozialer Wirklichkeit untersuchen.
3. die Tradition der *Psychoanalyse* (S. Freud 1856–1939) (Köhler, 2020) und des (genetischen) *Strukturalismus* (z.B. C. Lévi-Strauss 1908–2009) (Moebius, 2009), die latente soziale Sinnstrukturen und unbewusste psychische Strukturen und Mechanismen in den Fokus rücken. (Flick et al., 2022b, S. 18)

Sie unterscheiden sich in ihren Forschungszielen, in ihren eingesetzten Erhebungs- und Interpretationsmethoden und in den anvisierten Forschungsfeldern (Flick et al., 2022b, S. 18)

Die Theorie des symbolischen Interaktionismus ist die grundlegende Theorie dieser Arbeit, da die Handlungen der LehrerInnen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Bedeutungs- und Sinnsystemen erfasst, betrachtet und interpretiert werden. Rückgebunden wird das geäußerte Bedeutungs- und Sinnsystem der LehrerInnen an das erstellte Erklärungsmodell, in dessen Zentrum das Handeln als durch Wahrnehmung und Interpretation beeinflusster Prozess steht.

Der symbolische Interaktionismus ist eine Theorierichtung, die „individuelles Verhalten und Bewusstsein aus dem sozialen Prozess heraus erklärt und diesen selbst durch ein Muster aufeinander bezogenem Handelns strukturiert sieht, die dem Individuum sprachlich vermittelt sind und es ihm ermöglichen, in sich selbst die Erwiderung hervorzurufen, die sein Handeln im Partner hervorruft, und diese Erwiderung zur Kontrolle seines eigenen Verhaltens einzusetzen“ (Bisler, 2011, S. 315).

Der symbolische Interaktionismus untersucht das wechselseitig beeinflusste Verhalten von Personen unter Verwendung gemeinsamer Symbole (vor allem der Sprache als besonderes Symbolsystem), wobei er davon ausgeht, dass soziale Interaktionen stark von den Grundbedeutungen der verwendeten Symbole abhängen (Krell & Lamnek, 2024, S. 49). Diese Bedeutungen sind nicht statisch, sondern können von den Handelnden selbst verändert und mitgestaltet werden, wodurch sie sich eine eigene Erfahrungswelt erschaffen (Denzin, 2022, S. 138 f.).

Bei der Interpretation von Daten in dieser Forschungstradition wird der „Wissenschaftsverständnis“ ebenso verwendet wie der „naive Alltagsverständnis“ (Krell & Lamnek, 2024, S. 49), der jedoch auf einer Vertrautheit mit dem sozialen Untersuchungsbezug beruhen sollte. Die Methodologie umfasst die *Exploration* und die *Inspektion*. Die *Exploration* beruht darauf, dass die Forschenden bereit sind, ihre theoretischen Vorannahmen durch Erkenntnisse des Forschungsfelds verändern zu lassen und ihre Methoden diesem neuen Wissen anpassen. Sie sollen sich vorurteilsfrei und sensibel auf das Forschungsfeld einlassen sowie bereit sein, sich in die Erforschten einzufühlen, ohne die eigene Distanz zu verlieren (Krell & Lamnek, 2024, S. 49 f.). Mit *Inspektion* ist gemeint, dass die Forschenden Zusammenhänge zwischen Sachverhalten herstellen und sie im Rahmen von wissenschaftlichen Theorien diskutieren. Die Handlungen sind mit Bedeutungen aufgeladen, die jeweiligen Bedeutungen werden in sozialen Prozessen erworben und sind prinzipiell veränderbar (Krell & Lamnek, 2024, S. 50 f.). Dies bedeutet, dass zum Beispiel die Begrüßung der Lehrkräfte am Anfang einer Stunde eine je unterschiedliche Funktion je nach Kontext aufweisen kann (z.B. Respekt erweisen oder „nur“ begrüßen).

Ziel dieser Forschungstheorie ist es, das bedeutungsvolle Verhalten von Handelnden zu erfassen und zu verstehen. Als Erhebungsmethoden kommen hier insbesondere Interviews in Frage.

Diese Arbeit geht also bereits in ihren Grundannahmen davon aus, dass LehrerInnen aufgrund von individuellen Bedeutungen handeln, die sich durch den strukturellen Schulkontext und die eigenen Erfahrungen ergeben. Der symbolische Interaktionismus ist also bereits als Grundprinzip im eigenen Erklärungsmodell verankert und die Interpretation der Lehreraussagen wird vor diesem Hintergrund als forschungslogischen Schritt betrachtet.

Im nachfolgenden Unterkapitel gehe ich auf verschiedenen Auswertungsmethoden innerhalb der qualitativen Forschung ein und stelle die qualitative Inhaltsanalyse als hier verwendete Methode genauer dar.

5.3 Auswertungsmethoden und die qualitative Inhaltsanalyse

Methoden der Interpretation zielen auf das Verstehen von Daten ab. Dabei ist Verstehen keinesfalls ein einfacher Prozess. Wie Bohnsack (2021, S. 22) bemerkt, ist Kommunikation bereits im Alltag zwischen vertrauten Personen fehleranfällig, weil Bedeutungsgelänge von Äußerungen, trotz gleicher genutzter Sprache und Grammatik, abweichen können. Dieses *Problem der Indexikalität* ist für die qualitative bzw. rekonstruktive Forschung grundlegend, da die Forschungsmethoden auf sprachlichen Mitteln basieren und die menschliche Sprache „unheilbar vage“ ist (Kruse, 2015, S. 59). Zwischen ForscherInnen und Beforschten kann diese Bedeutungsdifferenz noch viel größer sein, da sie nicht unbedingt einen gemeinsamen biografischen, sozioökonomischen oder kulturellen Hintergrund haben. Der Prozess des Fremdverstehens von Bedeutungsausdrücken muss im Forschungskontext daher explizit gemacht und methodisch kontrolliert werden (Kruse, 2015, S. 59). Eine Explikation des Fremdverstehens kann unter anderem dadurch erreicht werden, dass Forschende ihre eigenen Vorannahmen bezüglich des Forschungsthemas einbringen und darstellen. So können Dritte nachvollziehen, welche Bedeutungs- und Sinnsysteme mit in die Analyse der Daten eingeflossen sind. Weiterhin ist es notwendig, den Befragten durch offene Fragen genügend Entfaltungsmöglichkeiten für ihr Relevanzsystem zu geben (Bohnsack, 2021, S. 24).

In der Tradition des symbolischen Interaktionismus gibt es eine Reihe von verschiedenen Verfahren, mit denen Daten analysiert und interpretiert werden können, z.B. die *Qualitative Inhaltsanalyse*, *Narrative Analysen* und das *Theoretische Codieren* (Flick et al., 2022b, S. 18). Für den jeweiligen Forschungsgegenstand muss unter Beachtung der zugrundeliegenden Theorie das passende Analyseverfahren ausgewählt werden. Wie Kruse (2015, S. 362) kritisch bemerkt, ist ein Verfahren nicht deshalb allein richtig und angemessen für den Forschungsgegenstand, nur weil es derzeit in vielen Forschungskontexten angewendet wird. Kruse sieht eine Spannung zwischen der oft geforderten Offenheit des Forschungsprozesses und der Festlegung auf ein Analyseverfahren, weswegen er einen Doppelblick vorschlägt, der einerseits auf die Beschaffenheit der Daten schaut und andererseits das theoretische Verfahren im Auge behält (Kruse, 2015, S. 363). Die Analyse eines Textes gleicht einem Gespräch bzw. Interview, das zwischen Text und Forschenden geführt wird. Die Aufgabe der Forschenden ist es, Fragen an den Text zu stellen und die Antworten aus dem Text heraus, statt durch die eigenen Annahmen in den Text hineinzulesen (Kruse, 2015, S. 366).

Die qualitative Inhaltsanalyse

Geschichte der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Geschichte der qualitativen Inhaltsanalyse reicht, je nach Autor, einige Jahrhunderte weit zurück und hatte zunächst Texte, später auch Radioinhalte oder andere Massenkommunikationsmittel zwecks quantitativer Analysen im Blick (Kuckartz &

Rädiker, 2022, S. 34). Ab den 1950er Jahren setzte durch Kracauers (1952) Kritik und Bemühungen eine Wende ein und man wandte sich den Bedeutungen von Kommunikationsinhalten in einem hermeneutischen Verständnis zu (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 36 f.). Eines der späteren, bekanntesten Werke zur Inhaltsanalyse ist jenes von Mayring, wobei es noch eine Vielzahl anderer inhaltsanalytischer Verfahren gibt (Schreier, 2014) und auch die Bezeichnungen nicht immer identisch sind (Stamann, Janssen & Schreier, 2016). Grundsätzlich zielt die Inhaltsanalyse aber darauf ab, soziale Sachverhalte aus dem Datenmaterial zu rekonstruieren. Sie ist eine Methode, die mittels Kategorien Informationen aus dem Material herausfiltert. Sie kann je nach Forschungsansatz mehr oder weniger offen gestaltet werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 49).

Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse erfordert ein Verfahren, das dem Anspruch Rechnung trägt, manifeste und latente Inhalte und Sinnstrukturen systematisch aus dem Datenmaterial herauszulösen (Stamann et al., 2016, Abschnitt 2). Kernaufgabe der qualitativen Inhaltsanalyse ist „die systematische Analyse der Bedeutung interpretationsbedürftigen Materials mittels Zuordnung zu den Kategorien eines Kategoriensystems“ (Stamann et al., 2016). Kuckartz und Rädiker (2022, S. 39) ergänzen diese Definition. Sie sind der Auffassung, dass es unterschiedliche Arten der Kategorienbildung gibt, die Analyse primär qualitativ erfolgt und quantitative Maße keine Bedeutung haben, sowie die Analyse nicht nur kategorienorientiert, sondern auch fallorientiert erfolgen kann. Als Datengrundlage kommen Fotos bzw. Bilder ebenso wie Textmaterial in Frage. Die wesentlichen Unterschiede zwischen der qualitativen und der klassischen Inhaltsanalyse bestehen darin, dass quantitative Maße keine Rolle spielen, sondern das Textverstehen im Vordergrund steht und die Analyse zirkulär verläuft (mehrere Durchläufe durch das Material), wohingegen die klassische Analyse linear voranschreitet. Das Aufstellen von Hypothesen zu Beginn oder die strikte Trennung zwischen Erhebungs- und Auswertungsphase sind nicht zwingend erforderlich; und eine statistische Auswertung wird meist nicht angestrebt, da die gefundenen Kategorien der Strukturierung dienen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39).

Stamann, Janssen und Schreier (2016, Abschnitt 3) plädieren dafür, nur Kernelemente der Inhaltsanalyse als eigentliche qualitative Inhaltsanalyse anzuerkennen und fokussierende Verfahren (z.B. typenbildende Inhaltsanalyse) nur als Variationen zu begreifen. Ein Kernelement der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Bilden eines Kategoriensystems mit Kategorien, die formal, inhaltlich oder skalierend sein können (Stamann et al., 2016). Bezüglich der Verwendung der Inhaltsanalyse herrscht innerhalb der Forschungsgemeinschaft keine Einigkeit. So beschreiben Gläser und Laudel (2012) zwar, wie eine Inhaltsanalyse abzulaufen habe, wie genau jedoch ein Kategoriensystem gebildet werden soll, ist nicht beschrieben. Zu erkennen ist, dass zu Beginn der Inhaltsanalyse bereits Vorüberlegungen in die Kategorienbildung einbezogen werden sollen (Gläser & Laudel, 2009, S. 206), womit prinzipiell eine deduktive Bildung von „Vorkategorien“

gemeint ist, die jedoch noch vor der eigentlichen Datenauswertung kritisch betrachtet und ggf. angepasst werden sollen.

Nach Stamann et al. (2016, Abschnitt 3.2.2) gibt es deduktive, induktive oder gemischte Strategien der Kategorienbildung. Die Bildung des Kategoriensystems dient der Extraktion und Reduktion von Informationen aus dem Textmaterial und lässt sich auch im Verlaufe der Auswertung verändern (Gläser & Laudel, 2009, S. 200). Die Extraktion ist ein entscheidender Interpretationsschritt, der neben den festgelegten Regeln auch die Interpretation der Forschenden und deren Verstehensleistungen umfasst, wobei durch die Fundstellenangabe aber jederzeit ein Rückgriff auf den gesamten Text möglich ist (Gläser & Laudel, 2009, S. 201).

5.4 Die qualitative Inhaltsanalyse in dieser Arbeit

Innerhalb dieser Arbeit wird der Auffassung von Kuckartz (2022) sowie Gläser und Laudel (2012) gefolgt und die qualitative Inhaltsanalyse als eine Auswertungsmethode der qualitativen Sozialforschung begriffen, so dass hier die Gütekriterien für qualitatives Forschen angewendet werden (siehe Kapitel 5.5). Zugleich wird der Ablauf der Inhaltsanalyse, wie ihn Gläser und Laudel (2009, S. 203) vorschlagen, eingehalten. Ich werde zunächst deduktiv Kategorien bilden, die sich aus meiner Theoriebildung bzw. aus der Bildung meines Erklärungsansatzes und meinen theoretischen Vorüberlegungen ergeben. Während der Extraktion der Informationen werde ich mein Kategoriensystem fortlaufend prüfen und ggf. bereits bestehende Kategorien nochmals im Hinblick auf eine mögliche Ausdifferenzierung oder Zusammenlegung prüfen. Wichtig ist es dabei, immer darauf zu achten, dass der Sinngehalt von Aussagen immer im Kontext des jeweiligen Interviews wahrgenommen werden, so dass z.B. die gleiche schulische Maßnahme eine je andere Bedeutung haben kann, je nachdem an welcher Schule sie stattfindet und von welcher Lehrkraft sie berichtet wird. Analog zu dem von Gläser und Laudel vorgeschlagenen Verfahren werde ich „Leerkategorien“ im Kategoriensystem belassen. Sie bieten mir die Möglichkeit, Brüche zwischen meinen Überlegungen und Sinnkonstruktionen sowie jenen der LehrerInnen zu entdecken. In Abb. 5.1 ist der Ablauf der Inhaltsanalyse dargestellt; die Beschreibung der Phasen folgt im Anschluss.

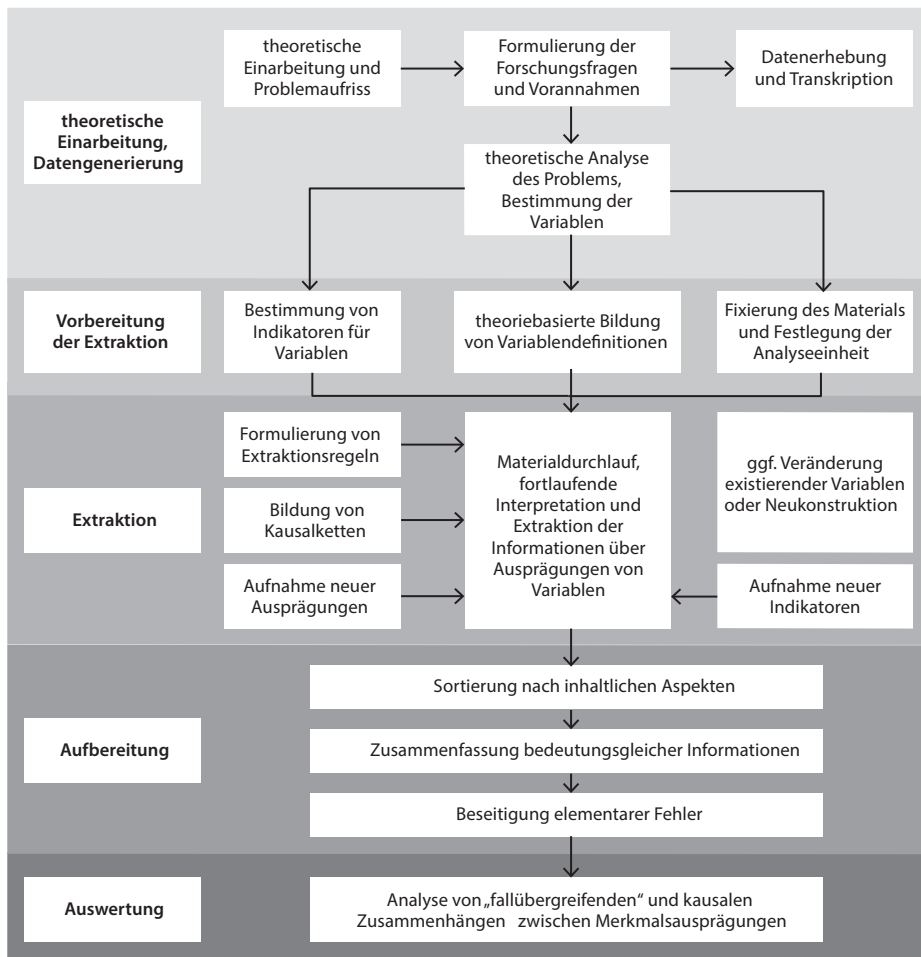


Abb. 5.1: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse dieser Arbeit, Darstellung ähnlich Gläser und Laudel (2012)

Innerhalb dieser Arbeit verstehe ich die *Phase der Einarbeitung und Datengenerierung* als den ersten Schritt der Inhaltsanalyse, da sie genau auf den Prozess der Datenauswertung hin abgestimmt und ausgewählt wurde. Meine Inhaltsanalyse besteht demnach aus fünf Schritten, im Gegensatz zu der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009), die ihr Verfahren in vier Hauptschritte aufteilen: die *Vorbereitung der Extraktion*, die *Extraktion*, die *Aufbereitung* und die *Auswertung*.

Zu diesem ersten Hauptschritt gehören Vorannahmen und Forschungsfragen aus Unterkapitel 5.6, die aus den theoretischen Überlegungen in den Kapiteln 1 und 2 sowie auf der Modellbildung in Kapitel 3.6 basieren. Ebenso rechne ich die Datenerhebung und die Transkription (Unterkapitel 5.7) zu diesem Schritt.

Im zweiten Schritt wird die Extraktion der Informationen vorbereitet. Mit Hilfe des Erklärungsmodells wurden die Variablen identifiziert und Oberkategorien gebildet sowie mögliche Ausprägungen bzw. Unterkategorien aufgeschrieben. Sie repräsentieren die Vorüberlegungen und Vorannahmen sowie Forschungsfragen, mit denen die Extraktion begonnen wurde. Dieser Schritt der Inhaltsanalyse ist deduktiv, weil die theoretischen Vorüberlegungen die Bildung der Oberkategorien leiten. Zur Identifikation von Variablen wurden vorher Indikatoren aufgeschrieben, die auf ein Vorhandensein der Variablen hinweisen. Diese Indikatoren ergeben sich aus den Vorüberlegungen und den Variablendefinitionen. Mit Fixierung des Materials ist gemeint, dass die Kontext- und die Analyseeinheit, die untersucht werden sollen, festgelegt werden. Als Kontexteinheit habe ich das gesamte transkribierte Interview einer Person festgelegt; die Analyseeinheiten konnten variabel sein, da denkbar ist, dass Aussagen in nur wenigen Worten oder auch ganzen Passagen gegeben werden (Fixierung). Die kleinste Analyseeinheit konnte daher ein bedeutungstragendes Wort oder ein Laut (z.B. „Hm“) im Transkript sein.

Im dritten Schritt wird die Extraktion der Informationen aus dem Material durchgeführt. In diesem Schritt laufen mehrere Prozesse zeitgleich ab und beeinflussen sich gegenseitig. Während des Materialdurchlaufs habe ich entschieden, zu welcher Variable Informationen gehören. Diese Entscheidungen basierten auf den Indikatoren, die ich für eine Variable notiert hatte. Wenn Abgrenzungsprobleme auftraten, habe ich Extraktionsregeln formuliert, die genau festlegten, in welchem Fall eine Information zu dieser oder jener Variable zu zählen war (Gläser & Laudel, 2009, S. 214 f.). Je weniger Abgrenzungsprobleme auftraten, desto präziser waren die Variablendefinitionen erstellt und desto passender die Indikatoren gewählt. Im Verlauf der Extraktion ergaben sich unterschiedliche Merkmalsausprägungen von Variablen, die dann immer weiter ergänzt wurden. Die meisten Ausprägungen habe ich während der Extraktion gebildet, hier erfolgte also eine induktive Kategorienbildung aus dem Material heraus. Das Kategoriensystem habe ich demnach deduktiv-induktiv gebildet. Die Vorüberlegungen strukturierten die Variablen, durch den Materialdurchlauf und die Ergänzungen wurden die Ausprägungen sichtbar, die die inhaltlichen Facetten der Variablen darstellten. Neben den relevanten Informationen habe ich die Kausaldimensionen von Variablen (Wirkung und/oder Ursache) extrahiert und ebenfalls in das Auswertungsraster übernommen. So entstanden Querverweise zwischen den Variablen bzw. Merkmalsausprägungen der Variablen.

Nach der Extraktion der Daten erfolgt im vierten Schritt die Aufbereitung der Informationen. Dazu werden diese inhaltlich sortiert und bedeutungsgleiche Informationen mittels Paraphrasen zusammengefasst, die die idealtypische Abb. der Originalaussagen der LehrerInnen darstellen. Um eine zusammenhängende Diskussion zu gestalten, habe ich die Kategorien nicht nur je Ebene diskutiert, sondern Querbezügen zwischen den Faktoren in die Diskussion einfließen lassen.

Im fünften Schritt erfolgt die fallübergreifende Analyse der Merkmalsausprägung, die die Faktoren auf den unterschiedlichen Ebenen und die Zusammenhänge zwischen den Ebenen sichtbar machen soll. Neben dieser fallübergreifenden Analyse habe ich zusätzlich vier Situationsbeschreibungen genauer betrachtet und innerhalb des jeweiligen Interviews nach Verbindungen zwischen den Faktoren unterschiedlicher Systemebene gesucht. Aus diesen Querverbindungen ging pro Interview jeweils ein Kausalnetz hervor, welches fallspezifisch zeigt, welche Faktoren beim Zeigen eines gewaltvollen Verhaltens eine Rolle spielte. Diese Situationsanalysen sind in Kapitel 6.10 dargestellt.

Im folgenden Unterkapitel gehe ich auf die Verwendung und den Nutzen von Gütekriterien innerhalb von qualitativer Forschung ein. Ich werde zudem begründet darstellen, welche Kriterien ich in diesem Forschungsprozess zur Gewährleistung der Qualität dieser Arbeit anwenden werde.

5.5 Gütekriterien qualitativer Forschung und Anwendung in dieser Arbeit

Mit Etablierung und Anerkennung der qualitativen Sozialforschung als ernst zu nehmende Disziplin vermehrten sich auch die Forderungen nach verbindlichen Kriterien, an Hand denen man gute von schlechter Forschung unterscheiden könne (Döring, 2022, S. 107).

Nach Kelle (2008, S. 13) sind im quantitativen Bereich vor allem die Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität zentrale Ziele des Forschungsprozesses, wohingegen gerade der Einbezug der subjektive Perspektive beim qualitativen Forschungsprozess grundlegend ist und eine Objektivität wenig bis keine Bedeutung hat. In der Literatur zu qualitativen Forschungsmethoden finden sich dazu eine Reihe von Kriterien, die die Forschung erstens nachvollziehbar für den Rezipienten und die Forschungsgemeinschaft machen und zweitens die Funktion der Abgrenzung und Begründung gegenüber quantitativen Methoden leisten sollen (Knoblauch, 2022, S. 627 ff.). Doch innerhalb der qualitativen Forschung besteht Uneinigkeit darüber, wie die Gütekriterien aussehen sollen oder ob überhaupt Gütekriterien angewandt werden. So lassen sich nach Steinke (2022, S. 319 ff.) oder Döring (2022, S. 107 f.) drei Grundpositionen innerhalb der Forschungsgemeinschaft ausmachen:

1. ForscherInnen, die Gütekriterien (wie Objektivität, Reliabilität und Validität) reformulieren und auf qualitative Forschung übertragen (Mayring, 2016; Kirk & Miller, 1986):
2. ForscherInnen, die eigene Kriterien ausgehend von den Besonderheiten des Feldes und des Gegenstandes formulieren; und
3. ForscherInnen, die Qualitätskriterien aus einem postmodernen Verständnis heraus ablehnen, weil z.B. die soziale Konstruktion der Welt durch die Handelnden keinem objektiven Forschungsanspruch genügen kann (z.B. Shotter, 1990) (Steinke, 2022, S. 321).

Grunenberg (2007, S. 219) stellte bereits fest, dass Qualitätskriterien auch in peer-reviewten Aufsätzen der Erziehungswissenschaft teilweise fehlen oder unzulänglich beachtet wurden und z.B. in nur 22 von 60 Texten Grenzen der eigenen Arbeit aufgeführt wurden und in nur acht Arbeiten eine Reflexion über das methodische Handeln im Feld zu finden ist. Überträgt man diese Mängel auf die Alltagspraxis in der Forschung, stellt man sicher fest: Wiederholte Fehler können vermieden werden, wenn sie von anderen bereits gemacht und verständlich und offen kommuniziert wurden.

Aus diesem Grund folge ich den Gedanken Steinke (2010, S. 321 ff.), dass 1. durch Anwendung von Qualitätsmerkmalen eine Beliebigkeit und Willkürlichkeit der Forschung vermieden werden kann; 2. diese mehr Anerkennung erhält, weil sie nachvollziehbarer wird; und 3. der Anschluss für spätere Studien leichter gemacht wird. Im Folgenden stelle ich die Gütekriterien nach Steinke dar, da sie sich an den zentralen Prinzipien qualitativer Forschung nach Krell und Lamnek (2024) sowie Flick, Kardorff und Steinke (2022b) anlehnen bzw. aus ihnen heraus abgeleitet sind. Eine weitere lohnende Diskussion von Gütekriterien findet sich bei Kruse (2015).

Gütekriterien nach Steinke

Nach Steinke können die Kernkriterien *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, *Indikation des Forschungsprozesses*, *empirische Verankerung*, *Limitation*, *Kohärenz*, *Relevanz* und *reflektierte Subjektivität* als qualitätssichernd betrachtet werden.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Die *Dokumentation des Forschungsprozesses* stellt eines der zentralen Kriterien für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit dar. Durch eine genaue Dokumentation und einen Schritt-für-Schritt-Ablauf können die Rezipienten den Prozess sowie die Ergebnisse nachvollziehen (Krell & Lamnek, 2024, S. 39; Steinke, 2022, S. 324). Hierzu werden das Vorverständnis des Gegenstandes, die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Auswertungsmethode und die Quellen von Informationen sowie die zugrunde gelegten Kriterien veröffentlicht (Steinke, 2022, S. 324 f.). Ebenso werden die Entscheidungen und Probleme, die sich im Forschungsverlauf ergeben, diskutiert (Steinke, 2022, S. 325). Neben einer gemeinsamen Interpretation von Daten mit mehreren ForscherInnen kann weiterhin die Anwendung von kodifizierten Verfahren (z.B. narratives Interview) die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöhen (Steinke, 2022, S. 326).

Indikation des Forschungsprozesses

Die *Indikation des Forschungsprozesses* bezieht sich darauf, wie gut der Zugang (qualitativ oder besser quantitativ?) und die Methode (z.B. Interview oder besser Beobachtung?) zum erforschten Gegenstand passen und ob die Auswahl schlüssig und nachvollziehbar ist. Daneben ist auch zu dokumentieren, welche Überlegungen zu den gewählten Transkriptionsregeln (Indikation von Transkriptionsregeln) und zur Aus-

wahl der Stichprobe (Indikation der Samplingstrategie) geführt haben (Steinke, 2022, S. 327 f.). Zum Abschluss des Prozesses muss reflektiert werden, ob die Einzelentscheidungen im Gesamtkontext schlüssig waren (Indikation der methodischen Einzelentscheidungen) und ob die jeweiligen Qualitätskriterien dem Gegenstand angemessen waren (Indikation der Bewertungskriterien) (Steinke, 2022, S. 328).

Empirische Verankerung

Die *empirische Verankerung* verweist darauf, dass die Bildung und Überprüfung von Hypothesen oder Theorien stets auf den zugrundeliegenden Daten basieren sollten. Die Theoriebildung sollte so angelegt werden, dass Neues in den Daten entdeckt oder auch die Vorannahmen der Forschenden in Frage gestellt werden können. Im Rahmen der Theorieprüfung sollten die Daten dazu genutzt werden, die Theorie zu verifizieren oder zu falsifizieren (Steinke, 2022, S. 328). Um die empirische Verankerung zu prüfen, können kodifizierte Methoden, Sammeln von hinreichenden Textbelegen, analytische Induktion, Bildung von Prognosen und kommunikative Validierung genutzt werden (Steinke, 2022, S. 328).

In dieser Arbeit nutze ich die Daten, um das eigene Erklärungsmodell zur situativen Lehrergewalt zu prüfen. Zwischen den Ebenen des Modells gibt es jedoch derart viele Wechselwirkungen, sodass davon auszugehen ist, dass dort Neues und bisher Unbedachtes in Erscheinung tritt. Um diesem Neuen Raum zu geben und die InterviewpartnerInnen wegen des stark tabuisierten Themas nicht zu verschrecken, ist die Datenerhebung sehr offen angelegt, so dass kein Leitfadeninterview genutzt wird, sondern die Fragen als Impulse genutzt werden.

Kohärenz

Das Kriterium der Kohärenz meint, dass die entwickelten Theorien in sich logisch und kohärent sind und keine Widersprüche aufweisen.

Relevanz

Die forschersische Tätigkeit sollte im Hinblick auf ihre gesellschaftliche und wissenschaftliche Relevanz und Beitrag hin kritisch geprüft werden. Dies kann zum Beispiel durch eine Betrachtung des praktischen Nutzens oder durch die Prüfung der Verallgemeinerung auf ähnliche Problembereiche realisiert werden (Steinke, 2022, S. 330).

Reflektierte Subjektivität

Abschließend sollte ein guter Forschungsprozess reflektiert mit der Frage umgehen, wie die Subjektivität der ForscherInnen in den Forschungsprozess eingeflossen ist und wo sie den Prozess weitergebracht oder behindert hat (Steinke, 2022, S. 330 f.).

Limitation

Das Kriterium der *Limitation* bezieht Steinke auf die Grenzen des Geltungsbereiches bzw. auf die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, die größer ist, wenn nicht alle spezifischen Bedingungen einer Untersuchung erfüllt sein müssen, um gleiche oder ähnliche Resultate zu erzielen.

Gütekriterien in dieser Arbeit

Diese Arbeit macht die Anwendung eines expliziten Kriterienkatalogs aus zweierlei Gründen nötig. Erstens werden die subjektiven Bedeutungs- und Wirklichkeitskonstruktionen von Personen interpretativ erschlossen, das bedeutet, bereits die Vorüberlegungen des Gesamtprozesses und auch die spätere Interpretation der Daten sind sowohl von der Subjektivität der Interviewten als auch der meinen durchzogen. Um den Prozess und die Dateninterpretation nachvollziehen zu können, ist eine genaue Darstellung wichtig. Im Vergleich unterschiedlicher Kriterienkataloge fiel die Wahl auf den Kriterienkatalog nach Steinke (2022), der die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Indikation des Forschungsprozesses, die empirische Verankerung, die Limitation, die Kohärenz, die Relevanz und sie reflektierte Subjektivität umfasst.

Diese Kriterien erscheinen mir explizit und detailliert genug zu sein, um mit ihrer Hilfe eine ausreichende Nachvollziehbarkeit der Einzelschritte und des Gesamtprozesses zu gewährleisten, sodass sich auch Anschlusspunkte für weitere Forschungen sowie mögliche Ansatzstellen für Kritik zu bieten.

5.6 Grundlegende Vorannahmen und Forschungsfragen

In der Forschung finden sich unterschiedliche Typen von Forschungsanlagen. Dazu gehören beispielsweise Grundlagenforschung (Basic Research), angewandte Forschung (Applied Research) und Evaluationsforschung (Evaluation Research) (Miller und Sal-kind 2002 nach Kuckartz, 2022, S. 29). Die hier vorliegende Arbeit ist der Grundlagenforschung zuzuordnen, weil sich bisher mit den Studien von Khoury-Kassabri (2012) sowie Twemlow und Kollegen (2006) nur wenig schulische Gewaltforschung auf die Lehrerperspektive bezieht (Gusfre et al., 2023, S. 333) und somit wird forschersches Neuland betreten. Aus diesem Grund wähle ich ein exploratives Vorgehen in der Datenerhebung, das ich jedoch durch bestimmte Vorannahmen meinerseits flankieren lassen, damit der Forschungsprozess eine leichte Strukturierung erfährt. Der Gedanke Kelles (2007b), dass sich die forscherseitigen Vorannahmen in den Forschungsfragen wiederfinden lassen, erscheint schlüssig. Aus diesem Grund erfolgte die Durchführung der problemzentrierten Interviews vor dem Hintergrund der Vorannahmen, die sich durch die Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich und der Erarbeitung des Erklärungsmodells ergeben haben.

Grundlegende Forschungsfragen

Um den Forschungsprozess im Sinne der Transparenz und Nachvollziehbarkeit so präzise wie möglich darstellen zu können, stelle ich im Folgenden grundlegende Vorannahmen meiner Arbeit schriftlich dar:

1. Ich gehe davon aus, dass sich LehrerInnen als PädagogInnen verstehen und deswegen weder Gewalt noch Feindseligkeiten gegenüber SchülerInnen gutheißen oder vorsätzlich anwenden.
2. Aufgrund der Datenlage in Deutschland gehe ich davon aus, dass LehrerInnen nicht von physischer Gewalt gegen SchülerInnen berichten, weil diese einerseits nur in sehr geringem Maße vorkommt und die Wahrscheinlichkeit, auf einen Lehrer oder eine Lehrerin mit solchen Erfahrungen zu treffen, sehr gering ist.
3. Weiterhin nehme ich an, dass die Auskunftsbereitschaft aufgrund des Verstoßes gegen geltendes Recht und den damit verbundenen straf- und dienstrechtlichen Konsequenzen sehr gering ist. Es ist zu erwarten, dass LehrerInnen sich eher über das Verhalten von KollegInnen oder allgemein zum Thema Lehrgewalt äußern und die Täterperspektive nicht häufig eingenommen wird.
4. Thematisch gehe ich davon aus, dass eher verbale Formen wie Anschreien oder Beleidigungen als psychische Gewaltformen (z.B. gezielte Ausgrenzung einzelner SchülerInnen/Schülergruppen) beschrieben werden. Dies gründet auf der Annahme, dass verbales Handeln leichter zu identifizieren ist als non-verbales und deswegen auch leichter darüber berichtet werden kann.

Diese Vorannahmen stützen sich wesentlich auf die Hypothesen 10 und 11 Bronfenbrenners (1981, S.102), wonach Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Beziehungen den an Personen herangetragenen Rollenerwartungen entsprechen (Hypothese 10) und die Ausstattung einer Rolle mit Macht eine Machtausübung gegenüber untergeordneten Personen begünstigt (Hypothese 11). LehrerInnen handeln demnach im Rahmen ihrer institutionellen Macht, sind jedoch aufgrund ihrer Rolle als PädagogInnen gegen eine uneingeschränkte und übermäßige Machtausübung und sprechen sich gegen jedwede Gewaltanwendung gegen SchülerInnen aus.

Forschungsfragen

Die Interviewsituationen sollten möglichst offen sein und durch wenige Fragen beeinflusst werden, um dem Antwortverhalten der LehrerInnen als TäterInnen oder BeobachterInnen möglichst viel Raum zu geben. Deswegen habe ich mir im Vorfeld die zugrundeliegenden Forschungsfragen und Vorannahmen notiert. Sie präsentiere ich im Folgenden, damit eine Nachvollziehbarkeit im Sinne der Gütekriterien qualitativer Forschung gegeben ist.

Tabelle 5.1: Forschungsfragen

	Forschungsfragen	Annahmen
Gewaltverständnis	1. Welches Verständnis von Gewalt haben LehrerInnen?	<ul style="list-style-type: none"> • Sie benennen sowohl physische und verbale Formen von Gewalt. • Sie haben ein breites Verständnis von Gewalt.
	2. Welches Verständnis von Lehrgewalt haben LehrerInnen?	<ul style="list-style-type: none"> • Sie benennen physische und verbale Formen. • Sie benennen Noten nicht als institutionelle Gewalt.
Prävalenz von Gewalt	3. Welche Gewaltformen erleben LehrerInnen in ihrem Alltag?	<ul style="list-style-type: none"> • Sie berichten nur Formen von verbaler Gewalt. • Im Alltag werden Noten als Diszipliniierungsmaßnahme verwendet.
Strukturelle Faktoren	4. Welche Faktoren stellen LehrerInnen in einen Zusammenhang mit Lehrgewalt?	• offen
	5. Welche Verbindungen stellen die LehrerInnen zwischen Lehrgewalt und Faktoren auf unterschiedlichen Systemebenen her?	• offen
	6. Welche Faktoren heben die LehrerInnen auf der Ebene der Einzelschule besonders hervor?	<ul style="list-style-type: none"> • Sie beschreiben wenig Unterstützung durch Kollegen, Schulleitung oder Schulsozialarbeit. • Gewaltvolle Lehrer werden nicht auf ihr Verhalten angesprochen, da dies als unkollegial gilt.
Situationswahrnehmungen als <i>BeobachterInnen</i>	7. Wie erleben LehrerInnen gewaltvolle Situationen als BeobachterInnen?	<ul style="list-style-type: none"> • Sie beschreiben sich unkollegial, wenn sie eingreifen. • Sie beschreiben die SchülerInnen als Opfer. • Sie beschreiben sich als machtlos, den SchülerInnen zu helfen.
Situationswahrnehmungen als <i>TäterInnen</i>	8. Wie erleben LehrerInnen sich selbst bei und nach gewaltvollem Handeln?	• Sie beschreiben sich als gestresst, hilflos, alleingelassen, strategielos.
Konfrontationsangst/ Verbundenheitsgrenze	9. Inwieweit nehmen LehrerInnen die Grenzen der Konfrontationsangst oder der Verbundenheit wahr?	• Sie beschreiben implizit durch Veränderungen im Erleben und Handeln die Überwindung der Konfrontationsangst und der Verbundenheitsgrenze.
	10. Wann halten LehrerInnen die Verbundenheitsgrenze und unter welchen Bedingungen wird sie überwunden?	
Veränderungsmöglichkeiten	11. Welche Veränderungen sehen LehrerInnen, um Lehrgewalt zu verhindern?	• Sie beschreiben, dass die Schulsozialarbeit oder der Schulleiter eine wichtige Funktion hat und gewaltvolle LehrerInnen ansprechen muss.

Vorannahmen zu möglichen Wirkungszusammenhängen

Das Ziel dieser Arbeit ist es, Lehrgewalt aus Sicht der LehrerInnen als in ein System eingebettet darzustellen und die Zusammenhänge zwischen den auf die Lehrerhandlungen einwirkenden Ebenen sichtbar zu machen. Aus der Analyse von beschriebenen Gewaltsituationen hieraus sollen die Einflüsse, die unmittelbar in der Situation wirk-

sam sind, extrahiert werden. Durch den Einbezug weiterer einzelschulspezifischen Wirkfaktoren kann das gezeigte Verhalten kontextualisiert werden. Durch eine schulübergreifende Darstellung von Wirkfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen sollen gemeinsame Faktoren und Mechanismen entdeckt werden, die Lehrergewalt begünstigen oder verhindern. Mit Hilfe dieser Erkenntnisse werden erste Präventions- und Interventionsgedanken entworfen, die Lehrergewalt verhindern bzw. einen professionellen Umgang mit Lehrergewalt schaffen sollen.

Tabelle 5.2: Vorannahmen zu möglichen Wirkungszusammenhängen

Situationswahrnehmungen als <i>BeobachterInnen</i>	LehrerInnen sehen interne Faktoren (z.B. Hilflosigkeit, Überforderung, falsches Wertesystem) als Hauptursache für verbale Gewalt gegen SchülerInnen.
Situationswahrnehmungen als <i>TäterInnen</i>	Interne Faktoren (z.B. Hilflosigkeit) werden an äußere Faktoren (z.B. unruhige Schüler) gekoppelt; die äußeren Faktoren sind demnach eine Ursache für innere Faktoren.
Konfrontationsangst	LehrerInnen beschreiben einen Zusammenhang zwischen eigener Überforderung und dem Ausbruch verbaler Gewalt.
Kopplung zwischen struktureller und individueller Ebene	LehrerInnen sehen in strukturellen Faktoren (z.B. hohe Stundenanzahl) einen Faktor für interne Faktoren (z.B. Überlastung), die sich auf andere interne Faktoren (z.B. Gereiztheit) auswirken.
Veränderungsmöglichkeiten	LehrerInnen sehen Veränderungsmöglichkeiten eher auf der Ebene der Einzelschule als auf der Individualebene.

5.7 Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung

Im folgenden Unterkapitel erläutere ich den Feldzugang und beschreibe die Stichprobe. Weiterhin gehe ich darauf ein, wie ich hinsichtlich des tabuisierten Themas Lehrergewalt mit der Anonymität, der Ethik und dem Vertrauen der Interviewten umgegangen bin. Dieses Vorgehen erscheint mir deshalb nötig, weil die Forschung mit potentiellen TäterInnen aus meiner Sicht ein besonders Vorgehen bei der Akquise und der Datenerhebung sowie ein besonderes Vorgehen bei der Zusicherung der Anonymität und dem Umgang mit den personenbezogenen Daten verlangt. Um die Auskunftsbereitschaft überhaupt erst herzustellen und während des Interviews aufrechtzuerhalten, ist eine Zusicherung seitens der forschenden Person nötig, die bei den Interviewten das nötige Vertrauen erzeugt, sich zu einem kritischen Thema zu äußern.

Feldzugang und Stichprobe

Zur Gewinnung der InterviewpartnerInnen wurde im Januar 2022 eine Rekrutierungs-E-Mail an beinahe 500 Schulen mit einem Sekundarbereich I in Nordrhein-Westfalen verschickt. Darin wurde, unter Verweis auf die öffentlich einsehbare Projektbeschreibung auf der Internetseite des Lehrstuhls für Schulpädagogik von Herrn Prof. Dr. Kiel an der Ludwig-Maximilians-Universität München, um eine anonyme Teilnahme an der Studie gebeten. Die Präsentation des Forschungszusammenhangs

wird als wichtig eingeschätzt, weil den InterviewteilnehmerInnen die Seriosität der Forschung dargelegt und somit Vorbehalte abgebaut werden konnten.

Insgesamt konnten 20 InterviewpartnerInnen (zehn Frauen und zehn Männer) für ein Interview gewonnen werden. Ob eine Ausdifferenzierung nach Geschlecht als sozial konstruierte Kategorie (Kruse, 2015, S. 246) hier wirklich nötig ist, wird angezweifelt, da dies für die Auswertung nur dann eine Rolle spielt, wenn die Interviewten selbst ihr Geschlecht als eine beeinflussende Kategorie in die Situations- oder Schulkontextbeschreibung von Lehrer Gewalt einbringen.

Die Stichprobe umfasst LehrerInnen im Alter von 28 bis 61 Jahren mit einer Berufserfahrung von 1 bis 30 Jahren. Sie ist ausgewogen in Bezug auf das Geschlecht und weist eine große Vielfalt hinsichtlich Alter und Berufserfahrung auf. Ein Schwerpunkt liegt bei LehrerInnen von Gymnasien, während aus den anderen Schulformen jeweils mindestens zwei VertreterInnen vertreten sind. Die folgende Tabelle 5.3 gibt einen Überblick über die Stichprobe und ist in der Reihenfolge der durchgeführten Interviews sortiert.

Tabelle 5.3: Stichprobendarstellung

Kennung	Schulart	Besondere Funktion	Alter	Berufsjahre	Geschlecht
1_m_49_12_haupt	Hauptschule		49	12	m
2_w_28_4_real	Realschule		28	4	w
3_w_55_30_gym	Gymnasium		55	30	w
4_w_43_15_gym	Gymnasium	Beratungslehrerin	43	15	w
5_m_55_28_haupt	Hauptschule	Schulleiter	55	28	m
6_w_41_16_haupt	Hauptschule	Stellvertretung Schulleitung	41	16	w
7_m_44_10_gym	Gymnasium		44	10	m
8_m_59_26_real	Realschule		59	26	m
9_w_40_15_gym	Gymnasium		40	15	w
10_w_27_1_real	Realschule		27	1	w
11_m_33_4_sekundarschule	Sekundarschule		33	4	m
12_m_42_15_gym	Gymnasium	Lehrerausbilder	42	15	m
13_w_41_9_gym	Gymnasium		41	9	w
14_m_54_6_sek	Sekundarschule		54	6	m
15_w_48_22_gym	Gymnasium		48	22	w
16_w_36_10_gesamt	Gesamtschule		36	10	w
17_m_50_22_gym	Gymnasium	Stellvertretung Schulleitung	50	22	m
18_m_61_30_gym	Gymnasium		61	30	m
19_w_39_14_gym	Gymnasium		39	14	w
20_m_37_12_sekundarschule	Sekundarschule		37	12	m

Das qualitative Interview als Forschungsstrategie

Aus dem Primat der Gegenstandsangemessenheit ergeben sich für die Datenerhebung und anschließende Interpretation unterschiedliche methodische Konsequenzen. Bei der Auswahl der Methode müssen das Erkenntnisinteresse wie auch mögliche Probleme bei der Datengewinnung berücksichtigt werden. Einer der mittlerweile gängigsten Methoden, und oftmals als „Königsweg der Sozialforschung“ dargestellt, ist die Befragungen bzw. das Einzelinterview, wie es auch in der Gewaltforschung verwendet wird (Helfferich, 2016).

Koolwijk (1974, S. 10) unterscheidet hinsichtlich des Informationsflusses zwischen ermittelnden Interviews, bei denen die Informationen vom Befragten hin zur ForscherIn fließen, und einem vermittelndem Interview, bei dem der Befragte seinerseits mit Informationen versorgt wird. Mischformen von beidem sind das sozialfürsorgerische oder das therapeutische Interview (Koolwijk, 1974, S. 10).

Gründe für die Beliebtheit des Interviews in der qualitativen Sozialforschung sind zahlreich. Interviews lassen sich gut mit etablierten Auswertungsverfahren bearbeiten, die gewonnenen Informationen sind unverzerrt-authentisch und lassen sich intersubjektiv nachvollziehen sowie beliebig reproduzieren (Krell & Lamnek, 2024, S. 315).

Interviewtechniken

In der qualitativen Forschung sind Interviews vielfältiger einsetzbar als in der quantitativen Forschung, wo sie meist als standardisierte Erhebungsform eingesetzt werden (Hopf, 2022, S. 349 f.). In der qualitativen Forschung werden sie je nach Gegenstand und Forschungsperspektive in unterschiedlichen Varianten eingesetzt. Es gibt offene, teiloffene und geschlossene Interviews. Bei offenen Interviews geben die InterviewerInnen nur einen Impuls. Bei teiloffenen Interviews werden offene Fragen gestellt, sodass ein längerer Redefluss möglich ist und eigene Schwerpunktsetzungen möglich sind. Bei geschlossenen Varianten sind die Fragen in der Regel geschlossen formuliert und auch ihre Reihenfolge der vor dem Interview fest (Hopf, 2022, S. 351). Je nach Anlage steht dabei die Narration oder die Erhebung von Deutungen, Orientierungen oder Argumentationen im Vordergrund (Hopf, 2022, S. 352).

Als Varianten des qualitativen Interviews benennt Hopf (2022) das Struktur- oder Dilemma-Interview (Erfassung von moralischer Urteilsfähigkeit), das klinische Interview (Diagnosestellung), das biografische Interview (Erschließung der Lebensgeschichte), das fokussierte Interview (Fokus auf den Gesprächsgegenstand) und das narrative Interview (lebensgeschichtlich bezogene Fragestellungen). Neben diesen Formen benennen Krell und Lamnek (2024, S. 351 ff.) noch das problemzentrierte Interview (Einzelmethode innerhalb einer Methodentriangulation, bei der ein Problembereich gesellschaftlicher Realität untersucht wird), das Tiefen- oder Intensivinterview (Bedeutungszuweisung des Gesagten vor dem Hintergrund einer Theorie z.B. Psychoanalyse), das rezeptive Interview (InterviewerInnen stellen keine Fragen und hören nur zu) und das provozierte rezeptive Interview (der Einstieg ins Interview wird durch eine Aus-

sage des Interviewers provoziert). Die begriffliche Unschärfe der Bezeichnungen und die Anpassung an spezifische Kontexte bringt eine Vielzahl von Interviewtechniken hervor, die unter anderem bei Kruse (2015) dargestellt sind.

Charakteristika qualitativer Interviews

Für alle diese Interviewtechniken lässt sich sagen, dass sie im Rahmen von Gesprächen stattfinden, bei der sich ForscherInnen und Beforschte direkt gegenüberstehen und die maßgeblich durch das Setting, das Herantreten an die Beforschten, den Gegenstand und die Relevanz des Gegenstandes für die Beforschten sowie deren Auskunftsbereitschaft beeinflusst werden (Krell & Lamnek, 2024). Es ist davon auszugehen, dass eine unfreiwillige Teilnahme zu einem kritischen Thema weniger echte und wahre Auskunftsbereitschaft erzeugt als bei einem Thema, das dem Auskunftsgibenden selbst am Herzen liegt. Nach Krell und Lamnek (Krell & Lamnek, 2024, S. 378 ff.) erfordern Interviews daher, dass

- die Situation so natürlich wie möglich als Gespräch gestaltet ist.
- die ForscherInnen eine Vertrauensbasis schaffen können, so dass die GesprächspartnerInnen auskunftswillig sind.
- offene, nicht vorformulierte Fragen gestellt werden.
- die InterviewerInnen anregend-passiv sind und die Interviewten zu Wort kommen.
- die Befragten auskunftsfähig sind.
- und dass Aufzeichnungsgeräte genutzt werden, um die Informationsfülle zu sammeln.

Weiterhin sollten InterviewerInnen über gute Sachkenntnisse verfügen, um dem Gespräch inhaltlich folgen zu können und Entscheidungen über die Angemessenheit von Nachfragen und Ähnlichem zu treffen (Hopf, 2022, S. 358). Aus der gesprächsanregenden Frage- oder Stimulusformulierung soll sich ein Gesprächsverlauf ergeben, bei dem die Hauptlast der Erzählung bei den Befragten liegt (Krell & Lamnek, 2024, S. 382) und sie gelegentlich Strategien zur Umkehr der Erzähllast anwenden (Krell & Lamnek, 2024, S. 380).

Gesprächsführung

Neben der Entscheidung für eine bestimmte Variante des Interviews ist auch an die Gesprächsführung in der konkreten Situation selbst zu denken. Nach Froschauer und Lueger (2020, S. 44) spielen drei Dimensionen bei der Entscheidung für eine bestimmte Gesprächsführung eine besondere Rolle: das Wissen, an dem man interessiert ist; das Setting, in dem man das Gespräch führt und damit einen spezifischen Kontext für die Argumentation schafft; die Art des Umgangs mit dem Material (Interpretation).

Die Dimension Wissen bezieht sich darauf, welche Art von Wissen in den Interviews aktiviert werden soll. Im Falle der Perspektive der LehrerInnen auf Lehrergewalt ist dies ein Themenausschnitt aus deren Lebenswirklichkeit, und es bietet sich ein

problemzentriertes, fokussiertes oder themenzentriertes Interview an (Froschauer & Lueger, 2020, S. 44).

Das Setting bezieht sich auf die (räumliche) Gesprächsumgebung und den situativen Kontext, in dem das Gespräch stattfindet. Hier ist wichtig zu verstehen, dass es einen Unterschied macht, ob sich Interviewte in einem Gespräch mit einer vertrauten, bekannten Person befinden und man sich dort über Lehrgewalt austauscht, oder ob man mit einer unbekannten Forscherin zu Forschungszwecken über dieses Thema spricht und das Gespräch keine weiteren Folgen erzeugt (Helfferich, 2016, S. 126). Zum Kontext zählt also nicht nur die Umgebung, sondern auch die Intention des Gespräches.

Da in der vorliegenden Arbeit ein kritisches Thema angesprochen werden soll, bei dem die LehrerInnen auch über eigene Erfahrungen berichten sollten (Wissen), wurden von Beginn an Einzelinterviews angestrebt. Hierbei war es wichtig, dass dritte Personen nicht in das Gespräch eingreifen, die LehrerInnen ihre persönliche Meinung äußern dürfen und sie als ExpertInnen für ihren Bereich betrachtet und behandelt werden. Ich habe es den Interviewten überlassen, einen Ort und einen Termin zu wählen, da sie das Interview möglichst einfach in ihren Alltag integrieren und sich bei dem Gespräch wohlfühlen sollten.

Die Interpretation bezieht sich darauf, welche Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Diese Arbeit ist an der inhaltlichen Ebene der Gespräche interessiert, weswegen zur Erhebung ein problemzentriertes halboffenes Interview als Erhebungsmethode und ein inhaltsanalytisches Verfahren zur Auswertung genutzt wurde (Froschauer & Lueger, 2020, S. 48).

Scheitern von Interviews

Die Interviewführung benötigt, ähnlich wie normale Gesprächen unter KollegInnen oder FreundInnen auch, ein gewisses Maß an kommunikativer Fähigkeit und zwischenmenschlichem Verständnis, seitens der Forschenden wie auch der Interviewten. Wie aber können und sollten InterviewerInnen damit umgehen, wenn ihre freiwilligen GesprächspartnerInnen trotz Zustimmung zum Interview im Gespräch nichts sagen oder schlimmer noch, ganz offensichtlich nicht die Wahrheit sagen? Da angenommen werden kann, dass dies insbesondere bei problematischen oder kritischen Themen geschieht (Gläser & Laudel, 2009, S. 184), habe ich mich vorab über das Scheitern von Interviews, dessen Vorbeugung und den Umgang mit schwierigen Gesprächssituationen informiert. Dies scheint mir bei diesem Thema besonders geboten, weil der Themenbereich an sich bereits ein Tabu darstellt und die LehrerInnen sich dabei beständig die Frage stellen könnten: „Was darf ich erzählen und was nicht, um mich selbst oder KollegInnen nicht dienst- oder strafrechtlich zu gefährden?“ (Siehe Helfferich, 2016, S. 127). Insbesondere rhetorische Strategien wie das Verlassen einer Erzählepisode können darauf hindeuten, dass die/der Interviewte das Thema beenden möchte. Hier ist es riskant, auf das Thema zurück zu kommen, um beim Interviewten keinen Zwang auszulösen oder sie/ihn zu Aussagen zu nötigen (Helfferich, 2016). Interviews

oder Textstellen, die bewusste Abbrüche im Erzählen oder vollständige Erzählverweigerungen aufweisen, werden ganz explizit nicht aus der Analyse ausgeschlossen, sondern vielmehr in eine eigene Kategorie übertragen, die auf besonders sensible Thematiken bei den LehrerInnen verweist. Denn: „Auch das, was nicht gesagt wird, ist in der qualitativen Forschung wichtig – als Hinweis auf Verschwiegenes und Unzugängliches“ (Helfferich, 2016, S. 123).

Um die oben erwähnte Unsicherheit zu nehmen oder zu verringern, habe ich mich für zweierlei entschieden: erstens, die Versicherung der Anonymität der Audioaufnahme voranzustellen. So kann ich den LehrerInnen zeigen, dass mir diese Versicherung wichtig ist und ich mich an sie halten werde. Zweitens würde ich ein Scheitern eines Interviews, aus welchem Gründen auch immer, akzeptieren und die GesprächspartnerInnen nicht bedrängen; denn ich folge einerseits der Ansicht der KollegInnen Eckert und Chicheki (2020, S. 10), dass Scheitern von Interviews eine Chance für die Forschung sein kann, Begrenzungen von Methoden festzustellen und in den Erkenntnisprozess einzubeziehen. Andererseits möchte ich durch das Interview keine Berufsunsicherheiten oder Krisen bei den interviewten PartnerInnen auslösen, deren Folgen ich nicht abschätzen kann oder die ich tragen müsste.

Das problemzentrierte Interview

Die Vielzahl unterschiedlicher Interviewtechniken provoziert die Notwendigkeit, die verwendete Interviewtechnik hinsichtlich der Auswahl, des Nutzens und der Anwendung zu diskutieren. Aufgrund der Vorüberlegungen und des Gegenstandsbereichs fiel die Wahl auf das problemzentrierte Interview als Einzelmethode einer Methodenkombination der „problemzentrierten Forschungstechnik“ (Krell & Lamnek, 2024, S. 350).

Bei dieser Methode wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen der Befragten modifiziert. Dabei wird eine Kombination aus Deduktion (bestehende Theorie wird geprüft) und Induktion (neues Wissen wird durch Daten generiert) angewendet. Ähnlich der quantitativen Forschung werden Vorbereitungen zur Datenerhebung getroffen, indem ein theoretisches Konzept vorab erarbeitet wird, das die Vorannahmen der ForscherInnen steuert. Das Erzählprinzip steht im Vordergrund und wird durch einen offenen Fragestil erreicht, so dass die Bedeutungsstrukturierung durch den Interviewten erfolgt (Krell & Lamnek, 2024, S. 350). Das theoretische Konzept soll gegenüber den Bedeutungsstrukturierungen der Befragten offenbleiben, so dass sich auch ein Konzept als unzureichend oder falsch herausstellen kann und ggf. modifiziert werden. (Krell & Lamnek, 2024, S. 350).

Das problemzentrierte Interview verläuft in Phasen: In der ersten Phase erfolgt die Festlegungen auf den Problembereich und die erzählende Gesprächsstruktur, indem dies mit dem/der Interviewten besprochen wird. In der Phase der Sondierung wird der Erzählende durch einen Stimulus oder eine offene Frage zum Erzählen angeregt. In der dritten Phase stellen die ForscherInnen angebrachte Rückfragen, die dem Verständnis und der Detaillierung der Schilderungen dienen. Dafür können Spiegelungen

(Paraphrasen), Verständnisfragen oder Konfrontationen (mit Ungereimtheiten oder Widersprüchen) genutzt werden, wobei Konfrontationen vorsichtig eingesetzt werden müssen, um den Kommunikationsstil und das Vertrauensverhältnis aufrechtzuerhalten (Krell & Lamnek, 2024, S. 351 f.).

Mit dem theoretischen Konzept im Hintergrund werden dem/der Interviewten wenige offene Fragen gestellt. Sollte ein Bereich nicht angesprochen worden sein, kann dieser am Ende des Gespräches, in der vierten Phase, mit Ad-hoc-Fragen geprüft werden. Den gesprächsbasierten Phasen kann eine Vorphase vorgeschaltet werden, in der ein standardisierter Kurzfragebogen ausgegeben werden, der eine erste inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema bewirken soll. Das problemzentrierte Interview wird mittels Audioaufnahmegerät aufgezeichnet, um es zu sichern und sich auf das Gespräch konzentrieren zu können. Diese Daten werden später mittels Transkription in eine Textform gebracht; dieses Verfahren wird in Unterkapitel 5,7 beschrieben.

Interviews mit besonderen Personengruppen

In der qualitativen Forschung stehen oftmals besondere Personengruppen im Fokus des Interesses. Dies ergibt sich aus dem Forschungsinteresse, dem Gegenstandsbe- reich, dem Ziel und der Theorieentwicklung, die häufig an subjektiven Sichtweisen von VertreterInnen bestimmter Lebens- oder Berufsfelder interessiert sind (Krell & Lamnek, 2024, S. 672). Hinzu kommen bei der Auswahl der Personen noch mögliche Restriktionen des Feldes oder beachtenswerte Umstände bei der Datenerhebung (z.B. Zustimmungspflicht der Eltern bei Minderjährigen (Friedrichs, 2019, S. 68)). Bei der Auswahl der Personengruppe ist auch darauf zu achten, ob diese die nötigen Informa- tionen oder Einblicke in den Bereich haben, wer die präzisesten Informationen bereit- willig teilt und wer verfügbar ist (Gläser & Laudel, 2009, S. 117).

Testinterview

Um die Anwendbarkeit und Angemessenheit der angestrebten Forschungsmethode sowie der konkreten Interviewfragen und -impulse zu testen, habe ich ein Vorinter- view mit einer abgeordneten Lehrkraft des Doktorandenkolloquiums durchgeführt. Sie hatte zwar zum Zeitpunkt der Voruntersuchung bereits einen groben Einblick in den Forschungsgegenstand, kannte aber die geplanten Interviewfragen noch nicht. Im Anschluss haben wir gemeinsam die Interviewsituation sowie mögliche Fallstricke für die anschließende Datenerhebung in einem „Forscherdialog“ besprochen. Beide Ver- fahren dienten dazu, einen distanzierten Blick auf das eigene Vorhaben zu gewinnen, missverständliche Fragekonstruktionen anzupassen sowie Leerstellen aus Sicht einer Expertin hinsichtlich des Forschungsvorhabens aufzudecken. Aus dem Testinterview und den Überarbeitungen ging der endgültige und stark reduzierte Fragenkatalog her- vor, der möglichst viele Gesprächsimpulse und wenige Lenkungen (Helfferich, 2016, S. 131) enthielt. Die Interviewfragen können im Anhang nachgelesen werden.

Anwendung in dieser Arbeit

Da das Ziel dieser Forschungsarbeit das Verstehen der Perspektive der LehrerInnen auf Lehrergewalt ist, kam nur eine Befragung der LehrerInnen selbst in Frage. Ein Interview dieser LehrerInnen bot sich insbesondere deshalb an, weil der Kern dieser Methoden auf problematische Bereiche im Erleben und der Lebenswelt der Interviewten abzielt und sie die nötige Offenheit bieten, um den Gegenstand aus Lehrersicht zu entfalten und eigene Schwerpunkte zu setzen. Ebenso ist einen Wahren der individuellen Grenzen der Auskunftsbereitschaft problemlos möglich, da kein Leitfaden abgearbeitet werden muss.

Weiterhin bieten sie die nötige Reflexivität, um bei interessierenden oder neuen Gegenstandsbereichen in die Tiefe zu gehen. Beobachtungen hätten zwar den Vorteil der Unmittelbarkeit von Situationen gehabt, angesichts der sehr geringen Prävalenz von physischer Gewalt und der mäßigen Prävalenz von verbaler oder psychischer Gewalt in deutschen Schulen (siehe Kapitel 2), muss angenommen werden, dass eine Vielzahl von Unterrichtsstunden hätte beobachtet werden müssen, um an solchen Ereignissen selbst teilzuhaben.

Durch das im Hintergrund mitlaufende theoretische Konstrukt ist ein gedanklicher Rahmen vorhanden, den die Interviewten füllen und dabei an Grenzen stoßen oder diese überschreiten. An dieser Füllung, den Anstößen oder Übertritten können die Forschenden ansetzen und ihre theoretische Konzeption überprüfen und erweitern. Genau dieser Prozess soll mit dieser Interviewtechnik im Rahmen dieser Arbeit angestoßen werden. Durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrergewalt, und seiner Verortung als situatives aber auch strukturelles Phänomen, habe ich Vorannahmen generiert und aus unterschiedlichen Konzeptionen zu Wahrnehmung und Gewalthandeln ein Erklärungsmodell entworfen, das es mit der Datenerhebung zu prüfen galt. Da dies ein erster Entwurf ist, ist das Vorgehen aus Deduktion und Induktion ideal, um dieses Erklärungsmodell einer ersten Prüfung zu unterziehen und es im Anschluss weiter auszuarbeiten bzw. dessen Grenzen zu beschreiben.

Ein ähnliches Vorgehen hätte auch das fokussierte Interview geboten. Diese Interviewform arbeitet jedoch häufig mit einem Stimulus, der aus der früheren beobachteten Situationen hervorgeht und die zu untersuchenden Elemente und Muster enthält, die durch die Interviewten besprochen werden sollen (Krell & Lamnek, 2024, S. 354 ff.). Da mir ein derartiger Stimulus zu Lehrergewalt bisher nicht bekannt ist, und eigens für dieser Arbeit erst hätte erstellt und geprüft werden müssen, kam das fokussierte Interview als Erhebungsmethode nicht in Frage, gleichwohl diese Technik weitere Forschungsansätze und vertiefte Einblicke in Situationsanalysen durch Lehrkräfte geboten hätte.

Eine Vorphase mittels Kurzfragebogen wurde in dieser Arbeit nicht verwendet, hier wurde als inhaltlicher Einstieg die Frage nach dem allgemeinen Konzept von Gewalt verwendet. Dieser Einstieg bot zusätzlich die Möglichkeit, das Konzept von Gewalt im Allgemeinen und das Konzept von Lehrergewalt hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale, z.B. Täterintention, gegenüberzustellen und auch um ein Gewaltverständnis von

LehrerInnen im allgemeinen Sinn explorativ zu erkunden. Der Einstieg hat hier also nicht nur die *Einstiegsfunktion*, sondern ist auch *inhaltsanalytisch relevant*. Zur Sicherung allgemeiner Daten der LehrerInnen, wie Alter, Berufserfahrung und Schulform, habe ich diese, wenn möglich, vor dem Gespräch notiert oder im Gespräch erfragt, eine Kennung vergeben und das Interview auf dem Datenträger entsprechend beschriftet, um eine Zuordnung zu gewährleisten, die ich in das Transkript aufgenommen habe.

Datenaufbereitung

Audioaufzeichnung

Ein offenes Interview ist eine komplexe Situation, die sich an ein informierendes Gespräch annähern soll. Es ist deshalb komplex, weil viele Informationen gegeben werden und der Interviewer/die Interviewerin in der Situation ad hoc entscheiden muss, ob und in welcher Weise Nachfragen gestellt werden sollten oder könnten. Aus diesen beiden Gründen wird häufig eine Tonaufzeichnung während des Gespräches gemacht, die im Nachhinein in einen schriftlichen Text übertragen bzw. transkribiert wird. Gegen Tonaufzeichnungen spricht jedoch, dass es den Gesprächspartner hemmen kann und Informationen zurückgehalten werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 157). Aus dem Argument der Komplexität der Gesprächssituation heraus wurden in der vorliegenden Arbeit Audioaufzeichnungen mit Hilfe eines externen, nicht cloud-verbundenen Diktiergerätes gemacht. Dies hatten den Vorteil, dass die Daten nicht in einer Cloud, sondern digital gespeichert wurden und die Größe und das Aussehen eher an einen USB-Stick erinnerte und evtl. von den GesprächspartnerInnen nicht mehr beachtet wurde. Zudem musste nicht parallel mitgeschrieben werden, was mit einem erheblichen Informationsverlust und einer möglichen Vorstrukturierungen der Antworten einher gegangen wäre.

Transkription

Die Verschriftlichung der Audioaufnahmen der Interviews wurde von mir selbst mit dem Programm F4F5 durchgeführt. Für die Transkription von Interviews gibt es keine allgemeingültigen Regeln (Gläser & Laudel, 2009, S. 193): sie dient der Überführung einer Audio-Datei in eine Schriftform, „die eine zeitlich entlastete sowie methodisch systematische und umfassende Auswertungsarbeit ermöglicht“ (Kruse, 2015, S. 341).

Da für das Forschungsanliegen die Inhaltsebene von Belang waren, habe ich mich dafür entschieden, eine vereinfachte Transkription durchzuführen. Dies bedeutet, dass ich

- die Standardorthografie verwende und Dialekte ins Hochdeutsch übersetzt habe;
- nicht-sprachliche Äußerungen (z.B. zustimmendes „Hmhm“) nur dann transkribiert habe, wenn sie bedeutungstragend erschienen;
- bedeutungstragenden Besonderheiten (z.B. Zögern) in eckigen Klammern vermerkt habe;

- und Paraphrase, mitgeteilte Gedanken oder Sprechanteile anderer Menschen in Situationsbeschreibungen in Anführungszeichen gesetzt habe (z.B. „[...] dann habe ich gedacht „das geht doch so nicht“ oder er meinte „das kann doch nicht wahr sein“).

Diese Art der Verschriftlichung betrachte ich als angemessen, weil bedeutungstragenden nicht-sprachlichen Äußerungen Ablehnungen und Zustimmungen genauso erfasst werden wie verbalisierte Worte. Zugleich wurde bereits vor der Datenerhebung bedacht, dass die GesprächspartnerInnen unter Umständen Gestiken für Sachverhalte verwenden könnten, z.B. eine durch die Luft schlagende Hand als Zeichen für einen Schlag ins Gesicht. Aus diesem Grund wurden die GesprächspartnerInnen bereits im Gespräch auf eine Verbalisierung ihrer Geste hingewiesen oder ich habe dies selbst getan und mich rückversichert, dass ich die Geste richtig deute. So wollte ich bereits in der Erhebungsphase einer Verfälschung der Daten oder Bedeutungsverlusten im späteren Transkript vorbeugen.

Datenauswertung mittels Inhaltsanalyse

Textmaterial kann mit einer Vielfalt an Verfahren ausgewertet werden. Eines dieser Verfahren ist die qualitative Inhaltsanalyse, für die ich mich im Rahmen dieser Arbeit entschieden habe. Die Begründung für diese Wahl und die angewendete Methode ist ausführlich in Kapitel 5.3 dargestellt. Bei der Auswertung der Experteninterviews sollte der Fokus darauf liegen, Informationen aus dem Text zu extrahieren und miteinander in Beziehung gesetzt zu interpretieren. Beim der Analyse habe ich mich an dem Ablauf der Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel (2009) orientiert.

5.8 Besonderheiten im Forschungsprozess

In diesem Unterkapitel werden Besonderheiten des Forschungsprozess vorgestellt, die sich aus der speziellen Thematik der Lehrergewalt ergeben haben oder die im Vorfeld einen Einfluss auf die Studie genommen haben.

5.8.1 Anonymität, Vertrauen, Ethik

Absolute Anonymität in den Einzelinterviews wurde bereits in der Akquise-E-Mail zugesichert. Auch in den darauffolgenden Gesprächen oder in der weiteren E-Mail-Kommunikation wurde darauf hingewiesen, dass absolute Anonymität gewährleistet wird, und die Identität der InterviewpartnerInnen sowie die von beschriebenen KollegInnen oder Vorgesetzten stets gewahrt werden würde. Eine Re-Identifikation der Interviewten muss unbedingt vermieden werden. Zu Beginn des Interviews habe ich eine offizielle Aufklärung über den Ablauf, die Rechte, die Anonymität und die Möglichkeit der Löschung der Daten verlesen, sodass diese auch auf der Audioaufnahme

zu hören ist. Diesen Bedingungen stimmten die Interviewten verbal zu. Der Text dieser Aufklärung befindet sich im Anhang. Mit diesem Vorgehen habe ich die Rechte der Interviewten gemäß des Ethik-Kodexes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften umfassend geschützt.

Die öffentliche Projektbeschreibung war insofern wichtig, als die GesprächspartnerInnen gänzlich unbekannte Personen waren und sie durch die öffentliche Präsenz der Projektbeschreibung Vertrauen hinsichtlich der Ernsthaftigkeit des Forschungsprojektes bekommen konnten. Dies war wichtig, da ich ohne einen Gatekeeper (Kruse, 2015, S. 251) vollkommen unbekannt an die LehrerInnen herangetreten bin und einen Vertrauensvorschluss aufbauen musste, um GesprächspartnerInnen für dieses sensible Thema zu gewinnen. Diese Herangehensweise gleicht einem Schneeballsystem (Kruse, 2015, S. 251; Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 450), da die Weiterleitung der Akquise-E-Mail vom Erstadressaten (Sekretariat oder Schulleitung) abhing. Dieses Vorgehen hatte den Vorteil, dass kein sozialer Druck durch eine direkte Ansprache erzeugt wurde, sondern ich sicher sein konnte, dass sich nur interessierte und auskunftsbereite LehrerInnen melden würden, denen die Forschungsrichtung bereits durch die E-Mail bekannt war.

Ein Problem offenbarte sich bei der absoluten Vertraulichkeit hinsichtlich möglicher strafbarer Handlungen. ForscherInnen befinden sich hier in einer rechtlich schwierigen Situation, denn eine Regelung, keine Angaben vor Gericht machen zu müssen (wie bei AnwältInnen oder ÄrztInnen), gibt es nicht oder ist mir nicht bekannt. Die InterviewerInnen können ohne diese rechtliche Gewissheit keinen umfassenden Schutz der Personen garantieren (Friedrichs, 2019, S. 72). Die Bedenken um die rechtlichen Konsequenzen für die LehrerInnen hemmte die Forschung zu Lehrergewalt bereits in den 1990er Jahren

Um die rechtlichen Aspekte in diesem Bereich abzuklären, habe ich vor der Datenerhebung eine entsprechende Anfrage an das Bundesministerium für Bildung und Forschung gestellt, die bis zum Zeitpunkt der Einreichung dieser Arbeit leider nicht beantwortet wurde.

Ich bin bereits in der Akquise-Phase dem von Gläser und Laudel (2009, S. 159) beschriebenen Prinzip der informierten Einwilligung und Aufklärung gefolgt. Ich habe die Interviewten über Sinn, Zweck und Anlage der Studie informiert; die Studienteilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis und ohne Gegenleistung (Poelchau et al., 2018, S. 999).

Auf eine vollständige Aufklärung über alle Forschungsfragen und Vorannahmen habe ich verzichtet, da ich das Antwortverhalten nicht beeinflusst wollte (Hagemann-White, 2016, S. 20). Diese unvollständige Aufklärung ist kritisch zu betrachten (Friedrichs, 2019, S. 67 f.). Aus diesem Grund habe ich die Interviewten über ihr Recht auf Abbruch des Gespräches bei Unbehagen, die Audioaufnahme und Transkription des Interviews und die Möglichkeit der späteren Nachfragen aufgeklärt. Ich habe den Interviewten versichert, dass ich alles Nötige unternehmen würde, um sie und ihre Angaben zu schützen. Sie wurden darauf hingewiesen, dass sie nach dem Interview

eine Löschung ihrer personenbezogenen Daten verlangen könnten und ich dazu raten würde, weil ich einen vollständigen Schutz auf anderem Weg nicht gewährleistet sehe. Dies haben alle GesprächspartnerInnen in Anspruch genommen.

5.8.2 ExpertInnen und potentielle TäterInnen

Da die vorliegende Studie das Handeln von LehrerInnen aus einer intrapersonellen Perspektive erforscht, sind diese interessierende „Forschungssubjekte“. Andererseits sollen sie aber auch Auskunft über die gewaltbeeinflussenden oder assoziierten Schulstrukturen geben und sind somit als Personen zu verstehen, die eine besondere Stellung im sozialen Kontext haben und über besondere Einsichten und Wissen verfügen. Sie sind demnach ExpertInnen für ihr Gebiet (Gläser & Laudel, 2009, S. 12 f.).

Neben diesem Expertenstatus kommt noch eine Besonderheit hinzu: Die hier interviewten LehrerInnen gehören zum Kreis potentieller GewalttäterInnen. Aus der Täterarbeit ist bereits bekannt, dass Veränderungen in den Handlungsmustern zunächst Auseinandersetzungen mit den Rollenbildern voraussetzen, die zu spezifischen Handlungsmuster führen. Sie sind zwar keine Rechtfertigungsgrundlage, machen jedoch manches Verhalten erklär- und verstehbar (Schmiedel, 2020, S. 267). Qualitative Interviews bieten daher den nötigen Raum für tiefergehende Ausführungen zu Handlungssituationen oder Wirklichkeitskonstruktionen seitens der Interviewten. Das generierte Datenmaterial lässt sich zudem auf vielfältige Weise z.B. mittels Typenbildung oder Inhaltsanalyse (Helfferich, 2016, S. 124) auswerten.

Da die Teilnehmenden in dieser Studie nicht zwingend selbst Gewalt ausgeübt haben müssen (siehe Stichprobenbeschreibung, Unterkapitel 5.7), war zu erwarten, dass sie aus der Beobachterperspektive entweder über andere LehrerInnen als TäterInnen sprechen oder implizit eigene Rollenbilder benennen, die möglicherweise handlungsleitend sind. Diese Rollenbilder oder Verhaltensmuster dürften bei den LehrerInnen zu besonders widersprüchlichem Denken und Handeln führen; denn sie haben ein pädagogisches Studium durchlaufen, in welchem die Auseinandersetzung mit eigenen Rollenbildern und erzieherischem Handeln explizierter Teil der Ausbildung ist. Sie haben sich also bereits auf einer professionellen Basis mit beidem auseinandergesetzt und dürften sowohl die nötigen Reflexionskompetenzen im Hinblick auf ihre Rollenbilder und Handlungsmuster haben als auch die Konsequenzen ihres erzieherischen Handelns abschätzen können. Weiterhin ist Gewalt gegen Kinder auch in nicht-pädagogischen Settings in Deutschland tabuisiert, wird nicht als adäquate Erziehungsmethode betrachtet und ist verboten. Diese Umstände sind ausgebildeten LehrerInnen bekannt und dürften bei einer ersten Konfrontation mit dem Thema zu einer Abwehrreaktion bezüglich dem eigenen Handeln führen. Es ist daher eine besondere Sensibilität geboten, wenn nach eigenen Tätererfahrungen gefragt wird.

Eine gemeinsame Situationsdefinition garantiert hier jedoch keineswegs, dass man sich darüber einig ist, darüber was gesagt werden darf und was nicht. Auch bleiben

bei den Interviewten Unsicherheiten zurück, was nach dem Interview mit dem Wissen über sie geschieht (Helfferich, 2016, S. 127). Mit der Zusicherung der Anonymität, mit einer umfassenden Aufklärung über den Forschungsablauf, mit einer zugewandten und vertrauensvollen Haltung und einer externen Datenspeicherung sind bereits Maßnahmen ergriffen worden, um den Interviewten so viel Sicherheit wie möglich zu verschaffen. Intensive Nachfragen oder Bitten um Klarstellungen meinerseits könnten das Sicherheitsgefühl der Befragten beeinträchtigen. Daher war es sowohl vor dem Interview als auch während des Gesprächs wichtig, stets zu bedenken, welche Auswirkungen diese Interaktionen auf die Interviewpartner haben könnten. Hier ist besondere Gesprächssensibilität gefragt, denn auf der einen Seite muss die/der Forschende dem Erzählstrang folgen, auf der anderen Seite muss sie/er durch Nachfragen eine Ausdifferenzierung erreichen, um die Thematik des Interviews zu verfolgen. Gedanken zu den möglichen Effekten können im Postskriptum zu dem jeweiligen Interview notiert werden (Friebertshäuser & Langer, 2013, S. 442). Zur Förderung des Gesprächsflusses schlägt Helfferich (2016, S. 133) vor, neutrale Aufrechterhaltungsfragen zu stellen, z.B.: *„Möchten Sie mehr dazu erzählen?“*, *„Wenn Sie möchten, können Sie noch mehr dazu erzählen“*, *„Wie ging es dann weiter?“*, sowie am Ende zu fragen, ob noch etwas offen geblieben sei oder noch etwas erwähnt werden sollte.

5.8.3 Ambivalenzen im Forschungsprozess

Im gesamten Forschungsprozess ist die Notwendigkeit charakteristisch, mit den eigenen Ambivalenzen als Forscherin und Menschen zwischen Verstehenwollen, Interpretierenmüssen und Bewerten umzugehen (Helfferich, 2016, S. 133). Es ist mein Anliegen, den LehrerInnen als potenziellen TäterInnen zuzuhören, diese Erklärungen zur Kenntnis zu nehmen, ihre einzuordnen und daraus Schlussfolgerungen für den pädagogischen Alltag und das Schulsystem zu ziehen. Dabei sollen die angebotenen Erklärungen weder als Anklagen noch als Rechtfertigungen für Verhalten dienen. Vielmehr sollen sie dazu dienen, mögliche Verbindungen zwischen einwirkenden Faktoren zur Kenntnis zu nehmen und in die Prävention und Intervention von Gewalthandlungen einzubeziehen. Gewaltvolle Handlungen sind mit Blick auf die Opfer zu verurteilen und es wäre zu wünschen, dass es sie gar nicht erst gäbe. Weil dies aber nicht der Realität entspricht und auch LehrerInnen gewissen Drücken und Einflüssen unterworfen sind, bewegt sich diese Arbeit im Spannungsfeld zwischen der Sichtbarmachung von etwas, was eigentlich nicht sein darf, und der Akzeptanz, dass PädagogInnen entgegen ihren Idealen handeln und Kinder schädigen. Keinesfalls soll den Opfern von Gewalt das Recht auf das Empfinden einer Verletzung abgesprochen werden. Sie sind der zentrale Ausgangspunkt meiner Forschungsbemühungen, wenngleich ich in dieser Arbeit den Fokus auf die potentiellen TäterInnen richte. Meinen Normalitätshorizont und meine Vorannahmen werde ich, soweit sie mir selbst bewusst sind, deutlich machen. So soll

möglichst große Transparenz geschaffen werden, um die interpretierten Ergebnisse dieser Studie verständlich zu machen.

5.9 Umgang mit dem Kategoriensystem

Nichtpassung von Kategorien

Für den Fall, dass sich Kategorien nicht im Material wiederfinden ließen, habe ich sie nicht ersetzt, sondern beibehalten. Diese Leerstellen zeigen Spannungsverhältnisse zwischen theoretischen Vorannahmen und der tatsächlichen Datenlage. Das Belassen von „leeren“ Kategorien unterscheidet die Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel (2010) von dem inhaltsanalytischen Verfahren nach Mayring (2015), bei dem diese Kategorien verändert oder gestrichen werden. Dies ist insbesondere dann interessant, wenn Präventionsangebote für schulische Gewalt auf theoretischen Überlegungen basieren, diese aber in der Praxis aufgrund von mangelnder Passung oder „Verfehlung des Problemkreises“ scheitern. Hier liefern Spannungen zwischen theoretischen Überlegungen und Befunden wertvolle Informationen, um solche Angebote anzupassen.

Kategoriensystem vor der Datenauswertung

Bei der Vorbereitung zur Datenextraktion habe ich die Oberkategorien analog zu dem Erklärungsmodell und den Forschungsfragen gebildet. Der kulturelle Kontext und auch der schulstrukturelle Kontext können sich sowohl auf eine Makroebene, also das globale Schulsystem, als auch auf eine Mesoebene, also auf die Einzelschule, beziehen, weswegen diese im Kategoriensystem je doppelt vorgesehen sind. Weil nicht absehbar war, ob die Interviewten aus einer Täterperspektive heraus antworten würden, ist auch die Situationsbeschreibung jeweils aus Täter- und aus Beobachtersicht in das Kategoriensystem aufgenommen. Diese Oberkategorien und mögliche Unterkategorien sind in Tabelle 5 in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Im Prozess der Extraktion müssen Zuordnungsregeln formuliert werden, nach denen Textstellen bestimmten Kategorien zugewiesen werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 208). Dies setzt voraus, dass Merkmalsausprägungen verbal beschrieben werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 201) und somit deutlich wird, welche Textstellen in der folgenden Untersuchung unter welchen Bedingungen in die jeweiligen Kategorien aufgenommen werden.

Gewaltverständnis allgemein

- LehrerInnen beschreiben menschliche Handlungen gegen andere Menschen, bei denen diese einen Schaden erleiden oder erleiden könnten. Dabei beschreiben sie verbale, psychische und physische Handlungen. Diese Handlungen können als beabsichtigt oder unbeabsichtigt beschrieben werden.

Lehrergewalt

- LehrerInnen beschreiben verbale, psychische oder physische Lehrerhandlungen, von denen sie annehmen, dass sie bei den SchülerInnen Schäden hervorrufen oder hervorrufen können. Diese Handlungen können als beabsichtigt oder unbeabsichtigt beschrieben werden.

Prävalenz von Lehrergewalt

- LehrerInnen beschreiben das Vorkommen von verbaler, psychischer oder physischer Lehrergewalt, die sie selbst beobachtet haben (Beobachterperspektive), von der ihnen erzählt wurde (Mitwisperperspektive) oder die sie selbst ausgeübt haben (Täterperspektive).

Erklärungsmodell – Kultureller Kontext (Makroebene I)

- LehrerInnen beschreiben die Schule als Ort der Begegnung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie SchülerInnen untereinander, an dem gesellschaftlich erwünschte Regeln des Umgangs gelten und von beiden Seiten eingefordert werden. Die Eltern werden als Erziehungspartner oder -gegner beschrieben, durch ihre häusliche Erziehung Einfluss auf das Verhalten der Schüler in der Schule nehmen.

Erklärungsmodell – Schulstrukturelle Faktoren (Makroebene II)

- LehrerInnen beschreiben Strukturen (z.B. Dienstaufsicht) und Prozesse (Umgang mit schulischen TäterInnen im Allgemeinen) auf einer globalen Ebene, die nicht auf die Einzelschule bezogen ist, sondern auf das gesamte deutsche Schulsystem. LehrerInnen beschreiben sich als Akteure des Schulsystems, das ein gesellschaftliches System repräsentiert, das ihnen Regeln des Verhaltens und des Umgangs mit SchülerInnen vorgibt. Dies können Regeln zur Bewertung von schulischen Leistungen, zum Erziehungsauftrag oder zur Notwendigkeit der Vermittlung von Lerninhalten sein. LehrerInnen beschreiben sich als Träger von institutioneller Macht und beschreiben Machtungleichgewichte und Asymmetrien zu den SchülerInnen.

Erklärungsmodell – Schulstrukturelle Faktoren (Mesoebene)

- LehrerInnen beschreiben das Schulklima und kollegiale Verhältnisse zu KollegInnen oder Vorgesetzten, die es erleichtern oder erschweren, über Lehrergewalt als TäterIn, MitwisperIn oder als BeobachterIn zu reden.
- LehrerInnen benennen schulische Strukturen, um mit Lehrergewalt als Täter, Mitwisper oder Beobachter umzugehen.
- LehrerInnen beschreiben Konsequenzen für Lehrergewalt auf der Einzelschulebene.

Erklärungsmodell – Gesamtsituation TäterIn/ BeobachterIn (Mikroebene)

- LehrerInnen beschreiben die Gesamtsituation mit den vorhandenen AkteurInnen sowie der schulischen und räumlichen Umwelt. Sie beschreiben den Verlauf der Situation, indem sie vergangene Aktionen der AkteurInnen beschreiben. Sie beschreiben zukünftige Aktionen der AkteurInnen, die sie zum Zeitpunkt der Situation angenommen haben. Die Beschreibung der Gesamtsituation dient den LehrerInnen dazu, die Ursachen für ein bestimmtes Verhalten in der Situation zu rechtfertigen.

Erklärungsmodell – Situationswahrnehmung BeobachterIn (Nanoebene)

- LehrerInnen beschreiben als BeobachterInnen das Handeln aller Akteure in der Situation und benennen Situationsmerkmale wie die Lautstärke.

Erklärungsmodell – Situationswahrnehmung TäterIn (Nanoebene)

- LehrerInnen beschreiben Merkmale der Umgebung, z.B. die Lautstärke oder das Verhalten der SchülerInnen.

Erklärungsmodell – intrapsychische Prozesse TäterIn/BeobachterIn (Nanoebene)

- LehrerInnen als TäterInnen beschreiben verschiedene Komponenten ihres Erlebens und Handelns sowie das Handeln der anderen AkteurInnen in der Situation. Sie beschreiben oder versuchen zu beschreiben, wie eine Situation auf sie gewirkt hat, was sie gedacht haben, was sie gesagt oder nicht gesagt haben und wie ihre Körpersprache war. Sie versuchen, die Situation zu rekonstruieren und auch mögliche Handlungsalternative aufzuzeigen. Sie beschreiben den Punkt, an dem sie sich gewalttätig verhalten haben, und ordnen ihn in den zeitlichen Ablauf der Situation ein. LehrerInnen beschreiben einen zeitlichen Verlauf, der zu einer bestimmten Handlung geführt hat. Sie beschreiben, welche Konsequenzen ihre Handlungen oder Unterlassungen in der Zukunft haben können und ordnen ihr Handeln in diesen Zeitstrahl ein.

Ursachen

- LehrerInnen beschreiben Ursachen für Lehrergewalt auf den verschiedenen Systemebenen.

Veränderungsmöglichkeiten

- LehrerInnen beschreiben Strukturen und Maßnahmen, die aus ihrer Sicht Lehrergewalt entgegenwirken könnten. Sie verorten sie auf den verschiedenen Systemebenen.

Tabelle 5.4: Kategoriensystem vor der Datenauswertung, alphabetisch aufgelistet

Bereich	Oberkategorie	Unterkategorie
Gewaltverständnis allgemein	Formen	z.B. Schläge (physisch)
	Intention	
Gewaltverständnis Lehrergewalt	Formen	z.B. Bloßstellen (psychisch)
	Grenzen zwischen Verhaltensweisen	
Prävalenz von Gewalt	Intention	
	Handlungen BeobachterIn	
	Handlungen MitwisserIn	
	Handlungen TäterIn	
Erklärungsmodell	kultureller Kontext (Makroebene I) schulstruktureller Kontext (Makroebene II)	Schulsystem als Ort der Begegnung
		Dienstaufsicht
		Fortbildungen
		Schulsystem als Gesellschaftssystem
	Verbeamtung	Erziehung von Schülern
		Notengebung
	kultureller Kontext (Mesoebene) schulstruktureller Kontext (Mesoebene)	Eltern als Erziehungspartner oder -gegner
		Konfliktmanagement an Einzelschule
		Schulklima
	Gesamtsituation BeobachterIn (Mikroebene)	pädagogischer Konsens/ Dissens
		Verhalten von Kollegen
		Verhalten von Vorgesetzten
	Umgang mit Lehrergewalt auf Schulebene	Schülerverhalten (bei Einzelkonflikten)
		Unterrichtssituation
		Verhalten von anwesenden Personen
	zeitlicher Verlauf in der Situation	zeitlicher Verlauf in der Situation
		Schülerverhalten (bei Einzelkonflikten)
		Unterrichtssituation
	Verhalten von anwesenden Personen	Verhalten von anwesenden Personen
		zeitlicher Verlauf in der Situation
		Situationsbewertungen

Bereich	Oberkategorie	Unterkategorie
Erklärungsmodell	Situationswahrnehmung BeobachterIn (Nanoebene) intrapyschische Prozesse BeobachterIn (Nanoebene) intrapyschische Prozesse (Nanoebene)	Situationsbewertungen
		Gedächtnissystem
		Emotion
		Handlungsoptionen
		Physiologische Prozesse
		Emotion
		Gedächtnissystem
		Handlungsoptionen
		kognitive Schemata
		Konfrontationsangst
	intrapyschische Prozesse (Nanoebene)	Motivation, Volition
		Physiologischer Prozess
		Belastungen allgemein
		Belastungen in Einzelschule
		Belastungen in Einzelschule zu wenig Lehrpersonal
Ursachen	Makroebene Mesoebene Mikroebene	schwierige Schüler
		Situationsgeschwindigkeit
		fehlende pädagogische Handlungsoptionen
		pädagogische Eignung
		Stress
Veränderungsmöglichkeiten	Makroebene Mesoebene	Lehrerausbildung
		Austauschmöglichkeiten
		Fortbildungen
		Schulleitungsvorgaben
		geringeres Stundendeputat
	Mikroebene Nanoebene	Fähigkeiten
		professionelles Handeln
		Handlungsoptionen für Stresssituationen ausbilden
		Reflektieren
		sprachliches Handeln reflektieren
		trennen zwischen Bestrafen und Benoten

5.10 Genutzte Hilfsmittel

Alle Abbildungen in dieser Arbeit wurden mit den Programmen Microsoft PowerPoint und Microsoft Visio erstellt. Die Transkripte habe ich per Hand mit dem Programm F4F5 erstellt und als Textdatei weiter in MAXQDA 2022 genutzt, um dort die Kodierung vorzunehmen. Bei der Erstellung dieser Arbeit habe ich ChatGPT als textverarbeitendes Programm für das Überarbeiten und sprachliche Verbessern einzelnen Sätze oder Absätze und zum Auffinden von Rechtschreib- und Grammatikfehlern genutzt. Um Gesetze zu zitieren, wurde die jeweils gültige Fassung des Gesetzbuches verwendet und im Fließtext angegeben; eine Übersicht findet sich im Rechtsquellenverzeichnis.

6 Ergebnisse

Das nun folgende Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Interviews mit 20 Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen, die an dieser Studie teilgenommen haben. In Unterkapitel 6.1. wird das endgültige Kategoriensystem, so wie ich es für die Auswertung der Interviews genutzt habe, vorgestellt. Dabei erfolgt ein Vergleich mit dem Kategoriensystem zum Zeitpunkt vor der Datenerhebung. Die Veränderungen, Umstrukturierungen und Erweiterungen werden im Diskussionsteil in Kapitel 7 besprochen, weil sie Teil des Erkenntnisprozesses sind. In den Unterkapiteln 6.2 und 6.3 stelle ich die Ergebnisse zum allgemeinen Verständnis von Gewalt sowie die Ergebnisse zum Verständnis von Lehrer Gewalt aus Sicht der LehrerInnen vor. Unterkapitel 6.4 fasst die von den LehrerInnen beschriebenen Gewalthandlungen gegen SchülerInnen, unterteilt in verschiedenen Gewaltarten zusammen und stellt die Wege der Kenntnisnahmen vor, wenn LehrerInnen Gewalthandlungen aus einer Beobachter- oder Mitwisperperspektive schilderten. Die Einflussfaktoren auf den unterschiedlichen Systemebenen sind in Unterkapitel 6.5 dargestellt, die Ursachen in Unterkapitel 6.6 und die Veränderungsmöglichkeiten in Unterkapitel 6.7. In Unterkapitel 6.8 werden die Beziehungen zwischen Faktoren gleicher Ebene vorgestellt. Das Unterkapitel 6.9 präsentiert die Interdependenzstrukturen zwischen den Faktoren unterschiedlicher Systemebenen, um in der Diskussion die Wechselbeziehungen zwischen den Systemebenen zeigen zu können. Abschließend werden in Unterkapitel 6.10 vier Situationsanalysen aus Tätersicht gezeigt, die sich aus den detaillierten Schilderungen von gewaltvollen Situationen von vier LehrerInnen ergeben haben.

Die Ergebnisse in Tabelle 6.1 werden alphabetisch nach Ober- und Unterkategorien sortiert präsentiert. Die Reihenfolge der Ergebnisdarstellung entspricht der Struktur der Diskussion in Kapitel 7. Diese Anordnung war notwendig, da die Diskussion teilweise themenübergreifend durchgeführt wurde, um Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen aufzuzeigen und Redundanzen in der Darstellung zu vermeiden.

6.1 Kategoriensystem nach der Datenauswertung

Die eigenen Vorannahmen und der eigene Normalitätshorizont gehen sowohl in die Erarbeitung der Forschungsfragen als auch die Datenerhebung und Auswertung mit ein. Aus diesem Grund ist es angebracht, auch das Kategoriensystem als Teil dieses Forschungsprozesses zu betrachten. Vor der Datenauswertung habe ich ein Kategoriensystem entworfen, dass sich einerseits aus meinem eigenen Erklärungsmodell für schulische Gewalt und andererseits aus den Forschungsfragen ergab. Dies ist in Unterkapitel 5.9 (Unterabschnitt „Kategoriensystem vor der Datenauswertung“) in Tabelle 5.4 dargestellt.

Das ursprüngliche Kategoriensystem bestand aus den vier Bereichen *Gewaltverständnis/Lehrergewalt*, *Prävalenz*, *Erklärungsmodell*, *Ursachen* und *Veränderungsmöglichkeiten*. Durch die Arbeit mit den Daten erfuhren die Oberkategorien an einigen Stellen Ausdifferenzierungen und Umstrukturierungen, deren Darstellung nun folgt. Dieser Prozess war zu Beginn zu erwarten und ergibt sich aus der Art der Interviewführung und dem Umstand, dass bei jedem Interview jeweils unklar war, ob die Person aus einer Täterperspektive heraus antworten würde. Aus diesem Grund sind beispielsweise die Oberkategorien *Gesamtsituation* oder *Situationswahrnehmung* je aus Täter- und Beobachterperspektive entworfen.

Der erste Bereich *Gewaltverständnis* war und ist in *allgemeines Gewaltverständnis* und *Verständnis von Lehrergewalt* aufgeteilt. Hier ist in beiden Bereichen die Oberkategorie *Folgen beim Opfer* hinzugekommen. Im Bereich *Lehrergewalt* sind die Oberkategorien *Grenzen*, *Profession* neu.

Der Bereich *Prävalenz* enthält Handlungen gegen SchülerInnen, die aus unterschiedlicher Perspektive berichtet wurden. Dazugekommen ist die Oberkategorie *Weg der Kenntnisnahme*, in der die LehrerInnen berichten, wie sie von Lehrergewalt erfahren haben.

Der Bereich *Erklärungsmodell – kultureller Kontext Makroebene II* enthielt nur die Kategorie *Schule als Ort der Begegnung*, die nicht von den Lehrkräften benannt wurde. Dafür wurde die *Schule als Schutzraum* beschrieben. Aus der Oberkategorie *Schule als Gesellschaftssystem* (in Makroebene I) wurde *Reproduktion der Gesellschaft*, was sich auf das Gesamtsystem *Schule als Institution* bezieht.

Im Bereich *Erklärungsmodell – schulstruktureller Kontext Makroebene I* wurde die ursprüngliche Oberkategorie *Verbeamtung* in den Bereich *Ursachen* verschoben, weil sie von den LehrerInnen ausschließlich problematisiert angesprochen wurde. Die *Dienstaufsicht* wurde als Unterkategorie unter *Hilfsstrukturen* verortet. Die Oberkategorie *Schulsystem als Gesellschaftssystem* ist zur Oberkategorie *Reproduktion der Gesellschaft* geworden und ist in Makroebene II verschoben. *Noten* wurde als Unterkategorie entfernt.

Der Bereich *Erklärungsmodell – Kultureller Kontext Mesoebene* ist unverändert und enthält nur die Oberkategorie *Eltern als Erziehungspartner oder -gegner* auf der Einzelschulebene, da sie als Teil der außerschulischen Umwelt verstanden werden.

Der Bereich *Erklärungsmodell – schulstruktureller Kontext Mesoebene* hat einige Oberkategorie hinzugewonnen. Die Oberkategorie *Konfliktmanagement an Einzelschule* wurde unter die Oberkategorie *Vorgehen/Umgang mit Lehrergewalt* subsumiert, da innerhalb des eigenen Umgangs auch immer wieder das Konfliktmanagement an der Einzelschule generell angesprochen wurde und beide Kategorien nicht scharf zu trennen sind. Eine bisher neue und in jedem Interview vorkommende Kategorie war die Oberkategorie *Austausch*, in der LehrerInnen davon berichten, ob und wie sie sich über eigene oder fremde Lehrergewalt austauschen und Fehlverhalten besprechen. Es sind die Oberkategorien *Strukturen bei Lehrergewalt*, *Vorgehen/Umgang mit Lehrergewalt*

und *Thematisierung* hinzugekommen. Thematisieren liegt nah an *Austausch* und wird häufig in selbem Zusammenhang berichtet.

Der Bereich *Erklärungsmodell – Gesamtsituation Beobachter Mikroebene und TäterIn Mikroebene* wurde nun in *Unterrichtssituation, intrapsychische Prozesse* und *Situationswahrnehmung* aufgetrennt und nicht mehr nach Beobachter- und Täterperspektive differenziert. Eine differenzierte Darstellung aller Faktoren aus der Täterperspektive finden sich nun in den Situationsanalysen in Unterkapitel 6.10, die vollständig aus Täterperspektive erstellt sind. Im Bereich der intrapsychischen Prozesse ließen sich die Unterkategorien Motivation und Sprachverständnis nicht ermitteln, weswegen sie als Leerkategorien verblieben sind (grau unterlegt).

Die meisten neuen Oberkategorien sind in den Bereichen *Ursachen* sowie *Veränderungsmöglichkeiten und Notwendigkeiten aus Sicht der Lehrkräfte* entstanden. Hier hatte ich nur ein schematisches Vorverständnis davon, was die Lehrkräfte selbst identifizieren würden. Interessant ist an dem Vergleich der beiden Bereiche, dass LehrerInnen viele Ursachen auf der Mikroebene der LehrerInnen verorten, jedoch vergleichsweise wenige Veränderungsmöglichkeiten in diesem Bereich benennen. Vor allem die Verbeamtung und das Problem der Entlassung der LehrerInnen wird häufig zusammen thematisiert. Inhaltlich liegen sie nahe an den beschriebenen Faktoren des Erklärungsmodells. Jedoch sind im Bereich *Ursachen* nur Aussagen aufgenommen, die die LehrerInnen selbst als Ursachen benannt haben. Der Bereich *Veränderungsmöglichkeiten* enthält Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die LehrerInnen hier Veränderungen als wirkungsvoll betrachten; teilweise enthält er auch direkte Forderungen („es bräuchte ein Beschwerdemanagement“, Int. 13).

Tabelle 6.1 zeigt eine Übersicht über das finale Kategoriensystem inklusiver der Ankerbeispiele für jede Kategorie.

Tabelle 6.1: Kategoriensystem nach der Datenauswertung

Bereich	Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiel, Interviewnummer
Gewaltverständnisallgemein	Absicht	Folgen beim Opfer	„absichtlicher Weise“ (Int. 4)
			„mit den entsprechenden Folgen“ (Int. 3)
		Handlungen	„Verletzungen in irgendeiner Form“ (Int. 12)
			„Blößstellungen“ (Int. 16)
			„sexualisierte Gewalt“ (Int. 13)
	Folgen bei SchülerInnen	strukturell	„Gewalt, die immateriell in Strukturen angelegt“ (Int. 7)
		verbal	„Beleidigungen“ (Int. 12)
		Grenzen	„Angst haben“ (Int. 9)
			Sicherheit erhalten
		Handlungen	Noten (Int. 3)
	Profession	institutionell	„man vielleicht zu schlagen, zu Ohrfeigen neigt“ (Int. 14)
		physisch	„jemanden bloßstellen“ (Int. 9)
		psychisch	„Gesellschaft ... reproduzieren ... Gewaltmaschine“ (Int. 7)
		strukturell	„Äußerungen, rassistische oder sexualisierte...“ (Int. 13)
		verbal	„geht mit einer gewissen Amtsgewalt einher“ (Int. 18)
Prävalenz	Handlungen Beobachter	Amtsgewalt	„Ökosystem Lehrer-Schüler, da werde viele Sachen zerstört“ (Int. 8)
		Lehrer-Schüler-Beziehung	„professionell ausgebildeter Lehrer ... anders verhalten“ (Int. 17)
		Professionalität	„unterbrechen... deswegen ist dieser Wutfaktor nicht so da“ (Int. 10)
		Reflexion	„dieses Ausführen auch was mit dieser Person macht“ (Int. 8)
		Rückwirkung auf Lehrer	„Schüler schutzbefohlene Menschen“ (Int. 2)
		Schüler schutzbefohlen	„andere nehmen es nicht als Gewalt wahr“ (Int. 4)
		Subjektivität	„ein gutes Vorbild sein“ (Int. 2)
		Vorbild sein	„an der Schulter so geschubst“ (Int. 2)
		physisch	„vor der alle Schüler mehr oder weniger Angst hatten“ (Int. 2)
		psychisch	„so Bemerkungen ... dieses schlampig anziehen“ (Int. 4)
		sexuell	„sehr erniedrigend... sprechen, das ist ...so eine Totgeburt“ (Int. 16)
		verbal	„spätestens bei der Note ... einen Denkart dann verpassen“ (Int. 7)
	Handlungen MitwisserIn	institutionell	Ohrfeige
		physisch	„ein Kollege hat einem Fünftklässler den Mittelfinger gezeigt“ (Int. 13)
		psychisch	„gab es einen Lehrer, der hat mit fünf Mädchen geschlafen“ (Int. 3)
		sexuell	„Bemerkungen, ja das ist in türkischen Familien so üblich“ (Int. 4)
		verbal	

Bereich	Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiel, Interviewnummer
Prävalenz	Handlungen TäterIn	physisch	„musste ich den natürlich auch so ein bisschen härter von der Person wegziehen“ (Int. 10)
		psychisch	„habe sie so ein bisschen damit bloßgestellt“ (Int. 10)
		verbal	„gedroht, wenn du jetzt noch einmal reinkommst, dann knallt es“ (Int. 20)
	Wege der Kenntnisnahme	Lehrgespräche	„das dann über andere Kollegen höre, dass irgendwie Leute sagen“ (Int. 9)
		Schülergespräche unter sich	„ich habe das so mitbekommen, wie die gesprochen haben“ (Int. 12)
		SchülerInnen berichten	„hat die Schülerin mir erzählt“ (Int. 1)
	TäterInnen berichten selbst	TäterInnen berichten selbst	„wenn Kolleginnen selbst berichten“ (Int. 9)
	Ort der Begegnung		
		Reproduktion der Gesellschaft	„Gesellschaft immer weiter reproduzieren“ (Int. 7)
		Schule als Schutzraum	„... Gewalt, das soll in der Schule nicht passieren“ (Int. 2)
		Fortbildungen	„nichts von der Bezirksregierung“ (Int. 8)
		Gewerkschaften	„interkulturelle Kompetenz gab es einige Fortbildungsangebote“ (Int. 1)
kultureller Kontext <i>Makroebene I</i>	Hilfsstrukturen	externe SozialpädagogIn	„haben einen Sozialpädagogen, einen Externen“ (Int. 10)
		PsychologIn	„Psychologin, die bietet Coaching für Lehrer an“ (Int. 1)
		Schulaufsicht	„keine Strukturen in Schulaufsicht bekannt“ (Int. 12)
		Supervision	„Supervision und so weiter haben wir hier“ (Int. 4)
		Notengebung	
kultureller Kontext <i>Mesoebene</i>	Eltern als PartnerInnen		
	Austausch		„Tür und Angel ... man sich da mal irgendwie bespricht“ (Int. 12)
	Schulklima	kollegiales Verhältnis	„Vertrauensatmosphäre, um ... zu öffnen oder zu reflektieren“ (Int. 16)
		pädagogischer Konsens	„die meisten so sehen ... dass man eigentlich nicht schreit“ (Int. 11)
		pädagogischer Dissens	„Lehrer ... die Lanzten brechen ... oft einen schwereren Stand“ (Int. 14)
		Problemlerher	„von wirklich vielen Dingen ... bekannt waren so im Kollegium“ (Int. 13)
	Schulleitung	Vorgesetzte	„Schulleitung hat eindeutig Weisungsbefugnis“ (Int. 4)
		Fürsorge	„Fürsorgepflicht für ihre Kollegen, aber eben auch für Schüler“ (Int. 15)
		Bossing	„Druck, der von der Schulleitung ausgeht ... zur Sau gemacht wirst“ (Int. 14)
		Verhalten bei Lehrgewalt	„keine andere Chance als das der Schulleitung zu melden“ (Int. 5)
	Schulische Folgen für TäterIn		„ist nicht mehr allein in der Klasse“ (Int. 1)
	Strukturen bei Lehrgewalt		„Beratungslehrer“ (Int. 4)

Bereich	Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiel, Interviewnummer
Prävalenz	schulstrukturelle Kontext <i>Mesoebene</i>	Thematisierung	„offiziell haben wir es nicht thematisiert“ (Int. 3)
		Vorgehen/Umgang mit Lehrer-ge-walt (hypothetisch und konkret)	„Schulleiter informiert habe“ (Int. 2)
	Unterrichtssituation <i>Mikroebene</i>	Schülerverhalten	„unfassbar provokant ist (Int. 20)
		Verhalten MitschülerInnen	„sehr hohes Konfliktpotential in der Klasse“ (Int. 2)
		Setting	„Vertretungsstunde“ (Int. 2)
	Intrapsychische Prozesse <i>Nanoebene</i>	Unterrichtsmerkmale	Lautstärke „Lärmpegel“ (Int. 2)
			Schnelligkeit „das ging so schnell“ (Int. 2)
		Intrapsychische Prozesse	Berufsbiografie Aspekt, der mich auch wirklich geprägt hat (Int. 6)
			Emotion Hilfflosigkeit (Int. 5)
		Gedächtnis	„wo ich im Nachhinein dann schon mal drüber nachdenke“ (Int. 9)
		kognitive Schemata	„Professionalität weggelassen ließ irgendwie“ (Int. 13)
Ursachen aus Sicht der Lehrkräfte	Makroebene	Motivation	—
		Sprachverständnis	—
		Physiologie	„wie mir das Blut in den Kopf schießt“ (Int. 20)
		Situationsbewertung	„es ist auch nicht schön, dass ich das so sage“ (Int. 9)
		Handlungsoptionen	„hätte ich es auch runter kochen können“ (Int. 20)
		Konfrontationsangst/ Konfrontationsmoment	Moment des Lautwerdens (Int. 2)
		Belastung	allein mit Herausforderung „Wo wir Lehrer allein gelassen worden sind“ (Int. 1)
			Pausen „Stress fördert ... im Lehrerzimmer ist eigentlich keine Pause“ (Int. 16)
			Zeit „viel zu wenig ... sich damit intensiver zu beschäftigen.“ (Int. 8)
			zu große Klassen „Klassen mit dreißig habe, wo ständig Störungen sind“ (Int. 5)
Mesoebene	Mesoebene	Beruf/Verbeamtung	„großen Probleme ... Lehrer so schwer entlassen kann“ (Int. 4)
		Lehrerbildung	„Lehrerbildung fehlt ... solchen Situationen um zu gehen“ (Int. 1)
		Reproduktion der Gesellschaft (unter Makroebene II verortet)	„so wie wir hier arbeiten und angelegt ist, gewisse Gewalt auch fördert“ (Int. 7)
		Belastungen	Pausen auf ihrem Schoss sitzen darf, um da mein Brötchen zu essen. Ja, also das sind so räumliche Faktoren
		Schulklima	Zu große Klassen „haben wir in letzter Zeit halt große Klassen“ (Int. 9)
			Personalmangel „haben wir keine personelle Ausstattung“ (Int. 7)
			Belastung/ Druck „nicht nur Druck ... fehlenden Unterstützung“ (Int. 19)

Bereich	Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiel, Interviewnummer
Ursachen aus Sicht der Lehrkräfte	Mesoebene	Gewalt von Vorgesetzten	„zur Sau gemacht wirst“ (Int. 14)
		Gruppendruck	„Gruppendruckfrage ... Negatives für mich später bedeuten?“ (Int. 4)
		Klima der Gewalt	„Lehrer zu Schüler Sprüche drücken ... Klima der Legitimation“ (Int. 5)
		kollegiales Verhältnis	„wie ... ansprechen soll ... ich habe Angst ... was passiert“ (Int. 4)
Mikroebene		keine schulischen Sanktionsmöglichkeiten	„keinen Wenn-dann-Katalog, es gibt keine Konsequenzen“ (Int. 2)
		Schülerverhalten	„drauf anlegen, bis der Lehrer platzt“ (Int. 1)
		Situations- bzw. Unterrichtsdynamik	„weil man die Entscheidung immer sehr schnell treffen muss“ (Int. 17)
Nanoebene	intrapyschische Prozesse	Eigenschaften	„dass ich impulsiv bin“ (Int. 18)
		Emotionen	„gefrustet ist“ (Int. 20)
		Fähigkeiten	„man vielleicht gar nicht so die Bewusstheit hat“ (Int. 12)
		kognitive Schemata	„Disziplin herzustellen“ (Int. 10)
	Person	Alter	„so einen Alterungsprozess, dass man einfach nicht mehr so viel aushält“ (Int. 15)
		Belastungen im Privatleben	„vielleicht sind es auch persönliche Sachen“ (Int. 14)
	Physis	Labile Persönlichkeit	„labile Persönlichkeiten“ (Int. 4)
		Lehrergesundheit	„das hat was mit Lehrergesundheit zu tun“ (Int. 19)
		„körperliche Müdigkeit“ (Int. 20)	
		Asymmetrie	„viel mit dieser dieser Hierarchie zu tun hat“ (Int. 8)
Veränderungs- möglichkeiten	Profession	Beziehungsebene	„fehlenden Beziehungsebene ... ein Problem sein“ (Int. 5)
		Haltung/Habitus	„Antipathie könnte ein ganz wesentlicher Faktor sein“ (Int. 14)
		professionelle Ebene	„Racheidee ... die Ebene der Professionalität eben verlässt“ (Int. 4)
		verlassen	
	strukturelle Gewalt	strukturelle Gewalt	„Form von struktureller Gewalt ... den wenigsten Leuten bewusst“ (Int. 7)
		Verständnis Lehrtätigkeit	„dafür da Fachwissen zu vermitteln ... sind damit am hadern“ (Int. 15)
		Klassismus und Diskriminierung	„sehr viel Klassismus eine Rolle spielt“ (Int. 16)
	Makroebene	Berufswechsel	„um es ganz platt zu sagen, ein anderer Job“ (Int. 17)
		Forschung	„da ist die Wissenschaft noch sehr ausbaufähig“ (Int. 7)
		Fortbildungen	„eine schulinterne Fortbildung dazu machen“ (Int. 16)
		Lehrerausbildung	„von Seiten der Ausbildung“ (Int. 7)
	Thematisierung	Thematisierung	„erstmal zum Thema zu machen, da ist ja gar kein Thema“ (Int. 3)

Bereich	Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiel, Interviewnummer
Veränderungs- möglichkeiten	Mesoebene	Austausch	„Raum dafür zu schaffen, um Dinge anzusprechen“ (Int. 10)
		Kollegiales	„Bewusstsein in Kollegien dafür schaffen“ (Int. 12)
		Courage zeigen	„Zeuge werden würde ... man da sofort eingreift“ (Int. 14)
		gemeinsame Haltung	„sich auf gewisse, ich sage mal Standards zu einigen.“ (Int. 13)
		kollegialer Zusammenhalt	„große Ressource in allen Kollegien ist“ (Int. 16)
	räumliche Umgebung		„sind so räumliche Faktoren ... ganz konkret so mitspielen“ (Int. 16)
		Schulische Maßnahmen	„rauszunehmen aus dem Unterrichtsgeschehen“ (Int. 15)
		Lehrer rausnehmen	„Schutzkonzept gegen Gewalt ... erstellen“ (Int. 13)
	Strukturen	Unterstützung	„Schulungen machen, Therapien machen“ (Int. 15)
		Beschwerdemanagement	„es bräuchte ... Beschwerdemanagement“ (Int. 13)
		Fallberatung	„kollegiale Fallberatung da ganz viel helfen könnte“ (Int. 15)
		Handlungsvorgaben bei Schülerfehlverhalten	„hilfreich, wenn eine Schule einen Plan hat, wie gehen wir alle mit Situationen ... um“ (Int. 13)
		Sozialpädagogen	„zusätzliche Sozialarbeiter“ (Int. 11)
	Schulleitung	Supervision	„Supervision“ (Int. 4)
		Anweisungen geben	„Wichtigste eine Schulleitung ... klar sagt, sowas will ich nicht“ (Int. 4)
		offene Türen anbieten	„Im Notfall ... der in der Hierarchie, der noch über dem steht“ (Int. 4)
		gute Unterrichts- vorbereitung	„Unterricht gut ist ... hat man hoffentlich auch mehr Ruhe“ (Int. 11)
		Hospitation und Feedback	„meinen Unterricht beobachtet ... sagt, was ihr aufgefallen ist“ (Int. 18)
Mikroebene	Unterricht	Teamteaching	„Teamteaching ... helfen und unterstützen kann.“ (Int. 9)
		Unterricht reduzieren	„Lehrstofffülle reduzieren kann ... dann hat man auch die Zeit für Unterricht“ (Int. 15)
		Beziehungsarbeit	„mit den Kindern eine Beziehung aufbauen“ (Int. 11)
		gerecht bestrafen	„ich muss den liebevollen Blick auf die Schüler haben“ (Int. 15)
		pädagogisch handeln	keine Generalstrafen
	Nanoebene	Reflektieren	„immer auch mal kritisch reflektieren“ (Int. 18)

6.2 Allgemeines Gewaltverständnis

Das Gewaltverständnis der Lehrkräfte teilt sich in ein allgemeines Gewaltverständnis und ein in speziell auf die Schule bezogenes Verständnis von *Lehrergewalt* auf. Das allgemeine Gewaltverständnis dient dazu, abschätzen zu können, ob die GesprächspartnerInnen ein enges oder ein weites Verständnis von Gewalt haben. Bei Kategorien mit bis zu drei Nennungen erfolgt eine Angabe der Interviewnummer, ab vier Nennungen erfolgt die Angabe der Gesamtanzahl der Nennungen pro Kategorie.

Unter Gewalt im Allgemeinen verstehen alle Lehrkräfte körperliche Formen der Gewalt wie *Tritte*, *Schläge* und *Bisse* (Int. 20), *körperliches Bedrängen* (Int. 1, 19), *Rempeler*, *Schubsen*, *in den Nacken oder gegen den Kopf schlagen* (Int. 15), *rütteln* (Int. 6) sowie *körperliche Eingriffe mit Gegenständen*, wie beispielsweise den Wurf eines *Schlüsselbundes* (Int. 40). Lehrperson 7 fasst körperliche Gewalt allgemeiner als *Zwangsanwendungen von körperlichen Maßnahmen* auf. Neben diesen Formen verstehen die Lehrpersonen auch psychische Handlungen, z.B. *Bloßstellungen* (Int. 16), *Ignorieren* (Int. 13, 15) oder das *Ausnutzen von Macht* (Int. 3), als Gewalt. Als verbale Handlungen benennen die Lehrkräfte z.B. *Beleidigungen* (neun Nennungen) oder *Anschreien* (Int. 11). Unter Gewalt werden auch *sexuell-gewaltvolle Handlungen* (vier Nennungen) oder *strukturelle Gewalt* (Int. 7) verstanden.

6.3 Verständnis von Lehrergewalt

Ebenso wie beim allgemeinen Verständnis von Gewalt werden unter Lehrergewalt Formen der physischen, psychischen, verbalen, sexuellen und strukturellen Gewalt genannt. Die Ausführungen sind spezifisch für den Kontext der Schule und berücksichtigen auch die asymmetrische Lehrer-Schüler-Beziehung.

Zu *physischer Lehrergewalt* machen die LehrerInnen insgesamt wenig Aussagen und beziehen nur Handlungen ein, die kein großes Verletzungsrisiko beinhalten, wie z.B. *Schubsen* (Int. 14), *festhalten* (Int. 11) oder *den Schlüsselbund werfen* (Int. 7). Deutlich umfangreicher ist die Kategorie der psychischen Lehrergewalt. Hier nennen die LehrerInnen besonders häufig *Bloßstellen* (sieben Nennungen), *Druck ausüben* (fünf Nennungen), *Eltern als Druckmittel einsetzen* (5 Nennungen), *Schwächen herausstellen* (vier Nennungen), *Ignorieren* (vier Nennungen) oder das *Klassenkollektiv zu Mittätern machen* (vier Nennungen). Die Kategorie psychische Lehrergewalt umfasst insgesamt 30 unterschiedlichen Handlungen, die als Beispiele genannt wurden.

Eine weitere große Kategorie ist die der *verbalen Gewalt*, die sich auf eindeutig zu identifizierende verbale Handlungen wie *Anschreien* (fünf Nennungen), *fiese Kommentare* (vier Nennungen), *Witze* oder *rassistische* oder *homophobe Beleidigungen* (vier Nennungen) bezieht. In dieser Kategorie sind insgesamt 15 unterschiedliche Beispiele enthalten. Strukturelle Gewalt und institutionelle Lehrergewalt sind nach meiner Definition zwei unterschiedliche Kategorien.

Unter *institutioneller Gewalt* sind Handlungen zu verstehen, die durch das Schulsystem legitimiert sind. Dies sind Zwangsmaßnahmen wie *Zwangsgelder* (Int. 7), *Noten, die als Strafmittel verwendet werden* oder ein *Ausnutzen/Zurschaustellen der systemimmanenten Lehrerasymmetrie* (acht Nennungen).

Subtiler ist die *strukturelle Lehrergewalt*, die sich weniger auf direkte Täter als vielmehr ein System bezieht, das Chancen von SchülerInnen verhindert. Eine Lehrkraft nennt dazu beispielsweise die verhinderte Empfehlung zu einem Gymnasium, „weil man sich die vom Hals halten will“ (Int. 7). Er bezieht sich auf ein Gespräch außerhalb des Interviews, in dem die nationale Herkunft der SchülerInnen seiner Schule zur Sprache gekommen war, „die“ bezieht sich also auf SchülerInnen mit (vermeintlichem bzw. zugewiesenem) Migrationshintergrund.

Zu einem Verständnis von Lehrergewalt gehört für die LehrerInnen neben den unterschiedlichen Formen noch die *Absicht*, mit der Handlungen vollzogen werden, die *Folgen* für die SchülerInnen, *Grenzen* von Lehrergewalt, die *Profession* als Lehrkraft und die *Subjektivität*, die bei der Bewertung der einzelnen Handlungen eine Rolle spielt.

Unter *Absicht* verstehen die Lehrkräfte Handlungen, die ohne Zeitdruck oder Stresserleben in vollem Bewusstsein getätigt werden. Dem gegenüber stehen affektvolle Handlungen, die aus Impulsen oder einer bestimmten Situation heraus vollzogen werden. Die Situation und ein gewisser Handlungsdruck sind hier entscheidende Faktoren, wenn zwischen absichtlichen und unabsichtlichen Handlungen unterschieden wird. Lehrkraft 4 beschreibt dies folgendermaßen: „so ein Impulsaffekt. Und das andere ist ja wirklich, das ist überhaupt gar kein Affekt, sondern mit Absicht. Etwas, wo man vorher Zeit hatte nachzudenken, und ja, und egal, ob da jetzt jemand in der Klasse drin ist oder nicht, das muss man ja nicht wissen, aber solche Dinge gehen einfach überhaupt nicht. Da gibt es überhaupt gar keine Begründung.“

Als mögliche emotionale *Folgen* für SchülerInnen werden Auswirkungen wie z.B. *Angst haben* (Int. 9), *Frustration* (Int. 12), *Hilflosigkeit* (Int. 15) und *Traurigkeit* (Int. 12) genannt. Auch werden identitätsbezogene Folgen benannt wie z.B. *Demotivation* (vier Nennungen), *eingeschüchtert sein* (Int. 12, 18, 20) oder ein allgemeines *Leiden wegen Identitätsmerkmalen* (Int. 18, 16, 12). Als schulische Folgen wird eine *Schulunlust* (Int. 6), *schlechtere Noten* (Int. 13, 19) und den *Mangel, Leistungen zu beweisen* (Int. 19) genannt.

Eine der meistgenannten Grenzen, wenn es um die Ausübung körperlichen Eingreifens geht, ist die *Abwendung von Gefahren* für SchülerInnen oder die eigene Person (zehn Nennungen). LehrerInnen beschreiben, dass ein körperliches Eingreifen nötig werden kann, wenn andere SchülerInnen geschützt werden müssten.

Als *grenzwertige Handlungen* beschreiben sie z.B. *Witze* oder *Spitznamen* (Int. 1, 20), die über das eigentliche Ziel hinausgehen und im Nachhinein als unpassend empfunden wurden (Int. 20), das *schlechte Sprechen* über SchülerInnen (Int. 4, 6), das *Nacharbeiten lassen als Strafe* (Int. 11) oder die *Vermischung von fachlichen mit persönlichen Rückmeldungen* (Int. 12, 13, 15). Auch *Noten* werden problematisiert und als grenzwertige Handlung beschrieben, weil damit einerseits eine institutionelle Macht und Selektion

tionsverantwortung ausgeführt wird, die jedoch im Sinne einer Überhöhung der asymmetrischen Position ausgenutzt werden kann (Int. 3, 15). Die insgesamt 36 Beispiele dieser Kategorie wurden von jeweils sieben Lehrerinnen und sieben Lehrern genannt.

Noten und Selektionsverantwortung berühren den Bereich der *Profession von Lehrkräften*, die beim Verständnis von Lehrergewalt auch eine Rolle spielt. So benennt ein Lehrer die *Amtsgewalt* (Int. 18) als Pflicht, die es auszuüben gilt. Auch *Aufbau und die Beendigung einer Lehrer-Schüler-Beziehungen* (Int. 17, 18) sind ebenso Teil des Gewaltverständnisses wie *negative Rückwirkungen auf die ausübende Lehrperson* (Int. 8) selbst. Auch *Subjektivität* (sieben Nennungen) im Sinne einer unterschiedlichen Klassifizierung, was als gewalttätig gesehen wird und was nicht, *Reflexionsfähigkeit* (Int. 10) und *Umschalten von beleidigenden Äußerungen zu Wertschätzung* (Int. 19, 20) sind Teile der Profession, die das Verständnis von Lehrergewalt beeinflussen.

6.4 Beschriebene Lehrergewalthandlungen

In diesem Unterkapitel werden die von mir als gewaltvoll klassifizierten Handlungen von LehrerInnen vorgestellt, die die LehrerInnen selbst beobachteten (Beobachterperspektive), die diese durch Erzählungen von anderen erfuhren (Mitwisperperspektive) oder die sie selbst ausführten (Täterperspektive). Die beobachteten und mitbekommenen Handlungen werden zunächst nicht als biografisch prägend beschrieben. Wenn die LehrerInnen solche Handlungen als biografisch prägend beschreiben, werden sie in als Teil des Gedächtnisses in Unterkapitel 6.5.5 (Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – Berufsbiografie“) als Teil der Nanoebene beschrieben.

Die nun folgenden Unterkapitel sind jeweils nach Beobachter-, Mitwisper- und Täterperspektive aufgeteilt, um zu verdeutlichen, woher die Informationen über die Gewaltart stammten.

6.4.1 Physische Lehrergewalt

Beobachterperspektive

An physischer Lehrergewalt sind *Schubsen* (Int. 2) und *Wegziehen* (Int. 13) beobachtet worden.

Mitwisperperspektive

Als Mitwisper erfuhren die LehrerInnen vom allgemeinem *Werfen mit Gegenständen* (Int. 1), vom *Werfen mit einem Schlüsselbund* (Int. 2) oder *mit Kreide* (Int. 3), von einer Ohrfeige (Int. 1, 17) oder dem Aufdrehen von Musik auf eine schmerzhaft Lautstärke (Int. 17).

Täterperspektive

Die Lehrerin 10 berichtet, dass sie einen Schüler von einem anderen *härter wegziehen* musste und dass sie dies auch als Gewalt empfunden hat.

6.4.2 Non verbale psychische Lehrergewalt

Beobachterperspektive

Die befragten LehrerInnen beschreiben, dass sie beobachteten, wie LehrerInnen SchülerInnen *unter Druck setzen* (Int. 2, 10), ihnen *harte Konsequenzen androhen* (Int. 2), *Angst machen* (Int. 2) und sie *entmutigen* (Int. 19).

Mitwisperperspektive

Weiterhin berichten die Lehrkräfte, dass ihnen von *Angst* (Int. 1, 9), dem *Ausschluss von Klassenfahrten* (Int. 4), *Bloßstellen* (Int. 5), *Drohen* (Int. 11), *Druck* (Int. 3, 7, 11), *Einschüchterungen* (Int. 1), *Herkunft beleidigen* (Int. 13), *Kollektivstrafen* (Int. 8), vom *Meiden eines bestimmten Schülers aus Ekel* (Int. 15) oder einer extrem *ablehnenden Haltung* (Int. 12) den SchülerInnen gegenüber („ihr könnt ja nichts und ich bin euch sowieso intellektuell überlegen“) berichtet wurde oder sie MitwisperInnen durch KollegInnen waren.

Täterperspektive

Bloßstellen (Int. 10), *Drohungen* (Int. 20), *unter Druck setzen* (Int. 17) und *vor der Klasse auf Fehler hinweisen* (Int. 12) sind aus einer Täterperspektive beschrieben worden.

6.4.3 Verbale psychische Lehrergewalt

Beobachterperspektive

Verbale Gewalt im Sinne eines *Anschreiens* wurde von drei LehrerInnen beobachtet bzw. gehört (Int. 2, 8, 10).

Im Rahmen von *beleidigenden Lehrerzimmergesprächen* fallen auch starke Beleidigungen wie „Affe“, „Totgeburt“ (Int. 16) oder „Psychopathen“ (Int. 20) und *herkunftsbezogene bzw. familienbezogene Beleidigungen* wie „da war die Mutter eine Blume und jeder durfte mal ran“ oder *rassistischen Beleidigungen* „gut genug für die Dönerbude“ (Int. 16).

Von allgemein *abfälligen Bemerkungen* berichtet Lehrer 19. Auch *direkte Beleidigungen* an SchülerInnen wurden beobachtet (Int. 5, 14). Eine Lehrkraft berichtete, dass sie in einem Unterricht anwesend war, als der verantwortliche Lehrer auf die blutenden Selbstverletzungswunden einer Schülerin mit einem *demütigenden Spruch* („du suchst nach Aufmerksamkeit“) reagiert hat. Die beobachtende Lehrkraft befand sich im Referendariat und konnte wegen des Hierarchieunterschiedes zum Lehrer der Schülerin nicht helfen („...wenn ich jetzt das Maul aufmache, also ich war ja de Referendar.“ (Int. 1).

Lehrkraft 18 berichtet davon, dass ein Lehrer Schüler demütigte, indem er immer wieder auf deren *Fehler vor der ganzen Klasse hinwies*. Von beobachteten *Identitätsbeleidigungen* im Sinne von Homosexuellenwitzen berichtete Lehrkraft 4. Auch rassistische Beleidigungen wie „Spaghettifresser“ sind beobachtet bzw. von den LehrerInnen gehört worden (Int. 1, 4, 14, 16). Vom laut geäußerten Wunsch nach körperlichen Bestrafungen berichten die Lehrkräfte 16 und 20.

Mitwisperperspektive

Vom „*Rundmachen*“ (Int. 19), *Anschreien* (vier Nennungen), *Antisemitismus* (Int. 13), *Beleidigungen* (vier Nennungen), *Herkunftsbeleidigungen* (Int. 5), im *Ton vergriffen* (Int. 10), *kollektiven Beschimpfungen* (Int. 9), *rassistischen Beleidigungen* (6 Nennungen), *sarkastischer Humor* (Int. 9) und *schlechtmachen* (Int. 18) berichten die LehrerInnen als Mitwisser.

Täterperspektive

Als Eigenhandlungen nennen LehrerInnen *Anschreien* (Int. 14, 20), *Beleidigen* (Int. 5, 7, 20), das *kollektive Anschreien* („haltet die Klappe“, Int. 9), das *laut werden* (vier Nennungen) und *Sarkasmus* (Int. 8, 19).

6.4.4 Sexuelle Lehrergewalt

Beobachterperspektive

An sexueller Gewalt ist nur ein Vorfall aus Beobachterperspektive beschrieben worden. Bei diesem war Lehrkraft 4 dabei, wie sich ein Lehrer über die kurzen Oberteile der SchülerInnen beschwerte und er nun nicht wüsste, wohin er schauen solle. Außerdem bezeichnete er die Kleiderwahl als schlampig im Sinne von Prostituierten. Diese Aussage wertete Lehrerin 4 als unangemessen und sexuell anstößig.

Mitwisperperspektive

Ein *In-den-Ausschnitt-schauen* wird von Lehrkraft 1 berichtet. Lehrkraft 3 berichtet davon, dass ein Lehrer an ihrer alten Schule zeitgleich ein *sexuelles Verhältnis* mit fünf SchülerInnen der Oberstufe gehabt habe und es einen weiteren Kollegen in ihrer Biografie gab, der eine *sexuelle Beziehung* mit einer seiner Schülerinnen gehabt habe. Über *frauenfeindliche Kommentare* und Witze berichtete Lehrkraft 4, über *anzügliche Kommentare* sprachen die Lehrkräfte 12 und 14. Darüber, dass die *Schülerinnen bessere Noten bekämen, wenn sie sich figurbetonter anzögen*, berichtete Lehrkraft 12. Von *allgemein sexualisierten Äußerungen* sprach Lehrkraft 13.

6.4.5 Wege der Kenntnisnahme

Wenn LehrerInnen nicht selbst TäterInnen oder BeobachterInnen sind, so erfahren sie auf unterschiedlichen Wegen von Lehrergewalt. Sie erfahren davon durch *Lehrergespräche*, die sie im Kollegium mitbekommen (Int. 9, 15), durch *mitgehörte Schülergespräche* (Int. 1, 12), durch *Berichte* der SchülerInnen selbst, die teilweise die Opfer sind oder BeobachterInnen waren (acht Nennungen), oder wenn die *TäterInnen selbst von Fehlverhalten berichten* (Int. 9). Betrachtet man die Häufigkeit der Nennungen in dieser Kategorie, so fällt auf, dass die meisten Vorkommnisse durch SchülerInnen direkt an andere KollegInnen herangetragen werden.

6.5 Einflussfaktoren

In diesem Unterkapitel werden die beeinflussenden Faktoren für Lehrergewalt getrennt nach Ebene des Erklärungsmodells für situative Lehrergewalt dargestellt. Werden Faktoren eindeutig als Ursache beschrieben, so sind diese im Unterkapitel 6.6 aufgeführt.

6.5.1 Einflussfaktoren auf der Makroebene II

Im folgenden Unterabschnitt werden jene Aussagen vorgestellt, die sich auf das Schulsystem aus einer globalen Perspektive heraus beziehen und mit Lehrergewalt von den LehrerInnen in Zusammenhang gebracht werden.

Kultureller Kontext Makroebene II

Reproduktion der Gesellschaft vs. Schule als Schutzraum

Die *Reproduktion der Gesellschaft* wird als Teil der „Gewaltmaschine“ beschrieben (Int. 7), der man sich nicht entziehen könne und von der man wieder auf „unsanft zurück die Spur gesetzt“ wird, wenn man versucht, sich ihr zu entziehen. Dieser Beschreibung gegenüber wird die *Schule als Schutzraum* beschrieben, in der SchülerInnen keine oder weniger Gewalt erfahren sollen als zu Hause (Int. 2), und in der SchülerInnen Schutzbefohlene sind, die durch die Schulregeln einen angstfreien Raum zur Verfügung haben müssen (Int. 6).

6.5.2 Einflussfaktoren auf der Makroebene I

Fortbildungen

Fortbildungen werden von Lehrkraft 1 und Lehrkraft 8 als fehlend beschrieben. Es gibt seitens der Lehrergewerkschaften Fortbildungen zum Thema Deeskalation und Selbstreflexion (Int. 1) und von der Bezirksregierung zum Thema interkulturelle Kompetenz (Int. 1), jedoch keine zum Thema Lehrergewalt (Int. 8).

Hilfsstrukturen außerhalb der Einzelschule

Als eine *Hilfsstruktur* außerhalb der Einzelschule werden externe *PsychologInnen* (Int. 1) und die *Schulaufsicht* bzw. die zuständige *Schulrätin* (Int. 5, 15) genannt. Lehrkraft 1 und 12 hingegen haben keinen Bezug zur *Schulaufsicht*. Lehrkraft 12 wäre sogar „völlig überfordert“, wenn er sich hilfesuchend an diese Stelle wenden müsste. Lehrkraft 4 nennt die *Supervision* als außerschulische Struktur, die bei Problemen in Anspruch genommen werden könne.

6.5.3 Einflussfaktoren auf der Mesoebene

In diesem Unterkapitel werden identifizierte Einflussfaktoren auf Ebene der Einzelschule vorgestellt. Die Aussagen der LehrerInnen beziehen sich entweder auf ihre aktuelle Schule oder auf Schulen, an denen sie bisher unterrichtet haben. Dieser Mesokontext umgibt die handelnden LehrerInnen auf eine unmittelbare Weise.

Kultureller Kontext

Eltern als ErziehungspartnerInnen

Die Kategorie *Eltern als ErziehungspartnerInnen* wurden von vier Lehrkräften aufgegriffen. Die Erläuterungen sind durchweg negativ, Eltern werden als Erziehungsgegner beschrieben, die die Autorität der LehrerInnen untergraben, indem sie Strafen gegen ihre Kinder bei körperlicher Gewalt gegen andere anzweifeln (Int. 11), den LehrerInnen die Erlaubnis zur körperlichen Züchtigung geben (Int. 1, 16, 19) oder um Meldungen bei schulischen Vergehen bitten, damit die Eltern ihre Kinder zu Hause nochmal körperlich bestrafen können (Int. 19).

Schulstruktureller Kontext

Austausch

Das Thema *Austausch* war in den Interviews ein großes Thema und wurde in 18 Interviews in allgemeiner Hinsicht erwähnt. Sechs Lehrkräfte berichten, dass es an ihrer Schule keinen Austausch über das Thema Lehrgewalt oder grenzwertiges Lehrerverhalten gäbe. Als *Gründe für den nicht vorhandenen Austausch* nennen die Lehrkräfte einen fehlenden „geschützten Raum“ (Int. 2) oder „vertrauten Rahmen“ (Int. 10). Auch Scham (Int. 10) oder ein Nicht-Einmischen-Gesetz (Int. 8) spielen eine Rolle. Lehrgewalt sei ein Tabuthema, bei dem es sehr schwierig sei, sich „einzugestehen, dass man in einer Sackgasse gelandet ist“ (Int. 20). Austausche finden, wenn überhaupt, als Tür-und-Angel-Gespräche statt (Int. 2, 12), bei denen man sich über herausfordernde Klassen (Int. 15), das Schülerverhalten Einzelner (Int. 9, 20) oder ProblemlehrerInnen (Int. 1, 13) unterhält und bei denen eine Rückversicherung des eigenen Verhaltens stattfindet (Int. 9). Von regelgerechten Austauschen über Fehlverhalten von LehrerInnen wird nur im Rahmen von Schulleitungsgruppen berichtet (Int. 9).

Schulklima - Konsens und Dissens

Ein *Pädagogischer Konsens* ist dann vorhanden, wenn eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung in ähnliches Handeln mündet (vgl. T. Eckert, 1993, S. 30). Ein solcher Konsens ist bei sechs LehrerInnen erkennbar, etwa dann, wenn sich Kollegien beim Einsatz von Schreien gegen SchülerInnen (Int. 11, 20) oder über „flapsige Kommentare“ (Int. 12) einig sind, das Kollegium einen „Schutzwall“ gegen die SchülerInnen darstellt (Int. 14) oder wenn beleidigende Lehrerzimmergespräche als konsensfähig gelten (Int. 16) und als „Ventil“ wahrgenommen werden (Int. 20).

Über einen *Pädagogische Dissens* berichten sechs LehrerInnen. Er wird durch eine Alters- und Geschlechterdifferenz sowie Lästereien verursacht, die zu festgefahrenen Strukturen, wenig Vertrauen zu den KollegInnen und einer eingeschränkten Lösungsorientierung für frauenspezifische Probleme führen (Int. 2). Einem Gruppendruck sehen sich die Lehrkräfte 4 und 14 ausgesetzt, denn wer für die SchülerInnen eine Lanze breche, habe einen schwierigeren Stand im Kollegium (Int. 14) oder man müsse gar Angst haben, wenn man sich mit einem Einzelnen aus einer ganzen Lehrergruppe anlege, dass es „Negatives“ bedeute, wenn diese KollegInnen in „speziellen Rollen“ seien (Int. 4). Einen allgemeinen Dissens, pädagogisch zu handeln, bemerken Lehrkraft 8 und Lehrkraft 9, von einem auf ungerechte Notengebung bezogene Dissens berichtet Lehrkraft 6.

Der Konsens oder Dissens im Kollegium ist stark verbunden mit dem *kollegialen Verhältnis*, das die KollegInnen untereinander pflegen. Negativ wird es beschrieben, wenn Vertrauen fehlt, um sich zu öffnen und reflektiert auszutauschen und an der eigenen Haltung zu arbeiten (Int. 2, 16), statt als „Emotionstussi“ abgestempelt zu werden (Int. 2). Vertrauen ist hingegen dort zu finden, wo KollegInnen sich Hilfe bei schwierigen Schülergesprächen holen können, um Lehrergewalt zu verhindern (Int. 19). Als anstrengend wird die Vermittlerrolle als Klassenleitung bei Schwierigkeiten (Int. 17) und die Einzelkämpfermentalität am Gymnasium (Int. 9) beschrieben.

Schulklima – ProblemlerInnen

Über *ProblemlerInnen*, bei denen das Kollegium über mehrfache Vorkommnisse gewaltvollen Handelns Bescheid weiß, geben vier LehrerInnen Auskunft. Die LehrerInnen berichten von unterschiedlichen Verhaltensweisen, etwa Den-Mittelfinger-zeigen (Int. 13) oder von rassistischen Kommentaren (Int. 1), die nicht nur dem Kollegium, sondern auch der alten und neuen Schulleitung bekannt gewesen seien (Int. 13), für die es jedoch größtenteils keine negativen Konsequenzen für den Problemler gegeben habe (Int. 13) und die sogar von dem Kollegium „ganz lange gedeckelt“ worden sei, während es jedoch auf der anderen Seite keine Unterstützungsangebote für solche Lehrer gäbe (Int. 15). Lehrkraft 15 nutzt sogar selbst den Ausdruck „Problemler“ und Lehrkraft 20 beschreibt, dass eine solche Lehrerin jeglichen fachlichen Respekt durch ihr Kollegium verloren habe, es jedoch keine Konsequenzen gäbe, weil Personalmangel herrsche. Auch einen Respektverlust der SchülerInnen bemerkt Lehrkraft 19 bei sol-

chen Problemlernern, die durchs Referendariat „durchgewinkt“ würden und bei denen man sich dann denke „Ach Mensch, ja okay. Jetzt bist du halt im Lehrerberuf, prima“.

Schulleitung - Vorgesetzte

Die *Schulleitung* ist in Bezug auf Lehrerergewalt ein besonderer Faktor innerhalb des Schulklimas. Sie wird mit einer *Fürsorgepflicht* gegenüber LehrerInnen und SchülerInnen (Int. 15, 19) und mit einer *Weisungsbefugnis* (Int. 4) assoziiert und müssen als übergeordnete Instanz Veränderungen und Lösungsvorschläge machen, denn „sonst bräuchten wir den nicht“ (Int. 19). Sie spricht sich schulöffentlich gegen Noten als Disziplinarmaßnahme aus, z.B. wenn an schlechte Klausuren das Bewerbungsschreiben von McDonalds angeheftet ist (Int. 1). Auch hat sie einen Stellenwert als unterstützende Struktur (Int. 19), die jedoch auch ihr Weisungsrecht einsetzen kann, um Druck auf gewaltvolle LehrerInnen auszuüben (Int. 4).

Schulleitung – Fürsorge

Die LehrerInnen meiner Studie beschreiben die Fürsorgepflicht, die die Schulleitung gegenüber den MitarbeiterInnen und SchülerInnen hat als ein wichtiges Aufgabengebiet (Int. 15, 19). Sie verbinden damit eine Art Schutzfunktion den SchülerInnen gegenüber und eine Unterstützung, die es den LehrerInnen leichter macht mit Belastungen umzugehen.

Die Schulleitung kann jedoch auch das *Stresserleben* von Lehrkräften deutlich beeinflussen, indem sie ihrer Fürsorgepflicht (nicht) nachkommt: „mit Lehrerergesundheit hat halt auch was damit zu tun. Wenn ich merke, dass meine Vorgesetzten sich nicht um mich kümmern, sondern mich noch immer weiter ausbrennen lassen, dann stellt sich natürlich so eine Resignation ein, und Frustration. Und das kann natürlich sein, dass es dementsprechend nach unten weitergeben wird. Oder man ist halt selbst kaputt.“

Schulleitung - Bossing

Davon, dass Druck der Schulleitung nach unten weiterzugeben, berichten auch Lehrkraft 3. Lehrkraft 7 berichtet von „Grillpartys“, bei denen „einer das arme Würstchen“ ist und „vor der ganzen Klasse abgefragt“ und „gegrillt“ wird (Int. 7). Diese Abfragepraxis ist Vorgabe der Schulleitung und Lehrkräfte können sich dem nicht entziehen, sonst gelten sie als „Low-Performer“ (Int. 7). Der Einfluss der Schulleitungen geht sogar so weit, dass LehrerInnen von „Angst“ vor der Schulleitung berichten (Int. 14).

Den Einfluss der Schulleitung auf beleidigende Lehrerergespräche zwischen LehrerInnen schätzt Lehrkraft 20 als eher gering ein, weil sich viel unter den KollegInnen im Lehrerzimmer abspiele.

Schulleitung – Verhalten bei Lehrerergewalt

Das *Führen von Veränderungsgesprächen* empfindet Lehrkraft 3 als eher schwierig, weil die Schulleitungen „nur bedingt psychologisch ausgebildet“ seien und zu solchen

Gesprächen eine gute Personalführung gehöre, die man aber bei den Schulleiterfortbildungen nicht erlerne. Entweder seien Schulleitungen zu nett („lernen immer nur freundlich sein oder loben und so weiter“) oder übten eine Machtposition aus, die es schwierig mache, das Thema Lehrergewalt überhaupt anzusprechen. Ebenso habe sie bisher noch keine Schulleitung gehabt, die Perspektivgespräche mit KollegInnen über längerfristige Probleme führe.

Neben dem Führen von Veränderungsgesprächen können die Schulleitungen als *Maßnahmen gegen Lehrergewalt* Austauschstrukturen schaffen (Int. 10), Gespräche führen (4, 3, 10), die Unterrichtung bestimmter Klasse und Kurs verhindern (Int. 4), nicht mehr allein unterrichten lassen (Int. 1), keine Klassenleitungen mehr zulassen (Int. 4) oder die Bezirksregierung einbinden (Int. 4). Ebenso muss sie Vorfälle der Schulaufsicht melden (Int. 5), sie kann Unterrichtsbesuche durchführen (Int. 5), zwischen TäterIn und Opfer vermitteln (Int. 5)

Schulische Konsequenzen bei Lehrergewalt

Die soeben beschriebenen Maßnahmen sind von sechs LehrerInnen reale *schulische Folgen* für Lehrergewalt beschrieben worden. Die LehrerInnen berichteten von Suspendierungen (Int. 3, 13) und von einer Versetzung (Int. 12), von Gesprächen zwischen Schulleitung und TäterIn (Int. 13), von dem Verbot in Klasse 5 und 6 zu unterrichten (Int. 13), keine Klassenleitung mehr zu haben und nicht mehr allein eingesetzt zu werden (Int. 1).

Die LehrerInnen berichten jedoch auch davon, dass es keine dienstrechtlichen Konsequenzen für eine Ohrfeige (Int. 1, 17), für den Geschlechtsverkehr mit AbiturientInnen (Int. 4), für homophobe (Int. 3) und rassistische Bemerkungen und das Zeigen des Mittelfingers (Int. 13) gab.

Schulische Strukturen bei Lehrergewalt auf der Mesebene

Personen oder Verfahren sind *schulische Strukturen*, die LehrerInnen bei Lehrergewalt nutzen können oder genutzt haben. Zu den etablierten Strukturen zählen die BeratungslehrerInnen (fünf Nennungen), der Lehrerrat (Int. 15, 17, 20), der Personalarat (Int. 15), die Schulleitung (Int. 1, 14) und SozialarbeiterInnen (sieben Nennungen). Einer Person sind keine Strukturen bekannt (Int. 11), drei Personen sagen, dass keine Strukturen oder Vorgehensweisen an der Schule vorhanden seien (Int. 7, 12, 13) und Lehrkraft 9 sagt sogar, dass die vorhandenen Strukturen das Einzelkämpfertum der LehrerInnen förderten.

Als wünschenswerte Strukturen werden unterstützende SonderpädagogInnen, ein Trainingsraum, ein Maßnahmenkatalog, eine anonyme Meldemöglichkeit (Int. 2) und ein Austausch über Probleme im Schulalltag (Int. 10) genannt.

Vorgehen bei Lehrergewalt auf der Mesoebene – tatsächliches Vorgehen

Das *Vorgehen bei Lehrergewalt* wurde als tatsächliches oder hypothetisches Handeln beschrieben. Beim tatsächlichen Handeln gingen drei Lehrkräfte zusammen mit den SchülerInnen (Int. 1, 2) oder alleine zur Schulleitung (Int. 2,3), in drei Fällen wurde die Täterin/der Täter angesprochen (Int. 12, 13, 14), wobei die TäterInnen in drei Fällen vollkommenes Unverständnis zeigten und ihr Verhalten fortsetzten (Int. 13, 14, 20). Lehrkraft 14 wandte sich daraufhin an die Schulleitung, die ein Gespräch mit der Täterin/dem Täter führte. Lehrkraft 13 suchte sich Hilfe bei einer unbeteiligten Kollegin und forderte die SchülerInnen zum Handeln auf, die diesen Schritt allerdings wegen negativer Konsequenzen für Schullaufbahn ablehnten. Diese Aufforderung an die SchülerInnen realisiert auch Lehrkraft 18, die niemals zum Schulleiter zum „Petzen“ gehen oder einen Täter oder einen Täter ansprechen würde. Auch für Lehrkraft 13 war die Schulleitung keine Option, da diese zu viele Verbindungen ins Kollegium habe und alle Informationen weitererzählt hätte.

Vorgehen bei Lehrergewalt auf Mesoebene – hypothetisches Vorgehen

In den meisten Fällen würden sich die LehrerInnen an die Schulleitung wenden (Int. 4, 10, 12,), wenn der Fall schwerwiegend sei, z.B. Beleidigung (Int. 2) oder wenn das Verhalten durch ein Gespräch mit Kollegen nicht abgestellt werde (Int. 4). Eine direkte Ansprache der Schulleitung begründet Lehrkraft 9 damit, dass die Schutzfunktion der Schule unbedingt gewahrt bleiben müsse. Lehrkraft 16 würde sich nicht an die Schulleitung, sondern nur an den Stellvertreter oder die didaktische Leitung wenden.

Fünf Lehrerinnen würden das Gespräch mit TäterIn suchen (Int. 2, 3, 8, 9, 10), wobei der Nutzen nicht als groß eingeschätzt wird (Int. 8). Weiterhin würden LehrerInnen den Lehrerrat (Int. 2) oder Koordinatoren (Int. 3) informieren, um das Ganze „runter zu kochen“ (Int. 3). Als weitere AnsprechpartnerInnen benennen sie Beratungslehrer (Int. 4), die Sozialarbeiterin (Int. 5, 6, 16), die Mentorin des Ausbildungsprogramms (Int. 10), Klassenlehrer (Int. 12) oder vertraute KollegInnen (Int. 11, 16). Sie werden vor allem mit Hilfe und Unterstützung assoziiert. Ebenso kommt in zwei Fällen eine Gesprächsrunde in Betracht (Int. 6, 17), um sich ein genaues Bild der Lage machen zu können. Zwei LehrerInnen würden die Schüler bestärken, sich selbst Hilfe zu holen (Int. 4, 18) oder die SchülerInnen zur Einbindung der Schülervertretung zu bewegen (Int. 4).

Thematisierung von Lehrergewalt

Von den hier interviewten LehrerInnen sprach nur eine einzige Lehrkraft über eine übergeordnete Thematisierung von Lehrergewalt innerhalb der Einzelschule, und zwar im Zusammenhang mit dem Erziehungskonzept der Schule. Lediglich zwei LehrerInnen berichten von einem eher privat gehaltenen Austausch in kleinem Kreis (Int. 3, 7).

Im Rahmen der Lehrerausbildung wurden Aspekte thematisiert, die das Eingreifen in Notsituationen oder Pausenaufsichten betreffen, nicht jedoch Lehrergewalt (Int. 2, 10). Selbst nach konkreten Vorfällen wird Lehrergewalt nicht aufgearbeitet und hat

„keine breite Debatte ausgelöst“ (Int. 13), obwohl sich die LehrerInnen dies gewünscht hätten. Lehrgewalt wird als sensibles Thema (Int. 3) oder als Tabuthema (Int. 7, 8) betrachtet, bei dem man sich nicht mit den eigenen Handlungen auseinandersetzen wolle (Int. 8) oder es wird nicht angesprochen, wenn es keinen konkreten Anlass gibt (Int. 5, 14).

Manche sehen die Schulleitung in der Pflicht, das Thema sichtbar zu machen (Int. 13, 18) bzw. bezweifeln, ob die Schulleitung es als relevant genug einstuft (Int. 18).

6.5.4 Einflussfaktoren auf der Mikroebene

In diesem Unterkapitel werden Ergebnisse aus den Täter- und den Beobachterschilderungen übergreifend dargestellt, die in einem direkten Zusammenhang mit den betreffenden Situationen stehen. Sie umfassen das Verhalten der Personen sowie die Umgebung, in der es gezeigt wurde.

Schülerverhalten

Das *Schülerverhalten der betroffenen SchülerInnen* wird meist als oppositionell empfunden. Sie werden von den LehrerInnen als anstrengend (Int. 20), provokant (vier Nennungen), dominant und uneinsichtig (Int. 2), störend (Int. 2, 4, 5), zerstörerisch (Int. 4), verweigernd (Int. 2, 20), verbal angreifend (Int. 2) oder den Klassenrahmen sprengend (Int. 14) beschrieben.

In drei Schilderungen ist jedoch ein vollkommen anderes Schülerverhalten erkennbar: In einem Fall weinte eine Schülerin und betrachtete ihre Selbstverletzungswunden an den Armen, was den Lehrer zu demütigen Äußerungen brachte (Int. 1). In der zweiten Schilderung bat ein Schüler vehement um Hilfe (Int. 8), während sich die übrigen MitschülerInnen störend verhielten und in der dritten Schilderung sagte eine unbeteiligte Schülerin der Lehrkraft Bescheid, dass eine andere Mitschülerin ein Mäppchen aus dem Fenster geschmissen habe. In der dritten Schilderung interpretiert die Lehrkraft jedoch ein Petzen in das Verhalten der Schülerin ein, die offenbar durch ihren Tonfall erkennen ließ, dass sie sich freut, wenn die Mitschülerin nun durch ihre Meldung Ärger bekommt (Int. 10).

Das *Verhalten der MitschülerInnen* hat in drei Fällen keine Konsequenz für die konkrete Situation, sondern trägt dazu bei, dass die LehrerInnen die Situation im Allgemeinen als stressig empfinden, weil es zu einer gewissen Lautstärke und Unruhe in der Klasse beiträgt (Int. 2, 8, 20).

Setting

Bezogen auf das *Setting* berichten die LehrerInnen von unterschiedlichen Situationen. Die gewaltvollen Handlungen finden in Vertretungsstunden (Int. 2, 9, 20), in bekannten Klassen (fünf Nennungen) oder auch bei der Rückgabe von Klassenarbeiten (Int. 12) statt, teilweise nach mehreren Stunden vorherigen Unterrichts (Int. 10, 20).

Weiterhin berichten sie von *außerunterrichtlichen Settings*, bei denen die SchülerInnen nicht anwesend sind, etwa bei beleidigenden Gesprächen im Lehrerzimmer (Int. 19, 20), im Rahmen von Notenkonferenzen (Int. 16) oder bei Parkplatzgesprächen (Int. 16) (siehe Unterkapitel 6.5.4, Unterabschnitt „Setting“).

Unterrichtsmerkmale

Aus den Schilderungen der LehrerInnen zu beobachteten oder ausgeführten Handlungen geht hervor, dass hinsichtlich der *Außenmerkmale* die Situationen vielfach laut (Int. 2, 8, 20) und von einer Schnelligkeit in den vollzogenen Handlungen von SchülerInnen und LehrerInnen gekennzeichnet sind (Int. 2). Ebenso wird geschildert, dass *Kinder mit Förderbedarfen* (Int. 2, 8) die Situationen zusätzlich belasten, weil diese den Anweisungen nicht folgten oder motorisch unruhig seien.

Die *Klassenöffentlichkeit* stellt einen gewissen Zugzwang in der konkreten Situation her (Int. 2), der die LehrerInnen zu Reaktionen veranlasst, die wiederum eine Signalwirkung für die MitschülerInnen haben. Dieser Zugzwang ist auch in den Schilderungen von Lehrkraft 14 erkennbar, in denen sich die Situationen zwischen Lehrkraft und Schüler über Wochen hinweg immer weiter zuspitzen.

Ebenso werden in den Schilderungen hypothetischer Situationen die Dynamik zwischen LehrerIn und Klasse bzw. SchülerInnen (Int. 11), die Situationsgeschwindigkeit (Int. 8), die Ausweglosigkeit solcher Situationen (Int. 10) und die hintergründigen Machtkämpfe (Int. 2) als beeinflussende Faktoren genannt.

6.5.5 Einflussfaktoren auf der Nanoebene

Die Situationswahrnehmung wurde von den LehrerInnen fast ausschließlich aus der Täterperspektive beschrieben. In nur einem Fall beschreibt eine Lehrkraft eine Situation aus der Beobachterperspektive. Aus diesem Grund erfolgt die Darstellung der verschiedenen Faktoren der Nanoebene aus Sicht der handelnden Personen. Die Beobachterperspektive wird am Ende dieses Kapitels kurz beschrieben.

Ich werde zunächst die Prozesse auf der Individualebene vorstellen (intrapsychische Prozesse, Physiologie und Eigenerleben) und dann die Ergebnisse zur Situationswahrnehmung ausgehend von der beschreibenden Person vorstellen.

Intrapsychische Prozesse – kognitive Schema

Die *kognitiven Schemata* werden in dieser Arbeit als kategorisierende Wahrnehmungen beschrieben, die durch vergangene Wahrnehmungen und in die Zukunft projizierte Folgen von Handlungen beeinflusst werden. So enthält beispielsweise das Schema „Kontrolle verlieren“ Informationen darüber, wie potentiell zu kontrollierende Situationen in der Vergangenheit strukturiert waren und erlebt wurden sowie Handlungen, die zukünftig mehr Erfolg in derlei Situation versprechen.

Das meistgenannte kognitive Schema bezieht sich darauf, dass die LehrerInnen die *Kontrolle* verlieren (Int. 14, 20) oder aber die Kontrolle wiedererlangen oder erhalten wollen (Int. 2, 8) (sich beherrschen). Dabei bezieht sich die Kontrolle sowohl auf die eigenen Handlungen und Emotionen als auch auf das Ausüben von Kontrolle über die Handlungen der SchülerInnen. Lehrkraft 8 schildert, wie er die Eigenkontrolle verloren habe, weil er das kognitive Schema „*Problem des Schülers nicht dringend*“ nicht reflektiert habe und sich deswegen von dessen Bitte um Hilfe gestresst gefühlt habe und ihn mit einem sarkastischen Spruch beleidigte. Das Erhalten der Eigenkontrolle fällt Lehrkraft 20 besonders schwer, wenn sie zuvor wiederholt Frustration und Wut erlebt habe und körperlich erschöpft sei. Lehrkraft 14 bittet einen Sozialarbeiter zum Gespräch mit dem Schüler, weil sie zu diesem Zeitpunkt bereits die Kontrolle über seine Eigenhandlung (Schreien) verloren hat. Lehrkraft 2 berichtet davon, dass sie selbst spürte, dass sie der Situation nicht gewachsen war und sie zu diesem Zeitpunkt die Kontrolle bereits verloren und keine Möglichkeit des Wiedererlangens hatte.

Zwei eng angrenzende Schemata sind „*Respekt verschaffen*“ (Int. 9), mit dem letztlich auch eine Kontrolle über die SchülerInnen initiiert wird, und „*Asymmetrie erhalten*“ (Int. 9), bei der die Lehrkraft den SchülerInnen zeigt, wer in der Beziehung das Sagen hat. In diesem Zusammenhang steht auch das Schema „*Gesichtsverlust vermeiden*“ (Int. 20), was wichtig ist, um die Stellung als hierarchisch höhere Person zu sichern bzw. zu stärken und als verbindlich markierte Regeln durchzusetzen (Int. 20).

Die Lehrkräfte 2, 4 und 13 berichten von einem Schema, das als „*professionell bleiben*“ umschrieben wird. Sie berichten von Handlungen, Gedanken und emotionalen Verwicklungen in Situationen, die sich gar nicht haben oder ausführen dürften, wenn sie eine Professionalität nicht verletzen wollen. Dieses Schema ist verbunden mit dem Schema „*ungewollte Handlungen wahrnehmen*“, denn die LehrerInnen nehmen ihre Handlungen aus einer Metaperspektive wahr und werten sie als unprofessionell, auch wenn sie sie nicht mehr stoppen können oder gar nicht wirklich ausgeführt, sondern nur gedacht haben (z.B. den Wunsch nach körperlicher Bestrafung, Schema „*Bedürfnis nach körperlicher Gewalt*“). Lehrkraft 4 beschreibt in diesem Zusammenhang eine „*moralische Sperre*“, die sie wahrgenommen habe und die mit hoher Wahrscheinlichkeit erst zu der Wahrnehmung führen kann, dass eine Handlung oder ein Gedanke als unpassend wahrgenommen und zurückgewiesen wird („Bedürfnis gehabt einen Schüler zu schlagen“, Int. 4).

Die LehrerInnen beschreiben, dass in Situationen werde müsse und das dies in manchen Situationen schwerfalle. Dies interpretiere ich als „*Handlungsdruck*“ (Int. 2, 4), der in Situationen entsteht und wahrgenommen wird. In ihn gehen die vorausgedachten „*Folgen bei Nichthandlung*“ ein, d.h., die LehrerInnen überlegen, welche Folgen es haben könnte, wenn sie nicht handeln. Lehrerin 2 beschreibt, dass wenn sie die Unterrichtsstörung nicht unterbinde, sie in der nächsten Stunde mit noch mehr Störungen rechnen könne, weil die anderen SchülerInnen ihre Reaktion als Schwäche wahrnehmen könnten („Ach, guck mal, der kann sich alles rausnehmen und es passiert nichts,

das mache ich dann in der nächsten Stunde ich“. Und dann habe ich fünf Unterrichtsstörungen, die ich dann händeln kann.“; Int. 2). Mit diesem Handlungsdruck geht das „*Abwägen unterschiedlicher Anforderungen*“ einher, denn einerseits müssen Störungen unterbunden werden, andererseits kostet dies Kraft und Aufmerksamkeit, die zu Ungunsten des Unterrichts (Int. 11, 20) (Schema „*Unterricht machen*“) und der anderen SchülerInnen gehen (Int. 2); oder es muss abgewogen werden zwischen einem Schreien (das die Klasse auf einen Schlag ruhigstellt, damit man mit einem anderen Kind die Klasse verlassen kann) (Schema „*notwendige verbale Gewalt*“) und dem Belassen des Schülers in der Klasse, der möglicherweise MitschülerInnen mit einer Schere verletzt (Int. 4). Lehrkraft 4 beschreibt dies als „Dilemmasituation“, in der man sich für ein Übel entscheiden müsste und die durch die Aktivierung des Schemas „*Hilfe suchen*“ (bei der Schulleitung) beendet werde.

Das Schema „*für Ruhe sorgen*“ steht mit dem Schema „*Kontrolle*“ und dem „*Abwägen unterschiedlicher Anforderungen*“ in Verbindung. Denn einerseits ist es eine Entscheidung, einzugreifen („entschieden auftreten und möglicherweise auch gewalttätig auftreten muss, um so wie im Löwenrudel der Größte, der Lauteste zu sein“, Int. 11) und andererseits ist mit diesem Eingreifen auch die Macht bzw. die Kontrollinhaberschaft („der Größte, der Lauteste“) verbunden, diese Ruhe überhaupt erst herstellen zu können („weil sonst man sich nicht mehr durchsetzen kann.“, Int. 11). Die Asymmetrie zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verleiht der Kontrollinhaberschaft der LehrerInnen Legitimität, weswegen auch Asymmetrie assoziiert wäre und es wichtig ist, einen Gesichtsverlust (und damit einen Kontrollverlust) zu vermeiden („nicht auf der Nase herumtanzen lässt“, Int. 9).

Mit dem Schema „*für Ruhe sorgen*“ ist weiterhin das Schema „*Konfliktteilnehmer sein*“ (Int. 11) verbunden. Lehrkraft 11 beschreibt, dass sie an vielen verschiedenen Konfliktherden für Ruhe sorgen müsse, die Konflikte abrupt wechselten, sie immer involviert sei und dies mit dem Schema „*Unterricht machen*“ in Konflikt steht. Lehrkraft 2 berichtet, dass sie zu Beginn der Auseinandersetzung versucht habe, ruhig zu bleiben (Schema Kontrolle), weil sie den Schüler „*ernst nehmen wollte*“, dies aber nach verbalen Provokationen durch den Schüler in „*Erkenntnis*“ wechselte, und „dass so ein Gespräch überhaupt nichts bringt“ (Int. 2).

Intrapsychische Prozesse – Emotionen

Eng mit den kognitiven Schemata verbunden sind die *Emotionen*, die die Wahrnehmung, die Kognition und die Speicherungen von Gedächtnisinhalten beeinflussen sowie als Entscheidungshilfen dienen. In dieser Arbeit beziehe ich mich nicht nur die Basisemotionen, sondern auch auf Mischemotionen, um die Vielfalt der emotionalen Zustände der LehrerInnen verständlich zu machen. Dies orientiert sich auch am Sprachgebrauch der LehrerInnen selbst, die beispielsweise antworteten, dass sie sich „gestresst“ fühlten.

Die am häufigsten genannten Emotionen waren Hilflosigkeit (sehr Nennungen), Wut (vier Nennungen), Ärger/Aufregung (Int. 1, 2, 10), nervlich am Ende (Int. 2, 14, 20), Frustration (Int. 1, 2), Stress (Int. 8, 11) und Überforderung (Int. 4, 8).

Die nun folgenden Emotionen sind von den LehrerInnen nur einmal genannt worden und werden direkt zusammen mit den Ursachen dargestellt, falls erkennbar. Lehrkraft 11 beschreibt im Hinblick auf Kontrolle, dass sie sich häufig Sorgen mache um einen *Kontrollverlust* über die Klasse und *um die eigene Gesundheit*. Sie beschreibt, dass es immer schwieriger werde, die Kontrolle zu erhalten oder wiederzuerlangen, wenn sich die Unterrichtsstruktur immer weiter auflöse. Ihre Lösung, um diesen Kontrollverlust nicht zu erleiden, ist proaktives Anschreien der Klasse, mit dem sie bessere Ergebnisse erziele als mit einem freundlichen Verhalten.

Für Lehrkraft 2 ging aus der Auseinandersetzung mit dem Schüler und der verbalen Provokation durch ihn das Gefühl hervor, *emotional involviert* zu sein, weil das Schülerverhalten sie wütend gemacht habe.

Lehrkraft 13 spürt ein *Versagen*, weil ihr in stressigen Unterrichtssituationen blöde Kommentare herausgerutscht seien, sie dadurch einen Kontrollverlust erlitten habe und „so die Professionalität weggleiten ließ irgendwie“.

Lehrkraft 8 spürt neben Stress, Hilflosigkeit und Überforderung noch das Gefühl, *allein gelassen* worden zu sein, was sie nicht näher ausführt, sich jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf bezieht, dass sie den Unterricht mit vielen „Inklusionskindern“ allein durchführen muss und seitens der Einzelschule keine Unterstützung bekommt.

Lehrkraft 5 gibt an, dass er von den mehrfachen Störungen eines Schülers *genervt* gewesen sei und er ihn dann beleidigt habe.

Von *Gereiztheit* durch Unterrichtsstörungen, die sich in die Folgestunden zieht, berichtet Lehrkraft 20.

Lehrkraft 14 berichtet von einem Konflikt mit einem Schüler, der sich über Wochen hinweggezogen habe und bei dem er aber immer wieder das Gefühl gehabt habe, in einem positiven Sinne „noch etwas rauskitzeln“ zu können beim Schüler. Dies spricht für eine *Hoffnung auf Besserung*, die er in den Konfliktsituationen immer wieder erlebte.

Intrapsychische Prozesse – Gedächtnissystem

Das Gedächtnissystem geht in die kognitiven Schemata und auch in die Emotionen mit ein. In diesem Unterabschnitt werden solche Gedächtnisinhalte aufgeführt, die einen unmittelbaren Zusammenhang zur Situation aufweisen. Wenn sie Teil einer berufsbiografischen Beschreibung sind, sind sie im Unterabschnitt „Berufsbiografie“ zu finden.

In den Situationsbeschreibungen der TäterInnen und BeobachterInnen ist eine in die Vergangenheit als auch in die Zukunft reichende Zeitachse mit entsprechenden Auswirkungen auf die Wahrnehmungen der aktuellen Situationen erkennbar. So berichtet Lehrkraft 14, dass sich ein Konflikt mit einem Schüler über Wochen hingezogen habe und von Provokationen des Schülers und einerseits einer Hoffnung des

Lehrers, dass sich das Verhalten ändert und auch dem Unwillen, den Schüler einfach aus dem Unterricht zu entlassen, geprägt gewesen sei. Dem Bericht des Lehrers ist zu entnehmen, dass sich die Interaktionsqualität der vorherigen Stunde in die aktuelle Stunde zog und den Konflikt immer weiter verschlimmerte.

Auch Lehrkraft 20 berichtet davon, dass sich Konflikte aus anderen Stunden mit anderen Klassen auf den emotionalen Zustand in späteren Stunden auswirkten: „... zum Beispiel nach der Aktion mit der Colaflasche, die ich am Anfang geschildert habe, da gehe ich ja auch mit einer kürzeren Zündschnur in die nächste Klasse rein. Also ich meine, ich bin dann einfach gereizter und wütender und irgendwann hat man halt Tage, wo die Zündschnur kürzer ist und vielleicht eher auch impulsiver reagiert in der nächsten Stunde als Folge von dem Konflikt in der Vorstunde.“

Auch in den Handlungsoptionen, die LehrerInnen in den Situationen auswählen, sind zeitliche Komponenten enthalten. Lehrkraft 2 greift in ihrer Beschreibung die zukünftigen Folgen für sich selbst und die Klasse auf, für den Fall sie in der aktuellen Situation nicht sanktionierend handelt. Sie berechnet also bereits bei der Auswahl der Handlungsoptionen mit ein, welche möglichen Folgen in der Zukunft durch ihre Handlungen zu erwarten sind.

Lehrkraft 11 berichtet davon, dass sie aus der Vergangenheit gelernt habe und Schreien ihn im Unterricht mehr helfe als nett zu den SchülerInnen zu sein.

Lehrkraft 20 berichtet von einem vergangenen Gespräch mit einem alten Schulleiter, der ihm geraten habe, Situationen mit Gesichtsverlust zu vermeiden und nach zeitversetzten Konfliktlösungen zu suchen. Diesen Ratschlag setzt Lehrkraft 20 auch in der Regel um, weswegen sie als biografisch prägend interpretiert wird.

Intrapsychische Prozesse – Berufsbiografie

Innerhalb der Kategorie „Gedächtnissystem“ tauchte während der Datenerhebung die neue Kategorie der Berufsbiografie auf. Sie umfasst alle Fundstellen, bei denen die LehrerInnen von gewaltvollen Ereignissen als BeobachterInnen oder TäterInnen berichten, die sie berufsbiografisch geprägt haben. Diese Ereignisse sind von übergeordnetem Charakter und stehen nicht immer in einem direkten Zusammenhang mit einer berichteten konkreten Situation.

Lehrkraft 2 berichtet davon, dass ihre kleinere Schwester von einem Mitschüler in der Schule geschlagen worden sei, woraufhin der Vater Anzeige gegen den Jungen erstattete. Der Schulleiter war über diese Anzeige erbost und der Familie indirekt zu verstehen gegeben habe, dass Lehrkraft 2 durch das Abitur fallen würde, wenn die Anzeige nicht zurückgezogen würde. Sie berichtet diesen Vorfall als massiv biografisch prägend: „Ich wollte es einfach besser machen als die Lehrer, die ich hatte.“

Von einem „bessermachen als die eigenen Lehrer“ berichten auch die Lehrkräfte 4, 16 und 5. Sie hatten LehrerInnen, die SchülerInnen massiv wegen ihrer Kleidung, Herkunft (Int. 4), ihres Aussehens (Int. 16) oder ethnischen Zugehörigkeit verspottet (Int. 4, 5, 9) oder die Noten ausgewürfelt haben (Int. 4, 19).

Lehrkraft 19 wollte eigentlich wegen demütigender Lehreraussagen nicht Lehrkraft werden.

Lehrkraft 6 berichtet davon, dass alle auf das Gymnasium wechselnden RealschülerInnen derart von den LehrerInnen bloßgestellt wurde, dass sie selbst ihre Kinder nicht auf ein Gymnasium schickt und sich für eine Tätigkeit in der Hauptschule entschlossen hat, weil sie und ihr Ehemann (auch Lehrer) keinen Kontakt zum Gymnasium haben möchten („wobei es nur a und b gab, bekamen wir die Klassenbezeichnung D, weil das ja die Realschüler bekamen, die auf das Gymnasium wechselten, und D stand für „dumm““ oder „ihr kommt von der Realschule, bei mir werdet ihr sowieso nicht besser als fünf stehen“, Int. 6).

Auch Lehrkraft 8 erlebte eine schlechtere Benotung als Schüler/in und sagt, dass sie sich daran noch erinnern könne und bei der Benotung explizit darauf achte, zwischen Leistungsbenotung und Verhalten zu trennen.

Lehrkraft 12 lässt SchülerInnen entgegen der Schulregeln während des Unterrichts die Toilette aufsuchen, weil sie als Schüler beobachtet hat, wie sich eine Schülerin wegen dieses Verbots eingenässt hatte und danach von der Lehrerin „Pinkel-Katja“ genannt wurde.

In den Fällen von Lehrkraft 4 (Noten auswürfeln), Lehrkraft 19 (Noten bis Notensstufe sieben) und Lehrkraft 20 (Klassenarbeiten nach Noten sortiert und öffentlich zurückgeben) waren Noten ein Mittel, um die SchülerInnen zu demütigen, weswegen diese LehrerInnen diese Praxis ablehnen.

Das eigene Fehlverhalten in der Vergangenheit prägt das heutige Verhalten der LehrerInnen 12, 14, 17 und 19. Hier war vor allem die Reflexion nach der Situation, aber auch die Rückmeldung der betroffenen SchülerInnen wichtig, um diese Veränderungsprozesse zu initiieren.

Physiologische Prozesse

Physiologische Prozesse in gewalttätigen Situationen sind aus zwei Richtungen beschrieben worden: einmal als Folge der stressigen und wuterzeugenden Situation und einmal als Faktor, der eine eskalierende Situation mitbeeinflusst. Sie werden im folgenden Unterabschnitt beschrieben.

Hier sind Reaktionen wie „ziemlich aufgeregt“ und „Arme hoch“ (Int. 1), steigender Blutdruck und schneller Puls (Int. 2, 14), zitternde Hände (Int. 14) und „Auf-und-ab-Gehen“ (Int. 14) beschrieben worden.

Die Lehrkräfte 2 und 20 beschreiben eine körperliche Müdigkeit, die durch viel Unterricht am gleichen Tag (Int. 20) sowie wenig Pausen und kein Frühstück (Int. 2) erzeugt wurde, und dazu beitrug, dass Situationen als belastend und stressig erlebt wurden.

Weiterhin äußert eine Lehrkraft eine Sorge bezüglich ihrer Stimme und ihres Hörvermögens, denn sie muss gegen den Klassenlärm, der eine Belastung für das Hörvermögen darstellt, stimmlich ankommen (Int. 11).

Situationswahrnehmung

Situationsbewertung

Über die Bewertung der Situation bzw. über das eigene Handeln äußern sich insgesamt sieben LehrerInnen. Sie bewerten die Handlungen überwiegend negativ und sind sich ihres Fehlverhaltens überwiegend bewusst.

Allerdings werden in die Bewertungen immer wieder Fragen nach der Abwägung und der Legitimität der Maßnahme mit einbezogen. So ist sich Lehrkraft 9 beispielsweise über den Einsatz des Schreiens als negative Maßnahme bewusst, sie setzt es jedoch ganz abwägend und zielgerichtet ein, um unbekannte Vertretungsklassen zu disziplinieren. Auch Lehrkraft 10 schätzt den Einsatz von körperlicher Gewalt in Form von Wegziehen als legitim ein, weil dadurch ein weiterer Schaden verhindert wird. Lehrkraft 14 betrachtet die eskalierende Situation zwischen sich und dem Schüler als eine Art Wendepunkt in der Beziehung, ab dem sich alles deutlich verbesserte und die „Lieblingslehrkraft“ war.

Handlungsoptionen

Als Handlungsoptionen habe ich solche Aussagen kategorisiert, bei denen erkennbar war, dass die LehrerInnen sich aus der Retrospektive ein anderes Eigenverhalten hätten vorstellen können. Ebenso sind hier solche Aussagen gebündelt, die den LehrerInnen in den eskalierenden Situationen in den Sinn kamen. Derlei verschiedene Handlungsoptionen in eskalierenden bzw. stressigen Situationen sind von den Lehrkräften 2, 14 und 20 beschrieben worden.

Lehrkraft 2 sieht in der Untätigkeit gegen die Störung des Schülers die Gefahr, dass sich der Rest der Klasse dies zum Vorbild nehmen und in anderen Stunden ein ebenso störendes Verhalten zeigten. Sie erwähnt zwar Handlungsalternativen (z.B. Ignorieren des Schülers), lehnt sie jedoch begründet ab. Ebenso tut dies Lehrkraft 14, die über Wochen hinweg immer wieder versucht, den Schüler zu aktivieren, statt ihn aus dem Unterricht zu schicken.

Lehrkraft 20 sieht eine Option darin, sich mit vagen Aussagen über Konsequenzen für Störverhalten erst einmal Zeit zu verschaffen, um sich selbst und dem Schüler Zeit zum Nachdenken zu verschaffen. Das Vertagen auf einen späteren Zeitpunkt hätte eine Verlagerung des Konfliktes bedeutet, die Lehrkraft 20 als reguläre Strategie anwendet. Sie nennt die Situation, in der er war eine „Coin-Flip-Situation“, bei der nur einer als „Gewinner“ hervorgehen kann. Diese Situationserklärung basiert auf einem Gespräch mit einem ehemaligen Schulleiter der Lehrkraft. Aus dem Gespräch mit dem Schulleiter zog er die Schlussfolgerung, solche Situationen zu vermeiden und auf später zu vertagen, um einen Gesichtsverlust auf beiden Seiten und einen Machtkampf zu vermeiden.

Konfrontationsmoment

Lediglich die Lehrkräfte 2 und 20 greifen den Moment auf, in dem eine Situation von einem Gefühl der Verbundenheit in eine Konfrontation umschlug. Diese Beschreibungen werden im Folgenden dargestellt.

Lehrkraft 2 benennt das Erheben der Stimme und damit das Verlieren der Selbstkontrolle als den Moment, in dem die Konfrontationssituation einen Umschwung nahm. Sie bemerkt diesen Moment dadurch, dass der Schüler sie darauf hinwies, dass sie gerade laut würde. Daraufhin atmete sie tief durch und versucht sich wieder in den Griff zu bekommen. Als Hauptursache für diesen Moment benennt die Lehrkraft die hohe Emotionalität in der Situation, die durch die Provokation des Schülers hervorgerufen worden sei.

Lehrkraft 20 geht indirekt auf diese Grenze ein, indem sie sagt, dass sie manchmal den Moment abpassen könne, in dem sich alles verschlechtert. Diesen Punkt bewusst wahrzunehmen falle ihr umso schwerer, je wütender und erschöpfter er vom Schultag sei. Außerdem sei dieser Punkt im Alltag so schnell erreicht, dass kaum Zeit zum Reagieren bliebe: „Ja, das geht sauschnell. Klar, das ist immer Aktion, Reaktion, Aktion, Reaktion. Und das ist superschnell manchmal. Manchmal merke ich es kurz danach, dass ich denke `ach, was das jetzt die richtige Reaktion oder nicht?´ Aber dann ist es halt zu spät.“

Diese Dynamik und das schnelle Treffen von Entscheidungen beschreibt auch Lehrer 8 in seiner theoretischen Beschreibung von Gewaltsituationen. Lehrerin 10 beschreibt außerdem, dass man sich als Lehrkraft der Situation nicht entziehen könne und sich „dem aussetzen“ müsse, das dort geschieht.

Beobachterperspektive

In nur einem Fall (Int. 1) erfolgte eine Situationsbeschreibung aus der Beobachterperspektive. Die Lehrkraft schildert, dass der Lehrer, bei dem sie als ReferendarIn hospitierete, eine Schülerin auf eine abwertende und demütigende Weise auf Selbstverletzungsnarben ansprach. Die Schülerin befand sich zu diesem Zeitpunkt auf ihrem Platz und kratzte an den Wunden am Unterarm und es blutete durch ihr Oberteil: „Die Schülerin hat nicht provoziert, die saß da halt. Also sagen wir mal so: Die saß ganz hinten, hat geweint. Und man hat halt gesehen, dass es, sie hatte eine weiße Bluse an oder ein weißes Top eben, und es hat halt ziemlich durchgeblutet“. Der Lehrer meinte zu der Schülerin, dass sie nur nach Aufmerksamkeit suchen würde.

Die Lehrkraft beschreibt die Lehrerhandlung als „unangemessen“, „so was von unangemessen“, und sich selbst als hilflos einzugreifen: „Und dann habe ich noch gedacht: Wenn ich jetzt das Maul aufmache, also ich war ja der Referendar“.

Die Situationsbeschreibung und die intrapsychischen Prozesse sind nicht detailliert beschrieben, weswegen eine Kategorisierung der einzelnen Faktoren schwerfällt und diese nur über mutmaßliche Kontextfaktoren oder das Fehlen von Faktoren erschlossen werden können. So ist beispielsweise keine Situationsdynamik zwischen dem Leh-

rer und der betroffenen Schülerin zu erkennen, die auf eine Vorgeschichte oder einen akuten Konflikt hindeuten („hat nicht provoziert ... saß ganz hinten, hat geweint“).

6.6 Ursachen

In diesem Kapitel werden die Ursachen für Lehrergewalt ausgehend von den Schilderungen der LehrerInnen dargestellt. Diese Darstellung orientiert sich an den Gründen, die die LehrerInnen direkt angeben oder die sprachlich sehr deutlich als Ursachen erkennbar sind. Die Ursachen sind gemäß dem Erklärungsmodell den verschiedenen Ebenen zugeteilt.

6.6.1 Ursachen auf der Makroebene

Die hier beschriebenen Faktoren beziehen sich auf einer globalen Ebene auf alle Schulen im deutschen Schulsystem und sind nicht auf den Einzelschulkontext und die Mesoebene bezogen. Es ergeben sich daher Dopplungen auf der Mesoebene, wenn LehrerInnen die gleichen Faktoren bezogen auf ihrer Einzelschule als wichtig beschrieben haben.

Belastungen

Allein mit Herausforderungen

Auf der Makroebene beschreiben die LehrerInnen *Belastungen* als eine Ursache, die zu einem erhöhten Stressempfinden und zu Überforderungssituationen führt. Lehrkraft 1 beschreibt, dass außerordentliche Belastungen, wie die Beschulung von syrischen Flüchtlingen, zu einer Überforderung führen, wo „wir als Lehrer allein gelassen worden sind, wir da quasi ins kalte Wasser geschubst worden sind“ und bei denen Konflikte durch unterschiedliche kulturelle Praktiken entstanden.

Zeitdruck

Mit diesen Konflikten steht direkt die *Zeit* bzw. der *Zeitdruck im System* in Verbindung (Int. 2, 7, 9).

zu große Klassen

Zu große Klassen werden sowohl direkt als Ursachen für Lehrergewalt benannt („man muss eine gewisse Effizienz auch irgendwie sicherstellen“ (Int. 7) und „man ist alleine sozusagen mit 31, 32 Kindern“ (Int. 9)). Sie sind weiterhin auch Teil der Merkmalsbeschreibungen der Mikroebene.

Pausen

Fehlende Pausen im Lehrerzimmer (Int. 16) und zu wenig Zeit für Reflexionen im Alltag (Int. 8) sind Gründe für eine empfundene Belastung.

Beruf/Verbeamtung

Auf den *Beruf* bzw. die *Verbeamtung* an sich beziehen sich insgesamt neun Nennungen von zwei Lehrkräften, denn es sei schwer, eine verbeamtete Lehrkraft aus dem System zu entlassen und zu entfernen (Int. 1, 4). Zudem seien Berufswechsel kaum möglich: „Das größte Problem ist, einen anderen Job zu kriegen, so dass jemand, der aussteigen will, der das nicht mehr kann und ausgebrannt ist, dass er das nicht tut, weil die Chance irgendwo reinzukommen, ist unheimlich schwer“ (Int. 4). Außerdem sei fraglich, ob Rentenansprüche gutgeschrieben würden (Int. 4). Die Verbeamtung und die Pension sind für Lehrkraft 1 Faktoren, die Menschen im System hielten, obwohl diese „menschlich komplett ungeeignet“ sein könnten.

Lehrerbildung

Die Lehrkräfte 15 und 19 identifizieren die *Lehrerbildung* an der Universität bzw. das Durchwinken durch das Referendariat als Schwachstelle, aufgrund derer ungeeignete LehrerInnen in das System kämen, diese zu spät Kontakt zu SchülerInnen hätten und dann feststellten, dass sie Kinder gar nicht leiden könnten (Int. 15).

6.6.2 Ursachen auf der Mesoebene

Belastungen

Pausengestaltung

In der Situationsbeschreibung in Unterkapitel 6.10.1 beschreibt die Lehrkraft, dass sie körperlich erschöpft ist, weil sie viel Unterricht und bis dahin weder eine Pause noch ein Frühstück hatte. Eine ähnliche Beschreibung ist in Unterkapitel 6.10.4 zu finden. Lehrkraft 16 beschreibt die räumlichen Faktoren der Pause wie folgt: „Also, wenn ich komme, in der Pause und muss meine Kollegin fragen, ob ich so ungefähr auf ihrem Schoß sitzen darf, um da mein Brötchen zu essen. Ja, also das sind so räumliche Faktoren, die da auch ganz konkret mitspielen“. Die Pausengestaltung wird von den LehrerInnen als unzureichend für eine Erholung beschrieben. Vielfach werden in den Pausen weitere Aufgaben erledigt oder es finden kurze Tür-und-Angel-Gespräche statt (Int. 16).

Personalmangel

Der *Personalmangel* an Einzelschulen (Int. 7, 20) ist ein Belastungsfaktor, der dazu führen kann, dass gewaltvolle LehrerInnen nicht entlassen werden.

Zu große Klassen

Zu große Klassen werden als Ursache für erhöhtes Stresserleben und Gewalt (Int. 2, 3) auf und Hilflosigkeit (Int. 9) der Nanoebene beschrieben und in einen Zusammenhang mit ungünstigen Situationsdynamiken und fehlenden Handlungsoptionen bei Störungen (Int. 2) auf der Mikroebene gestellt.

Schulklima

Kollegiales Verhältnis

Auf der Ebene der Einzelschule lassen sich viele Ursachen unter der Oberkategorie des Schulklimas fassen. Das *Kollegium* ist ein Faktor, der als eine Ursache für Stresserleben und eine negative Stimmung beschrieben wird (Int. 2, 16). Man könne bei beleidigenden Lehrerzimmergesprächen kaum dagegenhalten, denn „man will ja auch nicht die Spielverderberin sein, also der Moralapostel“ (Int. 16). Damit greift die Lehrkraft innerhalb des Kollegiums ein *kollegiales Verhältnis* auf, was einerseits durch Vertrauen und Gleichheit, aber auch durch einen Dissens gekennzeichnet sein kann (siehe Unterkapitel 6.6.2).

Klima der Gewalt

Schwierig kann es sein, Probleme anzusprechen, weil man „Angst“ hat, dass man Nachteile (Int. 4) oder „persönliche negative Konsequenzen“ (Int. 13) erleidet, weil die Schulleitung kein protektiver Faktor sei, da sie selbst „sehr viele persönliche Verbindungen ins Kollegium gehabt“ habe (Int. 13). Auch könne sich ein „Klima der Legitimation“ entwickeln, wenn gewaltvolles Verhalten nicht geahndet würde: „Je mehr das passiert und je mehr das durchgeht, desto mehr vergiftet das auch eine wertschätzende und freundliche und angenehme Atmosphäre an einer Schule“ (Int. 5). Ebenso könne es passieren, dass die Sprachpraxis der SchülerInnen auf die LehrerInnen abfärbe und „so eine Beleidigung schon eher mal durchrutscht, weil sich das Klima geändert hat“ und „sich dann, dann einfach so die Grenzen verschieben von dem, was man als Beleidigung wahrnimmt“ (Int. 20).

Gruppendruck

Ebenso führen ein *fehlendes Unterstützernetzwerk* (Int. 9), der *Druck*, noch mehr Inhalte vermitteln zu müssen (Int. 15), der *Druck* der Schulleitung, der an die SchülerInnen weitergegeben wird (Int. 15), *große Klassen* (Int. 2, 3) und Kinder mit einem *Kriegstrauma ohne Unterstützung* im Unterricht zu einer erhöhten Belastung (Int. 9).

Schulische Sanktionsmöglichkeiten

Fehlende Sanktionsmöglichkeiten, wie ein einheitlicher Konsequenzen-Katalog oder ein beaufsichtigter „Trainingsraum“ werden mit einem Konfliktpotential verbunden, das verhindert werden könnte, wenn diese Strukturen vorhanden wären (Int. 2). Große Klassen werden als Ursache für erhöhtes Stresserleben und Gewalt (Int. 2, 3) beschrieben.

6.6.3 Ursachen auf der Mikroebene

Schülerverhalten

Ein *störendes* (Int. 2, 14), *provozierendes* (Int. 1, 20) und *teilweise aggressiv-gewalttätiges* (Int. 1, 4) *Schülerverhalten* beschreiben LehrerInnen in einem Zusammenhang mit eskalierenden Situationen. Dabei sind es insbesondere männliche Schüler (Int. 1, 2), die ein solches Verhalten zeigen und teilweise keine Frauen akzeptieren (Int. 2). Von Gewalt gegen LehrerInnen in Form von Spucken auf das Lehrerhandy oder ins Genick sowie Wurfen mit Glasflaschen wird berichtet (Int. 1). Solche Schüler kämen von ihrer *Herkunft* her mitunter aus „furchtbaren Verhältnissen“ (Int. 1), entstammten schwierigen Elternhäusern, in denen Regelbrüche vorgelebt würden (Int. 2) oder seien einen anderen kulturellen Umgang gewöhnt, der zu Konflikten und einem „cultural clash“ führe (Int. 1). Lehrkraft 12 hingegen glaubt, dass es an seiner Schule nicht so viele Konflikte gäbe, weil die Schülerschaft einen Beziehungsaufbau erleichtere.

Situationsdynamik

Eine Art *Eskalationsspirale* (Int. 20) und die *Notwendigkeit, schnelle Entscheidungen treffen* zu müssen (Int. 17), sind Faktoren, die zu falschen Entscheidungen der LehrerInnen führen können. Ebenso kann es passieren, dass man im Laufe der Jahre vergisst, *Störungen zu antizipieren*, die zu ungünstigen Situationen führen, in denen man als Lehrkraft dann versucht wieder „Herr der Lage“ zu werden (Int. 14).

6.6.4 Ursachen auf der Nanoebene

Auf der Nanoebene werden von den Lehrkräften die meisten Ursachen verortet. Insgesamt 126 kodierte Textstellen sind in diesem Bereich zu finden, der Eigenschaften, Emotionen, Fähigkeiten, Haltungen, kognitiven Schemata und die Person, die Physis und die Profession umfasst.

Intrapsychische Prozesse

Eigenschaften

Als einziger Interviewpartner benennt Lehrer 18 seine *Impulsivität* als mögliche Ursache für Bemerkungen, die SchülerInnen als gewaltvoll aufnehmen könnten.

Emotionen

Im Bereich der Emotionen werden Frustration (vier Nennungen), Hilflosigkeit (sechs Nennungen), eine emotionale Involviertheit (Int. 2, 17), Stresserleben (acht Nennungen), Überforderung (Int. 9, 19) und Wut (Int. 2, 20) genannt. Diese Emotionen sind teilweise untereinander verbunden und werden als Folgen von anderen Emotionen und Ursachen für andere Emotionen beschrieben.

Die Emotionalität wird beispielsweise als Folge eines stresserfüllten Alltags und als Ursache für verbales Fehlverhalten beschrieben (Int. 2). Das *Stresserleben* wiederum hat unterschiedliche Ursachen, wie Ausgebrannt – und überarbeitet sein (Int. 2), beschäftigt sein mit anderen Dingen (Int. 5), viele konfliktbehaftete Interaktionen und Situationen am Tag (Int. 16, 17), Zeitdruck (Int. 5, 16), Gleichzeitigkeit der Anforderungen (Int. 17), schnelles Entscheiden (Int. 17), Mangel an Pausen (Int. 2, 17) und viele Unterrichtsstunden in Folge (Int. 19).

Dieses Stresserleben kann jedoch durch das Kollegium gemildert werden (Int. 13, 16): „Eine große Ressource in allen Kollegien ist und dass diese Gewalt immer echt aus Überforderung oder Stress oder Frustration entspringt“ (Int. 16). Das Kollegium ist also ein Faktor, der Überforderung, Stress und Frustration abmildern kann, die sie als primäre Ursachen für gewaltvolles Handeln identifiziert.

Frustration hat ihren Ursprung teilweise in respektlosem Schülerverhalten (Int. 20) oder darin, dass SchülerInnen Inhalte nicht verstehen (Int. 18). Sie kann aber auch durch eine fehlende Unterstützung seitens der Schulleitung erzeugt werden (Int. 19).

Eine *Überforderung* ist laut Lehrkraft 19 einer subjektiven Wahrnehmung geschuldet, die unterschiedliche Ursachen haben und zu aggressivem, respektlosem und despektierlichem Verhalten gegenüber den SchülerInnen führen kann. *Hilflosigkeit* geht einher mit einer Überforderung (Int. 16), mit emotionaler Involviertheit (Int. 8), den Arbeitsbedingungen, die zu Überlastung führen (Int. 7), unbewusstem Handeln (Int. 3, 17), fehlenden Strategien, sich schwierigen Klassen gegenüber behaupten zu können (Int. 3, 20), oder der Unerfahrenheit von BerufsanfängerInnen (Int. 3). Auch Wut als Emotion, die durch Respektlosigkeiten oder Regelbrüche der SchülerInnen entsteht, wird als Ursache für beleidigende Lehrerzimmergespräche benannt (Int. 20).

Fähigkeiten

In diesem Bereich wurde die *Reflexionsfähigkeit* (fünf Nennungen) als Fähigkeit benannt, wenn es darum geht, das eigene Verhalten wahrzunehmen und zu überprüfen. Diese Fähigkeit wird als grundlegend für Weiterentwicklungsprozesse und Steuerung des eigenen Verhaltens (Int. 3) für eigene Lernprozesse (Int. 8) beschrieben. Ein Fehlen wird in Verbindung gebracht mit wiederholtem Fehlverhalten (Int. 17, 20), aber auch mit der vermiedenen Selbsterkenntnis, dass man im „falschen Job“ sei (Int. 3), oder mit einem „moralischen Selbstschutz“, der dazu führte, dass man die Fehler bei den SchülerInnen suche (Int. 14). Lehrer 12 koppelt die Reflexionsgabe an fehlende negative Rückmeldungen und eine mangelnde Sensibilisierung für dieses Thema; Lehrkraft 19 sieht diese Fähigkeit insbesondere in eskalierenden Situationen gefährdet.

Kognitive Schemata

Als mögliche Ursachen identifizierten die LehrerInnen das *Herstellen von Disziplin* (Int. 10), ein *Geltungsbedürfnis* von männlichen Lehrern gegenüber SchülerInnen (Int. 14) und das *Demonstrieren von Stärke* (Int. 5, 14) oder *religiöse Vorurteile* (Int. 4). Das

Demonstrieren von Stärke wird mit einem überholten Konzept von Autorität in Verbindung gebracht, das von den LehrerInnen, entgegen dem gesellschaftlichen Wandeln hin zu mehr Partizipation, immer wieder in einem hohen Maße eingefordert würde, so dass diese LehrerInnen „an einem gewissen Punkt nicht weiterkommen“ (Int. 5).

Person

Als weitere vielfältige Ursachen sind solche genannt worden, die in der Einzelperson selbst verankert sind. Dies sind das *Alter* (Int. 7, 15), *Belastungen im Privatleben* (Int. 14, 18), *eine labile Persönlichkeit* (Int. 4) und die *Lehrergesundheit* (Int. 19). Alter und Lehrergesundheit werden in einen Zusammenhang mit emotionaler Belastung und Stresserleben (Int. 7), mit leichterer Reizbarkeit (Int. 15) und einer fehlenden Unterstützung und Wertschätzung (Int. 19) gebracht.

Physis

Die Physis bzw. der Körper wird vor allem im akuten Geschehen als Teil einer Ursache begriffen. Die LehrerInnen beschreiben eine *Erschöpfung*, die aus einer hohen Unterrichtsbelastung, wenig Pause und keinem Frühstück (Int. 2), einer hohen Unterrichtsbelastung (Int. 19) oder einer hohen Unterrichtsbelastung und einer körperlichen Müdigkeit (Int. 20) resultiert. Diese körperliche Erschöpfung wird mit einem Mangel an Kompensationsleistung in Verbindung gebracht, die dazu führe, dass man notwendige deeskalierende Strategien in stresserfüllten Situationen nicht abrufen könne (Int. 20).

Profession

Viele LehrerInnen verorten die Ursachen für Lehrergewalt auf der Ebene der Profession. So stellt die *Asymmetrie* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen für vier LehrerInnen eine Ursache dar. Sie wird mit einer Überhöhung in Konfliktsituationen (Int. 2), mit einem „Chefsein“ ohne Vertrauen und gegenseitiger Anerkennung (Int. 8), einem Ausnutzen der „höheren Position“ und einem Ausgeliefertsein (Int. 18) verbunden. Gescheiterte oder fehlenden *Beziehungen* zu den SchülerInnen (Int. 2, 5, 12) oder *das Verlassen einer professionellen Ebene* (Int. 2, 4, 16) durch z.B. Lästern als Rache (Int. 16) werden als Ursachen beschrieben.

Weiterhin vermuten zwei LehrerInnen, dass die strukturelle Gewalt vielen LehrerInnen nicht bewusst sei (Int. 7) oder auch, dass die *Tragweite des eigenen Handelns* nicht bedacht würde (Int. 14).

Fünf LehrerInnen verorten die Ursache in der *Struktur des Lehrerberufs*, der durch eine Verbeamtung ungeeignete Menschen im Lehrerberuf halte (Int. 1), die überforderten Lehrer das System nicht verlassen könnten oder die Machtmittel des Systems ausnutzen ausnutzen (Int. 3), „nicht der Richtige im Job“ (Int. 4) oder im Beruf gescheitert seien (Int. 17) oder ganz allgemein kein Gefühl dafür entwickeln, auf welche Art man

mit Kindern umgehen sollte und dann „35 Jahre ihres Lebens damit verbringen, andere Leute zu frustrieren und dann nach Hause zu gehen“ (Int. 17).

Eine Lehrkraft vermuten bei LehrerInnen einen Klassismus, der von LehrerInnen ausgeht und der sich darauf bezieht, dass Lehrkräfte keine Einblicke in die Lebensrealitäten der Schülerfamilie hätte und sich insbesondere Familien aus sozial schwachen Schichten überlegen fühlten (Int. 16).

6.7 Veränderungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte

Innerhalb der Interviews sprachen die LehrerInnen selbstständig darüber, welche Veränderungsmöglichkeiten sie im Hinblick auf Lehrgewalt sehen und welche Dinge sich ändern müssten, um Lehrgewalt zu verhindern oder zu vermindern. In einige Interviews habe ich gezielt zu diesem Bereich nachgefragt. Dieser Bereich stellt daher nicht das Spiegelbild der Ursachen dar, sondern enthält die Aussagen der LehrerInnen, die klar als zukunftsorientierte Strategien oder Maßnahmen erkennbar sind.

6.7.1 Makroebene

Im Folgenden werden Veränderungsperspektiven aufgezeigt, die sich auf das Schulsystem im Gesamten und nicht auf einen bundeslandspezifischen Kontext beziehen.

Fortbildungen

Auf einer übergeordneten und für alle LehrerInnen gültigen Ebene benennen sechs LehrerInnen *Fortbildungen* als ein Mittel, mit dem Lehrgewalt verhindert werden könnte. Diese Maßnahmen werden von drei LehrerInnen problematisiert und die in Frage gestellt, ob es nicht einen Zwang zur Fortbildung in diesem Bereich geben solle (Int. 1) oder ob Fortbildungen generell die erforderliche Zielgruppe erreichen, denn diese erkenne schließlich oft aus Mangel an Reflexionsfähigkeit den eigenen Bedarf nicht (Int. 14). Diese Veränderungsmöglichkeit wird daher problematisierend mit einer Ursache auf der Nanoebene verbunden.

Lehrerausbildung

Fünf LehrerInnen wenden sich der *Lehrerausbildung* in Universität und Referendariat zu und wünschen hier vor allem eine Vorbereitung auf allgemein herausfordernde Situationen (Int. 1), eine Ausbildung (Int. 7) und Einübung (Int. 8) der Reflexionsfähigkeit sowie eine Diskussion von Phänomenen, die Lehrkräfte im Beruf emotional beschäftigen (Int. 10). Auch sei es wichtig, schon früh reflektierenden Kontakt und Umgang mit SchülerInnen zu pflegen, um herauszufinden, ob man für den Beruf geeignet sei (Int. 15).

Thematisierung und Forschung

Die Lehrkräfte 3 und 4 sehen eine erste Notwendigkeit darin, dass man das *Thema erst einmal zum Thema mache* und hier Aufklärung leiste. Auch Lehrkraft 7 sieht die Ausbildung in Universität und Ausbildungsseminar in diesem Bereich als „sehr defizitär“ an und benennt zusätzlich die *Forschung* als „noch sehr ausbaufähig“.

Berufswechsel

Lehrkraft 17 sieht als letzten Ausweg einen *Berufswechsel* von KollegInnen, die nicht für den Beruf geeignet seien, als angezeigt. Sie bringt ihn in einem Zusammenhang mit einer Lehrer-Schüler-Verbindung, zu der manche LehrerInnen nicht fähig seien.

6.7.2 Mesoebene

Austausch

Deutlich mehr Nennungen als im Makrobereich finden sich auf der Mesoebene. Einer der größten Bereiche ist der des *Austausches* an der Einzelschule. Hier wird angegeben, dass es Zeit und Raum für einen regelmäßigen Austausch geben müsse (Int. 7, 10, 15) und dass dieser Austausch mit KollegInnen (Int. 15), mit dem Lehrerrat (Int. 4), mit BeratungslehrerInnen (Int. 4) oder auch mit schulexternen Kräften wie SozialpädagogInnen (Int. 10) stattfinden sollte. Den Austausch mit den SchülerInnen finden die LehrerInnen 4 und 10 wichtig, um die Grenzen der SchülerInnen zu erfragen (Int. 10) und um diese auch ernst nehmen zu können (Int. 4).

Kollegiales

Dieser Austausch berührt zum Teil auch die *kollegiale Ebene*, auf der ein Bewusstsein für die Thematik geschaffen werden müsse (Int. 4), man Courage zeigen müsse, wenn LehrerInnen Fehlverhalten zeigten (Int. 14), man den kollegialen Zusammenhalt stärken (4 Nennungen) und eine gemeinsame Haltung entwickeln müsse (Int. 5, 13, 15) sowie Ursachenforschung betreiben solle, statt ein Fehlverhalten zu decken (Int. 15).

Räumliche Umgebung

Weiterhin wurde die *räumliche Umgebung* als verbesserungswürdig in den Blick genommen. So wird die Prägung der Lernatmosphäre durch Gestaltung des Klassenzimmers, das Vorhandensein von Lehrerarbeitsräumen oder auch mehr Platz im Lehrerzimmer wurde von Lehrkraft 16 als hilfreich beschrieben.

Schulische Maßnahmen

Als *schulische Maßnahmen* kommt für eine Lehrkraft das *Herausnehmen* von ProblemlehrerInnen aus dem Alltagsgeschäft in Frage (Int. 15). Diese Maßnahme verbindet sie mit einem *Unterstützungsangebot*, das man diesem/dieser ProblemlerIn anbieten müsse, und dem Entwickeln eines schulischen *Schutzkonzeptes* gegen Gewalt (Int. 13).

Strukturen

Als *hilfreiche Strukturen* innerhalb der Einzelschule werden ein Trainingsraum bei Schülerfehlverhalten (Int. 2) oder ein Maßnahmenkatalog für herausfordernde Situationen (Int. 11, 13), ein *Beschwerdemanagement* für KollegInnen und betroffene SchülerInnen (4 Nennungen), eine *Fallberatung* (Int. 4, 9), *unterstützende SozialpädagogInnen* (Int. 11, 14) und *Supervisionsangebote* (Int. 4) beschrieben.

Schulleitung

Die Schulleitung als hierarchisch übergeordnete Instanz soll nach Aussage von Lehrkraft 4 schulöffentlich dafür einstehen, dass Gewalt nicht toleriert wird, KollegInnen zurechtgewiesen werden und ein „strenger Kurs“ gefahren werde, da sie sie als Dreh- und Angelpunkt im schulischen Geschehen identifiziert, die das Schulklima maßgeblich mitgestaltet und beeinflusst.

6.7.3 Mikroebene

Unterricht

Auf der Mikroebene werden ein guter *Unterricht* (Int. 11), *Hospitation und Feedback* (Int. 18), *Teamteaching* (Int. 9) und ein *reduzierter Unterricht* zugunsten von mehr Erziehung und mehr Fallberatung (Int. 15) genannt. Feedback und Fallberatung finden zeitlich nachgelagert nach dem Unterricht statt und ähneln dem Austausch in der Mesoebene. Sie beziehen sich jedoch thematisch direkt auf das eigene Unterrichtshandeln, weswegen sie auf dieser Ebene verortet werden.

6.7.4 Nanoebene

Professionelles Handeln

Die Reflexion steht in einem engen Zusammenhang mit einem *professionellen Handeln*, das gespeist wird aus fundierten Überlegungen über die eigenen Handlungen und die Auswirkungen, die diese auf die SchülerInnen haben. Lehrkraft 5 nennt hier das Beispiel der Generalbestrafungen für alle SchülerInnen einer Klasse. Sie findet, dass es zu einem professionellen und *reflektierten Verhalten* gehört, sich bewusst zu machen, warum man alle SchülerInnen bestraft, ob dies allen gegenüber gerecht sei und ob man in der Lage ist, Fehlentscheidungen einzugestehen und zu korrigieren.

Zu einem professionellen Umgang gehöre es auch, störende SchülerInnen schnell zur Ruhe zu bringen (Int. 11) und den „Blick auf das Kind“ nicht zu verlieren, denn das sei es, was den Beruf ausmache. Mit dem professionellen Handeln gehen Einstellungen und Denkweisen einher, die je nach Auslegung der eigenen Tätigkeit variieren. So sagt beispielsweise Lehrkraft 5, dass sie persönlich den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf den Erziehungsaspekt lege, und es wichtig sei, soziale Aspekte zu fördern, und man es als „eine Form der Gewaltprävention“ betrachten könne, wenn sie selbst ein gutes

Vorbild sei. Aus dieser Aussage geht hervor, dass die Lehrkraft bestimmte Werte weitergeben will, die sie zu einem Vorbild machen. Auf diese Werte bezieht sich auch die Aussage der Lehrkraft 16, die die Arbeit an der eigenen Haltung, das Hinterfragen der eigenen Werte und Grundeinstellungen, die für das „Lehreragieren“ handlungsleitend sind, herausstellt.

Reflektieren

Die Nanoebene bezieht sich auf das eigene Handeln und die Haltungen von einzelnen Lehrkräften. Von einem *Reflektieren*, Nachdenken und Bewusstmachen über die eigenen Handlungen sprechen sieben LehrerInnen. Dieser Schritt wird als essentiell betrachtet, wenn Verhaltensweisen verändert werden sollen.

6.8 Interdependenzstrukturen zwischen Faktoren gleicher Ebene

Ich gehe in meinem Erklärungsmodell für situative Lehrergewalt davon aus, dass Faktoren wie beispielsweise Emotionen und kognitiven Schemata zusammenhängen. Teilweise stehen sie nebeneinander, teilweise sind sie Ursache und Folge voneinander. Um diese Zusammenhänge aufzuzeigen, habe ich für den gesamten Datensatz, ähnlich wie bei den Einzelfallanalysen in Unterkapitel 6.10, Querverbindungen zwischen den Faktoren sichtbar gemacht. Ich habe dazu im Material markiert, welche Faktoren von den LehrerInnen selbst in einen Zusammenhang gestellt werden oder welche Faktoren in den Beschreibungen nebeneinandergeordnet auftreten. Zum Beispiel erläutert Lehrkraft 2, dass sie die fehlende Ausbildung und die mangelnden schulischen Handlungsoptionen hilflos, ärgerlich und wütend machte. Nicht erkennbar ist hier, welche Emotion als Erstes auftrat und welche Emotionen Folgeemotionen sind. Wichtig für meine Analyse ist jedoch, dass diese Emotionen in Kombination auftreten und auch mit unterschiedlichen kognitiven Schemata verbunden sind.

Im nun folgenden Unterkapitel werde ich die Beziehungen zwischen Faktoren der gleichen Ebene darstellen. In Unterkapitel 6.9 werde ich die Beziehungen zwischen Faktoren unterschiedlicher Ebene darstellen, wobei die Emotionen als Ausgangspunkt dienen, da die LehrerInnen diese oftmals sehr deutlich mit den Ursachen in Verbindung bringen.

In der Darstellung der Faktoren auf gleicher Ebene werde ich von dem Modell aus von innen nach außen, d.h. von den intrapsychischen Prozessen hin zum Makrokontext vorgehen. Dies hat den Hintergrund, dass auf der Nanoebene mehr Verbindungen vorhanden sind und sie abnehmen, je höher die Ebene liegt.

6.8.1 Nanoebene – Beziehungen zwischen Emotionen

Eine der am häufigsten sichtbaren Verbindungen ist jene zwischen den Emotionen sowie zwischen den Emotionen und den kognitiven Schemata. Die folgende Tabelle 6.2 zeigt, welche Emotionen sich auf die gleiche Ursache beziehen und daher zusammen auftreten. Jede Emotionskombination ist nur einmal aufgeführt, um die Übersicht klarer zu gestalten. Die dargestellte Reihenfolge der Schemata innerhalb einer Kombinationsgruppe (z.B. Hilflosigkeit – Ärger – Wut) ist willkürlich. Die Sortierung innerhalb der „Hauptemotion“ erfolgt aufsteigend nach Interviewnummer.

Tabelle 6.2: Beziehungen zwischen Emotionen, eigene Übersicht

Ursache	Hauptemotion	verbundene Emotion/en		
fehlende Ausbildung und schulische Handlungsoptionen (Int. 2)	Hilflosigkeit	Ärger	Wut	
viele Anforderungen gleichzeitig, Schüler wirft mit Dingen (Int. 4)		Wut		
mehrfache Störungen durch Schüler (Int. 5)		genervt	eigene Grenzen überschritten	
Unterrichtssituation kaum handhabbar, viele Anforderungen (Int. 8)		Stress	Überforderung	alleingelassen
Kontrolle über Klasse verloren (Int. 20)		nervlich am Ende		
Verletzung der Asymmetrie intern/ Provokation (Int. 2)	Wut	emotional involviert		
Schüler wirft mit Dingen, viele Anforderungen gleichzeitig (Int. 4)		Überforderung	alleingelassen	
Klasse stört massiv, Schüler provoziert (Int. 20)		Sorge über Kontrollverlust		
Konflikte aus vorherigen Stunden erzeugen Gereiztheit, wird schneller wütend (Int. 20)		gereizt sein		
laute Klasse (Int. 11)	Stress	Sorgen um eigene Gesundheit	Sorge um Kontrollverlust über Klasse	Sorge um Eigenkontrollverlust
laute Klassensituation, gefolgt von Lehrerkommentar (Int. 13)		Versagen		
Asymmetrie verletzt (Int. 2)	emotional am Ende	Frustration	Ärger/Aufregung	

Es ist erkennbar, dass Hilflosigkeit und Wut öfter vorkommen und auch untereinander verbunden auftreten. Stress wird von zwei LehrerInnen in Kombination mit anderen Emotionen erwähnt, ein emotionales „Am-Ende-sein“ tritt in Kombination nur bei Lehrkraft 2 auf.

Um die Verbindungen zwischen den hauptsächlich auftretenden Emotionen sichtbar zu machen, habe ich sie in Abb. 6.1 übersichtlich dargestellt. Emotionen mit mindestens vier Verbindungen sind grau hinterlegt.

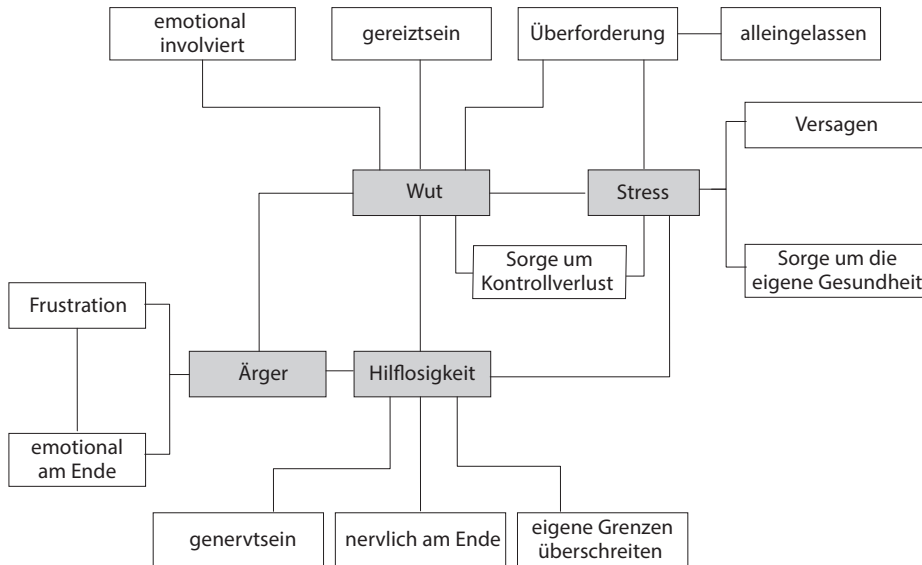


Abb. 6.1: Emotionen untereinander verbunden, eigene Darstellung

6.8.2 Nanoebene – Beziehungen zwischen kognitiven Schemata

Neben den Emotionen treten auch häufig kognitive Schemata als Kombination, bezogen auf eine Ursache oder eine Situation, auf. Ich habe fallspezifisch codiert, welche kognitiven Schemata zusammen auftreten und habe diese Kombination in der folgenden Tabelle dargestellt. Kognitive Schemata, die einzeln beschrieben werden, finden sich im Fließtext in Unterkapitel 6.5 wieder. Aus Gründen der Übersicht sind Kombinationen doppelt codiert z.B. findet sich „Kontrolle verlieren“ & „Respekt verschaffen“ doppelt wieder, weil „Kontrolle verlieren“ und „Respekt verschaffen“ noch mit weiteren anderen Schemata verbunden sind. Tabelle 6.3 zeigt die Verbindungen zwischen den kognitiven Schemata.

Tabelle 6.3: Darstellungen der Verbindungen zwischen den kognitiven Schemata

Schema	verbunden mit	Schema
Kontrolle verlieren	Anzahl Kombinationen = 8 Anzahl LehrerInnen N = 5	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt verschaffen (Int. 9) • Folgen bei Nichthandlungen (Int. 2) • Kontrolle erhalten/wiedererlangen (Int. 2) • professionell bleiben (Int. 13) • Hilfe suchen (Int. 14) • Unterricht machen wollen (Int. 20) • keine Lösungsstrategien mehr (Int. 20) • ernst nehmen wollen (Int. 2)
für Ruhe sorgen	Kombinationen = 6 N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • Abwägen zwischen Anforderungen (Int. 11) • Kontrolle erhalten (Int. 11) • Asymmetrie erhalten (Int. 11) • Gesichtsverlust vermeiden (Int. 11) • Konfliktteilnehmer sein (Int. 11) • Unterricht machen (Int. 11)
Abwägen unterschiedlicher Anforderungen	Kombinationen = 5 N = 3	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsdruck (Int. 4) • Unterricht machen (Int. 11, 20) • notwendige verbale Gewalt (Int. 4) • Hilfe suchen (Int. 4) • für Ruhe sorgen (Int. 11)
Asymmetrie erhalten	Kombinationen = 4 N = 4	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle erhalten (Int. 2) • Respekt verschaffen (Int. 9) • für Ruhe sorgen (Int. 11) • Gesichtsverlust vermeiden (Int. 20)
Gesichtsverlust vermeiden	Kombinationen = 3 N = 3	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt verschaffen (Int. 9) • Asymmetrie erhalten (Int. 20) • für Ruhe sorgen (Int. 11)
Respekt verschaffen	Kombinationen = 3 N = 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle verlieren (Int. 9) • Asymmetrie erhalten (Int. 9) • Gesichtsverlust vermeiden (Int. 20)
ungewollte Handlungen wahrnehmen	Kombinationen = 3 N = 3	<ul style="list-style-type: none"> • professionell bleiben (Int. 2, 4, 13) • moralische Sperre (Int. 4) • Bedürfnis nach körperlicher Gewalt (Int. 4)
Unterricht machen	Kombinationen = 3 N = 2	<ul style="list-style-type: none"> • Abwägen unterschiedlicher Anforderungen (Int. 11, 20) • für Ruhe sorgen (Int. 11) • Kontrolle verlieren (Int. 20)
professionell bleiben	Kombinationen N = 3	<ul style="list-style-type: none"> • ungewollte Handlungen wahrnehmen (Int. 2, 4, 13) • Kontrolle verlieren (Int. 13)
Folgen bei Nichthandlung	Kombinationen = 2 N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsdruck (Int. 2) • Kontrolle verlieren (Int. 2)
Handlungsdruck	Kombinationen = 2 N = 2	<ul style="list-style-type: none"> • Folgen bei Nichthandlung (Int. 2) • Abwägen unterschiedlicher Anforderungen (Int. 4)
Hilfe suchen	Kombinationen = 2 N = 2	<ul style="list-style-type: none"> • Abwägen zwischen Anforderungen (Int. 4) • Kontrolle verlieren (Int. 14)
Beruhigungshandlung	N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle wiedererlangen (Int. 2)
moralische Sperre	N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • ungewollte Handlungen wahrnehmen (Int. 4)
Bedürfnis nach körperlicher Gewalt	N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • ungewollte Handlungen wahrnehmen (Int. 4)

Schema	verbunden mit	Schema
Kontrolle erhalten/ wiedererlangen (Beherrschen)	N = 1 steht in Konflikt zu (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle verlieren (Int. 2) • Unterricht machen (Int. 11)
ernst nehmen	Kombinationen = 2 N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle erhalten (Int. 2) • Kontrolle verlieren (Int. 2) • Erkenntnis (Int. 2)
notwendige verbale Gewalt	N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • Abwägen unterschiedlicher Anforderungen (Int. 4)
KonfliktteilnehmerIn sein	N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • für Ruhe sorgen (Int. 11)
Erkenntnis	N = 1	<ul style="list-style-type: none"> • ernst nehmen (Int. 2)

Anhand der Tabelle 6.3 ist zu erkennen, dass das Schema „Kontrolle verlieren“ bei fünf LehrerInnen vorkommt und sechs Verbindungen zu anderen Schemata aufweist. Damit ist dieses Schema sowohl bezogen auf die Anzahl der LehrerInnen, die es benennen, als auch auf die Vielfalt der Kombination als divers zu bezeichnen. Entgegen dieser Diversität hat das Schema „für Ruhe sorgen“ sechs Kombinationen zu anderen Schemata, tritt aber nur in Interview 11 auf. Die Kombinationen unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer Kombinationsvielfalt mit anderen kognitiven Schemata und auch hinsichtlich der Anzahl an Personen, die dieses Schema benennen.

Um eine höhere Übersichtlichkeit über die Verbindungen zu bieten, habe ich die Kombinationen in Abb. 6.2 dargestellt; Schemata, die mindestens vier Kombinationen aufweisen, sind grau gekennzeichnet.

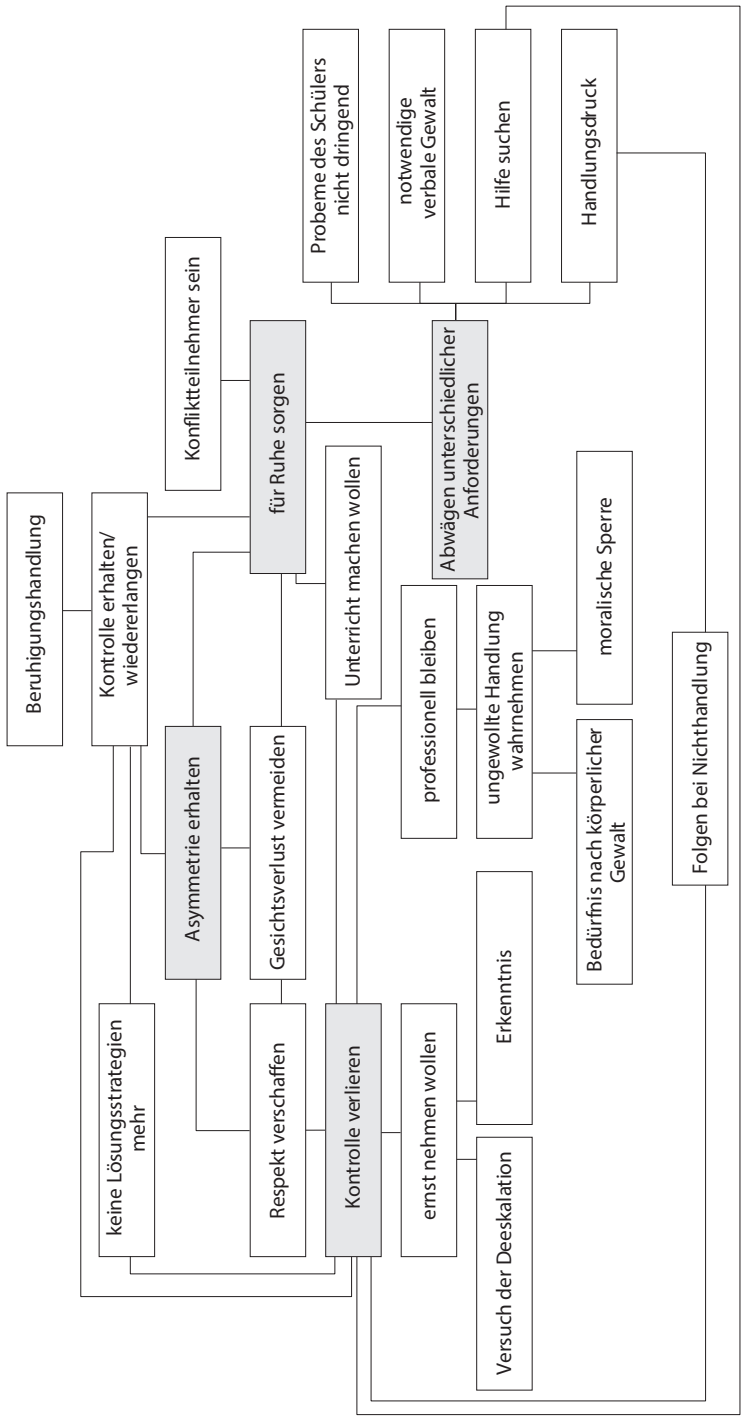


Abb. 6.2: Kognitive Schemata untereinander verbunden, eigene Darstellung

6.8.3 Nanoebene – kognitive Schemata und Emotionen

Weil kognitive Schemata und Emotionen eng miteinander verbunden sind, habe ich diese Verbindungen fallspezifisch ausgehend von den genannten Ursachen im Datenmaterial sichtbar gemacht und in der untenstehenden Tabelle 9 aufgelistet. Die Schemata und die Emotionen beziehen sich dabei auf die gleiche Ursache, sind aber nur stellenweise direkt miteinander verbunden. Wenn die Emotionen direkt einem Schema zugeordnet werden können, so ist dies dargestellt, wie zum Beispiel bei Lehrkraft 4 und der Ursache „Schüler stört und rennt durch die Klasse“ – Schema „Bedürfnis nach körperlicher Gewalt – Emotion „Wut“. Die Tabelle ist nach Fällen aufsteigend sortiert.

Tabelle 6.4: Verbindungen zwischen kognitiven Schemata und Emotionen

Ursache	kognitive Schemata	Emotion/en
Schüler provoziert (Int. 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle verlieren • Kontrolle erhalten/ (nicht) wiedererlangen • professionell bleiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Wut • nervlich am Ende • Frustration • emotional involviert
Lehrerin versucht zu deeskalieren, indem sie mit dem Schüler spricht	<ul style="list-style-type: none"> • Versuch der Deeskalation • ernst nehmen wollen • Kontrolle erhalten • professionell bleiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Wut
eigenes Lautwerden	<ul style="list-style-type: none"> • ungewollte Handlung wahrnehmen • professionell bleiben 	<ul style="list-style-type: none"> • emotional involviert • Ärger • emotional am Ende
Schüler ist dominanter Part	<ul style="list-style-type: none"> • Asymmetrie verletzt • Kontrolle erhalten (Beherrschen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Frustration • Ärger • Aufregung
verpasste Unterrichtszeit, viele Unterrichtsstörungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht machen wollen • Abwägen unterschiedlicher Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ärger • nervlich am Ende
keine Ausbildung zu herausfordernden Situationen, keine schulischen Entlastungs- bzw. Handlungsoptionen	<ul style="list-style-type: none"> • Abwägen unterschiedlicher Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilflosigkeit
Signalwirkung, dass Störungen ungeahndet bleiben könnten	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle erhalten • Asymmetrie erhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Wut • Hilflosigkeit
Schüler stört und rennt durch die Klasse (Int. 4)	• Kontrollverlust über Einzelschüler	<ul style="list-style-type: none"> • Wut • Überforderung • alleingelassen
	• Bedürfnis nach körperlicher Gewalt	• Wut
	• Abwägen zwischen Anforderungen	• Wut
	• moralische Sperre	—
	• ungewollte Handlung wahrnehmen	—
	• professionell bleiben	—
	• Hilfe suchen	—

Ursache	kognitive Schemata	Emotion/en
Schüler stört und unterbricht den Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht machen wollen • Abwägen zwischen Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilflosigkeit
Unterrichtssituation kaum handhabbar, zu viele Anforderungen (Int. 8)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle verlieren • Abwägen zwischen Anforderungen • Problem des Schülers nicht dringend 	<ul style="list-style-type: none"> • Stress • Überforderung • Hilflosigkeit
Schüler prügeln sich (Int. 11)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle erhalten • Abwägen zwischen Anforderungen • für Ruhe sorgen • Konflikteilnehmer sein • Unterricht machen wollen 	<ul style="list-style-type: none"> • Stress • Sorge um eigene Gesundheit (Stimme) • Sorge um Kontrollverlust • Sorge, unfair zu handeln — — —
viele Anforderungen gleichzeitig (Int. 13)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle verlieren • ungewollte Handlungen wahrnehmen • Professionalität verletzt 	<ul style="list-style-type: none"> • Stress • Versagen spüren
Schüler provoziert über Wochen mit gleichem Verhalten (Int. 14)	<ul style="list-style-type: none"> • professionell bleiben • Kontrolle verlieren • Hilfe suchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hoffnung auf Besserung • Hilflosigkeit
Klasse stört massiv, gehorcht nicht mehr (Int. 20)	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle verlieren • Unterricht machen wollen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilflosigkeit • nervlich am Ende
Schüler provoziert	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle verlieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Hilflosigkeit • nervlich am Ende • Wut
Nicht mehr klar denken können	<ul style="list-style-type: none"> • keine Lösungsstrategien mehr 	<ul style="list-style-type: none"> • Wut • Ärger • Frustration • Hilflosigkeit

Bei der Betrachtung der Ergebnisse fällt auf, dass die Anzahlen der Schemata und Emotionen je Ursache variieren. Weiterhin fällt auf, dass bei allen LehrerInnen das Schema „Kontrolle“ in unterschiedlichen Abwandlungen vorkommt und Wut, Stress, Ärger sowie Hilflosigkeit die am häufigsten vorkommenden Emotionen sind.

In der obigen Tabelle 6.4 sind die kognitiven Schemata und die Emotionen durch eine gemeinsame Ursache auf einer sprachlichen Ebene von den LehrerInnen miteinander verbunden worden. Man kann also die begründete Annahme treffen, dass intrapsychisch die kognitiven Schemata mit den genannten Emotionen in Verbindung stehen.

Ich habe nun pro Ursache alle kognitiven Schemata mit allen Emotionen verbunden, weil beide bereits durch eine gemeinsame Ursache in der Psyche der LehrerInnen gemeinsam auftraten und daher als verbunden gelten können. Dieses Vorgehen ist für die Ursache „Schüler provoziert“ im Interview 2 in der Abb. 6.3 exemplarisch dargestellt.

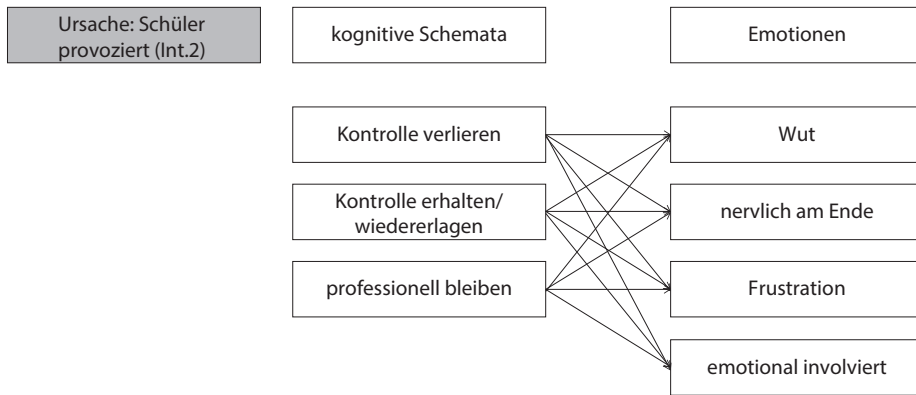


Abb. 6.3: Verbindungsschema zwischen kognitiven Schemata und Emotionen, eigene Darstellung

Im Anschluss habe ich die Verbindungen zwischen den Emotionen und den kognitiven Schemata fallübergreifend für alle Interviews zusammengefasst, so dass man erkennen kann, welche kognitiven Schemata mit welchen Emotionen verbunden sind. Es zeigt sich in der fallübergreifenden Betrachtung, dass die kognitiven Schemata „Kontrolle verlieren“, „Kontrolle erhalten“ und „professionell bleiben“ die diversesten Verbindungen zu den Emotionen aufweisen. In Tabelle 6.5 ist die Übersicht dargestellt.

Tabelle 6.5: Verbindungen zwischen kognitiven Schemata und Emotionen

Schema	Emotion	Schema	Emotion
Kontrolle verlieren N=9	Wut	keine Lösungsstrategien mehr N=4	Wut
	Hilflosigkeit		Hilflosigkeit
	Frustration		Ärger
	Stress		Frustration
	nervlich am Ende	Asymmetrie verletzt N=3	Ärger
	emotional involviert		Frustration
	Versagen spüren		Aufregung
	allein gelassen	Abwägen zwischen Anforderungen N=3	Hilflosigkeit
	Überforderung		Ärger
Kontrolle erhalten N=7	Wut		Sorge, unfair zu handeln
	Hilflosigkeit	Unterricht machen wollen N=3	Hilflosigkeit
	Ärger		Ärger
	Frustration		nervlich am Ende
	Stress	Asymmetrie erhalten N=2	Wut
	Sorge um eigene Gesundheit		Hilflosigkeit
	Sorge um Kontrollverlust	Professionalität verletzt N=2	Stress
professionell bleiben N=7	Wut		Versagen spüren
	Ärger	Bedürfnis nach Gewalt	Wut
	Frustration		Wut
	nervlich am Ende	ernst nehmen wollen	Hilflosigkeit
	emotional involviert		Hilflosigkeit
	emotional am Ende	Hilfe suchen	Hilflosigkeit
	Hoffnung auf Besserung		Hilflosigkeit
ungewollte Handlung wahrnehmen N=5	Ärger	Problem des Schülers nicht dringend	Hilflosigkeit
	Stress		Hilflosigkeit
	emotional involviert	Versuch der Deeskalation	Wut
	Versagen spüren		Wut
	emotional Am Ende		Wut

Um darzustellen, welche kognitiven Schemata mit welchen Emotionen verbunden sind, habe ich den gleichen Datensatz umsortiert, so dass man dies leicht erkennen kann. So ist beispielsweise die Emotion Wut mit neun unterschiedlichen Schemata verbunden (siehe Tabelle 6.6).

Tabelle 6.6: Verbindungen zwischen Emotionen und kognitiven Schemata

Emotion	Schema	Emotion	Schema
Wut Anzahl verbundener Schemata = 9	Asymmetrie erhalten	Stress N = 4	Kontrolle erhalten
	Bedürfnis nach Gewalt		Kontrolle verlieren
	Erkenntnis		Professionalität verletzt
	ernst nehmen wollen		ungewollte Handlung wahrnehmen
	keine Lösungsstrategien mehr	nervlich am Ende N = 3	Kontrolle verlieren
	Kontrolle erhalten		professionell bleiben
	Kontrolle verlieren		Unterricht machen wollen
	professionell bleiben	emotional involviert N = 3	Kontrolle verlieren
	Versuch der Deeskalation		professionell bleiben
Hilflosigkeit N = 8	Abwägen zwischen Anforderungen		ungewollte Handlung wahrnehmen
	Asymmetrie erhalten	Versagen spüren N = 3	Kontrolle verlieren
	Hilfe suchen		Professionalität verletzt
	keine Lösungsstrategien mehr		ungewollte Handlung wahrnehmen
	Kontrolle erhalten	emotional am Ende N = 2	professionell bleiben
	Kontrolle verlieren		ungewollte Handlung wahrnehmen
	Problem des Schülers nicht dringend	alleingelassen	Kontrolle verlieren
	Unterricht machen wollen		Aufregung
Ärger N = 7	Abwägen zwischen Anforderungen	Hoffnung auf Besserung	professionell bleiben
	Asymmetrie verletzt	Sorge um eigene Gesundheit	Kontrolle erhalten
	keine Lösungsstrategien mehr	Sorge um Kontrollverlust	Kontrolle erhalten
	Kontrolle erhalten	Sorge, unfair zu handeln	Abwägen zwischen Anforderungen
	professionell bleiben	Überforderung	Kontrolle verlieren
	ungewollte Handlung wahrnehmen	Versuch der Deeskalation	Wut
	Unterricht machen wollen		
Frustration N = 5	Asymmetrie verletzt		
	keine Lösungsstrategien mehr		
	Kontrolle erhalten		
	Kontrolle verlieren		
	emotional am Ende		

6.8.4 Mikroebene – Schülerverhalten, Setting und Unterrichtsmerkmalen

Das Herausfiltern der Kombinationen zwischen diesen Faktoren ist komplexer und individueller als bei den kognitiven Schemata und den Emotionen, da die Unterrichtssituationen jeweils anders gelagert waren. Sie lassen sich nur bei sehr ausführlichen Schilderungen durch die LehrerInnen herausfiltern, weswegen dies in diesem Datensatz nur für einige Fälle möglich ist.

Im Fall von Lehrkraft 2 steht die Vertretungsstunde in einem direkten Zusammenhang mit der Verweigerung des Schülers, leichte Aufgaben zu machen, und die Verweigerung steht in einem Zusammenhang mit der Signalwirkung, die sein Handeln und das der Lehrerin auf den Rest der Klasse hat.

Bei Lehrkraft 8 ist zu erkennen, dass die Gruppe unruhig und laut war. Es waren viele SchülerInnen mit Inklusionsbedarf in der Klasse, die Aufmerksamkeit auf sich zogen und nicht alle auf ihren Stühlen saßen. Dies erzeugte laut Lehrkraft 8 viel Bewegung in der Klasse und viele Eindrücke, die sie wahrnehmen musste. Ein Mitschüler machte in dem Moment „ein Riesentheater“ und die Lehrkraft beschreibt, dass die Situation „für eine Lehrperson kaum händelbar“ war und sie die Bitte um Aufmerksamkeit des einen Schülers zurückweisen musste. Auch in der Bewertung nach der Situation bekräftigt die Lehrkraft, dass dieses Zurückstellen des Bedürfnisses des einen Schülers wichtig war, damit die Situation nicht außer Kontrolle geriet. Das Verhalten der MitschülerInnen steht also in einem Zusammenhang mit der Lautstärke und der Quantität an Eindrücken, die die Lehrkraft aufnehmen und verarbeiten musste.

Lehrkraft 11 beschreibt, dass es generell in der Klasse viel Streit gebe, und sich die SchülerInnen teilweise körperlich gefährlich angingen, sich würgten oder schlugen. In einer konkreten Situation befand sich die Lehrkraft mit einer Schülerin, die zuvor eine andere gewürgt hatte, auf dem Flur, als in der Klasse ein großer Streit ausbrach. Es ist anzunehmen, dass die Situation innerhalb des Klassenraums auch mit einer erhöhten Lautstärke einher ging, weil die Lehrkraft der in der weiteren Beschreibung von einer „Lärmbelastung“ spricht. Sie beschreibt, dass viele Konflikte auf einmal geklärt werden mussten und sie das Gefühl hatte, nur durch ein sehr „entschiedenes“, „aggressives“ und „möglicherweise auch gewalttätiges“ Auftreten die Situation unter Kontrolle bringen zu können. Das Verhalten von MitschülerInnen, die vielen Konflikte in der Klasse, die Lautstärke und die räumliche Trennung zwischen Lehrer und Gesamtklasse stehen daher in einem Zusammenhang.

In der über Wochen andauernden Eskalationsdynamik zwischen Lehrkraft 14 und einem Schüler sind ähnliche Merkmale zu finden wie bei den vorherigen Beschreibungen. Der Schüler habe mit einem Verhalten gezielt die Klasse unterhalten wollen, was darauf hindeutet, dass eine gewisse Unruhe in der Klasse herrschte. Die Lehrkraft beschreibt, dass der Schüler mit seinem Verhalten „den ganzen Klassenrahmen gesprengt“ habe. Anders als in den anderen Beschreibungen ging dieser konkreten Situation bereits eine Dynamik innerhalb des Musikunterrichts voraus.

Bezogen auf die Dynamiken in der Situation berichtet Lehrkraft 20 Ähnliches wie die anderen LehrerInnen. Sie berichtet, dass die betreffende Klasse sehr laut war, es viele Störungen, Regelbrüche, Respektlosigkeiten und Arbeitsverweigerungen gab. Für ihre Reaktion des Rumbrüllens sei nach seiner Einschätzung nicht nur der einen Schüler maßgebend gewesen, sondern vielmehr der Gesamtkontext drum herum.

Anders gelagert ist die Situation bei Lehrkraft 9, die in einer Kennenlernrunde einen, in ihrer Bewertung harmlosen, nicht gewalttätigen, Witz über einen Schüler macht. Lehrkraft 12 berichtet davon, dass sie bei der Rückgabe einer Klassenarbeit einen Kommentar über die vielen falschen Schreibweisen des Wortes „Shakespeare“ gemacht habe, worauf hin die ganze Klasse lachte, der betreffende Schüler selbst reagierte nicht. Es kann also angenommen werden, dass es so ruhig gewesen war, dass die anderen Schüler den Lehrerkommentar hören konnten. In beiden Fällen war die Situation, anders als bei den obigen Beschreibungen, nicht durch Dynamiken oder Lautstärke, sondern vielmehr durch eine humoristische Ansprache, die auch andere Klassenmitglieder hören konnte, geprägt.

Lehrkraft 12 führt aus, dass es sein eigenes Verhalten war, was die Situation ausgelöst hat, den im Nachhinein sei ihr klar gewesen, dass der „flapsige Kommentar“ zwar nicht verletzend wirken sollte, diese Interpretation aus Schülersicht durchaus möglich ist. Ebenso bezieht sich Lehrkraft 11 in die Situationswahrnehmung ein, da sie sich zusammen mit dem Schüler über Wochen gemeinsam in die Konfrontation verstrickt habe und selbst keinen Ausweg fand.

In der folgenden Tabelle 6.7 sind die analysierten Faktoren pro Interview übersichtlich dargestellt.

Tabelle 6.7: Übersicht Faktoren auf Mikroebene in berichteten gewaltvollen Situationen

	Setting	Schülerverhalten	Verhalten MitschülerInnen	Unterrichtsmerkmal
Int. 2	Vertretungsstunde, Alleinunterricht	Weigerung Aufgaben zu machen	unbeteiligt – Signalwirkung für MitschülerInnen	<i>ohne Angabe</i>
Int. 8	Klassenunterricht, Alleinunterricht	braucht Hilfe, meldet sich	fordern viel Aufmerksamkeit	Lautstärke, viel Bewegung
Int. 9	Kennenlernrunde, Alleinunterricht	erzählt etwas	<i>ohne Angabe</i>	ruhig
Int. 11	Klassenunterricht, Lehrer kurz am Flur, Alleinunterricht	<i>betrifft alle SchülerInnen</i>	Streit, Gewalt	Lautstärke, viel Bewegung
Int. 12	Klassenunterricht, Rückgabe Klassenarbeit, Alleinunterricht	regiert nicht auf den Kommentar	lachen über den Kommentar	ruhig
Int. 14	Klassenunterricht, anschließend auf dem Flur, Alleinunterricht	Schüler provoziert, „sprengt Klassenrahmen“	lassen sich durch Schüler zum Stören anstiften	Unruhe
Int. 20	Klassenunterricht, 8. Schulstunde, Alleinunterricht	Schüler provoziert	Störungen, Regelbrüche, Respektlosigkeiten, Arbeitsverweigerungen	Lautstärke

An der Übersicht ist erkennbar, dass sich fünf von sieben Situationen in bekannten Klassen während des Klassenunterrichts innerhalb einer Alltagssituation abgespielt haben. Die LehrerInnen und SchülerInnen kannten sich. Es zieht sich durch alle Fälle, dass die LehrerInnen im Unterricht allein anwesend waren und allein die Verantwortung für die SchülerInnen trugen. Zwei Situationen sind mit einer räumlichen Trennung zwischen Klasse und Lehrer verbunden. Im Fall von Lehrer 11 führte diese Trennung zur Eskalation in der Klasse, im Fall von Lehrer 14 war sie die Folge einer eskalierenden Situation in der Klasse. Die betroffenen Schüler (alle männlich), verhalten sich je unterschiedlich, nur in zwei Fällen beschreiben die LehrerInnen, dass die Schüler provoziert haben.

Das Verhalten der MitschülerInnen wird überwiegend als fordernd, störend und oppositionell beschrieben. In einem Fall ist das Verhalten der MitschülerInnen unbe-teiligt. An den Beschreibungen der Unterrichtsmerkmale ist zu erkennen, dass es oftmals laut ist und viel Bewegung bzw. Unruhe in der Klasse herrscht. Im Gegensatz dazu ist es bei Lehrkraft 9 und bei Lehrkraft 12 derart ruhig, dass auch die anderen MitschülerInnen das Verhalten der Lehrkraft mitbekommen und im Fall 12 sogar auf den Lehrerkommentar mit Lachen reagieren.

Anhand der Beschreibungen ist erkennbar, dass Faktoren in der Mikroebene miteinander in Verbindung stehen. Ein provokantes, oppositionelles Schülerverhalten wird mit dem (zukünftigen) Verhalten der MitschülerInnen verbunden. Und auch die Unterrichtsmerkmale „Lautstärke“, „viel Bewegung“ und „Unruhe“ werden mit dem Verhalten der MitschülerInnen verbunden. Im Fall von Lehrkraft 14 ist der betroffene Schüler sogar Auslöser für das Verhalten der MitschülerInnen, in den anderen Fällen wird dieser Zusammenhang nicht benannt.

6.8.5 Mesoebene

Einer der am häufigsten vorkommenden Faktoren auf der Mesoebene war der des Austausches unter den LehrerkollegInnen. Ein (informeller) Austausch über eigenes Fehlverhalten wird mit einem kollegialen Verhältnis und einem Konsens in einem Kollegium in Verbindung gebracht. Diese Kombination wird begleitet von Sympathie, einem geschützten Rahmen (Int. 2), einem freundschaftlichen Verhältnis (Int. 8) und einer Vertrauensatmosphäre (Int. 16, 19), die vorhanden sein müssen.

Hingegen wird „kein Austausch“ damit verbunden, dass diese vertrauensvollen Beziehungen fehlten (Int. 2) oder auch ein Dissens im Kollegium herrscht (Int. 2), bei der ein Austausch von vornherein nicht stattfindet (Int. 2). Auch Lehrkraft 4 verbindet den nicht vorhandenen Austausch mit einem Dissens im Kollegium und mit einem angespannten kollegialen Verhältnis. Man findet hier also eine Kombination zwischen dem Austausch, einem Konsens und einem vertrauensvollen kollegialen Verhältnis auf der einen Seite. Auf der anderen Seite steht ein pädagogischer Dissens und ein weniger vertrauensvolles Verhältnis. Der konkrete oder hypothetische Umgang mit

Lehrergewalt ist mit den vorhandenen oder fehlenden Strukturen verbunden, an die sich die LehrerInnen im Bedarfsfall wenden können.

Faktoren auf der Makroebene weisen keine Kombinationen auf, sie wurden losgelöst voneinander beschrieben.

6.9 Faktorenbeziehungen zwischen verschiedenen Ebenen

In diesem Unterkapitel zeige ich die Beziehungen zwischen Faktoren unterschiedlicher Ebene, die sich von den Ursachen für Emotionen und kognitive Schemata weiter zu den anderen Ebenen ziehen.

Der Begriff der Attribuierung wird hier verwendet, um deutlich zu machen, dass es sich um Zuschreibungen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen handelt, die die LehrerInnen hergestellt haben oder die auf meiner Interpretation der Datenlage zurückgehen. Damit soll der wahrnehmungsbezogene Anteil der Faktorenbeziehungen untereinander und die Prozesshaftigkeit von Wahrnehmungen betont werden (W.-U. Meyer & Försterling, 1993). Gleichzeitig grenzt sich dieser Begriff gegen eine „objektive“ Wirklichkeit ab, da meine Daten bereits ausgehend von den Beschreibungen der LehrerInnen interpretierte Anteile enthalten.

Da diese Faktoren vielfach miteinander verbunden sind und aus den Beschreibungen teilweise Wirkzusammenhänge erkannt werden können, und teilweise nicht, habe ich mich für eine Netzstruktur entschieden, die diese Verbindungen darstellt. Dies kann als erster Versuch gesehen werden, die Komplexität zwischen den Faktoren verstehbar darzustellen. Dies soll unterstreichen, dass die LehrerInnen keine einfachen Wirkzusammenhänge für situative Gewalt präsentiert haben, sondern viele Faktoren auf sie einwirken und erst aus Kombination der Faktorenvieftalt Handlungsentscheidungen subjektiv abgeleitet werden.

Mit den Attributionsnetzen wird dem fundamental zugrunde liegenden Gedanken Rechnung getragen, dass sich zwischenmenschliche Beziehungen und sich daraus ergebende Handlungen nicht linear und dyadisch beschreiben lassen, sondern einer ökosystemischen Perspektive bedürfen, wie dies Bronfenbrenner (1981) in seinem Ansatz berücksichtigt hat, und sich deswegen am besten in einer Netzstruktur beschreiben lassen.

Emotionen geben deshalb einen guten Ausgangspunkt für die Analyse ab, weil die LehrerInnen sie häufig auf der sprachlichen Ebene direkt an eine oder mehrere Ursachen koppeln. Sie sind ursprünglicher als die kognitiven Schemata, die bereits interpretative Elemente von mir enthalten, und leichter zu identifizieren.

Um gemäß dem Erklärungsmodell Verbindungen und Einflüsse zwischen den Ebenen sichtbar zu machen, habe ich codiert, welche Faktoren zusammen auftreten bzw. von den LehrerInnen in einen Zusammenhang gestellt werden und auf unterschiedlichen Ebenen des Erklärungsmodells liegen. Die Regel dabei lautete, dass sich eine

Ursache dann auf die Nanoebene bezieht, wenn eigene Gedanken, Gefühle oder Handlungen als Ursache für eine andere Emotion benannt wurden. Auf die Mikroebene bezieht sich eine Emotion dann, wenn ein Verhalten einer oder mehrerer Personen als Ursache beschrieben wird. Ebenso werden Ursachen, die sich auf die Merkmale des Unterrichts oder des Settings beziehen (z.B. Lautstärke oder Vertretungsunterricht) der Mikroebene zugeordnet. Sind andere Personen oder Verfahren der Einzelschule die Ursache, so liegt die Ursache auf der Mesoebene. Sind Personen, Verfahren oder Prozesse außerhalb der Schule die Ursache für eine Emotion, so liegt die Emotionsursache auf der Makroebene.

Um die Verbindung zwischen den Ebenen zu verdeutlichen, habe ich Darstellungen angefertigt, die die Zusammenhänge grafisch zeigen. Eindeutige Wirkungszusammenhänge sind durch Pfeile dargestellt. Wenn Zusammenhänge ohne Richtung erkennbar sind, sind sie durch einfache verbindende Linien dargestellt. In den Darstellungen sind die Emotionen und Schemata der Nanoebene zugeordnet (Sechseck), auslösende oder in Zusammenhang stehende Faktoren können ebenfalls auf der Nanoebene, auf der Mikroebene (Rechteck), auf der Mesoebene (Oval) oder der Makroebene (Trapez) liegen (siehe Abb. 6.4).

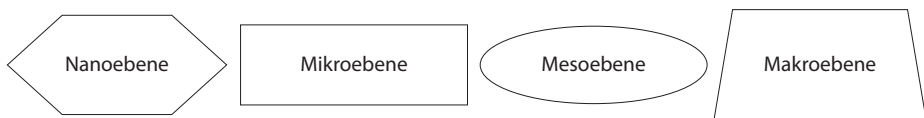


Abb. 6.4: Formenzuordnung für die Darstellung der Attributionsnetze, eigene Darstellung

6.9.1 Attributionsnetz Hilflosigkeit

Als die häufigste Ursache für Hilflosigkeit wird benannt, dass SchülerInnen nicht den Anweisungen der Lehrperson folgen und diese keine Möglichkeit habe, die Kontrolle zu erhalten bzw. ein Kontrollverlust über das Verhalten der SchülerInnen drohe. Weiterhin ist Hilflosigkeit mit einem Abwägen zwischen verschiedenen Anforderungen verbunden, die sich darauf beziehen, das Verhalten unterschiedlicher SchülerInnen zu kontrollieren und gleichzeitig Unterricht zu geben bzw. den Unterricht zu organisieren. Das Gefühl der Hilflosigkeit wird durch die fehlenden Handlungsoptionen störende SchülerInnen aus dem Unterricht zu entfernen, um so die Kontrolle wiederzuerlangen, verstärkt. Die Folge ist, dass viele SchülerInnen im Unterricht verbleiben und ein Abwägen zwischen den Anforderungen nötig ist. Angesichts dieses Abwägens kann begründet angenommen werden, dass sich der Kontrollverlust und die daraus resultierende Hilflosigkeit verstärken, wenn viele SchülerInnen in der Klasse sind und die Lehrperson allein im Unterricht ist oder viele SchülerInnen mit Inklusionsbedarf anwesend sind, aber keine SonderpädagogInnen unterstützen. Die Zusammenhänge in Bezug auf die Emotion Hilflosigkeit werden in Tabelle 6.8 sowie Abb. 6.5 veranschaulicht.

Tabelle 6.8: Emotion „Hilfslosigkeit“ mit verbundenen Schemata und Umweltmerkmalen

Hilfslosigkeit	Ursache	Schema	Schülerverhalten	Mitschülerverhalten	Unterrichtsmerkmal	Setting
Nanoebene Anzahl Schemata N = 1	keine Optionen haben, die Kontrolle nicht zu verlieren	Kontrolle verlieren	proviziert und hält sich nicht an Regeln/	Regelbrüche, Störungen, Respektlosigkeiten	hohe Lautstärke	Alleinunterricht
	Bewertung des <Problems des Schülers	Problem des Schülers nicht dringend	bitte um Hilfe bei Kleinigkeit	stehen viel auf, fordern Aufmerksamkeit	hohe Lautstärke, viel Bewegung in der Klasse	—
Mikroebene N = 5	zu viele Anforderungen gleichzeitig	Abwägen zwischen Anforderungen	bitte um Hilfe bei Kleinigkeit	fordern viel Aufmerksamkeit	hohe Lautstärke, viel Bewegung in der Klasse	Alleinunterricht
	Mitschüler schauen bei Konflikt zu	Asymmetrie erhalten	Schüler weigert sich die Aufgaben zu machen	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht
	alle Schüler hören nicht	keine Lösungsstrategie mehr kennen	proviziert und hält sich nicht an Regeln	Regelbrüche, Störungen, Respektlosigkeiten	hohe Lautstärke	Alleinunterricht
Mesoebene N = 3	siehe Schülerverhalten	Kontrolle erhalten	Schüler provoziert	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
	wegen Schülerverhalten kein Unterricht möglich	Unterricht machen wollen	Schüler stört mit Disziplinsschwierigkeiten	machen Unsinn	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
	keine schulischen Handlungsoptionen für Störungen	Abwägen zwischen Anforderungen	Schüler diskutiert mit ihr	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
	zweite Person soll als helfende/kontrollierende Kraft dabei sein	Hilfe suchen	Schüler provoziert und „sprengt“ Klassenrahmen	unruhig	hohe Lautstärke	Alleinunterricht
	Keine sonderpädagogische Unterstützung	Abwägen zwischen Anforderungen	Schüler fordert vehement Hilfe	sind laut, machen Unsinn	hohe Lautstärke, viel Bewegung	Alleinunterricht
Makroebene N = 1	keine Ausbildung, zum Umgang mit massiven Störungen	keine Ausbildung erhalten	Schüler diskutiert mit ihr	gehen raus	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht

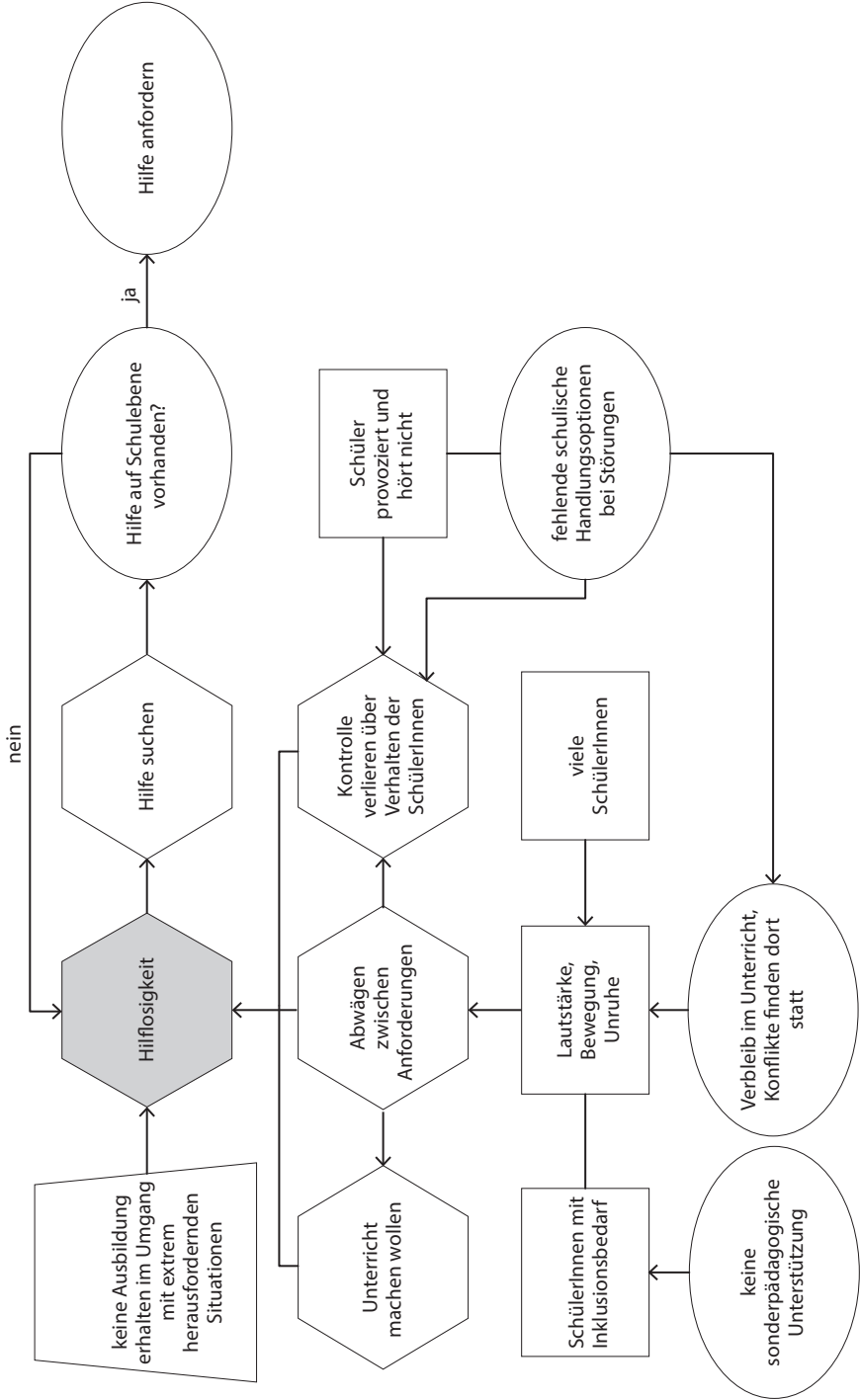


Abb. 6.5: Attributionsnetz zur Emotion „Hilfflosigkeit“, eigene Darstellung

6.9.2 Attributionsnetz Wut

Ebenfalls wie die Emotion „Hilflosigkeit“ ist die Emotion Wut stark mit dem Schema „Kontrolle verlieren“ bzw. „Kontrolle erhalten“ verbunden. Die Ursache dafür sind auf der Mikroebene die oppositionell gewerteten Verhaltensweisen der betroffenen SchülerInnen und die lauten und unruhigen Verhaltensweisen der MitschülerInnen. Mit Wut verbunden sind zudem die fehlenden Handlungsoptionen (fehlende Lösungsstrategien) bei störendem Verhalten. Darüber hinaus sind noch fünf Schemata, die die Lehrerprofessionalität berühren, verbunden, und zwar die Asymmetrie, die Bedürfnisse professionell und deeskalativ zu handeln, das Ernstnehmen des Schülers und Lösungsstrategien, die der Lehrkraft zur Verfügung stehen. Ebenso wird der Wunsch nach körperlicher Gewalt als unprofessionell eingeschätzt und die Existenz dieses Wunsches löst ebenfalls Wut aus. Die Asymmetrie wird durch die Schülerhandlung direkt bedroht und löst Wut aus. Das Auslösen der Wut durch die Bedrohung der Asymmetrie wird wahrgenommen und es wird versucht, sich nicht reizen zu lassen und professionell zu reagieren. Ein Versuch der Deeskalation und das Ernstnehmenwollen des Schülers wird von mir ebenfalls als zur Lehrerverberufung gehörend gewertet. Beides wird jedoch durch den Schüler abgelehnt und diese Ablehnung löst Wut aus. Fehlende Lösungsstrategien, die im Rahmen eines professionellen Handelns liegen, lösen bei einem Lehrer ebenfalls Wut aus. Aufgrund der Art der Beschreibung der LehrerInnen liegt diese Emotion nah an der Hilflosigkeit. Insgesamt steht Wut also in Verbindung mit dem professionellen Handeln, das bei den SchülerInnen jedoch nicht zur gewünschten Handlungsveränderung führt oder die Klassensituation im Allgemeinen beruhigend beeinflusst. Die „verletzte“ Lehrerverberuflichkeit und die damit in Zusammenhang gebrachten Schemata liegen auf der Nanoebene, auch wenn ihre Ursachen (teilweise) auf der Mikroebene liegen. Die Zusammenhänge in Bezug auf die Emotion Wut werden in Tabelle 6.9 sowie in Abb. 6.6 veranschaulicht.

Tabelle 6.9: Emotion „Wut“ mit verbundenen Schemata und Umweltmerkmalen

Wut	Ursache	Schema	Schülerverhalten	Mitschüler- verhalten	Unterrichts- merkmal	Setting
Nanoebene N=2 unter- schiedliche Schemata	keine Optionen haben, die Kontrolle nicht zu verlieren	Kontrolle verlieren	proviziert und hält sich nicht an Regeln	Regelbrücke, Störun- gen, Respektlosigkeiten	hohe Lautstärke	Alleinunterricht
	professionell reagieren auf Provokation	Versuch der Deeskalation	Schüler diskutiert mit ihr	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
	siehe Verhalten Einzelschüler	Asymmetrie erhalten	Schüler weigert sich die Aufgaben zu machen	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
Mikroebene N = 8		Bedürfnis nach Gewalt	Schüler rennt mit Schere durch den Raum und wirft Sachen von anderen auf den Boden	machen Unsinn	—	Alleinunterricht
		Erkenntnis	Schüler weist Deeskalation der Lehrerin ab und diskutiert weiter	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
		ernst nehmen	Schüler geht nicht auf das Gespräch ein	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
		keine Lösungs- strategien mehr	proviziert und hält sich nicht an Schulregel	hören nicht	—	Alleinunterricht
		Kontrolle erhalten	Schüler provoziert	hören nicht	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
Mesoebene N = 1		Kontrolle verlieren	Schüler rennt mit Schere durch den Raum und wirft Sachen von anderen auf den Boden	—	—	Alleinunterricht
		Kontrolle verlieren	proviziert und hält sich nicht an Schulregel	hören nicht auf Anweisungen	hohe Lautstärke	Alleinunterricht
		Kontrolle verlieren	Schüler provoziert	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
		professionell bleiben	Schüler diskutiert mit ihr	machen Unsinn, verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
	keine schulischen Handlungsoptionen gegen Störungen haben	Kontrolle verlieren	proviziert und hält sich nicht an Regeln	Regelbrücke, Störungen, Respektlosigkeiten	hohe Lautstärke	Alleinunterricht

6.9.3 Attributionsnetz Ärger

Die Emotion „Ärger“ ist mit insgesamt sieben unterschiedlichen Schemata auf drei der vier vorhandenen Ebenen verbunden; zur Makroebene gibt es keinen Bezug. Bei dieser Emotion ist nur das Schema „Abwägen zwischen Anforderungen“ zweimal vorhanden. Einmal ist die Ursache, dass sich Schüler prügeln und der Lehrer abwägen muss, wie er eingreift. In einem anderen Fall wird dieses Schema durch das Verhalten des Einzelschülers und den Wunsch, Unterricht machen zu wollen, verursacht. Ein weiteres interessantes Subnetz in diesem größeren Kontext ist, dass das provozierende Verhalten des Einzelschülers das Schema „professionell bleiben“ aktiviert, dieses aber durch das Verhalten der Lehrkraft laut zu werden, gebrochen wird und sie sich selbst als unprofessionell wahrnimmt, was wiederum zu Ärger führt. Hier ärgert sich die Lehrerin nicht über den Schüler an sich, sondern vielmehr darüber, dass sie ihre Professionalität nicht aufrechterhalten konnte. Auslöser ist hier also das Erleben auf der Nanoebene, das durch einen externen Faktor beeinflusst wurden. Eine ähnliche Beschreibung findet sich bei Lehrer 20, der ebenfalls sein Verhalten in der nachträglichen Bewertung kritisch sieht und seine Professionalität in Frage stellt. Er bringt jedoch zusätzlich eine körperliche Erschöpfung auf der Nanoebene und viele Unterrichtsstunden am selben Tag auf der Mesoebene als Faktoren mit ein, die zu fehlenden Lösungsstrategien führen, was bei ihm Ärger auslöst. Nur zwei Auslöser für Ärger sind nicht mit Schemata verbunden. Dies ist einmal das Petzen einer Schülerin (Mikroebene) und einmal die fehlende Legitimation, körperlich in einen Streit einzugreifen, was auf der Makroebene verortet wird. Die Zusammenhänge in Bezug auf die Emotion Ärger werden in Tabelle 6.10 sowie in Abb. 6.7 veranschaulicht.

Tabelle 6.10: Emotion „Ärger“ und ihre Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen

Ärger	Ursache	Schema	Schülerverhalten	Mitschülerverhalten	Unterrichts- merkmal	Setting
Nanoebene Anzahl Schemata N = 1	eigenes Lautwerden bemerken, sie kann sich nicht mehr beherrschen	ungewollte Handlungen wahrnehmen	Schüler diskutiert mit ihr und provoziert sie	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungs- unterricht
	siehe Einzelschülerverhalten	Asymmetrie verletzt	Schüler diskutiert mit ihr und ist verbal dominant	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungs- unterricht
	Verhalten aller SchülerInnen	keine Lösungsstrategie mehr haben	proviziert und hält sich nicht an Regeln	Regelbrücke, Störungen, Respektlosigkeiten	hören nicht auf Anweisungen	Alleinunterricht
Mikroebene N = 5	siehe Schülerverhalten	Kontrolle erhalten	Schüler provoziert	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungs- unterricht
	verbale Gewandtheit ärgert sich	professionell bleiben	Schüler ist ihr verbal gewachsen	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungs- unterricht
	Aufmerksamkeit auf Diskussion statt Unterricht	Unterricht machen wollen	diskutiert mit ihr	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungs- unterricht
Mesoebene N = 1	Aufmerksamkeit auf Prügelei	—	zwei Schüler prügeln sich	versuchen prügelnde Schüler zu trennen	Lärm durch prügelnde Schüler	Alleinunterricht, kurz auf dem Flur mit zwei Schülern, Tür offen
	unsoziales Verhalten zwischen den SchülerInnen	—	Schülerin „petzt“ ein Vergehe	—	—	ruhig
	Konflikte müssen im Unterricht gelöst werden, keinen Raum oder sonstige Zeit für so etwas vorgesehen	Abwägen zwischen Anforderungen	diskutiert mit ihr	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungs- unterricht
Makroebene N = 1	fehlende schulische Handlungsoptionen bei Störungen	Abwägen zwischen Anforderungen	diskutiert mit ihr	verlassen den Raum	—	Alleinunterricht, Vertretungs- unterricht
	fehlende Legitimation, körperlich einzugreifen	—	Schüler prügeln sich	—	Lärm durch prügelnde Schüler	Alleinunterricht, kurz auf dem Flur mit zwei Schülern, Tür offen

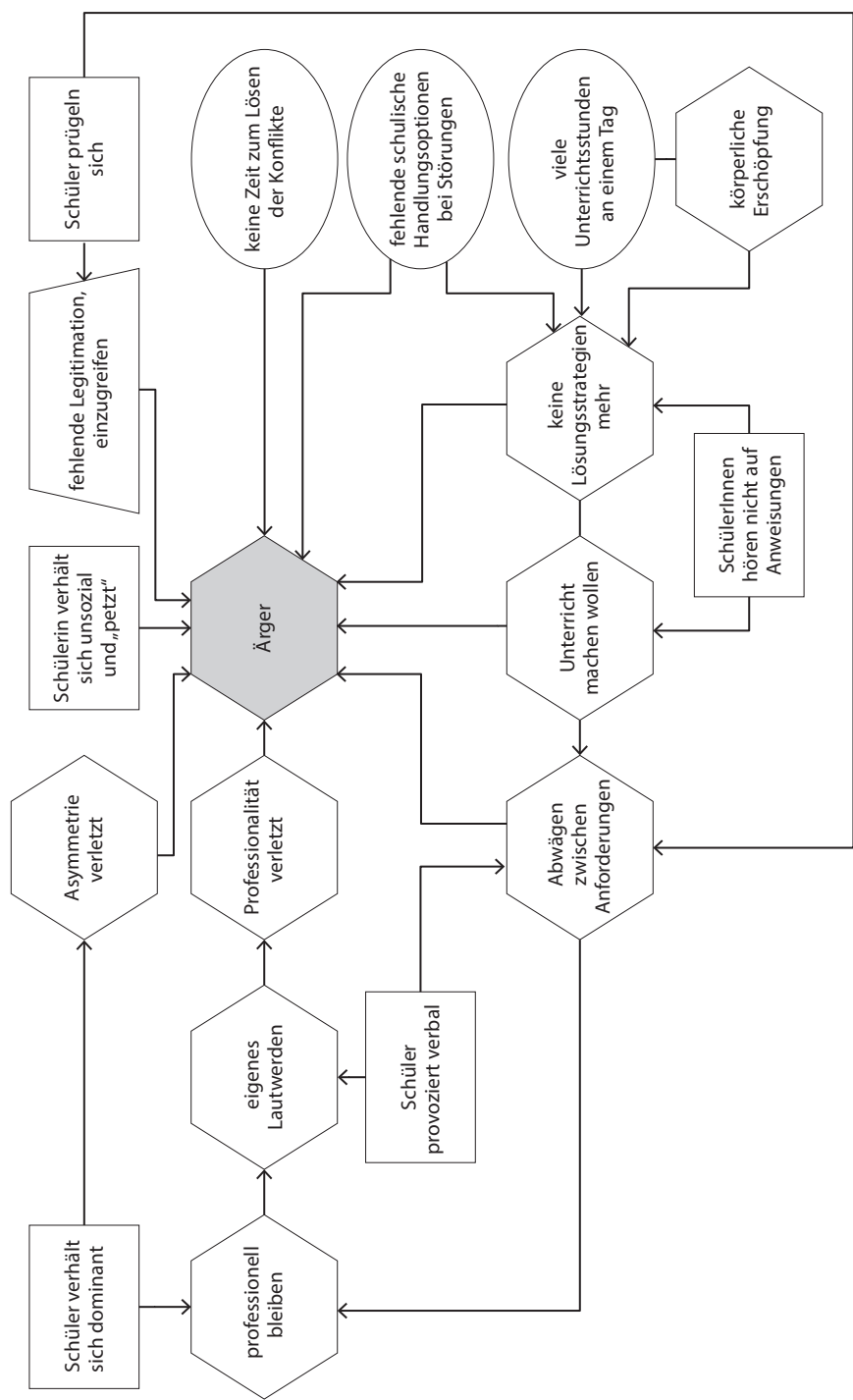


Abb. 6.7: Attributionsnetz zur Emotion „Ärger“, eigene Darstellung

6.9.4 Attributionsnetz Stress

Das Erleben und Fühlen von Stress steht bei den LehrerInnen vor allem mit dem Abwägen unterschiedlicher Anforderungen, mit der Verletzung der Profession und mit einem Kontrollverlust in Zusammenhang. Die Verletzung der Professionalität wird durch die hohe Umgebungslautstärke und das herausfordernde Mitschülerverhalten (beides Mikroebene), aber auch durch privaten Stress bzw. Belastungen erzeugt (Nanoebene). Eine hohe Lautstärke wirkt auch auf die Schemata „Abwägen zwischen den Anforderungen“ und „Kontrolle verlieren“ ein, die wiederum beide zu einem hohen Stressempfinden führen. Auf der Mesoebene führt die fehlende Anwesenheit einer sonderpädagogischen Unterstützung dazu, dass viel Bewegung in der Klasse ist und SchülerInnen mit Inklusionsbedarf als unkontrollierbar wahrgenommen werden. Auslöser für Stress ist also nicht das Einzelverhalten von SchülerInnen, sondern vielmehr eine unruhige und als unkontrolliert wahrgenommene Gesamtsituation. Die Zusammenhänge in Bezug auf die Emotion Stress werden in Tabelle 6.11 sowie in Abb. 6.8 veranschaulicht.

Tabelle 6.11: Emotion „Stress“ und ihre Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen

Stress	Ursache	Schema	Schülerverhalten	Mitschüler-verhalten	Unterrichtsmerkmal	Setting
Nanoebene Anzahl Schemata N = 1	privater Stress und Mitschüler- verhalten, Versagen spüren	Professionalität verletzt	„kein konkreter Schüler angesprochen“	störendes Verhalten	Unruhe	Alleinunterricht
	viele Anforderungen gleichzei- tig, Situation wird als nicht handhabbar eingeschätzt	Abwägen zwischen Anforderungen	—	viele unterschiedliche Tätigkeiten, unruhig	hohe Lautstärke	Alleinunterricht
	viele Anforderungen gleichzei- tig, Situation wird als nicht handhabbar eingeschätzt	Abwägen zwischen Anforderungen	> kein konkreter Schüler angesprochen<	viele unterschiedliche Tätigkeiten, unruhig	hohe Lautstärke, Streit, Gewalt	Alleinunterricht, Lehrer war kurz auf dem Flur mit einem Schüler
Mikroebene N=3	viele Anforderungen gleichzei- tig, Situation wird als nicht handhabbar eingeschätzt	Abwägen zwischen Anforderungen	bittet um Hilfe bei Kleinigkeit	fordern viel Aufmerksamkeit	hohe Lautstärke, viel Bewegung in der Klasse	Alleinunterricht, viele Kinder mit Inklusions- bedarf, kein Sonder- pädagoge
	siehe Mitschülerverhalten und Unterrichtsmerkmal	Kontrolle erhalten	> kein konkreter Schüler angesprochen<	sind laut, streiten und prügeln sich	hohe Lautstärke, Streit, Gewalt	Alleinunterricht
	viele Anforderungen gleichzei- tig, Situation wird als nicht handhabbar eingeschätzt	Kontrolle verlieren	bittet um Hilfe bei Kleinigkeit	fordern viel Aufmerk- samkeit, rennen durch die Klasse	hohe Lautstärke, viel Bewegung in der Klasse	Alleinunterricht, viele Kinder mit Inklusions- bedarf, kein Sonder- pädagoge
	siehe Mitschülerverhalten	Kontrolle verlieren	—	viele unterschiedliche Tätigkeiten, unruhig	hohe Lautstärke	Alleinunterricht

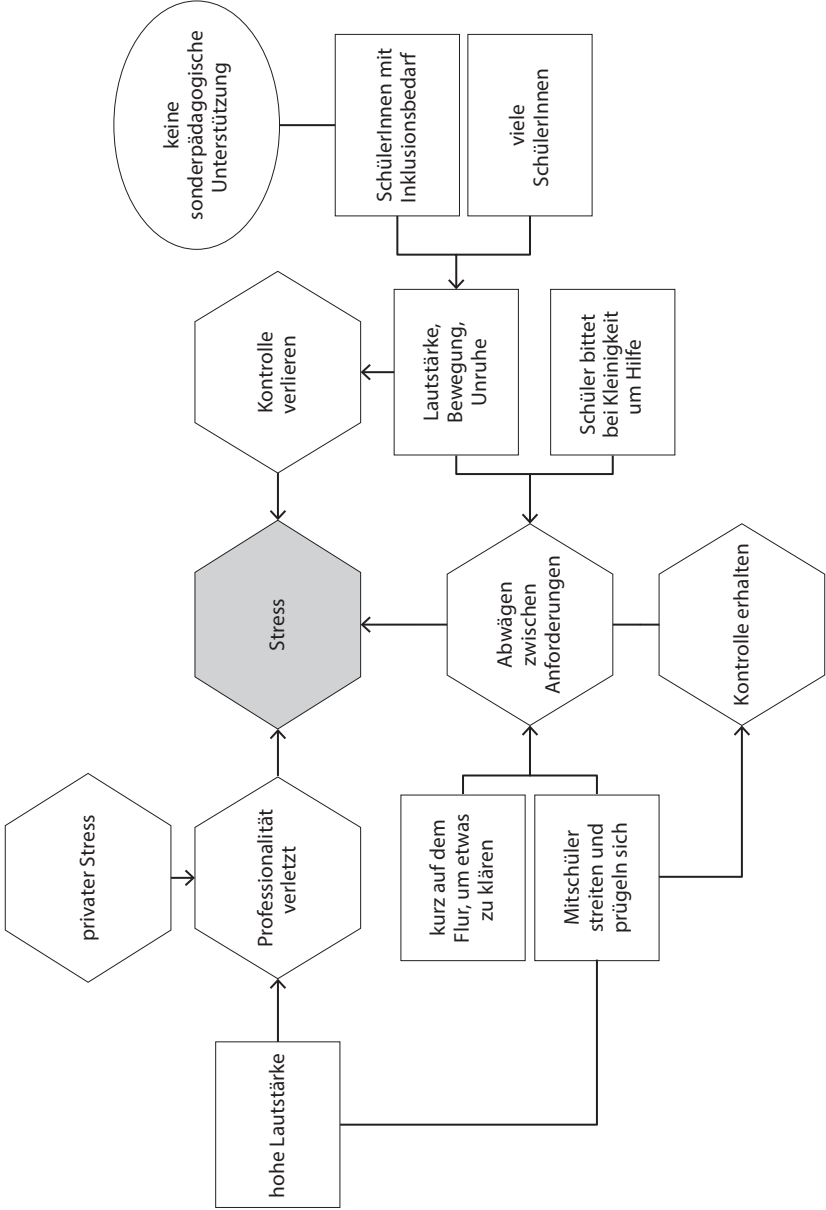


Abb. 6.8: Attributionsnetz zur Emotion „Stress“, eigene Darstellung

6.9.5 Attributionsnetz Frustration

Die Emotion Frust bzw. Frustration wird bei den LehrerInnen insbesondere dann erlebt, wenn das Schülerverhalten nicht den Erwartungen entspricht und wenn durch dieses Verhalten die Kontrolle über das Schülerverhalten verloren geht oder Anstrengungen unternommen werden müssen, um sie zu erhalten. Dabei ist vermehrt das Verhalten von einzelnen Schülern ausschlaggebend, weniger das Verhalten der gesamten Klasse oder die allgemeine Umgebungslautstärke. Auch ist erkennbar, dass die Verletzung der Professionalität als Ganzes Frustration auslöst. In einem Fall ist für die Emotion unmittelbar das Schülerverhalten untereinander angegeben (Schüler prügeln sich), in den anderen Fällen sind die ausgelösten kognitiven Schemata die sekundären Ursachen für die Emotion Frust, die sich aus den Ursachen auf der Mikroebene ergeben. Die Zusammenhänge in Bezug auf die Emotion Frustration werden in Tabelle 6.12 sowie in Abb. 6.9 veranschaulicht.

Tabelle 6.12: Emotion „Frustration“ und ihre Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen

Frustration	Ursache	Schema	Schülerverhalten	Mitschülerverhalten	Unterrichtsmerkmal	Setting
Nanoebene N = 1	Asymmetrie verletzt, eigenes Lautwerden	Professionalität verletzt	Schüler gibt Widerworte	—	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
Mikroebene N = 5	Schüler provoziert	Kontrolle erhalten	Schüler provoziert	—	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
	Schüler hört nicht auf Anweisung	Kontrolle verlieren	Schüler hören nicht auf Anweisungen	—	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht
	Mitschüler hören nicht auf Anweisungen	Keine Lösungsstrategien mehr	Mitschüler hören nicht auf Anweisungen	—	hohe Lautstärke	—
	Schüler missachten Regeln	—	Schüler prügeln sich	—	hohe Lautstärke	Alleinunterricht
	Schüler ist verbal dominant	Professionalität verletzt	Schüler gibt Widerworte	—	—	Alleinunterricht, Vertretungsunterricht

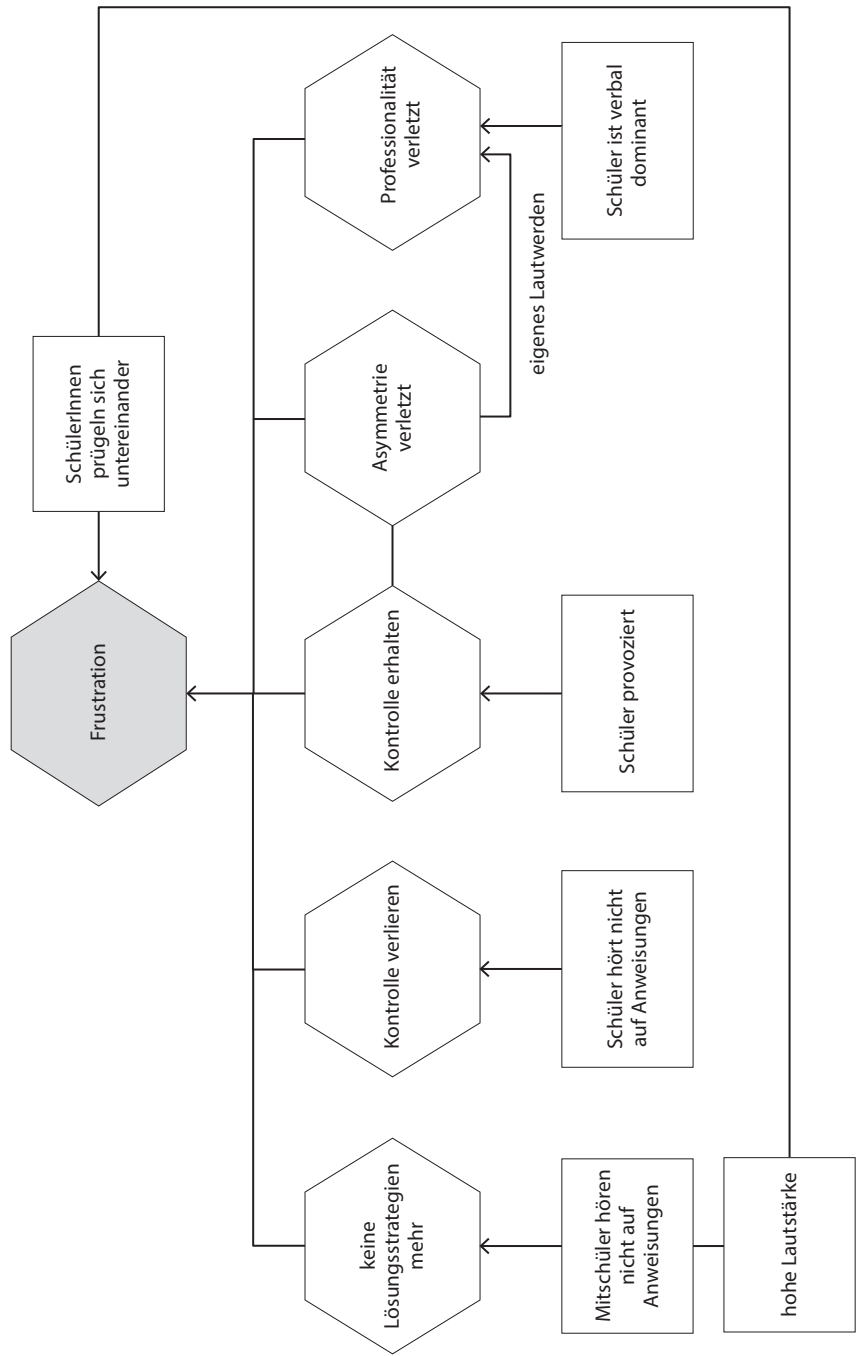


Abb. 6.9: Attributionsnetz zur Emotion „Frustration“, eigene Darstellung

Aus der exemplarischen Betrachtung der hauptsächlich genannten Emotionen „Hilflosigkeit“, „Wut“, „Ärger“, „Stress“ und „Frustration“ kann man ersehen, dass sich die Emotionsursachen zum allergrößten Teil auf die umgebende Mikroebene beziehen, und zwar unmittelbar auf das Verhalten der SchülerInnen. Dieser Befund ist nicht verwunderlich, da die meisten Emotionen realer Situationen entspringen, die sich in beinahe allen Fällen im direkten Unterricht zutragen. Interessant ist allerdings, dass LehrerInnen weitere Faktoren anderer Ebenen bei der Ursachenbeschreibung miteinbeziehen. Diese müssen daher bei der Erklärung von Lehrergewalt berücksichtigt werden, weil die LehrerInnen selbst sie als beeinflussend für die Situation wahrnehmen und entsprechend kennzeichnen.

6.9.6 Faktorenbeziehungen Mikroebene und Mesoebene

Zusammenhänge zwischen den Faktoren auf der Mikro- und der Mesoebene sind von den LehrerInnen insgesamt seltener beschrieben worden. Im Fall der Eskalationsdynamik zwischen Lehrkraft 14 und dem Schüler wurde deutlich, dass sein konkretes Vorgehen, sich Hilfe zu holen, damit zusammenhing, dass es eine Struktur bzw. eine Person an der Schule gab, die ihm zur Hilfe kommen konnte (siehe Abb. 6.5, Hilflosigkeit).

Lehrkraft 11 stellt diesen Zusammenhang im Rahmen der Veränderungsmöglichkeiten und in Zusammenhang mit einem generellen Handlungsplan bei herausfordernden Situationen her. In diesen Fällen hängen folglich die Situationsdynamiken im Unterricht davon ab, welche Hilfsstrukturen an der Schule (nicht) vorhanden sind und ob sie genutzt werden dürfen („es wird so ein bisschen unterstellt, dass es manche Kollegen auch ein bisschen missbrauchen“, Int. 11). Diesen Zusammenhang stellt auch Lehrkraft 2 her. Sie sagt, dass sie den Konflikt mit dem Schüler im Unterricht austragen müsse, weil keine schulischen Handlungsoptionen bezogen auf Schülerstörungen oder ein Trainingsraum vorhanden seien und der Schüler deswegen im Unterricht verbleiben muss (siehe Abb. 6.5, Hilflosigkeit).

Auch die unter den Veränderungsmöglichkeiten genannten Hospitationen im Unterricht und das Teamteaching sind Querverbindungen zwischen der Mikroebene des Unterrichts und der Mesoebene der Einzelschule. Hier sehen die LehrerInnen Potenziale und Einschränkungen, ihren Unterricht und ihr eigenes Verhalten evaluieren und korrigieren zu lassen.

6.10 Situationsanalysen von schulischen Gewaltsituationen

Das Erklärungsmodell schulischer Gewalt wurde entwickelt, um (potentielle) gewaltvolle Situationen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen eingebettet in einen spezifischen Kontext untersuchen zu können. In der nun folgenden Analyse habe ich das Erklärungsmodell exemplarisch für drei Fälle angewendet. Dies hat den Vorteil, dass Verbindungen zwischen Prozessen und Faktoren sichtbar werden, die ohne eine fallspezifische Analyse möglicherweise unentdeckt geblieben wären. Für jeden Fall ist sowohl eine beschriebene Gewaltsituation auf der Mikroebene, der umgebende Mesokontext und, wenn vorhanden, auch der schulische Makrokontext analysiert worden. Zur Veranschaulichung wurde jede Analyse in ein Schaubild überführt, das die Verbindungen zwischen den einzelnen Faktoren zeigt. Wenn die Interviewten Zusammenhänge und Abfolgen zwischen Faktoren benennen, dann ist dies in den Grafiken durch Pfeile dargestellt. Sind die Zusammenhänge für mich ohne Wirkungsrichtung erkennbar, dann sind zwischen den Faktoren Verbindungslinien ohne Richtungspeil dargestellt. Die Ausführungen beziehen sich nur auf solche Ebenen, die auch im Interview von den LehrerInnen aufgegriffen werden. So hat zum Beispiel Lehrkraft 2 Aussagen zum schulstrukturellen Kontext Makroebene gemacht, Lehrkraft 8 jedoch nicht.

Die Zusammenführung der einzelnen Ebenen und das Aufzeigen der Verbindung zwischen ihnen erfolgt in der Diskussion, da hier weitere Erkenntnisse aus anderen Fällen herangezogen werden, um zu gesicherten Aussagen zu gelangen. Aus den Situationsanalysen geht das Geschlecht der Interviewten hervor, da sie es teilweise als Faktor in die Situationsdynamik mit einbeziehen.

6.10.1 Interview 2

Kontextanalyse

Schulstruktureller Kontext Makroebene – Die Lehrerin beschreibt die *Schule als einen Schutzraum*, in dem SchülerInnen als Schutzbefohlene keine gewaltvollen Erfahrungen machen sollten, weil sie damit im Elternhaus bereits vielfach konfrontiert seien.

Schulstruktureller Kontext Mesoebene – In der Schule der Lehrerin finden *keine Austausche* über Lehrgewalt oder das eigene Fehlverhalten statt, sondern es wird das Fehlverhalten der SchülerInnen besprochen. Auch auf einer übergeordneten Ebene *findet keine Thematisierung* von Lehrgewalt statt. Nach einer kritischen Situation hat sich die Lehrerin nicht getraut, das problematische Verhalten eines Kollegen anzusprechen, weil sie findet, dass ein *geschützter Raum* zu einem Austausch gehört und sie nicht als „*Emotionstussi*“ *abgestempelt* werden will. Dies lässt auf *wenig Vertrauen* im Kollegium schließen. Hinsichtlich des *Schulklimas* beschreibt die Lehrerin, dass das Kollegium insgesamt überaltert sei und man als jüngere Kollegin *Respekt gegenüber den Älteren* haben müsse. Das hohe Alter des Kollegiums geht mit *etablierten Verhal-*

tensweisen („festgefahren in ihren Strukturen“) und einem *gemeinsamen Erziehungsverständnis* („haben wir schon immer so gemacht“) einher, bei denen es schwierig ist, *Probleme anzusprechen*. Die hohe Altersdifferenz wird auch hinsichtlich des Schulleiters beschrieben, der mit 40 Jahren deutlich jünger ist als das Gesamtkollegium und dem sich die KollegInnen keine Vorschriften machen lassen wollen. Weiterhin berichtet die Lehrerin davon, dass Frauen sich häufig über ähnliche Probleme mit SchülerInnen austauschten, diese Probleme aber von den männlichen Kollegen zurückgewiesen würden und diese auch kein Interesse an Besprechungen oder Lösungen dieser Probleme zeigten. Zudem gäbe es auch *Lästerei im Kollegium*.

Als für Lehrergewalt relevante Strukturen benennt die Lehrerin den *Schulleiter*, den *Lehrerrat* und den *Sozialpädagogen*, mit denen man *Gespräch führen* könnten, die Sozialarbeiter könnten schwierige SchülerInnen aus dem Unterricht holen. Sie selbst würde aber bei Lehrergewalt eher die Schulleitung informieren, was sie in einem Fall bereits getan habe. Als fehlende und relevante Strukturen benennt sie unterstützende *Sonderpädagogen*, einen *Trainingsraum*, den SchülerInnen bei Fehlverhalten geschickt werden können und einen *schulischen Wenn-dann-Katalog* der Konsequenzen für Fehlverhalten regelt. Außerdem hält sie eine *anonyme Meldemöglichkeit* für Lehrergewalt für sinnvoll. Hierbei ist anzunehmen, dass dies mit der *Schwierigkeit, Probleme anzusprechen*, in Verbindung steht, die weiter oben beschrieben wurden.

Zusammenfassung: Der Kontext dieser Schule ist von einer großen Altersdifferenz im Kollegium geprägt. Mit dieser Altersdifferenz gehen verschiedene Verhaltensweisen des gesamten Kollegiums einher, die Lehrergewalt aus Sicht der Lehrerin eher erzeugen als verhindern. Die Lehrerin zeigt unterschiedliche Strukturen auf, die aus ihrer Sicht hilfreich wären, die es aber an der Schule nicht gibt. Neben der Altersdifferenz scheint es unterschiedliche Herangehensweisen von männlichen und weiblichen KollegInnen bei Unterrichtsstörungen zu geben. Der Faktor Geschlecht scheint sich also auf Wahrnehmung, Bedürfnisse und Lösungsstrategien der LehrerInnen auszuwirken.

In Abb. 6.10 sind die Zusammenhänge des Mesokontextes an der Schule von Lehrkraft 2 grafisch dargestellt.

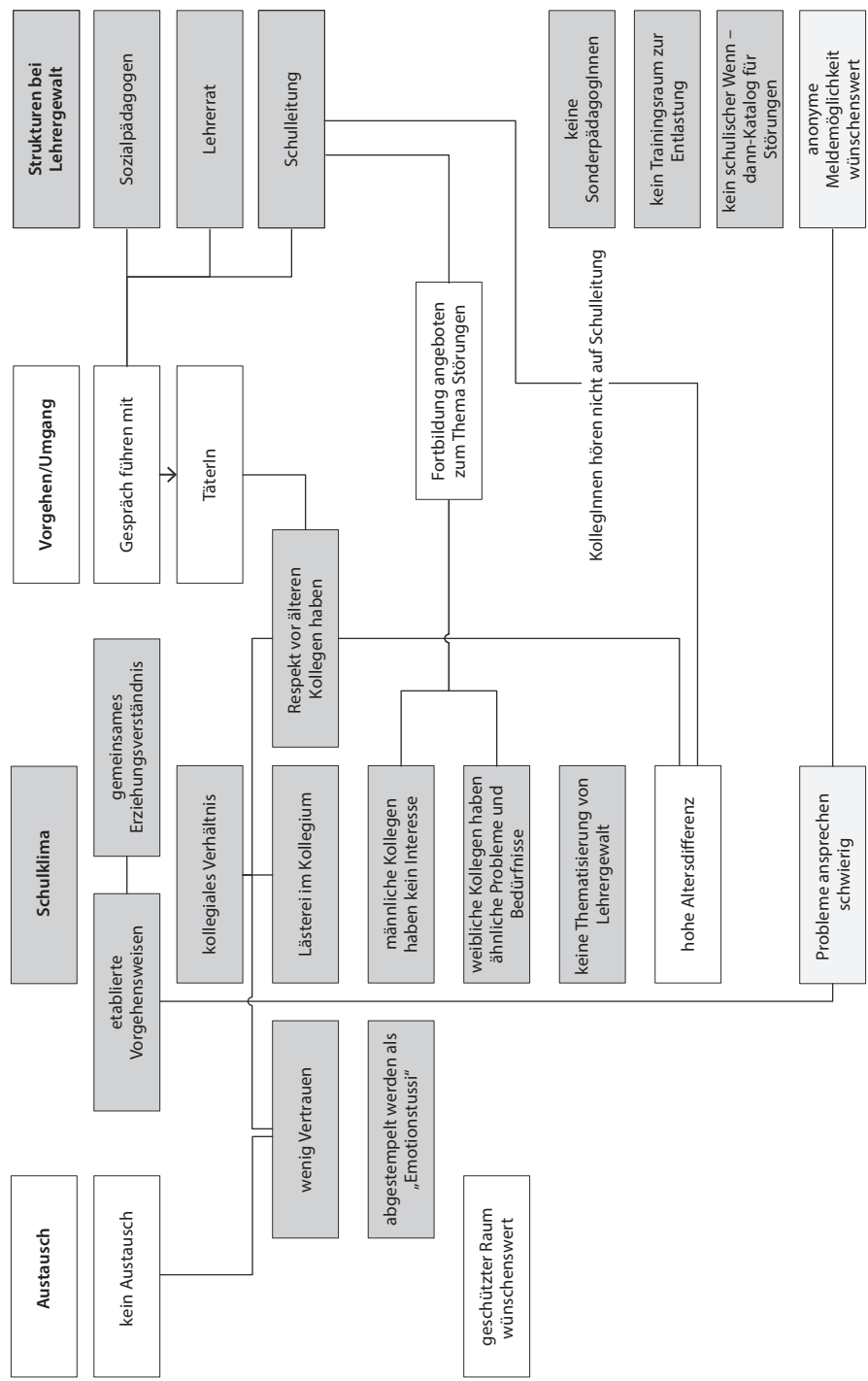


Abb. 6.10: Mesoebene, Interview 2, eigene Darstellung

Gewaltverständnis – Zu Beginn jedes Interviews habe ich die Befragten nach ihrem Verständnis von Gewalt im Allgemeinen und nach dem Lehrgewaltverständnis gefragt. Dies diene dazu herauszufinden, welchem Gewaltverständnis die Interviewten folgen, um dies als Teil der kognitiven Prozesse zu berücksichtigen.

Die hier befragte Lehrerin folgt einem *breiten Gewaltverständnis*, das sowohl körperliche als auch psychische und verbale Gewalt umfasst.

Situationsanalyse

Unterrichtssituation Mikroebene – In der hier analysierten Situation befand sich die Lehrerin alleine in einem Vertretungsunterricht für Deutsch, der zuvor als *Freistunde* für die SchülerInnen angekündigt war. Aus diesem Grund wollte die Lehrerin etwas Nettes und Einfaches mit den SchülerInnen machen (*einfaches Material*). Ein Schüler *stellte* gleich zu Beginn ihre *Kompetenz in Frage*. Der Schüler *weigerte sich*, die Aufgabe in der Stunde zu bearbeiten, weil er die gestellten Aufgaben „lächerlich“ fand. Die Lehrerin trug den Schüler irgendwann ins Klassenbuch ein, ermahnte ihn erneut und sagte ihm, dass er eine Note 6 bekomme, wenn er nicht mitarbeite.

Intrapsychische Prozesse – Nanoebene – Im Bereich der kognitiven Schemata sind unterschiedliche Schemata über den Verlauf der Interaktion hinweg erkennbar. Der Schüler begann auf eine Ermahnung hin zu *diskutieren*, was die Lehrerin als „manipulativ“ wahrnahm. Daraufhin verschob die Lehrerin das Gespräch auf später, was als *Versuch der Deeskalation* gewertet wird, da die Lehrerin versuche „auf Augenhöhe“ ein „mehr oder weniger freundschaftliches Gespräch“ mit ihm zu führen. Der Schüler reagierte aus der Perspektive der Lehrerin *abweisend* und *provokierend* und argumentierte, dass sie selbst den Unterricht mit ihrem Gerede störe, was sie als Provokation („versucht, mich auf die Palme zu treiben“, *Wut*) interpretierte. Auf diese Provokation reagierte sie *ruhig*, weil sie den Schüler ja auch habe „*ernst nehmen*“ wollen. An einer Stelle sagte der Schüler etwas und die Lehrerin wurde *laut*, was in der Situation sie sofort als *ungewollt* bemerkte. Dieser Moment wird hier interpretiert als *Überwindung der Verbundenheitsgrenze* und später in der Diskussion in Unterkapitel 7.7 besprochen.

Die Lehrerin atmete tief durch, was als *Beherrschen* verstanden wird. Wegen der Uneinsicht und der fortwährenden Diskussionen beschloss die Lehrerin, dem Schüler eine 6 einzutragen. Die *Lehrer-Schüler-Asymmetrie* wurde *verletzt*, weil der Schüler *argumentativ dominant* war und die Lehrerin ihn aufgrund seines Förderhintergrundes eigentlich für unterlegen hielt („also die Schüler sind ja schon auch auf eine gewisse Weise eingeschränkt“). Durch den *persönlichen, verbalen Angriff* fühlte sie sich *emotional involviert*. Normalerweise müsse sie in solchen Situationen *professionell bleiben*, doch zusammen mit einer *körperlichen Erschöpfung*, hervorgerufen durch viel Unterricht vorher, durch mangelnde Pausen und fehlendes Frühstück, konnte sie nicht mehr professionell bleiben (*Professionalität verletzt*). Dass der Schüler dominant war, erzeugte bei der Lehrerin *Ärger* und *Frustration*. Sie *kam gegen den Schüler nicht an*, was bei ihr auch „*Frust*“ erzeugte. Der *Ärger* wurde zusätzlich durch die *verpasste*

Unterrichtszeit und die emotionale Involviertheit erzeugt, die gemäß ihrem Professionsverständnis nicht aufkommen darf. Gegen ihr Lehrverständnis ginge es jedoch auch, den Schüler einfach zu ignorieren und ihn „mit dem Kopf auf dem Tisch da sitzen zu lassen“. Dies führte bei ihr dazu, dass sie *widerstrebenden Handlungserfordernissen* gerecht werden musste und „einfach sehr viele Dinge gleichzeitig“ zu tun hatte. Dazu hatte sie aber „keine Ausbildung erhalten“ und das macht sie „hilflos“. Ebenso führte seine *Uneinsicht* („er konnte und wollte es nicht verstehen“) bezüglich ihrer Argumente zu *Aufregung* bei der Lehrerin, woraufhin sie sich *beherrschen* musste. Weiterhin gibt die Lehrerin an, dass sie gegen die *Unterrichtsstörung* handeln müssen, denn sonst wäre dies ein *Signal* für die anderen SchülerInnen gewesen und dann hätte sie in der nächsten Stunde mit noch mehr Unterrichtsstörungen durch andere Schüler umgehen müssen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Lehrerin die *Kontrolle erhalten* wollte über die Unterrichtssituation („Herr der Lage bleiben“). Die Lehrerin geriet durch die klassenöffentliche Situation und die zentrale Stellung des Schülers in Zugzwang, der verlangte, dass sie die Stärkere in der Situation ist und die Kontrolle innehat. Wenn sie diese Kontrolle verliert, dann sind andere SchülerInnen gleichermaßen versucht, einen Machtkampf mit ihr einzugehen.

Zusammenfassung: Die Lehrerin befindet sich in dieser Situation alleine in einem Vertretungsunterricht, der besonders durch einen Schüler nicht akzeptiert wird. Die Situation zwischen ihr und dem Schüler ist einerseits davon geprägt, dass sie die Kontrolle über die Klasse und den Schüler aufrechterhalten will. Andererseits hat sie aus ihrer Sicht keine Möglichkeiten, den Konflikt aus der Stunde auszulagern und später zu lösen.

In Abb. 6.11 sind die Zusammenhänge der Unterrichtssituation und der intrapsychischen Prozesse der Lehrerin 2 grafisch dargestellt.

6.10.2 Interview 8

Kontextanalyse

Schulstruktureller Kontext – Makroebene – Der Lehrer gibt im Interview an, noch nie etwas von der *Bezirksregierung* hinsichtlich *Fortbildungsmaßnahmen* zu Lehrergewalt gehört zu haben.

Schulstruktureller Kontext – Mesoebene – Der Lehrer gibt an, dass es an seiner Schule *keinen Austausch* über Lehrergewalt gebe. Das liegt nach seiner Meinung nach daran, dass es ein *unausgesprochenes Gesetz* gibt, wonach man sich nicht in die Angelegenheiten der anderen einmischen sollte. *Vereinzelte Beratung* findet statt, wenn ein *freundschaftliches Verhältnis* bestehe. Weiterhin gibt der Lehrer an, dass *gewaltvolles Verhalten* „unter den Teppich gekehrt wird“. Über *pädagogische Maßnahmen* findet ein sporadischer Austausch statt („mal Situationen, wo man über pädagogische Maßnahmen spricht“). Hinsichtlich des *Schulklimas* sagt der Lehrer, dass es „knifflig“ sei, Probleme anzusprechen, was auf das unausgesprochene Gesetz zum Nicht-Einmischen zurückgeführt wird. Auch skizziert der Lehrer, dass er, wenn er einen Täter/eine Täterin ansprechen würde, es immer wieder zur Legitimation von problematischem Verhalten komme und deswegen ein Ansprechen auf eine Täterschaft im Prinzip sinnlos sei, weil LehrerInnen kein Fehlverhalten zugeben würden. Es kann daher angenommen werden, dass das *kollegiale Verhältnis* sowohl einen Einfluss auf das *freundschaftliche Verhältnis* als auch auf das *Vorgehen, den Täter/die Täterin anzusprechen*, hat. Weiterhin steht es in einem Zusammenhang mit der generellen Ansprache von Problemen. Dies skizziert der Lehrer zu einem späteren Zeitpunkt nochmals; er sagt aus, dass er KollegInnen in zwei Spalten einteile und er KollegInnen habe, mit denen er in einem „super guten Austausch ist“, den er nicht näher spezifiziert, und denen er alles sagen würde. Und dann gäbe es jedoch auch KollegInnen „wo die Chemie nicht da“ sei. Die *Schulleitung* wird nur teilweise als *relevante Struktur* identifiziert. Sie klärt Einzelfälle auf, wenn sich Eltern beschwerten, macht Gewalt jedoch nicht zu einem übergeordneten Thema.

Zusammenfassung: An der Schule von Lehrer 8 gibt es keinen formellen Austausch über Lehrergewalt, hingegen sind vereinzelte Beratungen von freundschaftlich-kollegialen Beziehungen abhängig. Die Schulleitung wird nicht als relevante Struktur identifiziert. Sonstige Strukturen gehen aus dem Interview nicht hervor.

In Abb. 6.12 sind die Zusammenhänge des Mesokontextes an der Schule des Lehrers 8 grafisch dargestellt.

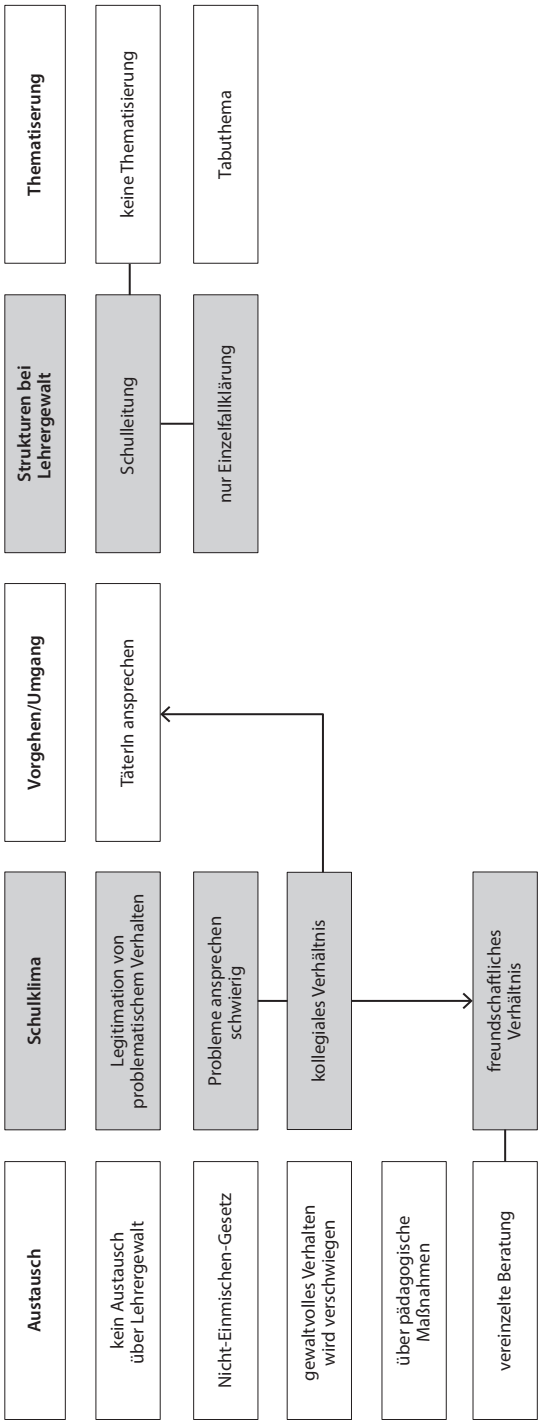


Abb. 6.12: Mesebene, Interview 8, eigene Darstellung

Gewaltverständnis – Der interviewte Lehrer folgt einem *breiten* Gewaltverständnis, das körperliche, psychische und verbale Gewalt sowie Mobbing umfasst.

Situationsanalyse

Unterrichtssituation – Mikroebene – Hinsichtlich der Unterrichtssituation gibt der Lehrer an, dass er alleine in einer Klasse mit vielen *Inklusionskindern* gewesen sei, die er als superschwierig und *sehr sehr anstrengend* beschreibt. Er beschreibt, dass es in der Situation *Stress ohne Ende* und es viele zu verarbeitende *Eindrücke* gegeben habe, es *laut* gewesen sei und viel *Bewegung in der Klasse* war. Der *Schüler meldete sich vehement*, weil er ein Problem hatte.

Intrapsychische Prozesse – Nanoebene – Das sich melden des Schülers wird von dem Lehrer als nicht dringend bewertet („aus meiner Sicht jetzt ein kleines Problem“), weswegen es in der Situation wichtig war, dass „er sich hintenanstellen musste“. Der Lehrer reagiert auf das Melden mit *Sarkasmus* als *ausgeführter Handlung* („*ich kann dir auch noch ein Tempo reichen, dann kannst du deine Tränen abtrocknen, wenn du jetzt noch weinen musst*“), woraufhin der Junge tatsächlich zu weinen begann. Als *kognitives Schema* ist erkennbar, dass der Lehrer das *Problem des Schülers nicht als dringend* bewertete. Das Weinen des Schülers könnte aus seiner Sicht entweder darauf zurückgeführt werden, dass dessen Situation schlimmer war, als er sie in der Situation wahrnahm bzw. dass das Bedürfnis des Schülers, weswegen er sich meldete, dringender war als gedacht oder dass der Lehrer ihn vor der Klasse bloßgestellt hat. Der Lehrer nimmt also ein *Bloßstellen des Schülers* durch ihn selbst wahr. Er beschreibt, dass er in der Situation viel zu tun hatte und es wichtig war, dass der Schüler warten musste. Es ist erkennbar, dass der Lehrer zwischen den *Anforderungen abwägen* musste. Weiterhin ist erkennbar, dass er in dieser Situation die *Kontrolle verliert*, weil er sich extrem *gestresst* fühlt und die *Unterrichtssituation* als „kaum händelbar für eine Person“ beschreibt. Als *Emotionen* äußert er außerdem, dass er sich *allein gelassen* und *hilflos* gefühlt habe. Außerdem ist eine *Überforderung* erkennbar („kann das hier nicht mehr alles regeln“), die in seiner Beschreibung dazu führt, dass er sich sarkastisch gegenüber dem Schüler äußert.

Zusammenfassung: Der Lehrer befindet sich nach eigener Aussage in einer für ihn überfordernden Situation, in der er das Bedürfnis eines Schülers nicht als dringend identifiziert, weil er durch die anderen SchülerInnen sehr gefordert ist. Er selbst bewertet die Situation als kaum handhabbar, verweist jedoch auch auf einen äußeren Kontext, durch den er sich „allein gelassen“ fühlt.

In Abb. 6.13 sind die Zusammenhänge der Unterrichtssituation und der intrapsychischen Prozesse des Lehrers grafisch dargestellt.

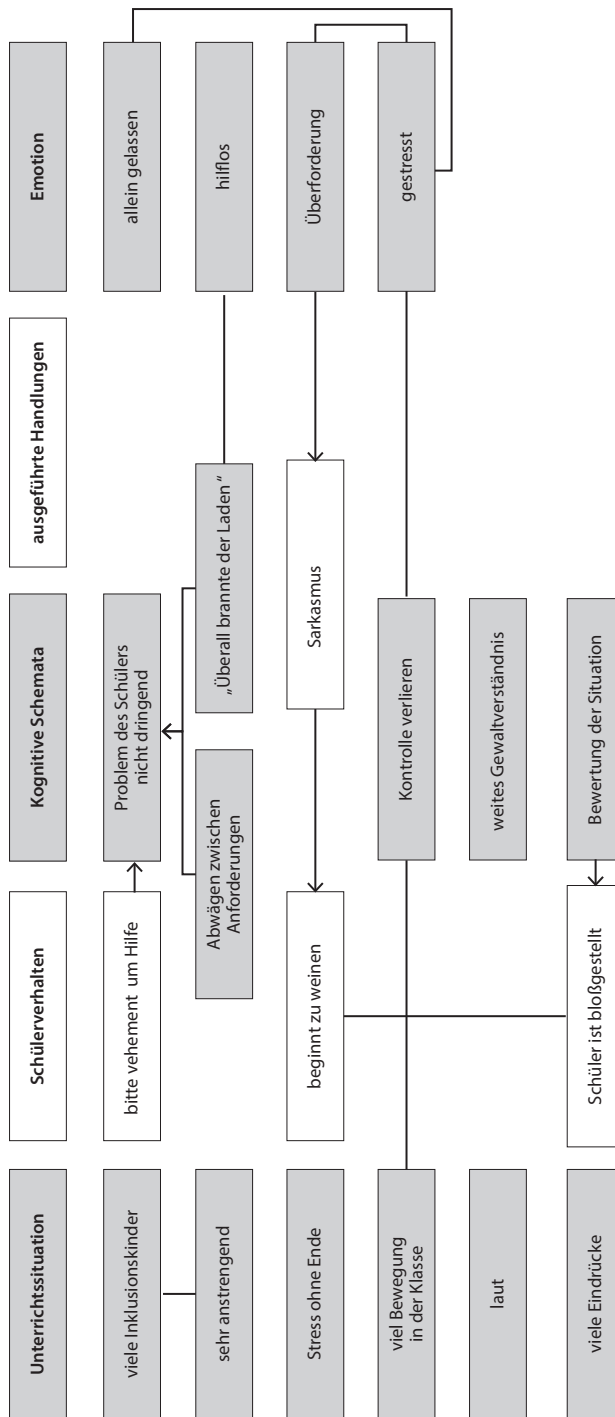


Abb. 6.13: Mikro- und Nanoebene, Interview 8, eigene Darstellung

6.10.3 Interview 14

Kontextanalyse

Schulstruktureller Kontext – Mesoebene – Zum Thema *Austausch* in der Einzelschule berichtet der Lehrer, dass sich LehrerInnen über schwieriges Schülerverhalten austauschen, über möglicherweise problematisches Verhalten der Lehrkräfte jedoch nicht. Er empfindet die Austausche als problematisch, weil die LehrerInnen mit einer Art „Vorbelastetheit“ in Konflikte mit SchülerInnen gingen und damit eine defensive Position für die SchülerInnen geschaffen werde, die nur schwer überwunden werden könne und eine gewisse Schülerreaktion quasi vorherbestimme. Mit diesen Vorverurteilungen ginge ein *pädagogischer Dissens* einher, denn wer sich für bestimmte SchülerInnen einsetze, der/ die hätten einen schweren Stand im Kollegium. Andererseits ist jedoch auch ein *pädagogischer Konsens* erkennbar, denn der Lehrer beschreibt, dass sich die LehrerInnen gegen die SchülerInnen absichern und diese Absprachen eine Art „Schutzwall“ darstellen.

Zu einem möglichen *Vorgehen/Umgang* mit Lehrgewalt gibt der Lehrer an, dass er in einem konkreten Fall die *Schülerinnen zur Schulleitung gebracht* hätte, damit diese dort das Anliegen vortragen könnten oder dass er eine multiprofessionelle Kraft in einer Konfliktsituation um Hilfe gebeten habe. Daher sind sowohl die *Schulleitung* als auch die *multiprofessionelle Kraft* Strukturen bei Lehrgewalt. Der Lehrer gibt an, dass die Schulleitung in solchen Fällen ein besonders schülerschützendes Verhalten zeige und „dann auch nicht mehr der Lehrer geschützt“ werde, sondern eine Klärung der Sachlage erfolge, was als Vorgehen der Schulleitung identifiziert wird. Auf einer übergeordneten Ebene findet *keine Thematisierung* von Lehrgewalt statt.

Zusammenfassung: An der Schule von Lehrer 14 findet kein Austausch über Lehrerverhalten, dafür aber einer über Schülerverhalten statt. Dieser ist nach Ansicht des Lehrers mit Vorverurteilungen SchülerInnen verbunden, die auch zu einem schweren Stand von KollegInnen im Kollegium führen könne, die entsprechende Ansicht nicht teilen.

In Abb. 6.14 sind die Zusammenhänge des Mesokontextes an der Schule des Lehrers 14 grafisch dargestellt.

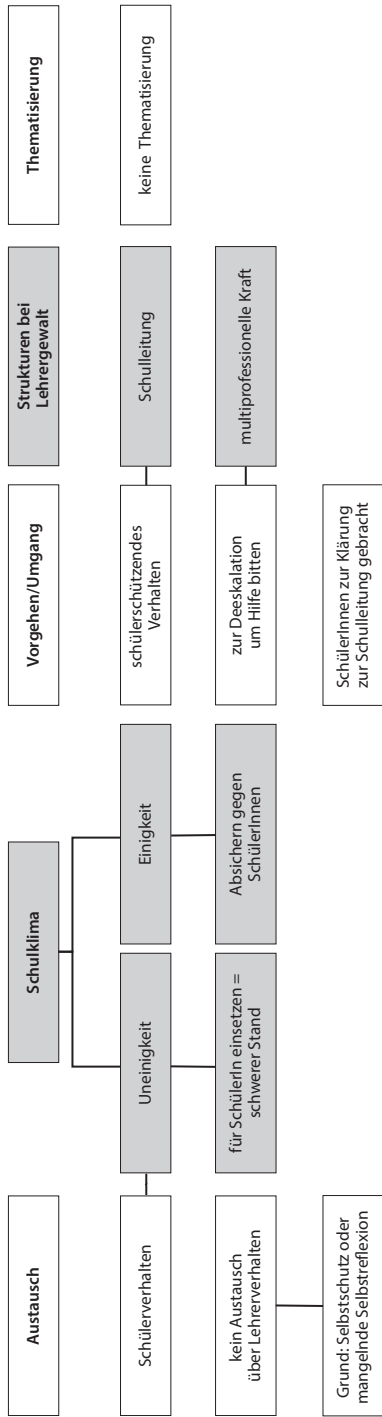


Abb. 6.14: Mesebene, Interview 14, eigene Darstellung

Gewaltverständnis – Der Lehrer folgt einem *breiten* Verständnis von Gewalt, das sowohl verbale Gewalt als auch non-verbale Formen (Manipulieren und unter Druck setzen) und physische Einwirkungen umfasst.

Situationsanalyse

Unterrichtssituation – Mikroebene – Der Lehrer befindet sich als Fachlehrer für Musik allein im Musikunterricht. Der Schüler *provoziert* den Lehrer verbal über „Wochen und Monate“ und *sprengt den Klassenrahmen*, so dass dieser Lehrer im weiteren Verlauf den Schüler auf dem Flur *anschie*, der Schüler daraufhin jedoch *ruhig blieb*. Es ist eine Eskalationsdynamik zwischen dem Lehrer und dem Schüler erkennbar, die auf den immer gleichen Abläufen in der Interaktion beruht. Es finden wiederholt die gleichen demütigenden Interaktionen von beiden Seiten statt, ohne dass einer der Interagierenden final aufgibt oder siegt. Diese Dynamik steigert sich über Wochen, bis der Lehrer die Situation durch seinen verbalen Ausfall final eskalieren lässt.

Intrapsychische Prozesse – Nanoebene – Zum Zeitpunkt des Anschreiens und Hinausgehens forderte sich der Lehrer *Hilfe* durch eine multiprofessionelle Kraft *an*, die er mit dem Handy anrief. Es muss also eine Hilflosigkeit vorhanden gewesen sein, ohne die der Schritt des Hilfeholens nicht initiiert worden wäre. Der Lehrer glaubt, dass der Schüler ihn absichtlich *verbal provozierte*, worauf hin der Lehrer sich jedoch einerseits intern weigerte, den Schüler vorschnell aus dem Unterricht zu entfernen und *ihn im Unterricht halten* und andererseits *professionell bleiben* wollte. Der Lehrer beschreibt, dass das Verhalten eine Serie von Provokationen gewesen sei und ein „*Zündfunke ... das hat explodieren lassen*“ und nicht eine Einzelaktion für das Anschreien und das „*Kontrolle verlieren*“ ausschlaggebend gewesen sei. Über Wochen hatte der Lehrer immer wieder *Hoffnung auf Besserung* des Schülerverhaltens, was dazu führte, dass er in das Verhalten des Schülers *emotional involviert* war und diese Involvierung auch in den nachschulischen Alltag einging. Bezüglich der *Physiologie* sagt der Lehrer, dass er auf dem Flur *auf und ab gehen* musste, mutmaßlich wegen Wut oder Aufregung. Er empfindet nachträglich ein großes Interesse daran, was mit ihm in diesen Situationen passiert ist und wie sich die Interaktionsdynamik zwischen dem Schüler und ihm derart entwickeln konnte.

Zusammenfassung: Die geschilderte Situation hat eine starke Zeitkomponente, die der Lehrer mehrfach betont. Zwischen ihm und dem Schüler entwickelt sich über einen längeren Zeitraum eine Dynamik, die einerseits von Unnachgiebigkeit durch den Lehrer, der den Schüler nicht so einfach aus dem Unterricht schicken wollte, und der Hoffnung auf Besserung geprägt war. Die Hoffnung trug zu einer emotionalen Involvierung bei, die in den nachschulischen Alltag des Lehrers einging.

In Abb. 6.15 sind die Zusammenhänge der Mikro- und der Nanoebene in der Situation von Lehrer 14 grafisch dargestellt.

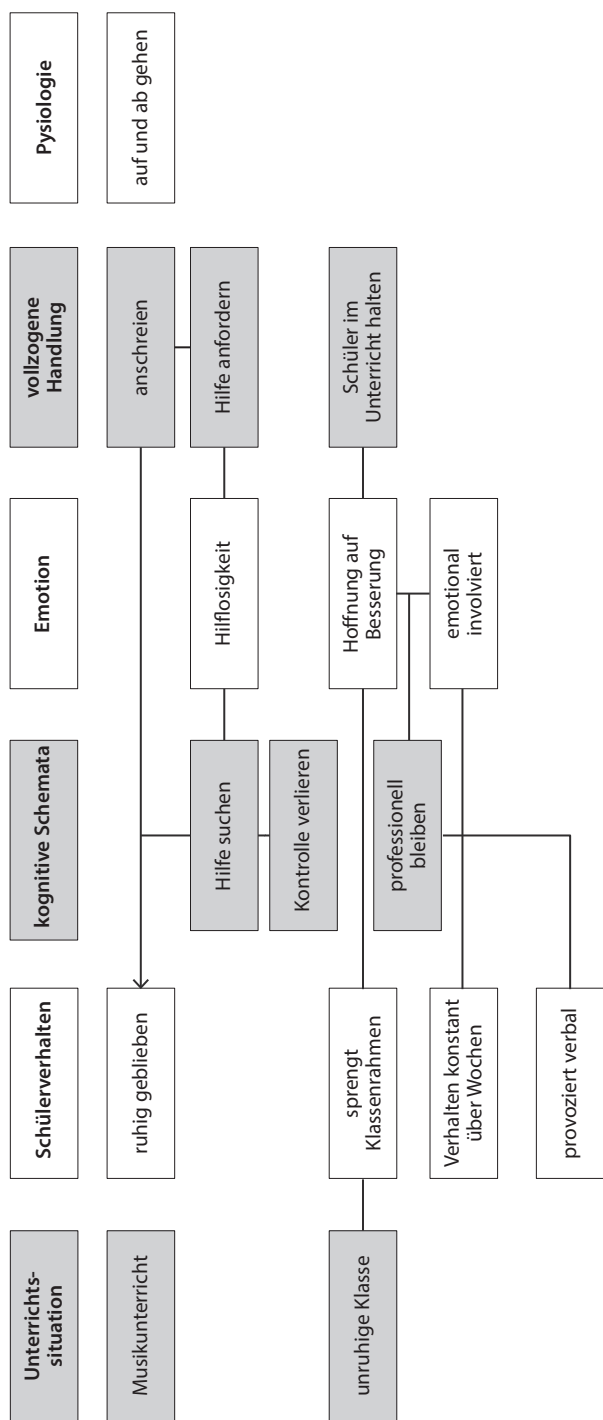


Abb. 6.15: Mikro- und Nanoebene, Interview 14, eigene Darstellung

6.10.4 Interview 20

Kontextanalyse

Schulstruktureller Kontext – Mesoebene – Im vorliegenden Interview gibt der Lehrer im Bereich *Schulklima* zu seiner Schule an, dass es eine *Problemlehrerin* gebe, bei der immer wieder Fehlverhalten gegenüber SchülerInnen in Form von sehr lautem Brüllen und unfairer Behandlung vorkommt. Es findet ein *Austausch* über diese Problemlehrerin und über das Schülerverhalten, jedoch weniger über das eigene Verhalten statt. Der Lehrer gibt jedoch an, dass er gelegentlich über die eigene Ratlosigkeit spreche. Er glaubt, dass es für viele LehrerInnen unangenehm sei, einzugestehen, dass man in einer „Sackgasse gelandet“ sei, weswegen er glaubt, dass es, wenn überhaupt, nur einen *informellen Austausch* gäbe. Bezüglich der Problemlehrerin herrscht *Einigkeit* darin, dass sie als Kollegin „abgeschrieben ist im Kollegium“ (Z. 453, Int. a) und sie „jeglichen fachlichen Respekt“ im Kollegium verloren habe. Weiterhin herrscht Einigkeit über das Erziehungsverständnis gegenüber den SchülerInnen, denn man werde als stärkere Person wahrgenommen, die nicht alles mit sich machen lasse, wenn man SchülerInnen „so richtig rund gemacht hat“, nicht jedoch, wenn man sie „beleidigt oder wirklich niedermacht als Person“.

Es scheint ein Spektrum von graduell unterschiedlichen Auffassungen innerhalb des Kollegiums darüber zu geben, was als Gewalt gegen SchülerInnen als konsensfähig akzeptiert wird. Weiterhin ist ein Konsens bezüglich der *beleidigenden Lehrerzimmergespräche* erkennbar („hätte dem so gerne auf die Schnauze gehauen“ oder „nur noch Psychopathen hier“), die als *Ventil für Ärger* genutzt und akzeptiert werden. Die *Schulleitung* ist eine *schulische Struktur*, die bei Lehrergewalt einschreiten kann. Als ebenso existent nimmt der Lehrer die *BeratungslehrerInnen* und den *Lehrerrat* wahr, die auf einer kollegialen Ebene Probleme ansprechen könnten und die er auch nutzen würde, wenn ihm Lehrergewalt bekannt würde. Die Schulleitung als Struktur würde er eher nicht nutzen, um den betreffenden Vorfall möglichst klein zu halten und das System nicht durch Mehraufwand zu belasten. *Schulische Folgen* für die Problemlehrerin sind dem Lehrer nicht bekannt, er weiß lediglich von einem *Gespräch*, das die Schulleitung mit ihr geführt habe, das jedoch keine Konsequenzen für die Lehrerin hatte. Als Grund für das Fehlen von schulischen Konsequenzen gibt er einen *Personalmangel* an („personell in einer angespannten Lage sind“).

Zusammenfassung: In dieser Einzelschule scheint es eine graduelle Abstufung und Einigkeit darin zu geben, was als akzeptables Verhalten gegenüber SchülerInnen gilt und was nicht, ein allgemeines Rumbrüllen wird akzeptiert und sogar gutgeheißen, ein Niedermachen von Personen in deren Anwesenheit jedoch nicht. Die beschriebene Problemlehrerin entspricht nicht diesen Vorstellungen und wird wegen ihres Verhaltens nicht vom Kollegium akzeptiert und hat den fachlichen bzw. kollegialen Respekt verloren. Als relevante Strukturen wurde der Lehrerrat, die BeratungslehrerInnen und

die Schulleitung identifiziert, wobei die Lehrkraft die Schulleitung eher nicht involvieren würde, wenn man den betreffenden Vorfall auf andere Weise klären könnte.

In Abb. 6.16 sind die Zusammenhänge des Mesokontextes an dieser Einzelschule grafisch dargestellt.

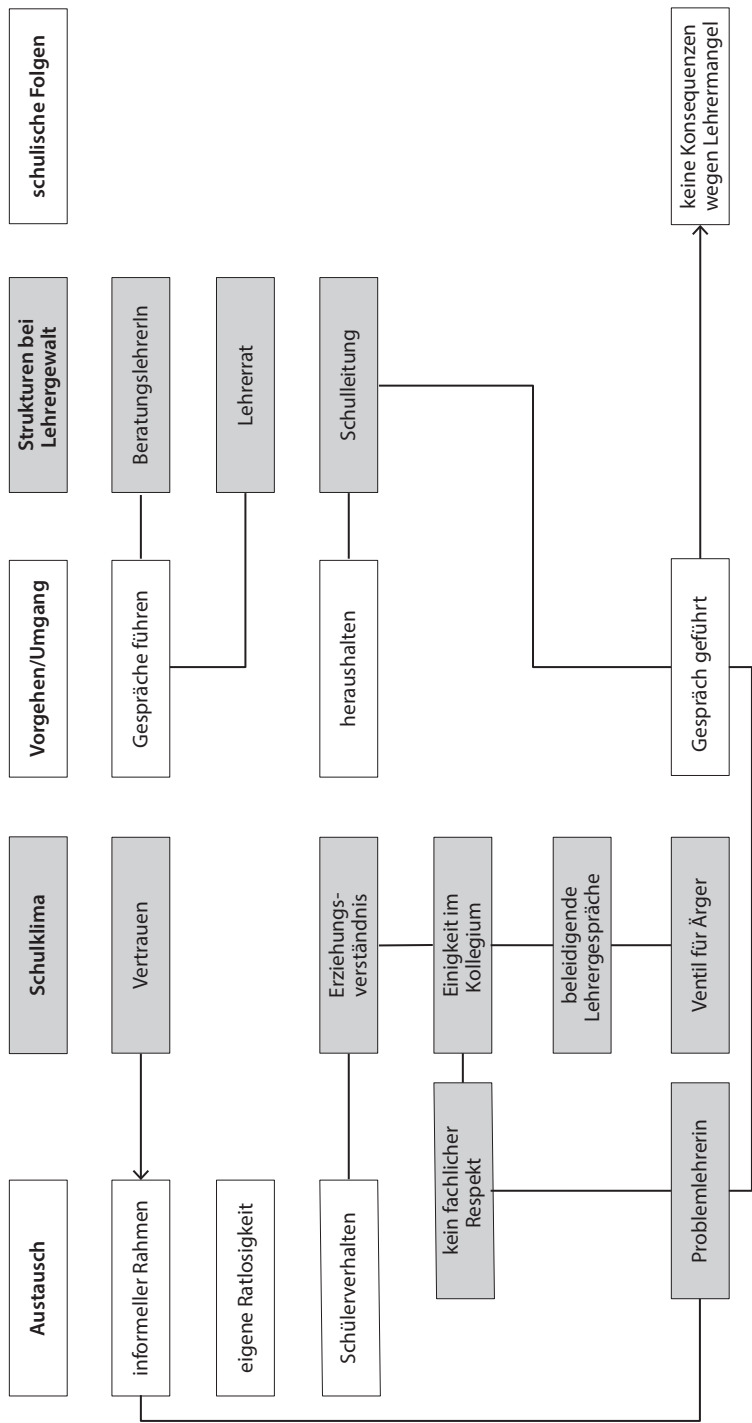


Abb. 6.16: Mesebene, Interview 20, eigene Darstellung

Gewaltverständnis – Die interviewte Person folgt einem weiten Verständnis von Gewalt, da sie sowohl körperliche (*Schläge, Tritte, Bisse*, Z. 44, Interview a) als auch verbale (*Beleidigungen*, Z. 49, Int. a) und psychische Gewalt (*„die Person leiden lässt“*) berücksichtigt, unabhängig von der Absicht zu schaden (*„absichtlich oder unabsichtlich herbeiführt“*). Lehrgewalt wird ebenso breit gefasst und mit einer Absicht zu schaden kombiniert (*„die Person leiden lässt, obwohl man es genau weiß“*).

Situationsanalyse

Unterrichtssituation – Mikroebene – In der berichteten Situation ist der Lehrer in einem Klassenunterricht als einziger Lehrer anwesend. Der Lehrer beschreibt die *Unterrichtssituation* bzw. die Klasse als „super laut“ und das Verhalten der gesamten Klasse als insgesamt störend für den Unterricht (z.B. *Respektlosigkeiten, lautes Stören*). Zu dieser Unterrichtssituation kam das *Schülerverhalten* eines bestimmten Schülers hinzu, der mit einer „sehr penetranten Stimme“ im Unterricht sehr viel redet (*„plappert und plappert“*), sich sehr viel bewegte (*„hoher Bewegungsdrang“*) und sich nicht an die Aufforderung hielt, still zu sein. Im Unterrichtsverlauf wurde er der Klasse verwiesen. Der Schüler hielt sich nicht an den Raumverweis und kam immer wieder in den Klassenraum hinein.

Intrapsychische Prozesse – Nanoebene – Aufgrund des Wiederhereinkommens des Schülers schrie der Lehrer den Schüler sehr laut an und bedrohte ihn (*„wenn du jetzt noch einmal reinkommst, dann knallt es hier so dermaßen“*). Der Lehrer gibt an, dass er kurz davor war, physische Gewalt auszuüben (*„kurz davor war, dem eine zu hauen“*). Das Schülerverhalten wurde durch den Lehrer als „provokant“ und „zielgerichtet“ wahrgenommen. Als *kognitives Schema* ist erkennbar, dass der Lehrer glaubte, der Schüler provoziere ihn (*„einen bis ans Limit bringen kann“*). Ebenso ist erkennbar, dass der Lehrer versuchte, für „Ruhe zu sorgen“, „Unterricht machen will“ (*„Beste rauszuholen aus der Stunde trotzdem noch“*, obwohl er die „Stunde für verloren“ hielt (*„jetzt habe ich die Klasse für die Stunde verloren“*) und er keine Kontrolle zu haben glaubt (*„fehlen mir die Mittel, die Stunde noch in den Griff zu kriegen“*), weil die Klasse nicht auf den Lehrer hörte. Die Kombination aus einer lauten Klasse, in der er für Ruhe sorgen wollte, zusammen mit dem Schüler, der zusätzlich noch viel dazwischenredete, sorgte dann für den Raumverweis des Schülers.

Mit diesen kognitiven Schemata ging die *Emotion* der Hilflosigkeit (*„hilflos und verloren fühlt“*) einher, die der Lehrer auf die Provokation des Einzelschülers und die verlorene Unterrichtsstunde zurückführt. Zusammen mit der wahrgenommenen Provokation und der fehlenden Unterrichtskontrolle führte die beschriebene *Hilflosigkeit* und die *körperliche Erschöpfung* (*„körperliche Müdigkeit“*) zu einer *Wut*, die es verhindert, „klar zu denken“ und die zu dem Wunsch führt, dem Schüler eine Ohrfeige zu geben (*„hätte ich dem schon gerne eine gescheuert“*; gestrichelter Kasten Abb. 6.17). In der Situation war die Wut so stark, dass der Lehrer auch *physiologische Reaktionen* (*„Puls“, „Herzschlag“, „kurz vorm Explodieren“, „Kreislauf“, „Blutdruck“, „Blut in den*

Kopf schießt“) spürte. Die beschriebene Emotionen *Wut, Ärger, Frustration* und eine *körperliche Erschöpfung* führten dazu, dass es für den Lehrer erschwert war, „*reflektierte und vernünftige Lösungsstrategien zu finden*“ und die Verbundenheitsgrenze durch das Anbrüllen überwunden wurde.

Zusammenfassung: Die Situationsanalyse zeigt, dass kognitive Schemata untereinander verbunden sind. Ebenso zeigt der Ablauf und die Beschreibung durch den Lehrer, dass im situativen Ablauf beim Auftreten bestimmter Faktoren, wie zusätzliche Störungen durch Schülerverhalten oder das Aufkommen von negativen kognitiven Schemata, Emotionen verändert werden können, zum Beispiel von Hilflosigkeit zu Wut. Diese Emotionen wiederum haben einen Einfluss auf weitere kognitive Schemata, zum Beispiel jenes, keine Lösungsstrategien mehr zu finden. Der Lehrer betont im Interview, dass Konflikte aus Vorstunden mit anderen Klassen die Geduld enorm sinken lasse, so dass hier auch ein *zeitlicher Verlauf* auf die Wahrnehmung von Situationen und die Lehrerspsychologie erkennbar ist.

Das Fehlen einer Verbindung zwischen Emotionen oder kognitiven Schemata und den ausgeführten Handlungen ist kein Zufall, denn der Lehrer benennt im Interview keinen intrapsychischen Grund für seine Handlungen.

In Abb. 6.17 sind die Zusammenhänge der Unterrichtssituation (Mikroebene) und der intrapsychischen Prozesse (Nanoebene) in der Gesamtsituation grafisch dargestellt.

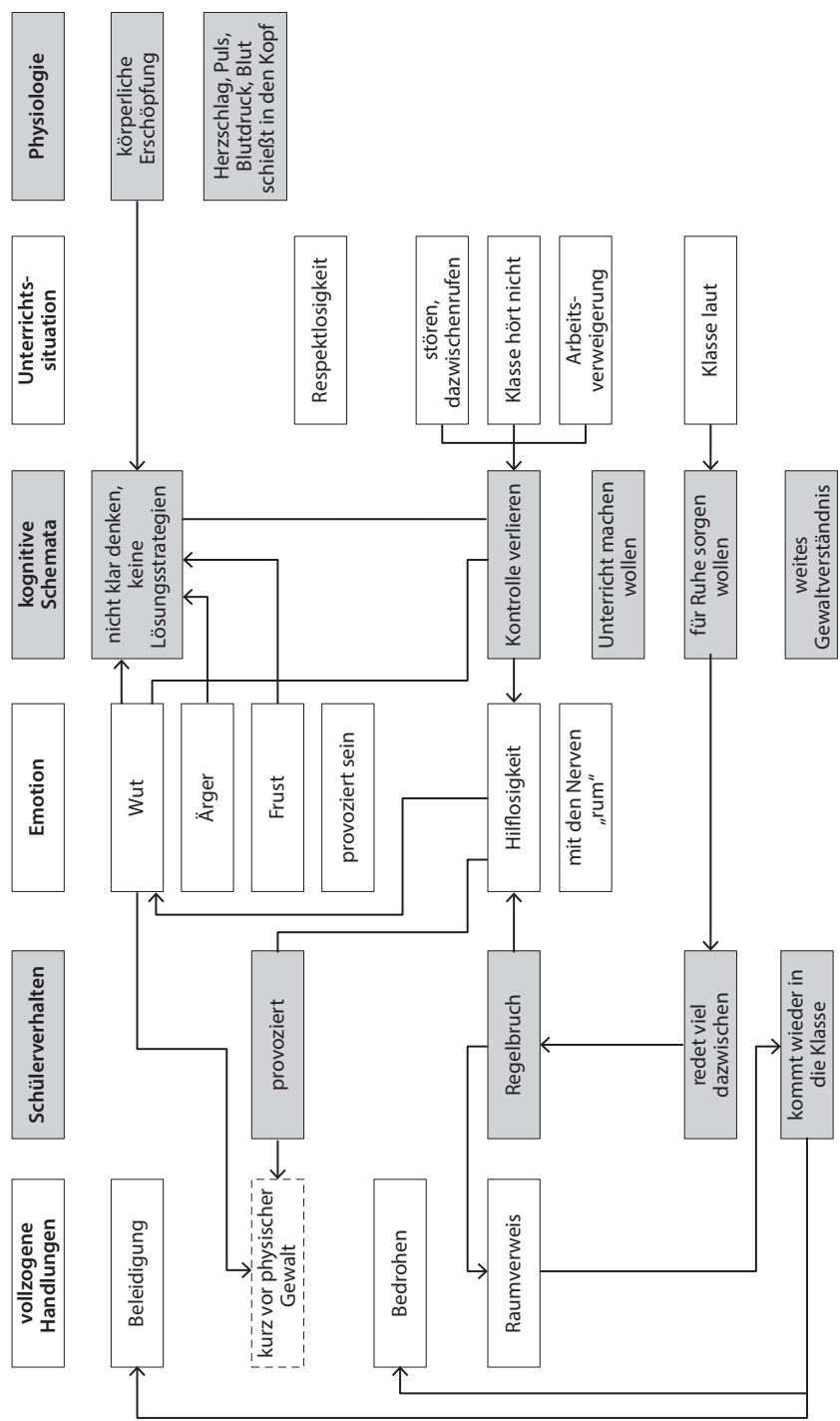


Abb. 6.17: Mikro- und Nanoebene. Interview 20, eigene Darstellung

7 Diskussion

Die in dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse geben erste Aufschlüsse darüber, welche Perspektive LehrerInnen auf Lehrergewalt haben. Mit Hilfe des eigenen Erklärungsansatzes für situative Lehrergewalt (Kapitel), ausgehend von verschiedenen soziologischen (Gewalt-) Modellen (Kapitel 3), konnten vielfach Verbindungen zwischen Faktoren auf unterschiedlichen Systemebenen gefunden werden (Unterkapitel 6.9), die sowohl Lehrergewalt hemmen als auch verstärken können. Die Befragung hinsichtlich des Vorkommens von eigener oder beobachteter Lehrergewalt (Unterkapitel 6.4) konnten bisherige Befunde zu Lehrergewalt stützen (Unterkapitel 2.2).

Ich eröffne das Diskussionskapitel mit der Einordnung der Ergebnisse in das Gewaltverständnis (Unterkapitel 7.1) und lasse die Diskussion der Ergebnisse zur Prävalenz von Lehrergewalt (Unterkapitel 7.2) folgen. Die Ergebnisse aus der Extraktion der Faktoren auf den unterschiedlichen Ebenen diskutiere ich in den Unterkapiteln 7.3 bis 7.6. In Unterkapitel 7.7 erfolgt die Diskussion der Situationsanalysen und der Attributionsnetze mittels des Erklärungsmodells aus Kapitel 4. Am Ende der Unterkapitel erfolgt die überwiegend zum Kapitelinhalt passende Beantwortung der Forschungsfragen aus Unterkapitel 5.6. Teilweise muss zur Beantwortung der Forschungsfragen auf Ergebnisse aus anderen Unterkapiteln zurückgegriffen werden, diese sind durch Verweise auf die jeweilig anderen Unterkapitel gekennzeichnet.

7.1 Gewaltverständnis

Dieses Unterkapitel diskutiert die vorgestellten Befunde zum Gewaltverständnis der LehrerInnen in dieser Studie. Zunächst wird das allgemeine Gewaltverständnis und danach das Verständnis von Lehrergewalt diskutiert. Beide Verständnisse werden im Anschluss gegenübergestellt und es erfolgt ein kurzer Einblick in Relativierungspraktiken und Grenzziehungen für den Einsatz von (vor allem physischer) Gewalt gegen SchülerInnen.

7.1.1 Allgemeines Gewaltverständnis

Die LehrerInnen dieser Studie zeigen in den Beschreibungen von allgemeiner Gewalt als auch von Lehrergewalt im Einklang mit dieser Arbeit (siehe Unterkapitel 1.1) und der Studie von Bilz, Steger, Fischer, Schubarth und Kunze (2016, S. 849) ein breites Gewaltverständnis. Sie führen sowohl verbale als auch non-verbale Formen psychischer Gewalt sowie körperliche Handlungen als Gewalt an.

Beantwortung der Forschungsfrage 1: „*Welches Verständnis haben LehrerInnen von Gewalt*“?

LehrerInnen zeigen in der freien Beschreibung in dieser Studie ein breites Verständnis von Gewalt. Sie beziehen sowohl physische als auch psychische Handlungen in das Gewaltverständnis ein.

7.1.2 Verständnis von Lehrergewalt

Ebenso breit wie das allgemeine Gewaltverständnis ist zunächst auch das Verständnis von Lehrergewalt. Überwiegend werden psychische, verbale und non-verbale Handlungen beschrieben, zu einem deutlich geringeren Anteil werden Beispiele für physische Gewalt gegeben. Dieser Befund deckt sich mit der Studie von Bilz und KollegInnen (2016), wonach bei einem breitem Verständnis häufiger nicht-physische Gewaltformen durch die teilnehmenden LehrerInnen genannt wurden.

Für die meisten LehrerInnen meiner Studie erscheint physische Lehrergewalt kaum vorstellbar. Dies betonen sie eingehend und einige grenzen sich von diesen Formen der Gewalt bereits zu Beginn der Interviews, auch im Hinblick auf durch KollegInnen ausgeübte Gewalt, ab. Diese vehementen Abgrenzungen gegenüber physischer Lehrergewalt können als Abwehrreaktionen im Sinne eines nicht denkbaren Tabuthemas gedeutet werden, obwohl die LehrerInnen eine Vielzahl an hypothetischen oder als SchülerInnen erlebten gewaltvollen Lehrerverhaltensweisen aufzählten. Möglicherweise entspringen diese Abwehrreaktionen der pädagogischen Vorbildung, in deren Zuge die LehrerInnen eine gewaltablehnende Haltung entwickelt haben. Sie gehen möglicherweise davon aus, dass ihre KollegInnen diese Haltung teilen, und ziehen sie deswegen als TäterInnen nicht in Betracht, ähnlich wie Frauen nicht als Täterinnen von sexueller Gewalt in Betracht gezogen werden (Scambor et al., 2019).

Relativierung von verbaler Gewalt als erste Anzeichen von moralischer Entkopplung

Das Verständnis von Lehrergewalt ist in der freien Beschreibung zunächst überwiegend breit, es kann jedoch so interpretiert werden, dass durch die Einschränkung im Sinne einer Grenzwertigkeit die LehrerInnen verbale und psychische Gewalt nicht voll als Gewalt anerkennen. Dies deckt sich mit der Studie von Bilz und KollegInnen (2016), wonach physische Gewalt eine „anerkanntere“ Gewaltform darstellt als beispielsweise das Ausschließen oder Beschimpfen und sie häufiger als Gewalt identifiziert wird. Die LehrerInnen sind sich einig darin, dass ein körperlicher Einsatz Gewalt darstellt, wohingegen das Machen von Witzen oder das Nennen von Spitznamen in einigen Beschreibungen als grenzwertig bzw. nicht problematisch angesehen wird. Ein Unterschied in den Beschreibungen zwischen Frauen und Männern ist in meiner Stichprobe nur im Bereich von sexualisierten oder rassistischen Äußerungen zu finden.

Diese werden ausschließlich durch Frauen beschrieben. Aufgrund der geringe Stichprobengröße sind solche Verteilungen nur beschränkt aussagekräftig, der Unterschied zu den anderen Beispielen von Gewalt fällt jedoch auf.

Grenzhaftigkeit von Gewalthandlungen

Die LehrerInnen meiner Studie ziehen in ihren Beschreibungen teilweise selbstständig, teilweise auf Nachfrage hin, Grenzen zwischen legitimen und illegitimen Gewalthandeln. So darf unter bestimmten Umständen, z.B. wenn die Lehrkraft stark provoziert wird, auf einige Arten des verbalen Eingreifens, z.B. Brüllen bei Provokationen, zurückgegriffen werden, ohne dass dies als Gewalt gewertet wird. Die LehrerInnen setzen das Lehrerhandeln in einen Bezug zum Schülerhandeln, und bei starker Illegitimität der Schülerhandlung wird die vermeintlich „schwächere“ Gewalthandlung legitimiert.

In dieser Grenzziehung sind erste Ansätze einer moralischen Entkopplung (moral disengagement) (Bandura, 1999) von verurteilenswerten Handlungen unter bestimmten Voraussetzungen zu erkennen. So gelingt es den LehrerInnen, moralisch nicht zu rechtfertigende oder gewaltvolle Handlungen durch verschiedene psychische Prozesse als akzeptabel wahrzunehmen. Es ist eine kognitive Umformung erkennbar, bei der als plausibel erscheinende Gründe für das Verhalten herangezogen werden (Bandura, 1999, S. 195 f.). Die moralische Entkopplung kann die Ausübung solcher Handlungen wahrscheinlicher machen, wobei der soziale Kontext einen Einfluss auf das moralische oder unmoralische Verhalten ausübt (Falla, Ortega-Ruiz & Romera, 2023, S. 32514; Bandura, 2016). Dass dieser soziale Kontext eine Rolle spielt, wird in solchen Beschreibungen deutlich, in denen Kollegien beschrieben werden, in denen es zum „guten Ton“ gehört (siehe Unterkapitel 7.4.2) SchülerInnen scharf zurechtzuweisen und in denen das schlechte Sprechen über SchülerInnen eine Art „Ventil“ darstellt (siehe Unterkapitel 6.10.4, Unterabschnitt „Kontextanalyse“). Weiterhin wird ein solches Verhalten eher in einem Kollegium auftreten, in dem ein Klima der Gewalt herrscht und KollegInnen sich nicht der Mehrheitsmeinung entgegenstellen können (siehe Unterkapitel 6.5.3 sowie Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Beleidigende Lehrerzimmergespräche – ein Austausch mit Folgen?“).

Gerade in diesen Kollegien sind LehrerInnen mit starken Entkopplungsmechanismen besonders gefährdet, Gewalt gegenüber SchülerInnen auszuüben. Besonders plausibel erscheint dieser Gedanke, wenn man das Ergebnis von Bilz und KollegInnen (2016) zum Einschreiten bei psychischem Mobbing unter SchülerInnen betrachtet. Hier zeigen die Analysen, dass weibliche Lehrerinnen mit einem breiten Gewaltverständnis zu knapp 40 % bei psychischem Schülermobbing eingreifen würden, Lehrerinnen mit einem engen Gewaltverständnis nur zu 22 %, und dass sich in Klassen von LehrerInnen mit einem breiten Gewaltverständnis SchülerInnen eher bei Mobbing einmischen (Bilz et al., 2016, S. 852).

Eine Verengung des Gewaltbegriffes hätte hier also nicht nur die Folge, dass mehr Gewalt durch LehrerInnen im Sinne eigenen Handelns ausgeübt wird, weil man sie nicht

mehr als solche wahrnimmt. Es hätte auch den Effekt, dass Schülergewalt nicht mehr als solche identifiziert und von den LehrerInnen unterbunden oder dass Lehrergewalt nicht gemeldet würde, weil sich die Wahrnehmung von dem, was Lehrergewalt in der eigenen Wahrnehmung einmal gewesen ist, durch den sozialen Einfluss des Kollegiums verschoben hat.

Diesen Gedanken unterstützt der Befund von Zerillo und Osterman (2011, S. 253), die fanden, dass der Grad des Verantwortungsgefühls und der Eingriffsbereitschaft der LehrerInnen davon abhing, wie schwerwiegend sie das Lehrermobbing und die Konsequenzen für die SchülerInnen einschätzten. Es ist daher stark zu vermuten, dass LehrerInnen, die physische oder verbale Lehrergewalt relativieren, bei Lehrergewalt weniger eingreifen, weil sie die Handlung an sich und die Folgen für das Opfer nicht als schwerwiegend einschätzen.

Die Befunde auf der Mesoebene (Unterkapitel 7.4.2) zu den beleidigenden Lehrerzimmergesprächen legen nahe, dass, wenn Lehrergewalt gegenüber SchülerInnen im Lehrerzimmer „salonfähig“ ist, ein ähnliches Verhalten auch in der direkten Interaktion sichtbar wird und die LehrerInnen weniger bereit sind, bei Lehrergewalt zugunsten der SchülerInnen einzugreifen.

Das Verständnis von Lehrergewalt ist daher nicht nur für die Einschätzung des eigenen Verhaltens, sondern auch für die Einschätzung des Verhaltens von LehrerInnen und SchülerInnen sowie für die Eingriffsbereitschaft gegen Lehrergewalt von enormer Bedeutung.

Grenzziehung: Körperliches Einschreiten zur Gefahrenabwehr – gezwungenes Einschreiten bei hohem Risiko

Ein interessantes Bild ergibt sich innerhalb meiner Studie, wenn man die Abwehr gegenüber physischer Gewalt zu der eigenen Grenze, an der Lehrergewalt beginnt, in Beziehung setzt. Die Hälfte der LehrerInnen meiner Studie sieht den Einsatz von physischer Gewalt bzw. eines gewaltvollen Eingreifens für nötig, wenn dadurch ein Schaden oder eine Gefahr für andere vermieden wird. Sie betrachten physische Gewalt als letztes Mittel der Wahl.

In den Beschreibungen zeigen sie jedoch starke Unsicherheiten über den Einsatz und die nachgelagerte Rechtfertigung. Problematisch ist vor allem, dass sie nicht wissen, ob ihr Vorgehen rechtlich abgesichert ist und sie im Nachhinein eine Strafanzeige oder ein Disziplinarverfahren erwarten müssen. Die LehrerInnen zeigen sich deutlich verunsichert über einen angemessenen Gewalteingriff zur Gefahrenabwehr und zum Schutz für andere. Dies könnte daran liegen, dass rechtliche Vorgaben für LehrerInnen oftmals nicht eindeutig formuliert sind und im Einzelfall die Lehrkraft „abwägen“ muss, was angemessen ist. Dieses situative Ermessen verdeutlicht der folgende Abschnitt der Broschüre „Gewalt gegen Lehrkräfte“ der Bezirksregierung Münster:

„Lehrpersonen müssen bei ihrer Aufgabenwahrnehmung daher immer abwägen, ob nicht im konkreten Einzelfall eine „mildere“ Maßnahme bereits zum Ziel führt.

Dies gilt umso mehr, als es Konfliktsituationen geben kann, in denen die erzieherische Maßnahme die Grenze zu einer grundsätzlich strafbaren Handlung erreicht, ohne dass sich die Lehrperson dessen bewusst ist. Dabei kann die Frage „Was darf ich und wann mache ich mich durch mein Verhalten strafbar?“ nicht pauschal beantwortet werden. Auch kann im Einzelfall – trotz oftmals vorliegender Rechtsprechung und Kommentierung zu vermeintlich gleichen Fällen – weder eine gerichtliche noch eine behördliche Entscheidung mit Sicherheit vorausgesagt werden“ (Bezirksregierung Münster, 2017, S. 15).

Im Gegensatz dazu stehen LehrerInnen allen SchülerInnen gegenüber in einer Garantenstellung (Bezirksregierung Münster, 2017, S. 16), die sie zum Eingreifen in Not verpflichtet. LehrerInnen müssen in Not eingreifen, auch wenn sie dabei Gefahr laufen, sich selbst in eine strafbare Grenzsituation zu bringen. Dieses Dilemma, auch vor dem Hintergrund möglicher straf- und beamtenrechtlicher Konsequenzen, müssen LehrerInnen in Sekundenschnelle durchdenken, abwägen und eine angemessene Handlungsentscheidung treffen und umsetzen.

Die von den LehrerInnen beschriebenen großen Unsicherheiten sind daher nur allzu verständlich, wenngleich viele LehrerInnen betonen, dass dieses Dilemma bzw. das Besprechen von Grenzsituationen und möglichen Handlungen nicht in der Schule thematisiert wird.

Noten als Sonderfall

Noten werden von den LehrerInnen als Teil des professionellen Handelns beschrieben. Sie verstehen sie damit als Teil einer institutionellen Macht, wie sie Imbusch (2002, S. 39) beschrieben hat. Nur eine einzige Lehrkraft ordnet sie als gewaltvolle Praxis ein und stellt die legitime Ordnungsgewalt von Noten sowie die Verfügungsgewalt der LehrerInnen über die SchülerInnen (siehe dazu Schubarth, 2020) in Frage bzw. wirft die Frage auf, ob sich die meisten LehrerInnen überhaupt dieser Gewaltanwendung bewusst sind.

Beantwortung der Forschungsfrage 2: „*Welches Verständnis haben LehrerInnen von Lehrgewalt?*“

Das Lehrgewaltverständnis von LehrerInnen scheint auf den ersten Blick breit zu sein. Durch vielfache Grenzziehungen und Relativierungen zeigen LehrerInnen, dass sie möglicherweise über ein engeres Gewaltverständnis verfügen, als sie sich selbst eingestehen mögen. LehrerInnen erleben sich selbst im Spannungsfeld zwischen erwartetem professionellem Handeln und dem alltäglichen Handeln, bei dem restriktives Vorgehen gegen SchülerInnen und ihr Fehlverhalten oftmals auf den ersten Blick erfolgreich erscheint.

Meine Annahme, dass sie sowohl physische als auch psychische Formen des Handelns als gewaltvoll einstufen, konnte wegen der Einschränkungen und Grenzziehungen nur teilweise bestätigt werden.

Die Annahme, dass LehrerInnen Noten nicht als gewaltvoll empfinden, konnte überwiegend bestätigt werden. Es gab jedoch eine Lehrkraft, die Noten und das aktuelle Schulsystem eindeutig als gewaltvoll einstuft.

7.2 Beschriebene Lehrergewalthandlungen

In diesem Unterkapitel werden die festgestellten Lehrergewalthandlungen getrennt nach Art der Gewalthandlung diskutiert, unabhängig davon, ob sie aus der Täter-, Beobachter- oder Mitwissersperspektive berichtet wurden. Dieses Unterkapitel dient dazu, einen Überblick über Vorkommnisse zu erhalten. Diese Studie ist nicht repräsentativ; Aussagen über Quantitäten haben nur innerhalb dieser Studie vergleichende Relevanz und können nicht auf das übrige Schulwesen übertragen werden. Da vergleichbare Befunde für den schulischen Raum weitgehend fehlen, werde ich angrenzende Lebensbereiche und Arbeitsfelder, wie die der frühen Bildung und Erziehung in Kindertagesstätte, Tagespflege oder Kindergärten, den Kontext der Sozialen Arbeit und den Kontext der Jugendhilfe mit seinen unterschiedlichen Einrichtungen vergleichend nutzen.

7.2.1 Physische Gewalt

Entgegen den starken Abwehrreaktionen gegen physische Lehrergewalt (siehe vorheriges Unterkapitel) berichten LehrerInnen dennoch über Vorkommnisse, die sie entweder beobachtet oder von denen sie erfahren haben. Keine einzige Lehrkraft berichtet von eigenen physischen Gewalthandlungen.

Eine Lehrkraft berichtete von einem Fall, in dem eine Lehrerin einem Schüler mit der Hand ins Gesicht schlug, weil er das T-Shirt einer Mitschülerin zerriss, um ihren Körper anzuschauen. Die Lehrerin forderte den Schüler verbal zum Ablassen von der Schülerin auf, dieser leistete keine Folge. Daraufhin kam es zu einer Handgreiflichkeit und dem Schlag ins Gesicht. Das Verhalten der Lehrerin wird vor dem Hintergrund der Nothilfe für die Schülerin interpretiert, da sich der Schüler durch andere Aufforderungen nicht von der Schülerin entfernen ließ.

In den anderen Situationsbeschreibungen handelt es sich zum Beispiel um Würfe mit verschiedenen Gegenständen (Schlüsselbund, Kreide), wie sie auch bei Zerillo und Osterman (2011) berichtet wurden, oder um Ohrfeigen oder hartes Wegziehen. Insgesamt wurden in meiner Studie acht Handlungen beschrieben, bei denen LehrerInnen körperliche Gewalt anwendeten; die Nothilfe ist hierbei unberücksichtigt. Diese Maßnahmen liegen außerhalb des Bereichs der Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen von LehrerInnen, die diesen gesetzlich zugesichert sind, so dass diese Maßnahmen gegen die Gewaltfreiheit in der Erziehung verstoßen (§ 1631 BGB; § 225 StGB).

Diese LehrerInnen zeigen damit Verhaltensweisen, die auch beamtenrechtliche Relevanz besitzen können, zum Beispiele, wenn sie wegen einer vorsätzlichen Tat zu einer Freiheitsstrafe von mindestens einem Jahr verurteilt werden und ihren Beamtenstatus verlieren (§ 24 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 BeamtStG).

Die hier beschriebenen physischen Gewalthandlungen müssen zwar als existent anerkannt werden, sie sind jedoch im Hinblick auf die Quantität deutlich seltener als anderen Gewalthandlungen oder Grenzverletzungen von LehrerInnen und stützen damit die in Unterkapitel 2.2.4 vorgestellten Befunde, wonach physische Lehrergewalt insgesamt in geringerem Maße in Deutschland vorkommt als psychische Gewalt.

Die hier gefundenen Ergebnisse können jedoch vor dem deutlich anders gelagerten Befund von Sandring (2006, S. 148), wonach knapp 30 % der Jugendlichen der Aussage zustimmen, dass LehrerInnen handgreiflich geworden seien, darauf hindeuten, dass LehrerInnen und SchülerInnen entweder Handlungen unterschiedlich einschätzen oder dass LehrerInnen weniger Kenntnis von solchen Vorfällen haben.

Da 54 % der Deutschen leichten Körperstrafen zustimmend gegenüberstehen (Clemens, Sachser, Weilemann & Fegert, 2020, S. 32 f.) kann davon ausgegangen werden, dass auch ein gewisser Anteil der LehrerInnen diese befürwortet oder zumindest nicht vollkommen ablehnt. Diese Mutmaßung wird durch den Bericht einer Lehrkraft meiner Studie gestützt, wonach sich eine Lehrerkollegin den legitimen Einsatz von körperlichen Strafen gegen SchülerInnen wünscht. Hier stellt sich nun die Frage, ob jene LehrerInnen, die physische Gewalt ausüben oder potentiell Verletzungen durch Würfe in Kauf nehmen, diese Handlungen ebenfalls als gewaltsam identifizieren, ob sie sich in ihrem grundlegenden Gewaltverständnis von den hier befragten LehrerInnen unterscheiden und aus welchen Gründen sie das Risiko eingehen, SchülerInnen zu verletzen oder gegen geltendes Recht und Vorschriften zu verstoßen.

In meinen grundlegenden Vorannahmen (Unterkapitel 5,6) bin ich davon ausgegangen, dass LehrerInnen nicht von physischer Lehrergewalt berichten. Diese Annahme kann vor dem Hintergrund der berichteten Gewaltvorkommnisse als falsch betrachtet werden. Es scheint offenbar immer noch LehrerInnen zu geben, die (leichte) physische Gewalt ausüben oder sich diese Form der Bestrafung vorstellen können, wenngleich keine(r) meiner StudienteilnehmerInnen zu dieser Gruppe gehörte.

Unter Berücksichtigung der Anwendung von physischen Lehrergewalt (vgl. Unterkapitel 2.2.4) und der Studien zu Gewalt gegen kleinere Kinder (siehe dazu Boll & Remsperger-Kehm, 2021) bzw. sexueller Gewalt gegen Kinder mit Behinderungen (Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, 2023), stellt sich die Frage, inwieweit Grundschulen oder Schulen für SchülerInnen mit Förderbedarfen stärker in den Blick der schulischen Gewaltforschung gerückt werden sollen, da hier ein großer Anteil an besonders schutzbedürftigen SchülerInnen vorhanden ist.

7.2.2 Psychische Gewalt

Im Folgenden werde ich die gefundenen Ergebnisse im Hinblick auf das Vorkommen von psychischer Gewalt diskutieren. Im Vordergrund stehen zunächst non-verbale Formen der Lehrergewalt. Sie sind hinsichtlich des Status als Gewaltform schwerer zu diskutieren, weil ihnen oftmals eine offensichtliche und objektive Komponente fehlt, um sie für die meisten Menschen als Gewalt oder Grenzverletzung zu markieren. Dies fällt bei Beleidigungen, die im allgemeinen Verständnis als solche verstanden werden, deutlich leichter. Non-verbale Lehrergewalt zeigt sich vor allem durch einen wiederholten Vollzug von abwertenden Handlungen und Gesten, die beim einmaligen Auftreten zunächst noch als „unabsichtlich“ interpretiert werden, in der Wiederholung jedoch verletzend wirken.

Non-verbale psychische Gewalt

Verletzendes Lehrerverhalten ist umso schwerer zu entdecken, je weniger es manifeste und objektivierbare Komponenten wie verbale oder schriftliche Ausdrücke nutzt. In meiner Studie habe ich unter non-verbalem Verhalten, analog zu Boll und Remsperger-Kehm (2021, S. 51), solche Verhaltensweisen kategorisiert, die ohne Sprache ausgeübt werden (können) und die dem Ziel der Herabwürdigung dienen bzw. von denen angenommen werden muss, dass sie die betroffene Person demütigen, wie etwa wiederholtes Ignorieren oder Augenverdrehen.

In meiner Studie sind sichtbare Verhaltensweisen, wie das Anstarren bei Klausuren, das längere und dauerhafte Ignorieren einzelner SchülerInnen, der (ungerechtfertigte) Ausschluss von Klassenfahrten oder das Meiden eines bestimmten Schülers, beschrieben worden. Damit ähneln diese Ergebnisse jenen Verhaltensweisen, die auch die LehrerInnen in der Studie von Zerillo und Osterman (2011) beschrieben.

Das Problem der Absicht und der Deutungshoheit

In meiner Studie gingen nur wenige LehrerInnen darauf ein, dass Verhaltensweisen unbeabsichtigt verletzend wirken könnten. Aus den Beschreibungen ist zu erkennen, dass einige LehrerInnen davon ausgehen, dass Gewalt nur dann vorliege, wenn diese absichtlich mit einer nicht-wertschätzenden Haltung gegenüber den SchülerInnen getätigt wird.

Hinsichtlich der zugefügten Demütigung der SchülerInnen stellen einige LehrerInnen in Frage, dass diese Demütigungen als solche anerkannt werden können, wenn diese nicht beabsichtigt waren. Andere LehrerInnen hingegen erkennen Demütigungen auch dann an, wenn der Täter oder die Täterin unbeabsichtigt handelt, womit sie den SchülerInnen die Deutungshoheit über die eigene Verletzung überlassen.

In der soeben beschriebenen Differenzierung zwischen Absicht und Zufall ist ein Triangulationsmechanismus zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und dem Gesagtes bzw. Handlung erkennbar, der es den hierarchiehöheren Personen oftmals erlaubt,

etwas Gesagten oder eine Handlung zu ihren Gunsten auszulegen bzw. eine Demütigung im Nachhinein für ungültig zu erklären und damit eine soziale Objektivität in Frage zu stellen (Schützeichel, 2018, S. 35).

Ebenen jenen Triangulationsmechanismus problematisieren die LehrerInnen meiner Studie stark. Sie beschreiben Handlungen wie Ausgrenzungen, Einschüchterungen, Meiden oder Unterdrucksetzen. Wie bei den Befunden zum Lehrerengewaltverständnis bereits beschrieben, tendieren einige LehrerInnen meiner Studie dazu, Handlungen unter gewissen Umständen als legitim zu werten. Bei sehr subjektiv interpretierbaren Handlungen stellen einige LehrerInnen grundsätzlich in Frage, ob es sich um Gewalt handelt und wer die Anerkennung einer Handlung als gewaltvoll bestimmt. Vor allem in Bezug auf Handlungen, bei denen sie nur MitwisserInnen sind, stellen einige LehrerInnen in Frage, ob die SchülerInnen gewisse normale Abläufe als Gewalt werten und damit „überempfindlich“ sind und zu Fehlinterpretationen neigen. Hier fällt es LehrerInnen offenbar schwer, zu beurteilen, ob sie die Interpretationsmacht über sehr subjektive Handlungen den LehrerInnen oder den SchülerInnen überlassen sollen.

Dies könnte daran liegen, dass sie selbst TäterInnen solcher schwer zu identifizierbaren Handlungen sind und deshalb eine Fehlinterpretation seitens der SchülerInnen das eigene Handeln weniger schlimm erscheinen lässt. Dies hätte für die LehrerInnen den Vorteil, dass das eigene Selbstkonzept (Moschner & Dickhäuser, 2018) weniger verändert wird und das Selbstwertgefühl weniger Schaden nimmt, wenn man sich unbeabsichtigt „danebenbenimmt“. Je mehr sich also eigene Handlungen mit denen anderer decken, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie als „nicht so schlimm“ oder „unter Umständen tolerabel“ gewertet werden.

Weiterhin ist es möglich, dass die Schwere solcher Handlungen heruntergespielt wird, um nicht gegen KollegInnen vorgehen zu müssen, denn mit der Beurteilung, ob etwas absichtlich oder unabsichtlich erfolgt, geht eine Verantwortungsübernahme und eine Realisierung von Hilfe für die SchülerInnen einher (Zerillo & Osterman, 2011, S. 249), die unter Umständen das kollegiale Verhältnis belasten kann (siehe Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Austausch“ und Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Kollegiales Verhältnis und pädagogischer Konsens – vieles bleibt unausgesprochen“).

Der Einfluss des Publikums

Das Infragestellen der sozialen Objektivität fällt unter Anwesenheit eines Publikums schwerer, weil das Publikum an der Genese dieser Realität mitwirkt (Schützeichel, 2018). Für LehrerInnen ist es deshalb schwerer, sich aus demütigenden Handlungen herauszureden, wenn das Publikum, also die SchülerInnen, in ihrer Wahrnehmungen übereinstimmt und darüber kommuniziert (siehe Klima-Wahrnehmungen bei Pekrun 1985, Unterkapitel 3.5). Bleiben die non-verbalen Gewalthandlungen jedoch unentdeckt, können sich bei den MitschülerInnen keine übereinstimmenden Wahrnehmungen bilden, die den Betroffenen dabei helfen könnten, gegen das Lehrerverhalten vorzugehen. Gleiches gilt, wenn die SchülerInnen die Handlungen nicht als gewaltvoll identifizieren.

Institutionelle Praxis als Verschleierung von Gewalt

Die in dieser Studie beschriebenen Handlungen sind kaum an objektivierbaren Kriterien messbar, weswegen eine Beurteilung schwerfällt. Dies fällt umso schwerer, wenn sich gewaltvolles oder demütigendes Handeln als Teil einer institutionalisierten Praktik präsentiert (Schützeichel, 2018), wie bei den so genannten „Grillpartys“ (Int. 7), bei denen Einzelschüler an die Tafel geholt und von den LehrerInnen vor der Klasse durchgeprüft werden. Erst in der Einzelsituation zeigt sich, ob LehrerInnen besonders schwere Fragen wählen und ob SchülerInnen nur dann ausgewählt werden, wenn es offensichtlich ist, dass sie die Inhalte nicht beherrschen. In sich wiederholenden Situationen wird sichtbar, ob es immer die gleichen SchülerInnen sind, die durch diese Situationen vor der Klasse gedemütigt werden.

Für diese institutionell verankerten Handlungen kann es mindestens zwei Erklärungen geben: Erstens könnte damit die Asymmetrie mittels institutioneller Macht gefestigt bzw. verstärkt werden. Zweitens könnte solch ein Verhalten auch aufgrund der starken Institutionalisierung gar nicht als gewaltvoll gewertet werden, sofern man nicht durch die Bezeichnung „Grillparty“ eine gewisse Kenntnis über die verdeckte Absicht dieses Abprüfens preisgibt.

Abschließend ist festzustellen, dass die in dieser Studie beschriebenen non-verbalen Handlungen leicht durch institutionelle Praktiken verschleiert werden können und ihre Kennzeichnung und Verbalisierung recht schwer ist. Dies gilt für BeobachterInnen dieser Handlungen, kann jedoch in gleichem Maße für das reflexive Nachdenken bei eigenen Handlungen gelten. Diese Erschwernis muss bei der Erarbeitung von präventiven und intervenierenden Maßnahmen berücksichtigt werden.

Verbale psychische Gewalt

Die LehrerInnen dieser Studie beschrieben verbale Gewalthandlungen auf ganz unterschiedliche Weise. Sie berichten von (wenigen) direkten Beleidigungen und von beleidigenden Lehrerzimmergesprächen. Öfter berichten sie von dem „klassischen Anbrüllen“ und „Rundmachen“ der SchülerInnen vor der Klassenöffentlichkeit oder von sarkastischen Bemerkungen, die keine direkten Beleidigungen enthalten (ähnlich wie bei Zerillo & Osterman, 2011, S. 249). Betrachtet man die Gesamtmenge an Nennungen, so fällt auf, dass vor allem das Anbrüllen, rassistische Beleidigungen und situativ aufgegriffene Demütigungen am häufigsten vorkommen. Damit ist das Anbrüllen, wie auch in der Studie von Kiziltepe und KollegInnen (2023, S. 11804 f.), eine der häufigsten Formen psychischer Lehrergewalt.

Manifeste Beleidigungen gegenüber SchülerInnen („Totgeburt“, Int. 16, „Psychopathen“, Int. 20) fallen jedoch in Abwesenheit der SchülerInnen, vermutlich erlangen sie von diesen Beleidigungen keine Kenntnis. Auf die Besonderheit dieser Vorkommnisse gehe ich in Unterkapitel 7.4.2 (Unterabschnitt „Beleidigende Lehrerzimmergespräche – ein Austausch mit Folgen?“) detaillierter ein.

Deutungshoheit erlangen bei nicht eindeutigen Beleidigungen

Klassenöffentliche Beleidigungen sind für SchülerInnen besonders verletzend, weil damit ihr normativer Status innerhalb der Gruppe in Frage gestellt oder aberkannt sowie eine Anerkennung verweigert werden kann (vgl. Schützeichel, 2018, S. 32). Eine Lehrkraft greift auch die von Schützeichel (2018, S. 33) beschriebenen Differenzierungen in der Anerkennungsordnung auf, die historisch und kulturell gewachsenen sind, und mit denen Individuen aufgrund besonderer Qualitäten oder Zugehörigkeiten gedemütigt werden können. Sie stellt heraus, dass LehrerInnen oftmals Kenntnisse davon fehlen, was unter SchülerInnen oder in anderen Kulturbereichen als Beleidigung verstanden wird, und nutzt dieses Argument, um Lehrerbeleidigungen als ungültig zu markieren. Auf der anderen Seite gebe es jedoch eine Vielzahl an LehrerInnen, die schülerseitige Hinweise auf eigenes verletzendes Handeln ignorierten, weil sie selbst Handlungen oder Ausdrücke nicht als verletzend empfänden. Damit zeigen sich die LehrerInnen wenig offen für ein rassismuskritisches Überprüfen der eigenen Verhaltensweise, indem sie den Betroffenen ihre Betroffenheit absprechen und ihre Äußerungen nicht kritisch prüfen.

Weiterhin nutzen LehrerInnen gerne Leerstellen in ihren Schüleransprachen gegenüber einzelnen SchülerInnen, bei denen es dann der Fantasie oder der verbalen Schlagfertigkeit der MitschülerInnen überlassen ist, diese zu füllen. Da die Lehrkraft zu den möglicherweise unbeabsichtigten Beleidigungen kein Beispiel genannt hat, muss an dieser Stelle eine weitere Diskussion unterbleiben.

Stark zu vermuten ist jedoch, dass bei LehrerInnen entweder eine Unsicherheit darüber herrscht, was als Beleidigung gilt, oder dass sie mit dieser Uneindeutigkeit spielen und sich eine Deutungsmacht vorbehalten, die sie dazu befähigt, im Nachhinein die Gültigkeit von verbalen Angriffen zu bestreiten.

Für das zweite Argument spricht, dass einige wenige LehrerInnen, wenn sie keine direkten Augenzeugen von Situationen waren, den Wahrheitsgehalt von Schülerausagen in Frage stellen und damit argumentieren, dass SchülerInnen „etwas falsch verstanden hätten“. Manche LehrerInnen zeigen auch Zweifel daran, ob SchülerInnen über KollegInnen wirklich die Wahrheit sagen oder ob sie diesen „nur eins auswaschen“ wollen. Damit unterstellen die berichtenden LehrerInnen den SchülerInnen nicht nur eine konträre Wahrnehmung, sondern sie stellen deren Ehrlichkeit ganz bewusst in Frage.

In dieser Argumentation ist zu erkennen, dass diese LehrerInnen die Deutungshoheit über die Situation wahren wollen, ähnlich wie bei den non-verbalen Verhaltensweisen (vorheriges Unterkapitel). Dies kann sie in die Lage versetzen, nachträglich festzulegen, was als Beleidigung gilt und was nicht. Außerdem weiten sie die Asymmetrie, die bereits natürlicherweise zwischen LehrerInnen und SchülerInnen besteht, auf eine statusunabhängige Ebene aus, indem sie den Wahrheitsgehalt einer Situation und einer Aussage bestimmen und im Umkehrschluss andere Deutungen als Unwahrheit behaupten. Dies ist für die LehrerInnen insofern wichtig, als sie mit der Deutungsmacht gleichzeitig die Entscheidung über die unmittelbaren und mittelbaren Konsequenzen treffen. Wenn die

LehrerInnen etwa eine rassistische Beleidigung durch einen Kollegen feststellen, müssten sie anders agieren, als wenn sie sie nicht anerkennen. Mit der Deutungshoheit verschaffen sie sich gewisse Freiräume für eigenes Handeln, sie können kollegialen Konflikten ausweichen und sie schaffen zusätzliches Machtgefälle, das es den SchülerInnen fast unmöglich macht, über den Ausgang von grenzwertigen Situationen mitzubestimmen.

Die Folgen einer alternativen sozialen Objektivität

Eine offen kommunizierte soziale Objektivität kann im sozialen System der Schule zu immer wiederkehrenden Wahrnehmungen führen, weil die Kommunikation die Wahrnehmungsantizipation der Beteiligten beeinflusst (Pekrun, 1985). Im schlimmsten Fall könnte dies dazu führen, dass bestimmten SchülerInnen generell die Glaubwürdigkeit abgesprochen wird, weil man gelernt hat, einer alternativen Wahrnehmung mehr Vertrauen zu schenken.

Diese oben beschriebenen Zweifel an der Realität bzw. an den Aussagen der SchülerInnen konnten bereits im Rahmen einer Studie zu sexueller Gewalt im Kontext von Schule gezeigt werden (Glammeier, 2019, S. 203). Viele LehrerInnen in Glammeiers Studie von sehen sich durch die Befürchtung, einer Schülerlüge aufgesessen zu sein, gehemmt, bei sexueller Gewalt einzugreifen. Es ist daher zu befürchten, dass, wenn LehrerInnen eher Misstrauen gegen die Glaubwürdigkeit der SchülerInnen hegen, woher auch immer dieses Misstrauen rührt, sie nicht gegen Lehrergewalt eingreifen.

Weiterhin ist es möglich, dass LehrerInnen, weil sie auf einer kollegialen Ebene positive Erfahrungen mit den LehrerInnen gemacht haben, diesen entgegenstehenden Schüleraussagen keinen Glauben schenken. In diesen Fällen würde die Wahrnehmung zweier Parteien derart voneinander abweichen, dass keine übereinstimmende Wahrnehmung zustande kommt. Für dieses Argument spricht, dass LehrerInnen sich wenig mit Lehrergewalt und ihren Anfängen und Grenzen auseinandersetzen, wie die hier vorliegenden Ergebnisse im Unterkapitel 7.4.2 zu den beeinflussenden Faktoren auf der Mesoebene zeigen. Es kann daher durch einen fehlenden erzieherischen Austausch und wenig gemeinsame Interaktionszeit mit SchülerInnen dazu kommen, dass vom kollegialen Verhalten auf das pädagogische Verhalten geschlossen wird und sich ein nur unzureichendes Urteil über das Interaktionsgeschehnissen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bildet.

Witze: die Macht der Anwesenden und die Dynamik des sozialen Systems

LehrerInnen meiner Studie beschreiben, dass LehrerInnen teilweise MitschülerInnen als aktives, teilnehmendes Publikum einbinden, z.B. Witze über Merkmale von SchülerInnen machen, um die restlichen Anwesenden zum Lachen zu bringen. Auch Witze über Homosexuelle wurden beobachtet, obwohl die handelnde Lehrkraft von der Homosexualität eines Schülers wusste. Die Klasse fugiert in dieser triadischen Konstellation als bestätigende Größe bei der Ausübung des aggressiven Lehrerhumors der mittels Publikum zu einem harmlosen Humor umgestaltet wird (siehe Unterkapitel 2.4).

Die Unwägbarkeit für die Lehrkraft besteht in solchen Situationen darin, dass die Beschämung durch den Witz davon abhängt, ob das soziale System die Beschämung bestätigt oder sich schützend vor die/den Betroffene/n stellt (Schützeichel, 2018, S. 31) und wie sich die Gruppe in Bezug auf Zugehörigkeit, Gleichberechtigung und Teilhaberschaft einzelner Individuen im Kontext der Schule verhält. In den Bestätigungen oder Zurückweisungen zeigt sich sehr deutlich, dass die soziale Umgebung in der Mikrosituation einen starken Einfluss auf die Interpretation von Beschämungen hat. Die MitschülerInnen bringen durch ihre eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen von Situationen zusätzliche Komponenten in die (zunächst) dyadische Situation zwischen eine/m Schülerin/Schüler und einer Lehrkraft ein und können die Situation beeinflussen (Pekrun, 1985). Es ist für die LehrerInnen also zunächst unklar, wie die Klasse auf „Witze“ reagieren wird und ob Witze als unangemessen verstanden werden. Ich gehe davon aus, dass LehrerInnen, ähnlich wie auf der kollegialen Ebene (siehe Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Austesten, was möglich ist“) oder generell bei Mobbingprozessen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996), austesten, welche Verhaltensweisen oder Witze das Klassensystem toleriert bzw. gutheißt, der Gruppenprozess also letztlich darüber entscheidet.

In meiner Studie wurde nicht davon berichtet, dass sich eine Klassengemeinschaft gegen eine Lehrkraft zusammengeschlossen hat, um einem/einer Betroffenen zu helfen. Aufgrund der Statushierarchie kann angenommen werden, dass SchülerInnen Angst vor einer eigenen Beschämung oder anderen negativen Konsequenzen haben, für den Fall, dass sie einschreiten. Diese Vermutung scheint vor dem Hintergrund der institutionalisierten Macht der LehrerInnen nicht abwegig.

Zudem besteht die Gefahr, dass LehrerInnen ihre Deutungshoheit nutzen und die Interpretation widerlegen, so dass ein hohes Maß an Mut und rhetorischer Fähigkeit vonnöten ist, um Lehrerwitze als Demütigungen öffentlich zu machen. Insbesondere junge SchülerInnen oder solche, die ohnehin einen „schweren Stand“ bei der Lehrerschaft haben, dürfte es schwerfallen, Lehrerwitze zu demaskieren.

Offensichtliche Beleidigungen – kaum umzudeuten (!) und strafrechtlich relevant (?)

In meiner Studie berichteten die LehrerInnen von offenen Beleidigungen gegenüber SchülerInnen, die in ihrem Sinngehalt kaum umzudeuten sind. Die Bandbreite erstreckt sich hierbei von direkten diskriminierenden Äußerungen bezüglich des Geschlechts, der Ethnie, der Herkunftsfamilie oder der Religion, die die SchülerInnen selbst hörten bis hin zu Äußerungen gleicher Art, die ohne Anwesenheit der SchülerInnen gemacht wurden.

Anhand des Beispiels „Spaghettifresser“ wird deutlich, dass die Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit unrechtmäßig gehandelt hat, sofern sie damit nicht einen Schüler bezeichnete, der gerade Spaghetti „fraß“ (dies lag nicht vor) und sie den Ausdruck nicht in voller Unschuld verwendete, da er gegen einen Jungen mit südeuropäischen Wurzeln gerichtet war. Dieses Beleidigungswort stellt ein Tabuwort dar, das auf abwertende Weise Bezug auf eine ethnische Personengruppe nimmt und damit als Ethnophaulis-

mus gelten kann (Technau, 2018, S. 3 ff.). Diese Beleidigungswörter sind oftmals deutlicher erkennbar als Beleidigungswörter, die im normalen Sprachgebrauch denselben Ausdruck nutzen, bei denen der Kontext jedoch über den Wert der Beleidigung entscheidet, z.B. „dumme“ Kuh (Technau, 2018, S. 9), oder die sich abwertend auf Einzelpersonen ohne Gruppenzugehörigkeit und beziehen, z.B. „Arschloch“, und bei denen es im normalen Sprachgebrauch keine nicht beleidigende Entsprechung gibt.

Im vorliegenden Beispiel kann die Justiziabilität dieses Ausdrucks selbstverständlich nicht abschließend geklärt werden. Da es sich bei der pädagogischen Ausübung im Rahmen der Lehrtätigkeit jedoch um einen besonders sensiblen Bereich sowie eine schützenswerte Gruppe handelt und die Schule ihren SchülerInnen gegenüber gemäß Erziehungs- und Bildungsauftrag eine Schutzfunktion hat (§ 42 Abs. 6 SchulG NRW), müssen LehrerInnen, die sich in solcher Art und Weise zu oder über SchülerInnen äußern, nicht nur mit strafrechtlichen Konsequenzen, sondern auch dienstrechtlichen Konsequenzen nach § 24 Abs. 1 Satz 1 BeamStG rechnen, falls eine öffentliche Beleidigung nach § 185 StGB festgestellt und mit einer Freiheitsstrafe von mindestens einem Jahr bestraft wird. SchulleiterInnen müssen auf dienstliches Fehlverhalten ihrer MitarbeiterInnen reagieren und mit ihnen Gespräche führen sowie eine Änderung des Verhaltens zu verlangen (§ 21 Abs. 5 Satz 1 ADO).

In keinem der Interviews wurde davon berichtet, dass gegen eine derart verbal handelnde Lehrkraft ein Straf- oder Disziplinarverfahren eingeleitet worden wäre. Aus den Schilderungen der LehrerInnen geht jedoch hervor, dass in der Vergangenheit bereits Mitarbeitergespräche wegen Fehlverhaltens gegenüber SchülerInnen geführt wurden, die jedoch nicht in Disziplinarverfahren, wohl aber in einer Reihe innerschulischer Maßnahmen, wie das Verbot, allein zu unterrichten, mündeten (siehe Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulische Konsequenzen bei Lehrergewalt“). In diesen Maßnahmen wird die Weisungsbefugnis der Schulleitung als entscheidende und übergeordnete Instanz deutlich, die im Unterkapitel 7.4.2 weiter ausgeführt wird (siehe Unterabschnitt „Unterstützende Schulleitung“).

7.2.3 Sexualisierte Gewalt

In den letzten Jahren ist sexuelle Gewalt an Schulen zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt (Hofherr, 2023; Christmann, 2021). Sexuelle Gewalt ist dabei „jede sexuelle Handlung, die an Kindern und Jugendlichen gegen deren Willen vorgenommen wird oder der sie aufgrund körperlicher, seelischer, geistiger oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wesentlich zustimmen können“ (Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, 2023).

Im Rahmen meiner Studie berichteten die LehrerInnen entweder aus einer Beobachter- oder einer Mitwisperperspektive von verbalen und non-verbalen Formen sexueller Gewalt. Berührungen am Körper, wie in der Studie von Helming und KollegInnen (2011a; 2011b) zu sexuellen Übergriffen durch SchulmitarbeiterInnen, wurden in mei-

ner Studie nur im Rahmen eines Grenzfalles berichtet, bei dem ein männlicher Lehrer sexuellen Kontakt zu fünf Abiturientinnen hatte und in der Folge an eine andere Schule versetzt wurde.

Problematisiert wird in diesem Fall von der berichtenden Lehrkraft das starke Abhängigkeitsverhältnis im Abitur, nicht jedoch der sexuelle Kontakt an sich. Die Einschätzung der Tat erfolgte in diesem Fall in Abhängigkeit von Merkmalen der Betroffenen (hier des Alters und Entwicklungsstandes) und der Freiwilligkeit der SchülerInnen bzw. der Zustimmung, die sie zu dem Sexualkontakt gaben. Damit erfolgte eine teilweise merkmalsabhängige Einschätzung von sexueller Gewalt, die auch Glanmeier und Fein (2018, S. 693) in ihrer Studie mit 976 LehrerInnen in Paderborn fanden. Gleichzeitig heißt es in § 182 StGB Abs. 1 Satz 1: „Wer eine Person unter achtzehn Jahren dadurch missbraucht, dass er unter Ausnutzung einer Zwangslage sexuelle Handlungen an ihr vornimmt oder an sich vornehmen lässt wird mit einer Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft“. Vermutlich orientiert sich die beschreibende Lehrkraft sowohl an der überschrittenen Altersgrenze und der Freiwilligkeit der Handlungen, wonach folglich kein Zwang vorliegen könne, als auch an den fehlenden strafrechtlichen Konsequenzen dieses Falls.

Im hier berichteten Fall kam die Aufdeckung dieses Vorfalls durch einen Streit zwischen den SchülerInnen zustande, von dem die SchülerInnen der Lehrkraft berichteten. Diese meldete den Vorfall nach Rücksprache mit einer Kollegin der Schulleitung, die ein Verfahren gegen den Lehrer einleitete. Wie in der Studie von Christmann (2021, S. 345) waren die Lehrkraft und die Schulleitung wichtige AnsprechpartnerInnen. Ob es an dieser Schule einen Ablaufplan für derartige Vorfälle gab, ist nicht bekannt. Die Kollegin kann hier jedoch als wichtige Austauschpartnerin und kollegiale Unterstützung auf der Mesoebene identifiziert werden. Der Austausch und die Unterstützung scheinen wichtige Faktoren im Meldeverhalten der Lehrkraft gewesen zu sein. Diese Faktoren werden im Unterkapitel 7.4.2 ausführlicher diskutiert, da sie sowohl hemmend als auch förderlich im Umgang mit Lehrergewalt sein können.

Als nachteilig für sich selbst berichtet die Lehrkraft, dass sie im Nachgang durch den betreffenden Lehrer beschimpft worden sei und es keinerlei Aufarbeitung durch die Schulleitung auf Schulebene gegeben habe. Dieser Vorfall wurde auf der Mesoebene nicht zur Weiterentwicklung einen geregelten Handlungsplans genutzt.

Im hier beschriebenen Fall wird folgendes deutlich:

- Erstens sucht sich die Lehrkraft Austausch und kollegiale Unterstützung, die sie in ihren Entscheidungsprozess mit einbezieht. Dies kann in solchen Fällen gut sein, wenn kein Interventionsplan an der Schule vorhanden ist, der das Verhalten der meldenden LehrerInnen eindeutig regelt. Problematisch ist hier jedoch, dass die Meldung an die Schulleitung von der subjektiven Einschätzung der Lehrkraft und deren eigener Qualifizierung (Enders, 2015), von der subjektiven Einschätzung der beratenden KollegInnen und von der Sozialdynamik innerhalb des Kollegiums, ob ein Kollegiumsmitglied „verpiffen“ wird, abhängt.

- Zweitens wird deutlich, dass die Nicht-Anonymität von MelderInnen zum kollegialen Problem werden kann.
- Drittens fand im Nachgang des Vorfalls weder eine Aufarbeitung mit dem gesamten Kollegium statt noch gab es nach dem Freispruch des Lehrers eine Rehabilitation. Damit zeigt die Schulleitung „eine auf effektive Lösungen und auf rasche Wiederherstellung des „normalen“ Alltags“ sowie eine „primäre Orientierung hin zu schulinternen Täter_innen, um diese als Störfaktoren aus der institutionellen Ordnung auszuschließen“ (Christmann & Wazlawik, 2018, S. 731).
- Viertens entstand im Nachgang zu diesem Vorfall weder ein geregelter Interventionsplan noch ein Präventionsangebot oder eine anonyme Meldemöglichkeit für zukünftige Fälle an dieser Schule. Die Einzelschule bzw. die Schulleitung hat die Vorfälle nicht im Sinne eines lernenden Systems (vgl. lernende Schule bei Rolff, 2023b) dazu genutzt, aus Erfahrungen Maßnahmen für die Zukunft abzuleiten, sondern hat mit Schweigen reagiert. Die Schulleitung hätte hier ein klares Statement gegen sexuelle Gewalt setzen können, was zur Handlungssicherheit der meldenden LehrerInnen und SchülerInnen beigetragen hätte.

Es ist stark zu vermuten, dass die Dynamik im Kollegium eine entscheidende Größe im Aufdeckungsprozess war, was insgesamt für einen regelten Ablaufplan innerhalb eines Schutzkonzeptes (Mechthild Wolff & Schröder, 2018, S. 595) spricht. Zu bedenken ist hierbei, dass ein Aufdeckungsprozess Vertrauen in die Lehrkraft voraussetzt und dass durch den Machtunterschied sowie die Unfreiwilligkeit der Schüler-Lehrer-Beziehung das Vertrauen seitens der SchülerInnen begrenzt ist (Thies, 2002, 220 f.). Ein Vertrauensverhältnis ist aus diesen und weiteren Gründen keinesfalls selbstverständlich und erfordert von den Lehrkräften „eine immer wieder neu zu treffende Entscheidung darüber, wie viel sie einerseits von sich selbst als Person jenseits der beruflichen Rolle preisgeben und wie sehr sie dies den Schüler_innen zugestehen“ (Christmann & Wazlawik, 2018).

Es kann nicht sein, was nicht sein darf

In meiner Stichprobe war weiterhin feststellbar, dass einige LehrerInnen Abwehrreaktionen gegenüber der Möglichkeit der Existenz sexueller Lehrergewalt zeigen. Dies könnte daran liegen, dass sich die hier interviewten LehrerInnen, ähnlich wie ca. 40–50 % der LehrerInnen in der Studie von Glammeier (2019, S. 200), noch nie mit dem Thema beschäftigt haben. Es ist daher anzunehmen, dass sie, wenn sie sich bisher weder mit Täterstrategien zu sexueller Gewalt noch mit den möglichen Anzeichen für eine Opferschaft dieser Gewaltart beschäftigt haben, diese seltener erkennen, denn immerhin hatten 32 % der LehrerInnen und 36 % der Schulleitungen in den letzten drei Jahren vor der Erhebung durch Helming und KollegInnen (2011b, S. 67) einen Verdacht auf sexuellen Missbrauch durch einen männlichen Lehrer (86–88 %).

Da meine Stichprobe sehr klein war, könnte es schlicht an der Größe der Stichprobe gelegen haben, dass in nur sehr geringem Maße von sexueller Gewalt berichtet wurde.

Alternativ ist jedoch auch möglich, dass die befragten LehrerInnen verbale Formen der sexuellen Gewalt wie anzügliche Kommentare oder non-verbales Verhalten wie In-den-Ausschnitt-schauen, nicht als sexuelle Gewalt werteten und ein enges Gewaltverständnis anwendete, das sich nur auf (versuchten) Körperkontakt bezieht.

Denkbar ist auch, dass die LehrerInnen männliche Schüler kaum als Opfer von sexueller Gewalt berücksichtigen, wie Lenz (2014) es ausführlich für verschiedene Gesellschaftsbereiche darstellt, und dass Frauen als Täterinnen, wie in anderen Gesellschaftsbereichen, weiterhin kaum im Wahrnehmungsbereich der LehrerInnen liegen (Scambor et al., 2019).

7.2.4 Zusammenfassung

Die LehrerInnen beschreiben in dieser Studie alle Formen der Gewalt und widerlegen damit meine zweite grundlegende Vorannahme aus Unterkapitel 5.6, in der ich physische Lehrergewalt als nicht vorkommend angenommen habe. Allerdings beschreiben die LehrerInnen sowohl physische als auch sexuelle Gewalt aus einer Beobachter- und Mitwisperperspektive. Da je nach Schwere der Handlung eine straffällige Handlung vorläge, war zu erwarten, dass die LehrerInnen, falls sie derartige Handlungen vollzogen haben, dies nicht im Interview preisgeben. Es kann aufgrund dieser Einschränkung daher festgestellt werden, dass die dritte grundlegende Vorannahme für diese beiden Gewaltarten erfüllt ist. In Unterkapitel 6.10. sind gewaltvolle Situationen, bezogen auf psychische Handlungen, aus der Täterperspektive vorgestellt worden. Diese und weitere Schilderungen widerlegen meine dritte grundlegende Vorannahme für diese Studie, nämlich dass LehrerInnen sich nicht auf eigene Handlungen beziehen.

Resümierend kann aufgrund der in dieser Studie festgestellten Häufigkeiten und der vielfältigen Beispiele gesagt werden, dass zwar alle Gewaltarten in deutschen Schulen aus der Lehrerperspektive vorhanden sind psychische Gewalt, in verbaler und non-verbaler Ausprägung, jedoch deutlich häufiger und in ausführlicherer Weise beschrieben werden.

Beantwortung der Forschungsfrage 3: „Welche Formen der Lehrergewalt erleben LehrerInnen in ihrem Alltag?“

LehrerInnen erleben in ihrem Alltag physische, psychische und sexuelle Lehrergewalt, wobei von physischer und sexueller Lehrergewalt äußerst selten berichtet wird. Psychische Gewalt in verbaler und non-verbaler Ausprägung macht den größten Anteil aus. Neben diesen Formen, die im Beisein der SchülerInnen geäußert werden, berichten LehrerInnen von verbalen Beleidigungen und Demütigungen von SchülerInnen, ohne dass die Betroffenen anwesend sind. Diese Äußerungen werden im Lehrerzimmer, bei Konferenzen oder auf dem Parkplatz zwischen KollegInnen getätigt.

7.3 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Makroebene

Im folgenden Unterkapitel werden sowohl die auftretenden Faktoren, die Lehrergewalt hemmen oder begünstigen (Unterkapitel 6.5.1 und Unterkapitel 6.5.2), als auch die Ursachen für Lehrergewalt aus der Lehrersicht (Unterkapitel 6.6.1) diskutiert. Die gemeinsame Diskussion der Faktoren, die mit Lehrergewalt in Verbindung gebracht werden, mit den Faktoren, die eindeutig als Ursache gekennzeichnet sind, ergibt sich aus der Vermeidung von Redundanzen, da Faktoren teilweise in beiden Kategorien vorkommen. Ebenso werde ich an den je passenden Stellen auf die Veränderungsperspektiven aus Sicht der LehrerInnen (Unterkapitel 6.7) zurückgreifen, die jedoch zu einem großen Teil auf die Mesoebene bezogen sind.

7.3.1 Kultureller Kontext

Reproduktion der Gesellschaft

Die Schule wurde hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktion auf der Makroebene II (Unterkapitel 6.5.1) im Hinblick auf gewaltvolles Lehrerverhalten aus zwei Richtungen beschrieben: Eine Lehrkraft sieht im alltäglichen Handeln der LehrerInnen eine als selbstverständlich empfundene Ausübung von Gewalt und Zwang über SchülerInnen. Diese Lehrkraft bezieht die gesellschaftliche Funktion von Schule ein und betont die Widersprüche im Lehrerhandeln, die zwischen der Notenvergabe und dem pädagogischen Handeln bestünden. Viele LehrerInnen würden diesem Widerspruch ausweichen, indem sie sich einseitig auf die Selektionsfunktion im Sinne eines Ausschlusses von Bildungslaufbahnen konzentrierten.

Die Lehrkraft in der ersten Beschreibung empfindet LehrerInnen als gezwungene AkteurInnen, die nicht nur zum Wohle der SchülerInnen handeln, sondern auch mit gewaltsamen Mitteln die gesellschaftlich verlangte Allokationsfunktion ausführen. Dies tun sie entgegen dem Verständnis von Allokation nach Fend (2008, S. 50), wonach die legitimierbare Allokation aus der Zuteilung von Qualifikationen zum Zwecke der Laufbahnlegitimierung durchgeführt werden sollte. Die Lehrkraft sieht in dem täglichen Handeln der LehrerInnen viel mehr die Selektionsfunktion im Vordergrund, der zufolge ein Ausschluss aus Bildungslaufbahnen im Vordergrund steht. Dabei verortet sie die LehrerInnen selbst in der schulischen Leistungshierarchie, indem sie von „guten“ LehrerInnen Folgsamkeit gegenüber der Schulleitung und dem Schulsystem annimmt. Weiterhin unterstellt sie den meisten anderen LehrerInnen, dass diese die Allokationsfunktion nicht durchdacht hätten und sich dieser folgenreichen Funktion nicht bewusst seien.

Damit unterstellt sie den LehrerInnen auf der individuellen Ebene wenig Problembewusstsein und Reflexionsfähigkeit über die Tragweite der eigenen Handlungen. Gleichzeitig glaubt sie, dass LehrerInnen in dem System wenig Handlungsspielraum

bezüglich der Ausübung der Allokationsfunktion haben. LehrerInnen werden als StaatsdienerInnen skizziert, die Rolle als ErzieherIn oder WissensvermittlerIn findet hier kaum Berücksichtigung.

Aufgegriffen wird in diesen Ausführungen die institutionelle Macht, die eine dauerhaftes Abhängigkeits- und Unterwerfungsverhältnis erzeugt (Imbusch, 2002). In der Art, wie es die Lehrkraft beschreibt, wird diese institutionelle Macht nicht im Hinblick auf die schädigende Wirkung für die betroffenen SchülerInnen reflektiert. Sie wird von den durch die Lehrkraft beschriebenen LehrerInnen unreflektiert eingesetzt, um den Erfordernissen des Systems gerecht zu werden. Ob dies die Intention der LehrerInnen ist, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden, da hier lediglich die Vermutung einer Lehrkraft beschrieben wird. Aus den Ausführungen geht jedoch hervor, dass sich die institutionelle Macht in dem Moment in Gewalt verwandeln kann, indem sie entweder bewusst zum Schaden gegen Betroffene eingesetzt wird oder institutionelle Mittel eingesetzt werden, um ein anderes als das originäre Ziel des Mittels zu verfolgen. Beispiel hierfür sind die „Grillpartys“ (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulleitung – Bossing“ sowie 7.4.22, Unterabschnitt „Schädigende Schulleitung“) oder die versagte Grundschulempfehlung (Unterkapitel 6.6.4, Unterabschnitt „Profession“ sowie Unterkapitel 7.6.1, Unterabschnitt „Klassismus und Diskriminierung“). Vor dem hier festgelegten Gewaltverständnis im Hinblick auf eine willkürliche oder erzieherische Notengebung (siehe dazu Unterkapitel 1.2) beschreibt diese Lehrkraft eine Gewaltform in der Schule, bei der die legitime institutioneller Macht zur illegitimen Gewaltausübung eingesetzt wird, weil die legitime Ordnungsgewalt (Schubarth, 2020, S. 38) zur Beeinträchtigung der Selbstbestimmung der Person und in letztes Konsequenz zur ungerechtfertigten Einschränkung von Bildungschancen genutzt wird.

Schule als Schutzraum

Dieselbe institutionelle Macht ist es jedoch auch, die SchülerInnen vor Übergriffen schützen kann, ganz gleich von wem sie verübt werden. Sie repräsentiert sich in der Verantwortung den SchülerInnen gegenüber, diesen einen gewaltfreien Schutzraum in der Schule zu bieten, wie es in Interview 2 ausgeführt wird. Diese Verantwortungsübernahme und Funktion steht im Einklang mit der Schutzfunktion, die Schule ausüben soll (Bathke, Hein, Sack, Kimmel-Groß & Güldenhöven, 2012) und in der die LehrerInnen in einer Garantenstellung ihren SchülerInnen gegenüber sind (Bezirksregierung Münster, 2017, S. 16). Die Lehrkraft beschreibt hier eine legitime Ordnungsgewalt (Schubarth, 2020, S. 38), durch die LehrerInnen ihren SchülerInnen gemäß Rollenerwartung einen Schutzraum vor Gewalt bieten.

Resümee

Diese kontrastierenden Ausführungen zeigen, dass sich institutionell legitimierte Ordnungsgewalt zu institutionell illegitimer (struktureller) Gewalt entwickeln kann, wenn sie zum Schaden für die Betroffenen oder zu einem anderen als dem originären Zweck

eingesetzt wird. Diese Interpretation schließt jedoch eine leistungsbezogene Prüfungs- und Notenpraxis aus, bei der der originäre Zweck gewahrt und das Lehrerhandeln neutral ist.

7.3.2 Schulstruktureller Kontext

Belastungen durch neue Herausforderungen

LehrerInnen berichten in dieser Studie von einem gesteigerten Belastungserleben, das sich nicht auf die Ebenen der Einzelschule bezieht, sondern auf globale Herausforderungen des deutschen Schulsystems (Unterkapitel 6.6.1). Sie rekurren auf die großen Herausforderungen der letzten Jahre und auf einen „nicht genau zu beziffernden Mangel an Lehrpersonen“ (Walm & Wittek, 2023, S. 58), der die gesamte Dramatik im Bildungssystem verstärkt. Die Gefühle der Hilflosigkeit schlagen sich vor allem in jenen Bereichen nieder, in denen ein erhöhter Fortbildungsbedarf besteht, um mit den Herausforderungen umgehen zu können, etwa im Umgang mit der sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft, der mit den vorhandenen Ressourcen nicht umzusetzenden Inklusion oder der Digitalisierung. Die LehrerInnen befinden sich dauerhaft in einer Art Alarmbereitschaft ob der nächsten Herkulesaufgabe, an der sie nur scheitern können, weil kaum handfeste Unterstützung vor Ort, sprich im Unterricht oder in der Einzelschule, vorhanden ist. Handreichungen oder Arbeitsanweisungen werden nicht als Unterstützung betrachtet, da ohnehin die Zeit fehlt, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Die Belastungen *Zeitdruck*, *zu große Klassen* und *fehlenden Pausen* sind auf der Makroebene nur schemenhaft, dafür auf der Mesoebene und Mikroebene ausführlicher beschrieben worden. Sie werden daher im Kapitel 7.4.2 beschrieben.

Verbeamtung – ein Schwert mit zwei Schneiden

Abseits der Belastungssymptomatik verorten LehrerInnen Ursachen für Lehrergewalt einerseits bei dem durch die Verbeamtung geschaffenen sicheren Arbeitsstatus, bei dem man sich einiges zuschulden kommen lassen könne, bevor man aus dem Dienst entlassen werde. Eine Art Maßnahmenkatalog, der festhält ab wann LehrerInnen bei welchen Dienstvergehen Disziplinarstrafen drohen ist, zumindest online, nicht verfügbar. Auch die Recherche auf der Homepage des Ministeriums für Schulen und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (<https://www.schulministerium.nrw/>) ergab am 30.09.2024 unter den Suchworten „Disziplinarverfahren“, „Dienstunfähigkeit“ und „Entlassung aus dem Schuldienst“ keine Suchergebnisse. Nachvollziehbar ist es daher an dieser Stelle, dass LehrerInnen vermuten, dass verbeamteten LehrerInnen kaum Konsequenzen bei Fehlverhalten drohen, weil verlässliche Informationen seitens des Schulministeriums durch eine einfache Suche nicht zu finden sind.

Weiterhin verhindere bzw. erschwere die Verbeamtung einen Berufswechsel, was sich mit den Befunden von Druschke und Seibt (2016) deckt, denn die Sicherheit im Beruf und die Unsicherheit im Wechselfall ist ein großes Thema bei berufswechselnden LehrerInnen. Ebenfalls finden sich in der Studie von Druschke und Seibt (2016) belastende Faktoren für einen Berufswechsel, die auch in meiner Studie wieder zu finden sind. Diese sind auf der Makroebene viele Pflichtunterrichtsstunden und auf der Mikroebene viele SchülerInnen im Unterricht und keine zweite Lehrkraft, die unterstützt.

Die Verbeamtung scheint als starres Konstrukt empfunden zu werden, in dem einerseits offensichtliche Fehlleistungen kaum sanktioniert werden und andererseits ein leistungsbezogener Aufstieg kaum möglich ist. Diese Starre wird von den LehrerInnen meiner Studie in zwei Richtungen ausgedeutet: Erstens verhindere die Verbeamtung eine ausreichende Sanktionierung von Fehlverhalten von LehrerInnen. Zweitens hindere sie „unfähige“ KollegInnen auch daran, nach einem anderen Arbeitsumfeld zu suchen. Damit würden „unfähige“ KollegInnen im Beruf verbleiben und dort weiter Schaden anrichten. In dieser Interpretation ist erkennbar, dass die LehrerInnen vielfach Empathie mit diesen KollegInnen empfinden, die sich selbst nur schwer dieser Zwangssituation entziehen könnten. Diese Situation wird nochmals durch fehlende Unterstützung im Kollegium auf der Mesoebene und durch fehlende entlastende Angebote auf der Makroebene verstärkt.

Mehr Praxis vor dem Lehrereinstieg

Mit der Wahl für den Lehrerberuf geht laut den LehrerInnen einher, dass unzureichend ausgebildete LehrerInnen, oder LehrerInnen, die vorher kaum Kontakt zu Kindern und Jugendlichen hatten, in den Lehrerberuf eintreten, was das Risiko für Fehlbelastungen und ungünstiges erzieherisches Verhalten erhöhe. Damit greifen die LehrerInnen die Praxisferne der alten Lehramtsstudiengänge auf, denen die meisten Bundesländer mit der Etablierung des Praxissemesters als Langzeitpraktikum entgegengewirkt haben (Ulrich & Gröschner, 2020, S. V). Sie verweisen mit dieser Kritik einerseits auf den grundlegenden Auftrag der Schule zur Erziehung (§ 1 Abs. 1 SchulG NRW), andererseits auf den erzieherischen Umgang mit Kindern, den man im Studium nicht lerne. Ebenjene Erziehung wird offenbar als anstrengend und voraussetzungsreich empfunden. Diese Vermutung deckt sich mit den Befunden in Unterkapitel 6.5.4 und Unterkapitel 6.10, wonach das Schülerverhalten als Hauptgrund für eskalierende Dynamiken im Unterricht identifiziert wird.

Die Interviewten betrachten die Praxisferne, die nicht erlernte Erziehungspraxis im Studium und das „Durchwinken durchs Referendariat“ einerseits als Grund, warum manche LehrerInnen nicht mit SchülerInnen umgehen könnten. Andererseits sei die Praxisferne schuld daran, dass viele Lehramtsstudierende ohne eine reale Vorstellung von den wirklichen Herausforderungen in den Beruf einträten und dann dort wegen der Verbeamtung verblieben.

Die LehrerInnen sprechen im ersten Punkt einen Idealismus und unrealistische Erwartungen an das Berufsbild an, die auch in der Studie von Druschke und Seibt (2016) zu finden sind. Großer Idealismus und falsche Erwartungen, die nicht erfüllt werden, führen zu einem starken Belastungserleben (Druschke & Seibt, 2016, S. 196), denen man aus Sicht der LehrerInnen meiner Studie vorgreifen könnte, indem man den Beruf real erlebe und Erwartungen vorab prüfe. Andererseits konnte dieser Zusammenhang durch ein systematisches Review von Studien, die die Wirksamkeit von Praxisphasen im Lehramtsstudium untersuchten, nicht bestätigt werden. Es fand sich in nur einer Studie ein leicht positiver Effekt, den die Praxisphase auf die Berufswahlsicherheit ausüben konnte (Ulrich et al., 2020, S. 16).

Es muss den Lehreraussagen in dieser Studie daher entgegengestellt werden, dass bisher keine Befunde vorliegen bzw. mir bekannt sind, die die Wirksamkeit von Praxisphasen auf die Erhöhung der Erziehungskompetenz oder die Berufswahlsicherheit bestätigen. Zudem kann relativierend gesagt werden, dass beispielsweise in NRW LehramtsanwärterInnen für Gymnasien und Gesamtschulen gemäß § 12 Abs. 2 der OVP (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen) Einblicke in andere Schulformen nehmen müssen und somit der Praxisferne in Bezug auf andere Bildungsgänge begegnet wird.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die starre Verbeamtung, die damit einhergehende berufliche Sicherheit bzw. Unsicherheit beim Berufswechsel und der als unzureichend empfundene Praxisbezug im Studium bei den LehrerInnen als Hauptgründe dafür gelten, dass ungeeignete LehrerInnen im System verbleiben und dort Lehrgewalt ausüben. Gesellschaftliche Herausforderungen schlagen sich in unmittelbarer Weise als Belastungen im Unterricht nieder und die LehrerInnen empfinden angesichts dieser Herausforderungen ein Gefühl des Alleingelassen-werdens.

Insgesamt scheint es auf der Makroebene ein Zusammenspiel zwischen unausweichlichen Herausforderungen, dem starren Verbeamtungssystem und dem Mangel an gelernten Erziehungskompetenzen zu sein, der ungeeignete LehrerInnen im System halte.

7.4 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Mesoebene

Im nun folgenden Unterkapitel werden die Einflussfaktoren und Ursachen auf der Mesoebene diskutiert. Zunächst erfolgt eine Betrachtung des kulturellen Kontextes, der mit nur einer Kategorie recht kurz ausfällt. Im Anschluss daran erfolgt die Diskussion des von den LehrerInnen recht ausführlich beschrieben schulstrukturellen Kontextes.

7.4.1 Kultureller Kontext

Die LehrerInnen in meiner Studie haben die Einflussfaktoren auf der Mesoebene recht eindrücklich und ausführlich angesprochen. Die Eltern als Teil des kulturellen Kontextes werden nur kurz und eher negativ besprochen, so dass man sie als „ungünstig erziehende“ Eltern (Sacher, 2021, S. 217) bezeichnen könnten, denn vielfach wurde der Wunsch der Eltern, die SchülerInnen härter zu bestrafen oder zu züchtigen, beschrieben. Man kann hier nicht davon ausgehen, dass eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft vorliegt, wie dies häufig angenommen oder von der Kultusministerkonferenz gefordert wird (Kultusministerkonferenz, 2018). Der Elternwille nach körperlicher Züchtigung widerspricht in diesen Fällen der im Gesetz verankerten Gewaltfreiheit in der Erziehung, wodurch anzunehmen ist, dass LehrerInnen diesem Erziehungswunsch weder folgen dürfen noch müssen.

7.4.2 Schulstruktureller Kontext

Die LehrerInnen berichteten in meiner Studie überwiegend von Faktoren, die sich auf die Einzelschule beziehen, in der sie aktuell tätig sind oder innerhalb derer sich bestimmte Situationen vollzogen haben. Im Folgenden werden diese einzelschulbezogenen Faktoren diskutiert. Eine durchweg nur auf eine Ebene bezogene Diskussion ist aufgrund der starken Bezüge auf andere Ebenen nicht sinnvoll. Deswegen wird an ausgewählten Stellen auf Faktoren anderer Ebenen hingewiesen.

Thematisierung von Lehrergewalt – weiterhin ein Tabu

Über Lehrergewalt sprechen LehrerInnen nur „im Privaten“. Selbst nach konkreten Vorfällen wird keine institutionalisierte Debatte angeregt (siehe Unterkapitel 6.5.3), ähnlich wie dies Richter (2019) für den Bereich der Strafen in Schulen oder Lange-Vester und Vester (2018, S. 159) für den Bereich der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule bemerken. Wie bei der Konsensbildung oder der gerechten Bestrafung stellt sich auch bei der Lehrergewalt die Frage, wie LehrerInnen zu einer fachlich abgesicherten Urteilsfindung bzw. reflektierten Handlungsroutine gelangen, ohne dass dies Teil der Lehrerbildung war, ohne mit KollegInnen in den Austausch zu treten und ohne konkrete Handlungsvorgaben seitens der Schule zu haben.

Auffällig ist dieser Befund deshalb, weil im „Aktionsplan Gewaltprävention“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019) unter der Maßnahme 4 eindeutig steht, dass Schulen das Thema Kindeswohlgefährdung, sexuelle Gewalt und Missbrauch sowie Mobbing in der Schule mindestens einmal im Jahr zum Thema machen sollen. Fraglich ist hier, inwieweit sich der Aktionsplan Gewaltprävention (2019) auch in Richtung der Gewaltausübung durch LehrerInnen interpretieren lässt oder ob die Schulen Prävention im Sinne einer Gefährdung außerhalb der Schule verstehen und deswegen LehrerInnen nicht als TäterInnen angesprochen und mitge-

dacht werden. Anhand der Beschreibung des Gewaltbegriffes auf Seite 2 des Aktionsplanes kann interpretiert werden, dass SchülerInnen überwiegend als TäterInnen im Fokus stehen und überdies eine Suche nach den Ursachen für sinkenden oder steigende Schülergewalt „müßig“ erscheint, obwohl auf der anderen Seite „individuelle Motivlagen [...] rechtzeitig erkannt werden [müssen] (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, S. 4).

Weiterhin werden LehrerInnen in Maßnahme 9 zwar als Opfer in die Entwicklung einer telefonisch erreichbaren Akutversorgung bei Schülergewalt einbezogen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019, 10 f.), eine entsprechende anonyme Akutversorgung für SchülerInnen ist im Aktionsplan hingegen nicht zu finden. Insgesamt wird in diesem Aktionsplan zwar allgemein von schulischer Gewalt gesprochen, die zitierten Fallzahlen beziehen sich jedoch auf Schülergewalt, was den Schluss nahelegt, dass auch hier Schulgewalt überwiegend als Schülergewalt und nicht als Lehrgewalt verstanden wird.

Austausch – unter KollegInnen kaum vorhanden und riskant

Als wichtig für das eigene Handeln stellt sich in den Beschreibungen der LehrerInnen das Schulklima mit den darin enthaltenen Beziehungen heraus. Als prominent kann das Thema des Austauschs auf freundschaftlich-kollegialer sowie auf professionell-kollegialer Basis gelten, wie es auch in der Studie von Pooch und Tremel (2016, S. 54) beschrieben wurde.

Wenn ein Austausch beschrieben wird, dann meist in Zusammenhang mit einer Art Freundschaft, die zwischen den KollegInnen herrscht, bei der Vertrauen und Zugehörigkeit eine wichtige Rolle spielen und in der über belastende Situationen gesprochen werden kann. Einen ähnlichen Austausch über belastende Erlebnisse beschreiben auch ErzieherInnen der Studie von Nürnberg (2018).

Der kollegiale Austausch stellt eine informationelle sowie emotionale Unterstützung (Knoll & Schwarzer, 2005, S. 334; Fydrich & Sommer, 2003, S. 84) dar, da er sowohl fachlich-inhaltliche wie auch emotionale Bereiche thematisiert. Mit dem Austausch verbinden die zwei berichtenden LehrerInnen eine Entlastung bei pädagogisch schwierigen Situationen. Sie stellt in diesen Konstellationen eine krisenbezogene Unterstützung (Laireiter, 1993, S. 27) dar, wie sie auch die LehrerInnen bei Zerillo und Osterman (2011, S. 251) beschrieben. Die LehrerInnen meiner Studie differenzieren wie Fydrich und Sommer (2003, S. 82) zwischen drei Dimensionen der Unterstützung: 1. Unterstützungsressourcen an der Schule (Personen, die unterstützen könnten), 2. subjektive Überzeugung, Hilfe zu bekommen, wenn man sie denn anfordert, 3. tatsächlich erhaltene Unterstützung. Insofern bestätigen meine Studienergebnisse die Differenzierung der sozialen Unterstützung von Fydrich und Sommer. Bei jenen LehrerInnen, die von einem Austausch berichteten, verbesserte sich das Wohlbefinden sowie die Beziehung zu den KollegInnen und die wahrgenommene Hilflosigkeit nahm ab. Hillert und KollegInnen konnte in einem Vergleich zwischen kranken und gesunden Lehrkräften eben-

falls feststellen, dass die gesunden Lehrkräfte ein höheres Maß an sozialer Unterstützung durch KollegInnen und Schulleitungen erlebten (Hillert et al., 2016, S.13).

Ein großer Teil der LehrerInnen in meiner Studie berichtet hingegen, dass sie keine bis wenig Unterstützung wahrnehmen, aber andere Lehrkräfte als Ressource akzeptieren könnten, wenn denn ein Austausch da wäre. Von tatsächlich erhaltener Hilfe und Unterstützung im Rahmen eines Austauschs berichten nur zwei LehrerInnen. Damit zeigt sich ein deutlicher Mangel hinsichtlich der Wahrnehmung von Unterstützung, sodass diese Wahrnehmungen gut mit den Befunden der Nanoebenen zusammenpassen, wonach sich diese LehrerInnen oft alleingelassen und hilflos fühlen.

Die Lehrkräfte meiner Studien thematisierten die soziale Unterstützung in ihren Beschreibungen zum Vorgehen bei bzw. Umgang mit von KollegInnen ausgeübter Lehrergewalt. Die LehrerInnen suchen sich entweder bei geschulten KollegInnen Expertise zum Vorgehen (z.B. BeratungslehrerInnen oder SozialarbeiterInnen) oder sie bitten vertraute KollegInnen um Rat. Ebenso ziehen sie Gesprächsrunden in Betracht, um sich ein vollständiges Bild von der Situation zu machen. Damit holen sich LehrerInnen Rat und eine andere Perspektive ein, bevor sie weitere Schritte im Umgang mit einer gewaltvollen Lehrkraft unternehmen. Mit dem Austausch verbinden sie offensichtlich einen Kompetenz- oder Informationszuwachs, der sie ermächtigen soll, mit einer solch schwierigen Situation kompetent und professionell umgehen zu können.

Anders sieht die Bewertung aus, wenn sich die LehrerInnen über den Austausch zu eigenem Fehlverhalten äußern. Hier geben sie an, dass ihnen zu einem derartigen Austausch das Vertrauen in die KollegInnen fehle bzw. es auf der Mesoebene einen „geschützten Raum“ geben müsse, um sich bezüglich eigener Schwächen zu öffnen.

Vertrauen kann, ähnlich wie bei Aufdeckungsprozessen zu sexualisierter Gewalt (Christmann, 2021), zur Wahrnehmung, Bewertung und Handlungsorientierung beitragen (M. K. W. Schweer, 2017, S. 524) und, als Beziehungsmerkmal begriffen (Petermann, 2012, S. 93), die Wahrnehmung über den Interaktionspartner steuern. Vertrauen spielt eine wichtige Rolle bei Kooperationsprozessen zwischen LehrerInnen (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 59) sowie reziproken Handlungen (Stegbauer, 2010). Das beschriebene und fehlende Vertrauen kann jedoch durch den symbolischen Austausch von Gesten oder Handlungen die Vertrauenswürdigkeit beider Parteien stärken, wenn beide die Reziprozität des symbolischen Austausches beachten (Stegbauer, 2010; Haas & Dese- ran, 1981). Ein Austausch oder eine Weitergabe von Informationen, wie es als geringste Kooperationsform beschrieben wird (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 57), kann daher bereits geeignet sein, um erste Vertrauensbeziehungen zu etablieren und zu stärken, die sich im besten Fall zu echten kollegialen Vertrauensbeziehungen weiterentwickeln.

Neben Vertrauen spielt Scham beim Zugeben eines unprofessionellen Verhaltens eine wichtige Rolle in der Wahrnehmung der LehrerInnen dieser Studie. Sie weisen auf mögliche Risiken wie etwa eine Selbstwertbeeinträchtigung, die mit einem Hilfesuch einhergehen kann (Röhrle, 1994, S. 41), hin. Diese Risiken sind unerwünschte Begleiterscheinungen sozialer Unterstützungsprozesse (Diewald, Lüdicke, Lang & Schupp, 2006,

S. 3; Schwarzer & Leppin, 1989, 51ff.), so dass unter Umständen die Unterstützung selbst der Stressor sein kann (Schwarzer & Leppin, 1989, S. 49). Vor dem Hintergrund, dass die LehrerInnen untereinander recht wenig Kontakt haben und überwiegend allein im Unterricht sind (siehe dazu auch Unterrichtsmerkmale in Unterkapitel 6.5.4), ist anzunehmen, dass der Aufbau vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen zu LehrerkollegInnen erschwert ist, wenn im Kollegium eher eine Synchronisation statt einer Ko-Konstruktion (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 57) vorhanden ist.

Neben den nicht vorhandenen, aber erwünschten, Austauschen weisen einige der interviewten LehrerInnen eine negative Netzwerkorientierung auf (Tolsdorf, 1976, S. 412), denn sie glauben, ohnehin keine Unterstützung durch KollegInnen zu bekommen, oder dass eine solche Unterstützung im Bedarfsfall negative Begleiterscheinungen mit sich bringt (Fydrich & Sommer, 2003, S. 81).

Dies könnte einerseits an fehlendem Vertrauen und mangelnder Zusammenarbeit mit den KollegInnen liegen. Es kann jedoch auch vermutet werden, dass die LehrerInnen sich die Rückleistung der erhaltenen Hilfe in Sinne des direkten reziproken Helfens nicht zutrauen, weswegen sie Leistungen der anderen gar nicht erst in Anspruch nehmen wollen bzw. ihnen unterstellen, dass sie die Hilfe nicht leisten wollten. Zu dieser Vermutung passt, dass LehrerInnen vielfachen Belastungen ausgesetzt (Unterkapitel 6.6.2) und sie sich oft hilflos und allein gelassen fühlen (Unterkapitel 6.5.5). Es ist stark zu vermuten, dass die LehrerInnen derart belastet sind, dass sie Hilfestellungen von KollegInnen nicht mehr annehmen können, weil sie wissen, dass sie nicht die Energie haben, um Gegenhilfe zu leisten.

Neben dem fehlenden Vertrauen und der negativen Netzwerkorientierung könnte auch die Gefahr einer potentiellen Beschädigung des eigenen Selbstwertgefühls durch eine negative Rückmeldung ausschlaggebend dafür sein, dass sich LehrerInnen nicht über eigenes Fehlverhalten austauschen und soziale Unterstützung anfordern. Diese Vermutung wird durch den Befund von Brouwers, Evers und Tomic (2001) untermauert, wonach LehrerInnen bei geringer wahrgenommener sozialer Unterstützung Zweifel an den eigenen sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten entwickeln. Auf der Nanoebene entstehen also Zweifel, die sich auf die Mobilisierung von Unterstützung auswirken. Es wäre daher wichtig, bei den LehrerInnen eine positive Netzwerkorientierung (Fydrich & Sommer, 2003, S. 85) zu etablieren, da diese mit darüber entscheidet, welche Strategien zum Mobilisieren von Hilfe im Rahmen von sozialer Unterstützung gewählt werden (Röhrle, 1994, S. 240). Mobilisierung und tatsächlich erlebte soziale Unterstützung können als protektiver Faktor fungieren oder einen mildernden Effekt in anderen Belastungsdimensionen ausüben, wie auch Cramer, Merk und Wesselborg (2014, S. 149) für die höhere Lärmbelastung im Lehramt annehmen.

Anschließend stellt sich die Frage, ob es für Mitwisser immer einfach ist, Hilfe zu suchen oder die Schulleitung bei entsprechenden Vorfällen zu informieren. Die Antwort darauf fällt nicht leicht, denn in der Studie gibt es sowohl Lehrkräfte, die die Schulleitung über Vorfälle informiert haben, als auch zwei, die dies aus zwei verschiedenen

Gründen nicht tun würden: Entweder, weil sie befürchten, den kollegialen Kodex zu brechen und als „Petze“ zu gelten, oder weil sie negative Konsequenzen aufgrund der engen Verbindungen der Schulleitung zum Kollegium befürchten (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Vorgehen bei Lehrergewalt auf der Mesoebene – tatsächliches Vorgehen“). Die hier angesprochene Dynamik zwischen den KollegInnen wird im nächsten Unterabschnitt detailliert diskutiert.

Aus den hier vorgestellten Befunden und Zusammenhängen ziehe ich den Schluss, dass Austausch und größere soziale Unterstützung eine erste und relativ leicht umsetzbare Maßnahme sein könnten, um den Zusammenhalt im Kollegium zu stärken und von den günstigen Effekten zu profitieren. Um Lehrergewalt zu vermeiden und das individuelle Lehrerhandeln zu verbessern, wäre daher eine Entwicklung der Lehrerkoope-ration auf mindestens die dritte Niveaustufe (Steinert et al., 2006, S.195) und Veränderungen auf der Mesoebene nötig, die es den LehrerInnen ermöglichen, sich im Rahmen der Arbeitszeit wertungsfrei auszutauschen sowie gemeinsam das individuelle Handeln zu betrachten und zu verbessern. Wie der Austausch zu einer Verbesserung des Schulklimas und damit zu einer gewaltpräventiven Schule beitragen kann, wird in Kapitel 8 anhand eines ideal gedachten Schulentwicklungsprozesse skizziert.

Kollegiales Verhältnis und pädagogischer Konsens – vieles bleibt unausgesprochen

Eng verbunden mit dem Austausch über (eigene) Lehrergewalt und Problemstellungen ist das Verhältnis der KollegInnen untereinander. In einigen Interviews war ein Konsens im Kollegium erkennbar, der sich auf einen negativen Umgang mit SchülerInnen bezog, in einem anderen Kollegium wurden explizit positive Erziehungsvorstellungen diskutiert und auch eingefordert. In anderen Kollegien ist man sich bezüglich des Umgangs mit SchülerInnen uneinig und ein Entgegenstellen gegen bestimmte KollegInnen oder Kollegengruppen ist mit (unter Umständen) negativen Folgen verbunden (siehe Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – Konsens und Dissens“).

Der Bereich der auseinanderlaufenden Haltungen und eine damit einhergehenden Herausforderung für die Präventionsarbeit fand sich sowohl in der Studie von Pooch und Tremel (2016, S. 54) als auch in der Beschreibung einer Lehrkraft meiner Studie, die von einem Gesetz der „Nichteinmischung“ berichtet, was einen Austausch und ein Eingreifen bei pädagogischem Fehlverhalten erschwere. Damit verweist die Lehrkraft meiner Studie auf das Autonomie-Paritäts-Muster (Altrichter & Eder, 2004), demzufolge alle Lehrkräfte prinzipiell autonom handeln und Einmischungen unerwünscht sind. Hohe Altersunterschiede oder festgefahrene Strukturen erzeugen Uneinigkeit im Kollegium und können zu Druck auf bestimmte Teilgruppen im Kollegium führen (siehe Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima - Konsens und Dissens“). Dieses Nicht-Eingreifen wird auch von den SchülerInnen wahrgenommen: „...Es gab einen Lehrer, der hin und wieder austickte und gewalttätig wurde – andere Lehrer kehrten das unter den Tisch.“ (Schmitz et al., 2006, S. 58).

Das Eingreifen bei Fehlverhalten wird für diese Teilgruppen dann erschwert, wenn LehrerInnen fürchten, eigene Nachteile in Kauf nehmen zu müssen, weil sie sich entweder einer größeren Gruppe im Kollegium entgegenstellen müssten oder die betreffenden LehrerInnen in Funktionsstellen tätig (siehe Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – Konsens und Dissens“). In diesen Fällen gefährden die LehrerInnen nicht nur das kollegiale Verhältnis zur betreffenden Lehrkraft, sondern auch zu bisher unbeteiligten KollegInnen. Diese LehrerInnen scheinen zu befürchten, dass sie der „community of practice“ (Wenger, 1999) widersprechen, indem einzelschulgültige Denkweisen kritisiert werden.

Es sind hier verschiedene gruppendynamische und individuelle Prozesse erkennbar, die das Arbeitsumfeld von LehrerInnen und ihr pädagogisches bzw. kollegiales Verhalten prägen (können). So ist beispielsweise ein Vergleich zwischen dem eigenen Verhalten und dem der KollegInnen in dieser Studie erkennbar, denn vielfach berichten die LehrerInnen entweder von einem Konsens oder einem Dissens, der sich auf Handlungen oder Einstellungen bezieht, und der nur durch einen Vergleich zu Stande kommen kann. Ein Vergleich von Einstellungen und Verhalten trägt zur psychischen Stabilisierung bei (Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014, S. 442; Thibaut & Kelley, 1969) und ist aussagekräftiger, wenn man ihn mit Menschen ähnlichen Bildungs- und Ausbildungsstandes durchführt (Jonas et al., 2014, S. 442; Festinger, 1954). Zugleich erhöht der Vergleich mit ähnlich ausgebildeten Menschen das Gruppenzugehörigkeitsgefühl und lässt Konsensusinformationen (wie sich unterschiedlich Handelnde gegenüber demselben Objekt verhalten) (Parkinson, 2023, S. 83) stabiler erscheinen, die wiederum vor Fehleinschätzungen schützen. LehrerInnen nutzen daher den Abgleich des eigenen Verhaltens mit dem der anderen LehrerInnen, um ihre eigene Position im Gefüge einschätzen und abgleichen zu können und somit Fehlentscheidungen vorzubeugen.

Der zur Generierung von verlässlichen Informationen notwendige Abgleich erscheint jedoch erschwert, wenn Vertrauen für einen Austausch fehlt und die LehrerInnen wenig miteinander kooperieren. Zugleich zeichnet sich der Arbeitsplatz Schule für LehrerInnen durch strukturelle Bedingungen aus, die die Zusammenarbeit erschweren. Dies sind beispielsweise die Isolation und Kontaktarmut zwischen den KollegInnen (Rothland, 2013b, S. 243), die Zweiteilung des Arbeitsplatzes (Rothland, 2013a, S. 23) und die „Schwebelage zwischen Reglementierung und pädagogischer Freiheit“ (Rothland, 2013a, S. 24), die sich aus verschiedenen gesetzlichen Vorgaben ergibt (z.B. § 5 und § 6 ADO). Das Lehrerhandeln als ArbeitskollegInnen vollzieht sich daher vor dem Hintergrund einer Reihe an widersprüchlichen Anforderungen, die insgesamt eher wenig dazu anregen, sich über eigenes Fehlverhalten zu äußern oder KollegInnen auf problematisches Verhalten anzusprechen.

Diese Zusammenhänge bzw. Widersprüchlichkeiten zwischen kollegialem Verhalten einerseits und dem pädagogischen Verhalten andererseits thematisieren und problematisieren die LehrerInnen meiner Studie stark. Einige unter ihnen benennen die Auseinandersetzung zu erzieherischen Themen und die daraus resultierenden Erzie-

hungsmaßstäbe als den Ausgangspunkt für eine Gewaltprävention an der Schule. Sie benennen die Thematisierung von Lehrergewalt (Kapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Thematisierung von Lehrergewalt“) und ein gemeinsames Erziehungsverständnis (Kapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – Konsens und Dissens“) als grundlegend für die Gewaltprävention (Kapitel 6.7, Unterabschnitt „Thematisierung und Forschung“); gleichzeitig erscheint eine Einigung vor dem Hintergrund des mangelnden Austausch erschwert (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Austausch“).

Beleidigende Lehrerzimmergespräche – ein Austausch mit Folgen?

Im Anschluss an die soeben diskutierten Dynamiken im Kollegium möchte ich einen Befund aufgreifen, den ich in Unterkapitel 6.4.3 kurz angerissen und als „beleidigende Lehrerzimmergespräche“ bezeichnet habe. Einige der LehrerInnen beschreiben, dass sich KollegInnen im Lehrerzimmer gelegentlich über SchülerInnen in einer abfälligen Art und manchmal sogar offensichtlich beleidigend über SchülerInnen auslassen. Von zwei Lehrkräften werden diese Gespräche als „Psychohygiene“ oder als „Ventil“ zum „Dampf ablassen“ beschrieben, eine Lehrkraft kennzeichnet diese Gespräche sehr deutlich als Gewalt.

Aus den Ausführungen im vorherigen Unterabschnitt kann der Schluss gezogen werden, dass diese Praktiken das Zugehörigkeitsgefühl der Gruppe stärken, sofern man den Äußerungen zustimmt. Wenn LehrerInnen sich hieran beteiligen, so schaffen sie ein Vertrauensverhältnis zwischen sich und den zustimmenden LehrerInnen, weil sie in ihren Wahrnehmungen übereinstimmen und eine gemeinsame soziale Wahrnehmung konstruieren. Diese gemeinsame soziale Konstruktion basiert darauf, dass die jeweiligen InteraktionspartnerInnen glauben, dass das Gegenüber die Wahrheit sagt und daher ein gewisses Vertrauen vorausgesetzt wird. Durch die gegenseitige Bejahung bzw. Reziprozität des sozialen Austausches stellt sich ein Vergemeinschaftungsprozess zwischen den LehrerInnen ein (Amann, 2023, S. 158; Tönnies, 2005, S. 8), der in einer geteilten Wahrnehmung und einer neuen Dynamik münden kann (Amann, 2023, S. 165 f.).

Die beschreibenden LehrerInnen verweisen in den Situationsbeschreibungen (Unterkapitel 6.10) und in den Ursachenbeschreibungen (Unterkapitel 6.6.4) auf die hohen emotionalen Anforderungen und eine damit einhergehende Emotionsregulation (Krause, Philipp, Bader & Schüpbach, 2008, S. 311). Das abfällige Sprechen über SchülerInnen könnte daher der nachträglichen Emotionsregulation sowie als „Ventil“ dienen, wie es eine Lehrkraft selbst beschreibt (Unterkapitel 6.10.4, Unterabschnitt Kontextanalyse“).

Ausgehend von dem Transaktionalen Wahrnehmungsmodell nach Pekrun (1985) gehe ich davon aus, dass die negativen Äußerungen jeder Person in ihren Wahrnehmungsprozess Eingang finden und somit die Wahrnehmung sukzessive auf negative Wahrnehmungen fokussiert wird. Der gemeinsame negativ konnotierte Austausch über SchülerInnen kann einen zirkulär wirkenden negativen Wahrnehmungsprozess

in Gang setzen oder am Laufen halten, der zu einem zunehmend negativen Denken über konkrete SchülerInnen, oder möglicherweise über alle SchülerInnen, führt. Ein Reflexionsprozess über das eigene Handeln und Wahrnehmung würde demnach immer weiter blockiert und zusätzlich durch den negativen Austausch befeuert. Ich gehe daher davon aus, dass derartige Gespräche nicht nur negative Wirkungen auf die Schülerinnen haben (siehe nächster Unterabschnitt), sondern sich auch negativ auf die Psyche der LehrerInnen, und möglicherweise auch auf das kollegiale Verhältnis, auswirken.

Die Ausführungen zum Abgleich der Einstellungen und Haltungen sowie den möglichen Sozialdynamiken im vorherigen Unterkapitel weisen in Verbindung mit den Wahrnehmungsprozessen nach Pekrun (1985) darauf hin, dass auch die anders denkenden KollegInnen negativ beeinflusst werden. Durch einen Abgleich mit den eigenen und den entgegenlaufenden Haltungen der KollegInnen könnten diese zu der Schlussfolgerung kommen, dass ihre Einstellungen nicht denen der Mehrheitsmeinung entsprechen. Als Folge könnte erstens das Zugehörigkeitsgefühl zum Kollegium schwinden, zweitens sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Lehrkräfte kritische Standpunkte vertreten oder sich gegen die Mehrheitsmeinung stellen, und drittens wird es unwahrscheinlicher, dass sie gewaltbetroffenen SchülerInnen beistehen oder ihnen aktiv Hilfe anbieten.

Verfestigungen von Werturteilen im Kollegium

Es ist gemäß Pekrun (1985) davon auszugehen, dass die kommunizierten negativen Äußerungen Eingang in die Wahrnehmungsprozesse der LehrerInnen finden. Wie aus der Studie zum Pygmalion-Effekt in Bezug auf Lehrererwartung und Schülerleistungen (Rosenthal & Jacobson, 1971) begründet gefolgert werden kann, stehen SchülerInnen, über die sich in Kollegien derart negativ geäußert wird, weniger Entwicklungschancen bereit als anderen SchülerInnen. Es bilden sich im Kollegium bestimmte Erwartungen über das Schülerverhalten, die wiederum die tatsächliche Wahrnehmungsantizipation steuert und bestimmte kognitiven Schemata in Gang setzt („mit der Schülerin muss ich streng sein, bei den anderen LehrerInnen verhält sie sich immer oppositionell“). Weiterhin folge ich den Ausführungen von Bremm (2019, S. 110) und gehen davon aus, dass sich diese negativen Äußerungen in die Beziehungsgestaltungen zu diesen SchülerInnen niederschlagen und sich eine Defizitorientierung (Bremm, 2019) herausbildet, die das Wahrnehmen von positiven Leistungen und Eigenschaften, vor allem von SchülerInnen aus sozial schwachen Familien oder mit Migrationsgeschichte (Tenenbaum & Ruck, 2007, S. 261) erschwert.

In Ansätzen konnten diese Defizitorientierungen auch in dieser Studie bemerkt werden, etwa bei den herkunftsbezogenen und rassistischen Beleidigungen, die sich auf die spätere Karriere der SchülerInnen beziehen (Unterkapitel 6.4.3) oder in der Situationsanalyse in Unterkapitel 6.10.1, in der die Lehrkraft sich über den verbal dominanten Schüler mit Förderbedarf ärgert, der wegen seines Förderbedarfes eigentlich nicht in der Lage sein sollte, verbal schlagfertig zu argumentieren.

Damit finden sich hier, wie auch in den Ergebnissen der INTAKT-Studien durch Tellich (2016, S. 220) dargestellt, Stigmatisierungen wieder, die sich auf unterschiedliche Dimensionen einer Person (z.B. Herkunft, Ethnie, Intelligenz) beziehen und durchaus die antizipatorischen Erwartungen (M. K. W. Schweer, Thies & Lachner, 2017, S. 127f.) in Bezug auf fachliche Leistung und soziales Verhalten verändern können. Eine Lehrkraft meiner Studie beschreibt diese Stigmatisierung in Zusammenhang mit einem Klassismus, der von Lehrkräften ausgehe (detaillierter diskutiert in Unterkapitel 6.6.4, Unterabschnitt „Klassismus und Diskriminierung“).

Austesten, was möglich ist

Aufgrund der hier berichteten Schwere der Beleidigungen nehmen ich jedoch an, dass LehrerInnen in ihrem System testen, bei welchen Äußerungen sie Zuspruch und vielleicht sogar Bewunderung von den KollegInnen erfahren und bei welchen Äußerungen erste Kritik aufkommt. Verschiedene Verlaufsmodelle zur Beschreibung von Mobbingprozessen zeigen, dass der Auslöser von Mobbing häufig Konflikte über Werte, Sachfragen, Verteilungen von materiellen oder immateriellen Gütern, soziale Konflikte oder Kompetenzkonflikte sind (Haeske, 2003) und dass die Konfliktparteien versuchen, Einfluss auf die Umgebung zu nehmen, um ihre Machtbasis auszuweiten (Glasl, 2004, S. 290).

Glasl (2004, S. 69) führt aus, dass derart offen ausgetragene Positionierungen den meso-sozialen Raum prägen und direkte Konflikte im kollektiven Gebilde überlagern können, so dass der direkte Konflikt zwischen zwei Kontrahenten wird von einer Art Meta-Konflikt überlagert, hinter dem sich die Kontrahenten verbergen können. Es ist also anzunehmen, dass sich ursprüngliche Konflikte verlagert und zu einer Eskalationsdynamik führen, die sich nachteilig für die LehrerInnen innerhalb des Kollegiums auswirken könnten, die der Mehrheitsmeinung widersprechen. Entsprechende Befürchtungen äußerten die LehrerInnen in Kapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – Konsens und Dissens“).

Vor allem das Aufdecken von Lehrergewalt kann als ein Akt verstanden werden, der mit einem erheblichen Gesichtsverlust für mutmaßliche TäterInnen verbunden ist. Es ist wahrscheinlich, dass ein Gesichtsverlust vermieden werden kann, wenn man eine entsprechend große Gruppe an BefürworterInnen hinter sich versammeln kann, die im Zweifel Partei ergreifen und die Konfliktodynamik beeinflussen können.

In weiteren Forschungen könnte untersucht werden, ob an Schulen, in denen ein Großteil des Kollegiums starke Defizitorientierungen (Bremm, 2019, S. 110) aufweist oder in den vielen LehrerInnen dem eher hilflosen Lehrertyp „Distinktion“ angehören, Konfliktodynamiken zu anderen Gruppen finden lassen und welchem Lehrergewaltverständnis sie folgen. Des Weiteren ließe sich untersuchen, ob der Grad des Austausches und der Kooperation innerhalb oder zwischen diesen Gruppen verschieden ist und ob sich beispielsweise die Mobilisierungsstrategien für soziale Unterstützung unterscheiden.

Schädigende Schulleitung

Für die LehrerInnen noch herausfordernder wird es, wenn sich die Schulleitung selbst als Teil einer Gewaltverkettung präsentiert und im Sinne einer schlechten Führung (inkompetent, starr oder temperamentvoll) oder einer unethischen Führung (gefühllos, korrupt, gleichgültig oder böse) (Kellerman, 2005, S. 44) präsentiert, Bossing durch die Schulleitung (R. S. Jäger, Jäger & Stelter, 2014, S. 17) vorliegt oder wenn die fehlende Wertschätzung als Beanspruchung wahrgenommen wird (Mußmann, Hardwig & Riethmüller, 2017, S. 130).

In der vorliegenden Studie beschreiben drei LehrerInnen eine derart schlechte Führung, dass sich der durch die Schulleitung ausgeübte Druck negativ auf das Handeln gegenüber den SchülerInnen auswirkt (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt Schulleitung – Bossing). Sie beschreiben, dass es durchaus denkbar ist und vorkommt, dass die Schulleitung gegenüber den LehrerInnen ausfällig wird und diese anbrüllt. Eine Lehrkraft beschreibt, dass Schulleitungen von ihren LehrerInnen so genannte „Grillpartys“ verlangen, bei denen es darum geht, SchülerInnen durch exzessives Ausfragen vor der Klasse an der Tafel gezielt zu demütigen. Allein der Begriff verweist nicht auf die normale Praxis der mündlichen Prüfung von Fachinhalten, sondern zielt darauf ab, „das arme Würstchen... zu grillen“ (Int. 7). Die Schulleitungen vermerken die vollzogenen Prüfungen und tragen sie zusammen mit den Ergebnissen in Prüfungslisten und Personalakten ein. Wer sich dieser Praxis verweigert, wird im Kollegium als „Schwächling“ wahrgenommen.

In diesen Fällen liegt eine Gewaltdynamik vor, wie sie in der Mobbing-Forschung bereits seit längerem postuliert wird und mit einem Auftreten der Schulleitung als hauptsächliche TäterInnen belegt werden kann (R. S. Jäger, 2014, S. 67). Opfer von Mobbing bzw. Bossing durch die Schulleitungen zu werden, ist um das 1,25-fache wahrscheinlicher als das Opfer von KollegInnen, und um das 6,9-fache wahrscheinlicher, als Opfer von SchülerInnen zu werden (R. S. Jäger, 2014, S. 68). Der beschriebene Druck der Schulleitung bzw. die negativen Gefühle durch eine Konfrontation spiegeln sich im Verhalten den SchülerInnen gegenüber wider. Den LehrerInnen, die ein solches Verhalten erleben, unterstellen die LehrerInnen meiner Studie ein negatives Folgverhalten den SchülerInnen gegenüber. Sie skizzieren damit eine Dynamik, bei der die ursprünglichen Opfer zu TäterInnen werden.

Die Schulleitung nutzt hier ihr Weisungsrecht in der Personalführung (§ 21 Abs. 1 Satz 1 ADO, § 59 Abs. 3 SchulG NRW), um die LehrerInnen zu einer gewaltvollen Praxis anzuhalten, bei der diese wiederum ihre Verbundenheitsgrenze überwinden müssen, um weisungsgemäß und entgegen dem eigentlichen Zweck der Leistungsbewertung zu handeln.

In dieser Praxis manifestiert sich die oben beschriebene Gewaltverkettung, die durch institutionell verankerte Praktiken geschützt wird. Die LehrerInnen selbst befinden sich in einer Zwangslage, weil sie einerseits den Schulleitungen unterstellt und die mündliche Prüfungen Teil des Alltagshandelns sind. Andererseits gefährden sie

auf zwei anderen Ebenen ihre Stellung: Wenn sie die Praxis wie gewünscht umsetzen, kann ein Schaden an der Beziehung zu den SchülerInnen entstehen, der sich in unterschiedlichen Dynamiken fortsetzen kann, z.B. durch erhöhte oder verminderte Folgsamkeit der SchülerInnen. Wenn sich einzelne LehrerInnen dieser Praxis widersetzen und andere LehrerInnen nicht, dass kann ein Bruch auf der kollegialen Ebene entstehen. Denn die sich widersetzenden LehrerInnen werden unter Umständen von den SchülerInnen als beliebter wahrgenommen, weil sie von dem Beziehungsschaden der übrigen LehrerInnen profitieren. Dies könnte zu kollegialen Unstimmigkeiten bis hin zu Neid auf die beliebten LehrerInnen führen.

Die hier beschriebenen Zusammenhänge zwischen eigenem Wohlbefinden und guter sowie schlechter Führung durch die Schulleitungen sind im Hinblick auf schädigendes Lehrerverhalten als erste Hinweise auf eine ernst zu nehmende Dynamik an Schulen zu werten. Bereits Burke, Greenglass und Schwarzer (1996) konnten einen Zusammenhang zwischen fehlender sozialer Unterstützung der Schulleitung und der Begünstigung eines Burnouts und physischer Beschwerden bei LehrerInnen zeigen. Die Vermutung liegt hier also nah, dass es einen Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln, Lehrerhandeln und Missachtung von SchülerInnen gibt.

Positive Ansätze bietet die Transformationale Führung (Schoch et al., 2023, S. 193 f.) und das Handeln als Vorbild (Felfe, 2006, S. 61 f.), wie es eine Lehrkraft meiner Studie bei einer Schulleitung in Ansätzen festgestellt hat. Aus der Beschreibung war zu entnehmen, dass mit dem vorbildlichen Handeln der Schulleitung auch positive Verhaltensweisen gegenüber den SchülerInnen einhergingen. Der Bericht der Lehrkraft weist darauf hin, dass eine Transformationale Führung auch bei Lehrerergewalt hemmend wirken und eine Gewaltweitergabe an Hierarchieunterlegene vermindern könnte.

Das Handeln der Schulleitung muss maßgeblich als Repräsentation der Organisationsnormen aufgefasst werden, weil sie den Zusammenhang von Handlungsstrukturen und Leitbild repräsentiert (vgl. Bonnet et al., 2023, S. 185). Bricht die Schulleitung auf gewaltvolle Weise mit den bisherigen Organisationsnormen, so weckt sie Erwartungen bei den MitarbeiterInnen und SchülerInnen und verändert damit das soziale System und die dort vorliegenden sozialen Strukturen. Es können sich mehr und mehr gewaltvolle Praktiken auf allen Ebenen ausbilden, wenn die Schulleitung derart handelt und die MitarbeiterInnen nicht dagegen einschreiten, sondern ein ähnliches Verhalten im Sinne der oben beschriebenen Gewaltverkettung zeigen.

Eine Klassifikation der beschriebenen Verhaltensweisen der Schulleitungen in dieser Studie wäre aufgrund der teilweise undetaillierten Beschreibungen zu weit gegriffen. Interessant ist jedoch der von den LehrerInnen hergestellte Zusammenhang zwischen der eigenen erlebten Missachtung und der Missachtung durch Vorgesetzte, die sich auf die SchülerInnen überträgt. Dieser Aspekt könnte sich als ein spannendes Thema für zukünftige Forschungen erweisen.

Unterstützende Schulleitung

Entgegen den Beschreibungen im vorherigen Unterabschnitt wird die Schulleitung zwar als hierarchisch höhergestellt beschrieben, doch aus dieser Positionierung leiten die LehrerInnen einerseits eine Verantwortung ab, bei bestehender Lehrergewalt, andererseits verstehen sie die Schulleitung als übergeordnete Struktur und verweisen damit auf deren Funktion als Vorgesetzte und Weisungsgeberin einzugreifen (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulleitung – Vorgesetzte“). Sie erwarten von der Schulleitung, eine gewaltpräventive Umwelt zu schaffen, etwa indem sie sich gegen Lehrergewalt positioniert oder indem sie Strukturen wie anonyme Meldesysteme oder geregelte Handlungspläne bei Lehrergewalt entwirft. In diesem Verständnis ist eher praktische Unterstützung gefordert (Fydrich & Sommer, 2003), die sich auf die Schaffung von Strukturen bezieht. Die Positionierung gegen Lehrergewalt kann ebenfalls als strukturelles Handeln verstanden werden, da von ihr Signalwirkung und eine gewisse Handlungsaufforderung ausgeht, die einem geschriebenen Verhaltenskodex ähnelt (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulleitung – Vorgesetzte“). Die LehrerInnen beschreiben, dass die Schulleitung mit ihren Forderungen zum gewaltfreien Umgang eine verbindliche Handlungsaufforderung an die Lehrerschaft abgibt. Zugleich erwarten sie von der Schulleitung ein Eingreifen bei Lehrergewalt und eine Meldung gegenüber der Schulaufsicht, falls keine Verhaltensänderung der gewaltvollen LehrerInnen erfolgt.

Andererseits verstehen die LehrerInnen die Schulleitung als soziale Unterstützung, die bei eigenem Fehlverhalten offen für ein Gespräch ist und unterstützend Rat geben kann (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulleitung – Fürsorge“). In diesem Verständnis drückt sich die Beratungsfunktion der Schulleitung in Unterrichts- und Erziehungsfragen aus, die in § 21 Abs. 2 ADO NRW beschrieben ist. Die LehrerInnen erleben die Schulleitung als soziale Unterstützung (Knoll & Schwarzer, 2005). Sie fordern in diesem Verständnis eine emotionale Unterstützung (Fydrich & Sommer, 2003), wobei die LehrerInnen als Personen und nicht als MitarbeiterInnen verstanden werden, denn zugleich wünschen sie sich stets „ein offenes Ohr“ im Rahmen von Tür-und-Angel-Gesprächen statt protokollierten Mitarbeitergesprächen. Sie verweisen daher eher auf einen informellen Weg der Hilfe als auf einen geregelten Prozess.

Der Wunsch nach Entlastung durch Strukturen

Die LehrerInnen meiner Studie beschreiben bereits etablierte Strukturen ebenso wie wünschenswerte Strukturen, um mit Lehrergewalt umgehen zu können oder sie zu vermindern. Vor allem die Schulleitung ist aufgerufen, diese Maßnahmen und Strukturen bereitzustellen (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulleitung – Vorgesetzte“ und Unterabschnitt „Schulleitung – Verhalten bei Lehrergewalt“). Sich selbst beziehen sie nicht in die Schaffung dieser Strukturen und Maßnahmen ein, womit sie den Anstoß zur Schulentwicklung eher bei der Schulleitung sehen, der demnach als Top-Down Prozess (Schratz & Steiner-Löffler, 1999) in Gang kommen soll.

Aus diesen Beschreibungen geht hervor, dass die LehrerInnen die Schulleitung im Sinne eines linear hierarchischen Systems (Rosenbusch & Huber, 2020, S. 746 f.) dazu auffordern, derartige Strukturen zu schaffen, ohne sich selbst als verantwortliche Elemente mit einzubeziehen. Dies kann auch vor dem Hintergrund des weitgehenden Fehlens der eigenen Handlungsmacht angenommen werden (diskutiert im nächsten Unterabschnitt). Aufgrund der Beschreibungen der Gefühle des Alleingelassenwerdens und der Hilflosigkeit, die die Belastungen der jüngsten Zeit mit sich bringen (siehe Unterkapitel 6.6.1, Unterabschnitt „Belastungen“), suchen die LehrerInnen nach von außen vorgegebenen Strukturen und Maßnahmen, die ihnen verbindliche Regeln auferlegen und das Problem lösen, ohne dass die Problemlösung von ihnen bearbeitet und verantwortet werden muss. In dieser Interpretation würde die schwer formalisierbare Situativität und Ereignishaftigkeit (Drepper & Tacke, 2023, S. 392) durch eine formale Struktur begrenzt, die den LehrerInnen möglicherweise Handlungsentlastung verschafft. Für diesen Gedanken spricht der Wunsch der Lehrkräfte nach einem festen Maßnahmenkatalog oder einem geregelten Beschwerdemanagement (Kapitel 6.7.1, Unterabschnitt „Strukturen“).

Da jedoch die Erziehungsvorstellungen innerhalb eines Kollegiums auseinanderfallen können (Unterkapitel 6.6.2, Unterabschnitt „Kollegiales Verhältnis“ und Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – Konsens und Dissens“), dürfte es für die Schulleitung recht schwer werden, Verhaltensregeln, Strukturen und Maßnahmen von „oben“ vorzuschreiben, denn hierbei ist unsicher, wie viele KollegInnen der Einzelschule diese Verfahren nutzen oder sich gar als „Aufrechte Gegner“ (Krebsbach-Gnath, 1992, 38 ff.) gegen diese Veränderungen erweisen.

Der Bruch zwischen den Ursachen und den Veränderungsmöglichkeiten

In meinen Interviews habe ich die LehrerInnen gebeten, Ursachen für Lehrergewalt und Veränderungsmöglichkeiten in Bezug auf Lehrergewalt zu beschreiben. Auffällig am Antwortverhalten war, dass die LehrerInnen etwa die Hälfte aller Veränderungsmöglichkeiten auf der Mesoebene sehen, die meisten Ursachen jedoch auf der Nanoebene, also bei den LehrerInnen selbst, verortet werden. Den LehrerInnen fällt es offenbar leichter, konkrete Veränderungsmöglichkeiten auf der Mesoebene zu imaginieren als auf der Nanoebene, wo sie eigentlich die meisten Ursachen sehen.

Diese auffällige Dissonanz kann auf den fundamentalen Attributionsfehler hinweisen, der daraus resultiert, dass Personen menschliches Verhalten tendenziell eher als Ausdruck von Dispositionen und Überzeugungen der handelnden Person interpretieren und situative Einflüsse unbeachtet bleiben (Heidbrink, Lück & Schmidtman, 2009, S. 19; Heider, 1944, S. 372; Heider & Simmel, 1944, S. 257), wenn ihnen nicht genügend Informationen für eine geeignete Einschätzung zur Verfügung stehen (covariation concept) (Kelley, 1973). Dieser Effekt tritt recht stabil auf, sogar, wenn die urteilenden Personen eigentlich genügend Informationen für eine geeignete Einschätzung zur Verfügung haben (Aronson, Wilson & Sommers, 2023, S. 149). Ebenso knüpfen Menschen die Ursachen für positive Folgen an die eigenen Dispositionen und Fähigkeiten, es wird intern attribuiert, die Ursachen für negative Folgen attribuieren sie extern, d.h., situa-

tive Faktoren (Heidbrink et al., 2009, S. 19) oder Fehler am Material oder den Aufgabenstellungen (Hoppe, 1930, S. 33) werden als Ursache angenommen.

Diese Dissonanz, vor allem aber das Fehlen der eigenen Handlungsmacht, unterstützt die Vermutung im vorherigen Unterabschnitt, dass sich LehrerInnen eine von außen gegebene Veränderung wünschen und wegen bereits bestehender Belastungen wenig Energie aufbringen können, an der Situation in den Schulen selbst etwas zu verändern. Die Schwierigkeiten auf der kollegialen Ebene, zusammen mit der begrenzten Wahlfreiheit des Arbeitsplatzes und dem Status des Tabuthemas Lehrergewalt, machen es auf den ersten Blick eher schwer, sich einen von der Lehrerschaft ausgehenden Entwicklungsprozess als Bottom-up-Prozess (Schratz & Steiner-Löffler, 1999) vorzustellen.

Es scheint mir daher vor dem Hintergrund dieses Befundes wichtig, dass die LehrerInnen ihr eigenes Handeln, vor allem im Hinblick auf die Veränderbarkeit des eigenen Interaktionshandelns, sehen, verstehen und reflektieren sowie lernen, zu verändern und zu steuern. Es ist davon auszugehen, dass selbst bei der Entwicklung und Bereitstellung vielfältiger präventiver und intervenierender Maßnahmen durch die Schule, sogenannte „aufrechte Gegner“ oder „Emigranten“ (Krebsbach-Gnath, 1992, S. 38 ff.) immer Mittel und Wege finden werden, diese Strukturen zu umgehen. Dies liegt daran, dass Lehrergewalt untrennbar mit den eigenen Haltungen der betroffenen Lehrkräfte verknüpft ist (siehe Unterkapitel 7.1) und diese durch Veränderungsprozesse als potenziell bedrohlich wahrgenommen werden, weil sie das eigene Selbstkonzept (Moschner & Dickhäuser, 2018) betreffen.

Die Veränderung der Sozialdynamik in der Schülerschaft

Wie das Transaktionale Rahmenmodell von Pekrun (1985) annimmt, werden Wahrnehmungen von Personen durch kommunizierte Klimawahrnehmungen der Umgebung beeinflusst. Es liegt daher nahe, dass Lehrergewalt auch die Wahrnehmungen der MitschülerInnen entsprechend beeinflussen und verändern kann. Dies kann negative ebenso wie positive Effekte haben. Es mag durchaus sein, dass betroffene SchülerInnen Anerkennung erhalten, weil MitschülerInnen Lehrergewalt auf ein „mutiges“ und „provokantes“ Verhalten zurückführen und deswegen das Ansehen der als mutig wahrgenommenen SchülerInnen steigt. Es ist jedoch ebenso denkbar, dass diese SchülerInnen als Opfer wahrgenommen werden und die zuschauenden SchülerInnen als VerstärkerInnen und HelferInnen den Gewaltprozess unterstützen, wie dies in Mobbingprozessen häufig der Fall ist (Salmivalli et al., 1996), sodass ein Teufelskreis in Gang gerät, bei dem eine fehlende Unterstützung für die Opfer sowie eine Asymmetrie im Beziehungsgefüge eine wichtige Rolle spielen (Bründel, 2014, S. 91).

Wenn man dies nun zusammen mit den verfestigten Personenwahrnehmungen der LehrerInnen denkt (siehe Klimawahrnehmungen in Unterkapitel 3.5), kann sich für betroffene SchülerInnen ein äußerst starres System ergeben, in dem es wahrscheinlich ist, dass sich Lösungsansätze für das Bullying bzw. die Lehrergewalt auf das Opfer und seine Merkmale beziehen, anstatt das Gesamtsystem in den Blick zu nehmen.

Es ist hingegen auch denkbar, dass sich MitschülerInnen mit ihren Wahrnehmungen an andere MitschülerInnen wenden und bei genügend Übereinstimmung in den Wahrnehmungen der Entschluss getroffen wird, den Betroffenen zu helfen. Anders als bei der Demütigung ist für einen verbalen Angriff kein Hierarchieunterschied nötig, weil die Beleidigung an sich keine situative Komponente benötigt (Schützichel, 2018, S. 35 f.). Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen in ihren Wahrnehmungen übereinstimmen und LehrerInnen solche Vorfälle schwieriger umdeuten können. Es sind demzufolge unterschiedliche Wirkrichtungen und Folgen für die SchülerInnen im Klassenverband denkbar, wenn sich LehrerInnen gewaltvoll und beleidigend über SchülerInnen äußern.

Pausengestaltung

Die Pausengestaltung bzw. ein Fehlen von Pausen- und Erholungsräumen wurde sowohl für die Makroebene (Unterkapitel 6.6.1) als auch für die Mesoebene (Unterkapitel 6.6.2, Unterabschnitt „Pausengestaltung“) beschrieben. Die LehrerInnen geben an, ähnlich wie die ErzieherInnen in der STEGE Studie (Viernickel & Voss, 2012, S. 46), dass die Pausen auf der Mesoebene nicht erholsam gestaltet sind und häufig schlicht der Platz fehlt oder Aufgaben erledigt werden müssen. Die LehrerInnen sind in den nachfolgenden Stunden deutlich gereizter, was sich wiederum negativ auf die Interaktionsqualität mit den SchülerInnen und auf das Befinden ausübt. In den Beschreibungen ist erkennbar, dass der Schultag der LehrerInnen durch eine Serie von belastenden Situationen mit wenig Raum für physische und emotionale Erholung gekennzeichnet ist, die Auswirkungen auf die soziale Umwelt im Unterricht haben. Die Pausengestaltung kann auch vor dem Hintergrund des fehlenden Austausches interpretiert werden, denn oft bleibt den LehrerInnen nicht mehr als kurze Begegnungen in der „Pause“, um Material auszutauschen, sich kurz abzusprechen oder eine Klassenfahrt zu planen.

Beantwortung der Forschungsfrage 6: „Welche Faktoren heben die LehrerInnen auf der Ebene der Einzelschule besonders hervor?“

Auf der Ebene der Einzelschule heben die LehrerInnen im kollegialen Bereich besonders den Austausch über schwierige Situationen bzw. eigenes Fehlverhalten hervor. Sie verbinden damit auf der einen Seite die Möglichkeit, soziale Unterstützung durch die KollegInnen zu erhalten. Auf der anderen Seite scheint ihnen der Austausch oder das Anfordern von Hilfe riskant, weil man als LehrerIn ein unpädagogisches Verhalten zugeben müsste, Gefahr läuft, von KollegInnen kritisiert zu werden, und das eigene Ansehen Schaden nehmen könnte. Die Schulleitung wird sowohl als mögliche Unterstützung als auch als Ausgangspunkt für Gewalt beschrieben und als Schlüsselfigur betrachtet. Sie kann das Klima der Schule ebenso wie jenes des Kollegiums beeinflussen, was sich in (gewaltvollem) Verhalten den SchülerInnen gegenüber niederschlagen kann.

7.5 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Mikroebene

In dieser Arbeit habe ich die Mikroebene mit dem Unterrichtsgeschehen gleichgesetzt, da sich die situative Lehrergewalt gegen SchülerInnen häufig in Interaktionen innerhalb des Unterrichts ereignet. Dieses Vergehen beruht auf der Konstruktion der Ebene des Modells von Bronfenbrenner (1981) (Unterkapitel 3.1) und der Annahme Pekruns (1985) (Unterkapitel 3.5), wonach Merkmale der Umgebung die Wahrnehmung beeinflussen.

Es werden in diesem Unterkapitel demnach nur solche Faktoren besprochen, die die Umgebung der Situation unmittelbar betreffen, wenngleich solche Interaktionen sicherlich auch außerhalb des Unterrichts zu finden sind. Ich wende ein Interaktionsverständnis an, das die wechselseitige Beeinflussung von mindestens zwei InteraktionspartnerInnen unterstellt, die in der jeweiligen Situation von einem spezifischen Kontext umgeben sind (Pekrun, 1985). Ich gehe demnach davon aus, dass Interaktionen maßgeblich durch die Kontextvariablen und die daraus resultierenden Wahrnehmungen beeinflusst werden (siehe dazu die Ausführungen zur innerschulischen Umwelt in Unterkapitel 3.5.1). Ich werde daher zunächst die gefundenen Umweltmerkmale der materialen Umwelt und im Anschluss die Merkmale der sozialen Umwelt diskutieren.

7.5.1 Materiale Umwelt

Im folgenden Unterkapitel diskutiere ich jene Faktoren, die die LehrerInnen bezogen auf die umgebende Umwelt in den jeweiligen hochdynamischen Situationen bemerkten oder die sie eindeutig als Ursache für ein bestimmtes Lehrerverhalten kennzeichnen.

Umgebungsmerkmale – alte Bekannte der Belastungsforschung

Wenig überraschend berichteten die LehrerInnen in meiner Studie davon, dass sich situative Lehrergewalt vor allem in solchen Situationen zeige, in denen es im Unterricht besonders laut war und in denen viele SchülerInnen anwesend waren. Damit stimmen die LehrerInnen mit der Studie von Schönwälder, Berndt, Ströver und Tiesler (2003, S. 58) überein, dass Lautstärke ebenso als Belastung empfunden wird wie das Unterrichten in großen Klassen (Mußmann et al., 2017, S. 124).

Eine Lehrkraft meiner Studie macht sich ausdrücklich Sorgen um ihr Hörvermögen und um ihre Stimme. Sie beschreibt die betreffenden Situationen als sehr laut, wobei sie eine noch höhere Lautstärke entgegenstellen muss („wie im Löwenrudel der größte, der lauteste zu sein“, Int. 11). Da in raumakustischen Untersuchungen von Schulen teilweise Werte von 64,51 dB (Dezibel) im Median und in der Spitze bei 86,32 dB gefunden wurden (Schönwälder, Berndt, Ströver & Tiesler, 2004, 41f.), ist die hier beschriebene Befürchtung der Lehrkraft nicht ganz unbegründet. Weiterhin muss daher angenommen werden, dass eine Sprechschallerhöhung um 10 dB (Verdopplung der Lautstärke) zugunsten der Informationsvermittlung (Guski, 2002; Sust & Lazarus,

1997) zu Gesundheitsschäden bei LehrerInnen führen kann, die ohnehin schon einen stimmintensiven Beruf ausüben (Lemke, 2017, S. 23). Es konnten bereits Zusammenhänge zwischen der Klassengröße, fehlerhaltenden SchülerInnen und Stimmerkrankungen festgestellt werden (Simberg, Sala, Vehmas & Laine, 2005), und ca. 60 % der LehrerInnen empfinden eine starke oder eher starke Beanspruchung der Stimme durch die Interaktionen mit den SchülerInnen (Mußmann et al., 2017, S. 124).

Neben der Schallbelastung selbst und den Störsignalen (Schönwälder et al., 2004, S. 53) der SchülerInnen, darunter inhaltlich unpassende Aussagen und Geräusche, die mit Gegenständen oder Händen erzeugt werden (z.B. Klopfen/Klatschen), ist es für die LehrerInnen belastend, in den Interaktionen sehr schnell zwischen den SchülerInnen wechseln zu müssen (siehe Unterkapitel 6.8.3 oder Unterkapitel 6.9.1, Attributionsnetz Hilflosigkeit). Sie empfinden durch die schnellen Wechsel zwischen den InteraktionspartnerInnen einen Abfall der Aufmerksamkeit und der Konzentration. Dieses Empfinden steigert sich, wenn viele SchülerInnen anwesend sind und sie stark oppositionelles Verhalten zeigen oder den Anweisungen nicht folgen (Unterkapitel 6.5.4, Unterabschnitt „Schülerverhalten“). Übereinstimmend mit den Befunden aus Kapitel 2.9 berichten Lehrkräfte, dass es vor allem mit männlichen Schülern zu Konflikten komme.

Weiterhin machen SchülerInnen mit Förderbedarfen den Unterricht anspruchsvoller, weil sie mehr Aufmerksamkeit für relativ einfache Aufgaben benötigen, jedoch auf der Mesoebene keine SonderpädagogInnen oder weitere KollegInnen den Unterricht unterstützen (Unterkapitel 6.5.4, Unterabschnitt „Unterrichtsmerkmale und Unterkapitel 6.6.3, Unterabschnitt „Schülerverhalten“). Damit benennen die LehrerInnen in Übereinstimmung mit der Belastungsstudie von Mußmann und Kollegen (2017, S. 121) den Umgang mit SchülerInnen mit Förderbedarfen als Belastung, obwohl deren Beschulung in den Regelschulen längst nicht mehr als „neue“ Aufgabe betrachtet werden kann.

Mit ihren Handlungen beeinflussen die SchülerInnen die selektive Aufmerksamkeit der LehrerInnen, die es erfordert, irrelevante Reize zugunsten relevanter Reize auszuschließen (Domsch, 2014, S. 64). Die LehrerInnen müssen im Unterricht jedoch auf alle möglicherweise relevanten Reize achten, denn diese könnten immerhin auch von potentiellen Gefahrenereignissen ausgehen. Den LehrerInnen ist es daher aufgrund ihrer Verantwortung für alle SchülerInnen gar nicht möglich, Störungen zu ignorieren, was zur Folge hat, dass die selektive Aufmerksamkeit immer wieder unterbrochen wird bzw. eine geteilte Aufmerksamkeit (Domsch, 2014, S. 65) für verschiedene Reize gezeigt werden muss. Diese Teilung der Aufmerksamkeit kann umso schlechter geleistet werden, wenn sie auf mehr Personen im Raum verteilt werden muss, was den Befund plausibel macht, dass das Unterrichten in großen Klassen (Unterkapitel 6.6.2) als subjektiv belastend empfunden und in einem Zusammenhang mit der Situationsdynamik (Unterkapitel 6.6.3) gestellt wird. Obwohl Studienergebnisse bislang darauf hindeuten, dass das Belastungsempfinden hinsichtlich der Klassengröße subjektiv ist (siehe dazu die Studienergebnisse von Hosenfeld, Ridder und Schrader (2002) oder

Lankes und Carstensen (2010)), scheinen sie vor allem dann relevant zu werden, wenn die Situation sehr dynamisch ist und sich Konflikte mit einzelnen SchülerInnen oder Gruppen herauskristallisieren.

Die LehrerInnen scheinen durch die Vielzahl der Reize und der Lärmbelastungen an eine Kapazitätsgrenze zu stoßen, die bei ihnen zu einem Empfinden von Frustration und Erschöpfung auf der Nanoebene führt (Kapitel 7.6.1, Unterabschnitt „Schemata können nicht ohne Emotionen gedacht werden“), weil auch die informationsverarbeitenden Prozesse auf beiden Seiten gestört werden (Sust & Lazarus, 1997, S. 9) und der Unterrichtsstoff nicht behandelt werden kann. Über die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung machte keine der LehrerInnen Angaben.

Aus ihrer retrospektiven Beurteilung erzeugen solche Unterrichtssituationen bei den LehrerInnen meiner Studie Frustration, Erschöpfung, Resignation und Wut auf der Nanoebene (Unterkapitel 6.6.4, Unterabschnitt „Emotionen“). Sie verbinden mit dem Lärm im Unterricht nicht nur eine allgemeine Belastung, sondern kennzeichnen ihn als eindeutig stressauslösend, weil sie z. B. eine Vielzahl von Informationen und Reizen korrekt interpretieren müssen (vgl. Sust & Lazarus, 1997, S. 8). Die LehrerInnen sind in solchen Situationen einem sehr breiten Anforderungsprofil ausgesetzt, das zu einer Überbelastung und zu physiologischen und emotionalen Stressreaktionen führen kann (vgl. Varbelow & Bull, 2008, S. 106), die aus den Situationsbeschreibungen in dieser Studie deutlich hervortreten (z.B. Unterkapitel 6.10.4) und die bereits in den Forschungsfragen als Annahme beschrieben wurde (Unterkapitel 5.6,

Tabelle 5.1, Forschungsfrage 8). Die beschriebenen Emotionen können von den LehrerInnen zwischen den Unterrichtsstunden nicht kompensiert werden, weil die Pausen nicht erholsam gestaltet werden können (Unterkapitel 6.6.2, Unterabschnitt „Pausengestaltung“) und die zu physiologischen Erschöpfungszuständen führen (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Physiologische Prozesse“).

An den soeben dargestellten Merkmalen und Faktoren ist erkennbar, dass sich situative Lehrergewalt vor allem dann ereignet, wenn die Unterrichtssituationen durch ein gewisses Chaos im Sinne von hoher Lautstärke, Unübersichtlichkeit und mangelnder Lehrerkontrolle gekennzeichnet sind. Vor dem Hintergrund der großen Belastung für die Stimme der LehrerInnen, der teilweise unzureichenden Aussprache von Lehramtsstudierenden und den Schwierigkeiten, sich unter diesen Bedingungen gut zu verständigen, nehme ich eine beeinträchtigende oder schädigende Auswirkung für die Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen an, weil beide Seiten massiv durch die Umgebung in ihrer Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt werden.

7.5.2 Soziale Umwelt

Im folgenden Unterkapitel diskutiere ich jene Faktoren, die von LehrerInnen in Zusammenhang mit dem Verhalten anwesenden SchülerInnen genannt wurden oder die sie als auslösend für ein bestimmtes Lehrerverhalten bezeichneten.

Soziale Umwelt – Interaktion im Chaos

Das Transaktionale Rahmenmodell von Pekrun (1985) berücksichtigend gehe ich davon aus, dass die äußerlichen Merkmale der Unterrichtssituation die soziale Umwelt und die Wahrnehmungen der daran teilhabenden SchülerInnen und LehrerInnen maßgeblich beeinflusst (Unterkapitel 5.6, Unterabschnitt „Vorannahmen zu möglichen Wirkungszusammenhängen“, Tabelle 5.2, Vorannahme 2), und dies sowohl kurz- als auch langfristig. Aus den Aussagen der LehrerInnen habe ich deswegen sowohl die Beschreibungen über das Verhalten aller Anwesenden wie auch die Interpretationen, die mir die LehrerInnen zu dem wahrgenommenen Verhalten der SchülerInnen gaben, kodiert. Das Verhalten der SchülerInnen ist nicht als objektives Verhalten zu verstehen, sondern ist bereits durch die Wahrnehmung der LehrerInnen „vorinterpretiert“ und daher hoch subjektiv.

Das Schülerverhalten der von der Gewalt betroffenen SchülerInnen ist von den LehrerInnen überwiegend als provokant und oppositionell beschrieben worden. Eine Ausnahme stellt das stille Verhalten einer Schülerin dar, die durch den Lehrer demütigend wegen ihrer Selbstverletzungswunden angesprochen wurde und zuvor weinte ohne oppositionell zu sein.

Die MitschülerInnen wurden für die gesamte Situation als druckausübend, als Klassenöffentlichkeit oder als lärmerzeugend beschrieben. Die MitschülerInnen wurden in jedem Interview als beeinflussende Größe entweder implizit (ohne direkt wahrnehmbaren Einfluss) oder ganz explizit als eine Art „Brandbeschleuniger“ beschrieben. Die LehrerInnen beschreiben die betroffenen SchülerInnen und MitschülerInnen vielfach als Ursache für das eigene Handeln und messen dem Schülerverhalten damit einen störenden Einfluss auf den Unterricht sowie einen allgemein negativen Einfluss auf ihr eigenes Handeln bei (Unterkapitel 6.5.4, Unterabschnitt „Schülerverhalten“).

Aus der Sicht der meisten LehrerInnen stellt allein das Verhalten der SchülerInnen eine Unterrichtstörung dar. Zwei Lehrkräfte begreifen sich als Teil der Problematik, weil sie keinen passenden Umgang mit dem störenden Verhalten finden und sich selbst als Teil des Problems in der Situation „verstricken“ (Unterkapitel 6.8.4, z. B. Lehrkraft 14). Mit dieser Reflexion greifen die beiden Lehrkräfte einen Gedanken von Wettstein und Scherzinger (2019, S. 10) auf, wonach Unterrichtsstörungen durchaus auch von LehrerInnen verursacht werden können.

Demnach sind hier verschiedene Ursachenzuschreibungen erkennbar: Viele LehrerInnen meiner Studie sehen die Ursache allein bei den SchülerInnen und verorten sie damit außerhalb der Lehrperson. Zwei der LehrerInnen sehen die Ursache teilweise bei sich selbst. Aus Unterkapitel 6.9.6 geht weiterhin hervor, in einigen Fällen auf Faktoren der Mesoebene in die Situationswahrnehmung und -bewertung beeinflussen. So steht die empfundene Hilflosigkeit von Lehrkraft 2 in einem Zusammenhang mit einem fehlenden Maßnahmenkatalog auf der Mesoebene, der wiederum helfen könnte, die Hilflosigkeit auf der Nanoebene abzubauen und die Kontrolle auf der Mesoebene wiederzuerlangen (Unterkapitel 6.10.1).

Diese Unterscheidung der Ursachenzuschreibung ist im Hinblick auf die empfundene Veränderbarkeit und Beeinflussung der Störungen zentral, denn wie die leistungsbezogene Attributionstheorie und die Dimensionen der Kausalität zeigen (Weiner, 1979, S. 6 f.), ist mit einer externen und stabilen Attribuierung wenig Veränderungspotential abrufbar. Hingegen haben LehrerInnen, die Ursachen zumindest teilweise bei sich selbst verorten, noch eine Chance, ihr Verhalten zu verändern oder anzupassen. Auf die Gefahr des Absinkens des Unterrichtsengagement durch derlei Attribuierungen hat Bremm (2019) bereits hingewiesen.

Interessant an meinem Datensatz ist, dass keine einzige Lehrkraft sich selbst als Ursache für Störungen oder situative Lehrgewalt begriffen oder eine Verbindung zu einem problematischen Klassenführungsstil gezogen hat. Damit zeigte keine Lehrkraft eine rein interne Attribuierung bezogen auf das eigene Verhalten. Diese Feststellung wird im Zuge der Diskussion der Nanoebene nochmals aufgegriffen und genauer betrachtet.

Die soziale scheint für die LehrerInnen offenbar schwer einschätzbar und kontrollierbar zu sein. Dies ist daran erkennbar, dass die LehrerInnen oft von unterbrochenen Handlungen berichten, das Wiedereinfinden in die zuvor begonnene Handlung viel Energie kostet und ein Anheben der Stimme bis zum Brüllen in derart lauten Situationen als einzige Handlungsmöglichkeit erscheint. Da die Kommunikation unter Lautstärkeeinwirkung abgekürzt wird und zu einer verstärkten Nutzung von Imperativen führt (Oelze, 2015, S. 165), die sich wiederum negativ auf das Bedürfnis der SchülerInnen auswirkt, sich sprachlich zu äußern und Fragen zu stellen (Hoff-Ginsberg, 2000, S. 485).

Dieser Befund muss in Einheit mit dem obigen Befund der überwiegend externen Attribuierung interpretiert werden. Die LehrerInnen zeigen sich in hochdynamischen Situationen verunsichert und hilflos. Sie schreiben den SchülerInnen, indem sie sie als Ursache und auch Ziel wirkungsloser Interventionen betrachten, eine hohe Macht im Interaktionsprozess zu, die oftmals durch Lautstärke oder Strafen seitens der LehrerInnen zu brechen versucht wird. Auch die bereits besprochenen „Grillpartys“ können in die hier beschriebene Praktik der Herstellung von Asymmetrie eingeordnet werden. Durch die institutionelle Macht der LehrerInnen (siehe Unterkapitel 2.1.3.) und ihr sprachliches Handeln, ist es ihnen möglich, in hochdynamischen und machtfährdenden Situationen das Asymmetriegeräusche aufrecht zu erhalten. Diese Interpretation wird durch das vermehrte Auftreten der kognitiven Schemata „Kontrolle verlieren/erhalten/wiederherstellen“ und „Asymmetrie erhalten“ auf der Nanoebene (siehe Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – kognitive Schemata“) gestützt.

Aus meiner Sicht stellt jedoch weniger das Asymmetriegeräusche als vielmehr der problemzentrierte Blick auf die Situation und die externe Attribuierung das Hauptproblem für diese LehrerInnen dar, weil die Attribution nicht nur vergangenes Verhalten erklärt, sondern auch zukünftiges Verhalten beeinflusst (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018, 453 ff.; Weiner, 1979). Durch die problemorientierte Fokussierung und die

externe Attribuierung der Ursache ist für diese LehrerInnen der Blick auf ein lösungsorientiertes und kreatives Eigenverhalten verstellt, weil sie sich selbst nicht als die Person empfinden, die die Situation verändern kann. Sie verlieren eigene Wirkmacht und geraten in die Gefahr, dass sich ihre Wahrnehmungen und ihr Erleben in Bezug auf bestimmte (störende) SchülerInnen oder Klassen verfestigt und sich negative Unterrichtsklimawahrnehmungen bilden.

Eine Untersuchung zu den Zusammenhängen zwischen emotionaler (psychischer) Gewalt, Stress und problemfokussierten Copingstrategien bei LehrerInnen konnte zeigen, dass eine positive Einstellung zu emotionaler Gewalt und ein problemfokussiertes Coping mit emotionaler Lehrergewalt zusammenhängen (Kiziltepe et al., 2023, S. 11805). Insofern ist nicht nur die Einstellung zu Gewalt, sondern auch der Blick auf die Ursachen dafür entscheidend, ob Lehrergewalt unreflektiert ausgeübt wird oder ob LehrerInnen eigenen problematischen Haltungen und Handlungen reflexiv begegnen und sie zu verändern suchen.

Interessant wäre es mit Blick auf die Dynamiken in Lehrerkollegien, ob sich solche Problemzentrierungen und Attribuierungsmuster auch in ganzen Kollegien oder in Teilgruppen von Kollegien wiederfinden lassen und ob die LehrerInnen dadurch spezifische Dynamiken im Hinblick auf Grenzverletzungen in Bezug auf SchülerInnen wahrnehmen. Weiterhin wäre es im Hinblick auf diskriminierende Lehrergewalt spannend, ob LehrerInnen vom Typus „Distinktion“ (Racherbäumer, 2017, S. 131 f.), die sich selbst nicht für die Integration und Förderungen von benachteiligten SchülerInnen verantwortlich fühlen, sich auch gegenüber den SchülerInnen entsprechend verhalten und äußern, und wie dieser Typus entsteht und welchen Einfluss der Mesokontext dabei hat.

Sich selbst verfestigende Praxis

Betrachtet man das gesamte Unterrichtssystem, so liegt es nahe, dass sich entsprechende Unterrichtsklimawahrnehmungen und, damit einhergehend verteilte Klassenrollen in der Klassengemeinschaft festsetzen, in denen sich auch die SchülerInnen verstricken können und nicht ohne Hilfe wieder hinausfinden. So ist es durchaus denkbar, dass sich ein Schüler immer wieder gemäß einem Interaktionsritual auf ähnliche Weise verhält und daraus eine gewisse Rolle, z.B. die des Störers, in der sozialen Konstruktion entsteht, auf die ihn auch die MitschülerInnen „festnageln“. Ein Entgegenstellen gegen diese Rollenverteilungen und Dynamiken könnte, ähnlich wie bei den LehrerInnen im Kollegium, zum Bruch mit dem Konsens und zu einem Verlust des Status innerhalb der Gruppe führen. Für SchülerInnen könnte es daher auch riskant sein, sich in Interaktionen anders zu verhalten, weil die sozialen Normen der Gruppe einen großen Einfluss haben können (Hewstone & Martin, 2023, S. 267). Dies kann umso mehr gelten, je „zuverlässiger“ die LehrerInnen gewaltsam handeln und die negativen Konsequenzen noch tragbar erscheinen. Unter Umständen werden diese negativen „Kosten“ sogar gegen die Gefahr des Statusverlustes aufgewogen und das Lehrerverhalten wird

von den betroffenen SchülerInnen unter angenommenen hypothetischen Folgen als berechenbarer Minusertrag abgeschrieben.

Für LehrerInnen, die häufig mit gleichen SchülerInnen oder Lerngruppen in immer wieder die gleiche Dynamik geraten, wäre es daher lohnend, einen Blick auf die „Nützlichkeit“ des Verhaltens aller Beteiligten zu werfen und zu überlegen, wie man welche Personen aus diesen Nützlichkeiten entlassen kann, ohne das Unterrichtssystem vollends zu zerstören.

Auch wäre es wichtig, einen offenen Blick dafür zu haben, welchen unterschiedlichen Normen der/die „typische Schüler/in“ seitens der Klasse unterworfen ist, ob diese Normen konkurrieren und sich gegenseitig blockieren, und was man als Lehrkraft tun kann, um sie zu verändern. Dies wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn alle MitschülerInnen von einer bestimmten Schülerin immer wieder oppositionelles Verhalten gegen die Lehrkraft einfordern, um durch diese Unterrichtsstörungen evtl. selbst dem Lehrstoff entgehen zu können.

Für LehrerInnen kann sich ein reflektierender Blick auf die eigene verfestigte Praxis und die immer wieder abgerufenen kognitiven/operativen Schemata oder die „antizipatorischen Erwartungen“ (M. K. W. Schweer et al., 2017, S. 128) an einige SchülerInnen lohnen. Denn diese können, auch wenn die LehrerInnen die Situationen als belastend empfinden, eine gewisse Sicherheit bieten, da Reaktions- und Handlungsabläufe im System bereits bekannt und daher absehbar und kalkulierbar sind. Unter Umständen könnte einem gewohnten (gestörten) Ablauf durchaus eine Sicherheit gebende Konstante innewohnen, die zur Beibehaltung des eigenen Handels ermutigt.

Eine soziale Netzwerkanalyse, die die Beschreibung und Analyse von Beziehungen zwischen den LehrerInnen und den SchülerInnen im Unterricht in den Blick nimmt (Mejeh & Hascher, 2020, S. 36), könnte helfen, um Beziehungen der AkteurInnen zu verstehen und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. So ist beispielsweise in einer Fallbeschreibung erkennbar, dass der provozierende Schüler ein hohes Degree (eine zentrale Position) (Mejeh & Hascher, 2020, S. 39) in der Klasse inne hatte, weswegen das lehrerseitige Handeln von besonders hohem Wert für die Klassenöffentlichkeit war und die Lehrkraft durch den Konflikt mit ebendiesem Schüler in einen Zugzwang geriet (siehe Unterkapitel 6.10.1). Eine nachgelagerte Netzwerkanalyse, ggf. auch in Zusammenarbeit mit weiteren KollegInnen, könnte derartige Situationen in Zukunft verhindern oder das Vorbereiten von Alternativhandlungen erleichtern.

Soziale Umwelt – ist hier Beziehung möglich?

Die oben diskutierten Befunde zeigen deutlich, dass die Abläufe auf der Mikroebene massiv die Wahrnehmung und das Erleben beeinflussen. Weiterhin ist anzunehmen, dass spezifische, vor allem sich wiederholende, Interaktionen zu bestimmten Konstellationen im Sozialgefüge führen, die einen Einfluss auf die Beziehungen zwischen den InteraktionspartnerInnen haben. Die von Schweer, Thies und Lachner (2017, S. 128)

besprochenen antizipatorischen Erwartungen sind mühelos auf das Verhalten einer ganzen Klassengemeinschaft übertragbar.

Dass diese Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen eine hohe Relevanz für Lernprozesse haben, wird nicht mehr bestritten (Raufelder, 2010, S. 187). Aus der Definition von Ulich (1985, S. 140) geht hervor, dass pädagogische Beziehungen maßgeblich durch die wahrgenommene Kommunikation geprägt werden, die jedoch vor dem Hintergrund der oben aufgezeigten Umgebungsfaktoren der materiellen Umwelt stark eingeschränkt sind (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Unterrichtsmerkmale“). Es liegt daher nicht fern zu behaupten, dass unter solchen Bedingungen der Aufbau der nötigen positiven Beziehungen durch eine frontale Unterrichtskommunikation kaum realisiert werden kann und LehrerInnen auf andere Methoden angewiesen sind, um Erziehungs- und Lernprozesse in Gang zu setzen. Und dass SchülerInnen sich positive Beziehungen zu den LehrerInnen wünschen, zeigt die aktuelle Sinus-Studie, wenngleich in den Aussagen ihren SchülerInnen so manches Fehlverhalten von LehrerInnen aufgezeigt wird (Calmbach, Flaig, Edwards, Möller-Slawinski & Borchard, 2020, 260 ff.).

Eine dieser angesprochenen Methoden könnte der von Schwarzwälder und Lohse-Bossenz (2020, S. 89 ff.) vorgeschlagene Ausbau der Mentalisierungsfähigkeit von LehrerInnen sein, um die professionelle Beziehungswahrnehmung zu den SchülerInnen zu verbessern. Ziel soll es sein, dass die LehrerInnen in spezifischen Mikrosituationen durch die Reflexion von Gedanken und Gefühlen in der Situation zu angemessenen Handlungsentscheidungen auf der Nanoebene gelangen und sie auf der Mikroebene umsetzen. Die Frage ist hier nur, wie sich dieser Ansatz unter den oben skizzierten Bedingungen realisieren lässt, wenn auf der Mesoebene nicht genügend Raum zu Reflexion oder zu einem kollegialen Austausch vorhanden ist. Ich gehe jedoch davon aus, dass sich die Beziehungsfähigkeit durch die Mentalisierung der Mikroprozesse verbessern lässt, wenn LehrerInnen durch einen vorhandenen professionellen Austausch in ihrer Reflexion gestützt werden.

Wie die Ausführungen zu Gewaltverkettungen ausgehend von den Schulleitungen, den beleidigenden Lehrerzimmergesprächen oder dem pädagogischen Konsens auf der Mesoebene in Unterkapitel 7.4.2 gezeigt haben, kann das Schulklima positiven und negativen Einflüssen ausgesetzt sein. Die LehrerInnen beschrieben, dass sich ein negatives Schulleiterhandeln im eigenen Verhalten fort gesetzt, woraus ein negativer Einfluss auf das Unterrichtsklima folgt. Eine solche Verkettung zwischen wahrgenommenem Schulleiterhandeln, von den SchülerInnen wahrgenommenem Lehrerhandeln und der entwickelten Schulangst bei SchülerInnen ist in der Untersuchung von Knapp (1985, S. 208) bereits sichtbar worden.

Wenn LehrerInnen, teilweise bedingt durch belastende Umgebungsvariablen und schwierige Beziehungen mit einigen SchülerInnen, gewaltvoll gegenüber unbeteiligten SchülerInnen oder dem Klassenkollektiv handeln, kann sich dieses Handeln unter den SchülerInnen fortsetzen und dort für „Zündstoff“ sorgen. LehrerInnen sind nach Rau-

felder (2010, S. 195) in der Lage, gezielt auf das Klassenklima einzuwirken und dabei „kollektive Einstellungen und Verhaltensbereitschaften“ zu regulieren. Dieser Einfluss kann positiver wie auch negativer Natur sein und kann das Klassenklima derart negativ beeinflussen, dass das Auftreten negativer Schülerhandlungen wie Disziplinstörungen begünstigt werden kann (Raufelder, 2010, S. 195). LehrerInnen drücken durch ihre Handlungen ihr eigenes Verhältnis zu geltenden Normen und Werten der Einzelschule aus; sie zeigen den SchülerInnen damit gleichzeitig, welches Verhalten sie von diesen erwarten (Bonnet et al., 2023, S. 184 f.). Sie setzen mit ihrem eigenen Verhalten ein Statement zum Wert der geltenden Normen und beeinflussen damit die SchülerInnen in ihrem Verhältnis zu diesen Werten.

Es ist also durchaus denkbar, dass LehrerInnen unter schlechten Umweltbedingungen, die den positiven Beziehungsaufbau hemmen und damit auch das Wohlbefinden der LehrerInnen vermindern, immer wieder ähnlich negative Situationen erleben. Mangels emotionaler Kompensation durch Austausch oder Ruhezeiten können sich diese negativen Wahrnehmungen zu einem negativen Selbstbild oder zu verfestigten Wahrnehmungen von SchülerInnen generell entwickeln, was wiederum positive Unterrichtswahrnehmungen hemmt oder blockiert.

Eine Lehrkraft beschrieb ihren Schulalltag als eine Serie von belastenden Situationen, die dazu führten, dass die „Zündschnur“ immer kürzer würde und sie am Ende des Tages kaum noch Regulationskapazitäten hätte, um mit herausforderndem Verhalten pädagogisch umzugehen (Unterkapitel 6.10.4). Mit dem Einbezug der kodierten Faktoren dieser Lehrkraft auf der Mesoebene ergibt sich das Bild einer belasteten Lehrkraft, die auch in den Pausen und im Lehrerzimmer durch negative Schulklimawahrnehmungen der KollegInnen belastet wird. Es ist eine Serie erkennbar, die aus eigenen negativen Wahrnehmungen auf der Nanoebene, aus fremden negativen Wahrnehmungen auf der Mesoebene und wiederholten negativen Wahrnehmungen besteht, die am Ende des Schultages in vollkommene Erschöpfung kumuliert wird (Unterkapitel 6.10.4).

Im Anschluss an die soeben diskutierten Zusammenhänge zwischen den Wahrnehmungsebenen stellt sich die Frage, inwieweit die Wahrnehmungen der LehrerInnen positiv korrigiert werden können und sich in positivem Interaktionshandeln den SchülerInnen gegenüber niederschlagen, wenn die Umweltbedingungen (z.B. durch geäußerte Klimawahrnehmungen der KollegInnen) diese Korrektur erschweren.

Lehrerwitz – der Ausnahmefall

Um die Dynamiken in den geschilderten gewaltvollen Situationen zu filtern, habe ich je Fall das Setting, das Schülerverhalten des/der Betroffenen, das Verhalten der MitschülerInnen und die Unterrichtsmerkmale systematisiert (Unterkapitel 6.8.4). Bei der Betrachtung der Dynamiken trat ein Sonderfall hervor. Hierbei handelt es sich um eine vollkommen ruhige Umgebung während der Rückgabe einer Klausur. Die Lehrkraft 12 machte bei der Rückgabe einen Witz gegenüber einem Schüler; dieser habe den Namen „Shakespeare“ mehrfach falsch und jedes Mal anders geschrieben und er

müsse ihn eigentlich zur Einprägung auf einer kompletten Seite wiederholt schreiben. Die Klasse lachte über diesen vermeintlichen Witz, sie wurde zum Publikum, der betroffene Schüler schwieg. Aus der Evaluation des eigenen Unterrichts am Schuljahresende ging hervor, dass ein Schüler den Lehrer als bloßstellend empfand; ob es der betroffene Schüler war, wurde nie geklärt.

Die Lehrkraft verwendete hier jedoch einen aggressiven Humor, der zur Verspottung, in diesem Fall bezogen auf die Intelligenz, genutzt wird (vgl. Bieg & Dresel, 2014; vgl. Martin et al., 2003) und der bereits in der Studie von Bieg und Dresel (2014, S. 8) in geringem Ausmaß. Die Lehrkraft selbst bewertete den Witz als grenzwertig, weil damit einerseits eine lockere Atmosphäre haben schaffen wollen, andererseits ein derartiger Witz jedoch auch seinen Zweck verfehlen könne. Aus dem reflexiven Nachdenken über die eigenen Handlungen, angestoßen durch die Evaluation der Lehrkraft, veränderte die Lehrkraft ihr zukünftiges Verhalten und unterließ kompetenz- oder intelligenz-bezogene Witze.

Diese Situation hebt sich von den anderen dynamischen Situationen insofern ab, als hier weder äußere Einflüsse erkennbar sind, die zu einer Eskalation beitragen, noch, dass die Lehrkraft besonders angespannt war. Gleichzeitig ist die soziale Klassendynamik durch sie negativ beeinflusst worden. Sie zeigt jedoch auch, dass das Reflektieren solcher Situationen und die Einnahme der Schülerperspektive dazu beitragen können, dass sich Lehrkräfte in ihrem Handeln weiterentwickeln können.

Zusammenfassung

Wie die Ausführungen zeigen, sind die Umgebungsfaktoren der materiellen Umwelt und der sozialen Umwelt untrennbar mit der Nanoebene und den darin ablaufenden psychischen Prozessen verbunden. Dabei müssen die diskutierten Schalleinflüsse oder Pausenzeiten auch im Hinblick auf ihre Ursachen und Entstehungsbedingungen auf der Mesoebene hin betrachtet werden. So mag es in einer Schule eine Schulleitung geben, die viel Wert auf den Gesundheitsschutz der MitarbeiterInnen und der SchülerInnen legt und sich massiv für eine Schallminderung im Schulgebäude einsetzt. An einer anderen Schule mag es eine Schulleitung geben, die alle Anliegen diesbezüglich unter Verweis auf die Unterrichtsdisziplin zurückweist, die in der Verantwortung der LehrerInnen selbst liegt. Die materielle Umwelt ist daher keineswegs als trivial zu bezeichnen, sondern sollte als massiv beeinflussend für die soziale Umwelt und die Wahrnehmungen der Teilnehmenden verstanden werden.

7.6 Einflussfaktoren und Ursachen auf der Nanoebene

Die Faktoren der Nanoebene lassen sich in solche einteilen, die die Innensicht der Interviewten in gewaltvollen oder grenzverletzenden Situationen darstellen. Darüber

hinaus haben die LehrerInnen auf die Frage nach den Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten im Hinblick auf Lehrergewalt eine Reihe weiterer Faktoren benannt, die ebenfalls der Nanoebene zuzuordnen sind, jedoch eher aus einer reflektierenden Perspektive auf Lehrergewalthandlungen entspringen. Inhaltlich sind die von den LehrerInnen als Ursachen markierten Faktoren kaum von jenen zu unterscheiden, die in den Beschreibungen ganz offensichtlich als Ursachen verstanden werden müssen. Um Redundanzen in dieser Arbeit zu vermeiden, werden sie in diesem Unterkapitel gemeinsam diskutiert. Eine kritische Reflexion über die Kodierung erfolgt in Unterkapitel 9.3.

7.6.1 Intrapsychische Prozess

Den umfangreichsten Teil der Nanoebene stellen die intrapsychischen Prozesse und ihre Wechselwirkungen dar. Sie finden sich in den Schilderungen der LehrerInnen, die ein gewaltvolles oder grenzverletzendes Verhalten beschrieben. Die kognitiven Schemata (zu denen ich wegen der schweren Trennbarkeit auch die operativen Schemata gezählt habe) und die Emotionen stellen den weitaus größten Teil der intrapsychischen Prozesse dar. Sie sind sehr eng miteinander verbunden und orientieren sich ihrem Auftreten sehr stark an den Abläufen auf der Mikroebene.

Schemata

Das Erhalten, Verlieren oder Wiederherstellen der Kontrolle über die Handlungen von EinzelschülerInnen oder der Gruppe ist das am häufigsten auftretende Schema (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – kognitive Schemata“). LehrerInnen beschreiben, dass SchülerInnen nicht ihren Anweisungen folgen und sich teilweise offen diesen Anweisungen widersetzen. Mit diesem Schema sind weitere Schemata wie „Respekt verschaffen“, „professionell bleiben“, „keine Lösungsstrategien mehr haben“ oder „Unterricht machen wollen“ verbunden (siehe Unterkapitel 6.8.3). Prominent sind weiterhin die Schemata „für Ruhe sorgen“, das „Abwägen von Anforderungen“ oder das „Erhalten der Asymmetrie“ öfter auf (siehe Unterkapitel 6.8.2); Abb. 6.2 zeigt die Zusammenhänge zwischen den Schemata.

Auffällig an der Gesamtbetrachtung aller Schemata ist, dass sie sich inhaltlich stark auf den Ablauf der Stunde und die Handlungen der SchülerInnen sowie die eigenen Handlungen beziehen. Auf der anderen Seite zeigen sich solche Schemata, von denen auf ein professionelles Selbstverständnis der LehrerInnen zu schließen ist. Keller-Schneider (2018, 2010) geht in ihrem Prozessmodell davon aus, dass eine Nichtbearbeitung von Anforderungen zu einer Verfestigung von „vermeintlich“ (Anm. der Verfasserin) Bewährtem führt und keine Weiterentwicklung in der Professionalisierung stattfindet. Aus der Vielzahl der „Kontroll-Schemata“ und dem Fehlen von produktiven oder kreativen Schemata schließe ich, dass die LehrerInnen in diesen Situationen eher dazu tendieren, bereits vorhandene Schemata, die vor allem an ein hierarchisches Lehrer-Schüler-Verhältnis gekoppelt sind (Lehrkraft hat Handlungsmacht im Gegensatz zu

den SchülerInnen, siehe Unterkapitel 2.1.3), abzurufen. Dieses Streben nach Kontrolle und eine Betonung der hierarchischen Verhältnisse steht in der Studie von Sava (2002) in einem Zusammenhang mit negativem Schülerverhalten. Weiterhin wäre es denkbar, dass die LehrerInnen aus einer Art erlernter Hilflosigkeit heraus handeln (siehe dazu Schmitz et al., 2006, S. 100 ff.), die zu aggressivem Verhalten der LehrerInnen führt, was wiederum negatives Schülerverhalten erzeugt und sich damit eine Spirale der negativen Wahrnehmungen in Gang setzt.

Hier wäre die Anschlussfrage zu stellen, ob sich diese Schemata unter dem „Belastungstest“ dieser Situationen als die „echten“ Denk- und Handlungsmuster herausstellen und welche Situationsmerkmale bei der individuellen Lehrkraft eine emotionale Betroffenheit und spezifische Schemata aktivieren, und wie und ob diese veränderbar sind.

Zusammen mit den Befunden der vielfach geäußerten verbalen Gewalt gegen SchülerInnen (Unterkapitel 6.4.3), den beleidigenden Lehrerzimmergesprächen (Unterkapitel 7.4.2) und dem deutlichen Vorkommen von abwertenden Interaktionen in den Studien von Prengel und KollegInnen (2013, 2012) liegen zumindest starke Hinweise darauf vor, dass bei LehrerInnen deutlich negativere Denk- und Handlungsmuster gegenüber SchülerInnen vorliegen, als bisher gedacht. Weiterhin wäre es interessant, welche Bedingungen vorliegen müssen, damit sich die hier noch als isoliert verstandenen Schemata zu Subjektiven Theorien vernetzen (siehe Forschungsfrage bei Wahl, 1991, S. 55).

Möglicherweise ist bei diesen Lehrkräften auch eine geringe intrinsische Motivation für den Beruf vorhanden, die, vermittelt über eine ungünstige Attribution, zu einer größeren emotionalen Erschöpfung führt. Diese Vermutung wäre die Umkehrung der Studienergebnisse von Wenzel und Varol (2023), wonach Lehramtsstudierende mit höherer intrinsischer Berufswahlmotivation zwar weniger zu negativer Attribuierung bei Misserfolgen neigen, doch wenn Misserfolge intern attribuiert werden, die emotionale Erschöpfung umso stärker ausfällt.

Veränderungen auf der Handlungsebene sind möglich

Wie veränderbar die kognitiven Schemata auf der Verhaltensebene sind, zeigt der Bericht einer bewusst lauten Lehrkraft: Sie berichtet davon, dass sie jahrelang zu den SchülerInnen nett gewesen sei und diese nicht auf sie gehört hätten. Als Re-Justierung des eigenen Könnens (vgl. Keller-Schneider, 2018, S. 239) zeigte diese Lehrkraft fortan einen sehr lauten Umgang mit den SchülerInnen, obwohl dies nicht der eigenen Werthaltung entsprach und entspricht. Demnach scheinen eigene Werte und Haltungen nicht unbedingt zur gezeigten Performance passen zu müssen. Eine gewünschte Funktionalität in Bezug auf einen spezifischen Zielzustand bei den SchülerInnen reichte in dieser Fallkonstellation aus, um auf der Verhaltensebene Veränderungen hervorzurufen. Damit ist bei dieser Lehrkraft der Zusammenhang zwischen einem Lernen durch Erfahrung („Klasse befolgt nur laute und strenge Anweisungen“), einem Handlungswissen („ich verändere mein Verhalten, um den gewünschten Zustand zu erhalten) und Handeln („ich bin ab sofort nur laut und streng“) deutlich sichtbar (vgl. Neuweg,

2014, S. 585). Diese Lehrkraft sah sich durch die Klasse vor Herausforderungen gestellt, die sie mit den bisher bewährten Routinen nicht bewältigen konnte, weshalb im Zuge der Verarbeitung dieser Krise ein neues Verhalten entstand (vgl. Keller-Schneider, 2018, S. 239). Möglich ist jedoch auch, dass das Schema „laut werden hilft“ nur durch andere Schemata verdeckt war und diese Lehrkraft dieses Schema in ihrer Berufs- oder Schülerbiografie bereits als funktional abgespeichert hatte.

So wie Wahl (1991) Subjektive Theorien beschrieben hat, könnte dieses Beispiel jedoch auch ein Hinweis auf eine Subjektive Theorie sein, die Vernetzungen zwischen dem Abgleich von vergangenen und aktuellen Lehrerhandlungen in Bezug auf einen erwünschten Zielzustand bei den SchülerInnen darstellt. Weiterhin ist es möglich, dass sich bei der Lehrkraft zunehmend eine Negativverzerrung (Forgas, 1999, S. 68) in der Wahrnehmung des Schülerverhaltens eingestellt hat, von der diese Lehrkraft nicht mehr abweichen kann, wenn keine äußeren Veränderungsimpulse durch einen Austausch mit KollegInnen oder hospitationsbasierte Unterrichtsbesprechungen gesetzt werden.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die kognitiven Schemata, in der Weise, in der ich sie in dieser Stichprobe erhoben habe, mit großer Wahrscheinlichkeit nur die „Spitze des Eisberges“ sind und sie auf der impliziten, nicht zu verbalisierenden Ebene deutlich tiefer gehen. Möglicherweise könnte sich durch den Ausbau der Mentalisierungsfähigkeit (Schwarzwälder & Lohse-Bossenz, 2020) die kognitive Flexibilität als Teil der exekutiven Funktionen (Deffner, 2023, S. 116; Simanowski, Klotz, Augustin & Krajewski, 2018, S. 72) steigern, um zwischen bewährten und alternativen Schemata zu wechseln, und vor allem in sozialen Situationen oder bei Unvorhergesehenem neue Alternativhandlungen zu vollziehen.

Schemata können nicht ohne Emotionen gedacht werden

Weil das Model von Pekrun (1985) eine Verbindung zwischen Emotionen und Schemata annimmt und auch Collins (2004) davon ausgeht, dass Emotionen eine entscheidende Rolle bei der Bewertung der Situationen spielen, habe ich den Versuch gewagt, Emotionen und Schemata zu verbinden, indem ich die gemeinsame Ursache für beides fallspezifisch festgestellt und in einem weiteren Schritt fallübergreifend zusammengefasst habe. Es zeigte sich, dass es auch hier wieder die Schemata „Kontrolle erhalten“ und „Kontrolle verlieren“ sind, die die vielfältigsten Verbindungen zu Emotionen aufweisen. Dies bestätigt die Annahme, dass der Verlust und das Erhalten von Kontrolle überaus wichtige Schemata sind, die mit vielen Emotionen in Verbindung stehen. Dies hebt die außerordentliche Bedeutung dieser Denkstruktur für das Lehrerd Denken in stressigen und dynamischen Situationen hervor. Dies ist vor dem Hintergrund der Verantwortung für die SchülerInnen als Aufsichtsperson und als Führungskraft innerhalb der Klasse nachvollziehbar.

Mit dem Schema „Kontrolle“ geht daher auch eine interne Kontrollüberzeugung einher, die die LehrerInnen benötigen, um Lern- und Erziehungsprozesse in Gang zu setzen und Unterricht vollziehen und planen zu können (vgl. Buer & Squarra, 1998).

LehrerInnen sind im Unterricht davon überzeugt, dass sie durch eigene Handlungen ihre Umwelt beeinflussen können. Wenn nun SchülerInnen durch störendes oder provozierendes Verhalten dominant auftreten und die Klassendynamik aus Sicht der LehrerInnen ungünstig beeinflussen, so zeigen die SchülerInnen, dass sie der internen Kontrollüberzeugung der Lehrkraft nicht folgen. Sie stellen damit das für Lehr-Lern-Prozesse zentrale asymmetrische Lehrer-Schüler-Verhältnis in Frage.

Die LehrerInnen dieser Studie verbinden mit dem Schema „Kontrolle“ unter anderem die Emotionen Wut, Hilflosigkeit und Ärger. Diese werden vor allem durch störende Schülerhandlungen auf der Mikroebene ausgelöst. Diese Zusammenhänge ähneln den Befunden von Wahl (1991, S. 145), der in den Verbalprotokollen von LehrerInnen einen Zusammenhang zwischen den Emotionen Ärger, Hilflosigkeit oder Angst und als Provokation interpretierte Schülerhandlungen berichtet sowie den Vermutungen der von Weller (2014) befragten Schulleitungen, wonach diese annehmen, dass gewaltvolle LehrerInnen ein besonders großes Maß an Kontrollbedürfnis haben. Es scheint in der Studie von Wahl (1991) so zu sein, dass die LehrerInnen besonders auf Störungen von Abläufen mit starken Emotionen reagierte, was in meinem Verständnis einer Störung der ausgeübten Kontrolle über einen Ablauf oder eine Situation gleichkommt und sich damit der Befund von Wahl und der meine gegenseitig bestärken.

Die erlebten Anforderungen im direkten Unterricht scheinen bei den LehrerInnen hoch zu sein und die erlebte Kontrollmöglichkeit niedrig, weswegen diese LehrerInnen Stress erleben. Diese mangelnde Kontrolle könnte als Ressourcenverlust (Hobfoll & Schumm, 2004, S. 93 f.) auf der persönlichen Ebene erlebt werden, dem keine soziale Unterstützung auf der Mesoebene (Unterkapitel 7.4.2) entgegen gestellt und somit die Ressourcen erneuert oder geschützt werden könnten. Das Stresserleben im Unterricht, und das möglicherweise gezeigte gewaltvolle Verhalten, können daher Ausdruck einer individuellen Überforderung in der direkten Situation sein, der auf der Mesoebene wenig Ressourcen ausgleichend gegenüberstehen.

Der Einfluss des Tagesverlaufs

Aus den Situationsbeschreibung in den Kapitel 6.10.1 und 6.10.4 geht hervor, dass sowohl die körperliche Erschöpfung als auch der allgemeine Tagesverlauf (bezogen auf Konflikte in anderen Unterrichtsstunden) einen Einfluss auf die emotionale Reizbarkeit und das Finden von Alternativlösungen hat. Dieser Zusammenhang wird auch von Wahl (1991, S. 146) berichtet. Es scheint so, als ob situative Anforderungen zu Tagesbeginn eher bewältigt werden können als im weiteren Tagesverlauf. Ein adaptives Reagieren auf Stressoren, welches durch ein Zusammenspiel von Emotionen, Kognitionen, Verhalten Physiologie und der Umgebungswahrnehmung realisiert wird (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001, S. 89), scheint immer schwerer zu gelingen.

Vor dieser Annahme müssten die bisher vorgeschlagenen Ansätze zur Stressminderung bei LehrerInnen auf ihre Tauglichkeit über den Tagesverlauf hinweg als auch

bestehende Mängeln hinsichtlich einer erholsamen Pausengestaltung auf der Mesoebene in den Blick genommen werden. Strategien, die sich auf einen globalen Lehreralltag beziehen, wie beispielsweise im Krisenpräventionshandbuch des Landes Nordrhein-Westfalen (Oppermann, Berens, Dörnhaus, Schnabel & Stammsen, 2023, S. 56 ff.) vorgeschlagen, greifen dieses situative und wechselnde Stresserleben bisher noch nicht auf bzw. beziehen kaum den Schulkontext und die Veränderungsperspektiven desselben auf. Im Hinblick auf eine gewaltpräventive Schulentwicklung könnte sich eine einzelschulbezogene Gefährdungsanalyse für das Erleben von Stress bei SchülerInnen und LehrerInnen lohnen, um solche Faktoren zu identifizieren, die erstens vielen SchülerInnen und LehrerInnen Stress bereitet und zweitens rein systemisch und nicht individuell bearbeitbar und lösbar sind. Zu diesen Faktoren könnte der Tagesverlauf ebenso zählen wie die Pausensituationen oder die Schallbelastung.

Hinderliche Leistungsattribution – wenig Spielraum für die Lehrkraft

Diese Befunde und Kombinationen deuten darauf hin, dass diese LehrerInnen über eine schwache interne Kontrollüberzeugung verfügen und die Ursachen überwiegend extern verorten, also eine externe Kausalattribution (vgl. Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018) vornehmen.

Diese Vermutung wird gestützt, wenn man die Dissonanz zwischen der Ursachenvielfalt und den beschriebenen Veränderungsmöglichkeiten betrachtet (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Der Bruch zwischen den Ursachen und den Veränderungsmöglichkeiten“). Die LehrerInnen der vorliegenden Studie sprechen fast ausschließlich im Allgemeinen über „die Lehrer“, die Ich-Perspektive wird weitgehend ausgeklammert. Sie beziehen sich kaum selbst in die Ursachenkonstruktion mit ein, von der aus eine produktive Reflexion über die eigenen Handlungen möglich wäre. Vielmehr nehmen sie ihre direkte Schulumwelt, jedoch nicht den eigenverantwortlichen Unterricht, in den Blick. Da diese Ebene ebenfalls in der Verantwortung der LehrerInnen selbst liegt, ist es erstaunlich, dass sie eher auf der Mesoebene Veränderungspotential sehen als im eigenen Unterricht oder bei der eigenen Person.

Diese Zusammenhänge könnten darauf hindeuten, dass die LehrerInnen eher Veränderungsmöglichkeiten im Nahfeld bemerken, denen sie als Teil eines Kollektivs (Kollegium) entgegentreten können, und die Chancen für Veränderungen höher sind als bei Veränderungen auf der Makroebene, deren Aufbau und Zusammenhänge sie möglicherweise nicht durchschauen. Sie wenden sich daher verstärkt der Mesoebene zu und verorten dort die meisten Veränderungsmöglichkeiten, auch wenn hier einige Risiken liegen, wie die Ausführungen in Unterkapitel 7.4.2 zeigen.

Eine Veränderung auf der Nanoebene würde bedeuten, die eigenen Verhaltens- und Denkweisen auf den Prüfstand zu stellen und damit eine Selbstwertverletzung zu riskieren. Es wäre daher gesichtswahrender für die LehrerInnen, Veränderungen auf der Einzelschulebene zu verorten als durch eigene Reflexion eine Verletzung des Selbstwertes zu riskieren.

Ich sehe in den oben besprochenen Befunden Hinweise auf negative Kontroll- und Veränderungsüberzeugungen bei den befragten LehrerInnen. Ich schließe mich meiner Aussage im Unterkapitel 7.5.2 zur Sozialen Umwelt in der Mikroebene an, der zufolge die LehrerInnen dieser Studie eher einen Standpunkt der Problemzentrierung einnehmen und durch den erlebten Kontrollverlust sowie die damit verbundenen Emotionen kaum Lösungsräume finden.

An diese These anschließen muss sich selbstverständlich die Frage nach der Genese dieser Denk- und Handlungsmuster bzw. die Frage nach der Stärke des Einflusses des Meso- und des Mikrokontextes. Die LehrerInnen selbst berichten von starken Einflüssen der Mesoebene insofern, als hier wenig Unterstützung vorhanden ist und angefordert werden kann. Auf der Mikroebene sind das Denkmuster bzw. Schema „Kontrolle“ sowie die Emotionen von Wut und Hilflosigkeit in Bezug auf das Schülerfehlverhalten äußert präsent, dem auf der Mesoebene keine Handlungsmöglichkeiten, zum Beispiel in Form von Maßnahmenkatalogen gegen Schülerfehlverhalten, entgegengestellt werden können.

An Hand der hier gefundenen Daten und der starken Querbezüge zwischen der Meso- bzw. Mikroebene und der Nanoebene kann ein starker Einfluss begründet angenommen werden. Fraglich ist, ob die LehrerInnen bereits mit ungünstigen Dispositionen in den Beruf eingestiegen sind oder ob der Umgebungskontext in negativer wie positiver Weise einen Einfluss auf die Entwicklungen der Dispositionen nimmt.

Klassismus und Diskriminierung

Als eine der Ursache für Lehrergewalt identifizierte eine Lehrkraft den vorherrschenden Klassismus, der unter der akademisch geschulten Lehrerschaft herrsche und mit einer diskriminierenden Haltung und Praxis gegenüber den SchülerInnen und ihren Familien einhergehe, beispielsweise beleidigende und diskriminierende Äußerungen (Unterkapitel 6.4.3). Dabei beziehen die LehrerInnen die soziale Herkunft, und teilweise auch einen (vermeintlichen) Migrationshintergrund, in die Konstruktion von aktiven Beleidigungen, Schulempfehlungen nach der Grundschule und allgemeine Überlegenheitsgefühle gegenüber den Kindern und deren Elternhäusern ein.

Die Lehrkraft geht in ihrer Beschreibung zum Klassismus von LehrerInnen davon aus, dass sich die LehrerInnen den SchülerInnen und Eltern überlegen fühlen sowie den kulturellen Praktiken und Lebensformen beider Gruppen ein unterschiedlicher Wert beigemessen wird (Kemper & Weinbach, 2009, S. 15 f.). Dies ist daran erkennbar, dass die Lebensweise der Familien teilweise stark abgewertet werden (z.B. das Vorhandensein mehrerer Kinder: „war die Mutter eine Blume und jeder durfte mal ran“, Int. 16). Damit zeigen die LehrerInnen einen Klassismus auf der individuellen Ebene (Kemper & Weinbach, 2009, S. 20), von dem ich vermute, dass er sich leicht auf die institutionelle Ebene verschiebt, wenn man bedenkt, dass der schulische Erfolg immer noch sehr stark von der sozialen Herkunft der SchülerInnen abhängt (Scherr, 2016, S. 26). Scherr (2016) geht in seiner Studie davon aus, dass LehrerInnen nicht absichtsvoll

benachteiligen, wenngleich er es als wichtig betrachtet, den Umfang von Vorurteilen und diskriminierenden Handlungen seitens der LehrerInnen zu kennen. An Hand der in dieser Studie vielfältig beschriebenen diskriminierenden Äußerungen und Handlungen wird jedoch sichtbar, dass nicht nur indirekt, sondern durch Grenzen überschreitenden Handlungen diskriminiert wird. Hier fällt es schwer, solche Äußerungen nicht mit einer absichtsvollen Benachteiligung in Verbindung zu bringen.

Eine weitere Form des Klassismus beschreiben die LehrerInnen im Zusammenhang mit der Zuweisung von Kindern mit Einwanderungs- oder Migrationsgeschichte zu Haupt- oder Sekundarschulen, wie es auch Scherr (2016, S. 27) beschreibt. Die LehrerInnen nutzen die institutionelle Macht der Zuweisung zu bestimmten Schultypen, SchülerInnen werden „abgeschoben [...] um sich die vom Hals zu halten“ (Int. 7). Mit diesen SchülerInnen ist offenbar ein Mehraufwand verbunden, dem man den KollegInnen an Gymnasien nicht aufbürden will. Gleichzeitig wird eine Normalität des Schulsystems genutzt und kaum von den LehrerInnen hinterfragt. Den Eltern aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten unterstellen die LehrerInnen, dass die Eltern ihre Kinder nicht ausreichend unterstützen können und deswegen höhere Schulformen nicht anzuraten sind.

Ob die gerade skizzierten Schulempfehlungen aus guter Absicht heraus getätigt werden oder nicht, ist an dieser Stelle nicht ersichtlich. Es kann jedoch nicht bestritten werden, dass klassistische und diskriminierende Äußerungen (Unterkapitel 6.4.3) von LehrerInnen mit und ohne die Anwesenheit der SchülerInnen grenzüberschreitend sind und sich möglicherweise auch in den alltäglichen Unterrichtsinteraktionen niederschlagen. Unter Umständen liegen hier jedoch unbewusste Denkmuster vor, die sich durch die bisherigen Erfahrungen und den Einzelschulkontext, gepaart mit wenig lösungsorientierten Reflexionspraktiken, zu gewissen defizitorientierten Denkmustern im Sinne der Kategorisierung bzw. vorstrukturierenden Wahrnehmung von Racherbäumer (2017) verfestigen.

Die in dieser Arbeit beschriebenen Äußerungen und Praktiken von LehrerInnen passen zu dem Befund, dass deutsche Schulen nicht nur passiv mittels Habitus-Auslebung (Lange-Vester & Vester, 2018, 162 f.; Bourdieu, 1982, 277 f.) eine soziale Benachteiligung fördern, sondern dass das deutsche Bildungssystem diese durch seine strukturelle Anlage fördert (Gamper & Kupfer, 2023, S. 169 ff.) und Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in allen Domänen und über alle Erhebungen hinweg geringere Kompetenzen aufweisen (Mang et al., 2023). Von Diskriminierung Betroffene beschreiben in einer repräsentativen Studie, dass sie in der Schule zum größten Teil aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage (17 %), aufgrund ihrer Religion (13 %) oder ihrer Ethnie (13 %) diskriminiert wurden (Beigang, Fetz, Kalkum & Otto, 2017, S. 133). Diese Formen der Diskriminierung, und weitere, werden auch von meinen StudienteilnehmerInnen aus unterschiedlichen Perspektiven berichtet (siehe Unterkapitel 6.4).

Mit Blick auf die in Kapitel 1.2.1 vollzogenen Differenzierung zwischen struktureller Gewalt und institutioneller Gewalt stellt sich angesichts dieses Befundes die Vermutung

ein, dass Klassismus als eine strukturelle Gewaltart in dem Moment zu institutionellen Gewalt wird, wo LehrerInnen diese Praktik bewusst ist und sie sie vom System ausgehend legitimieren. Diese Legitimation läge z.B. dann vor, wenn SchülerInnen mit sprachlichem Förderbedarf der Übertritt in ein Gymnasium verweigert wird, weil das aufnehmende System nicht genug Ressourcen bereitstellen kann, um diese vorübergehende Barrieren abzubauen. Dann würde aus einem institutionellen Defizit heraus ein persönlicher Nachteil entstehen, der den einzelnen an der Ausschöpfung seines Potentials hindert. Da jedoch die Ursache nicht in der Person selbst zu finden, sondern institutionellen Ursprungs ist, stünde nicht die Förderung der SchülerInnen im Vordergrund, sondern die Beachtung der institutionellen Erfordernisse, womit institutionelle Gewalt auf die SchülerInnen ausgeübt würde.

7.6.2 Situationswahrnehmung

Situationswahrnehmung unter Ausschluss von Handlungsoptionen – ein Blick in den Tunnel

Wie die oben diskutierten Befunde es vermuten lassen, berichten die LehrerInnen von negativen Situationsbewertungen. Es ist jedoch aus den Beschreibungen eindeutig erkennbar, dass sich die LehrerInnen anderer Handlungsoptionen zwar bewusst sind, sie jedoch begründet ablehnen (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Handlungsoptionen“). Stellenweise wirken die Situationsbeschreibungen in Unterkapitel 6.10 so, als ob sich die LehrerInnen in einer Art Tunnel befänden, der durch bereits bekannte Handlungsoptionen begrenzt wird und alternative Handlungsoptionen gar nicht in Betracht gezogen würden. Damit würde die Vermutung von Wahl (1991, S. 144) bestätigt, wonach beim Handeln unter Druck, wie es in meiner Studie vielfach beschrieben wurde, verdichtete Gedächtnisinhalte abgerufen, die zu bestimmten Situationsbewertungen und daraus (für die Lehrkraft bewährte) Handlungsentscheidungen führen. Folglich sind die Situationsbewertung derart stark, dass nur wenige Handlungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden, und sich aus dieser tunnelartigen Situationsdynamik ähnlich ablaufenden Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen entwickeln, die über einen Zeitverlauf hinweg recht stabil sind (siehe Eskalationsdynamik in Unterkapitel 6.10.3, Unterabschnitt „Situationsanalyse“).

Diese Interpretation muss jedoch als sehr vage bezeichnet werden, weil ich die LehrerInnen in ihren Erzählungen nicht nach alternativen Handlungen befragt habe, um den Erzählfluss nicht zu unterbrechen. Es kann deshalb aus den hier vorliegenden Daten nicht geschlussfolgert werden, ob immer wieder die gleichen Handlungsoptionen gewählt werden und wie viel Zeit den LehrerInnen für die Auswahl zur Verfügung steht. Aus den Beschreibungen geht jedoch hervor, dass die LehrerInnen Entscheidungen extrem schnell treffen (müssen), vor allem wenn viele Schülerhandlungen einer simultanen Entscheidung bedürfen.

Wie die Befunde zu den Schemata zeigen, sind solche Schemata präsent, die auf „den Lehrer als Bewahrer der Kontrolle“ zurückgehen und damit in einem starken Bezug zu Organisationsnormen der Schule, die die Lehrkraft als hierarchisch übergeordnete Person festschreiben, stehen (Unterkapitel 2.1.3 und Unterkapitel 7.6.1). Kaum erkennbar sind solche Schemata, die die Spezifika der Situation unter Beachtung der eigenen Lehrerbedürfnisse oder unter Beachtung der Schülerbedürfnisse berücksichtigen. Anzunehmen ist hier, dass LehrerInnen ihre Handlungen überwiegend an geltenden Organisationsnormen orientieren. Die LehrerInnen meiner Studie zeigen sich vor allem durch die „Verdichtung der Anforderungen im Sinne eines forcierten Handlungsdrucks“ (Czerwenka, 1996, S. 297) stark beansprucht oder überfordert.

Dieser Handlungsdruck wird offenbar als besonders hoch empfunden, wenn viele Anforderungen gleichzeitig bewältigt werden müssen, was mit der Anzahl der anwesenden SchülerInnen und der Lautstärke in einen Zusammenhang gestellt wird. Dieser Wahrnehmung ist nicht verwunderlich, da mit der Anzahl der Personen im Raum gleichzeitig die Anzahl der potentiellen Kontaktmöglichkeiten der Lehrkräfte steigt. Auch wenn nicht bisher nicht belegt ist, dass die Interaktionshäufigkeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen abhängt, so sind diese dennoch als potentielle InteraktionspartnerInnen vorhanden und LehrerInnen müssen ihre Aufmerksamkeit auf mehr SchülerInnen verteilen.

Meine Daten zeigen, dass Schemata und Emotionen stark verbunden sind (Unterkapitel 6.8.1) und die LehrerInnen emotionaler auf Störungen auf der Mikroebene reagieren als auf Störungen oder Ursachen der übrigen Ebenen (Unterkapitel 6.9). Dieser Befund ist auch bei Wahl (1991, S. 145) feststellbar: „Wird eine Situation beispielsweise als Provokation aufgefasst, so ist die nicht nur eine neutrale Einschätzung, sondern es impliziert, dass der pädagogische Experte sich angegriffen fühlt, was im weiteren Handlungsprozess Emotionen wie Ärger oder Angst mit sich bringen kann.“ In den weiteren Ausführungen von Wahl (1991, S. 146) tritt hervor, dass diese Schilderungen besonders bei LehrerInnen zu finden waren und weniger bei HochschullehrerInnen oder PädagogInnen der Erwachsenenbildung auftraten.

Es liegt also durchaus im Bereich des Möglichen, dass Emotionen eher weniger gut kontrolliert werden, wenn sich PädagogInnen durch SchülerInnen provoziert fühlen. Dies könnte an der starken Asymmetrie zwischen den beiden Gruppen und der starken Rollenmissachtung liegen, die die SchülerInnen mit ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen. Dies würde auch den starken Zusammenhang zwischen den hierarchiebetonenden Schemata, den Schülerstörungen und der empfundenen Wut, wenn man sie als Kränkung der Hierarchieposition versteht, erklären. In dieser Interpretation würden LehrerInnen vor allem wütend auf eine Kränkung reagieren, die eine Verletzung der Individualnorm („ich als Lehrkraft bin ranghöher und mir gebührt Respekt und Folgsamkeit“) darstellt und sich in einer Verletzung der Organisationsnorm („SchülerInnen sind in der Schule folgsam“) manifestiert. Gestützt wird diese These durch Scheff (1988), der vor allem eine nicht eingestandene oder verarbeitete Scham als Aus-

gangspunkt für eine wütende Gewaltentladung sieht. Das Untergraben der Organisationsnormen und das Infragestellen der Lehrerautorität durch Störungen könnte bei LehrerInnen eine Scham auslösen („ich bin nicht Herr der Situation, obwohl ich es eigentlich sein sollte“), die in der Situation nicht anders verarbeitet werden kann als durch Wut und Aggression.

Verlustspirale

Zu den soeben diskutierten Befunden kommt überdies hinzu, dass die LehrerInnen weder über ein vielfältiges alternatives Handlungsrepertoire verfügen bzw. dies nicht abrufen können und auf der Mesoebene wenig Unterstützung erwartet wird. Dies muss insgesamt als eine mangelhafte Ressourcenlage beurteilt werden. Ausschlaggebend ist nicht, ob die LehrerInnen diese Ressourcen zur Verfügung haben, sondern dass sie glauben, ihnen stünden keine zur Verfügung. Dieses Empfinden kann in den konkreten Situationen, in denen ohnehin das Kontrollbedürfnis bedroht ist, eine Verlustspirale in Gang setzen, die vor allem bei solchen Personen leichter auftritt, die ohnehin glauben, wenig Ressourcen zu haben (Hobfoll & Schumm, 2004, S. 98). Hobfoll und Schumm (2004) führen weiter aus, dass mit sozialen Ressourcen Verluste kompensiert oder abgemildert werden können, die jedoch, wie in Kapitel 7.4.2 besprochen, auf der Schulebene im subjektiven Erleben weder vorhanden sind noch aktiviert werden können.

Das berufsbiografische und das individualbiografische Gedächtnis interagieren

Das Gedächtnissystem wirkt bei der Auswahl der Handlungsoptionen mit, denn die LehrerInnen berichten davon, dass sie aus dem Abgleich von erinnerten Lehrerhandlungen und Schülerreaktionen begründete Annahmen über das zukünftige Handeln der MitschülerInnen treffen (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Handlungsoptionen“). Sie sehen voraus, dass ihr Handeln nicht nur in Bezug auf einen einzelnen SchülerInnen wichtig ist, sondern dass sie damit Signale an die andere SchülerInnen senden. Außerdem gleichen sie das aktuelle Schülerverhalten mit dem Schülerverhalten der Vergangenheit ab (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – Gedächtnissystem“) und prüfen bereits vollzogene Interventionen auf ihre Wirksamkeit. Sie zeigen sich demnach als ExpertInnen in Bezug auf diese eine Klasse und diesen einen Schüler und nutzen zugleich weiteres pädagogisches Expertenwissen, um Interventionen der Vergangenheit zu evaluieren.

Zu dieser Evaluation nutzen sie auch das individualbiografische Gedächtnis, in dem vergangene Lehrerhandlungen aus der Perspektive von SchülerInnen oder ReferendarInnen abgespeichert sind. Deutlich wird dieser Abgleich im Fall der Lehrkraft 12, die alle SchülerInnen auf die Toilette gehen lässt, weil sie als SchülerIn eine sich einnässende Schülerin und die abfälligen Lehrerbemerkungen dazu („Pinkel-Katja“) als relevante Erinnerung für die eigenen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster abgespeichert hat (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – Berufsbiografie“). Das Aufgreifen der eigenen Biografie verdeutlicht, dass das Lehrer-

handeln gemäß des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner (1981) (siehe Unterkapitel 3.1) innerhalb eines Chronosystems interpretiert werden muss. Weiterhin zeigen sich damit gewissen Identitätsnormen, die sie vor dem Hintergrund der in der Institution geltenden Organisationsnormen in Handlungsentscheidungen umsetzen.

Die LehrerInnen dieser Studie greifen auf biografische Wissensbestände zurück, die außerhalb einer formalisierten Ausbildung liegen (vgl. Dann & Haag, 2017) und von ihnen deswegen unbedingt auf die Nützlichkeit im Umgang mit SchülerInnen reflektiert werden müssen, denn die Gefahr liegt hier ganz klar darin begründet, dass zwar funktionale Verhaltensweisen übernommen werden – z.B. mit dem Klassenbuch auf den Tisch schlagen und den SchülerInnen einen Schreck einjagen – diese aber nicht im Einklang mit den eigenen wünschenswerten pädagogischen Zielen stehen oder den Organisationsnormen der Einzelschule entgegenstehen und dort zu Konflikten führen.

Solcherlei Handlungsweisen sind sowohl in meiner Studie in den Ursachenbeschreibungen für Lehrergewalt in Form von zum Beispiel unprofessionellem Verhalten (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Profession“) als auch in der Studie von Boll und Remsperger-Kehm (2021, S. 88 f.) sichtbar geworden. Sie gehen auf einen Mangel an Verständnis für die Wirksamkeit der eigenen Biografie auf das aktuelle pädagogische Handeln zurück, die im Hinblick auf die Handlungsentscheidungen von Professionellen als sehr wichtig eingeschätzt wird (Dann & Haag, 2017, S. 91).

Die Überwindung der Verbundenheitsgrenze bzw. der Konfrontationsangst – schwer sichtbar und dennoch vorhanden

In meinem Modell habe ich, ausgehend von der Arbeit von Collins (2011, 2004), angenommen, dass es eine Verbundenheitsgrenze gibt und dass zur Ausübung von Gewalt die Überschreitung dieser Grenze notwendig ist (Unterkapitel 3.3). In der Beschreibung einer Lehrkraft war dieser Moment sowohl erkennbar und als auch der Lehrkraft bewusst (Unterkapitel 6.10.1). Sie verliert in der Interaktion mit dem provokanten Schüler die Beherrschung und wird laut. Sie beschreibt diesen Moment als einen Bruch mit ihrer Professionalität, die sie eigentlich hätte aufrecht erhalten müssen.

Eine weitere Lehrkraft beschreibt diese Situation mit dem Schüler als ebenfalls hochdynamisch, sie ist durch wenig Reflexion über die Folgen der eigenen Handlung gekennzeichnet. Er beschreibt die Gesamtsituation derart, dass er sich mit dem Schüler in einer „Coin-Flip-Situation“ befunden habe, in der nur einer gewinnen können. Zudem lag in der Situation eine Wut und eine körperliche Erschöpfung vor, die in dieser Kombination vermutlich ausschlaggebend waren für das Überwinden der Verbundenheitsgrenze, die sie unter ausgeruhten und normalen Bedingungen hätte einhalten können (Unterkapitel 6.10.4).

Auswirkungen der Umweltbelastungen auf die Physis

Wie bereits in Unterkapitel 7.5 diskutiert, ereignet sich Lehrergewalt vor allem dann, wenn es im Klassenraum laut ist und die SchülerInnen den Anweisungen nicht folgen.

Dies geht hauptsächlich mit einem erlebten Kontrollverlust sowie Wut und Hilflosigkeit einher (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitte „Intrapsychische Prozesse – kognitive Schemata“ und „Intrapsychische Prozesse – Emotionen“). Die LehrerInnen berichten in den Interviews von Herzrasen, erhöhtem Puls, zitternden Händen und raumgreifenden Gestiken mit den Armen als Reaktionen auf die Situationswahrnehmung (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Physiologische Prozesse“). Als Ursachen für eine verminderte Emotionskontrolle geben sie vor allem eine körperliche Müdigkeit und Erschöpfung an (Kapitel 6.6.4, Unterabschnitt „Physis“).

Mit den erstgenannten Symptomen berichten die LehrerInnen von physiologischen Stressreaktionen, die durch das autonome Nervensystem gesteuert werden und bei denen die subjektive Bewertung der Person entscheidet, ob sie als Stressoren gewertet werden oder nicht (Dawans & Heinrichs, 2018). Dieses Begriffsverständnis grenzt sich durch die subjektive Bewertung gegen die ursprüngliche Stresskonzeption von Selye (1936) ab, der Stress noch als körperliche Reaktion auf einen physikalischen Reiz beschrieb.

Sie verwenden zur Beschreibung ihres Erlebens in den betreffenden Situationen nicht nur die Ursachen für ihre physiologischen Reaktionen, sie verwenden selbst auch das Wort „Stress“, weshalb ich die auslösenden Ursachen als Stressoren bezeichne. Als Stressoren benennen die LehrerInnen die starke Lärmbelastung und die (zu schnell ablaufenden) Interaktionen mit SchülerInnen, die teilweise den Anweisungen nicht folgen. Die LehrerInnen zeigen hier deutlich, dass sie stark beansprucht oder überfordert sind in der Suche und Ausübung von geeigneten Handlungen, um die Situation in der Klasse zu kontrollieren.

Sie gehen auf alle drei Klassen von Stressoren ein (physikalische/körperliche Stressoren; soziale Stressoren; leistungsbezogene Stressoren), die die Stressforschung bisher beschrieben hat (Reimann & Pohl, 2011, S. 218) und die aus unmittelbaren Umweltwahrnehmungen (z.B. Lärm, Streit) oder aus erinnerten oder vorweggenommen Ereignissen (anstehende Prüfung) oder Nicht-Ereignissen (emotionale Belastung) resultieren können. Weiterhin lösen diese Stressoren typische psychische Reaktionen wie Hilflosigkeit oder Wut (Gereiztheit) und physische Reaktionen wie einem erhöhten Herzschlag (Reimann & Pohl, 2011, S. 218).

Wenn man die von den LehrerInnen fehlende, jedoch gewünschte, soziale Unterstützung im Kollegium betrachtet (Unterkapitel 7.4.2), könnte man vermuten, dass die LehrerInnen nach einer gemeinschaftlichen Stressbewältigung suchen und damit einen prosozialen Stressbewältigungsmodus (Hobfoll & Buchwald, 2004, S. 19) wünschen. Gleichzeitig zeigen sie in den betreffenden Situationen eine eher passive Haltung, indem sie versuchen, die Situation allein zu bewältigen, und auch keine nachgelagerte Emotionsregulation durch einen Austausch anvisieren. Diese Passivität wird durch den Mesokontext verstärkt, der die aktive Stressbewältigung durch die aktive Suche nach sozialer Unterstützung nicht unterstützt. Weiterhin wirken die Vorgänge auf der Mikroebene derart belastend, dass keine Hilfe angefordert werden kann, weil auf der

Nanoebene Selbstwertschäden erwartet werden und damit ein weiterer Ressourcenverlust verbunden sein könnte.

Im Sinne des Stressmodells nach van Dick (2006, S. 37) kann man daher annehmen, dass die fehlende Unterstützung bereits in der primären Bewertung der (aktuellen) Situation mitwirkt und sich auch in der Rekonstruktion dieser Situationen durch Nachdenken und Reflektieren keine andere, möglicherweise weniger stressige, Bewertung einstellt. Es ist daher wahrscheinlich, dass ähnliche Situationen ähnliche Wahrnehmungsantizipation anstoßen, aus denen immer wieder die gleichen Situationsbewertungen und Handlungen hervorgehen (Pekrun, 1983). Diese immer gleichen Situationsbewertungen können zu einem chronischen Stresserleben führen, das wiederum dazu führen kann, dass kognitive Kontrollprozesse weniger gut ausgeführt, jedoch nicht dauerhaft reduziert werden (Max Wolff et al., 2021, S. 412 f.). Es besteht daher die Chance, dass eine Stressverminderung zu einer Steigerung der kognitiven Flexibilität und zum Nutzen alternativer Denk- und Handlungsmuster führt.

Die LehrerInnen meiner Studie gehen in den Beschreibungen zum Stresserleben nicht so tief, dass man erkennen könnte, ob sie die Situationen als Schädigung/Verlust oder als Beanspruchung der eigenen Ressourcen werten (Lazarus & Launier, 1981, S. 214). Auch kann einschränkend angenommen werden, dass eine problemzentrierte Stressbewältigung die emotionalen Einstellungen zu Gewalthandlungen nicht zu verändern vermag (vgl. Kiziltepe et al., 2023). Fest steht jedoch, dass die LehrerInnen dieser Studie die Situationen keinesfalls als Herausforderungen kennzeichnen, an denen sie wachsen können. Sie werden nicht als Entwicklungsaufgabe betrachtet, sondern als Belastung beschrieben.

Aufgrund der Beschreibungen der starken körperlichen Reaktionen in hochdynamischen Situationen, den häufiger auftretenden Erschöpfungserscheinungen am Ende des Schultages und den in Unterkapitel 7.5.1 diskutierten starken Schallbelastungen, muss davon ausgegangen werden, dass die Physiologie einen starken Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse in potentiell gewaltvollen Situationen hat. Aus den Beschreibungen der Häufigkeit solchen Situationen kann begründet geschlossen werden, dass diese LehrerInnen mehrfach am Tag unter einem hohem Stresserleben leiden und die mangelhaften Pausensituationen oder die fehlende erlebte soziale Unterstützung auf der Mesoebene (Unterkapitel 7.4.2) nicht zur Kompensation dieses Stresserlebens beitragen.

Situationswahrnehmung als BeobachterIn

Aus der Beobachterperspektive ist lediglich eine Situation beschrieben worden, aus der Faktoren der Nanoebene erkennbar sind. Wie am Ende des Kapitel 6.5.5 beschrieben, befindet sich die Lehrkraft als ReferendarIn im Unterricht eines Lehrerkollegen, der eine Schülerin abwertend und demütigend auf blutende Selbstverletzungswunden anspricht. Die Lehrkraft schildert, dass sie gerne etwas gesagt und eingeschritten wäre, dies jedoch nicht konnte, weil sie sich im Referendariat befunden hätte. Aus dieser

Schilderung geht einerseits eine Hilflosigkeit hervor, weil keine Strategie bereitsteht, der Schülerin zu helfen. Hinzu kommt, dass die Strategie „ich schreite ein“ als unanwendbar verworfen wird, weil gleichzeitig der Hierarchieunterschied zwischen dem gewaltsam handelnden Lehrer und der ReferendarIn mitbedacht wird. Es ist erkennbar, dass mit dem Einschreiten bei Hierarchieunterschied eine Verletzung der kollegialen Ebene riskiert worden wäre. Dies gilt als wahrscheinlich, weil entsprechenden Befunde auf der Mesoebene (Kapitel 7.4.2) zeigen, dass ein Einmischen in das Lehrerhandeln mit kollegialen Sanktionen verbunden sein kann. Gleichzeitig kann der Verweis auf den Status als ReferendarIn darauf verweisen, dass auch Beurteilungen im Referendariat schlechter ausfallen könnten, weil der gewaltvoll handelnde Lehrer berechtigt und im Stande ist, diese Beurteilung zu verschlechtern. Diese Interpretation steht im Einklang mit den Sanktionen, die von LehrerInnen ausgehen können, die in Funktionsstellen tätig sind und bei denen ein Eingreifen deutlich erschwert und mit persönlichen Nachteilen verbunden ist (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Kollegiales Verhältnis und pädagogischer Konsens – vieles bleibt unausgesprochen“ und Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – Konsens und Dissens“).

Die Beschreibung des Schülerverhaltens deutet darauf hin, dass die Lehrkraft diese als verletzlich und schutzlos wahrnimmt. Die Schülerin wehrt sich offenbar nicht gegen die Demütigung durch den Lehrer.

Beantwortung der Forschungsfrage 7: *„Wie erleben LehrerInnen gewaltvolle Situationen als BeobachterInnen?“*

Die Beantwortung dieser Forschungsfrage fällt schwer, da nur ein Fall vorliegt, in dem eine Situation ausführlicher aus der Beobachterperspektive beschrieben wurde. Es ist jedoch erkennbar, dass kollegiale Faktoren, und in diesem Fall der Statusunterschied zwischen Lehrer und ReferendarIn, dazu führen, dass nicht bei Lehrer Gewalt direkt eingeschritten wird. Ich nehme daher an, dass hier ein gewisses Maß an Hilflosigkeit vorliegt, die es der beobachtenden LehrerIn nicht möglich machte, einzugreifen und die Schülerin zu schützen.

Beantwortung der Forschungsfrage 8: *„Wie erleben LehrerInnen sich selbst bei und nach gewaltvollem Handeln?“*

Die Situationsanalysen konnten zeigen, dass sich die beschreibenden Lehrkräfte von der unmittelbaren Situation extrem gestresst und hilflos fühlen (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – Emotion“). Durch den erlebten oder drohenden Kontrollverlust über die Situation (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – Schemata“) zusammen mit den als Provokationen erlebten Schülerstörungen (Unterkapitel 6.5.4, Unterabschnitt „Schülerverhalten“) schlägt die Hilflosigkeit in Wut um, die die LehrerInnen bis zu einem individuellen Punkt kontrollieren können. Dieser Kippunkt der Situation ist vom individuellen Erleben abhängig. Er scheint jedoch schneller erreicht zu werden, wenn entweder die Situation besonders unübersichtlich ist, z.B. durch viele und ggf. störende SchülerInnen (Unterkapitel 6.5.4, Unterabschnitt „Schülerverhalten“) und viele Handlungsoptionen gegeneinander abgewogen werden müssen (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – kognitive Schemata“) oder wenn die LehrerInnen bereits erschöpft vom Arbeitstag sind und kaum noch emotionale Pufferkapazität haben (Unterkapitel 7.6.2, Unterabschnitt „Auswirkung der Umweltbelastung auf die Physis“).

Im Nachgang zu den Situationen sind sich die beschreibenden Lehrkräfte ihres Fehlverhaltens teilweise bewusst. In dieser Stichprobe konnte auch LehrerInnen identifiziert werden, die eigenes problematisches Lehrerverhalten beschrieben, dieses jedoch als normale und gerechtfertigte Praxis beschrieben (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Intrapsychische Prozesse – Gedächtnissystem“, Lehrkraft 11).

Jene LehrerInnen, die gewaltvolle Situationen sehr detailliert beschrieben, empfanden sie selbst als gewaltvoll, zeigten jedoch auch eine gewisse Machtlosigkeit, in Zukunft mit ähnlichen Situationen umzugehen. Es kann daher eine gewisse Strategielosigkeit im Umgang mit dem eigenen Fehlverhalten identifiziert werden.

Damit konnten die Annahmen hinsichtlich des Erlebens in den Situationen teilweise bestätigt werden. Es fehlen detaillierte Aussagen zum Eigenerleben jener LehrerInnen, die bewusst gewaltvoll handeln und dieses Verhalten als angemessen betrachten.

Beantwortung der Forschungsfrage 9: *„Inwieweit nehmen LehrerInnen die Grenze der Konfrontationsangst oder der Verbundenheit wahr?“*

Die beschreibenden LehrerInnen trafen keine direkte Aussage dazu, dass sie eine Überwindung einer Grenze im Sinne eines Bruches der Verbundenheit mit den SchülerInnen spürten.

Eine Lehrkraft beschrieb diesen Moment jedoch implizit, indem sie ihn als den Zeitpunkt bezeichnete, in dem sie nicht mehr professionell bleiben konnte und laut wurde (Unterkapitel 6.10.2). Eine weitere Lehrkraft beschrieb diesen Moment als eine Art Scheidepunkt, der die Situation entweder in die eine Richtung oder die andere wendet (Unterkapitel 6.5.5, Unterabschnitt „Handlungsoptionen“, Lehrkraft 20).

Die Annahme, dass diese Grenze nur implizit genannt wird, war richtig.

Beantwortung der Forschungsfrage 10: *„Wann halten die LehrerInnen die Verbundenheitsgrenze ein und unter welchen Bedingungen wird sie überwunden?“*

Diese Frage kann auf Basis der vorliegenden Daten nur schwer beantwortet werden, da keine der Lehrkräfte diese Verbundenheitsgrenze sehr ausführlich beschrieb. Es ist an dieser Stelle jedoch stark zu vermuten, dass LehrerInnen diese Grenze insbesondere unter starker subjektiver Belastung überwinden oder wenn ein gewaltvolles Handeln als Interaktionsstrategie genutzt wird, etwa um bei einer neuen Klasse die Asymmetrie zwischen Lehrkraft und Schülerschaft herzustellen.

7.7 Erklärungsmodell, Situationsanalysen und Attributionsnetze

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der Interdependenzstrukturen zwischen den Faktoren aus den Unterkapiteln 6.5 und 6.6 sowie den Situationsanalysen aus Unterkapitel 6.10 im Hinblick auf den eigenen Erklärungsansatz zu situativer Lehrergewalt aus Kapitel 3.6 diskutiert. Dieses Kapitel stellt demnach gleichzeitig die Diskussion der gefundenen Ergebnisse und die kritische Prüfung des eigenen Forschungsmodells dar.

Die Erarbeitung und Visualisierung der Interdependenzstrukturen zwischen den Faktoren konnte zeigen, dass diese stark miteinander vernetzt sind; insbesondere die Vernetzung auf der Nanoebene fiel in den Interviews stark auf (Unterkapitel 6.8). Hier sticht besonders die starke Vernetzung zwischen den Emotionen (Unterkapitel 6.8.1) sowie zwischen den Emotionen und den kognitiven Schemata hervor (Kapitel 6.8.2).

Es stellte sich heraus, dass in den beschriebenen akuten gewaltvollen Situationen vor allem die Emotionen Wut, Stress, Ärger und Hilflosigkeit sowie die kognitiven Schemata Asymmetrie erhalten, Kontrolle verlieren/erhalten/wiederherstellen, für Ruhe sorgen und das Abwägen zwischen den Anforderungen präsent sind.

Die Ursachen für diese Emotionen verorten die LehrerInnen vordergründig auf der Mikroebene, nämlich bei provokantem und oppositionellem Schülerverhalten sowie den vielen Anforderungen, denen sie aufgrund einer zu großen Anzahl an SchülerInnen begegnen müssen. Damit greifen die LehrerInnen nicht nur in den abstrakten Beschreibungen für die Ursachen von Lehrergewalt auf die Mikroebene zurück, sie stellen sie auch als Ausgangspunkt für konkretes Fehlverhalten heraus (Unterkapitel 6.6.3).

Auf der Nanoebene führt das Schülerverhalten zu einer spezifischen Wahrnehmung und wird dort offenbar negativ bewertet. In Anlehnung an das Regulationsmodell von Rosemann (1978, S. 44 f.) scheint es so, als ob die Lehrererwartungen an die typische Rolle des Schülers/der Schülerin bzw. sein/ihr Verhalten nicht erfüllt werden und eine Erwartungsdiskordanz entsteht, was wiederum eine negative emotionale Reaktion, in den hier besprochenen Situationen überwiegend Hilflosigkeit, Wut und Ärger, hervorruft. Ähnlich lassen sich die Ergebnisse von Wahl interpretieren, wo vor allem schülerseitige Störungen der Abläufe zu starken Emotionen wie Ärger bei den LehrerInnen führen (Wahl, 1991, S. 145 f.).

Die Bildung der Attributionsnetze, ausgehend von den Emotionen und kognitiven Schemata, die die LehrerInnen wiederum an Ursachen knüpfen, zeigt, dass die Makroebene in den konkreten Situationen keine Rolle zu spielen scheint. Die Faktoren auf der Makroebene sind die erwähnten Hintergrundfaktoren, die die LehrerInnen nicht in einem Zusammenhang mit den Situationsdynamiken in den gewaltvollen Situationen bringen (Unterkapitel 6.10). Vielmehr stehen die eigenen Emotionen und kognitiven Schemata im Vordergrund, wobei diese nicht als ursächlich für die Situationsdynamik gesehen werden. Die LehrerInnen nennen als Ursache Vorgänge auf der Mikroebene und benennen das Schülerverhalten der betroffenen SchülerInnen als Ursache; das Mitschülerverhalten wird als eine Art „Brandbeschleuniger“ beschrieben, der es den LehrerInnen erschwert, eine pädagogische Handlungsstrategie für den Konflikt mit den betroffenen SchülerInnen zu finden.

Die Situationsanalysen in Kapitel 6.8.1 machen deutlich, dass es sich um hochdynamische Situationen handelt, in denen viele Faktoren der Meso-, der Mikro- und der Nanoebene zusammenwirken. Die LehrerInnen scheinen durch den Mikrokontext in ihrer Aufmerksamkeit derart beansprucht und belastet, dass sie keine kognitiven Kapazitäten frei haben, um für konkrete Konflikte pädagogisch günstige Lösungen zu präsentieren. Diese mangelhaften Lösungsstrategien werden durch fehlende institutionalisierte Konfliktlösungsstrategien verschlimmert. Die LehrerInnen sehen sich alleingelassen mit diesen hochdynamischen Situationen, in denen sie durch das Schülerverhalten in ihrer Emotionalität und ihrer kognitiven Reaktionsfähigkeit extrem überlastet sind.

Zeitgleich zeigt die Diskussion der Mesoebene in Unterkapitel 7.4.2, dass die LehrerInnen weder in der Situation noch danach Hilfe, Unterstützung oder einen Austausch einfordern, um mit zukünftigen Situationen besser umgehen zu können (Unterabschnitt „Austausch“). Dies mag einerseits daran liegen, dass ein Austausch oder ein Unterstützungsersuchen immer auch risikobehaftet ist und die LehrerInnen ihr Ansehen gefährden. Auf der anderen Seite könnte es aber auch daran liegen, dass sie sich selbst kaum als VerursacherInnen derartiger Situationen begreifen und wenig reflektieren, ob und ggf. was das eigene Verhalten zu diesen Situationen beiträgt.

Besonders die Gegenüberstellung der Ursachen und der Veränderungsmöglichkeiten zeigt, dass LehrerInnen sehr wohl Ursachen bei den Lehrpersonen verorten, also auf der Nanoebene, diese Erkenntnisse jedoch nicht in gleichem Maße in Veränderungsmöglichkeiten umsetzen können, sondern diese eher auf der Mesoebene sehen (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Bruch zwischen den Ursachen und den Veränderungsmöglichkeiten“). Man kann daher begründet annehmen, dass LehrerInnen kein idealistisches Bild von sich selbst oder von ihren KollegInnen haben und sie durchaus in der Lage wären, eigenes Verhalten kritisch zu reflektieren, wenn sie sich selbst in die Problemkonstruktion und Lösungsfinden mit einbezögen.

Die von den LehrerInnen präsentierten Zusammenhänge zwischen den Ebenen sowie die beschriebenen Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten zeigen deutlich, dass Lehrergewalt nicht bloß ein Ausdruck subjektiver Überforderung oder gar Bösartigkeit ist, sondern vielfach direkte Einflüsse auf der Mikroebene und Hintergrundfaktoren auf der Mesoebene zu Lehrergewalt beitragen.

Die Situationsanalysen (Unterkapitel 6.10) und das hier verwendete Modell zur Erklärung situativer Lehrergewalt (Kapitel 3.6) zeigen, dass sich situative Logiken durch außerhalb der Situation liegende Faktoren erklären lassen. So zeigt beispielsweise die Situationsanalyse in Unterkapitel 6.10.1, dass erst das Fehlen der einzelschulischen Strafmaßnahmen zu einer Eskalation beiträgt, weil der Konflikt im Unterricht nicht gelöst werden kann, obwohl die Lehrkraft lange Zeit deeskalierend agiert. Diesen außerhalb der Situation liegenden Faktor bezieht die Lehrkraft in ihre Situationsbewertung mit ein und passt ihre Handlungsentscheidungen darauf hin ab. Sie prüft ihr Handeln vor dem Hintergrund des umgebenden Kontextes und muss sich gezwungenermaßen weiter mit dem Konflikt auseinandersetzen. In diesen Überlegungen repräsentiert sich die Logik der Situation, indem die Lehrkraft einen Bezug zwischen der aktuellen Situation und dem umgebenden Kontext schafft (Esser, 1993, S. 94) sowie berücksichtigt, dass es keinen Maßnahmenkatalog und keinen Trainingsraum gibt, auf den sie zurückgreifen kann. Ihr steht daher weder eine direkte Verweisung des Schülers aus der Klasse in einen Trainingsraum noch eine Androhung einer Strafe gemäß Maßnahmenkatalog als Option zur Verfügung. Ihr fehlen seitens des Mesokontextes legitimierte Machtmittel, mit denen sie die angegriffene Asymmetrie wieder herstellen kann. Aufgrund dieses Fehlens und des Schemas „Kontrolle erhalten“ auf der Nanoebene trifft sie in der Logik der Selektion handlungsgenerierende Entscheidung, und zwar den Schüler im

Unterricht zu belassen und den Konflikt aufzulösen. Diese Lösung wird vom Schüler zurückgewiesen, es ergibt sich eine neue Situation, in der die ursprünglichen Kontextbedingungen noch gelten, sich die Teilnehmenden jedoch verändert haben.

Die Lehrkraft wird in dieser Situation immer hilfloser und beginnt laut zu werden, was sie als den entscheidenden Zeitpunkt in der Situation betrachtet, an dem sie ihrer Professionalität verloren hat. Dieser Punkt entspricht in meinem Modell wie auch in den Arbeiten von Collins (2008, 2004) der Konfrontationsangst (in meinem Modell der Verbundenheitsgrenze), die übertreten wurde.

Auch Lehrkraft 20 beschreibt diese Grenze als eine Art Scheideweg, an dem sie sich für einen anderen Weg hätte entscheiden müssen, es aber wegen fehlender emotionaler Energie nicht getan hat.

Resümee

Das Erklärungsmodell für situative Lehrergewalt konnte durch die hier gefundenen Daten in weiten Teilen bestätigt werden. Vor allem die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen konnten zeigen, dass in eine Situation vielfältige Faktoren einfließen, die teilweise außerhalb des Einflussbereiches der LehrerInnen selbst liegen. Die Wechselwirkungen in den intrapsychischen Prozessen sind sehr komplex und können mit diesem Modell zwar ansatzweise erfasst werden, sie sind jedoch nur sehr oberflächlich mit der hier verwendeten Methode zu erschließen. Dies gilt vor allem für die auf die Zukunft gerichteten handlungsgenerierenden Schemata, die sich aus einem Zusammenspiel zwischen der Logik der Situation, der Logik der Selektion und verschiedenen internen Prozessen (z.B. dem Attribuierungsverhalten) ergeben. Ebenfalls ist die Konfrontationsangst bzw. das Überschreiten der Verbundenheitsgrenze zu wenig hervorgetreten.

Insgesamt kann man sagen, dass in diesem Forschungsbereich noch viele Fragen offen sind, das Erklärungsmodell jedoch einen ersten Einblick in die Komplexität der Abläufe und auf die Faktoren verschiedener Ebene bieten konnte.

Beantwortung der Forschungsfrage 4: *„Welche Faktoren stellen LehrerInnen in einen Zusammenhang mit Lehrergewalt?“*

LehrerInnen dieser Studie stellen Faktoren auf allen Ebenen des Erklärungsmodells mit Lehrergewalt in einen Zusammenhang. Im Hintergrund wirkt vor allem die Verbeamtung auf der *Makroebene*, da sie zwar als Grund dafür identifiziert wird, warum gewaltvolle LehrerInnen im Schulsystem verbleiben oder berufswechselnde LehrerInnen das System nicht verlassen (können), jedoch in den Situationen nicht als handlungsleitend hervortrat.

Als belastend werden die gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich unmittelbar im eigenen Unterricht niederschlagen, empfunden. LehrerInnen fühlen sich seitens des Schulsystems alleingelassen, was zu einem Frustrations-

erleben im Allgemeinen und einem gesteigerten Belastungs- und Stresserleben im konkreten Unterricht führe, aus dessen Folge gewaltvolle Überreaktionen der LehrerInnen entstehen könnten.

Auf der *Mesoebene* stehen solche Faktoren im Vordergrund, die das kollegiale Miteinander sowie die schulische Strafpraxis bei Schülerfehlverhalten und entlastende Strukturen betreffen. Soziale Unterstützung bzw. eine Gewaltverkettenung von Schulleitungen über MitarbeiterInnen zu den SchülerInnen oder beleidigenden Lehrerzimmergespräche können in erheblichem Maße zur Ausübung oder zum Unterlassen von Lehrergewalt beitragen. Die Schulleitung stellt sich in dieser Studie als entscheidend heraus, wenn es darum geht, einen gewaltlosen Konsens zu etablieren und zu leben, oder aber Lehrergewalt als akzeptabel zu kennzeichnen.

Auf der *Mikroebene* sind vor allem die Umgebungsmerkmale im Unterricht wie Lautstärke und Klassengröße sowie das provozierende Verhalten von EinzelschülerInnen ausschlaggebend, wenn situative Lehrergewalt gezeigt wird. Die mangelhaften oder fehlenden Entlastungsstrukturen auf der Mesoebene führen zu einer Hilflosigkeit auf der Nanoebene, die durch Belastungen auf der Mikroebene aufs Äußerste getrieben wird.

Die konkreten Belastungen der Mikro- und der Mesoebene führen auf der *Nanoebene* zu einem Umschwung der Emotion Hilflosigkeit zu Wut, die sich bei äußerster Belastung in verbales Fehlverhalten bzw. Lehrergewalt manifestiert. Vielfach sind auf der Nanoebene die Verbindungen zwischen den Emotionen Hilflosigkeit und Wut in Verbindung mit den kognitiven Schemata rund um „Kontrolle“ aufgefallen. LehrerInnen scheinen bei erlebtem oder drohendem Kontrollverlust Hilflosigkeit und Wut zu entwickeln, die bei einer Steigerung der Situationsdynamik zu gewaltvollem Lehrerverhalten führen können.

Beantwortung der Forschungsfrage 5: „Welche Verbindungen stellen die LehrerInnen zwischen Lehrergewalt und Faktoren auf unterschiedlichen Systemebene her?“

Die LehrerInnen dieser Studie stellen die Verbindungen zwischen Lehrergewalt und Faktoren unterschiedlicher Systemebenen ganz verschieden dar. So zeigen die Situationsanalysen (Unterkapitel 6.10), dass oftmals direkte Umgebungsfaktoren ausschlaggebend sind, wohingegen die erlebte (oder nicht erlebte) soziale Unterstützung auf der Mesoebene (Unterkapitel 7.4.2) einen eher indirekten Einfluss in der Wahrnehmung zu haben scheint, denn dieser Einfluss wird nicht direkt aus den Situationen, sondern aus einer Meta-Wahrnehmung heraus beschrieben.

Beantwortung der Forschungsfrage 11: *„Welche Veränderungsmöglichkeiten sehen die LehrerInnen, um Lehrergewalt zu verhindern?“*

Die Gegenüberstellung zwischen den von den LehrerInnen beschriebenen Ursachen (Unterkapitel 6.6) und den Veränderungsmöglichkeiten (Unterkapitel 6.7) konnte zeigen, dass sie eher Veränderungspotential auf Einzelschulebenen sehen als auf der persönlichen Ebene, wo sie jedoch die meisten Ursachen verorten (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Bruch zwischen den Ursachen und den Veränderungsmöglichkeiten“). Sie betrachten neben einer Verbesserung des Zusammenhaltes auf der kollegialen Ebene auch die Schaffung verschiedener Strukturen und Maßnahmen wie beispielsweise eines anonymen Meldesystems oder eines geregelten Ablaufplanes bei Lehrergewalt als geeignet, um Lehrergewalt zu verhindern.

7.8 Zusammenfassung

Die Diskussion der Faktoren unterschiedlicher Ebene hat gezeigt, dass LehrerInnen vielfältige Faktoren in die Erklärung von Lehrergewalt miteinbeziehen und diese auch untereinander in Beziehung setzen. Besonders herausstechend ist der Einfluss des Kollegiums und der Schulleitung auf der Einzelschulebene. Das Schulklima wird von diesen beiden Größen bestimmt, was sich wiederum in impliziten Handlungsstrategien im Umgang mit herausfordernden Situationen und in Verarbeitungsstrategien (oder Nicht-Verarbeitungsstrategien) bei vollzogener Lehrergewalt niederschlägt. Die Schulleitung ist eine Schlüsselfigur, die mit ihrem Handeln und Einschreiten Signale setzen und eine Gewaltverkettung in Gang setzen kann, die exemplarisch dafür steht, wie weitreichend und komplex die Vernetzung und die Wechselwirkungen zwischen den Faktoren und den Systemebenen sind. Sie wird jedoch auch als schützende Instanz für alle Schulangehörigen verstanden, deren Handeln weitreichende Folgen für das Wohlbefinden hat.

Die Befunde auf der Meso- sowie der Mikroebene stellen vielfach „klassische Themen der Lehrerbelastungsforschung“ dar (vgl. Mußmann et al., 2017), und auch die auf der Makroebene genannten Belastungsfaktoren wie Inklusion und Digitalisierung sind keine neuen Themen. Es stellt sich jedoch so dar, dass die LehrerInnen vor dem Hintergrund kaum gelöster vorheriger Aufgaben bereits mit neuen Herausforderungen konfrontiert sind, so dass eine Art „Daueralarmbereitschaft“ bei den LehrerInnen entsteht.

Die Erarbeitung der Befunde auf der Nanoebene konnten zeigen, dass LehrerInnen nicht bloß aufgrund von problematischen Einstellungen gewaltvoll handeln, sondern

vielen psychischen Belastungen ausgesetzt sind, denen sie so lange trotzen, bis eine individuelle Kapazitätsgrenze erreicht ist und „das Fass überläuft“.

Gänzlich anders stellt sich die Sachlage bei den beleidigenden Lehrerzimmergesprächen dar. Sie werden nicht aus einer situativen Belastung heraus realisiert, sondern sind vermutlich Ausdruck eines extrem ungünstigen Gruppendrucks, der durch LehrerInnen mit fragwürdigen Einstellungen ausgelöst wird. Die hier besprochenen Beleidigungen sind des Lehrerberufs schlicht unwürdig und müssen seitens der Einzelschule geahndet werden.

Diese Erkenntnis der Vernetzung der Faktoren untereinander ist vor allem für die Präventions- und Interventionsarbeit von großer Bedeutung, da nur durch vernetzte Ansätze angemessene Lösungen für ein so komplexes Thema gefunden werden können. Im nächsten Kapitel wird aus diesem Grund die schulische Gewalt als eine vernetzte Aufgabe der Schulentwicklung skizziert und verschiedene Maßnahmen als Vorschlag für eine Entwicklung auf der Einzelschulebene unterbreitet.

8 Implikationen – Gewaltprävention als Schulentwicklungsaufgabe

Handlungsempfehlungen für die Prävention von Gewalt finden sich in vielen Bereichen wieder, nicht nur in der pädagogischen Praxis. Sie werden zunehmend auch zum Standard für den öffentlichen Dienst und für private Unternehmen. Den Führungskräften kommt dabei eine besondere Verantwortung zu, denn sie können maßgeblich die Rahmenbedingungen beeinflussen, die zum Schutz der MitarbeiterInnen beitragen.

In der schulischen Gewaltforschung bezogen sich bisherige Präventionsprogramme zwar auf den Kontext Schule, Ziel war es jedoch, das Verhalten der SchülerInnen und ihre Umgebung zu beeinflussen, damit diese weniger gewalttätig sind; siehe etwa die Diskussion von Präventionsprogrammen bei Melzer, Schubarth und Ehninger (2011). LehrerInnen sind hier nur insofern Teil der Betrachtung, als ihnen die Aufgabe zukommt, die Programme in der Schule zu verankern und umzusetzen. Zu beachten ist hierbei, dass bisher für den deutschen Raum kein einziges evidenzbasiertes Präventionsprogramm für Schülergewalt vorliegt und auch nur wenige der anderen Programme eine anspruchsvolle Evaluation durchlaufen haben (Bilz et al., 2022, S. 1271).

Wie die Ergebnisse meiner Studie zeigen, ist Lehrergewalt durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, insbesondere durch solche, die entweder von der Lehrkraft selbst ausgehen, sie im Unterricht direkt umgeben oder auf der Einzelschulebene vorhanden sind. Ich folge daher den Gedanken von Bilz und Kollegen (2022) sowie Melzer und Kollegen (2011, S. 319 f.) dahingehend, dass Gewaltprävention dann am besten gelingt, wenn sie in einen Schulentwicklungsprozess eingebunden ist, der die Besonderheiten der Einzelschule einzubinden vermag.

Obwohl in meiner Studie alle LehrerInnen von Lehrergewalt berichten, sind Unterschiede in den Einzelschulen erkennbar. Dies wird besonders im Unterkapitel 7.4.2 deutlich, wenn die LehrerInnen entweder von erwünschter (und nicht vorhandener) sozialer Unterstützung oder von gelebter sozialer Unterstützung berichten, die beide, vermittelt über die einzelne Lehrkraft, einen Einfluss auf die Interaktionsqualität im Unterricht nimmt.

Es erscheint daher nur folgerichtig, Gewaltprävention erstens als einen Prozess zu begreifen, der sich auf mehr als nur eine Ebene bezieht. Zweitens müssen die einzelschulspezifischen Unterschiede in diesen Prozess einbezogen werden. Denn bereits der Beginn dieses Prozesses gestaltet sich in einer Schule, in der Schreien „zum guten Ton gehört“ (siehe Unterkapitel 7.1.2, Unterabschnitt „Relativierung von verbaler Gewalt als erste Anzeichen von moralischer Entkopplung“), anders als in einer Schule, in der die Schulleitung soziale Unterstützung bei Fehlverhalten bietet (siehe Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Unterstützende Schulleitung“).

In diesem Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse und Veränderungsmöglichkeiten entlang eines Schulentwicklungsprozesses dargestellt, der im Sinne des Vier-Wege-Modells nach Rolff (2023b) sowohl die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung als auch eine translokale Vernetzung im Nahraum einer Schule oder zu weiter entfernten Akteursgruppen (z.B. Ministerien) in den Blick nimmt.

8.1 Vorschlag für einen gewaltpräventiven Schulentwicklungsprozess

Im Folgenden wird der idealtypische Ablauf eines Schulentwicklungsprozesses bis zur ersten Evaluation skizziert, der im Ablauf den Schritten der Schulentwicklung nach Melzer und Kollegen (2011) folgt sowie die vier Wege der Schulentwicklung (Rolff, 2023b, S. 19 ff.) berücksichtigt.

Dabei wird für eine umfassende Schulentwicklung jede Art von Gewalt und jede Art von Täter- und Opferschaft berücksichtigt, so dass auch Schülergewalt und kollegiale Gewalt miterfasst und -bearbeitet werden. Bereits bestehende Programme zur Prävention von Schülergewalt (in Melzer et al., 2011) bleiben in dieser Arbeit unberücksichtigt, da hier der Bereich der Lehrergewalt in den Fokus gerückt werden soll. Ich werde mich in der Erarbeitung auf den Einzelschulkontext, das Unterrichtshandeln und die individuelle Lehrkraft konzentrieren.

8.1.1 Richtungen der Schulentwicklung

Im folgenden Unterkapitel werden die verschiedenen Richtungen, von denen aus Schulentwicklungsprozesse initiiert werden können, beleuchtet.

Initiierung des Schulentwicklungsprozesses – der Stein des Anstoßes

Schulentwicklungsprozesse können von verschiedenen Richtungen aus angestoßen werden. Schratz und Steiner-Löffler (1999) stellen in ihrem Innovationswürfel (siehe Abb. 8.1) drei Dimensionen vor, von denen die Initiierung dieses Prozesses ausgehen kann. Sie können beispielsweise innerhalb oder außerhalb der Schule beginnen, sie können sich als Druck oder Zug für die Schule/Teilgruppen im Kollegium erweisen und Entwicklungsanregungen können als Bottom-up (von unten kommend) oder als Top-down-Prozesse (von oben kommend) an die Schule herangetragen werden.

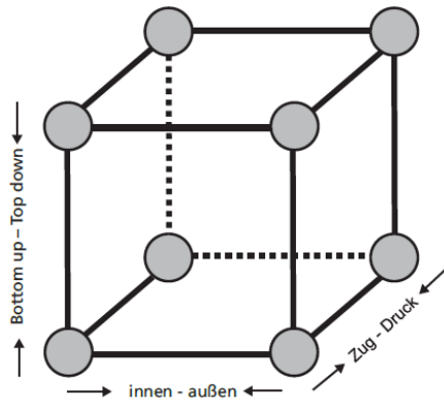


Abb. 8.1: Innovationswürfel von Schratz und Steiner-Löffler (1999), nach einer Abb. von Kurz und Weiß (2016)

Innerhalb meiner Studie konnte ich diese unterschiedlichen Dimensionen der gewünschten oder verhinderten Schulentwicklung ebenfalls feststellen. So berichtete eine Lehrkraft davon, dass nach einem gewaltvollen Vorfall keine Thematisierung von Lehrergewalt oder eine Schulentwicklung stattgefunden habe, obwohl es zumindest ein Teil der Lehrerschaft für angemessen betrachtet hätte (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Thematisierung von Lehrergewalt – weiterhin ein Tabu). In diesem Fall hätte ein Bottom-up-Prozess initiiert werden können, wenn die Schulleitung dies unterstützt hätte. Dieses kurze Beispiel kann verdeutlichen, dass gewaltpräventive Schulentwicklung auf die Unterstützung der Schulleitung als wichtige Schlüsselinstanz angewiesen ist (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitte „Schädigende Schulleitung; Unterstützende Schulleitung). Zur hemmenden Rolle der Schulleitung kann beispielhaft Lehrkraft 18 zitiert werden:

„[...] ich weiß auch nicht, was meine Schulleiterin sagen würde, wenn ich ihr das vorschlagen würde, so. Dann würde die sagen: ‚Haben wir Probleme damit? Sehe ich nicht. Habe ich noch nie was von gehört‘ [...] die würde wahrscheinlich sagen: ‚Da haben wir ganz andere Probleme, die wir mal angehen müssten, aber nicht Lehrergewalt‘“ (Int. 18, Z. 484–492).

Umgekehrt kann eine Schulentwicklung, vor allem wenn es um die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln geht, nur gelingen, wenn die Lehrkräfte in der Einzelschule dazu bereit sind und diesen Prozess sowohl für sich selbst akzeptieren als auch einen Nutzen oder Sinn darin sehen:

„[...] wobei ich auch glaube, ja, dass ein Kollegium schnell dazu neigen kann, zu sagen: ‚Ja, da haben wir doch keine Probleme. Also wir haben viele andere Baustellen. Was wollen wir denn jetzt hier mit Lehrergewalt. Was gibt es denn da zu diskutieren? Haben wir da ein Problem?‘“ (Int. 12, Z. 802 – 804).

Es ist daher anzunehmen, dass gerade in diesem sensiblen und möglicherweise scham-besetzten Entwicklungsbereich stützende und hemmende Kräfte sowohl innerhalb als

auch außerhalb der Schule wirken, die bereits bei der Initiierung des Schulentwicklungsprozesses einen wichtigen Einfluss nehmen können.

Schulentwicklungsbegleitung von Anfang an

Die Ergebnisse meiner Studie deuten darauf hin, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Initiierung und Weiterentwicklung dieses Prozesses spielt und daher zu Recht als „Dreh- und Angelpunkt“ (Kurz & Weiß, 2016, S. 45) bezeichnet werden kann (Unterkapitel 7.4.2). Im Sinne der eigenen Weiterentwicklung schätze ich es als überaus wichtig ein, dass sich die Schulleitung kritisch mit dem eigenen Führungshandeln auseinandersetzt und es in den Schulentwicklungsprozess mit einbezieht. Dass die Positionierung des eigenen Führungshandeln vor dem Hintergrund diverser Einschränkungen (z.B. eingeschränkte Kompetenz zur Einstellung und Entlassung von Personal) (Rolff, 2023b, S. 200) schwerfällt, ist offensichtlich und wird auch von den LehrerInnen meiner Studie in Unterkapitel 6.5 aus verschiedenen Richtungen betrachtet.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Führungshandeln sollte zunächst außerhalb des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses geschehen, denn es besteht die Gefahr, dass die Schulleitung als „Sündenbock“ instrumentalisiert wird oder gar Staffing (R. S. Jäger et al., 2014, S. 17) entsteht, was die Schulentwicklung hemmen kann. Dass diese Gefahr durchaus besteht, zeigt die Dissonanz zwischen den Ursachen für Lehrergewalt aus Lehrersicht und den Veränderungsmöglichkeiten (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Der Bruch zwischen den Ursachen und den Veränderungsmöglichkeiten“). LehrerInnen zeigen hier die Tendenz, Ursachen zwar auf der eigenverantworteten Nanoebene zu sehen; hinsichtlich der Veränderungsmöglichkeiten verweisen sie jedoch auf die Mesoebene. Es wäre daher durchaus denkbar, dass sie vielmehr die Schulleitung zu Veränderungen aufgerufen (ähnlich wie in Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulleitung – Verhalten bei Lehrergewalt“).

Zudem stehen Schulleitungen vor einer Vielzahl an Herausforderungen, die sich durch ihre unterschiedlichen Rollen, aber auch durch die zunehmende Gestaltungsautonomie in der Einzelschule ergeben (Rahm & Schröck, 2013, S. 104 f.) und es sinnvoll machen, die Schulentwicklung durch eine Beratung auf Subjektebene (Rahm & Schröck, 2013, S. 98) zu unterstützen, wie etwa durch die Qualitäts- und Unterstützungsagentur Nordrhein-Westfalen (Qua-LiS NRW), die im Rahmen des Schulleitungscoachings die Begleitung in diesem Bereich übernimmt.

Problematisiert werden kann hier sowohl für die Unterstützung der Schulleitung als auch des Kollegiums, dass, wenn die Unterstützungssystem für die Schulentwicklung von übergeordneten Instanzen ausgeht, echte Problematiken in den Schulen nicht zutage treten, weil dienstrechtliche Konsequenzen befürchtet werden. Idealerweise käme daher die Unterstützung von nebengeordneten Stellen oder BeraterInnen, die weder dem Dienstvorgesetzten berichtspflichtig noch dienstrechtlich übergeordnet sind.

8.1.2 Die Einstiegsphase – erstmal alle rein ins Boot!

Für den in der Einzelschule anvisierten Schulentwicklungsprozess müssen zunächst alle AkteurInnen informiert und aktiviert werden. Eine der grundlegenden Erkenntnisse dieser Arbeit ist, dass sich LehrerInnen deutlich zu wenig über erzieherisches Handeln und Lehrergewalt im Kollegium austauschen (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Austausch – unter KollegInnen kaum vorhanden und riskant“) und auch keine Thematisierung in Studium oder Lehrerausbildung zu finden ist (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Thematisierung von Lehrergewalt – weiterhin ein Tabu“). Zudem legen verschiedene Abwehrmechanismen auf der Nanoebene nahe (Unterkapitel 7.6.1), dass es sich bei Lehrergewalt nicht um ein Thema handelt, das von LehrerInnen mit Freuden begrüßt wird. Wie es auch Melzer und Kollegen (2011, S. 320) anmerken, suchen die LehrerInnen meiner Studie nach Lösungen, die außerhalb ihres eigenen Handlungs- und Einflussbereiches liegen; oder aber das Problem wird als nicht existent angenommen, obwohl die hier gefundenen Ergebnisse (Unterkapitel 6.4) und andere Studien aus Schülerperspektive deutlich auf die Existenz von Lehrergewalt hinweisen. Es ist daher anzunehmen, dass das Thema Lehrergewalt im Kollegium Widerstände hervorruft und deutlich mehr „Aufrechte Gegner“ und „Untergrundkämpfer“ (Krebsbach-Gnath, 1992, S. 38 ff.) hervorbringt als in eher neutralen, weniger emotionalen Schulentwicklungsprozessen.

Da schulische Gewalt, unabhängig von der Täterschaft, eng mit dem Schulklima auf unterschiedlichen Ebenen verbunden ist (Melzer et al., 2011, S. 148 f.), besteht hier jedoch die Chance, über die Entwicklung des Schulklimas einen Einstieg ins Thema zu finden und Gewalt als Teilbereich zu kennzeichnen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen zudem, dass auch der Bereich der Lehrergesundheit mit in den Blick genommen werden kann, da beispielsweise über längere Zeit erlebte und täglich wiederkehrende Erschöpfungszustände Lehrergewalt begünstigen. In diesen beiden Themenfeldern ließe sich die Diskussion von Lehrergewalt integrieren, ohne sie allzu stark in den Fokus rücken zu müssen.

Bereits bei der Initiierung des Schulentwicklungsprozesses kann durch eine geschickte Umdeutung die Bearbeitung des Themas Gewalt von einem Top-down-Prozess (z.B. die ministeriale Vorgabe zur Entwicklung eines Schutzkonzeptes gegen (sexuelle) Gewalt an Schulen in Nordrhein-Westfalen seit Februar 2023) hin zu einem Bottom-up-Prozess (Schratz & Steiner-Löffler, 1999) bzw. einer horizontalen Schulentwicklung (Rolff, 2023b, S. 182) transformiert werden, bei der alle Beteiligten auf Augenhöhe miteinander an der Weiterentwicklung von Schulen als systemsicher Teil einer lokalen Bildungslandschaft arbeiten.

Es ist jedoch auch denkbar, dass in einem Kollegium ein Top-down-Prozess mehr Erfolg verspricht: denn wie die Ergebnisse aus dem Unterkapitel 7.4.2, das Nicht-Aufgreifen von Lehrergewalt als erster Entwicklungsimpuls für Schulentwicklung (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Thematisierung von Lehrergewalt“) oder die wünschens-

werte Struktur eines anonymen Meldesystems (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulische Strukturen auf der Mesoebene“) zeigen, kann eine Lehrerschaft vermutet werden, die sich durchaus gegen Lehrgewalt positionieren möchte und bereit ist, Energie in einen Schulentwicklungsprozess zu investieren, wenn die Nachteile und Risiken auf der kollegialen Ebenen nicht so groß wären. Für solche LehrerInnen kann ein Top-down-Prozess als Protektor wirken, sich in einen persönlichen Konflikt mit Einzelnen oder mit Gruppen zu begeben. Die Vorgabe des Top-down-Prozesses schützt vor einem „Anschwärzen“ der gewaltvollen KollegInnen, da Prozesse statt Einzelpersonen in den Blick gerückt werden und somit persönliche Konflikte zunächst mit der Vorgabe zur Veränderung maskiert werden kann.

In beiden Fällen käme der Schulleitung die besondere Rolle zu, diesen Prozess entweder als Top-down-Prozess umzusetzen oder ihn als Entwicklungswunsch zu bezeichnen und herauszustellen, welche weiteren Vorteile (z.B. mehr soziale Unterstützung) mit einer gewaltpräventiven Schulentwicklung verbunden sind.

Durch den Einbezug von weiteren Netzwerkpartnern wie anderen Schulen, Verbänden, Organisationen oder Fachberatungsstellen kann eine translokale Vernetzung (Rolff, 2023b, S. 20) der Schule mit ihrem Umfeld stattfinden, die die Schule bei der Umsetzung der Entwicklung unterstützt und neue Impulse in die Schulen hineinträgt. Dies ist wichtig, weil bei diesen Netzwerkpartnern bereits Kompetenzen vorliegen können, die z.B. ein vorzeitiges Scheitern des Entwicklungsprozesses durch frühe Implementationsbarrieren (Scheithauer, 2016) verhindern könnten. Ebenso könnten deren Beratungsangebote (z.B. das Beratungstelefon des Schulministeriums NRW) in die Entwicklung von Strukturen zum Umgang mit Gewalt einbezogen werden.

Abb. 8.2 veranschaulicht die erste Phase des Schulentwicklungsprozesses.

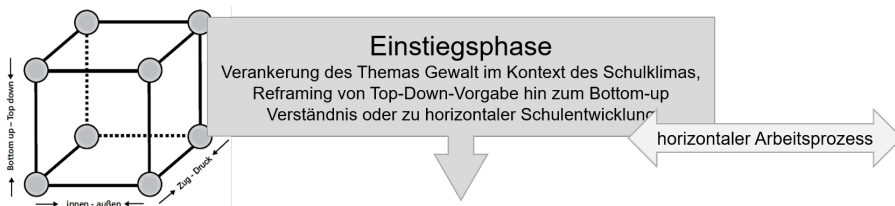


Abb. 8.2: Erste Phase des Schulentwicklungsprozesses nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung

8.1.3 Die Vordiagnose

Eine Vordiagnose zur Identifikation der Gegenstandsbereiche nutzen

Als ein erstes Erhebungsinstrument für die Ermittlung des Ist-Zustandes bietet sich eine allgemeine Umfrage zum Schulklima unter allen Schulkollegen an, etwa durch eine Befragung mit freien Antwortmöglichkeiten oder durch Fragebögen (siehe Methoden und Instrumente bei Rolff, 2023b, S. 85). Das Generieren erster Anknüpfungspunkte hat hier Vorrang vor einer statistisch sauberen Erhebung. Diese Anknüpfungspunkte

können und sollten auch positiver Natur sein, sodass bei der ersten Bestandsaufnahme eine „positive Ausgangsmotivation“ für eine Weiterarbeit entsteht (Rolff, 2023b, S. 85). Freie Antwortfelder können erste Gelegenheiten sein, um bereits bekannte Vorfälle hervortreten zu lassen, da häufig Vorfälle im Kollegium bekannt sind, deren Ausmaß jedoch nicht objektiv einschätzbar ist (Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – ProblemlerInnen“).

Mit dieser Umfrage ist eine erste Einschätzung der Ausgangssituation und eine vorläufige Einordnung im Sinne der SWOT-Analyse (S=Strength/Stärke; W=Weakness/Schwäche; O=Opportunities/Chancen; T=Threats/Gefährdungen) möglich (Rolff, 2023b, S. 94). Diese erste Einschätzung kann sich bereits auf die vier Prozesswege der Schulentwicklung beziehen und helfen, Daten systematisiert einzuordnen und darzustellen (siehe beispielhafte Fragen in der Matrix bei Kurz & Weiß, 2016, S. 34). Um ein vorzeitiges Scheitern oder Stocken zu verhindern, sollten Implementationsbarrieren (siehe dazu Scheithauer, 2016) ernst genommen und mit (prototypischen) Lösungsansätzen versehen werden.

Rolff (2023b, S. 108 f.) schlägt vor, sich im Entwicklungsprozess Schwerpunkte zu setzen, die die Schule prioritär umsetzen möchte. Aus den Ergebnissen der Interviews dieser Studie schließe ich an fünf hauptsächliche Entwicklungsschwerpunkte mit Subthemen, die innerhalb des Bereiches Schulklima liegen und Lehrergewalt stark beeinflussen. Diese sind:

- kollegiales Miteinander
 - Austausch und Austauschstrukturen
 - soziale Unterstützung und Entlastung; Kooperation
 - schädliche Gruppendynamiken aufdecken
 - gewaltfreies Kommunizieren im Kollegium
 - gewaltfreies Führen
- pädagogische Arbeit
 - erzieherischer Konsens bzw. verbindliche Umgangsregeln als Minimalkonsens
 - gemeinsame, wertebasierte Erziehungspraxis
- Unterricht
 - gewaltfreie Interaktionen im Unterricht
 - Eskalationen vermeiden – Handlungsalternativen entwickeln
- Arbeits- und Lernbedingungen
 - Stressminderung durch Raumveränderung
 - Kooperation fördern
 - Schutzkonzept erarbeiten
- Professionalität
 - Wertearbeit
 - Emotionsregulation
 - Erarbeiten neuer Handlungsschemata für belastenden Situationen

Diese Entwicklungsschwerpunkte oder -bereiche lassen kaum eine Trennung hinsichtlich der vier Prozesswege der Schulentwicklung nach Rolff (2023b) zu, da beispielsweise die Arbeit im Bereich des Austauschs (Personalentwicklung) Voraussetzungen eines anderen Prozessweges benötigt, hier institutionell verankerte Austauschmöglichkeiten (Organisationsentwicklung). In der späteren Maßnahmenplanung muss eine sinnvolle und abgestimmte Reihenfolge der Umsetzung der Maßnahmen bezogen auf ein Ziel erfolgen, damit sich Maßnahmen nicht gegenseitig blockieren, sondern unterstützen.

Rolff (2023b, S. 109) geht in seinen Ausführungen zum ersten Prüfkriterium für die Festlegung von Entwicklungsschwerpunkten davon aus, dass, wenn keine Verantwortlichen für eine Aufgabe gefunden werden, dieser Entwicklungsbereich „augenscheinlich zurzeit doch nicht so wichtig [ist], als dass jemand dafür Energie aufbringen will“. Dies mag für eher neutrale Entwicklungsvorhaben an Schulen gelten. Für den Bereich Gewalt, und speziell Lehrergewalt, nehme ich jedoch an, dass es auch andere Gründe geben kann, z.B. kollegialen Druck, weswegen sich niemand zur Verantwortungsübernahme berufen fühlt. Dies kann insbesondere für solche Bereiche gelten, in denen Druck von außen oder von oben (top-down) kommt (siehe Innovationswürfel bei Schratz und Steiner-Löffler (1999) und in denen nach Rolff (2013, S. 101) der „Problemdruck“ erhöht ist. Hier ist es Aufgabe der Schulleitung, die Aufgaben entweder zurückzustellen, selbst zu bearbeiten oder per Weisungsbefugnis zu verteilen. Selbstverständlich ist hier Fingerspitzengefühl gefragt und es ist keineswegs garantiert, dass Konflikte komplett vermieden werden.

Beteiligung aller AkteurInnen durch aktive Mitarbeit am Prozess fördern

Bereits vor der ersten Datenerhebung stellt sich die Frage, welche Personen sowohl für die Analyse des IST-Zustandes als auch für die weitere Arbeit in den verschiedenen Entwicklungsbereichen in Frage kommen, d.h., wer kompetent genug ist, wer unterstützen und wer verantworten kann (Kurz & Weiß, 2016, S. 38). Neben diesen positiven Aspekten stellt sich im Bereich der Gewalt natürlich noch die Frage, wer unbedingt beteiligt sein muss, damit echte Veränderungen in Gang gebracht werden, und wer nicht beteiligt sein kann oder sollte, weil z.B. der psychische Entwicklungsstand es nicht zulässt (dies wäre bei jüngeren Grundschulkindern der Fall) oder weil das institutionelle Machtgefälle zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu Nachteilen auf Seiten der SchülerInnen führen könnte.

Die so genannte Binnensteuerung in Form einer Steuergruppe sollte den gesamten Entwicklungsprozess überwachen (Rolff, 2023b, S. 46) und im Anfangsstadium auch die Auswertung der Vordiagnose vornehmen und relevante Entwicklungsbereiche identifizieren (Rolff, 2023b, S. 47). Die Steuergruppe kann eine gute Möglichkeit sein, um die interne Netzbildung (Rolff, 2023a, S. 171 ff.) zwischen den Arbeitsgruppen zu fördern, indem sie die Arbeitsergebnisse aus den jeweiligen Projekt- oder Teilgruppen aufeinander bezieht und synergieerzeugende Mechanismen unterstützt, die die Entwicklung weiter vorantreiben. Aus dieser „Metagruppe“ können Rückmeldungen

an die jeweiligen Projektgruppen gegeben werden, mit denen die Arbeit fortgesetzt oder auch Entwicklungsrichtungen korrigiert werden kann. Ihr Steuerungshandeln sollte auf Aushandlung und Konsensfindung beruhen (Rolff, 2023b, S. 204). Aus dieser Zusammenarbeit zwischen den Arbeitsgruppen, der Steuergruppe, der Schulleitung und der Lehrerkonferenz (als formales, schulisches Entscheidungsgremium) entsteht eine Innenarchitektur der Schule (Rolff, 2023b, S. 53), die sich in Teilbereichen oder bezogen auf Unterziele des Schulentwicklungsprozesses mit dem externen Netzwerk zu einem Gesamtnetzwerk schulischer Entwicklung verbindet. Die Steuergruppe hebt sich damit vom Verständnis und vom Aufgabenprofil her deutlich von den Arbeits- oder Projektgruppen ab (Rolff, 2023b, S. 46), die im nächsten Abschnitt angesprochen werden.

Es scheint eine implizite Annahme in der Schulentwicklungsforschung zu sein, dass Schulentwicklung fast ausschließlich durch eine Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen zustande kommt und Eltern und SchülerInnen als „übrige am Schulentwicklungsprozess Beteiligte“ (Rolff, 2023b, S. 47) betrachtet werden und auch in den professionellen Lerngemeinschaften fast ausschließlich LehrerInnen tätig sind (Rolff, 2023b, S. 122 ff.). Für den hier angestrebten Entwicklungsprozess halte ich es hingegen für wichtig, dass diese Konstellation zugunsten anderen Zusammensetzungen aufgebrochen wird. Günstig wäre es, wenn Eltern und SchülerInnen im Sinne einer partizipativ-inklusiven Schulentwicklung (Weiß, 2016) in den Arbeitsgruppen mitarbeiten könnten. Dadurch würde der Teilbereiche Lehrergewalt nicht nur notdürftig „mitbehandelt“, sondern als wichtige Teilkomponente des Schulklimas verstanden und bearbeitet. Die Steuergruppe als Metagruppe kann wie gewohnt aus der Lehrerschaft rekrutiert werden, da sie täglich mitten im Geschehen steht und eine Zusammenführung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen gewährleistet (Rolff, 2023b, S. 47).

Wie es Retzar (2020, S. 335 f.) kritisch zur Schülerpartizipation ausführt, gelange auch ich durch die in dieser Arbeit generierten Daten zu dem Schluss, dass SchülerInnen/Eltern und LehrerInnen in diesem Bereich keine gleichwertigen ArbeitspartnerInnen sein können, weil die institutionalisierte Macht der LehrerInnen von vornherein ein symmetrisches Verhältnis verhindert. Besonders bei den SchülervertreterInnen bestünde die Gefahr, dass Entwicklungsprozesse durch die Anwesenheit einer Schülervertretung legitimiert werden und ihr eine „Mithaftung für das Machtgefüge im System Schule“ überantwortet wird (Retzar, 2020, S. 33).

Es erscheint mir daher keine andere Lösung plausibel, als die Arbeitsgruppen durch eine externe Prozessbegleitung begleiten zu lassen, die die Schule „durch eine theoriegeleitete, überprüfbare und transparente Gestaltung des Vorgehens und mit den entsprechenden Methoden der professionellen Beratung“ unterstützt (Kurz & Weiß, 2016, S. 40).

Ihre Einführung, ihr Vorgehen und ihre Verankerung im Arbeitsprozess müsste jedoch äußerst sensibel sein, um einerseits eine produktive Arbeit nicht zu stören und andererseits das Thema Lehrergewalt als „Stachel im Fleisch“ tatsächlich in den Schulentwicklungsprozess mit einzubeziehen. Wie weiter oben beschrieben, böte sich hier

eine externe, nebengeordnete Stelle wie die Schulpsychologie, das Jugendamt oder ein Schulentwicklungsberater an, um eine Blockierung des Arbeitsprozesses durch eine hierarchiehöhere Instanz zu vermeiden. Dieser Einbezug könnte auch eine translokale Vernetzung (Rolff, 2023b, S. 20) im Umfeld der Schule stärken und dazu beitragen, langfristige Kooperationen aufzubauen.

Der Einbezug schulischen Fachpersonals, wie etwa BeratungslehrerInnen, die direkt an der Schule tätig sind, erscheint mir aufgrund der in dieser Arbeit identifizierten kollegialen Prozesse, die die Aufdeckung von Lehrergewalt verhindern, unangemessen (siehe Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Kollegiales Verhältnis und pädagogischer Konsens – vieles bleibt unausgesprochen“), weswegen ich den Einbezug externen Netzwerkpartner vorschlage.

Wie die Gegenüberstellung der Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten deutlich macht (Kapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Der Bruch zwischen den Ursachen und den Veränderungsmöglichkeiten“ sowie Beantwortung der Forschungsfrage 11 in Unterkapitel 7.7), ist es sinnvoll, dass bei jeder Lehrkraft die Personalentwicklung durch einen aktiven Arbeitsprozess angeregt wird und eine aktive Teilnahme in einer selbstgewählten Arbeitsgruppe verpflichtend ist. Diese Verpflichtung widerspräche zwar dem Grundanliegen der horizontalen Schulentwicklung auf Augenhöhe, da die Beteiligung am Prozess „von oben“ verordnet würde und damit ein Top-down-Prozess bezogen auf die einzelne Lehrkraft wäre. Es hätte allerdings den unschlagbaren Vorteil, dass sich erstens jede Lehrkraft mit den eigenen Werten und Einstellung beschäftigen müsste, um Teil des aktiven Prozesses zu sein. Dieses Argument speist sich aus der Erkenntnis, dass viele der LehrerInnen meiner Studie glauben, dass Ursachen für Lehrergewalt in den LehrerInnen selbst zu finden sind (siehe Unterkapitel 6.6.4) und damit auch ProblemlehrerInnen erreicht würden, die bekannt für wiederholte Lehrergewalt sind (siehe Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulklima – ProblemlehrerInnen“). Zwar kann niemand zu einer Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen gezwungen werden, durch die Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe wäre jedoch sichergestellt, dass auch LehrerInnen mit fragwürdigen Einstellungen zumindest ein Angebot zur Beteiligung erhalten und sich, optimistisch gedacht, durch diese Mitarbeit die eine oder andere neue gedankliche Perspektive für sie eröffnet.

Zweitens könnten durch eine aktive Teilnahme prinzipiell alle MitarbeiterInnen die gleichen Beteiligungsrechte und -pflichten im Entwicklungsprozess innehaben und es entstünde kein Ungleichgewicht in der Beteiligung oder der Arbeitslast (Weiß, 2016, S. 130), das zu Problemen auf der kollegialen Ebene führen könnte. Zugleich wäre sichergestellt, dass der Schulentwicklungsprozess von allen begleitet wird und mehr Prozesstransparenz möglich ist. Ebenso würden durch den gemeinsamen Prozess die Betroffenen (in Bezug auf Gewaltprävention sind dies mögliche TäterInnen) zu Beteiligten des Aushandlungsprozesses gemacht, was einen Perspektivwechsel auf das Thema Gewalt bzw. Lehrergewalt unterstützen kann. Kritiker im Kollegium müssen ernst genommen werden, um Widerstände und Feindseligkeiten zu minimieren.

Denn wie Melzer, Schubarth und Ehninger (2011, S. 350) treffend einwerfen, kann man nicht erwarten, dass sich alle KollegInnen kritisch und lösungsorientiert mit sich selbst und der Schule auseinandersetzen und sich einbringen, wenn man ihre Bedenken nicht ernst nimmt und nicht als Teil des Entwicklungsprozesses betrachtet.

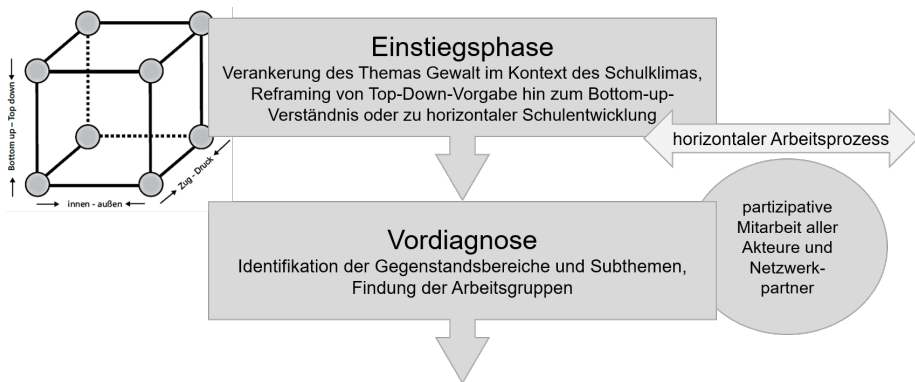


Abb. 8.3: Vordiagnose, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung

8.1.4 Die Diagnose in den Gegenstandsbereichen

Die hier beschriebene erste Umfrage zum Thema Schulklima ist eher breit angelegt und kann in den identifizierten Entwicklungsbereichen des Schulklimas durch weitere, zum jeweiligen Gegenstandsbereich passende Methoden der Datengenerierung ausdifferenziert werden. Hier können auch erste Überlegungen für eine spätere evaluative Datengenerierung Platz finden. Diese differenzierte Diagnose soll der Situations- und Problemlösung dienen, um fundierte Aussagen zum gewählten Gegenstandsbereich treffen und die anfänglichen Wahrnehmungen mit den späteren Wahrnehmungen im Schulentwicklungsprozess abgleichen zu können (Melzer et al., 2011, S. 325). Für die Diagnose lassen sich unterschiedliche Methoden der Erhebung nutzen, die je nach befragter Akteursgruppe oder Zielbereich unterschiedlich angelegt sein können. Befragungen und freie Antwortformate lassen sich beispielsweise zur Abfrage der schulischen Wahrnehmung nutzen (Rolff, 2023b, S. 85 ff.), oder aber es wird eine Umfeldanalyse hinsichtlich eines Zielbereichs erstellt, z.B. welche außerschulischen Akteure im Nahfeld der Schule nützlich sein können für die Entwicklung des Schulklimas.

Für die Ermittlung der Wahrnehmung von Lehrgewalt empfiehlt sich eine anonyme Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen als Erhebungsmethode in der Diagnosephase. Die Ergebnisse können dabei getrennt oder gegenübergestellt betrachtet werden. Diese Befragung kann zu einem späteren Zeitpunkt in der Evaluation wiederholt werden. Zudem ist sie recht ökonomisch durchzuführen und auszuwerten.

Ich schließe mich der Empfehlung von Melzer und Kollegen (2011) an, für die Konstruktion von Fragebogen zur schulischen Gewalt auf bereits bestehende Fragen aus

anderen Erhebungen zurückzugreifen. Die eigenen Ergebnisse lassen sich dann mit jenen aus den genutzten Erhebungen vergleichen. Da bisher keine vollständigen Fragebatterien zum Thema Lehrergewalt existieren, muss ein Fragebogen aus verschiedenen Erhebungen zusammengestellt und mit den dort gefundenen Ergebnissen verglichen werden. Offene Antwortformate können genutzt werden, um subjektive Eindrücke der SchülerInnen aus Opfer- oder Beobachtersicht zu erhalten. Aus ihnen lassen sich möglicherweise, ähnlich wie in dieser Arbeit, Systemzusammenhänge besser erschließen. Eine Auswahl an Fragen aus verschiedenen Studien finden sich in der Tabelle

Der Einbezug externer Netzwerkpartner im Sinne der translokalen Vernetzung (Rolff, 2023b, S. 20) in die Diagnose und Auswertung ist ideal, um blinde Flecken in der Wahrnehmung sowie unplausible Bewertungen zu minimieren (Rolff, 2023a, S. 177 f.). Hierzu eignen sich beispielsweise auch andere Schulen, die im Prozess bereits weiter fortgeschritten sind oder bereits eine erste Evaluation durchgeführt haben. Der Vorteil bestünde darin, dass diese oftmals ähnlichen Implementationsbarrieren ausgesetzt sind. Bei einer Zusammenarbeit mit schulfernen PartnerInnen bestünde ein Vorteil in neuen Denk- und Arbeitsweisen, die bisher noch keinen Weg ins Schulsystem gefunden haben, darunter etwa bestimmte kooperationsfördernde Methoden oder Ansätze.

Möglichst günstig ist es, wenn alle an der Entwicklung beteiligten Gruppen an der Diagnose und deren Auswertung teilhaben. Ob jedoch bereits zu Beginn SchülerInnen und Eltern in alle Teilbereiche einbezogen werden sollten oder vielleicht auch gerade müssen, ist von der individuellen Situation abhängig. Sollten bereits bei der ersten Datensammlung Hinweise auf Lehrergewalt vorhanden sein, so muss sichergestellt werden, dass die Daten nicht verlorengehen oder beiseitegeschafft werden. Für die Sammlung und Aufbewahrung sehe ich sowohl die Steuergruppe als auch die Schulleitung in besonderer Pflicht.

Der Einbezug von SchülerInnen und Eltern in die Diagnose und Auswertung trägt dazu bei, ein umfassendes Verständnis des jeweiligen Entwicklungsbereichs zu schaffen. Dies fördert die Identifikation aller Beteiligten mit den anstehenden Veränderungen und unterstützt die Akzeptanz und Mitgestaltung der notwendigen Schritte (Melzer et al., 2011, S. 345).

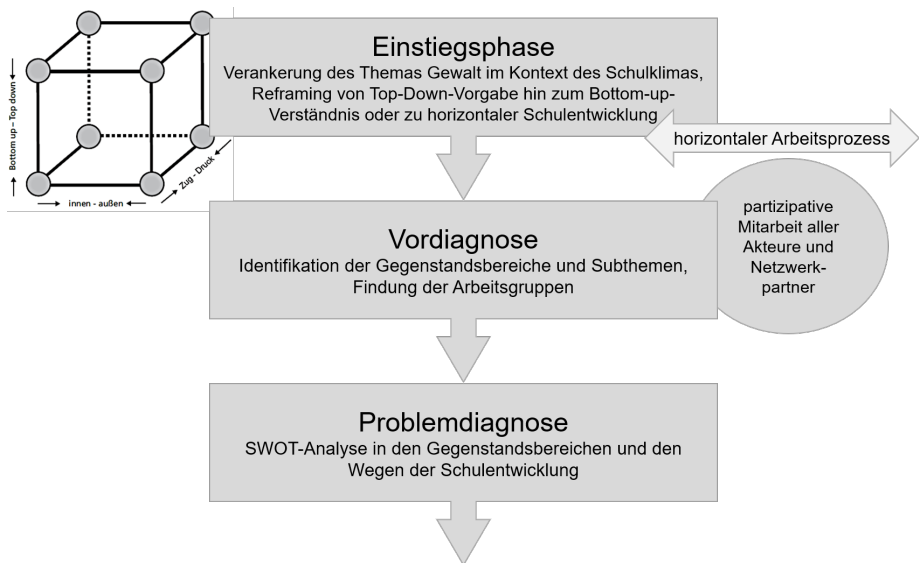


Abb. 8.4: Problemdiagnose, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung

8.1.5 Von der Diagnose zu den Entwicklungszielen

Ausgehend von den Ergebnissen der Diagnose werden Ziele für den jeweiligen Gegenstandsbereich formuliert. Die Entwicklung eines übergreifenden Ziels kann hilfreich sein, um den gewünschten Zielzustand der Schule im Sinne einer pädagogischen Grundausrichtung zu beschreiben. Diese Ziele werden häufig als Visionen oder Leitziele bezeichnet und spiegeln die grundlegenden Überzeugungen und Vorstellungen einer Schule wider (Melzer et al., 2011, S. 347), aus denen sich beispielsweise ein Schulmotto oder ein Leitgedanke ableiten lässt, der in vielen Schulen fehlt (Rolff, 2023b, S. 64). An dieses Leitziel schließen sich Mittlerziele an, die übergeordnete Zielstellungen formulieren, unter denen sich verschiedene Handlungsziele subsumieren lassen (Melzer et al., 2011, S. 348). So wäre die Verbesserung der Arbeits- und Lernbedingungen ein Mittlerziel, unter dem sich verschiedenen Handlungsziele vereinen lassen, die nach Berthel (1973) spezifisch (konkret), messbar, akzeptabel, realistisch und terminiert sein sollen (SMART-Methode).

Bei der Entwicklung der Ziele ist zu berücksichtigen, dass im Prozess der Durchführung Implementationsprobleme unterschiedlichster Art (siehe dazu beispielhaft Scheithauer, 2016 bezogen auf Präventionsprogramme) oder Stolpersteine im Beteiligungsprozess (Beispiele in Weiß, 2016) auftreten können. So können Ziele beispielsweise ungünstig gewählt und formuliert werden, oder aber bestimmte Akteursgruppen werden durch andere Gruppen faktisch an der Teilhabe gehindert, indem etwa Arbeits-sitzungen zeitlich ungünstig gelegt werden. Die von Berthel (1973) geforderten Qualitäten der Ziele bzw. gute Zielformulieren können helfen, diese Implementationsprob-

leme bereits zu Beginn sichtbar zu machen und geeignete Maßnahmen zu entwickeln, um ihnen frühzeitig entgegenzuwirken.

Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Studie ist zu erwarten, dass die LehrerInnen eher dazu tendieren werden, Veränderungen auf der Mesebene oder beim Verhalten der SchülerInnen herbeizuführen, statt sich selbst in die Ursachenbetrachtung und Lösungsentwicklung einzubeziehen (siehe dazu Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Der Bruch zwischen den Ursachen und den Veränderungsmöglichkeiten“; Beantwortung der Forschungsfrage 11 in Kapitel 7.7). Im Gegensatz dazu werden die SchülerInnen natürlicherweise eine andere Perspektive auf das Interaktionsverhalten im Unterricht haben und daher wahrscheinlich andere Lösungen anstreben. Und dennoch ist die Zielklärung ein wichtiger Arbeitsschritt, in dem es in intensiven Aushandlungen zwischen den Akteursgruppen darum geht, durch Aushandlungsprozesse gemeinsam getragene Ziele zu vereinbaren (Melzer et al., 2011, S. 349).

Es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass das asymmetrische Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, insbesondere im Bereich der Lehrergewalt, bereits zu Beginn hemmend auf die Zielentwicklung wirken kann, weil die LehrerInnen zu einer Verlagerung oder Blockierung dieses Entwicklungsbereiches tendieren könnten, um möglicherweise dienstrechtliche Konsequenzen zu vermeiden. An dieser Stelle sollte die externe Prozessbegleitung unterstützend tätig werden und versuchen, die möglicherweise gegensätzlichen Zielvorstellungen miteinander zu vereinen oder Teilziele zu formulieren, denen alle Arbeitsgruppenmitglieder zustimmen können. Es ist fraglich, ob die Steuergruppe bereits in der Zielbestimmung auf eine Passung der gegenstandsbezogenen Ziele achten sollte oder ob dies den Prozess in den Arbeitsgruppen beeinträchtigen könnte.

In jedem Fall ist darauf zu achten, dass die SchülerInnen und Eltern nicht in eine Pseudo- oder Scheinpartizipation gedrängt werden, in der die mächtigeren LehrerInnen den übrigen AkteurInnen eine echte Beteiligung unmöglich (siehe dazu Weiß, 2016, S. 129 f.).

Sollte die Diagnose in den Bereichen „Lehrergewalt“ und „Schülergewalt“ ergeben, dass diese an der jeweiligen Schule nicht existent sind, so ist dies ein wünschenswerter und positiver Befund, der einer entsprechenden Würdigung bedarf. Ein solcher Befund wäre eine „positive Ausgangsmotivation“ (Rolff, 2023b, S. 85), aus der heraus das „Bestandsziel“ entwickelt werden könnte: „Wir möchten in diesem Bereich während des Entwicklungsprozesses weiterhin niedrige Ergebnisse erzielen.“

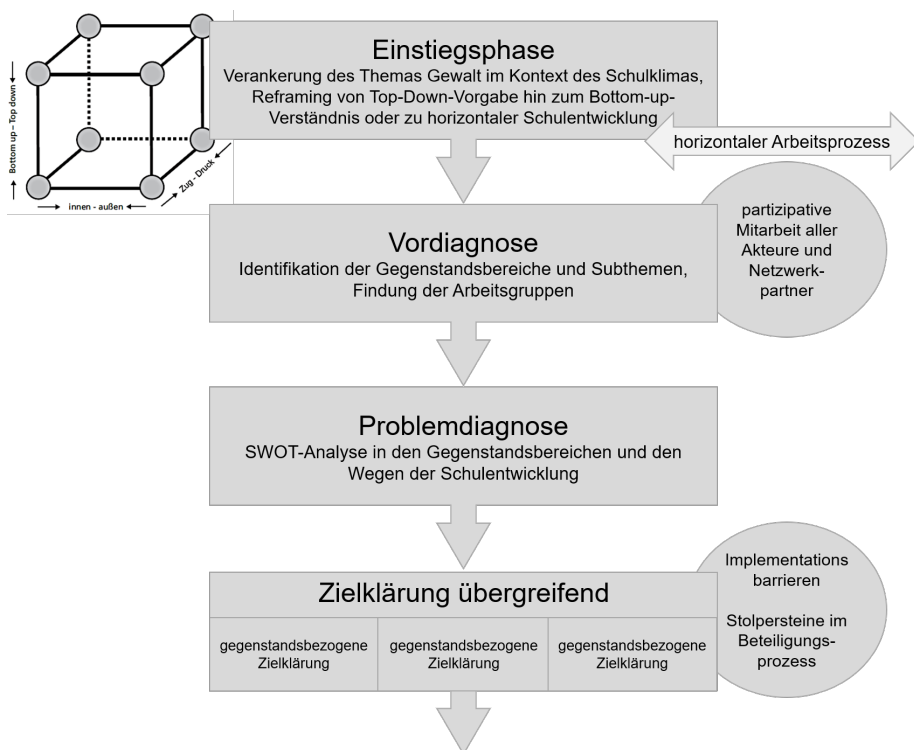


Abb. 8.5: Zielklärung, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung

8.1.6 Zielbezogene Maßnahmenplanung

Von den gegenstandsbezogenen Zielklärungen ausgehend sollten in dieser Phase Maßnahmen erarbeitet werden, durch die sich die Ziele effektiv umsetzen lassen. Da die Entwicklung eines wertschätzenden Schulklimas ohne Gewalt alle Prozesswege der Schulentwicklung nach Rolff (2023b) betrifft, ist eine Abstimmung der Maßnahmenplanung untereinander durch die Steuergruppe unerlässlich. Sie sollte insbesondere die Querbezüge zwischen den Themen und Zielen im Blick behalten sowie Synergien oder Widersprüche frühzeitig erkennen und in die jeweiligen Arbeitsgruppen zurückspeiegeln. Dies ist besonders wichtig, um den gesamten Entwicklungsprozess handhabbar zu gestalten (Rolff, 2023b, S. 46 ff.). Bereits in der Planung sollte berücksichtigt werden, dass dieser Entwicklungsprozess langfristig angelegt ist und auch Rückschritte zum Gelingen beitragen können, denn der Aufbau einer Innenarchitektur der Schule (Rolff, 2023b, S. 53) mit vorlaufender Diagnose und nachgeschalteter Evaluation soll zu einer dauerhaften Weiterentwicklungsfähigkeit von Schule führen, die durch diese Strukturi-

ren und Prozesse befähigt werden, neu auftretenden Herausforderungen zu begegnen (Melzer et al., 2011, S. 326).

In der vorliegenden Studie wurden in Unterkapitel 6.5.3 (Unterabschnitt „Schulische Strukturen bei Lehrergewalt auf Mesoebene“) beispielsweise die BeratungslehrerInnen, der Lehrerrat, der Personalrat, die Schulleitung und die SozialarbeiterInnen an Schulen als bereits vorhandene und nützliche Ressourcen beschrieben, die im Rahmen der Maßnahmenplanung hinsichtlich ihrer bisherigen Funktionen und Aufgaben betrachtet und gegebenenfalls neu ausgerichtet werden könnten. Ebenso könnten bisherige Folgen oder Konsequenzen bei Lehrergewalt (oder auch Schülergewalt) (siehe Unterkapitel 6.5.3, Unterabschnitt „Schulische Konsequenzen bei Lehrergewalt“) auf ihre Nützlichkeit hin reflektiert und in die weitere Maßnahmenplanung einbezogen werden.

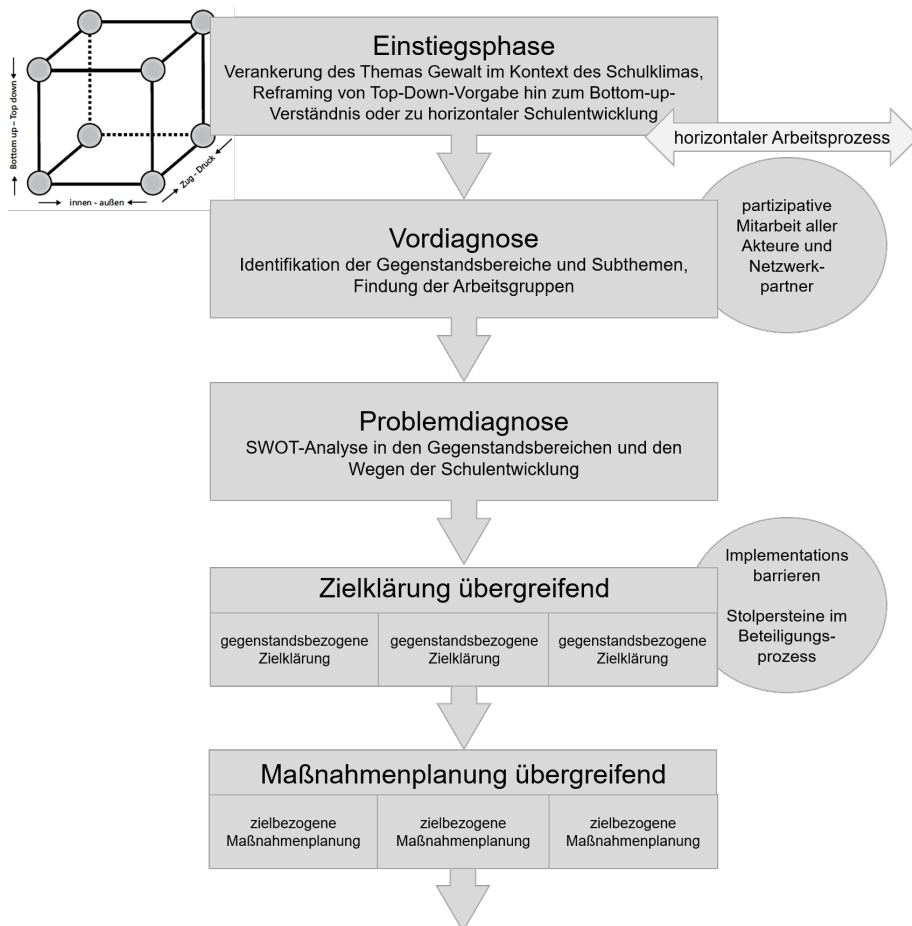


Abb. 8.6: Maßnahmenplanung, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung

8.1.7 Durchführung der Maßnahmen

An die Maßnahmenplanung kann sich in der nächsten Phase die Durchführung anschließen, die idealerweise mit den anderen Arbeitsgruppen abgestimmt und durch die Steuergruppe koordiniert wird. Die von den Ergebnissen dieser Arbeit abgeleiteten Maßnahmen werden im nächsten Unterkapitel vorgestellt. An in Unterkapitel 8.1.5 kurz angerissene SMART-Methode (Berthel, 1973) schließt sich ein kleinschrittiger Arbeitsprozess an, der in die alltägliche Terminplanung der beteiligten Arbeitsgruppenmitglieder integriert (Kurz & Weiß, 2016, S. 36) und schriftlich festgehalten werden sollte (Seiwert, 2021). Die ALPEN-Methode nach Seiwert (2021, S. 34 f.) kann dabei helfen, die Durchführung der Maßnahmen in den jeweiligen Arbeitsgruppen zu strukturieren (Aufgaben notieren/sortieren; Länge der Bearbeitung schätzen; Pufferzeiten einplanen; Entscheidungen treffen; Nachkontrolle durchführen). Vor allem die Aufgabensortierung bzw. die Priorisierung und Einschätzung des Schwierigkeitsgrades ist wichtig, um die Mitglieder der Arbeitsgruppe zu motivieren und nicht zu überfordern (siehe Stolpersteine bei Kurz und Weiß 2016, S. 52 f.). Die Mitglieder der Steuergruppe behalten den Arbeitsfortschritt aller Arbeitsgruppen im Blick und stoßen den Prozess immer wieder an, etwa nach Prüfungszeiten, in denen der aktive Schulbetrieb Vorrang vor den Entwicklungsaufgaben hat (Kurz & Weiß, 2016, S. 40).

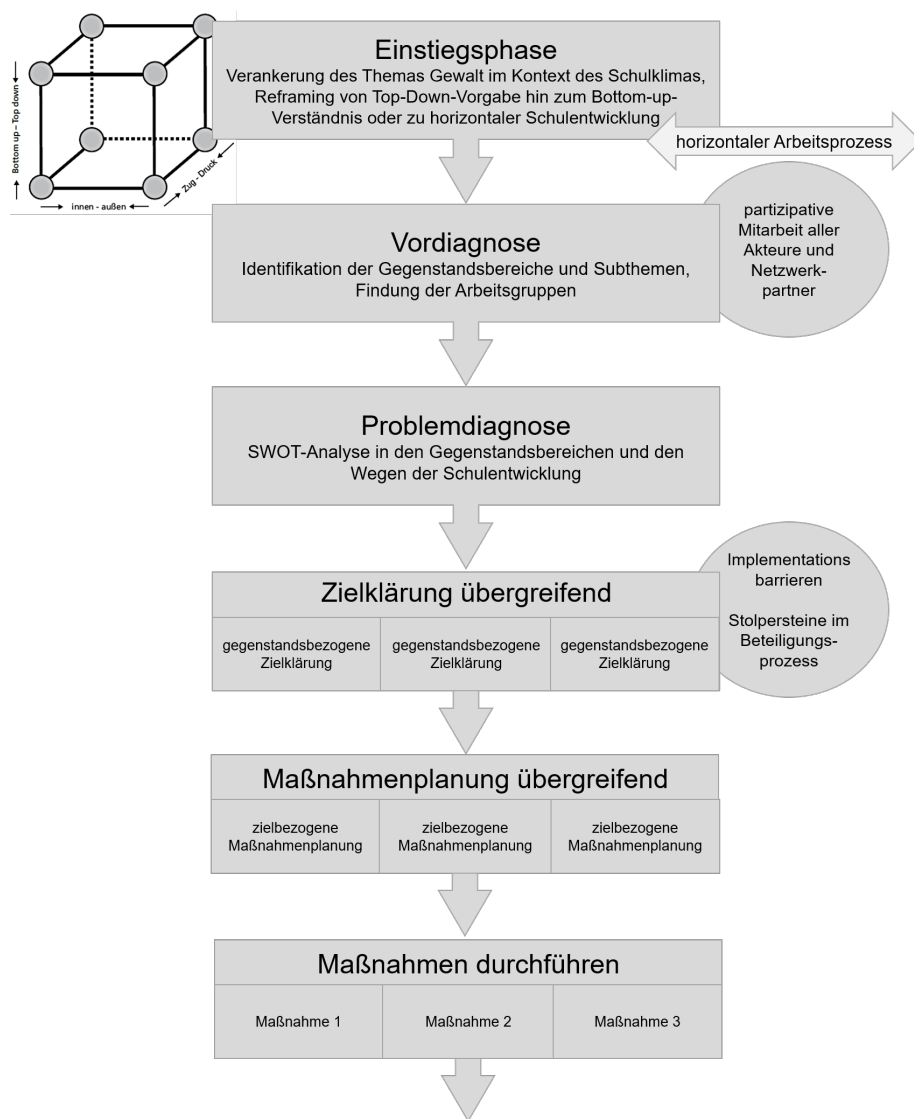


Abb. 8.7: Durchführung der Maßnahmen, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung

8.1.8 Evaluation

Die in den Zielen anvisierten Zustände lassen sich in der späteren Evaluation überprüfen, wenn sie von Beginn an ausreichend präzise formuliert und möglicherweise bereits mit Anfangsdaten hinterlegt sind (Melzer et al., 2011, S. 352). Arbeitsergebnisse mittels festgelegter Kriterien überprüfen zu wollen, gehört seit vielen Jahren zum gesetzlich

verankerten Auftrag der Schulen (Burkhard & Eikenbusch, 2016, 1293). Wie diese Studie zeigt und die Ausführungen von Rolff (2023b, 116 ff.) illustrieren, ist der Arbeitsbetrieb in der Schule jedoch nicht grundsätzlich darauf ausgerichtet, die Effektivität oder das Gelingen der Handlungen von Erwachsenen zu überprüfen.

Oftmals evaluieren LehrerInnen Schülerhandlungen, sind in der Durchführung und Auswertung von anderen Evaluationsprozessen aber vielfach ungeübt, das Kollegium wird zu wenig in den Evaluationsprozess einbezogen und gerät plötzlich unter Handlungsdruck, Schulen zeigen sich gegenüber einer Evaluation eher zurückhaltend, verweigern sich dem Prozess (Burkhard & Eikenbusch, 2016, 1293), die Ergebnisse werden als Kritik verstanden und führen zu Abwehr oder Verunsicherung oder erhalten eine emotionale Konnotation, indem sie mit Kontrolle in Verbindung gebracht werden (Rolff, 2023b, S. 118).

Um diese negativen Effekte zu vermeiden, schlägt Rolff (2023b, S. 118) vor, eine Kultur der authentischen Evaluation zu entwickeln, wobei die Daten nicht zur Anklage genutzt werden, die betroffene Person oder Schule über die Verwendung der Daten entscheidet, externe PartnerInnen in die Evaluation einbezogen werden und die Evaluation zielgerichtet genutzt wird.

Eine effektive Möglichkeit, Daten für eine schulinterne Evaluation zu erheben, ist die webbasierte Anwendung SIBA (Schulinterne Bestandsaufnahme) der QUA-LIS NRW. In dieser Anwendung sind bereits Fragebögen zu Themen enthalten, die für eine gewaltpräventive Schulentwicklung interessant sein könnten, wie etwa Klassenführung, Lernklima, schulinterne Kooperation und weitere, die vielfach ebenso von SchülerInnen wie auch von Eltern und LehrerInnen ausgefüllt werden. Diese Daten stehen nach Auswertung nur den Schulen zur Verfügung, weder das Schulministerium noch die QUA-LIS NRW erhält Einblicke. In der Zielfestlegung kann bereits mitbedacht werden, ob sich die Maßnahmen durch die Evaluation der SIBA prüfen lassen oder ob eigene Fragebögen zum Einsatz kommen müssen.

Für einen erfolgreichen Evaluationsprozess ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Ziele systematisch anhand zuvor festgelegter Fragestellungen ausgewählt und mit Daten untermauert werden. Im Anschluss daran wird die Datensammlung analysiert und kriteriengeleitet bewertet sowie in einen Bezug zu der zu verändernden Praxis gesetzt (Burkhard & Eikenbusch, 2016, 1295). Von den Erkenntnissen der Evaluation aus kann ein zirkulärer Prozess in Gang kommen, der im Sinne der lernenden Schule (Rolff, 2023b, S. 42 f.) die Selbstreflexion mittels Evaluation dazu nutzt, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und eine Lernkultur zu fördern, die auf das eigene Lernen als Organisation ausgerichtet ist. Die bereits erwähnte Innenarchitektur der Schule (Rolff, 2023b, S. 53) fördert den routinierten Umgang mit neuen Herausforderungen, indem sie Veränderungen nicht nur von den zu erreichenden Zielen, sondern auch vom Prozess dorthin aus denkt.

Beim Thema Schulkrieg müssen Datensammlung und Auswertung aufgrund der sensiblen Thematik von Beginn an mit größter Sorgfalt und unter hohem Anspruch an die Datensicherheit durchgeführt werden. Besonders bei offenen Antwortformaten besteht die Gefahr, dass sich KollegInnen oder SchülerInnen dazu verleiten lassen, Namen von Opfern oder TäterInnen zu nennen. Aus diesem Grund schlage ich zunächst eine einfache Sichtprüfung der Erhebungsdokumente durch die Schulleitung vor, die möglicherweise diffamierende Dokumente aus dem Datensatz entfernt. Ziel der Datensammlung und der Evaluation ist es nicht, einzelne Vorfälle aufzudecken. Sollten dennoch solche Dokumente gefunden werden, muss die Schulleitung sie angemessen prüfen und dokumentieren, um sie bei Einschätzung einer Kindeswohlgefährdung einbeziehen zu können (Oppermann et al., 2023, S. 244 ff.). In den nachfolgenden Tabellen sind Fragen zu Lehrergewalt und Schülergewalt aus Opfersicht mit den Werten der jeweiligen Studien aufgelistet. Diese lassen sich möglicherweise für eine erste Evaluation nutzen.

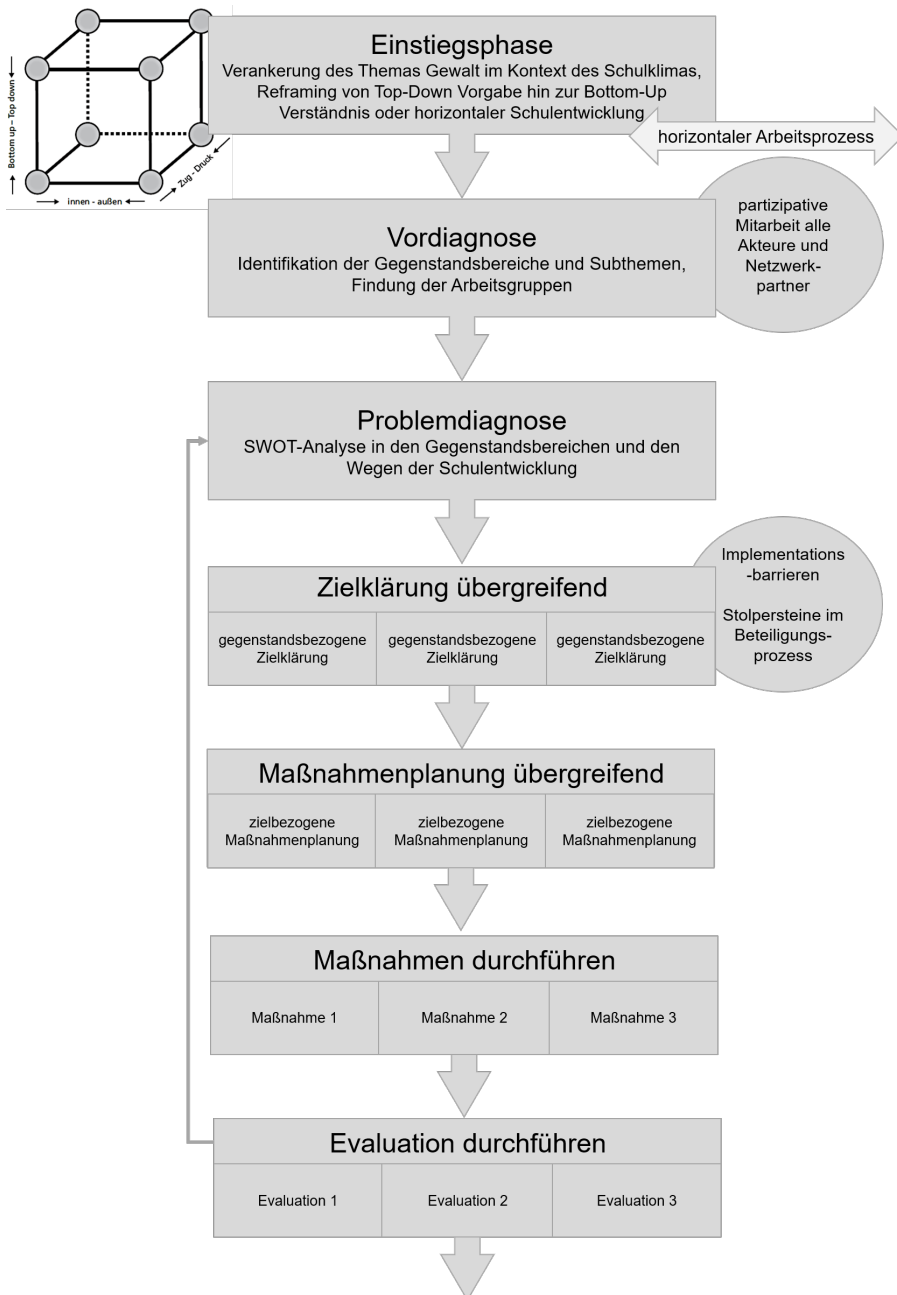


Abb. 8.8: Evaluation, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung

Tabelle 8.1: Lehrergewalt aus Opfersicht. Zusammenstellung aus Baier et al. (2009), Sandring (2006) und Schmitz et al. (2006), Krumm (1997)

Lehrergewalt – Opferaussage Angaben bezogen auf das letzte Schulhalbjahr, Angaben in %	nie	1–2 Mal im letzten Halbjahr	3–6 Mal im letzten Halbjahr	mehrmals pro Monat	ein Mal pro Woche	mehrmals pro Woche	aus Baier et al. (2009, S. 57 ff.)
Eine Lehrkraft hat mich vor anderen Schülern lächerlich gemacht.	73,2	20	4,0	1,3	0,6	0,9	
Eine Lehrkraft hat mich richtig gemein behandelt.	72,6	17,7	5,0	1,9	1,0	1,8	
Eine Lehrkraft hat mich geschlagen...	97,5	1,5	0,3	0,1	0,1	0,5	
	eher ja	eher nein					
Die meisten Lehrer hier greifen bei Schülergewalt ein.	1,8	4,0					
Die meisten Lehrer hier greifen bei Schülermobbing ein.	8,2	13					
Angaben bezogen auf das vorangegangene Schuljahr in %, Sekundarstufe I/Sekundarstufe II	nie	1–5 Mal	einmal im Monat	mehrmals im Monat	ein Mal pro Woche	mehrmals pro Woche	aus Leithäuser und Meng (2003, S. 20)
Eine Lehrkraft hat mich mit Worten fertig gemacht	64,4/67,4	23,7/23,8	5,5/4,8	2,6(Sek I)	1,7 (Sek II)	2,7/1,4	
... geschlagen	94,7/97,5	2,7/1,2	0,4/0,2	0,2(Sek I)	0,2 (Sek II)	0,6/0,5	
körperlich sexuell belästigt	95,3/97,8	1,8/0,9	0,4/0,2	0,4 (Sek I)	0,2 (Sek II)	1/0,6	
verbal sexuell belästigt	94,7/95,9	2,4/ 2,2	0,6/0,2	0,3 (Sek I)	0,3 (Sek II)	1/1,1	
Angaben in %, gegenwärtiges Lehrerverhalten					ja	nein	aus Sandring (2006, S. 148)
Bei uns kommt es oft vor, dass Lehrer uns anschreien.					68	32	
Bei den meisten Lehrern müssen wir alles auf Kommando machen.					53	47	
Bei uns geben Lehrer schlechte Noten, wenn sie Schüler nicht mögen oder mit ihnen Probleme haben.					41	59	
Nur wer Leistung bringt, ist bei unseren Lehrern angesehen.					51	49	
Wir haben Lehrer, die gegen Schüler auch schon mal handgreiflich werden.					27	73	
Bei uns werden Schüler von Lehrern lächerlich gemacht.					42	58	
Lehrergewalt – Opferaussage Angaben bezogen auf das letzte Schulhalbjahr, Angaben in %	nie	1–2 Mal im letzten Halbjahr	3–6 Mal im letzten Halbjahr	mehrmals pro Monat	ein Mal pro Woche	mehrmals pro Woche	

Klasse 7–8	nie	ein Mal	zwei Mal	mehr als drei Mal	aus Krumm (1997, S. 265)
Angaben in % bezogen auf den letzten Monat					
... hat ein Lehrer dich ungerecht behandelt?	54	16	8	22	
... hat ein Lehrer dich gekränkt	62	13	6	19	
...sonst irgendwie geärgert?	49	15	8	29	
Klasse 11					
...hat ein Lehrer dich ungerecht behandelt?	63	17	9	11	
... hat ein Lehrer dich gekränkt?	77	11	4	7	
...sonst irgendwie geärgert?	64	13	7	11	

Tabelle 8.2: Schülergewalt aus Opfersicht, Zusammenstellung aus Baier et al. (2009)

Schülergewalt – Opferraussage bezogen auf das letzte Schulhalbjahr, Angaben in %	nie	1–2 Mal im letzten Halbjahr	3–6 Mal im letzten Halbjahr	mehrmals pro Monat	einmal pro Woche	mehrmals pro Woche	aus Baier et al. (2009, S. 57)
Ich wurde von anderen Schülern absichtlich geschlagen oder getreten.	79,1	15,5	3,2	1,0	0,4	0,8	
Andere Schüler haben mich erpresst und gezwungen, Geld oder Sachen herzugeben.	98,4	1,0	0,3	0,3	0,1	0,1	
Andere Schüler haben meine Sachen absichtlich kaputtgemacht.	86,3	10,7	1,7	0,6	0,3	0,4	
Andere Schüler haben mich gehänselt oder hässliche Dinge über mich gesagt.	89,3	7,8	1,6	0,6	0,2	0,4	
Andere Schüler haben mich wie Luft behandelt und absichtlich nicht mehr beachtet	79,8	14,5	3,0	1,1	0,4	1,2	
Ich wurde aus gemeinsamen Unternehmungen ausgeschlossen, weil das andere Schüler gewollt haben.	89,3	7,8	1,6	0,6	0,2	0,4	

8.2 Entwicklungsmaßnahmen für gewaltpräventive Schulen

In diesem Unterkapitel werden Vorschläge für Schulentwicklungsmaßnahmen unterbreitet, die auf den Erkenntnissen dieser Arbeit und den Handlungsfeldern zur Entwicklung schulischer Schutzkonzepte (Oppermann et al., 2023, S. 209), beruhend auf der Kampagne „Kein Raum für Missbrauch“ des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM), basieren. Weitere Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen finden sich bei Steinherr (2016); schulische Programme zur Prävention und Intervention von Schülergewalt haben Melzer, Schubarth und Ehninger (2011) beschrieben.

8.2.1 Erziehungsvorstellungen abgleichen – Verhaltenskodex erarbeiten

Als eine der grundlegenden Maßnahmen für einen Entwicklungsprozess im Bereich des Schulklimas hin zu einem gewaltfreien Schulklima betrachte ich den Austausch über Erziehungsvorstellungen und eine daraus ableitbare Verpflichtung auf gemeinsame Leitlinien für die Erziehung der Schülerschaft und den Umgang innerhalb des Kollegiums, wie er auch in der Studie von Pooch und Tremel (2016, S. 54) als hilfreich für eine gewaltpräventive Schule benannt wurde. Aus diesem entwickelten Erziehungs- und Bildungsverständnis lassen sich Leitziele und Visionen für die Schule ableiten, die zu einer pädagogischen Grundausrichtung der Schule führen (Melzer et al., 2011, S. 348).

Meine Studie konnte zeigen, dass in viele Kollegien kaum über Erziehungsvorstellungen gesprochen wird. Ebenfalls haben die LehrerInnen das Gefühl, dass man sich in das Erziehungsverhalten der anderen nicht einzumischen habe bzw. dass eine Einmischung negative kollegiale Folgen nach sich ziehen kann (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Kollegiales Verhältnis und pädagogischer Konsens – vieles bleibt unausgesprochen“).

Es ist zu erwarten, dass die Erarbeitung einer Grundausrichtung der Schule und die Entwicklung von Leitzielen viel Zeit in Anspruch nimmt, weil dieses Leitziel bereits implizit eine Verhaltensveränderung bei einigen KollegInnen in Gang bringen kann. Es ist jedoch wichtig, dass sich das gesamte Kollegium an dieser Arbeit beteiligt, um eine möglichst hohe Zustimmung zu erlangen. Diese Zustimmung wird bei der Erarbeitung der Mittler- und Handlungsziele (Melzer et al., 2011, S. 348) in den unterschiedlichen Arbeitsgruppen benötigt, um eine gemeinsame Basis für die Umsetzung der Maßnahmen zu schaffen und sicherzustellen, dass alle Beteiligten die festgelegten Ziele mittragen.

Aus dem Leitbild lässt sich ein Verhaltenskodex erarbeiten, der in wenigen Worten beschreibt, wie sich die Schulgemeinde ein gemeinsames Unterrichten und Lernen an der Schule vorstellt. Er ist Teil der Schulordnung sowie ein wichtiges Element auf dem Weg hin zu einem schulischen Schutzkonzept (siehe Oppermann et al., 2023, S. 209 f.) und fehlt häufig in Schulen (Rolff, 2023b, S. 64).

8.2.2 Ein Schutzkonzept entwickeln

Mit der 16. Schulrechtsänderung ist Nordrhein-Westfalen vom 23. Februar 2022 ist gesetzlich festgelegt, dass § 42 Abs. 6 der Satz der folgende Satz angefügt wird: „Jede Schule erstellt ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch. Es bedarf der Zustimmung der Schulkonferenz.“

Mit dieser Änderung sind Schulen nun gesetzlich verpflichtet, ein Schutzkonzept gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch zu erarbeiten. Damit stellt diese Maßnahme einen Top-down-Prozess im Sinne der Richtungen der Schulentwicklung nach Schratz und Steiner-Löffler (1999) dar, in dessen Zuge viele weitere Einzelmaßnahmen erarbeitet, beschlossen und implementiert werden müssen, wenn die Schule die Umsetzung gemäß dem Leitfaden „Kinderschutz in der Schule.“ Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen“ der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2023) in Angriff nehmen will. In diesem Leitfaden sind, wie auch in den Handlungsempfehlungen „Krisenprävention“ für die Schulen in Nordrhein-Westfalen“ (Oppermann et al., 2023), Maßnahmen beschrieben, die an sich bereits eine Schulentwicklung voraussetzen, bevor sie in ein Schutzkonzept einbezogen werden können.

Ein Beispiel hierfür ist die Entwicklung und Implementierung eines Beschwerdemanagements, das ebenfalls als Teil eines Schutzkonzeptes verstanden wird (Oppermann et al., 2023, S. 212). Für ein effektives Beschwerdemanagement sind sowohl personelle als auch organisatorische Strukturen erforderlich, die möglicherweise erst geschaffen werden müssen. So muss eine Beratungslehrkraft beispielsweise bereit sein, im Bedarfsfall auch gegen eine Kollegin oder einen Kollegen vorzugehen und die Schulleitung zu informieren. Wenn diese Bereitschaft jedoch nicht besteht, mag zwar formal eine Beschwerdemanagement-Struktur vorhanden sein, sie erfüllt jedoch ihren Zweck nicht.

Es ist ebenfalls keine Selbstverständlichkeit, dass sich Schulen der „Expertise von außen bedienen“ (Oppermann et al., 2023, S. 210), ohne dass ein schulinternes Präventionskonzept diese Partner einbindet oder der Interventionsplan regelt, wer sich in welchem Fall an wen wendet und um Unterstützung bittet. Der Aufbau dauerhafter Kooperationsstrukturen im Sinne einer horizontalen Schulentwicklung (Rolff, 2023b, S. 182 ff.) kann als ein eigenständiger Entwicklungsbereich angesehen werden, der in den nächsten beiden Abschnitten detailliert erläutert wird.

Beide Beispiele zeigen, dass die Entwicklung eines Schutzkonzeptes keinesfalls leicht umzusetzen ist und einige Voraussetzungen benötigt, die selbst Teil des Schulentwicklungsprozesses sein können und Zeit für eine Entwicklung brauchen. Das Beispiel der Beratungslehrkraft zeigt zudem, dass eine aktive Unterstützung bereits bestehender Strukturen und FunktionsträgerInnen nötig ist, um weitere Aufgaben zu übertragen, die möglicherweise Risiken auf anderen Ebenen bergen, z.B. der kollegialen Ebene (Unterkapitel 7.4.2).

Ich schließe mich Wolff und Schröer (2018, S. 593 f.) an und plädiere im Rahmen der präventiven Schulentwicklung dafür, Schutzkonzepte als Schutzprozesse zu denken, bei denen es um die Entwicklung und kontinuierliche Aufrechterhaltung von Prozessen geht, die dazu geeignet sind, Gewalt in allen Erscheinungsformen zu vermindern, zu verhindern oder aufzudecken. Die Schule sollte sich als lernende Organisation (Rolff, 2023b, S. 42) den eigenen Risiken und Gefährdungen zuwenden und durch eine professionelle Arbeit in der Organisationsentwicklung abbauen. Ein Druck von oben und außen kann hier zwar die nötigen Impulse setzen, ob die Prozesse und Strukturen jedoch tatsächlich wie gedacht etabliert und genutzt werden, ist nicht absehbar und hängt von vielen Faktoren ab.

8.2.3 Schulinterne Austausch- und Kooperationsstrukturen schaffen

In der Erarbeitung der pädagogischen Grundausrichtung einer Schule treffen sich drei Wege des Schulentwicklungsprozesses: Die Personalebene wird durch den Austausch und die Diskussionen um Erziehung angesprochen, die sich wiederum in der Organisationsebene in den geschriebenen Handlungsmaximen fortsetzen und eine direkte Auswirkung auf die Unterrichtsebene haben können, sofern die LehrerInnen tatsächlich den erarbeiteten Regeln und Leitlinien zustimmen.

Ich erwarte, dass diese erste Phase bzw. Maßnahme einiges an Zeit in Anspruch nehmen wird, weswegen ich die Schaffung von Austausch- und Kooperationsstrukturen für sehr sinnvoll halte. Der Wunsch nach einem Austausch bzw. das Fehlen eines solchen wurde von vielen LehrerInnen dieser Studien beschrieben (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Austausch – unter KollegInnen kaum vorhanden und riskant“). Die Schaffung eines solchen Formates sollte sich daher nicht nur auf die Anfangsphase beziehen, sondern als ein langfristiges Format angelegt werden, bei dem die KollegInnen einander soziale Unterstützung bieten können.

Aus dem Austausch können neue Handlungsalternativen für den Umgang mit extrem belastenden Unterrichtssituationen entwickelt werden, die in diesen Situationen als fehlend beschrieben wurden (Unterkapitel 7.6.2, Unterabschnitt „Situationswahrnehmung unter Ausschluss von Handlungsoptionen – ein Blick in den Tunnel“). Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil die LehrerInnen meiner Studie ihr eigenes Verhalten von dem provokanten Schülerverhalten ableiten, dem sie keine schulischen Maßnahmen entgegenstellen können, wenn sie auf der Unterrichtsebene keinen Handlungsspielraum mehr haben. Es ist zu erwarten, dass soziale Unterstützung und Handlungsalternativen genutzt werden, wenn sie angeboten werden. Ebenso vergrößert es die Nutzung neuer Handlungsalternativen, wenn diese von KollegInnen stammen, die bereits Erfolge bei den gleichen SchülerInnen oder in ähnlichen Situationen erzielen konnten. Der erhöhte Austausch im Kollegium hat noch einen zweiten Nutzen, sowohl für das Kollegium an sich als auch für den Schulentwicklungsprozess: Gemäß der Theorie des

Ressourcenerhaltung (Hobfoll & Buchwald, 2004) sind Gruppen besonders dann von Verlusten bedroht, wenn sie mit Herausforderungen konfrontiert werden und wenn ohnehin bereits Ressourcenverluste vorliegen. Nun kann der Austausch im Kollegium, vor allem die Stärken-und-Schwächen-Analyse, dazu genutzt werden, um die vorhandenen Ressourcen in den verschiedenen Ressourcenklassen (Hobfoll & Buchwald, 2004, S. 13 f.) sichtbar zu machen und sie den anstehenden Herausforderungen passend gegenüberzustellen. So kann es beispielsweise sein, dass KollegInnen besonders wenig Scheu im Umgang mit Künstlicher Intelligenz für die Unterrichtsvorbereitung haben und diese Ressource mit anderen teilen können, indem sie vorhandene Ängste im Austausch abbauen oder Kompetenz im Umgang vermitteln können. Der Austausch kann daher zu einer gemeinsamen Ressourcenerhaltung beitragen, und damit eine gemeinsame Stressbewältigung anstoßen, die wiederum Kapazitäten für den weiteren Entwicklungsprozess der Schule auf der Mesoebene und eine individuelle Stressbewältigung auf der Nanoebene freisetzt.

Mit einer Zunahme des kollegialen Austausches verbinde ich die Hoffnung, dass LehrerInnen zunehmend ihren hohen Autonomieanspruch (Altrichter & Eder, 2004) zurücknehmen, der von einer Lehrkraft meiner Studie problematisiert und als Teil der Ursache für ein fortgesetztes gewaltvolles Lehrerverhalten beschrieben wurde (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Kollegiales Verhältnis und pädagogischer Konsens – vieles bleibt unausgesprochen“). Diese Hoffnung gründet sich auf der Beschreibung einer Lehrkraft, die über einen starken Erziehungskonsens an der Schule berichtete, der von der Schulleitung überwacht und wenn nötig durchgesetzt wird. Es ist zu erwarten, dass das Kooperationsverhalten verbessert und der Autonomieanspruch verringert wird, wenn LehrerInnen durch den Austausch reale Erfolge im eigenen Unterricht erzielen können.

8.2.4 Verschiedene Austauschformate nutzen

Der Austausch kann in unterschiedlichen Modi zu verschiedenen Themen stattfinden und benötigt eine institutionelle Verankerung. So stellt beispielsweise das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) eine dreischrittige Methode dar, bei der ein Tandem durch gezielte Beobachtung das implizite Unterrichtshandeln expliziert und reflektiert, neue Handlungsstrategien oder Wissensbestände aufgebaut und diese im letzten Schritt im Unterricht angewendet werden (Buhren, 2015, S. 150). Dieses Modell benötigt auf der Organisationsebene Zeiträume für Besprechungen und Hospitation. Es setzt auf der Individualebene eine Bereitschaft für konstruktives Fachfeedback voraus, ohne dass dadurch möglicherweise die Kollegialität belastet wird. Um dies sicherzustellen, sollte Vertraulichkeit im Tandem gewährleistet werden, die in meiner Studie teilweise als fehlend oder ausbaufähig beschrieben wurde (Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Austausch – unter KollegInnen kaum vorhanden und riskant“).

Weitere Verfahren zur Unterrichtshospitation finden sich bei Buhren (2015). Sie decken je nach Konzept unterschiedliche Zielbereiche ab, so nimmt das neue KTM pro-

blematische Lehrer-Schüler-Interaktionen in den Blick, was sich für den hier angestrebten Entwicklungsprozess gut eignen würde. Die Hospitation würde sich damit als eine Lernform des situierten Lernens herausstellen, bei der Lernen und Kompetenzerwerb von der Umgebung (hier dem Kollegium) abhängt, die eine „community of practice“ darstellt (Gruber, 1999, S.165). Der Unterrichtshospitation könnte auch dazu dienen, eine soziale Netzwerkanalyse (Mejeh & Hascher, 2020) durchzuführen, um damit bisher verdeckte Interaktionsmechanismen im eigenen Handeln sichtbar zu machen. Vor dem Hintergrund des Austausches und der Kooperation ist es umso wichtiger, dass das Kollegium eine pädagogische Grundausrichtung der Gewaltfreiheit teilt und vorlebt. Dass dies nicht immer so ist, zeigen die Befürchtungen von zwei Lehrkräften, persönliche Nachteile zu erfahren, wenn sie sich gegen die gewaltvolle Mehrheitsmeinung im Kollegium stellen (siehe Unterkapitel 7.4.2, Unterabschnitt „Kollegiales Verhältnis und pädagogischer Konsens – vieles bleibt unausgesprochen“).

8.2.5 Außerschulische Kooperationsnetzwerke etablieren und pflegen

Eine der wichtigsten Maximen im Kinderschutz ist es, dass er besonders dann gut gelingt, wenn Netzwerkpartner bzw. Institutionen zusammenarbeiten und transparent machen, welches Leistungsspektrum sie abdecken und ab welchem Verfahrensschritt andere Institutionen involviert werden müssen (Bathke et al., 2012, S. 34). Da Schulen einen gesetzlichen Schutzauftrag gegenüber den SchülerInnen haben (§ 42 Abs. 6 SchulG NRW in Verbindung mit § 5 Abs. 2 ADO), sind Schulen ohnehin wichtige Netzwerkpartner beim Kinderschutz, die rechtzeitig über die Einbeziehung des Jugendamtes oder anderer Stellen entscheiden müssen (§ 42 Abs. 6 SchulG NRW). Da sich die Interventionspläne an den rechtlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Länder orientieren müssen (Kultusministerkonferenz, 2023, S.30), sind Schulen hier bezüglich der Netzwerkpartner eingeschränkt.

Im Präventionsbereich hingegen ergeben sich eine Vielzahl an Möglichkeiten, Netzwerkpartner für die Arbeit mit den Kollegien oder den SchülerInnen zu gewinnen. Dies wären zum Beispiel lokale Fachberatungsstellen und die lokale Jugendarbeit oder bundesweit tätige Stellen wie die „Nummer gegen Kummer“ (Kultusministerkonferenz, 2023, S. 33). Ein horizontaler Transfer von Expertisen ist hier leichter möglich, da sich die Netzwerkpartner auf Augenhöhe innerhalb von regionalen Bildungslandschaften begegnen (Rolff, 2023b, S.182 ff.) und sich gegenseitig in der Weiterentwicklung unterstützen. So ist es beispielsweise denkbar, dass sich der Sportverein an der Entwicklung eines übertragbaren Schutzkonzeptes beteiligt und im Gegenzug dieses in angepasster Form in der eigenen Arbeit anwendet.

8.2.6 Arbeits- und Lernbedingungen verbessern

Räume ausstatten und anpassen

Meine Studie konnte zeigen, dass die LehrerInnen vielfach über Arbeitsbedingungen berichten, unter denen Unterricht und Lernen erschwert sind. Diese Faktoren sind auf der Mikroebene verortet (Unterkapitel 7.5) und beeinflussen zu einem großen Teil die Wahrnehmung und das Interaktionsverhalten im Unterricht auf der Nanoebene (Unterkapitel 7.6) und können durch Veränderungen der sächlichen Umwelt, wie etwa eine Verbesserung der Schallemissionen, abgemildert werden. Zu Veränderungen der materiellen Bedingungen benötigen die Schulen jedoch die Unterstützung der jeweiligen Sachaufwandsträger (§ 78 SchulG NRW), da diese für den Erhalt und die Sanierung der baulichen Substanz der Schulgebäude zuständig sind. In diesem Bereich sind Schulen auf die Hilfe zur Weiterentwicklung angewiesen. Vor allem Schulleitungen, die nach § 59 Abs. 8 SchulG NRW den Arbeits- und Gesundheitsschutz der MitarbeiterInnen zu verantworten haben, sind hier besonders gefragt, Unterstützung bei den Sachaufwandsträgern oder beim Ministerium für Schule und Bildung NRW einzufordern, bei dem DezernentInnen für fachliche Fragen zum Thema Arbeits- und Gesundheitsschutz zur Verfügung stehen.

Weiterentwicklung des Unterrichts

Ebenfalls könnte sich eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Unterrichts anbieten, der ohnehin oftmals zum Zentrum der Schulentwicklung erklärt wird (Rolff, 2023b, S. 122) und in dessen Zuge ein aufmerksamer Blick auf die Nutzung von alternativen Sitzanordnungen oder raumtrennenden Möbelstücken gelenkt wird. Bei der Entwicklung von alternativen Raumnutzungen oder der Entwicklung der Raumgestaltung bezogen auf weitere Aspekte (z.B. visuelle Entlastung, Farbgebung etc.) kann die Einbindung eines lokalen Netzwerkes im Sinne des vierten Schulentwicklungsweges (Translokale Vernetzung) (Rolff, 2023b, S. 20) sinnvoll sein. Möglicherweise lassen sich hier externe Netzwerkpartner aktivieren, die sonst eher schulfern sind, z.B. Handwerker aus der Region, die in Projekten gemeinsam mit den Schulbeteiligten und den Sachaufwandsträgern an der Gestaltung der Schule arbeiten sowie die neuen Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten in den Schulentwicklungs- und Gestaltungsprozess einbringen.

Pausen erholsam gestalten

Eine eng mit der Organisation der Einzelschule verbundene Maßnahme ist die Pausenregelung und -gestaltung, die sich in meiner Studie als stellenweise fehlend und als beeinträchtigend für den körperlichen Zustand der LehrerInnen herausstellte (Unterkapitel 7.6.2, Unterabschnitt „Auswirkungen der Umweltbelastungen auf die Physis“). Aufgrund der hohen Zustimmungswerte zur Innovation von Zeitstrukturen an Schulen (Müller, 2022, S. 159) kann dieser Entwicklungsbereich als einer mit großem Inno-

tionspotential identifiziert werden. Sowohl für die SchülerInnen als auch die LehrerInnen müssen Zeitfenster entstehen, in denen die Erholung im Vordergrund steht, damit die Lern- und Arbeitsfähigkeit sowohl im Tagesverlauf als auch langfristig erhalten bleibt. Dazu bietet sich eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Zeitmodellen an, die vor allem vor dem Hintergrund des Ausbaus von Schulen für den Ganztagesbetrieb diskutiert werden (siehe dazu Müller, 2022).

Die nun folgende Abb. 8.9 stellt eine Reihe weiterer möglicher Maßnahmen dar, die eine gewaltpräventive Schulentwicklung unterstützen. Sie setzen auf unterschiedlichen Ebenen der Institution an und berühren verschiedene Prozesswege der Schulentwicklung. Vor allem, weil diese Maßnahmen das Schul- und Arbeitsklima insgesamt verbessern, sind sie dazu geeignet, sowohl Lehrergewalt als auch Schülergewalt durch eine verbesserte Interaktionsqualität zu reduzieren oder gar zu verhindern.

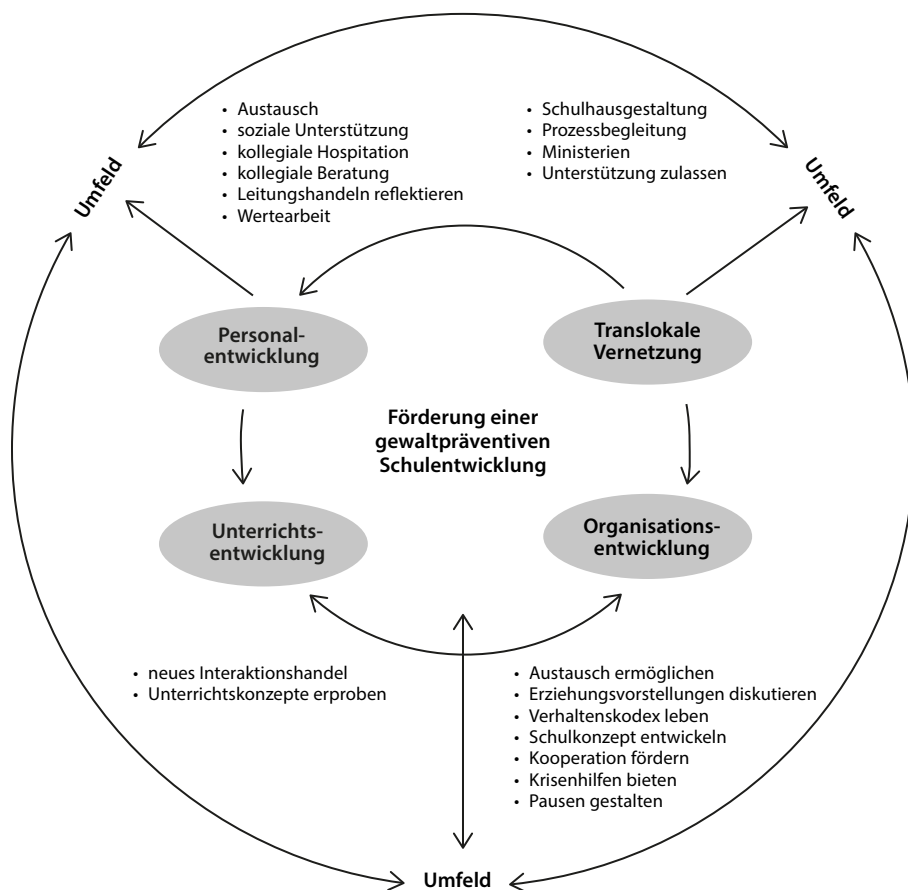


Abb. 8.9: Vier-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2023b), ergänzt um abgeleitete Maßnahmen

8.3 Zusammenfassung

Die beiden vorangegangenen Unterkapitel geben einen Einblick, wie eine gewaltpräventive Schulentwicklung gestaltet werden kann und welche ‚Stolpersteine‘ es dabei zu berücksichtigen gilt. Es gibt eine Vielzahl an Maßnahmen, die dazu genutzt werden können, das Schulklima zu verbessern und damit die Gewaltprävention indirekt positiv voranzutreiben. Bei allen Schulentwicklungsmaßnahmen sollten die lehrenden und lernenden Menschen und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt und berücksichtigt werden. Da Schulentwicklung kein neuer Bereich von Schule ist, sind mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits Maßnahmen und Strukturen vorhanden, die für eine gewaltpräventive Schulentwicklung genutzt werden können. Zudem bieten die jeweiligen Ministerien Unterstützung in Fragen der Schulentwicklung, so dass hier fachliche und inhaltliche Unterstützung angefordert werden kann. Oberstes Ziel sollte die langfristige Etablierung von allen Maßnahmen sein, die das Wohlbefinden aller Schulseitigen erhöhen, die Problembereiche ausleuchten und auf eine transparente Art und Weise den Betroffenen Schutz bieten.

9 Methodologische und methodische Reflexion

Um den Forschungsprozess innerhalb dieser Arbeit so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten, habe ich in Kapitel 5 diesen Forschungsprozess, so wie er zu Beginn dieser Arbeit geplant war, vorgestellt. Dabei habe ich mich einerseits an den methodologischen Prämissen der qualitativen Sozialforschung und im Besonderen an der qualitativen Gewaltforschung, wie sie Helfferich (2016) vorgestellt hat, orientiert. Um den Forschungsprozess kleinschrittiger in den Blick zu nehmen, habe ich die von Steinke (2022) vorgeschlagenen Gütekriterien für qualitative Forschungsarbeiten übernommen (Unterkapitel 5.5) und versucht, sie zu berücksichtigen.

9.1 Überprüfung der Gütekriterien

Das nun folgende Unterkapitel beginnt mit der Überprüfung der Gütekriterien und betrachtet im zweiten Unterkapitel das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode detaillierter. Die qualitative Inhaltsanalyse bildet den Abschluss dieser Reflexion.

9.1.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Das Hauptkriterium der qualitativen Sozialforschung, mit dem sich die anderen Gütekriterien überprüfen lassen, ist die *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses (Greiten, 2012, S. 341). Unter diesem Primat lassen sich andere Forschungsaspekte wie die Erhebungsmethode und der Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Daten, die Auswertungsmethode und der Rückbezug zu den Daten betrachten (Greiten, 2012, S. 341).

Dokumentation des Forschungsprozesses

Um diesem Kriterium im Allgemeinen gerecht zu werden, habe ich den Forschungsprozess in Kapitel 5, beginnend mit den Vorüberlegungen für diese Studie, beschrieben. Dazu habe ich die Forschungsmethodik sowie die hier angedachten und verwendeten Methoden dargestellt (Unterkapitel 5.1–5.4). In Unterkapitel 5.1 habe ich beschrieben, mit welchen Vorüberlegungen ich diese Untersuchung begonnen habe. Diese habe ich durch die vorgestellten grundlegenden Vorannahmen, Forschungsfragen sowie Vorannahmen zu möglichen Wirkungszusammenhängen in Kapitel 5.6 ergänzt. Damit habe ich mein Vorverständnis in den Forschungsprozess mit einbezogen, um die kriteriengeleitete, jedoch subjektive Interpretation nachvollziehbar zu gestalten und dem Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu genügen.

Die Datenerhebung durch die qualitativen Interviews und die Datenaufbereitung sind in Unterkapitel 5.7 beschrieben. Sie fand im Rahmen meiner Dissertation ohne weiteren Projektzusammenhang statt. Den Ablauf der Datenerhebung sowie die damit

in Zusammenhang stehende Zusicherung der Anonymität habe ich in Unterkapitel 5.8.1 beschrieben, durchgängig beachtet und zu Beginn jeden Interviews mit in die Audioaufnahme einfließen lassen. Jederzeit war den LehrerInnen ein Abbruch des Interviews sowie eine Rücknahme ihres gesamten Interviews möglich. Zudem habe ich gemäß Zusicherung alle personenbezogenen Daten nach der Transkription gelöscht.

Die Methode des qualitativen Interviews wurde in Unterkapitel 5.3 beschrieben und in Unterkapitel 9.2 reflektiert.

Um den Prozess der Auswertung der Daten nachvollziehbar zu gestalten, habe ich in Unterkapitel 5.9 das Kategoriensystem präsentiert, so wie ich es vor der Datenauswertung konzipiert hatte. Es sollte mir als erstes Analysegerüst dienen, dem ich im Verlauf der Datenauswertung weitere Kategorien hinzugefügt habe. Die Bildung des finalen Kategoriensystems erfolgte daher in einem deduktiv-induktiven Verfahren. Das Kategoriensystem nach der Datenauswertung findet sich in Unterkapitel 6.1 wieder. Leerstellen und Verschiebungen innerhalb des Kategoriensystems sind Teil der interpretativen Diskussion in Kapitel 7. Durch diese Gegenüberstellung ist es möglich, die Kategorienbildung und Zuordnung zu Oberkategorien nachzuvollziehen.

Interpretation in Gruppen

Die Zuordnung von Fundstellen zu den jeweiligen Kategorien erfolgte überwiegend allein und ist durch die in Tabelle 5.4 aufgeführten Ankerbeispiele dokumentiert. Kritische oder schwierig zuzuordnende Stellen habe ich im Rahmen einer gemeinsamen Interpretation einer Kollegin des Forschungskolloquium, Theresa Etzold, zur Analyse vorgelegt und anschließend mit ihr besprochen. Ebenso half der Einbezug der Fremdsicht auf den gesamten Forschungsprozess durch die BetreuerInnen und weitere DoktorandInnen des Forschungskolloquiums.

9.1.2 Indikation des Forschungsprozesses

Indikation des qualitativen Zugangs

Das Ziel meiner Arbeit bestand darin, die Perspektive von Lehrkräften auf Lehrergewalt zu untersuchen und die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen aufzuzeigen. Mit Hilfe des Erklärungsmodells für situative Lehrergewalt sollten sowohl die subjektiv beeinflussenden Faktoren der externen Ebenen wie auch die Faktoren auf der Individualebene in den Blick genommen werden. Grundinteresse dieser Arbeit war stets die subjektive Sicht und das subjektive Erleben bzw. Wahrnehmen der LehrerInnen in den betreffenden Situationen sowie die Erforschung des sozialen Kontextes, in dem Lehrergewalt aus Sicht der LehrerInnen stattfindet. Aus diesem Grund habe ich einen qualitativen Zugang zum Forschungsfeld gewählt. Da die LehrerInnen ihre subjektive Sicht auf Lehrergewalt preisgaben und weniger an objektiven Faktoren für Lehrergewalt interessiert waren, kann dieser Forschungszugang als gegenstandsangemessen betrachtet werden.

Indikation der Samplingstrategie

Für die hier vorliegende Arbeit habe ich die Entscheidung getroffen, nur LehrerInnen des Sekundarbereichs I in Nordrhein-Westfalen einzubeziehen. Diese Einschränkung des Samplings wurde auf Basis des interessierenden Forschungsbereichs getroffen und spiegelt nach Kruse (2015, S. 237) das Erkenntnisziel in der Stichprobe wider, da neben dem subjektiven Erleben auch die Schulstrukturen als beeinflussende Faktoren für das Erleben in den Blick dieser Arbeit genommen werden sollten. Es war also wichtig, dass gewisse Außenmaße (z.B. Alter bzw. Entwicklungsstand der SchülerInnen, Klassengrößen) für die LehrerInnen der Stichprobe ähnlich sind, um ihr Verhalten vor diesem Hintergrund betrachten und vergleichen zu können, da der Kontext oft mit darüber entscheidet, wie zum Beispiel eine Demütigung verstanden wird (Schützeichel, 2018).

Aus diesem Grund muss die Stichprobe, zumindest was das Lehrerhandeln in der Sekundarstufe II oder bei volljährigen SchülerInnen angeht, anders bewertet werden. LehrerInnen handeln hier unter anderen Bedingungen, denn volljährige SchülerInnen werden vor dem Gesetz (§ 225 Abs. 1 StGB) nicht mehr als Schutzbefohlene betrachtet und auch aus der Fallbetrachtung in Kapitel 6.4.4 geht hervor, dass ein sexuelles Verhältnis mit volljährigen SchülerInnen subjektiv anders bewertet wird.

Die in Unterkapitel 2.1.3 diskutierte Lehrermacht muss vor dem Hintergrund mehrerer Schülerfaktoren (z.B. Entwicklungsstand, Alter, Auskunftsfähigkeit, Sprachverständnis, Körpergröße) differenzierter betrachtet und in den Forschungsprozess einbezogen werden.

Vor dem Hintergrund der Explorativität dieser Forschungsanlage war die Stichprobenzusammensetzung dennoch ausgewogen, weil LehrerInnen aller Schulformen, aller Altersklassen und mit verschiedenem Erfahrungsschatz durch den Akquiseprozess gewonnen werden konnten. Da während des Interviews auch Bereiche der eigenen Wahrnehmung und der eigenen Psyche berührt wurden, war eine freiwillige Teilnahme ohne sozialen Druck durch evtl. vorhandenen private Verbindungen oder Druck durch beispielsweise die KollegInnen entscheidend. Es konnte daher mit dem in Unterkapitel 5.7 beschriebene Verfahren eine ausgewogene Stichprobe generiert werden.

Das Ziel der Stichprobe war es nicht, die Lehrerschaft aus Nordrhein-Westfalen repräsentativ dazustellen, sondern LehrerInnen zu akquirieren, die freiwillig an einer Studie zu einem tabuisierten Thema teilnehmen wollen.

Eine Verzerrung der Stichprobe gemäß Helfferich (2016, S. 125) aufgrund der Freiwilligkeit kann in einem Fall sowie bezogen auf die Gesamtheit vermutet werden. Erstens war eine Lehrkraft offenbar sehr froh, mit jemandem ein Gespräch zum Thema führen zu können („endlich kann ich über dieses Thema mit jemandem sprechen“). Hier stand offenbar eine psychische Entlastung der Person im Vordergrund, denn sie war von einem Kollegium umgeben, in dem ein gewaltvolles verbales Verhalten gegenüber SchülerInnen Alltag war. In dieser Konstellation ist ein gewisser Leidensdruck erkennbar, den die Lehrkraft über das Interview hinweg zu erkennen gibt.

Zweitens muss die Stichprobe als im Gesamten als verzerrt betrachtet werden, weil anzunehmen ist, dass sich gerade solche LehrerInnen nicht zu erkennen geben und zu einer Studie bereit erklären, die schwere Gewalt gegen SchülerInnen ausüben. Aufgrund ihres Dienstverhältnisses wären sie in ihrer Existenz bedroht, falls sie strafbare Handlungen öffentlich preisgäben (siehe § 24 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 BeamStG). Da hier Einzelinterviews und keine anonymen Befragungen durchgeführt wurden, ist seitens möglicher TäterIn eine freiwillige Meldung zu einer solchen Studie mehr als unwahrscheinlich.

Indikation der Methodenwahl

Das Ziel dieser Arbeit war es, den subjektiven Erlebens- und Wahrnehmungshorizont von LehrerInnen in Bezug auf Lehrgewalt zu erfassen. Aus diesem Erkenntnisinteresse heraus fiel die Wahl der Erhebungsmethode auf das Einzelinterview, was in Unterkapitel 9.2 im Detail reflektiert wird.

Indikation der methodischen Einzelentscheidung

In zwei Interviewsituationen habe ich die Audioaufnahme nach der Beendigung erneut gestartet und eine zweite Audiodatei angefertigt. Die Reflexion dieser methodischen Einzelentscheidung werde ich in Unterkapitel 9.2 genauer darstellen.

Indikation der Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln (Unterkapitel 5.7, Unterabschnitt „Transkription“) erscheinen in der Retrospektive für meine Analysetiefe geeignet, da die Gesprächsinhalte vor allem im Hinblick auf ihren subjektiven Sinngehalt untersucht wurden und eine einfache Transkription die effizienteste Methode war. Da die Transkription ohne den Einsatz von Künstlicher Intelligenz und per Hand mit dem Programm F4F5 durchgeführt wurde, war eine leichte Schreibbarkeit Voraussetzung. Dieser eher langsame Prozess gab mir Gelegenheit, mich während des Transkribierens gedanklich mit den Daten auseinander zu setzen und bereits ein Gefühl für die vorliegenden Daten zu entwickeln.

Indikation der Bewertungskriterien

Die Auswahl der hier angewendeten Bewertungskriterien wurden bereits in Kapitel 5.3 besprochen. Entlang der von Steinke (2022) vorgeschlagenen Kernkriterien für qualitative Forschung lässt sich ein ausreichend distanzierter Blick auf die eigene Forschung werfen, der zu einer Reflexion des eigenen Vorgehens führt.

9.1.3 Empirische Verankerung

Die empirische Verankerung meiner Arbeit bildet der Erklärungsansatz für situative Lehrgewalt (Kapitel 4), den ich aus den Erkenntnissen des Kapitels 3 abgeleitet und für den schulischen Kontext angepasst habe. Meine Erhebungsmethode und die damit

in Zusammenhang stehenden Frageimpulse waren so angelegt, dass sie sowohl theorieprüfend (in Bezug auf meinen Erklärungsansatz) als auch theoriebildend (in Bezug auf neue Aspekte oder Wechselwirkungen zwischen Faktoren) eingesetzt wurden. Durch einige Interviewsequenzen konnte mein Erklärungsansatz betätigt werden, andere Interviews hingegen zeigten bisher unbekannte Aspekte von Lehrergewalt (z.B. die Gewaltverkettung ausgehend von der Schulleitung, diskutiert in Kapitel 7.4.2). Da der Erklärungsansatz in vier der 20 vorliegenden Interviews recht deutlich, ohne theorieprüfende Interviewfragen einzusetzen, hervortrat, gehe ich davon aus, dass der Erklärungsansatz in den vorliegenden Daten verankert ist und durch sie als weitgehend bestätigt betrachtet werden kann.

Kohärenz

Der in dieser Arbeit verwendete Erklärungsansatz konnte nicht durch alle Interviews bestätigt werden. Innerhalb einzelner Interviews wurden vielfältigen Wirkungen zwischen den Systemebenen sowie zwischen den Faktoren der Nanoebene genannt. Als einseitige Wirkungen stellten sich die Einflüsse der Makroebene auf die anderen Ebenen heraus. Hier kann nicht von einer Wechselwirkung gesprochen werden, sondern man muss diese als einseitig beeinflussend interpretieren, wenn man die Perspektive der LehrerInnen einnimmt. In meinem Erklärungsansatz war diese einseitige Beeinflussung der Makroebene nicht ausgeprägt, sodass sich in Bezug auf diese Ebene eine Inkohärenz zeigt. Insgesamt jedoch stellte sich der Erklärungsansatz als kohärent heraus.

9.1.4 Relevanz

Lehrergewalt in Deutschland ist ein weitgehend unerforschtes Gebiet und wird, wenn überhaupt, nur in Nebensätzen erwähnt oder mit wenigen Items im Rahmen anderer Forschungsanliegen flüchtig miterfasst. Die vorliegende Datenerhebung konnte zeigen, dass Lehrergewalt sich nicht bloß auf gelegentliche verbale Entgleisungen oder missverständene Äußerungen beschränkt, sondern von allen hier interviewten LehrerInnen als Problembereich identifiziert und als teilweise systembedingt wahrgenommen wird. Der hier entwickelte und bestätigte Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt zeigt, dass Lehrergewalt mannigfaltigen Einflüssen unterliegt. Aus den hier präsentierten Ergebnissen lassen sich Interventions- und Präventionsansätze entwickeln (Kapitel 8), die sowohl im Rahmen von Schulentwicklungsmaßnahmen als auch im Rahmen von individueller Weiterentwicklung nützlich sein können, um SchülerInnen vor Lehrergewalt, ganz gleich in welcher Erscheinungsform, zu schützen. Diese Studie ist zwar mit LehrerInnen in Nordrhein-Westfalen entstanden, die gezeigten Ergebnisse sowie der Schulentwicklungsprozess lassen sich jedoch auch auf andere Bundesländer übertragen. Hier müssten ggf. die schulischen Zuständigkeiten und Ressourcen angepasst werden.

9.1.5 Reflektierte Subjektivität

Soweit mir dies möglich war, habe ich versucht, meine Subjektivität im Forschungsprozess deutlich zu machen und meinen eigenen biografischen Hintergrund aus der Interpretation herauszuhalten, wenngleich zahlreiche Gespräche in der Universität und die retrospektive Betrachtung so manchen Lehrerhandelns in meiner Schülerbiografie wesentlich zu meinem Forschungsinteresse beitrugen. Gleichfalls habe ich versucht deutlich zu machen, dass mir nur jene Sinnkonstruktionen zugänglich sind, die die LehrerInnen mir liefern und die ich auch selbst bemerke. Es ist daher nicht auszuschließen, dass ich Sinnkonstruktionen übersehen oder nicht bemerkt habe, weswegen diese Arbeit sicherlich vielfältige Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen bietet.

9.1.6 Limitation

Aus dem Forschungsprozess ergeben sich mehrere Limitationen, die die Verallgemeinerung des Erklärungsansatzes für Lehrgewalt erschweren: Die erste Limitation resultiert daraus, dass ich für den Erklärungsansatz grundsätzlich angenommen habe, dass LehrerInnen ihren SchülerInnen nicht absichtlich gewaltvoll gegenüberreten. Wie die beleidigenden Lehrerzimmergespräche und rassistische Beleidigungen (Unterkapitel 6.4.3) jedoch zeigten, kann man hier nicht unterstellen, dass diesen LehrerInnen ihre gewaltvolle Kommunikation nicht bewusst ist. Fraglich ist daher, ob der Erklärungsansatz auch für LehrerInnen Gültigkeit haben kann, die eine niedrigere Schwelle der verbalen Gewaltanwendung gegenüber SchülerInnen haben, als ich es in meinen Grundannahmen vorausgesetzt habe und ob die Verbundenheitsgrenze, so wie ich sie konzipiert habe, auch in Abwesenheit der Betroffenen überschritten wird bzw. als übertreten gelten kann, wenn LehrerInnen sich gewaltvoll über abwesende SchülerInnen äußern.

Eine weitere Limitation stellt die Stichprobe an sich dar, denn sie hat durch die vorausgesetzte Freiwilligkeit wahrscheinlich keine LehrerInnen angesprochen, die entweder selbst Gewalt ausüben oder KollegInnen nicht verraten wollten.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass die Offenheit der Interviews zwar dazu geeignet war, Verbindungen zwischen den Ebenen sichtbar zu machen und LehrerInnen entweder aus Beobachter- oder Täterperspektive berichten zu lassen. Sie war jedoch nur bedingt geeignet, die genauen Abläufe der intrapsychischen Prozesse sichtbar zu machen bzw. zu entdecken, welche Faktoren Folgen oder Ursachen waren, da sie meist zusammen genannt und an eine gemeinsame Ursache gekoppelt wurden. Hier könnten gezieltere Fragen und Rückfragen im Gespräch hilfreich sein, um diese Zusammenhänge noch besser zu verstehen.

9.2 Das problemzentrierte Interview

Das *problemzentrierte Interview* wurde in Unterkapitel 5.7 als die für den Forschungsgegenstand passendste Erhebungsmethode gewählt. Grund hierfür war, dass der empirische Zugang zu gewaltausübenden oder gewaltbetroffenen Menschen aufgrund des schambesetzten und evtl. straf- und dienstrechtlich relevanten Themas eine Erhebungsmethode erfordert, bei der eine Anonymität der GesprächspartnerInnen weitgehend gesichert ist. Da der Fokus dieser Forschungsarbeit auf der subjektiven Erlebensdimension lag, fiel die Wahl auf das offene Einzelinterview, das jeder Lehrkraft genügend Raum bot, um die eigenen Wahrnehmungen und Sinnkonstruktionen in einer subjektiv angemessenen Ausführlichkeit und Tiefe darzulegen oder auch Aspekte, die evtl. einen unangenehmen Themenbereich betreffen, auszulassen. Diese Erhebungsmethode ist in der Gewaltforschung eine gängig und wird sowohl in der Opferbefragung als auch in geringerem Umfang in der Täterbefragung eingesetzt (Helfferich, 2016, S. 121). Da Gewalt, und im Speziellen Lehrergewalt, einen gesellschaftlichen Problembereich darstellt, wird die vorliegende Erhebungsmethode dem problemzentrierten Interview zugerechnet.

9.2.1 Darstellung der Erhebungssituationen

Die *Einzelinterviews* fanden entweder in den jeweiligen Schulen, online via Zoom oder, in einem einzigen Falle, in einem Café statt. Es waren keine sonstigen Personen anwesend. Angesichts des schambesetzten Themas und der damit einhergehenden Grenze der Offenlegung durch die InterviewpartnerInnen war die Auswahl des qualitativen Einzelinterviews gerechtfertigt (vgl. Helfferich, 2016, S. 125 ff.). Die Einzelinterviews hatten den Vorteil, dass sich die LehrerInnen einerseits als ExpertInnen für ihre Organisation zeigen (Krell & Lamnek, 2024, S. 961), andererseits jedoch als ganze Person in das Interview einbringen konnten, die ihre eigenen Erfahrungen und ihr eigenes Erleben mit in den Forschungsprozess einbringt, ohne einem moralischen Druck ausgesetzt zu sein.

Übungsinterview vor der Datenerhebung

Durch das zuvor durchgeführte Probeinterview mit einer Kollegin des Forschungskolloquiums, Eva Kraft, konnte ich mich gut in die Rolle als Interviewerin in diesem schwierigen Themenbereich einfinden und die zuvor überlegten Gesprächsimpulse und mögliche Wirkungen testen sowie in einer späteren Besprechung für die finalen Interviews anpassen. Auf eine spätere Interviewsituation, in der die Lehrkraft kaum auf die Impulsfragen reagierte, bereitete dieser Probelauf mich jedoch nicht vor. Meine akademische Ausbildung und Lehrertätigkeit in Nordrhein-Westfalen waren mir bei der Einordnung bestimmter Strukturen eine große Hilfe, sodass ich stets wusste, über welchen strukturellen Rahmenbedingungen die LehrerInnen sprechen.

9.2.2 Reflexion der Interviewsituation

Um einen Redefluss in Gang zu bringen, habe ich die Frage nach dem Gewalt- und Lehrgewaltverständnis als Einstiegsfrage genutzt. Da ich bereits einige Fragen im Vorfeld getestet hatte, habe ich diese auch in den meisten Interviews gestellt, jedoch meist in unterschiedlicher Reihenfolge oder als Konsequenz von vorher Gesagtem. Aus diesem Grund würde ich den Interviewverlauf eher als teiloffen bezeichnen, weil nicht nur ein Frageimpuls gesetzt wurde, sondern mehrere, die sich ähnelten. Dieses Vorgehen hat sich stellenweise als günstig, stellenweise als ungünstig erwiesen: Zu Beginn versuchten einige TeilnehmerInnen möglichst knapp zu antworten und mussten von mir darauf hingewiesen werden, dass es keine richtigen Antworten gibt, sondern sie frei von ihrer Sicht berichten können. Solch ein Verhalten kann als rhetorische Strategie (Helfferich, 2016, S. 127 f.) verstanden werden, die darauf abzielen könnte, meine Sicht auf Lehrgewalt preiszugeben. Es könnten jedoch auch Reaktionen auf stellenweise lenkende oder suggestive Fragen meinerseits sein, die vor allem dann auftraten, wenn die GesprächspartnerInnen mir mehr durch Mimik und Gestik ihr Erleben mitteilen wollten und ich durch ungeschickte Nachfragen bestimmte Begrifflichkeiten aufgebracht habe, statt offen nachzufragen, was eine bestimmte Mimik oder Gestik bedeutet.

Bei einer anderen Lehrkraft stellten sich der offene Beginn des Interviews und die reduzierten Frageimpulse als durchaus problematisch dar. Sie reagierte kaum auf die Fragen und antwortete derart knapp, dass das Interview nach nur 26 Minuten beendet war. Nach dem Stoppen der Audioaufnahme begann die Lehrkraft wie von selbst zu berichten und ich konnte, nach erneutem Hinweis auf die Anonymität, die Audioaufnahme nochmals starten. In diesem Fall vermute ich, dass die Offenheit des Interviews eine Zumutung war, wie es Helfferich (2016, S. 126 f.) beschreibt. In dieser Situation wäre das Interview fast gescheitert; zum Scheitern von Interviews siehe Eckert und Cichecki (2020).

In einem weiteren Interview war erkennbar, dass die Lehrperson offenbar Scham wegen der Offenlegung eigenen Fehlverhaltens hatte. Auch in diesem Fall konnte ich nach einer erneuten Rückversicherung, dass dies für mich interessant sei und ich keine Wertungen vornehmen würde, die Audioaufnahme erneut starten. Diese Erfahrungen mit Scham werden aus verschiedenen Forschungskontexten, jedoch mit den Opfern von Gewalt, berichtet (vgl. Kavemann, 2016).

Das erneute Starten der Aufnahmen ist als *methodische Einzelentscheidung* deswegen zu rechtfertigen, weil die generierten Daten zu den zuvor erhobenen Daten der jeweiligen GesprächspartnerInnen passten und dort manche Angaben detaillierter beschrieben oder in einen weiteren Kontext gestellt wurden.

Das Nachfragen oder Erfragen von Beispielen war in den meisten Fällen hilfreich, um bei den Interviewten einen Erzählfluss auszulösen und sie Beispiele konkreter beschreiben zu lassen. In einigen Fällen fiel es den LehrerInnen schwer, konkrete Beispiele zu benennen oder sich an Vorfälle zu erinnern. Eine Zurückhaltung in den

Erzählungen war auch spürbar, wenn es um das Verhalten aktueller KollegInnen ging. Hier hatte ich das Gefühl, dass die LehrerInnen sich oftmals mit ihren Schilderungen zurückhielten oder die drastischeren Vorfälle eher für sich behielten. Dies war an wiederholten Relativierungen oder Abbrüchen von Sätzen erkennbar. Weiterhin war eine Zurückhaltung spürbar, wenn es um die Verwendung von Schimpfworten oder starker Alltagssprache ging.

Entgegen meiner Grundannahme, dass die LehrerInnen wenig über eigenes Verhalten sprechen (Unterkapitel 5.6, Unterabschnitt „Grundlegende Forschungsfragen, Nr. 3), tauchten einige LehrerInnen recht tief in den eigenen Erlebnishorizont ein und berichteten stellenweise sehr detailliert und ausführlich, wie sie sich selbst in gewaltvollen Situationen erlebt haben. So war es möglich, das Erklärungsmodell für situative Gewalt bis in die Nanoebene hinein darzustellen. Durch den Einbezug des gesamten Einzelinterviews als Kontexteinheit war es möglich, die Situationsanalysen in Unterkapitel 6.10 zu erarbeiten, die zu Beginn dieser Arbeit noch nicht geplant waren.

Eine Erschwernis des Erinnerns in diesen unstrukturierten Situationen (Kavemann, 2016, S. 54) war bei diesen LehrerInnen nicht erkennbar, wenngleich die Situationsabläufe nicht durch andere Teilnehmende validiert werden können und daher zwar ein Abbild der Erinnerung darstellen, jedoch nicht zwingend vollständig oder korrekt in der Abfolge sein müssen. Die kommunizierten Erinnerungen müssen als sprachliches Handeln, das oftmals durch Auslassungen und Reorganisationen gekennzeichnet ist (Helfferich, 2016, S. 135), verstanden werden. Bei der Interpretation dieses sprachlichen Handelns muss immer der Umstand bedacht werden, dass das direkte Handeln nicht sichtbar war und deswegen immer nur die dargebotenen Sinnzusammenhänge zugänglich waren.

Aufgrund der teilweise sehr detaillierten und in ihrer Reihenfolge stimmigen Erzählungen gehe ich davon aus, dass sich die Erzählungen sehr nah an den tatsächlichen Abläufen aus Sicht der LehrerInnen bewegten, weswegen ich sie als subjektive Wahrheit der LehrerInnen akzeptieren kann. Starke Brüche oder Veränderungen der Erzählungen, die auf eine unwahre Erzählung hindeuten könnten (Deppermann 2005, S. 58 aus Helfferich 2016, S. 136), sind mir nicht aufgefallen, zumal ich bei dieser Studie aufgrund der Bereitschaft, sich freiwillig zu einem Tabuthema zu äußern, grundsätzlich davon ausgehe, dass sich diese LehrerInnen wahrheitsgetreu und im Sinne ihrer eigenen Sinnkonstruktion äußern. Eine direkte Erforschung des Gewalthandelns im Unterricht bedürfte eines anderen Forschungsansatzes (vgl. Proske, 2018, S. 30) und würde eine andere Zielsetzung als die meine voraussetzen.

Als möglicherweise unzureichend hat sich die Methode im Hinblick auf die Auswirkungen der Faktoren der Makroebene auf das direkte Interaktionshandeln im Unterricht gezeigt. Die LehrerInnen berichteten zwar über Ursachen für Lehrergewalt auf der Makroebene, doch kein Faktor der Makroebene ist in den Situationsanalyse in Unterkapitel 6.10 als mitwirkend beschrieben worden. Dies kann zum einen den Grund haben, dass diese Faktoren wirklich keinen Einfluss auf das Handeln haben. Dies würde

jedoch der Annahme der LehrerInnen selbst widersprechen, dass beispielsweise eine Verbeamtung eher dazu führt, dass ProblemlerInnen wiederholt Gewalt anwenden, ohne entlassen zu werden. Es könnte allerdings ebenfalls sein, dass die Wirkung dieser Faktoren gezielt bei solchen Lehrpersonen erfragt werden müsste, die wiederholt Lehrgewalt ausüben oder die detaillierter von Vorfällen berichten können, in denen der Makrokontext eine Auswirkung auf das gewaltvolle oder gewaltlose Verhalten hatte. Hier wären Schulleitungen mit großer Wahrscheinlichkeit geeignete GesprächspartnerInnen, da sie durch ihre Führungsposition größere Bezüge zum Makrokontext haben als die übrigen LehrerInnen.

9.2.3 Gespräche nach den Interviewsituationen

Nach den Interviewsituationen habe ich mit den LehrerInnen ein kurzes Gespräch drüber geführt, wie der Forschungsprozess nun weitergehen und was mit den Audioaufnahmen und Transkripten geschehen würde. Ich habe alle TeilnehmerInnen darauf hingewiesen, dass ich alle Kontaktdaten lösche und bei weiteren Fragen eine Kontaktaufnahme seitens der LehrerInnen initiiert werden muss. Diese Gespräche dienten dazu, den LehrerInnen einen Überblick darüber zu geben, was mit den Daten geschieht (vgl. dazu Gläser & Laudel, 2009, S. 191) und ihnen eine gewisse Sicherheit hinsichtlich meiner Integrität und des Forschungsprozesses zu vermitteln (vgl. dazu Helfferich, 2016, S. 129).

In zwei Interviews war eine leichte Verzerrung hinsichtlich der Teilnahmemotivation anzunehmen, denn offenbar erhofften sich diese LehrerInnen durch meine Forschung Veränderungen auf der Makroebene. Eine weitere Lehrkraft bedankte sich nach dem Gespräch bei mir, es hätte ihr gutgetan, sich mit jemandem über dieses Thema unterhalten zu können. Sie gab damit zu verstehen, dass der Erzählprozess für sie einen emotionalen Wert hatte, der abseits vom Forschungsprozess lag. Da zur Teilnahmemotivation an Gewaltforschung bisher wenig bekannt ist (Kavemann, 2016, S. 64), deute ich diese Äußerung so, dass der Erzählprozess ihr die Chance zur Bewusstmachung von Erinnerungen sowie von beruflichen Problemlagen bot und somit eine Art Bewältigung darstellte.

9.2.4 Abschließende Reflexion

Das hier angewendete problemzentrierte Einzelinterview stellte sich im Hinblick auf das Forschungsthema als passende Methode heraus. Vor allem, weil die LehrerInnen vielfach betonten, dass es sich um ein schambesetztes Tabuthema handelt, und mir viele dennoch aus der Täterperspektive berichteten.

Für die meisten Forschungsfragen erwies sich die offene Interviewform als günstig, weil die LehrerInnen entscheiden konnten, aus welcher Perspektive und wie detailliert

sie antworten wollten. Für den Bereich der Faktorenbeziehungen (Kapitel 5.6, Unterabschnitt „Forschungsfragen“, Forschungsfragen 4 und 5) stellte sich die Vorgehensweise als eher ungünstig heraus, weil ich detaillierter hätte erfragen müssen, welche Richtungen die Verbindungen zwischen den Faktoren aus Sicht der LehrerInnen haben. Aus diesem Grund basiert die Interpretation der Beziehungen zwischen den Faktoren daher auf meiner sprachlichen Interpretation des Gesagten bzw. der durch mich eindeutig erkennbaren Beziehungen. Es ist daher durchaus möglich, dass die GesprächspartnerInnen noch weitere Ursachen, Wirkungen oder bisher unbedachte Nebeneffekte auf bestimmtes Handeln mit einbezogen hätten, wenn ich gezielter danach gefragt hätte oder Fragen vorbereitet gehabt hätte.

Ich muss daher annehmen, dass die Richtungen nicht in allen Fällen identifizierbar sind, was mich dazu motiviert hat, nur Verbindungen, nicht jedoch die Richtungen der Verbindungen darzustellen (siehe dazu beispielsweise Abb. 6.3, Verbindungen zwischen kognitiven Schemata und Emotionen). Die Interpretation der Attributionsnetze muss daher mit einer gewissen Skepsis betrachtet werden. Hier hätte sich in einem erweiterten Forschungsdesign eine Validierung durch ein erneutes Gespräch mit den gleichen InterviewpartnerInnen zu ebenjenen betrachteten Situationen angeboten.

Hinsichtlich der Durchführung muss ich feststellen, dass der offene Beginn des Interviews bei den meisten LehrerInnen gut funktioniert hat, jedoch nicht bei allen. Hier hätte im Vorfeld evtl. der Ablauf des Gesprächs genauer beschrieben werden müssen, um den LehrerInnen mehr Sicherheit im Hinblick darauf zu geben, dass ausführliche und subjektive Antworten erwünscht sind. In den Situationen selbst haben sich nach meinem Empfinden die GesprächspartnerInnen ausreichend sicher gefühlt, so dass Interviews entstanden, die die nötigen Daten enthielten.

9.3 Die Inhaltsanalyse

Für diese Arbeit habe ich mich für die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur Auswertung der Daten in den transkribierten Interviewtexten entschieden. Diese Entscheidung habe ich in Unterkapitel 5.4 begründet. Zu Beginn der Arbeit mit dem Interviewmaterial habe ich es in MAXQDA 2022 hochgeladen, damit ich es dort bearbeiten konnte, was ein gängiges Verfahren im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 197).

Die kategorienbasierte Inhaltsanalyse über alle Interviews habe ich mit vorab definierten Kategorien begonnen (Unterkapitel 5.9, Unterabschnitt „Kategoriensystem vor der Datenauswertung“) und im Laufe der Arbeit mit dem Material um weitere Kategorien und Subkategorien ergänzt, stellenweise auch Umordnungen im Kategoriensystem vorgenommen (Unterkapitel 6.1). Leerkategorien sind im finalen Kategoriensystem grau unterlegt und gut erkennbar.

Von Kausalketten zu Attributionsnetzen

Wichtig für die Beantwortungen meiner Forschungsfragen 4 und 5 war es, die Verbindungen zwischen den Kategorien sichtbar zu machen. Dazu hatte ich Wirkungszusammenhänge festgehalten (Unterkapitel 5.6, Unterabschnitt „Vorannahmen zu möglichen Wirkungszusammenhängen“), die aus den theoretischen Vorüberlegungen entstanden waren. Im Zuge der Informationsextraktion habe ich deshalb auf das Verfahren von Gläser und Laudel (2009, S. 212 f.) zurückgegriffen und habe während der Kategorisierung bereits die Pfade zwischen den Kategorien wie „Ursache für“ oder „Folge von“ angelegt. Während der Kategorisierung fiel jedoch auf, dass die Faktoren derart miteinander in Verbindung stehen, vor allem wenn sie fallspezifisch betrachtet werden, dass Kausalketten die Verbindungen kaum würden darstellen können. Aus diesem Grund habe ich mich für ausgewählte fallspezifische Analysen von Gewaltsituationen entschieden, die auf ausreichend tiefgehenden Situationsbeschreibungen aus Täter-sicht basieren. In diesem Zuge habe ich Attributionsnetze sichtbar gemacht, die auf den fallspezifischen Attribuierungen und Sinnkonstruktionen der jeweils betrachteten InterviewpartnerInnen beruhen (Unterkapitel 6.9). Diese Attributionsnetze entspannen sich von den Ursachen für die Emotionen und kognitiven Schemata aus, die die LehrerInnen als Hauptursachen für die jeweilige Situation identifizierten. Durch die Kategorisierung von Faktoren auf der Mikro- und Mesoebene des jeweiligen Interviews war somit ein kontextualisiertes Verstehen der Gewalthandlungen ausgehend von der Sinnkonstruktion der LehrerInnen möglich, wodurch nicht nur die Situation an sich, sondern ebenso das Erleben (abgebildet in der Nanoebene) und auch der umgebende schulische Kontext in die Interpretation einfließen konnten.

Um fallübergreifende Interdependenzstrukturen zwischen den Faktoren sichtbar zu machen, habe ich die jeweiligen Ursachen „ins Zentrum“ gestellt und ihnen die jeweils damit in Verbindung stehenden Faktoren auf gleicher oder unterschiedlicher Ebene zugeordnet (Unterkapitel 6.8). Bei der Analyse dieser Strukturen bin ich von dem vorher aufgeworfenen Primat abgewichen, dass die Quantität in meiner Untersuchung kein Maß darstellen solle; denn aus den Verbindungen zwischen den Faktoren ließen sich eine Reihe interessanter Schlüsse ziehen, die auf der Auftretenshäufigkeit bestimmter Faktoren basierten (etwa der hauptsächlich auftretenden Emotionen „Hilflosigkeit“ und „Wut“). Diese Auftretenshäufigkeit bestimmter Emotionen und kognitiver Schemata in extrem belasteten Situationen erlaubt es, gezieltere Folgerungen über die intrapsychischen Zustände der LehrerInnen in derartigen Situationen zu treffen und davon ausgehend passende Ansätze für eine persönliche Weiterentwicklung und eine gewaltpräventive Schulentwicklung zu ziehen.

Die von Gläser und Laudel (2009) vorgeschlagene Inhaltsanalyse hat sich in meiner Arbeit insofern bewährt, als ich damit auf einer fallübergreifenden Basis einen sehr guten Zugang zu den Daten erhalten konnte. Für die Bildung der Attributionsnetze habe ich dann die Kontexteinheit auf ein Interview begrenzt, die Konstruktion der Kategorien jedoch beibehalten.

Die Bildung der Attributionsnetze (Unterkapitel 6.9.1–6.9.5) sowie die fallübergreifende und überkreuzenden Verbindung von Emotionen und Schemata (Unterkapitel 6.8.3) betrachte ich als methodische Einzelentscheidung, die ich durch das vertiefte Verständnis der Einzelfälle und der vielfältigen und gleichzeitigen Verbindungen zwischen Emotionen und kognitiven Schemata rechtfertige. Die vorläufige Darstellung der Emotionen und kognitiven Schemata nach Fällen (Unterkapitel 6.8.3) macht es möglich, jederzeit wieder einen gedanklichen Schritt zurück zu gehen, um sich nochmals die Ursache für die zeitgleich auftretenden Emotionen und kognitiven Schemata vor Augen zu führen. Dies unterstützt den Prozess des Verstehens sowie die spätere übergreifende Diskussion enorm.

Als äußerst interessant hat sich vor allem die gleichzeitige Betrachtung der Querverbindungen zwischen Ursachen sowie Emotionen und kognitiven Schemata in Zusammenhang mit den genannten Ursachen und Veränderungsperspektiven gezeigt. LehrerInnen nehmen in den einzelnen Situationen offenbar nur direkte Umweltfaktoren wahr, benennen jedoch in den Ursachenbeschreibungen zu einem großen Teil Faktoren anderer Ebenen und beziehen sich selbst in die Konstruktion von Veränderungsmöglichkeiten kaum ein. Dies ist vor allem für gewaltpräventive Schulentwicklungsprozesse wichtig, weil diese Konstellation darauf hindeutet, dass LehrerInnen durchaus Ursachen auf der Individualebene wahrnehmen (jedoch nicht bei sich selbst) und vor allem Veränderungsmöglichkeiten auf der Mesoebene sehen. Dies spricht für die Tendenz, das eigene Verhalten vor dem umgebenden Hintergrund aufrechtzuerhalten und nur dann zu verändern, wenn sich auch die Bedingungen ändern. Ansätze, die zuerst bei der Lehrkraft selbst ansetzen, im Sinne einer „verordneten Reflexion“, werden daher also mit hoher Wahrscheinlichkeit scheitern. Hingegen werden LehrerInnen zu einem großen Teil gewillt sein, Bedingungen zu verändern, die zu einem hohen Belastungserleben beitragen.

10 Fazit und Ausblick

Die hier vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema der Lehrergewalt aus Sicht der Lehrkräfte und den Faktoren, die bei deren Entstehung aus subjektiver Perspektive wichtig sind. Darüber hinaus werden die Wechselwirkungen zwischen den Faktoren verschiedener Systemebene sowohl fallspezifisch mittels Attributionsnetzen als auch fallübergreifend dargestellt. Neben diesen Faktoren ist es das Hauptanliegen dieser Arbeit, die Ursachen für Lehrergewalt und die Veränderungsperspektiven, die LehrerInnen selbst identifizieren, zu einem Schulentwicklungsprozess zu verbinden, der sich sowohl auf Lehrergewalt als Kernthema als auch auf damit assoziierte Bereiche wie Schulklima oder eine Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen von SchülerInnen und LehrerInnen bezieht. Diese Arbeit soll als Anstoß zu einer gewaltpräventiven Schulentwicklung verstanden werden, bei dem das Wohl aller LehrerInnen und aller SchülerInnen im Fokus steht, statt von außen Programme an Schulen heranzutragen, die aufgrund von fehlenden Systembedingungen in der Einzelschule möglicherweise unwirksam sind.

Um die in dieser Arbeit aufgeworfenen Forschungsfragen aus Kapitel 5.6 zu beantworten, wurden verschiedenen soziologische Ansätze zur Erklärung von Handlungen in Systemzusammenhängen aufeinander bezogen und daraus ein eigener Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt synthetisiert. Er erfasst Faktoren auf verschiedenen Systemebenen und soll vor allem sichtbar machen, was LehrerInnen entweder als TäterInnen in gewaltvollen Situationen denken und fühlen, oder wie sie Lehrergewalt aus einer Beobachterperspektive heraus begreifen. Zudem sollen Gründe für bestimmte Handlungsweisen aufgedeckt werden. Mit diesem Ansatz soll es möglich sein, Faktoren der anderen Systemebenen einzubeziehen, wenn LehrerInnen sie als relevant kennzeichnen. Die Integration von verschiedenen Systemebenen für Erklärungen von gewaltvollen Lehrerhandlungen soll verdeutlichen, dass Lehrergewalt ein sehr komplexes Phänomen ist und durch mehr Faktoren beeinflusst wird als das bloße Unterrichtsgeschehen oder die eigene psychische Verfassung. Mit den Ergebnissen dieser Arbeit ist es möglich, eine präventive Schulentwicklung auf verschiedenen Prozesswegen der Schulentwicklung nach Rolff (2023b) zu verorten und unterschiedliche AkteurInnen für das Gelingen von Gewaltprävention zum Schutz von SchülerInnen und MitarbeiterInnen zu vereinen, anstatt nach monokausalen Erklärungsansätzen zu suchen.

Wie an verschiedenen Stellen dieser Arbeit bereits beschrieben, bietet die Thematik Lehrergewalt vielfältige Ansatzpunkte für weitere Forschungen. So zeigte sich beispielsweise, dass das Kollegium und die Schulleitung einen enormen Einfluss auf die individuellen Handlungen haben. Vor allem bei der Entwicklung eines Schutzkonzeptes muss bedacht werden, dass die Meldung von Lehrergewalt losgelöst sein muss von individuellen Interpretationen über Lehrergewalt und dass kollegiale Verbindungen gut ausgedachte Schutzkonzepte und Beschwerdeverfahren wirkungslos machen können.

Ebenjene kollegiale Verbindungen bieten aus dem soeben genannten Grund vielfältige Ansatzpunkte für weitere Forschungen: Wie entwickeln sich gewalttolerierende oder gewaltablehnende Meinungen in Lehrerkollegien? Welche Rolle hat die Schulleitung bei der Genese dieser Meinungen? Was sind aus Lehrersicht die größten Stolpersteine für eine gewaltpräventive Schulentwicklung? Welche Prioritäten setzen mehrheitlich gewalttolerierende oder mehrheitlich gewaltablehnende Kollegien bei der Schulentwicklung? Sind Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Gewaltverständnis und dem Lehrergewaltverständnis auf Kollegiumsebene erkennbar?

Diese Untersuchung hat weiterhin gezeigt, dass Lehrergewalt in den unterschiedlichsten Formen auftritt, eine große Bandbreite abdeckt und einige der hier befragten LehrerInnen entweder als Opfer oder als BeobachterIn selbst Erfahrungen mit Lehrergewalt gemacht haben. An diese Befunde kann man die Fragen danach anschließen, aus welchen Gründen LehrerInnen, die selbst Lehrergewalt erfahren haben, dennoch Lehrkräfte werden und wie bzw. ob sie diese Erfahrungen mit in die eigene Lehrtätigkeit und vor allem in die Interaktionsqualität den SchülerInnen gegenüber einbringen. Inwieweit beeinflussen die LehrerInnen mit gewaltlosem oder gewaltvollem Handeln die Entscheidung von SchülerInnen, selbst ein Lehramtsstudium zu ergreifen?

Vor allem bei verbalem Lehrerhandeln oder Hörensagen trat bei einigen LehrerInnen zu Tage, dass die Deutungshoheit von Verletzungen häufig bei den LehrerInnen selbst liegt und den SchülerInnen entweder ein Lügen oder Fehlinterpretationen unterstellt wird. Diese Deutungshoheit muss vor allem dort als problematisch betrachtet werden, wo SchülerInnen verbal nicht in der Lage sind, Situationen glaubhaft zu rekonstruieren. Grundschulen und Förderschulen sollten deshalb im Hinblick auf Lehrergewalt gesondert betrachtet werden, da sich hier deutlich mehr SchülerInnen aufhalten, die wegen ihres Entwicklungsstandes oder Einschränkungen sowie Behinderungen, gefährdeter sind, gewaltvolle Erfahrungen zu machen. Ihnen fehlt vielfach die verbale Ausdruckskraft und die Selbstsicherheit, sich Hilfe zu holen oder gegen Übergriffe zur Wehr zu setzen, weswegen ich annehme, dass Lehrergewalt deutlich leichter zu maskieren ist und es LehrerInnen bei entsprechenden Vorfällen leichter fällt, eine entsprechende Deutungshoheit in Anspruch zu nehmen.

Auf der Individualebene trat besonders hervor, dass LehrerInnen sich sowohl in hochdynamischen Situationen hilflos als auch vom Schulsystem allgemein alleingelassen fühlen. Es muss sich hier ganz klar die Frage anschließen, wie sich Schulen aus eigener Kraft heraus weiterentwickeln können, um eine gewaltpräventive Schulentwicklung in Gang zu bringen, die letztendlich dem Schutz der SchülerInnen dient und die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit der LehrerInnen erhält, ohne sie vor eine weitere Herkulesaufgabe zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns* (1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alkemeyer, T. & Rieger-Ladich, M. (2008). Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld: Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In R. Schmidt (Hrsg.), *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu* (Theorie und Methode, S. 103–124). Konstanz: UVK.
- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das ‚Autonomie-Paritäts-Muster‘ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen* (S. 195–221). Weinheim, München: Juventa.
- Amann, A. (2023). *Das gruppendynamische Feld*. Wiesbaden: Springer.
- Andresen, S., Demant, M., Galliker, A. & Rott, L. (2021). *Sexuelle Gewalt in der Familie. Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche von 1945 bis in die Gegenwart* (Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, Hrsg.). Berlin.
- Aras, Ş., Özcan, S., Timbil, S., Şemin, S. & Kasapçı, O. (2016). Exposure of Students to Emotional and Physical Violence in the School Environment. *Noro psikiyatri arsivi*, 53(4), 303–310
- Arbeitsgruppe Schulevaluation. (1998). *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92271-7>
- Ardestani, Z. F., Saber, M., Dehghan, M., Iranpour, A. & Baniasadi, H. (2022). Teacher violence from the perspectives of teachers and students and related factors: A survey in Southern Iran. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942284>
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Sommers, S. R. (2023). *Sozialpsychologie* (10., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Attawell, K. (2019). *Behind the numbers. Ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO.
- Baier, D. & Kunkel, F. (2016). Die Folgen physischen und psychischen Bullies für Wohlbefinden und abweichendes Verhalten von Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(2), 137–150.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Baker, A. J. (2009). Adult recall of childhood psychological maltreatment: Definitional strategies and challenges. *Children and Youth Services Review*, 31(7), 703–714. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.03.001>

- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology Review*, 3(3), 193–209.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers.
- Bange, D. (1992). *Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen ; Ausmaß, Hintergründe, Folgen*. Dissertation. Köln.
- Bathke, S. A., Hein, A., Sack, J., Kimmel-Groß, J. & Güldenhöven. (2012). *Kinderschutz macht Schule. Handlungsoptionen, Prozessgestaltungen und Praxisbeispiele zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in der offenen Ganztagsschule* (4., vollständig aktualisierte Auflage) (Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in NRW, Hrsg.). Münster.
- Bauman, Z. (2000). Alte und neue Gewalt. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 2(1), 28–42. <https://doi.org/10.11576/jkg-5544>
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J. & Waterson, R. (2006). *What children say. Results of comparative research on physical and emotional Punishment of children in Southeast Asia, East Asia and the Pacific*. Save the Children Sweden.
- Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D. & Otto, M. (2017). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung* (1. Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M. & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive behavior*, 45(2), 107–119. <https://doi.org/10.1002/ab.21791>
- Benbenishty, R., Zeira, A. & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763–782.
- Bennewitz, H. (2013). Entwicklungslinien und Situationen des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prenzel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 43–60). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bergmann, M. C., Baier, D., Rehbein, F. & Mößle, T. (2017). *Jugendliche in Niedersachsen: Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2013 und 2015*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. Verfügbar unter: https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_131.pdf
- Berthel, J. (1973). *Zielorientierte Unternehmungssteuerung. Die Formulierung operativer Zielsysteme*. Teilw. zugl.: Freiburg i.Br., Univ., Habil.-Schr., 1972 u.d.T.: Berthel, Jürgen: Sektoralziel-Programme der Unternehmung. Stuttgart: C.E. Poeschel.
- Bezirksregierung Münster. (2017). *Gewalt gegen Lehrkräfte* (1. Auflage) (Bezirksregierung Münster, Hrsg.). Münster. Verfügbar unter: https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/broschuere_gewalt_gegen_lehrkraefte_neuaufgabe.pdf
- Bieg, S. & Dresel, M. (2014). Fragebogen zur Erfassung des Humors von Lehrkräften aus Schülersicht (HUMLAS): Konstruktion und Validierung. *Diagnostica*, 62(1), 3–15.

- Bilz, L., Lenz, K. & Melzer, W. (2022). Gewalt in Familie und Schule. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3., Auflage, S.1239–1280). Wiesbaden: Springer VS.
- Bilz, L., Steger, J., Fischer, S., Schubarth, W. & Kunze, U. (2016). Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 841–860.
- Bisler, W. (2011). Symbolischer Interaktionismus. In W. Fuchs-Heinritz, D. Klimke, R. Lautmann, O. Rammstedt, U. Stähli, C. Weischer et al. (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (5. überarbeitete Auflage, S.315). Wiesbaden: VS.
- Böhme, J. (2008). Qualitative Schulforschung auf Konsolidierungskurs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S.125–156). Wiesbaden: VS.
- Böhmer, M. & Steffgen, G. (Hrsg.). (2020). *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Auflage). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2022). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S.369–383). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (2018). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742556>
- Bonacchi, S. (2017). Sprachliche Aggression beschreiben, verstehen und erklären. Theorie und Methodologie einer sprachbezogenen Aggressionsforschung. In S. Bonacchi (Hrsg.), *Verbale Aggression. Multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache* (S.3–34). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bondü, R. (2012). *School Shootings in Deutschland: Internationaler Vergleich, Warnsignale, Risikofaktoren, Entwicklungsverläufe*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin. Verfügbar unter: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/4431>
- Bonnet, A., Bakels, E. & Hericks, U. (2023). Die Professionalisierung von Lehrpersonen aus praxeologischer Perspektive – Professionelles Handeln als Entscheiden. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S.179–196). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Pers-*

- pektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit (S. 59–85). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5973>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braun, A. (2021). Strukturelle Gewalt – ein analytisch überschätzter Begriff. *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*, 10(1), 5–35. <https://doi.org/10.1007/s42597-021-00057-1>
- Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brendgen, M., Wanner, B. & Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6. *Pediatrics*, 117(5), 1585–1598. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2050>
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Nachdruck der Ausgabe 1992). Münster, New York: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (1. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474–1491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x>
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G. & Salzinger, S. (1998). A longitudinal analysis of risk factors for child maltreatment: findings of a 17-year prospective study of officially recorded and self-reported child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 22(11), 1065–1078. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00087-8](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00087-8)
- Brumme, R. (2011). *School shootings. Soziologische Analysen* (1. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Bründel, H. (2014). Mobbing von Lehrkräften - antipädagogisches Handeln im Setting Schule. In R. S. Jäger (Hrsg.), *Mobbing am Arbeitsplatz Schule. Frühzeitig erkennen, analysieren und Lösungsansätze finden* (1. Auflage, S. 87–120). Kronach: Carl Link.
- Buer, J. v. & Squarra, D. (1998). Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen von Beruf und Unterricht. Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 273–293. <https://doi.org/10.25656/01:6818>
- Buhren, C. G. (2015). Kollegiale Hospitation – Verfahren und Methoden im Überblick. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (1. Auflage, S. 149–166). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bulut, S. & Gündüz, S. (2012). Exploring School Violence in the Context of Turkish Culture and Schools. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (Hrsg.), *The handbook of school violence and school safety. International research and practice* (2. Auflage, S. 165–173). London: Routledge.
- Bundeskriminalamt. (2024a). *Polizeiliche Kriminalstatistik. Grundtabelle T01-Bund-Fälle* (Bundeskriminalamt, Hrsg.). Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bka.de/DE/>

- Aktuelle Informationen/Statistiken Lagebilder/Polizeiliche Kriminalstatistik/PKS2023/PKStabellen/BundFalltabellen/bundfalltabellen.html?nn=226082
- Bundeskriminalamt. (2024b). *Sexualdelikte zum Nachteil von Kindern und Jugendlichen. Bundeslagebild 2023* (Bundeskriminalamt, Hrsg.). Wiesbaden.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2024). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2023. Ausgewählte Zahlen im Überblick* (Bundesministerium des Innern und für Heimat, Hrsg.). Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/pks-2023.html>
- Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress & Coping*, 9(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>
- Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2016). Evaluation. Ein Leitfaden. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4., überarbeitete und ergänzte Auflage, 1292–1242). Weinheim: Beltz Juventa.
- Burriss, K. G. & Snead, D. (2018). Teacher Bullying: A Reality or a Myth? *Children and Teenagers*, 1(1), 34. <https://doi.org/10.22158/ct.v1n1p34>
- Calmbach, M., Flaig, B. B., Edwards, J. R., Möller-Slawinski, H. & Borchard, I. (2020). *Sinus-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche 2020? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Carbon, C.-C. (2015). Wahrnehmungspsychologie. In A. Schütz, M. Brand, H. Selg & S. Lautenbacher (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 73–85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Chen, J.-K. & Astor, R. A. (2012). School Variables as Mediators of Personal and Family Factors on School Violence in Taiwanese Junior High Schools. *Youth & Society*, 44(2), 175–200. <https://doi.org/10.1177/0044118X12448145>
- Chen, J.-K. & Wei, H.-S. (2011). Student victimization by teachers in Taiwan: prevalence and associations. *Child Abuse & Neglect*, 35(5), 382–390. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.01.009>
- Christ, M. (2017). Gewaltforschung. Ein Überblick. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 67(4), 9–15.
- Christ, M. & Gudehus, C. (2013). Gewalt - Begriffe und Forschungsprogramme. In C. Gudehus (Hrsg.), *Gewalt: ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1–16). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Christmann, B. (2021). *Disclosure von sexualisierter Gewalt in schulischen Kontexten. Fachkräfte als Ansprechpersonen betroffener Schüler*innen* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33142-9>
- Christmann, B. & Wazlawik, M. (2018). Disclosure in schulischen Settings. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tüder (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (1. Auflage, S. 729–735). Weinheim: Beltz Juventa.

- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1984). *Teachers' thought processes*. East Lansing: Institute for Research on Teaching.
- Clemens, V., Sachser, C., Weilemann, M. & Fegert, J. M. (2020). *Aktuelle Einstellungen zu Körperstrafen und elterliches Erziehungsverhalten in Deutschland. Ein Blick auf Veränderungen seit der parlamentarischen Entscheidung von 2000* (Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Hrsg.). Ulm.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains* (2. Auflage). Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400851744>
- Collins, R. (2008). *Violence. A micro-sociological theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Collins, R. (2011). *Dynamik der Gewalt. Eine mikrosoziologische Theorie* (1. Auflage). Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.127.1.87>
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), 138–156. <https://doi.org/10.25656/01:14752>
- Crooks, C. V., Scott, K. L., Wolfe, D. A., Chiodo, D. & Killip, S. (2007). Understanding the link between childhood maltreatment and violent delinquency: what do schools have to add? *Child maltreatment*, 12(3), 269–280. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/reader/10.1177/1077559507301843>
- Czerwenka, K. (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung*, 49(3), 295–315.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 89–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Dawans, B. v. & Heinrichs, M. (2018). Physiologische Stressreaktionen. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 67–78). Berlin: Springer.
- Deegener, G. (2013). Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. In A. Maercker (Hrsg.), *Posttraumatische Belastungsstörungen* (S. 377–395). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Deffner, C. (2023). Wenn Gewalt passiert – Eine Darstellung aus Sicht der Neurowissenschaften. In nifbe (Hrsg.), *Hör auf damit! Zwischen verletzendem und achtsamem Verhalten in der KiTa* (1. Auflage, S. 112–125). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Denzin, N. K. (2022). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 136–149). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Dick, R. v. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2. Auflage). Marburg: Tectum Verlag.
- Diewald, M., Lüdicke, J., Lang, F. & Schupp, J. (2006). *Familie und soziale Netzwerke. Ein revidiertes Erhebungskonzept für das Sozioökonomische Panel (SOEP) im Jahr 2006*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Verfügbar unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.44268.de/rn14.pdf
- Domsch, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. In A. Lohaus & M. Glüer (Hrsg.), *Entwicklungsförderung im Kindesalter. Grundlagen, Diagnostik und Intervention* (S. 63–82). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. (2022). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Drepper, T. & Tacke, V. (2023). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 387–418). Wiesbaden: Springer VS.
- Druschke, D. & Seibt, R. (2016). Einmal Lehrer – immer Lehrer? Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(3), 193–202. <https://doi.org/10.1007/s11553-016-0546-1>
- Eckert, J. & Cichecki, D. (2020). *Mit „gescheiterten“ Interviews arbeiten. Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eckert, T. (1993). *Erziehungsleitende Vorstellungen und Schulverständnis von Lehrern. Eine Studie zum pädagogischen Konsens in Lehrerkollegien von fünf Gymnasien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Elias, N. (1997). *Über den Prozeß der Zivilisation, 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Enders, U. (2015). Umgang mit Vermutung und Verdacht bei sexuellem Kindesmissbrauch. In J. M. Fegert, U. Hoffmann, E. König, J. Niehues & H. Liebhardt (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich* (S. 155–164). Berlin: Springer.
- Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>
- Esser, H. (1993). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Evans, D. K., Hares, S., Smarrelli, G. & Wu, D. (2023). *When the Data You Have Aren't the Data You Need: School-Related Violence Data Availability in Low- and Middle-Income Countries* (Center for Global Development, Hrsg.). Washington, D.C.

- Falla, D., Ortega-Ruiz, R. & Romera, E. M. (2023). Minimizing responsibility in the aggressive dynamics of bullying and its impact on other strategies of moral disengagement: a longitudinal study. *Current Psychology*, 42(36), 32512–32523. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04229-x>
- Farmer, A. & Neier, A. (2008). *A violent education. Corporal punishment of children in US public schools*. New York: Human Rights Watch.
- Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des “Multifactor Leadership Questionnaire” (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(2), 61–78. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.50.2.61>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10. Auflage, Originalausgabe). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2022a). Theorien qualitativer Forschung. Einleitung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 106–108). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2022b). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 437–457). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Friedrichs, J. (2019). Forschungsethik. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung* (2. Auflage, S. 67–76). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wien: facultas.
- Fry, D., Fang, X., Elliott, S., Casey, T., Zheng, X., Li, J. et al. (2018). The relationships between violence in childhood and educational outcomes: A global systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 75, 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>
- Fuchs, M. [Marek], Lamnek, S. & Luedtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich.

- Fuchs, M. [Marek], Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen* (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS.
- Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention* (S. 79–104). Göttingen: Hogrefe.
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gamper, M. & Kupfer, A. (2023). *Klassismus* (1. Auflage). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.36198/9783838559278>
- Gardella, J. H., Fisher, B. W. & Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A Systematic Review and Meta-Analysis of Cyber-Victimization and Educational Outcomes for Adolescents. *Review of Educational Research*, 87(2), 283–308. <https://doi.org/10.3102/0034654316689136>
- Gasser, H., Creuzfeldt, M., Näher, M., Rainer, R. & Wickler, P. (2004). *Bericht der Kommission Gutenberg-Gymnasium*. Erfurt. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00039109/pubdownload1488%20A.pdf
- Gershoff, E. T. (2017). School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychology, health & medicine*, 22(S1), 224–239. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271955>
- Gershoff, E. T. & Font, S. A. (2016). Corporal Punishment in U.S. Public Schools: Prevalence, Disparities in Use, and Status in State and Federal Policy. *Social policy report*, 30(1). <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2016.tb00086.x>
- Glammeier, S. (2019). Sexuelle Gewalt und Schule. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 197–210). Wiesbaden: Springer VS.
- Glammeier, S. & Fein, S. (2018). Sexualisierte Gewalt als Thema in der Aus- und Fortbildung in Schulen. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (1. Auflage, S. 689–699). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 3. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (8., aktualisierte und ergänzte Auflage). Bern: Haupt.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. (2021). *Global progress towards prohibiting all corporal punishment* (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, Hrsg.). Verfügbar unter: <https://endcorporalpunishment.org/global-progress/>
- Görgen, T. & Hunold, D. (2015). Hell- und Dunkelfeldforschung. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 84–87). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39(1), 46–62.
- Gottschalch, W. (1997). *Männlichkeit und Gewalt: eine psychoanalytisch und historisch soziologische Reise in die Abgründe der Männlichkeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Greitemeyer, T. (2022). *Sozialpsychologie* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Greiten, S. (2012). *Einblicke in Schulwelten intelligenter Grenzgänger. Fallstudien über hochbegabte Underachiever*. Dissertation. Universität Siegen, Siegen.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns* (1. Auflage). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Gruhn, M. A. & Compas, B. E. (2020). Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 103, 104446. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104446>
- Grunenberg, H. (2007). Empirische Befunde zur Qualität qualitativer Sozialforschung. Resultate einer Analyse von Zeitschriftenartikeln. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt: Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 210–227). Wiesbaden: VS.
- Gusfre, K. S., Støen, J. & Fandrem, H. (2023). Bullying by Teachers Towards Students—a Scoping Review. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(4), 331–347. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z>
- Guski, R. (2002). Status, Tendenzen und Desiderate der Lärmwirkungsforschung zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Zeitschrift zur Lärmbekämpfung*, 49(6), 219–232.
- Haas, D. F. & Deseran, F. A. (1981). Trust and symbolic exchange. *Social Psychology Quarterly*, 44(1), 3–13.
- Haeske, U. (2003). *Konflikte im Arbeitsleben. Mit Mediation und Coaching zur Lösungsfindung* (1. Auflage). München: Kösel.
- Hagemann-White, C. (2016). Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In C. Helfferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 13–31). Wiesbaden: Springer.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heidbrink, H., Lück, H. E. & Schmidtman, H. (2009). *Psychologie sozialer Beziehungen* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358–374.
- Heider, F. & Simmel, M. (1944). An Experimental Study of Apparent Behavior. *The American Journal of Psychology*, 57(2), 243–259. <https://doi.org/10.2307/1416950>

- Helffferich, C. (2016). Qualitative Einzelinterviews zu Gewalt: Die Gestaltung der Erhebungssituation und Auswertungsmöglichkeiten. In C. Helffferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 121–142). Wiesbaden: Springer.
- Helffferich, C., Kavemann, B. & Kindler, H. (2016). Vorwort. In C. Helffferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. V–VII). Wiesbaden: Springer.
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M. [Marina], Entleitner, C., Moser, H. et al. (2011a). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Rohdatenbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Helming, E., Kindler, H., Langmeyer, A., Mayer, M. [Marina], Mosser, Peter, Entleitner, Christine, Schutter, S. et al. (2011b). *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht des DJI-Projekts im Auftrag der Unabhängigen Beauftragten zur Aufarbeitung des sexuellen Kindesmissbrauchs, Dr. Christine Bergmann* (Deutsches Jugendinstitut e.V., Hrsg.). München. Verfügbar unter: <http://tinyurl.com/hlqh8aa>
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Teil 1230, 1. Aufl., S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2009). Autorität und Schule - zur Ambivalenz der Lehrerautorität. *Autorität*, 65–83.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Herrmann, S. K. & Kuch, H. (2007). Verletzende Worte. Eine Einführung. In S. K. Herrmann (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 7–30). Bielefeld: transcript.
- Heß, J. (2021). Persistente Gewalt - Eine quantitative Analyse vergangener Gewalt in der Gegenwart. In N. Leonhard & O. Dimbath (Hrsg.), *Gewaltgedächtnisse. Analysen zur Präsenz vergangener Gewalt* (1. Auflage, S. 259–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Hewstone, M. & Martin, R. (2023). Sozialer Einfluss. In J. Ullrich, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (7. Auflage, S. 265–310). Berlin: Springer.

- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S., Sosnowsky-Waschek, N. et al. (2016). *AGIL - das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. Das persönliche Arbeitsbuch* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schattauer.
- Hobfoll, S. E. & Buchwald, P. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 11–26). Göttingen: Hogrefe.
- Hobfoll, S. E. & Schumm, J. A. (2004). Die Theorie der Ressourcenerhaltung: Anwendung auf die öffentliche Gesundheitsförderung. In P. Buchwald, C. Schwarzer & S. E. Hobfoll (Hrsg.), *Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping* (S. 91–120). Göttingen: Hogrefe.
- Hoebel, T. & Knöbl, W. (2019). *Gewalt erklären! Plädoyer für eine entdeckende Prozesssoziologie* (1. Auflage). Hamburg: Hamburger Edition.
- Hoebel, T. & Malthaner, S. (2019). Über dem Zenit. Grenzen und Perspektiven der situationistischen Gewaltforschung. *Mittelweg 36 : Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 18(1), 3–14.
- Hofacker, v. N. (2012). Vernachlässigung. In *Gewalt gegen Kinder und Jugendliche - Erkennen und Handeln. Leitfaden für Ärztinnen und Ärzte* (S. 97–108). München.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts* (S. 213–252). Göttingen: Hogrefe.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Spracherlernen. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung* (S. 463–493). Göttingen: Hogrefe.
- Hofherr, S. (2023). *Sexuelle Gewalt im schulischen Kontext. Betroffenheit, Offenlegung und Eingreifen*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München, München.
- Holtappels, H. G. (1997). Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung, S. 27–43). Weinheim u.a.: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2003). Soziales Schulklima aus der Schülersicht - Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 173–196). Wiesbaden: VS.
- Hopf, C. (2022). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 349–359). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hoppe, F. (1930). Erfolg und Misserfolg. *Psychologische Forschung*, 14(1), 1–62. <https://doi.org/10.1007/BF00403870>
- Horten, B. (2018). Hell- und Dunkelfeldforschung im Kontext sexualisierter Gewalt. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (1. Auflage, S. 794–803). Weinheim: Beltz Juventa.

- Hosenfeld, I., Ridder, A. & Schrader, F.-W. (2002). Die Rolle des Kontextes. In A. Helmke & R. S. Jäger (Hrsg.), *Das Projekt MARKUS - Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (S. 155–256). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Howes, C., Phillipsen, L. C. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher–Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113–132.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2007). *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Imbusch, P. (2002). Der Gewaltbegriff. In W. Heitmeyer & G. Albrecht (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (1. Auflage, S. 26–57). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Jäger, R. S. (2008). Leistungsbeurteilung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 324–336). Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, R. S. (2014). Mobbing von Lehrkräften - wer, was, wie, wozu? In R. S. Jäger (Hrsg.), *Mobbing am Arbeitsplatz Schule. Frühzeitig erkennen, analysieren und Lösungsansätze finden* (1. Auflage, S. 27–86). Kronach: Carl Link.
- Jäger, R. S., Jäger, T. & Stelter, C. (2014). Das Phänomen Mobbing und Cybermobbing am Arbeitsplatz Schule. In R. S. Jäger (Hrsg.), *Mobbing am Arbeitsplatz Schule. Frühzeitig erkennen, analysieren und Lösungsansätze finden* (1. Auflage, S. 1–26). Kronach: Carl Link.
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160–173. <https://doi.org/10.1002/car.1025>
- Joas, H. (2000). *Kriege und Werte. Studien zur Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts* (1. Auflage). Weilerswist: Velbruck.
- Johnson, S. L., Burke, J. G. & Gielen, A. C. (2011). Prioritizing the School Environment in School Violence Prevention Efforts. *Journal of School Health*, 81(6), 331–340.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2014). *Sozialpsychologie. Mit 25 Tabellen* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8>
- Kaspar, J. (2020). *Strafrecht – Allgemeiner Teil. Einführung* (3. Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Kavemann, B. (2016). Erinnerbarkeit, Angst, Scham und Schuld als Grenzen der Forschung zu Gewalt. In C. Helfferich, B. Kavemann & H. Kindler (Hrsg.), *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt* (S. 51–68). Wiesbaden: Springer.
- Keeley, L. H. (1996). *War before civilization*. New York: Oxford University Press.
- Keller, R. [Reiner]. (2012). *Das interpretative Paradigma*. Wiesbaden: Springer.
- Kellerman, B. (2005). How bad leadership happens. *Leader to leader*, 35, 41–46. <https://doi.org/10.1002/ltl.113>

- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *The American psychologist*, 28(2), 107–128. <https://doi.org/10.1037/h0034225>
- Kemper, A. & Weinbach, H. (2009). *Klassismus. Eine Einführung* (1. Auflage). Münster: Unrast.
- Kersten, A. (2015). *Opferstatus und Geschlecht. Entwicklung und Umsetzung der Opferhilfe in der Schweiz*. Dissertation. Freiburg im Üechtland. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.33058/seismo.30753>
- Khoury-Kassabri, M. (2012). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Violence toward Students as Mediated by Teacher's Attitude. *Social Work Research*, 36(2), 127–139. <https://doi.org/10.1093/swr/svs004>
- Kindler, H. (2014). Sexuelle Übergriffe in Schulen. In H. Willems & D. Ferring (Hrsg.), *Macht und Missbrauch in Institutionen* (S. 111–132). Wiesbaden: Springer.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Nachdr.). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Kiziltepe, R., Irmak, T. Y., Eslek, D. & Hecker, T. (2020). Prevalence of violence by teachers and its association to students' emotional and behavioral problems and school performance: Findings from secondary school students and teachers in Turkey. *Child Abuse & Neglect*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104559>
- Kiziltepe, R., Yilmaz Irmak, T. & Hecker, T. (2023). Problem-Focused Coping and Teacher Emotional Violence: A Serial Mediation Analysis. *Journal of interpersonal violence*, 38(23–24), 11797–11817. <https://doi.org/10.1177/08862605231198251>
- Klößner, C., Beisenkamp, A. & Hallmann, S. (2007). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern* (LBS-Initiative Junge Familie, Hrsg.). Münster.
- Knapp, A. (1985). Über die Auswirkungen des Organisationsklimas von Lehrerkollegien an großen und kleinen Schulen auf die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens im Unterricht durch Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32(3), 201–214.
- Knauf, R.-K. (2022). *Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3>
- Knoblauch, H. (2009). Phänomenologische Soziologie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorie* (1. Auflage, S. 299–322). Wiesbaden: VS.

- Knoblauch, H. (2022). Zukunft und Perspektiven qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 623–631). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Knoll, N. & Schwarzer, R. (2005). Soziale Unterstützung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 333–349). Göttingen: Hogrefe.
- Köhler, T. (2020). *Freuds Psychoanalyse. Eine Einführung*. Gießen: Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837929461>
- Koloma Beck, T. & Schlichte, K. (2014). *Theorien der Gewalt zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Koolwijk, J. v. (1974). Die Befragungsmethode. In J. v. Koolwijk (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung. Erhebungsmethoden* (S. 9–23). München: Oldenbourg.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *The Public Opinion Quarterly*, 16(4), 631–642. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/2746123>
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Dissertation. Bern.
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F. & Schüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 309–334). Wiesbaden: Gabler.
- Krebsbach-Gnath, C. (Hrsg.). (1992). *Den Wandel in Unternehmen steuern. Faktoren für ein erfolgreiches Change-Management* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Krell, C. & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material* (7. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krieg, Y., Rook, L., Beckmann, L. & Kliem, S. (2020). *Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2019*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.
- Kron, T. & Verneuer, L. M. (2020). Struktur? Physis? Situation? Zur Erklärung von Gewalt. *Berliner Journal für Soziologie*, 30(3–4), 393–419. <https://doi.org/10.1007/s11609-020-00425-3>
- Kroneberg, C. (2011). *Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendungen einer integrativen Theorie* (1. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Krumm, V. (1997). Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung, S. 63–79). Weinheim u.a.: Juventa.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule - auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 257–274.
- Krumm, V. & Weiß, S. [Susanne] (2005). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. In H.-U. Grunder (Hrsg.), *„Und nun endlich*

- an die Arbeit!*". *Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 252–266). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2023, 16. März). *Kinderschutz in der Schule – Leitfaden zur Entwicklung und praktischer Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuellen Gewalt an Schulen*. Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Broschuere_Leitfaden_KMK-16-03-2023.pdf
- Kurz, G. & Weiß, S. [Sabine] (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle – Begleitung – Akteure. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 30–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Laireiter, A.-R. (1993). Begriffe und Methoden der Netzwerk- und Unterstützungsforschung. In A.-R. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde* (1. Auflage, S. 15–44). Bern: Huber.
- Lange-Vester, A. & Vester, M. (2018). Lehrpersonen, Habitus und soziale Ungleichheit in schulischen Bildungsprozessen. In K. H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 159–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2010). Kann man große Klassen erfolgreich unterrichten? In Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 121–142). Münster: Waxmann.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (213–259). Bern: Huber.
- Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, 46, 113–120. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.009>
- Leeb, R. T., Paulozzi, L. J., Melanson, C., Simon, T. R. & Arias, I. (2008). *Child maltreatment surveillance: uniform definitions for public health and recommended data*

- elements*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention; National Center for Injury Prevention and Control.
- Leithäuser, T. & Meng, F. (2003). *Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster*. Bremen: Akademie für Arbeit und Politik.
- Lemke, S. (2017). Stimmauffälligkeiten vor und nach der Aufnahme der Berufstätigkeit als Lehrer/_in. In M. Fuchs (Hrsg.), *Die Stimme im pädagogischen Alltag* (S. 23–36). Berlin: Logos.
- Lenz, H.-J. (2014). Wenn der Domspatz weiblich wäre ... Über den Zusammenhang der Verdeckung sexualisierter Gewalt an Männern und kulturellen Geschlechterkonstruktionen. In P. Mosser & H.-J. Lenz (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt gegen Jungen: Prävention und Intervention. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 15–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Lintorf, K. & Buch, S. R. (2021). Stabile Präferenz oder flexibel am Diagnoseziel orientiert? – Die Bezugsnormwahl angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35(2–3), 107–118. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000271>
- Lüders, C. (2022). Beobachten im Feld und Ethnografie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 384–401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mackert, J. (2013). Gewalt in Ordnungskonflikten als Problem der erklärenden Soziologie. *Berliner Journal für Soziologie*, 23(1), 91–113. <https://doi.org/10.1007/s11609-013-0210-y>
- Makwanya, P., Moyo, W. & Nyenya, T. (2012). Perceptions of the stakeholders towards the use of corporal punishment in Zimbabwean schools: A case study of Bulawayo. *International Journal of Asian Social Science*, 2(8), 1231–1239.
- Mang, J., Müller, K., Lewalter, D., Kastorff, T., Müller, M., Ziernwald, L. et al. (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheit im Kompetenzerwerb. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (1. Auflage, S. 163–272). Münster, New York: Waxmann.
- Mang, J., Ustjanzew, N., Leßke, I., Schiepe-Tiska, A. & Reiss, K. (2019). *PISA 2015 Skalenshandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, New York: Waxmann.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75.
- Mayer, M. J. [Matthew J.] & Leone, P. E. (1999). A Structural Analysis of School Violence and Disruption: Implications for Creating Safer Schools. *Education and Treatment of Children*, 22(3), 333.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Mays, D. & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule. Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann* (1. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

- Maywald, J. (2022). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder* (2., durchgesehene Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications*. Verfügbar unter: <https://silo.tips/download/teachers-who-bully-students-patterns-and-policy-implications-alan-mcevoy-phd-wit>
- Meier, U. (1997). Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung, S. 225–242). Weinheim u.a.: Juventa.
- Meinefeld, W. (2022). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 265–275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mejeh, M. & Hascher, T. (2020). Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer Interaktionen in der Schule. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 33–46). Münster: Waxmann.
- Melzer, W., Lenz, K. & Ackermann, C. (2002). Gewalt in Familie und Schulen. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Auflage, S. 837–863). Opladen: Leske + Budrich.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (2015). Gewalt. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 23–29). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte* (2., überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Meßelken, D. (2018). Gewalt – Versuch einer Begriffsklärung. In S. Jäger & I.-J. Werker (Hrsg.), *Gewalt in der Bibel und in kirchlichen Traditionen. Fragen zu Gewalt* (S. 13–34). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer, C. & Bergmann, J. R. (2021). Harold Garfinkels *Studies in Ethnomethodology*. Plan, Aufbau und Realisierung eines Klassikers der Soziologie. In J. R. Bergmann & C. Meyer (Hrsg.), *Ethnomethodologie reloaded. Neue Werkinterpretationen und Theoriebeiträge zu Harold Garfinkels Programm* (S. 15–36). Bielefeld: transcript.
- Meyer, W.-U. & Försterling, F. (1993). Die Attributionstheorie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Kognitive Theorien* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 175–216). Bern: Hans Huber.
- Miebach, B. (2014). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (Lehrbuch, 4., überarbeite und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04487-9>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Aktionsplan Gewaltprävention. Aktionsplan des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen - 2019 bis 2022* (Ministerium für Schule und Bildung des

- Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). Düsseldorf. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Aktionsplan-Gewaltpraevention.pdf>
- Misamer, M. (2019). *Macht und Machtmittel in der Schule*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig, Braunschweig.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718–738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Moebius, S. (2009). Strukturalismus/Poststrukturalismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorie* (1. Auflage, S. 419–444). Wiesbaden: VS.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2018). Selbstkonzept. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 750–756). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, G. R. (2022). *Schule – Zeit – Innovation: Eine empirische Studie zur Innovation schulischer Zeitstrukturen*. Dissertation. Technische Universität Dresden, Dresden.
- Mußmann, F., Hardwig, T. & Riethmüller, M. (2017). *Niedersächsische Arbeitsbelastungsstudie 2016: Lehrkräfte an öffentlichen Schulen*. Verfügbar unter: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?webdoc-3974> <https://doi.org/10.3249/webdoc-3974>
- Mützel, E., Heinrich, M., Penning, R. & Graw, M. (2012). Körperliche Gewalt. In *Gewalt gegen Kinder und Jugendliche - Erkennen und Handeln. Leitfaden für Ärztinnen und Ärzte* (S. 65–80). München.
- Nassauer, A. (2015). Theoretische Überlegungen zur Entstehung von Gewalt in Protesten: Eine situative mechanistische Erklärung. *Berliner Journal für Soziologie*, 25(4), 491–518. <https://doi.org/10.1007/s11609-016-0302-6>
- Neuweg, H.-G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. H. Bennewitz & M. H. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 583–614). Münster, New York: Waxmann.
- Newman, R. S. & Murray, B. J. (2005). How Students and Teachers View the Seriousness of Peer Harassment: When Is It Appropriate to Seek Help? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 347–365. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.347>
- Nickel, H. (1981). Die Transaktionalität der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In A. Weber (Hrsg.), *Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode* (S. 79–93). München: Fink.
- Nickel, H. (1985). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse: Ein transaktionales Modell. In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion, Unterricht, Schule* (S. 254–280). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nickerson, A. B. & Martens, M. P. (2008). School Violence: Associations With Control, Security/Enforcement, Educational/Therapeutic Approaches, and Demographic Factors. *School Psychology Review*, 37(2), 228–243. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087897>
- Nunner-Winkler, G. (2004). Überlegungen zum Gewaltbegriff. In W. Heitmeyer & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Gewalt. Entwicklung, Strukturen, Analyseprobleme* (1. Auflage, S. 21–61). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Nürnberg, C. (2018). *Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Hrsg.)*. München. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25656/01:28507>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Volume IV*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III). Student's well-being*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oelze, V. (2015). *Erzieherinnen im Lärm: Untersuchungen zu Stimme und Hören von pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertagesstätten*. Dissertation. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1075493013/34>
- Oertel, L., Bilz, J. & Melzer, W. (2015). Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggressionen und Gewalt in Schulen. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 256–263). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Olweus, D. (1997). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung, S. 281–298). Weinheim u.a.: Juventa.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus & R. Catalano (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-cultural perspective* (S. 7–27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2011). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können* (Psychologie-Sachbuch, 4., durchges., Aufl., 2. Nachdr). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Oppermann, M., Berens, M., Dörnhaus, A. T., Schnabel, G. & Stammsen, S. (2023). *Krisenprävention. Handlungsempfehlungen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen* (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Unfallkasse NRW, Hrsg.). Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/krisenpraeventionshandbuch_2023.pdf
- Parkinson, B. (2023). Soziale Wahrnehmung und Attribution. In J. Ullrich, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (7. Auflage, S. 73–110). Berlin: Springer.
- Peguro, A. A. & Hong, J. S. (2023). *Mobbing in der Schule*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-17527-5>
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang.

- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht. Schule und Unterricht als Feld gegenwärtiger pädagogisch-personeller und institutionell-organisatorischer Forschung* (S. 524–547). Düsseldorf: Schwann.
- Petermann, F. (2012). *Psychologie des Vertrauens* (4., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Poelchau, H.-W., Briken, P., Wazlawik, M., Bauer, U., Fegert, J. M. & Kavemann, B. (2018). Bonner Ethik-Erklärung. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidor (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (1. Auflage, S. 998–1005). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pooch, M.-T. & Tremel, I. (2016). *So können Schutzkonzepte in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen gelingen! Erkenntnisse der qualitativen Studien des Monitoring (2015-2018) zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland in den Handlungsfeldern Kindertageseinrichtungen, Schulen, Heime und Internate*. Teilbericht 1. Berlin.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht* (2. stark erweiterte Auflage). Tübingen: Mohr.
- Popitz, H., Dreher, J., Göttlich, A. & Poggi, G. (2017). *Phenomena of Power: Authority, Domination, and Violence*. New York: Columbia University Press.
- Prenzel, A. (2012). Anerkennung in Lehrer-Schüler-Beziehungen als Bedingung sozialen und kognitiven Lernens. In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 73–76). Wiesbaden: VS.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl. 2019). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pröbstel, C. H. & Soltan, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Proske, M. (2018). Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompandium qualitativer Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten - beschreiben - rekonstruieren* (S. 27–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Proske, M., Rabenstein, K. & Meseth, W. (2023). Unterricht als Interaktionsgeschehen. Konstitution, Ordnungsbildung und Wandel. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Auflage, S. 907–934). Wiesbaden: Springer VS.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitijs & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit*

- in herausfordernden Lagen* (Beiträge zur Schulentwicklung, 1. Auflage, S. 123–139). Münster: Waxmann.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2013). Schulentwicklung – von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5., vollständig überarbeitete Auflage, S. 97–116). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Raufelder, D. (2010). Soziale Beziehungen in der Schule - Luxus oder Notwendigkeit? In A. Ittel, H. Merkens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2008/2009* (Springer eBook Collection Humanities, Social Science, 8. Ausgabe, S. 187–199). Wiesbaden: Springer.
- Reemtsma, J. P. (2008). *Vertrauen und Gewalt: Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne* (1. Auflage). Hamburg: Hamburger Ed.
- Reimann, S. & Pohl, J. (2011). Stressbewältigung. In B. Renneberg (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Mit 21 Tabellen* (S. 217–227). Heidelberg: Springer.
- Retzar, M. (2020). *Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30343-3>
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie; Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2018). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 56–63). Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (2023a). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (2023b). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (4. vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung. Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25(1), 39.
- Rosenbusch, H. S. & Huber, S. G. (2020). Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 745–756). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rössel, J. (1999). Konflikttheorie und Interaktionsrituale. Randall Collins' Mikrofundierung der Konflikttheorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(1), 23–43.

- Roßnagl, S., Knauder, H. & Reisinger, C.-M. (2023). Zur Bedeutung der sozialen Lernvergangenheit für die pädagogische Beziehungsgestaltung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(2), 269–284. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00176-z>
- Rothland, M. (2013a). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 21–42). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rothland, M. (2013b). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 231–250). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sacher, W. (2021). *Kooperation zwischen Schule und Eltern - nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official*, 22(1).
- Sandring, S. (2006). Schulische Anerkennungsbeziehungen an Schulen in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen. In W. Helsper, O. Böhm-Kasper, S. Fritzsche, H.-H. Krüger, N. Pfaff, S. Sandring et al. (Hrsg.), *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 145–164). Wiesbaden: VS.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007–1021. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2)
- Scambor, E., Rieske, T. V., Wittenzellner, U., Schlingmann, T., Könnecke, B. & Puchert, R. (2019). Was hilft? Aufdeckungsprozesse bei männlichen Betroffenen von sexualisierter Gewalt in Kindheit und Jugend. In M. Wazlawik, H.-J. Voß, A. Retkowski, A. Henningsen & A. Dekker (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen* (S. 109–124). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, M. (2008). Mobbing im Klassenzimmer. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 515–526). Göttingen: Hogrefe.
- Scharpf, F., Kiziltepe, R., Kirika, A. & Hecker, T. (2023). A Systematic Review of the Prevalence and Correlates of Emotional Violence by Teachers. *Trauma, violence & abuse*, 24(4), 2581–2597. <https://doi.org/10.1177/15248380221102559>
- Scheele, B. & Groeben, N. (2010). Dialog-Konsens-Methode. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Auflage, S. 506–523). Wiesbaden: VS.
- Scheff, T. J. (1988). Shame and Conformity: The Deference-Emotion System. *American Sociological Review*, 53(3), 395. <https://doi.org/10.2307/2095647>
- Scheithauer, H. (2016). Implementationsbarrieren und andere zu beachtende Aspekte bei der flächendeckenden Umsetzung wirksamkeitsevaluierter und qualitätsgesicherter (Gewalt)Präventionsprogramme. In W. Kahl (Hrsg.), *Entwicklungsförderung*

- und Gewaltprävention 2015/2016. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis (S. 67–78). Bonn.
- Scherr, A. (2016). *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10067-4>
- Schmidt, S. J. (1987). Der radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus* (1. Auflage, S. 11–88). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmiedel, A. (2020). Beratung von Männern, die Partnerschaftsgewalt ausüben. In M. Büttner (Hrsg.), *Handbuch Häusliche Gewalt* (1. Auflage, S. 263–271). Stuttgart: Schattauer.
- Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K. & Rutzinger, E. (2006). *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht*. Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID): Technische Universität Dresden.
- Schoch, S., Keller, R. [Roger], Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. et al. (2023). Transformationale Führung und positive Emotionen bei Lehrpersonen - Die Rolle der sozialen Unterstützung und der psychologischen Bedürfnisbefriedigung. In M. Keller-Schneider & A. Sandmeier (Hrsg.), *Positive Beanspruchungsfolgen im Lehrer*innenberuf* (S. 192–210). Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeits-selbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3–14). Göttingen: Hogrefe.
- Schönfeld, S., Boos, A. & Müller, J. (2011). Posttraumatische Belastungsstörung. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 985–1004). Heidelberg: Springer.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2003). *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Schönwälder, H.-G., Berndt, J., Ströver, F. & Tiesler, G. (2004). *Lärm in Bildungsstätten. Ursachen und Minderung* (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Forschung, 1. Auflage). Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW, Verlag für neue Wissenschaft.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung* (2., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Schubarth, W. (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schützeichel, R. (2018). Soziologie der Demütigung. Eine Forschungsnotiz. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, (1), 25–39. <https://doi.org/10.17879/ZTS-2018-4157>

- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). *Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Eine Meta-Analyse*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzwälder, L. & Lohse-Bossenz, H. (2020). Professionelle Beziehungswahrnehmung als zentrale Voraussetzung für die Entstehung und Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von Schule und Unterricht. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 85–98). Münster: Waxmann.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 523–546). Wiesbaden: Springer VS.
- Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 121–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Dissertation. Universität Trier, Trier.
- Seiwert, L. (2021). *Das 1 x 1 des Zeitmanagement* (6., aktualisierte Auflage). München: Gräfe und Unzer.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse noxious agents. *Nature*, 138, 32.
- Shotter, J. (1990). *Knowing of the third kind. Selected writings on psychology, rhetoric, and the culture of everyday social life*. Utrecht: ISOR.
- Shumba, A. (2001). ‚Who Guards the Guards in Schools?‘ A Study of Reported Cases of Child Abuse by Teachers in Zimbabwean Secondary Schools. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1(1), 77–86. <https://doi.org/10.1080/14681810120041733>
- Simanowski, S., Klotz, N. D., Augustin, R. & Krajewski, K. (2018). Regulieren exekutive Funktionen und die emotionale Kontrolle die Stresssymptomatik zwischen dritter und fünfter Klasse? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 50(2), 71–82. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000191>
- Simberg, S., Sala, E., Vehmas, K. & Laine, A. (2005). Changes in the prevalence of vocal symptoms among teachers during a twelve-year period. *Journal of voice*, 19(1), 95–102. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2004.02.009>
- Smith, P. K. (2004). Violence in Schools: a European Perspective. In OECD (Hrsg.), *Lessons in danger. International Conference on School Safety and Security* (S. 136–146). Paris: OECD.
- Sofsky, W. & Paris, R. (1994). *Figurationen sozialer Macht: Autorität, Stellvertretung, Koalition* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spano, R. & Nagy, S. (2005). Social Guardianship and Social Isolation: An Application and Extension of Lifestyle/Routine Activities Theory to Rural Adolescents*. *Rural Sociology*, 70(3), 414–437.

- Spano, R., Rivera, C. & Bolland, J. M. (2010). Does parenting shield youth from exposure to violence during adolescence? A 5-year longitudinal test in a high-poverty sample of minority youth. *Journal of interpersonal violence*, 26(5), 930–949. <https://doi.org/10.1177/0886260510365873>
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>
- Stegbauer, C. (2010). Reziprozität. In C. Stegbauer & R. Häussling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (1. Auflage, S. 113–124). Wiesbaden: VS.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Steinherr, E. (2016). Die gewaltpräventive Schule. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 56–81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, I. (2022). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (14. Auflage, S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2018). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 451–492). Berlin: Springer.
- Sülz, C. (2014). *Bezugsnormen in der Leistungsmotivation*. Dissertation. Ernst-Moritz-Arndt-Universität, Greifswald. Verfügbar unter: https://epub.ub.uni-greifswald.de/files/1549/Diss_Suelz_Christoph.pdf
- Sust, C. & Lazarus, H. (1997). *Auswirkungen von Geräuschen mittlerer Intensität in Schule, Aus- und Weiterbildung*. Dortmund.
- Technau, B. (2018). *Beleidigungswörter. Die Semantik und Pragmatik pejorativer Personenbezeichnungen*. Berlin: De Gruyter. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783110563870-202>
- Tellisch, C. (2016). Serielle Stigmatisierungen von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(2), 209–223. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i2.23656>
- Tenenbaum, H. R. & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Tesch, R. (2016). *Qualitative Research: Analysis Types and Software. Analysis types and software tools* (1. Auflage). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315067339>

- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1969). *The social psychology of groups*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons.
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 30). Münster: Waxmann.
- Thies, B. (2010). *Kognitive Repräsentationen in der Grundschule. Befunde zur Interaktionsregulation im Unterrichtsalltag* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-00316-1>
- Tolsdorf, C. C. (1976). Social Networks, Support, and Coping: An Exploratory Study. *Family Process*, (15), 407–417.
- Tönnies, F. (2005). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie* (3., durchgesehener und berichtigter reprografischer Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1963). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Torok, S. E., McMorris, R. F. & Lin, W.-C. (2004). Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor. *College Teaching*, 52(1), 14. <https://doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036, 215–232. <https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C. & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: a hidden trauma. *The International journal of social psychiatry*, 52(3), 187–198. <https://doi.org/10.1177/0020764006067234>
- Ulich, D. (1985). Die Dimension der «Macht» in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion, Unterricht, Schule* (S. 140–152). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020). Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende: Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzerwerb. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende* (S. V–IX). Wiesbaden: Springer VS.
- Ulrich, I., Klingebiel, Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS.
- Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. (2023). *Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche*. Berlin. Verfügbar unter: https://beauftragtemissbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch_UBSKM.pdf
- Utz, R. (2011). „Total Institutions“, „Greedy Institutions“. Verhaltensstruktur und Situation des sexuellen Missbrauchs. In M. Baldus & R. Utz (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten* (S. 51–76). VS.
- Varbelow, D. & Bull, H. D. (2008). Gewalt im Rahmen von Schüler-Lehrer-Interaktionen. In H. Scheithauer, T. Hayer & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und*

- Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 99–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2012). STEGE - *Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20674&token=9d0413d1612a-043e64cd74e9e71d51fccefd13ec&sdownload=>
- Volmerg, U. (1983). Validität im interpretativen Paradigma - Dargestellt an der Konstruktion qualitativer Erhebungsverfahren. In P. Zedler & H. Moser (Hrsg.), *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie* (S. 124–143). Opladen: Leske und Budrich.
- Wachs, S. & Hess, M. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walm, M. & Wittek, D. (2023). Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage‘ in herausfordernden Zeiten. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme - Positionierungen - Empirie* (1. Auflage, S. 54–65). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weber, M. & Winkelmann, J. H. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3–25.
- Weiß, S. [Sabine] (2016). Die partizipativ-inklusive Schule. In E. Kiel & S. Weiß (Hrsg.), *Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation* (S. 113–135). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weller, J. C. (2014). *Abrasive Teachers and Principal Response: a Mixed-Methods Exploration of Administrative Decisions Regarding Teachers Who Bully Students*. Dissertation. Andrews University. <https://doi.org/10.32597/dissertations/1535/>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice* (1. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenzel, S. F. C. & Varol, Y. Z. (2023). Emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrkräften im Zusammenhang mit dem berufsbezogenen intrinsischen Wert und der Attribution von Misserfolgserlebnissen. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller, R. Staab et al. (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (1. Auflage, S. 117–136). Münster: Waxmann.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034762-5>

- Whitted, K. S. & Dupper, D. R. (2008). Do Teachers Bully Students? *Education and Urban Society*, 40(3), 329–341. <https://doi.org/10.1177/0013124507304487>
- Willems, H. (1993). Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. In H.-U. Otto & R. Merten (Hrsg.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 88–108). Opladen: Leske und Budrich.
- Wippermann, C. (2022). *Gewalt und Milieus. Untersuchungen zur Reflexion einer menschenfreundlichen Gewaltprävention* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wolff, M. [Max], Enge, S., Kräplin, A., Krönke, K.-M., Bühringer, G., Smolka, M. N. et al. (2021). Chronic stress, executive functioning, and real-life self-control: An experience sampling study. *Journal of personality*, 89(3), 402–421. <https://doi.org/10.1111/jopy.12587>
- Wolff, M. [Mechthild] & Schröer, W. (2018). Schutzkonzepte – Schutz und Stärkung der persönlichen Rechte. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tuidor (Hrsg.), *Handbuch sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (1. Auflage, S. 589–598). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter Anerkennungstheoretischer Perspektive* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31256-5>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37–45. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/42899783>
- Zerillo, C. & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*, 14(3), 239–257. <https://doi.org/10.1177/1365480206061994>

Rechtsquellenverzeichnis

Bürgerliches Gesetzbuch, Stand 16.07.2024 – <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb>

Strafgesetzbuch, Stand 30.07.2024 – <https://www.gesetze-im-internet.de/stgb>

Schulgesetz Nordrhein-Westfalen, Stand 23.02.2024 – <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>

Beamtenstatusgesetz, Stand 20.12.2023 – <https://www.gesetze-im-internet.de/beamststg>

Allgemeine Dienstordnung, Stand 18.06.2012 – <https://bass.schul-welt.de/12374.htm>

Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen – <https://bass.schul-welt.de/6847.htm> (zuletzt abgerufen am 11.10.2024)

Anhang

Aufklärung über Anonymität und Forschungskontext

Der nachfolgende Text wurde vor jedem Interview von mir verlesen und diente der Aufklärung über die Wahrung der Anonymität der Interviewten sowie der Erläuterung des Forschungskontextes.

Dann möchte ich mich nun dafür bedanken, dass Sie an dem Interview teilnehmen. Das Interview dient dem Zweck der Informationsgewinnung für die Studie „Lehrergewalt aus Sicht der Lehrkräfte“. Im Rahmen dieses Interviews werde ich Ihnen wenige Fragen stellen, auf die Sie frei antworten sollen. Möchten Sie nicht antworten, ist dies ihre Entscheidung. Möchten Sie das Interview beenden, können Sie dies zu jedem Zeitpunkt ohne Angaben von Gründen. Das Interview wird anonymisiert durchgeführt, außer mir kennt niemand ihre Identität. Sollten Sie im Verlaufe dieses Interviews Angaben zu Personen oder ihrer Schule machen, werden diese in Ihrem und im Interesse der Betroffenen anonymisiert. Niemand wird einen Rückschluss auf Sie und Ihre Schule ziehen können. Die Tonaufnahme kann ich nicht löschen, da sie ihre Zustimmung zur Datenerhebung und zum Umgang mit ihren personenbezogenen Daten enthält. Es wird jedoch sichergestellt, dass sie lokal gespeichert wird und keinem Zugriff von Dritten unterliegt. Ich werde sowohl während als auch nach der Datenerhebung alles nötig unternehmen, um Sie und ihre Angaben zu schützen. Dies betrifft auch Angaben über mögliche Straftatbestände. Des Weiteren wird die Tonaufnahme in eine Schriftform transkribiert und im Anschluss werden Informationen aus dem Interview entnommen und ausgewertet. Eine vollständige Darstellung ihres Interviews innerhalb dieser Promotion ist nicht geplant. Nach dem Interview können Sie mich bitten, ihre personenbezogenen Daten und Kontaktdaten zu löschen. Dieser Aufforderung werde ich umgehend nachkommen. Wenn Sie diese Bedingungen verstanden haben, dann sagen Sie jetzt bitte laut und deutlich: „Ja, ich habe verstanden und nehme freiwillig an der Interviewstudie von Frau Mielke teil“

Danksagung

Mit dieser Arbeit schließe ich nun ein Kapitel ab, das lange vor dem Entschluss für den Lehrerberuf begann und mich vermutlich nicht mehr loslassen wird. In diesem Thema trifft so vieles aufeinander: persönliche Erfahrungen, forschersches Interesse, politisches Engagement und nicht zuletzt viel Energie und Herzblut. Doch ohne eine Reihe wichtiger Menschen in meinem Leben hätte ich wahrscheinlich weder den Mut aufgebracht, dieses Thema sichtbar zu machen, noch das Durchhaltevermögen gehabt, diese Arbeit zu beenden.

An allererster Stelle danke ich selbstverständlich Prof. Dr. Ewald Kiel, der mit mir rege Diskussionen führen musste und Prof. Dr. Sabine Weiß, die für ebenjene Diskussionen immer die passenden Lösungen fand. Ich bin der Überzeugung, dass diese Arbeit genau diese Mischung aus Geradlinigkeit und Kreativität gebraucht hat.

Ebenfalls möchte ich Prof. Dr. Eckert für die Begutachtung meiner Arbeit sowie und Prof. Dr. Zentel für die Drittprüferschaft in meiner Disputation danken.

Zwei Menschen in meiner Biografie danke ich ganz besonders für die Ermutigung, nicht von meinem Thema abzulassen: Die erste ist Prof. Dr. Alexandra Nonnenmacher, die sich bei Bier und Wein sehr viel Zeit nahm, mir zu versichern, dass ich genau zu diesem Thema promovieren solle. Und die zweite ist Dr. Jonas Scharfenberg, der mich dazu ermutigt hat, mein Thema an den Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität zu bringen. Euch beiden kann ich gar nicht genug danken, denn eure Worte haben sich tief in mein Herz gegraben und mich über so manche Schwelle des Zweifels getragen.

Für eine Fülle an lösungsorientierten Vorschlägen zu meiner Arbeit, und natürlich für das Durcharbeiten von vielen Seiten Text, danke ich meinen MitdoktorandInnen Dr. Sophie Kluge, Dr. Adina Küchler-Hendricks, Dr. Annika Schramm, Stephanie Baur, Carmen Huber, Amani Kroner, Markus Pacher, Ferdinand Regner und Verena Scheurer. Ganz besonders danke ich Eva Kraft für die Durchführung des Testinterviews und Theresa Etzold für den fruchtbaren Gedankenaustausch und den motivierenden Zuspruch fernab des Doktorandenkolloquiums.

Der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und ihrem Netzwerk möchte ich den größten Dank aussprechen. Sie hat mich schon zu Bachelorzeiten begleitet, als die Promotion noch lange in den Sternen stand. Ohne dieses Netzwerk hätte ich nicht so viele großartige Menschen kennengelernt, die mir auf ganz verschiedene Arten Mut gemacht und den Rücken gestärkt haben.

Meiner besten Freundin Christina Wieloch bin ich dafür dankbar, dass sie immer für jeden Menge Liebe, Laternen und Lachen gesorgt hat. Meinem ehemaligen Vorgesetzten Axel Urrigshardt bedanke ich mich, dass er mir fernab der üblichen Pfade ein flexibles Arbeiten zwischen Halbtagsjob, Studium und Kindern ermöglichte und mir

immer den Weg nach vorne gewiesen hat. Mona Ernst danke ich von ganzem Herzen für das Hüten einer meiner größten Schätze, die vielen pädagogischen Fachgespräche und noch mehr Tassen Kaffee.

An dieser Stelle danke ich auch meinen Lehrern und Lehrerinnen, die mir gute und schlechte Beispiele waren und daher schlicht als die „Zündfunken“ bezeichnet werden können. Vielen Dank Willi, Brigitte, Ulli und Hans-Jürgen, mit eurer wertschätzenden Art zu lehren wart ihr mir stets herausragende Vorbilder.

Und ich danke meinen Kindern von Herzen für alles, was sie sind: Lillian - du hast mich erwachsen gemacht; Maja – du warst in der schwersten Zeit meines Lebens ganz nah bei mir; Aro – du warst der ersehnte Lichtblick; Rosalie – du bist der krönende Abschluss. Ihr alle seid mein ganzes Glück und größtes Geschenk.

Aber der größte Dank gilt meinem Mann Dr. Tobias Mielke. Wenn wir in einer besseren Welt leben würden, dann hättest du so oft fünf Punkte für den Hauspokal gewonnen, weil es sehr mutig ist, sich seiner Frau entgegenzustellen, die, statt zu arbeiten, lieber Wände streicht oder Möbel verrückt. Du bist der beste Wegbegleiter, den ich mir wünschen kann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1: Dimensionen des Gewaltbegriffes, Teilausschnitt nach Imbusch (2002)	14
Abb. 1.2: Dimensionen des Gewaltbegriffes und Noten als Sonderfall, Anlehnung an Melzer und Schubarth (2015).....	16
Abb. 3.1: Das ökosystemische Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1981), Abb. aus Seifert (2011), ergänzte Darstellung	51
Abb. 3.2: Grundmodell der soziologischen Erklärung nach Esser (1993), Abb. aus Kroneberg (2011).....	54
Abb. 3.3: Ergänzte Darstellung des Transaktionalen Rahmenmodells nach Pekrun (1985), Teilausschnitt schulische Umwelt	59
Abb. 3.4: Ergänzte Darstellung des Transaktionalen Rahmenmodells nach Pekrun (1985), Teilausschnitt Person	61
Abb. 3.5: Ergänzte Darstellung des Transaktionalen Rahmenmodells nach Pekrun (1985), schulische Umwelt und Person gemeinsam.....	62
Abb. 3.6: Rahmenmodell psychischer Prozesse nach Pekrun (1985), leicht veränderte Darstellung.....	64
Abb. 4.1: Gesamtdarstellung Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt, eigene Darstellung.....	68
Abb. 4.2: Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt: Makro-, Meso-, und Mikroebene, eigene Darstellung	70
Abb. 4.3: Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt: Situationswahrnehmung, eigene Darstellung	71
Abb. 4.4: Erklärungsansatz für situative Lehrergewalt: Gesamtwahrnehmung und intrapyschische Prozesse, eigene Darstellung	72
Abb. 4.5: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Situationsbewertung und Logik der Situation, eigene Darstellung	74
Abb. 4.6: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Handlungsoptionen und Logik der Selektion, eigene Darstellung	75
Abb. 4.7: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Verbundenheitsgrenze und Handlungsentscheidungen, eigene Darstellung.....	77
Abb. 4.8: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Mikrosoziologische Interaktions- verkettung, eigene Darstellung	78
Abb. 4.9: Erklärungsmodell situativer Lehrergewalt: Chronosystem, eigene Darstellung	79
Abb. 5.1: Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse dieser Arbeit, Darstellung ähnlich Gläser und Laudel (2012)	92
Abb. 6.1: Emotionen untereinander verbunden, eigene Darstellung	158
Abb. 6.2: Kognitive Schemata untereinander verbunden, eigene Darstellung.....	161

Abb. 6.3: Verbindungsschema zwischen kognitiven Schemata und Emotionen, eigene Darstellung	164
Abb. 6.4: Formenzuordnung für die Darstellung der Attributionsnetze, eigene Darstellung	171
Abb. 6.5: Attributionsnetz zur Emotion „Hilflosigkeit“, eigene Darstellung	173
Abb. 6.6: Attributionsnetz zur Emotion „Wut“, eigene Darstellung	176
Abb. 6.7: Attributionsnetz zur Emotion „Ärger“, eigene Darstellung	179
Abb. 6.8: Attributionsnetz zur Emotion „Stress“, eigene Darstellung	182
Abb. 6.9: Attributionsnetz zur Emotion „Frustration“, eigene Darstellung	184
Abb. 6.10: Mesoebene, Interview 2, eigene Darstellung	188
Abb. 6.11: Mikro- und Nanoebene, Interview 2, eigene Darstellung	191
Abb. 6.12: Mesoebene, Interview 8, eigene Darstellung	193
Abb. 6.13: Mikro- und Nanoebene, Interview 8, eigene Darstellung	195
Abb. 6.14: Mesoebene, Interview 14, eigene Darstellung	197
Abb. 6.15: Mikro- und Nanoebene, Interview 14, eigene Darstellung	199
Abb. 6.16: Mesoebene, Interview 20, eigene Darstellung	202
Abb. 6.17: Mikro- und Nanoebene, Interview 20, eigene Darstellung	205
Abb. 8.1: Innovationswürfel von Schratz und Steiner-Löffler (1999), nach einer Abb. von Kurz und Weiß (2016)	279
Abb. 8.2: Erste Phase des Schulentwicklungsprozesses nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung	282
Abb. 8.3: Vordiagnose, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung	287
Abb. 8.4: Problemdiagnose, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung	289
Abb. 8.5: Zielklärung, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung	291
Abb. 8.6: Maßnahmenplanung, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung	292
Abb. 8.7: Durchführung der Maßnahmen, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung	294
Abb. 8.8: Evaluation, Schulentwicklungsprozess nach Melzer et al. (2011), ergänzte und veränderte Darstellung	297
Abb. 8.9: Vier-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2023b), ergänzt um abgeleitete Maßnahmen	306

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1: Bedeutungselemente von Gewalt nach Imbusch (2000)	12
Tabelle 5.1: Forschungsfragen	99
Tabelle 5.2: Vorannahmen zu möglichen Wirkungszusammenhängen	100
Tabelle 5.3: Stichprobendarstellung	101
Tabelle 5.4: Kategoriensystem vor der Datenauswertung, alphabetisch aufgelistet	116
Tabelle 6.1: Kategoriensystem nach der Datenauswertung.....	122
Tabelle 6.2: Beziehungen zwischen Emotionen, eigene Übersicht.....	157
Tabelle 6.3: Darstellungen der Verbindungen zwischen den kognitiven Schemata	159
Tabelle 6.4: Verbindungen zwischen kognitiven Schemata und Emotionen.....	162
Tabelle 6.6: Verbindungen zwischen Emotionen und kognitiven Schemata.....	166
Tabelle 6.7: Übersicht Faktoren auf Mikroebene in berichteten gewaltvollen Situationen ...	168
Tabelle 6.8: Emotion „Hilflosigkeit“ mit verbundenen Schemata und Umweltmerkmalen ...	172
Tabelle 6.9: Emotion „Wut“ mit verbundenen Schemata und Umweltmerkmalen.....	175
Tabelle 6.10: Emotion „Ärger“ und ihre Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen	178
Tabelle 6.11: Emotion „Stress“ und ihre Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen	181
Tabelle 6.12: Emotion „Frustration“ und ihre Ursachen auf unterschiedlichen Ebenen	183
Tabelle 8.1: Lehrergewalt aus Opfersicht. Zusammenstellung aus Baier et al. (2009), Sandring (2006) und Schmitz et al. (2006), Krumm (1997)	298
Tabelle 8.2: Schülergewalt aus Opfersicht, Zusammenstellung aus Baier et al. (2009).....	299

In den vergangenen Jahren berichten mediale Darstellungen über pädagogische Einrichtungen und Schulen in Deutschland zunehmend auch von gewaltvollen Vorfällen – oftmals mit einem Fokus auf SchülerInnen als Verursachende. Die vorliegende Forschungsarbeit richtet den Blick erstmals gezielt auf Lehrkräfte als potenzielle TäterInnen und untersucht, welche Faktoren aus Sicht der Lehrpersonen auf verschiedenen Systemebenen innerhalb der Schule Gewalt gegenüber SchülerInnen begünstigen oder verhindern können. Dabei stehen insbesondere die von Lehrkräften wahrgenommenen Zusammenhänge und Wirkmechanismen im schulischen Alltag im Fokus. Ziel ist es, aus diesen Erfahrungen Impulse für eine gewaltpräventive Schulentwicklung abzuleiten.

Tina Mielke absolvierte zunächst eine Berufsausbildung und erwarb nachträglich ihr Abitur. Im Anschluss schloss sie als Stipendiatin der Stiftung der Deutschen Wirtschaft ein Lehramtsstudium sowie ein Masterstudium für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität Siegen ab. Sie promovierte als Mutter von vier Kindern am Lehrstuhl von Prof. Dr. Kiel an der LMU.

ISBN 978-3-99181-691-1

