



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zum Problemkomplex Gewalt in der Schule –
traditionelle Erklärungsansätze und philosophische
Perspektiven, unter besonderer Berücksichtigung der
verbalen Gewalt und der Position des Dritten“

Verfasserin

Iris Seger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie UF Englisch

Betreuer: Priv. Doz. Mag. Dr. Michael Staudigl

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Der Begriff der Gewalt und seine Problematik	6
2.1 Wörtliche Definition des Gewaltbegriffs	7
2.2 Nähere Gewaltdefinitionen und die Definition von struktureller Gewalt	8
2.3 Die Rolle des Täters	10
2.4 Die Beziehung zwischen Täter und Opfer	10
2.5 Gewalt und Politik	14
2.6 Gewalt und Aggression	16
2.7 Gewalt und Sprache	21
2.8 Gewalt und Recht	23
2.9 Staatliche Gewalt	26
2.10 Physische und psychische Gewalt und die Moralität von Gewalt	26
2.11 Erklärungsansätze für gewalttätige Handlungen	29
2.12 Die Stellung von Gewalt in der Gesellschaft	32
2.13 Die Unterscheidung zwischen tatsächlicher Gewalt und lediglich „unglücklichen Vorfällen“ ..	34
2.14 Die philosophische Problematik der Gewalt in Verbindung mit dem psychologischen Aspekt	35
2.15 Aktuelle Aspekte der Gewaltforschung	37
2.16 Zusammenfassung des ersten Teils	40
3. Zwischenbilanz der Gewaltforschung	43
3.1 Relevante Ergebnisse der Studie „Jugend und Gewalt – Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule	44
3.2 Schriftliche Vervollständigung der Aussagen der Grafiken	49
3.3 Traditionelle Erklärungsmuster für diese Ergebnisse	51
3.4 Gewaltforschung im Umbruch	55
4. Entwicklung einer philosophischen Perspektive	57
4.1 Verbale Gewalt und ihre Relevanz für die Gewaltforschung an Schulen	57
4.2 Vergleich der empirischen Daten mit den theoretischen Konzepten	75

4.3 Die Figuren des Dritten und ihre Relevanz für die schulische Gewaltforschung.....	81
4.3.1 Die Mitschüler als Dritte	86
4.3.2 Die Lehrperson als Dritte	88
4.3.3 Das eigene Gewissen des Täters als Drittes	91
 5. Zusammenfassung und Schlussreflexion.....	93
 6. Bibliographie.....	96
6.1 Onlinequellen	99
 7. Abstract.....	100
 8. English Abstract	101
 9. Curriculum Vitae	102

1. Einleitung

Diese Arbeit widmet sich dem Problemkomplex der Gewalt unter besonderer Berücksichtigung der Gewalt an Schulen.

Der erste Teil befasst sich mit theoretischen Konzepten der Gewaltforschung, zum Beispiel der strukturellen und direkten Gewalt, und vielen Bereichen, die in enger Verbindung mit Gewalt stehen, zum Beispiel die sprachliche Gewalt, der ein großer Teil dieser Arbeit gewidmet ist, da sie die am häufigsten auftretende Gewaltform an Schulen ist. Gleichzeitig werden Argumente für und gegen einen „erweiterten Gewaltbegriff“ vorgebracht, um schließlich ganz klar dafür zu plädieren, denn nur ein erweiterter Gewaltbegriff, der psychische und verbale Gewalt miteinschließt, kann der an Schulen tatsächlich auftretenden Gewalt gerecht werden. Denn die zitierten Statistiken zeigen, dass, obwohl Jugendliche Gewalt generell ablehnen und Vorkommnisse körperlicher Gewalt an Schulen abgenommen haben, fast jeder zweite bereits verbale Gewalt in der Schule erlebt hat. Daher diskutiere ich die Notwendigkeit eines „erweiterten Gewaltbegriffs“ für die schulische Gewaltforschung, unter anderem anhand des Konzepts der Doppelkörperlichkeit des Menschen. Dieses Konzept legt dar, wie und weshalb Worte zu Waffen werden können und weshalb verbale Gewalt einen Menschen genauso schädigen kann wie physische.

Im Zuge dessen wird immer klarer, dass Gewalt an Schulen selten nur zwischen einem Täter und einem Opfer stattfindet. In besagtem Teil der Arbeit beleuchte ich, wie und weshalb Dritte das Entstehen, den Verlauf, den Ausgang von und die Motivation für gewalttätige Handlungen maßgeblich mitgestalten können. Im schulischen Kontext sind die Mitschüler und die Lehrpersonen die am häufigsten auftretenden Dritten, doch sie erleben die Gewaltsituation meist nur mit, ohne über die entsprechenden Ressourcen einer reflexiven Verarbeitung zu verfügen. Daraus folgt dass das eigene Gewissen des Täters die letzte Position eines möglichen Dritten darstellt, auf die ich näher eingehen werde, weil es im Gegensatz zu Mitschülern und Lehrern im Täter selbst verortet ist und die Intentionen für eine Gewalthandlung, im Gegensatz zu außenstehenden Dritten, wirklich kennt.

Im Abschluss dieser Arbeit möchte ich kurz auf die Problematik der Gewaltprävention eingehen, und auf die Gründe weshalb das zuvor diskutierte Körperkonzept des Menschen und eben wieder die verschiedenen Positionen des Dritten dafür essentiell sein können.

Als angehende Lehrerin für PP und Englisch war es mir ein besonderes Anliegen, mich näher mit dem Thema Gewalt an Schulen zu beschäftigen. Im Laufe meines Lehrerlebens werde ich früher oder später mit Gewalt konfrontiert werden. Mich zuvor über die traditionellen Erklärungs- und Lösungsansätze hinaus mit einer philosophischen Reflexion des Gewaltphänomens an Schulen befassen zu haben, sehe ich als großen Vorteil für die Entwicklung von Lösungen und für die Präventionsarbeit an.

2. Der Begriff der Gewalt und seine Problematik

Der erste, theoretische Teil dieser Diplomarbeit beginnt mit einer wörtlichen Definition des Gewaltbegriffs. Dann erfolgt die Verknüpfung des Gewaltbegriffs mit eng mit ihm in Verbindung stehenden Konzepten wie Krieg, Macht, Kraft und Aggression. Auch der Begriff der „strukturellen Gewalt“, der im Gegensatz zur direkten Gewalt steht, wird erläutert. Weiters ist Gewalt ein Teil der Politik, die in weiterer Folge zur Staatsgewalt wird. Staatliche Gewalt wird im Kontext moderner politischer Theorien als sogenanntes „Gewaltmonopol“ thematisiert – die Gründe hierfür, aber auch die Abweichungen von diesem Ideal werden im Laufe der Arbeit diskutiert. Es besteht auch ein enger Zusammenhang zwischen Gewalt und Recht – wann ist Gewalt legal, wann nicht, und weshalb? Ein großes Kapitel bildet die Frage, wie Gewalt richtig definiert wird – ob ausschließlich physische, oder auch psychische Verletzung von Menschen als Gewalt angesehen werden kann und soll – Argumente von Vertretern beider Meinungen werden vorgebracht. Eine philosophische Fragestellung bezieht sich auf die Moralität von Gewalt – wann kann eine Handlung überhaupt als gewalttätig angesehen werden? Ist es überhaupt möglich, gewalttätig zu handeln, ohne ein Bewusstsein für Moral zu haben? Wodurch unterscheidet sich eine Gewalthandlung von einem Unfall? Die Begriffe des Bewussten und des Vorsätzlichen sind für die Klärung dieser Fragen von Bedeutung. Ein weiterer Punkt der in dieser Arbeit von Bedeutung ist, betrifft die Rollen des Täters und des Opfers, und die Tatsache, dass bei manchen Formen von Gewalt das Opfer bedingt, dass der Täter überhaupt zum Täter werden kann. Verschiedene psychologische Erklärungsansätze werden verwendet, um die Entstehung von Gewalt und die Transformation eines Menschen zu einem Täter, also die sogenannte „Gewaltkarriere“ zu beleuchten.

Gewalt ist in unserer Gesellschaft geächtet, sie gilt als das „illegitime per se“, ist aber trotzdem allgegenwärtig. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, den Grund dafür zu erörtern. Auch der Zusammenhang zwischen Sprache und Gewalt, der wesentlich ist für die Gewalt an Schulen und der einen erheblichen Teil dieser Arbeit ausmacht, wird bereits in diesem ersten, theoretischen Teil kurz diskutiert.

2.1 Wörtliche Definition des Gewaltbegriffs

Laut deutschem Duden (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Gewalt>) gibt es eine sehr simple Definition für Gewalt. Dem Begriff werden drei Bedeutungen zugeschrieben:

- 1) Macht, Befugnis, das Recht und die Mittel, über jemanden, etwas zu bestimmen, zu herrschen
- 2) a) unrechtmäßiges Vorgehen, wodurch jemand zu etwas gezwungen wird
b) [gegen jemanden, etwas rücksichtslos angewendete] physische oder psychische Kraft, mit der etwas erreicht wird
- 3) (gehoben) elementare Kraft von zwingender Wirkung

Als Synonyme werden Befehlsgewalt, Druck, Herrschaft, Macht oder Zwang genannt. Das englische Wort *violence* kann laut Bufacchi (2005: 194) vom lateinischen *violentia* abgeleitet werden, was mit „Vehemenz“ übersetzt werden kann, also eine passionierte und unkontrollierte Kraft. Bothe (2008: 6) definiert das lateinische *violentia* als „rohe, gegen Sitte und recht verstoßende Einwirkung auf Personen“. Der deutsche Begriff *Gewalt* hingegen hat laut Waldenfels (1990: 116) mit dem lateinischen *valere* zu tun und bedeutet so viel wie „Vefügungsfähigkeit im rechtsfreien Sinne“.

Waldenfels (1990: 104) zieht einen Vergleich aus dem Griechischen heran: Ord nende Instanzen wie Gesetz, übersetzt mit *nomos*, oder Vernunft, übersetzt mit *nus*, treten chaotischen und rohen Kräften der bloßen Gewalt, übersetzt mit *bia* gegenüber und kämpfen dagegen an. Waldenfels (1990: 105) argumentiert dann aber, dass Vernunft und Gewalt einander nicht ausschließen, sondern oft sogar aufeinander zurückgreifen, weshalb eine völlige Trennung der Begriffe nicht möglich ist.

De Pietri u. Palma (2012: 8) geben an, dass der deutsche Begriff *Gewalt* über eine semantische Doppeldeutigkeit verfügt. Zum einen beschreibt er etwas unbestreitbar Negatives und Destruktives, doch zum anderen umfasst er auch Ausdrücke wie zum Beispiel *Gewaltenteilung* oder *elterliche Gewalt*; Begriffe die eine durchaus positive oder zumindest neutrale Bedeutung haben. Aus diesem Grund treten auch gewisse Unklarheiten bei der Übersetzung ins Deutsche auf: das englische und französische *violence* kann diese deutsche Bedeutung einer legitimen Macht, einer Staatsgewalt nicht zureichend ausdrücken. De Pietri

u. Palma (2012: 9) führen diese Doppeldeutigkeit des deutschen Begriffs auf das Lateinische zurück:

Auf der einen Seite bezeichnet das Wort Gewalt jene scheinbar vernunftblinde, sprachlose und zerstörerische Verletzungskraft, welche mit den lateinischen Termini *violentia* (Verletzung, aber auch Wildheit und Heftigkeit) und *vis* (Kraft, Tatkraft, Stärke) wiedergegeben werden könnte. Diese erste Bedeutung von Gewalt – die Kraft nämlich, jemandem etwas anzutun – bleibt zumeist negativ konnotiert. Auf der anderen Seite übersetzt Gewalt aber auch die lateinischen Begriffe von *potestas* (Herrschaft, Amtsgewalt, Vollmacht) und *potentia* (Vermögen, Macht) und erweckt somit unmittelbar die Vorstellung einer legitim ausgeübten, notwendigen, rechtmäßigen, positiven und guten Gewalt.

De Pietri u. Palma (2012: 10) schlagen daher vor, auf die aristotelische Unterscheidung zwischen *actus* und *potentia*, beziehungsweise *dynamis* und *energeia* zurückzugreifen.

Demnach würde Gewalt im Sinne von Verletzungskraft „auf das momentane, überwältigende, aktive *Tun (actus)*“ verweisen, während mit Gewalt im Sinne von Verletzungsmacht eher das „ruhende, widerständige, reaktive *Vermögen (potentia)*“ gemeint wäre (De Pietri u. Palma 2012: 10).

Daraus ergeben sich nun zwei sich ergänzende Beobachtungsebenen: „die Ebene der verletzenden Kraft und die jener Macht, welche der verletzenden Handlungsweise Kraft und Stärke verleiht“ (De Pietri u. Palma 2012: 10).

2.2 Nähere Gewaltdefinitionen und die Definition von struktureller Gewalt

Die Definition, die Nunner-Winkler (2004: 21) bietet, bezieht sich auf die Relation zwischen dem „wer“, dem „was“ und dem „wem“ – also auf die triadische Relation.

Auch Galtung (1978: 10) beschäftigt sich mit der Typologie von Gewalt. Er sieht die Definition des Begriffs als etwas sehr emotionsgeladenes an, da der Ausdruck „Gewalt“ sich auf völlig verschiedene, aber allesamt höchst brisante Phänomene bezieht. Als Beispiele werden unter anderem Krieg, Tortur und Totschlag genannt. Allgemein wird Gewalt als etwas Verwerfliches und Abzuschaffendes gesehen, „als etwas Vermeidbares, das die menschliche Selbstverwirklichung verhindert“ (Galtung 1978: 17). Weiters unterscheidet er zwischen „klassischer“, also aktiver Gewalt seitens eines Täters, und Gewalt durch Entzug,

zum Beispiel Armut, Unterdrückung und Entfremdung (Galtung 1978: 20). Diese zweite Kategorie bringt die Frage mit sich, ob es denn nun für Gewalt einen eindeutig identifizierbaren Täter geben muss. Galtung (1978: 21) beantwortet diese Frage mit dem Begriff des Strukturellen. Strukturelle Gewalt bedeutet, dass Gewalt weder zwingend von einem Täter ausgehen muss, noch notwendigerweise dem menschlichen Körper zugefügt werden muss – psychische Gewalt etwa liegt dieser Auffassung zugrunde. Nunner-Winkler (2004: 23) unterstreicht diese Definition und hebt hervor, dass die strukturelle Gewalt eben durch dieses Fehlen eines Täters definiert ist:

Hier tritt niemand in Erscheinung, der einem anderen direkt Schaden zufügen könnte; die Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen.

Beispiele hierfür wären laut Nunner-Winkler (2004: 23) die Tatsache, dass Menschen verhungern, obwohl dies in der heutigen Zeit vermeidbar wäre, oder Gewalt durch Indoktrination. Auch die Strukturen eines Rechtsstaates, denen die Bürger unterworfen sind, bedeuten eine Form der Gewaltanwendung. Für Kleinman (2000: 227) ist der Begriff der strukturellen Gewalt eng verbunden mit Menschen die Gewalt aufgrund extremer Armut erfahren haben. Hohe Krankheits- und Todesraten, hohe Arbeitslosigkeit, viele Obdachlose und fehlende Bildung stehen für ihn ebenfalls in engem Zusammenhang mit struktureller Gewalt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass strukturelle Gewalt den Menschen an seiner individuellen Entfaltung hindert:

Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische oder geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung, also immer dann, wenn das Potentielle größer ist als das Aktuelle und das Aktuelle vermeidbar (Nunner-Winkler 2004: 23).

Der „Täter“ ist also nicht zwingend eine in Erscheinung tretende Person, was zeigt, dass Gewalt nicht zwingend eine Subjekt-Objekt-Beziehung braucht. Ein Beispiel dafür sind die heutigen Weltwirtschaftsbeziehungen. Kleinman (2000: 238) führt an, dass Gewalt überall dort zu finden sei, wo Macht ausgeübt werde. Hierarchien und soziale Ungleichheiten sind aus dem menschlichen Zusammenleben nicht wegzudenken und sind aber gleichzeitig laut Kleinman (2000: 238) dafür verantwortlich, Gewalt zu normalisieren. Mehr noch, er sieht die Gewalt als den Faktor an, der der Kultur ihre Verbindlichkeit verleiht.

Doch trotz den eben diskutierten Formen der strukturellen Gewalt, ist bei den für die vorliegende Arbeit relevanten Gewaltformen zumeist ein Täter vorhanden. Das nächste Kapitel widmet sich den verschiedenen Facetten der Rolle des Täters.

2.3 Die Rolle des Täters

Bäck (2004: 225) geht näher auf die Rolle des Täters ein. Er betont, dass nicht gewalttätige Menschen gleichwohl manchmal gewalttätig handeln können; und gewalttätige Menschen nicht immerzu und ständig gewalttätig handeln. Er definiert einen gewalttätigen Menschen als Person, die regelmäßig und ganz bewusst grundlose Gewaltakte vollzieht, nur um der Gewalt selbst willen, obwohl es vielleicht auch einen deutlich sanfteren Weg gäbe, um ans Ziel zu kommen, der aber bewusst nicht gewählt wird. Dieser letzte Teil der Definition ist entscheidend. Ein Beispiel hierfür wäre ein Arzt, der einem Patienten eine Chemotherapie verordnet, obwohl er genau weiß, dass diese dem Patienten sehr viel Leid zufügt – sich aber trotzdem dafür entscheidet, weil er eben keine andere Möglichkeit hat. Deshalb kann der Arzt nicht als gewalttätig angesehen werden, wiewohl sein Handeln möglicherweise als gewaltsam empfunden wird. Der Arzt würde ja nicht den Wunsch verspüren, Gewalt auszuüben und dem Patienten Leid zuzufügen, er hat nur keine andere Wahl, um den Patienten im Endeffekt zu heilen. Eine gewalttätige Handlung ist also, wie dieses Beispiel zeigt, nicht zwingend eine destruktive Handlung. Es kommt auf die vorhandenen oder nicht vorhandenen Alternativen und den Grund für die Ausübung gewaltsam erscheinender Handlungsoptionen an.

2.4 Die Beziehung zwischen Täter und Opfer

Immer wieder werden diverse Rechtfertigungen für gewalttätige Handlungen gefunden, doch es gibt definitiv auch Grenzen. Rammstedt (1978: 71) gibt an, dass Gewalt zwischen Macht und Aggression anzusiedeln ist: Gewalt ist nicht zwingend nur ein von der gesellschaftlichen Norm abweichendes Verhalten, es kann umgangssprachlich auch als

Kurzschlusshandlung angesehen werden, oder als ein Überschuss an Affektion. Auf jeden Fall aber kann Gewalt als sozial inadäquates Verhalten angesehen werden.

Von Grenzen der Gewalt zu sprechen, heißt ihnen festzulegen, wann Macht schon Gewalt, oder Gewalt dann Macht bedeuten soll, wann Aggression schon Gewalt, oder Gewalt dann Aggression zu sein hat. Gewalt als eine besondere Form des Zwangs, des Einfluss-Nehmens verstanden, weist zugleich auf andere Grenzen hin, wenn sie begrifflich zwischen Macht und Aggression gestellt wird (Rammstedt 1978: 71).

Macht ist sozial bedingt, Aggression hingegen psychosomatisch. Gewalt ist sowohl an die physische Erscheinung des Menschen gekoppelt, als auch eine soziale Interaktionsform.

Ein weiterer wichtiger Begriff auf den hinzuweisen ist, ist der der Drohung. Gewalt lässt sich nicht alleine auf ausgeführte physische oder psychische Gewalt reduzieren; auch Drohungen alleine sind bereits als eine Form der psychischen Gewalt zu verstehen. Bothe (2008: 8) sieht im Falle der Androhung von körperlicher Gewalt zwar noch keine Schädigung per se, doch sie ist für das Opfer als mögliche Folge derart präsent, dass sie daher bereits unter den Begriff der physischen Gewalt fallen sollte. Auch Forschner (1985: 16) sieht eine sehr enge Verbindung zwischen den Begriffen Gewalt, Macht und Aggression. Er nennt zwei semantische Schwerpunkte für das Wort Gewalt: zum einen „Macht“, und zum anderen „Herrschaft“. Beide Begriffe bezeichnen das Erzwingen eines gewissen Verhaltens bei einem anderen. Auch die lateinischen Ausdrücke „vis“ und „violentia“ stehen für Forschner (1985: 16) in engem Zusammenhang mit der semantischen Bedeutung von Gewalt. Um noch einmal auf das eben erwähnte erzwungene Verhalten zurückzukommen – Gewalt liegt dann vor, wenn das betroffene Wesen keine Möglichkeit hat, sich anders zu verhalten als es erzwungen wird:

Bei unfreiwillig-gewaltsam bestimmtem Verhalten ist immer eine direkte physische Einwirkung von außen gegeben, die den physikalisch und biologisch beschreibbaren Zustand des betroffenen Wesens determiniert, derart, dass es nichts dagegen tun bzw. daran ändern kann (Forschner 1985: 17).

Gewaltanwendung bezieht sich demnach immer auf die leibhaftige Integrität des Organismus. Interessant ist des weiteren die Unterscheidung von Gewalt und Zwang. Forschner (1985: 17) gibt an, dass zwar Gewalt immer eine Art von Zwang ist, nicht jede Art von Zwang aber auch gleichzeitig Gewalt ist. Die Androhung von Gewalt kann als Zwang bezeichnet werden: sie wird nicht unmittelbar ausgeführt, ist daher keine gewalttätige

Handlung, und doch wird aber das Opfer zu Handlungen gezwungen, die es unter anderen Umständen nicht ausführen würde. Für mich bedeutet Forschners Argumentation einen Teufelskreis: obwohl er angibt, dass die Androhung von Gewalt zwar ein Zwang, aber noch keine Gewaltanwendung per se ist, so wird das Opfer doch zu einem bestimmten vom Täter erwünschten Verhalten genötigt. Nach dieser Definition also entspricht bereits die Androhung von Gewalt einer psychischen Gewalthandlung.

Auch Nunner-Winkler (2004: 21) bezieht Stellung zu den oben diskutierten Aussagen von Forschners zu physischer und psychischer Gewalt. Im letzten Jahrhundert noch ging der Gewaltbegriff mit Worten wie „erhöhte körperliche Kraft“ oder „Überwindung von Widerstand durch physischen Zwang“ einher. In neueren sozialwissenschaftlichen Forschungen geht es nun weniger um die Ausnutzung des Körpers, um Gewalt auszuüben, sondern um die Schädigung des Opfers. Die Miteinbeziehung der psychischen Schädigung in den Gewaltbegriff unterstreicht dies.

Besonders in Bezug auf Gewalt an Schulen erwähnt Nunner-Winkler (2004: 21) die immer stärker und häufiger auftretenden verbalen Aggressionen, die zu eben dieser Kategorie der psychischen Gewalt gezählt werden. Sie definiert diese Form von Gewalt folgendermaßen:

Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt, wenn er oder sie wiederholt oder über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines/einer oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist. Negative Handlungen können begangen werden mit/durch:

-Worte (verbal); z.B. drohen, spotten, hänseln und beschimpfen

-Körperkontakt; z.B. schlagen, stoßen, treten, kneifen oder festhalten

-ohne Worte oder Körperkontakt; z.B. Fratzen schneiden, schmutzige Gesten, Ausschluss aus einer Gruppe, Weigerung, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen (Nunner-Winkler 2004: 38).

Voraussetzung dafür ist immer ein Kräfteungleichgewicht zwischen Täter(n) und Opfer(n). Nunner-Winkler (2004: 39) erwähnt anschließend die wichtigsten Unterschiede zwischen physischer und verbaler Gewalt. Als erwähnenswertesten Unterschied gibt sie an, dass physische Gewalt immer monologisch, das heißt, ausschließlich vom Täter ausgehend, ist, wohingegen psychische Gewalt interaktiv ist, das bedeutet, der Täter kann nur Erfolg haben,

wenn das Opfer diesen Erfolg zulässt. Ein Beispiel hierfür wären Äußerungen, die vom Empfänger als beleidigend empfunden werden können, oder eben nicht. Dadurch entscheidet der Empfänger, also das Opfer, mit, ob nun ein Akt verbaler Gewalt vorliegt oder nicht. Nunner-Winkler (2004: 40) unterscheidet zwischen propositionalen Sprechakten wie „Mitteilung“ oder „Versprechen“, die alleine vom Sprecher vollzogen werden können, und perlokutionären Sprechakten, wie „Überzeugen“ oder „Beleidigen“, die eben die Mitwirkung des Empfängers benötigen, um zu funktionieren. Vereinfacht gesagt, man kann auch sprechen, ohne dass der andere versteht, man kann aber niemanden überzeugen, ohne dass dies der Fall ist. Das Opfer von verbaler Gewalt hat also die Macht, diese Gewalt zum Scheitern zu bringen, zum Beispiel wenn es öffentlich klar machen kann, dass es sich von einer Beleidigung nicht betroffen fühlt. Dies ist allerdings nur eine äußerliche Abwehrstrategie, um zu zeigen, dass man sich nicht von Gewalt betroffen fühlt. Eine Strategie, um sich auch tatsächlich in seinem Inneren nicht von verbaler Gewalt treffen zu lassen, ist laut Nunner-Winkler zum Beispiel die Abwertung des Täters, oder die Möglichkeit die abgewertete Dimension persönlich nicht wichtig zu nehmen – ein Beispiel hierfür wäre, wenn man für schlechte sportliche Leistungen gehänselt wird, sich einzugestehen, dass Sport ohnedies nicht wichtig sei. Dieser Strukturunterschied zwischen psychischer und physischer Gewalt passt laut Nunner-Winkler (2004: 41) auch zu den Ergebnissen der Mobbing-Forschung, die bezogen auf schulische Gewalt besagen, dass fast ausschließlich jene Kinder und Jugendliche Mobbingopfer werden, die nicht in der Lage sind, sich gegen Aggressionen erfolgreich zur Wehr zu setzen, sondern eher ängstlich, hilflos und betroffen reagieren.

Zusammenfassend erwähnt Nunner-Winkler (2004: 41) noch einmal, dass die wichtigste und gleichzeitig einzige Unterscheidung zwischen psychischer und physischer Gewalt eben diese Mithilfe des Opfers ist – für das Gelingen von psychischer Gewalt ist diese Mithilfe erforderlich, für den Erfolg von physischer Gewalt nicht. Durch physische Gewalt macht der Täter das Opfer zu einem bloßen Objekt; er missachtet dessen Subjektivität. Psychische Gewalt macht eben dies nicht möglich.

Nunner-Winkler (2004: 42) spricht auch die Eskalation von Gewalt an: sie tritt deutlich häufiger bei physischer als bei verbaler Gewalt auf. Affekthandlungen, wie zum Beispiel das Zurückschlagen bei körperlicher Gewalt, passieren reflexartig – über Worte erfolgt im Gegensatz dazu eine willentliche Kontrolle. Weiters ist physische Gewalt in

größerem Maße irreversibel als psychische Gewalt. Das bedeutet, psychische Kränkungen können durch dementsprechende Entschuldigungen bis zu einem gewissen Grad wieder gutgemacht werden, wohingegen, im allerextremsten Fall, ein Toter nicht wieder lebendig werden kann. Ein letzter Unterschied zwischen physischer und verbaler Gewalt, den Nunner-Winkler (2004: 42) nennt, ist die Vermeidbarkeit. Im Zusammenleben von Menschen und in deren Kommunikation sind voneinander abweichende Meinungen und mögliche damit einhergehende Kränkungen von Menschen nicht immer vermeidbar; physische Gewalt hingegen ist deutlich leichter zu unterbinden.

Gewalt ist in fast allen Lebensbereichen der Menschen zu finden. Ich diskutiere nun in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit einige ausgewählte Bereiche, die in engem Zusammenhang mit dem Auftreten von Gewalt stehen und über deren Folgen.

2.5 Gewalt und Politik

Bufacchi (2005: 193) behauptet, dass Gewalt die Quintessenz von Politik ist. Er zitiert Thomas Hobbes, der im Leviathan schrieb, dass die Vorstufe von Politik ein Zusammenleben von Menschen ist, wo einer den anderen auslöschen möchte und dessen Leben einsam und kurz. Um dem zu entkommen, wurde ein Gesellschaftsvertrag entworfen, die Macht und Autorität zentralisiert, und diese Autorität, also der Staat, hat die einzig legale Macht der Gewalt. Bufacchi (2005: 193) zieht daraus den Schluss, dass Gewalt also gleichzeitig ein Mittel gegen Gewalt sein kann. Trotz allem bleibt diese staatliche Gewalt immer noch Gewalt – wenn auch eine legale. Er bringt das Beispiel der Mafia, um zu zeigen, was passiert, wenn der Staat nicht in der Lage ist, die Bürger vor Gewalt zu schützen: dann übernehmen private Organisationen dies. Bufacchi (2005: 193) zitiert Hobbes und Weber, die behaupten, dass niemand immun ist vor politischer Gewalt – weder Menschen, die in westlichen Ländern leben, noch die, die in Ländern leben, die sich gerade erst wirtschaftlich entwickeln.

Daran anschließend kann gesagt werden, dass Gesellschaft und Kultur immer gleichzeitig auch einen Verzicht des Einzelnen zum Wohle der Gesellschaft bedeutet (Horn 1978: 44). Diese Gesellschaft muss nun in Bezug auf Gewalt einiges beachten, um funktionieren zu können. Horn (1978: 45) nennt dafür drei Schritte: Erstens muss sie so aufgebaut sein, dass der Großteil der Individuen trotz der allgemeinen Kulturverbote, wie

zum Beispiel Mord oder Raub, zufrieden, verständnisvoll und arbeitsfähig bleibt. Dies verlangt eine Menschengruppe – praktisch gesehen ist dies die Exekutive, die über Gewaltmittel verfügen darf, um den Großteil der Menschheit an einem Ausbruch aus der Verzichtsmoral zu hindern. Die Gesellschaft muss auch eine Menge an „Trostmitteln“ zur Verfügung stellen, um der großen Mehrheit die Illusion zu bieten, für ihren Verzicht entschädigt zu werden. Trotzdem gab und gibt es immer Individuen, die aus dieser Form der Gesellschaft flüchten, zum Beispiel in Privatreligionen oder die Kriminalität.

Wie bereits zu Anfang bei der Definition des Wortes Gewalt erwähnt, kann man laut Bufacchi (2005: 194) Gewalt mit einer unkontrollierten Kraft gleichsetzen. Bei deren Anwendung nun werden oft Regeln und Grundrechte missachtet und verletzt. Bufacchi (2005: 195) stellt jedoch die Annahme eines zwingenden Zusammenhangs von Kraft und Gewalt in Frage. Natürlich ist es am naheliegendsten, diese beiden Begriffe miteinander zu verbinden, doch es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es auch Krafteinwirkungen gibt, die keine Gewalt sind und Gewalt – zum Beispiel psychische Gewalt – auch ohne Kraft existieren kann. Gewalt kann zudem auch als Kraft, die fehlgeschlagen ist, definiert werden. Bufacchi (2005: 195) behauptet, dass Energie dann zu Gewalt wird, wenn sie Vorhaben und Ziele zerstört, anstatt sie zu realisieren und auszuführen. Als Beispiel nennt er hier Dynamit, wenn es Menschen anstatt Felsen in die Luft sprengt. Kurz gesagt – wenn Energie zerstört anstatt aufbaut, kann von Gewalt gesprochen werden. Trotzdem muss betont werden, dass Gewalt und Kraft auf keinen Fall identisch sind. Ein Kraftakt muss laut Bufacchi (2005: 195) auch absichtlich, vorsätzlich und bewusst sein, um zu einem gewalttätigen Akt werden zu können. Weiters bietet Bufacchi (2005: 196) eine Definition, um das englische Wort „force“, übersetzt mit Kraft, und „violence“, übersetzt mit Gewalt, zu unterscheiden. Umgangssprachlich wird Kraft gerne mit Gewalt gleichgesetzt; Bufacchis (2005: 196) Definition aber sieht Kraft als etwas potentiell Mögliches an, Gewalt dagegen als einen tatsächlich ausgeführten Akt. Er sieht Gewalt als etwas an, das grundsätzlich immer bereits ausgeführt wurde, und es wurde *an jemandem* ausgeführt; für das Gewaltkonzept ist also immer ein Opfer notwendig. Weiters ist, wie bereits oben erwähnt, Kraft etwas moralisch Neutrales, wohingegen Gewalt moralisch verwerflich ist. Dieser Unterschied ist der wohl wichtigste, deshalb wird vorgeschlagen, weniger den Zusammenhang zwischen Kraft und Gewalt, sondern mehr den zwischen dem englischen Wort „power“, also Macht, und Gewalt zu untersuchen, da zwischen diesen ein deutlich engerer Zusammenhang besteht. Eine

weitere Möglichkeit, die laut Bufacchi (2005: 197) passender als der Begriff von Kraft ist, um mit Gewalt gleichgesetzt zu werden, ist das englische Wort „violation“, übersetzt mit Verletzung oder Missachtung. Übergreifend betrachtet unterscheidet Bufacchi (2005: 197) zwischen einem minimalistischen Gewaltkonzept, das ausschließlich physische Gewalt beinhaltet, und einem umfassenderen Gewaltkonzept, das auch die psychische Gewalt berücksichtigt. Der minimalistische Ansatz kann klarere Grenzen aufweisen, und verhindert, dass alles, was schlecht und böse ist, als Gewalt definiert wird. Von einem rein analytischen Gesichtspunkt aus ist diese klare und einfache Definition prinzipiell zu bevorzugen. Problematisch ist nur, dass der minimalistische Ansatz einige andere Gewaltdimensionen nicht berücksichtigt. Daher betont Bufacchi (2005: 198), dass Gewalt auch eine psychologische Komponente hat. Das größte Problem des minimalistischen Ansatzes aber ist, dass er die „strukturelle Gewalt“, die allgegenwärtig ist, nicht berücksichtigt. Bufacchi (2005: 198) behauptet sogar, dass die „strukturelle Gewalt“ gefährlicher und zerstörerischer sei als die direkte Gewalt. Daher hält er das umfassende Gewaltkonzept für angebrachter und passender als das minimalistische, obwohl es natürlich weniger präzise ist und es sehr leicht passieren kann, dass der Definitionsraum zu groß wird. Bufacchi (2005: 199) schließt mit der Aussage, dass beide Konzepte ihre Vor- und Nachteile haben, und dass es in wissenschaftlichen Kreisen noch zu keiner Einigung gekommen ist, welches Konzept das komplexe Gewaltphänomen zutreffender beschreibt.

2.6 Gewalt und Aggression

Gewalt geht nun auch ausgesprochen oft mit dem Begriff der Aggression einher. Zumeist wird das Wort „Gewalt“ politisch und soziologisch verwendet, wohingegen der Begriff „Aggression“ eher psychologisch oder anthropologisch genutzt wird. Horn (1978: 33) definiert den psychologischen Aggressionsbegriff folgendermaßen: Menschen sind gesellschaftliche Wesen, und als solche kann ihr aggressives Handeln unter anderem auf frühkindliche Lernprozesse und biologische Faktoren zurückgeführt werden. Dies würde von der vorher genannten behavioristischen Lerntheorie unterstützt werden, die ja besagt, dass Gewalt nicht angeboren oder vorherbestimmt ist, sondern gesellschaftlich erlernt wird.

Die Lerntheorien gehen davon aus, dass es zur Erklärung aggressiven Verhaltens nicht (wie von den Trieb- und Frustrationstheorien angenommen) eines spezifischen Faktors bedarf, sondern dass Aggressionen, wie andere soziale Verhaltensweisen, auf Lernvorgängen beruhen. Unter Lernen werden dabei Veränderungen personaler Dispositionen (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten usw.) aufgrund von Erfahrungen subsumiert. Für das Thema „Aggression“ sind vor allem folgende Typen des Lernens von Relevanz: *Lernen am Modell*, *Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg* und *kognitives Lernen* (Melzer 2011: 59).

Die Diskussion um Gewalt und Aggression ist immer sehr stark mit Wertungen verbunden, selbst die naturwissenschaftliche Perspektive verlangt eine Stellungnahme. Das Thema ist sehr stark mit Herrschafts- und Machtstrukturen und der Auflehnung dagegen verbunden, dadurch ist eine unbeteiligte Schilderung laut Horn (1978: 34) illusorisch. Eine weitere interessante Definition von Forscher (1985: 21) lautet:

Als „aggressiv“ lässt sich jede Art aktiven und reaktiven Verhaltens von Lebewesen beschreiben, das auf Störung, Verletzung, Verdrängung oder Vernichtung des Lebens, Strebens, Befindens (und Selbstbewusstseins) anderer Lebewesen (bzw. Personen) gerichtet ist.

Gewalttätige Handlungen oder Drohungen sind für ihn nur eine von vielen möglichen Formen der Aggression.

Ein weiterer für diese Arbeit extrem relevanter Blickwinkel auf die Gewaltbereitschaft des Menschen ist der pädagogische. Um wieder auf den Begriff der Aggression zurückzukommen – nicht nur die Tat eines Menschen kann Aggression sein, sondern bereits das Wort. Und hier beginnt die besondere Relevanz für die Pädagogik. Hojer (1985: 50) nennt zwei verschiedene Lager der Aggressionsforschung: die eine Seite, die lerntheoretische Schule, sieht Aggression als eine Reaktion auf äußere Umstände; als etwas, das gelernt werden kann an. Die andere Seite, die vergleichende Verhaltensforschung, allen voran Konrad Lorenz, erklärt Aggression zu einem Phänomen, das auf einen inneren Trieb zurückgeführt werden kann.

Der zweitgenannte Ansatz versucht das Problem der menschlichen Aggression laut Hojer (1985: 50) mit Hilfe von Trieben und Instinkten zu erklären, die angeboren sind. Diese Triebe drängen danach, abgebaut zu werden, entweder durch direkte Aggressionsausübung oder durch Ersatzhandlungen. Melzer (2011: 56) definiert die Hauptaussage der Triebtheorie folgendermaßen:

Die Grundannahme der Triebtheorien lautet folgendermaßen: Im Organismus gibt es eine angeborene Quelle, die fortwährend aggressive Impulse produziert. Diese Impulse müssen sich im Verhalten ausdrücken können, sonst führen sie zu seelischen Störungen.

Als besonders gefährlich wird die innerartliche Aggression gesehen, die im Falle des Menschen die gesamte Menschheit auslöschen könnte. Hojer (1985: 51) erklärt dies durch die Herauszüchtung „kriegerischer Tugenden“, die eine intraspezifische Selektion bewirkten. Zur Beseitigung dieser evolutionären aggressiven Energien werden geeignete Vorbilder und Kanäle zum Ableiten dieser Energie, wie zum Beispiel Sport, vorgeschlagen. Gegner prangern an, dass dieser Theorie zufolge auch Kriege unvermeidlich seien, da sie in der Natur des Menschen verankert seien – die vorgeschlagenen Ersatzbefriedigungen könnten, so die Kritiker, nicht ernstgenommen werden als Mittel gegen den Krieg.

Die Verfechter des anderen Modells, des Lernmodells, widersprechen der davor genannten Theorie vollkommen. Sie versuchen im Gegensatz zu Hojer (1985: 51), aggressives Verhalten ausschließlich auf äußere Einflüsse zurückführen, und nicht als angeboren ansehen. Aggressives Verhalten wird entweder an den Tag gelegt, weil es schon einmal zu Erfolg geführt hat, oder weil es nachgeahmt wird. Bekannte Vertreter dieser Theorie sind unter anderem Skinner und Pawlow. Eine weitere Theorie, die diese unterstützt, ist die Frustrations- Aggressionstheorie, die besagt, dass jede Behinderung einer Bedürfnisbefriedigung automatisch Aggression hervorruft. Gegner kritisieren, dass durchaus schon versucht wurde, Kinder ganz bewusst ohne aggressive Vorbilder; ja überhaupt völlig ohne Aggression aufwachsen zu lassen; mit dem Ergebnis, dass die Kinder trotzdem deutliche Aggressionen zeigten (Hojer 1985: 53).

Hojer (1985: 53) kommt nach dem Vergleich dieser beiden Ansätze zu dem Ergebnis, dass es auf beiden Seiten berechtigte Einwände gibt und es daher nicht möglich ist, pädagogische Probleme ausschließlich auf innere oder ausschließlich auf äußere Faktoren zurückzuführen. Es müsse vielmehr ein Mittelweg zwischen diesen beiden Positionen gefunden werden. Es müsse also eine Theorie gefunden werden, die dem Menschen sowohl als Kulturwesen als auch als biologisches Wesen gerecht wird. Hojer (1985: 54) zitiert hier den Sozialpsychologen Erich Fromm, der zwischen zwei verschiedenen Aggressionen unterscheidet: der gutartigen, instinktiven Aggression, die dem Überleben des Menschen dient und die ebenso in der Tierwelt gefunden werden kann, und der böartigen,

destruktiven Aggression, die ausschließlich menschlich ist. Diese zweite, bösartige Aggression ist, im Gegensatz zur ersten, instinktiven Aggression, kulturell erworben und nicht angeboren. Hojer (1985: 54) zitiert Fromms Ansicht über die bösartige und destruktive Aggression:

Nach Fromm erwirbt jeder Mensch in der Auseinandersetzung mit der Welt seinen eigenen Charakter, d.h. ein relativ permanentes System aller nicht-instinktiven Triebe, das im negativen Falle zu einer dauernden Neigung zum Quälen, wie beim Sadisten, oder zum Zerstören, wie beim Nekrophilen, sich verfestigen kann.

Als Beispiele hierfür werden Hitler und Stalin genannt. Krieg und Grausamkeit haben laut Hojer (1985: 54), der Fromm zitiert, also keine genetische Disposition – sie sind das Ergebnis von kulturellen Entwicklungen und Bedingungen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Natur oft als rein und unverdorben dargestellt wird, die Kultur hingegen als gesellschaftlich entartet (Hojer 1985: 60). Philosophisch gesehen ist die Beziehung vom Menschen zur Natur eine problematische – auf der einen Seite soll der Mensch laut Hojer (1985: 62) seine Natur verbessern und veredeln, unterliegt aber auf der anderen Seite seinen natürlichen Neigungen – eben auch der Neigung zur Aggression. Eine strikte Trennung von innen und außen ist also unzulässig.

Bittner (1985: 144) gibt den Begriff der Aggression sogar als Überbegriff für den Gewaltbegriff an: laut ihm sind die Ausdrücke Gewalt, Hass und Rache allesamt sehr eng mit dem Aggressionsbegriff verbunden.

Phänomenologisch gesehen ist Hass laut Bittner (1985: 144) die Umkehrung der mitmenschlichen Liebe. Einem hassenden Menschen genügt es nicht das Objekt seines Hasses zu schädigen; er strebt vielmehr die Vernichtung an. Dies eben ist die Umkehr der Liebe, wo der eine Liebende ja an der Erhaltung und Entfaltung des anderen mitwirken möchte. Der Hassende negiert die Existenz des anderen; protestiert gegen die Tatsache, dass es real möglich ist, dass die gehasste Person existiert.

Bittner (1985: 145) zufolge zielt Gewalt hingegen in erster Linie nicht darauf ab, eine Person auszulöschen, sondern darauf, sie zu unterwerfen. Um das möglich zu machen, muss diese Person der Gewalt ausübenden Person unbedingt erhalten bleiben, da eine

Unterwerfung sonst nicht mehr möglich wäre. Vernichtung wäre nur die letzte Möglichkeit, falls sich die Person, auf die Gewalt ausgeübt wird, nicht unterwerfen lässt.

Der Unterschied von Hass und Gewalt liegt demnach in der Art der Objektverwendung: der Hass will das Objekt auslöschen und zerstören, Gewalt will das Objekt unterwerfen und unter Kontrolle halten (Bittner 1985: 145).

Der dritte Begriff, der sehr eng mit dem Begriff der Aggression verbunden, ist, ist die Rache. Rache bedeutet Vergeltung, oft Gleiches mit Gleichem. Wurde die Rache schließlich erfüllt, erlebt der Mensch ein Gefühl der Genugtuung. Um dieses Gefühl letztendlich zu bekommen, ist eine Person nötig, die das Feindbild ist und die geschädigt wird. Um wieder auf die vorher zitierte Objektverwendung zurückzukommen: Beim Racheakt geht es nicht allein um Schwächung. Das Ziel ist die Schädigung – der Feind soll geschädigt werden, so wie man zuvor selbst geschädigt wurde. Racheaktivitäten werden zumeist von einer Idee von Gerechtigkeit geleitet, der Glaube an sich selbst kann wieder hergestellt werden. Laut Bittner (1985: 145) grenzt das Verlangen nach Rache, je nachdem wie stark es ausgeprägt ist, an Hass. Die Schädigung des Feindes kann bis zum Wunsch nach dessen Vernichtung gehen. Denn nicht immer muss Gleiches mit Gleichem vergolten werden, Rache kann auch deutlich stärker ausfallen als die ursprüngliche Tat.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die Übergänge zwischen Gewalt, Rache und Hass eng miteinander verbunden sind:

Das Phänomen der Rache macht deutlich, dass die Unterscheidung von Hass und Gewalt nur heuristischen Wert hat, dass die Übergänge fließend sind, und dass bei der Frage nach den Gründen, den Motiven, den Triebkräften die Fäden letzten Endes wieder zusammenlaufen (Bittner 1985: 146).

Hass und Gewalt gehen völlig verschieden mit ihren Objekten um – die Rache kann hierbei als Verbindungsglied dienen.

Psychologisch wird nun versucht, die Erklärungsmuster für diese Phänomene zu finden. Der Gewaltbegriff wird laut Bittner (1985: 146) am besten durch den Begriff des Sadismus erklärt – dem Willen zur Bemächtigung. Freud erklärt dies mit Zusammenhang der oralen und analen Phase – (männliche) Sexualität zeigt oft eine Beimengung von Aggression; hier könnten die Wurzeln vermutet werden. Durch Verschiebung kann dieser Sadismus zur

Hauptsache des Sexualtriebs werden. Freud behauptet also, dass Sexualtrieb und Grausamkeit eng miteinander verknüpft sind und zusammengehören – er begründet dies mit Verweis auf die gesamte Kulturgeschichte der Menschheit.

Hass lässt sich laut Bittner (1985: 147) nicht durch dieses Sadismus-Konzept erklären. Freud bietet auch hierfür eine Erklärung: das Todestrieb-Konzept. Bereits Säuglinge verspüren ein tiefes Gefühl von Angst und Vernichtung, bei gleichzeitiger Hilflosigkeit. Ist das Kind aber fähig, in seinen ersten Lebensmonaten ein gutes und positives Ich zu bilden, ist es fähig, sich neuen Konflikten und Angstsituationen zu stellen – und dies ist notwendig, um auch später auftretenden Hass integrieren zu können, ohne ihn die Oberhand gewinnen zu lassen.

Um zuletzt noch auf die Psychodynamik der Rache einzugehen, führt Bittner (1985: 150) den Narzissmus als Ursache an: frühe Kränkung, die in weiterer Folge Wut auslöst, führe zu einem narzisstischen Fehler im Weltbild, das den Menschen in seinem Denken dazu berechtigt, Rache auszuüben:

Die Objektverwendung in der Rache [...] ist primär aus dem narzisstischen Bedürfnis der Wiederherstellung eines intakten Selbst durch Ungeschehen machen der Kränkung motiviert: dem Objekt wird Gewalt und Demütigung angetan oder es wird im Hass zerstört – je nachdem, was das Selbst durch Wiederherstellung der eigenen Ungekränktheit für erforderlich hält (Bittner 1985: 150).

Rache ist nun also zu beidem fähig - ein Objekt zu zerstören wie der Hass, oder ihm Demütigung anzutun, durch Gewalt. Dies berechtigt uns laut Bittner (1985: 150) dazu, die Rache phänomenologisch zwischen dem Hass und der Gewalt anzusiedeln.

2.7 Gewalt und Sprache

Der nächste für die vorliegende Arbeit relevante Punkt ist die Verbindung von Sprache und Gewalt. Hirsch (2001: 11) zeigt zunächst den Gegensatz dieser beiden auf: Während Sprache und Kommunikation traditionell als Kulturgut angesehen werden, ist Gewalt ein Zeichen von Kulturlosigkeit:

Was Sprache von Gewalt unterscheidet und trennt, ist gewissermaßen das principium principii der Differenz von Natur und Kultur, Zivilisation und Barbarei, sittsames Miteinander und roher Kampf usw.

In weiterer Folge aber stellt Hirsch (2001: 11) diese klassische Trennung und Gegenüberstellung von Sprache und Gewalt aber in Frage. Denn wenn es nicht möglich wäre, Gewalt in die symbolische Ordnung der menschlichen Sprache einzugliedern, so würde das bedeuten, dass Gewalt völlig ohne Bedeutung und Sinn sei, was völlig falsch erscheint, denn schon das kleinste Anzeichen von Gewalt ist immer entweder legitim oder illegitim, einfältig oder intelligent, usw. Das heißt, Gewalt erscheint immer schon sinnförmig, auch wenn ihr kein sozial ausgehandelter Sinn zuzukommen scheint. Auch Herzog (2007: 52) gibt an, dass, aus der Sicht des Gewalttäters, Gewalt durchaus Sinn macht: Sie hilft ihm, sich durchzusetzen, schafft Eindeutigkeiten, hilft wahrgenommen zu werden, und vieles mehr. Diesen Zusammenhang knüpft Hirsch (2001: 11) zwischen Gewalt und Sprache und schließt damit eine radikale Trennung völlig aus. Weiters zeigt er auf, dass es bereits bei Platon eine Auseinandersetzung mit der Gewaltförmigkeit der Rede gibt, diese Verknüpfung also keineswegs neu ist. Posselt (2011: 108) geht noch weiter: Für ihn ist jede Form von Gewalt sprachlich bedingt. Gewalt ist seiner Meinung nach nicht möglich, wenn sie nicht auch verbalisiert werden könne. Gewalt ist also abhängig von der Sprache, und es ist auch die Sprache, durch die angegeben werden kann, welche Handlung als gewalttätig eingestuft wird und welche nicht. Diese Klassifizierung ist laut Posselt (2011: 109) schon ein Gewaltakt per se:

Wenn man anerkennt, dass Gewalt letztlich immer schon sprachlich kodiert ist, d.h. immer schon gebunden ist an ein normatives und interpretatives System, und jedes Urteil darüber, was als Gewalt zählt und was nicht, nur innerhalb eines solchen wertesetzenden Systems getroffen und formuliert werden kann, dann ist jede Aussage darüber, was als Gewalt zählt und was nicht (und was folglich als Gewalt repräsentiert, beschrieben und klassifiziert werden kann), selbst ein gewaltsamer Setzungsakt.

Hirsch (2001: 22) verweist dann darauf, dass es sehr oft die Sprache ist, die Gewalt androht – hier ist ebenfalls ein Zusammenhang zu erkennen. Außerdem sind es wohl nicht die Worte an sich, die traumatisieren können, sondern der geistige Zusammenhang – die Vorstellung – der gewaltsamen Situation.

Heidbrink (2001: 267) schreibt der Sprache noch eine andere Bedeutung zu – Gewaltverhältnisse seien ausschließlich argumentativ, also mit sprachlichen Mitteln, zu

beseitigen. Da aber eine universale Diskursart fehlt, sind gewalttätige Konflikte bis dato unvermeidbar – es gibt keine Diskursart, die eine universale, schlichtende Autorität besitzt. Heidbrink (2001: 268) tritt entsprechend dafür ein, dass ein gewisses Maß an gewaltsamen Entscheidungen in Konfliktsituationen unumgänglich ist. Diese gewaltsamen Entscheidungen werden also dann tragend, wenn keine auflösbaren, sondern nicht-auflösbare, tragische Konflikte vorliegen.

Moderne Erkenntnisse belegen, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch eingehend zitiert wird, dass Gewalt und Sprache eng miteinander verknüpft sind und keinesfalls immer separat auftreten müssen. Im Gegenteil, Sprache kann zur Gewalt werden indem Wörter als verletzendes Waffen gebraucht werden. Diese, besonders für schulische Gewalt, enorm relevanten Verhältnisse werden auf den weiteren Seiten der vorliegenden Arbeit noch eingehend diskutiert, weshalb ich an dieser Stelle vorerst beim bereits Geschriebenen verbleiben möchte und mich im nächsten Absatz der Gewalt im Zusammenhang mit der Rechtsprechung widmen möchte.

2.8 Gewalt und Recht

Auch in der Rechtsprechung ist Gewalt ein zentrales Thema. Calliess (1978: 50) erwähnt den rechtlichen Gewaltbegriff in zweifacher Hinsicht. Einerseits kann der Standpunkt vertreten werden, dass das Volk selbst Teil der Staatsgewalt ist:

Zum einen ist davon die Rede, dass die Staatsgewalt vom Volke ausgeht (Art. 20 GG), es die Verpflichtung der staatlichen Gewalt ist, die Menschenwürde zu achten und zu schützen (Art. 1 GG) und dass der einzelne Bürger sich gegen Rechtsverletzungen durch die öffentliche Gewalt auf dem Rechtswege wehren kann.

Das der im Rechtssystem enthaltenen Gewalt wohl am ehesten entsprechende Gewaltkonzept ist das der strukturellen Gewalt: „Mit struktureller Gewalt ist sachlich zunächst nichts anderes als das Recht selbst gemeint“ (Callies 1978: 50). Forscher (1985: 15) definiert strukturelle Gewalt ähnlich: „alle Formen von (ungerechter) politischer Herrschaft und sozialer Verhältnisse sowie deren technisches und organisatorisches Instrumentarium.“ Mit anderen Worten, der Begriff steht für die Strukturen, die einen Staat aufrecht erhalten, zum Beispiel geregelte Machtausübung, geregelte Einflusschancen oder

Verfügungsmöglichkeiten. Auch das Wirtschafts- oder Bildungssystem in einem Staat kann als strukturelle Gewalt bezeichnet werden. Neben diesen beiden legalen Gewaltformen definiert das Recht auch noch Gewalt als Verletzung der körperlichen Integrität einer Person, inklusive deren Tötung (Calliess 1978: 51). Neben der Gewalt zwischen Personen existiert auch die Gewalt zwischen Staaten.

Kriegsgewalt ist nur zu Verteidigungszwecken zugelassen. Der Angriffskrieg ist verfassungswidrig und seine Vorbereitung ist unter Strafe gestellt (Art. 26 GG, § 80 StGB). Die Anwendung der Gewalt im innerstaatlichen Bereich ist ihrerseits an bestimmte rechtliche Kriterien gebunden (Calliess 1978: 51).

Alle in diesem Absatz erwähnten Paragraphen beziehen sich auf deutsches Recht. Zusammenfassend kann trotz allen rechtlichen Legitimationen von Gewalt gesagt werden, dass jegliche Anwendung von Gewalt gesellschaftlich unerwünschtem Verhalten entspricht. Die Form von Gewalt, die tatsächlich die körperliche Integrität verletzt, ist immer eine soziale Form der Gewalt – das bedeutet, sie passiert zwischen zwei oder mehreren Personen, aufgrund von sozialer Spannung, die durch Gewalttätigkeit definiert ist.

Diese Gewalt sollte daher im Gegensatz zur strukturellen Gewalt interpersonelle Gewalt genannt werden. Sie ist die eigentliche Gewalt, die in einem Spannungsverhältnis und Gegensatz zum Recht gesehen werden muss (Calliess 1978: 52).

Wie kann nun der Zusammenhang von Recht und Gewalt philosophisch erörtert werden? Interaktions- und Kommunikationsprozesse sind die Grundmauern menschlichen Zusammenlebens. Diese Prozesse geben also vor, wie man sich verhalten müsste, um bei der gesellschaftlichen Partizipation erfolgreich zu sein. Die Prozesse nun sind auch an Rechtsregeln gebunden, die jedes Mitglied der Gesellschaft kennen muss:

Man kann also sagen, dass jede gesellschaftliche wie rechtliche Ordnung aus Netzen von Interaktions- und Kommunikationsstrukturen besteht, die als soziale Systeme begriffen werden können. Das Strafrecht setzt diese sozialen Systeme voraus und benutzt sie als thematische Ordnungsgesichtspunkte, die man herkömmlich und ungenau als Rechtsgüter bezeichnet (Calliess 1978: 52).

Die Rechtsordnung schützt also unsere gesellschaftlichen Funktionen und Interaktionen in unserem sozialen System. Calliess (1978: 53) definiert Straftaten als einseitige Darstellung

und Durchsetzung der Erwartungen des Täters, es gibt keine wechselseitige Situation mehr, wie sie per Gesetz vorgesehen wäre.

Gewalt ist eine interpersonelle Beziehung; Gewalt kann nur verstanden werden als gesellschaftlich wie rechtlich definierte Sozialbeziehung, vermittelt durch das Merkmal der Physis, der Körperlichkeit des Menschen (Calliess 1978: 53).

Im Gegensatz zu anderen sozialen Interaktionen, wo die sprachlich-symbolische Kommunikation überwiegt, sind gewalttätige Interaktionen physischer Natur. Mehr noch, „physische Gewalt ist gerade durch das Absehen von sprachlich-kommunikativer Vermittlung gekennzeichnet“ (Calliess 1978: 53). Eben dieser Verzicht unterscheidet Gewaltdelikte von anderen Straftaten. Man könnte sogar sagen, Gewalt zielt darauf ab, Kommunikation als Möglichkeit des menschlichen Daseins aufzuheben. Srubar (2014: 67) vertritt hingegen eine entgegengesetzte Position: er sieht die Präsenz von symbolischer und semiotischer Gewalt sogar als Bestandteil der gesellschaftlichen Kommunikation, und also notwendig, um direkte Gewaltformen auszuklammern. In primitiveren Gesellschaften war Gewalt durchaus ein Mittel des Ausdrucks von Recht und Stärke, manchmal sogar das einzige Mittel. In modernen Gesellschaften trat und tritt Gewalt im Erscheinungsbild der Gesellschaft aber immer mehr und mehr zurück – mehr noch, sie muss sogar versteckt werden. Dazu passt einer der wohl wichtigsten Sätze zur Begründung von Gewalt, den Calliess (1978: 55) liefert: „Gewalt vereinfacht Komplexität, während alle Alternativen zu Gewalt komplex sind.“

Dieser Fokus von Calliess auf eine rein physische Gewalt entspricht ganz und gar nicht dem erweiterten Gewaltbegriff, für den ich in dieser Arbeit plädiere. Rechtlich gesehen, ist es wohl wahr dass die meisten vor Gericht gebrachten Gewaltdelikte physischer Natur sind. Doch ich widerspreche der Annahme, dass Gewalt in der westlichen Gesellschaft abgenommen hat. Der erweiterte Gewaltbegriff, der in den folgenden Teilen dieser Arbeit dargestellt wird, und für die Untersuchung von Gewalt an Schulen unerlässlich ist, schließt auch die an Schulen deutlich häufiger vorkommende psychische Gewalt ein, und diese hat, im Gegensatz zu der Annahme von Callies, besonders in der westlichen Welt deutlich zugenommen. Gleichzeitig lehne ich auch ab, dass Gewalt ausschließlich primitiv sei und sprachliche Lösungsansätze ausschließe. Denn diese Annahme trifft eben wieder nur auf körperliche Gewalt zu. Psychische Gewalt hingegen schließt Sprache nicht aus, sondern nützt

sie als Medium. Psychische Gewalt kann hochkomplex und durchdacht sein und ist im Gegensatz zu roher körperlicher Gewalt alles andere als primitiv.

2.9 Staatliche Gewalt

Auch das Thema Abhängigkeit steht in enger Relation zur Gewalt. Bezogen auf die Staatsgewalt, muss festgestellt werden, dass der Staat Gewalt benötigt, ja sogar zum Teil darauf aufbaut. Die Gewalt hingegen bedarf weder einen Staat noch sozialer Strukturen. Natürlich ist diese Staatsgewalt kanalisiert, sie hat Grenzen. Zur Gefahr werden kann nur deren Einhaltung. Rammstedt (1978: 72) stellt die Frage, ob diese Garantie überhaupt möglich ist. Man kann also sagen, dass wiederum nur Gewalt garantieren kann, dass Gewalt in geregelten Bahnen verläuft. Er zitiert an dieser Stelle Hobbes, der einem Vertrag zwischen Bürgern über die Nicht-Anwendung von Gewalt einen zweiten Vertrag beifügen musste, der dies mit Hilfe von Gewalt garantieren sollte. Auch Forschner (1985: 21) beruft sich auf Hobbes, der die monopolisierte Staatsgewalt als ein künstlich gebildetes Instrument der Friedenssicherung bezeichnet.

Die Staatsgewalt ist ja eigentlich dazu da, Gewalt zwischen Menschen zu unterbinden. Sie legitimiert sich laut Rammstedt (1978: 73) eben genau durch dieses, dass sie sich den Zweck gesetzt hat, Gewalttätigkeiten aller Art in der Gesellschaft zu unterbinden und die Gewaltherrschaft von Menschen über Menschen aufzuheben. Trotz alledem hat der Staat nicht das Monopol legitimer Gewalt – da sich reale Gewalt ständig zwischen Menschen ereignet. Dies bezeichnet eine Grenze von Gewalt – obwohl Staaten das Gewaltmonopol anstreben, ist dies real nicht möglich. Mehr noch, das nicht vorhandene Gewaltmonopol kann eine Staatsform sogar gefährden, in Form von zum Beispiel Revolutionen und Aufständen.

2.10 Physische und psychische Gewalt und die Moralität von Gewalt

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Gewaltbegriff, der sich im letzten Jahrhundert noch auf körperliche Krafteinwirkung beschränkt hat, seine Bedeutung verlagert

hat. Nun steht laut Nunner-Winkler (2004: 24) die Schädigung im Vordergrund. Es spielt keine Rolle, ob diese Schädigung gezielt gewollt, oder wie bei der strukturellen Gewalt, in Abwesenheit eines konkreten Täters passiert. Gewalt umfasst nicht nur Tun, sondern auch Unterlassen, bis hin zum einfachen Hinnehmen von sozialen Strukturen, die einzelne Menschen oder Gruppen von Menschen benachteiligen, ihr Potential voll auszuschöpfen. Nunner-Winkler (2004: 24) findet eine einzige Gemeinsamkeit für alle diese Formen von Gewalt – nämlich die Negativbewertung:

Alle unerwünschten Widerfahrnisse, die Menschen aus dem sozialen Zusammenleben erwachsen, figurieren als Folge von Gewalt. Gewalt liegt zu Grunde, wenn Menschen hinnehmen müssen, dass Sachen mutwillig zerstört, sie selbst körperlich oder seelisch verletzt, ausgegrenzt oder unzureichend gefördert werden.

Nunner-Winkler (2004: 25) spricht die Probleme eines erweiterten Gewaltbegriffs an. Es wurden drei mögliche Varianten aufgezeigt: zum einen den kompletten Verzicht auf einen Gewaltbegriff, zum anderen die Begrenzung des Gewaltbegriffs auf physische Gewalt, und zum dritten den Versuch einer wertneutralen Begriffsbildung. Kritisiert wird, dass der Gewaltbegriff ausschließlich auf das Negative reduziert wurde, und dadurch seine deskriptive Funktion verlor – der Begriff hat zu wenig Gegenstandsbezug, ist dafür aber skandalisierend. Es wird weiters kritisiert, dass der Begriff „Gewalt“ nicht beschreibt, sondern etikettiert. Mit Verzicht auf die normative Komponente solle einem wertfreieren Gewaltbegriff entgegengekommen werden (Nunner-Winkler 2004: 26).

Es ist dieses dritte Verständnis von Gewalt als absichtsvolle illegitime wie rechtfertigbare physische Schädigung, dem ich folgen will. Der theoretische Gewinn der Entscheidung für einen inhaltlich eng umgrenzten und wertneutralen Gewaltbegriff soll zunächst immanent begründet werden (Nunner-Winkler 2004: 26).

Dem wird anschließend noch die Ausweitung von Gewalt auf psychische Schädigungen und auf strukturelle Gewalt hinzugefügt.

Auch Bäck (2004: 219) liefert eine in diesem Zusammenhang weiter erörterte Definition für Gewalt. Er unterscheidet zwischen den Begriffen „Gewalt“, „Aggression“ und „Forschheit“. Gewalt ist nahezu bedeutungsgleich mit Kraft und Macht – ein Vergleich, den bereits Horn (1978: 34) aufgestellt hat. Auch in der Alltagssprache werden sehr starke und kräftige Dinge bzw. Handlungen, wie ein starker Wind oder eine große Leidenschaft oft als etwas Gewaltiges bezeichnet. Hier kommt nun die begriffliche Unterscheidung zwischen

gewalttätig und gewaltsam ins Spiel. Eine gewaltsame Naturgewalt ist laut Bäck (2004: 220) natürlich nichts Böses, ein gewalttätiger Mensch allerdings schon. Im englischen Originaltext sind diese beiden Begriffe unter dem gemeinsamen Begriff „violence“ zusammengefasst, was die begriffliche Unterscheidung erschwert. Sowohl Menschen als auch Dinge oder Naturgewalten können gewaltsam agieren, allerdings ist das gewalttätige Handeln dem Menschen vorbehalten. Kraft ist die Voraussetzung für beides. Bäck (2004: 220) betont hier, dass nicht die Kräftigkeit der Handlung an sich entscheidend ist, sondern die Ausmaße ihrer Auswirkungen – das sanfte Drücken eines Fingers auf einen Auslöser zum Beispiel kann schwerwiegendste Folgen haben. Dies wäre dann eine Handlung, die gewalttätig, aber nicht kraftvoll ist. Aggression ist ein besonderes Konzept der oben genannten Forschung – es ist eine absichtliche, zielgerichtete Handlung. Weiters gibt Bäck (2004: 221) an, dass eine aggressive Handlung eine Handlung ist, die dem Täter auf Kosten des Opfers Erleichterung verschafft. Trotzdem sind aggressive Handlungen nicht grundsätzlich moralisch verwerflich – sofern sie sich zum Beispiel gegen eigens dafür angefertigte Dinge richten. Aggression sollte also vorerst und rein grundsätzlich als moralisch neutral angesehen werden.

Auch Bufacchi (2005: 193) plädiert für eine geteilte Definition des Gewaltbegriffs. Er unterscheidet zwischen den englischen Begriffen „force“, was Kraft bedeutet, und „violation“, was mit Verstoß, Verletzung oder Missachtung übersetzt werden könnte. Diese beiden Definitionen entsprechen denen von Bäck, der nur eben noch den dritten Begriff der Aggression hinzufügt. Der Begriff „violation“ ist für Bufacchi (2005: 193) deutlich umfassender und ermöglicht einen weiteren Blickwinkel auf die Gewaltforschung.

Bäck (2004: 222) plädiert wie gesagt dafür, dass Handlungen weniger an ihrer Absicht, sondern mehr an ihren Auswirkungen gemessen werden sollten. Dies ist ein viel diskutierter Aspekt in der Gewaltforschung, den er dadurch beantwortet, dass zum Beispiel eine aggressive Handlung danach bewertet werden sollte, inwieweit sie das Opfer schädigt, und nicht danach, was die intrinsische Motivation des Täters war. Er betont wiederum, dass eine aggressive Handlung zwar immer energisch und kraftvoll, aber nicht zwingend moralisch schlecht oder destruktiv ist. Aggression hat danach keine moralische Dimension. Ein Beispiel hierfür wären laut Bäck (2004: 222) Eltern, die ihr Kind, wenn nötig auch mit körperlicher Kraft, davon abhalten etwas für es Schädliches oder Gefährliches zu tun. Dies wäre eine körperlich energische Handlung, die jedoch keine destruktive Komponente hätte. Es wäre ja

absolut im Interesse des Kindes, zum Beispiel von einer gefährlichen Klippe weggezogen zu werden. Bäck (2004: 222) gesteht aber auch ein, dass es zwar durchaus möglich ist, das Konzept der Aggression frei von Werten zu halten, dass es allerdings nicht möglich ist, ein jegliches Maß an Absicht und Plan aus diesem Konzept herauszuhalten. Drohungen zum Beispiel verweisen für ihn auf eine Absicht. Für Bäck (2004: 223) also ist Aggression etwas Kraftvolles und Energisches, das intentional von einer bestimmten Person getan wird, das entweder geplant oder ungeplant dann zu einer körperlichen Einschränkung der Zielperson führt.

Weiters versucht Bäck (2004: 223) nun auch, ein amoralisches Konzept von Gewalt zu entwerfen. Als ersten und naheliegendsten Punkt führt er hier das bereits oben genannte englische Wort „violence“ an, das ja übersetzt auch zum Beispiel eine gewaltige Naturkatastrophe bezeichnen kann, der selbstverständlich keine bösen Absichten unterstellt werden können. Er bezeichnet Gewalt als eine besondere Form der Aggression – nämlich jene, der ein moralisches Urteil anhängt. Bäck (2004: 224) sucht einen rechtlichen Ansatz zur Bewertung von Gewalt: Er behauptet, dass, sobald der Täter in der Lage ist, zu reflektieren was er tut, kann sein Handeln moralisch bewertet werden. Ist ein Mensch aber aufgrund einer psychischen Extremsituation dazu nicht in der Lage, so bewegt er sich nicht innerhalb des Moralischen, sein Handeln kann also nicht als moralisch gut oder schlecht bewertet werden. Eine Handlung ist also dann gewalttätig, wenn ein bewusst und absichtlich gewähltes aggressives Verhalten vorliegt.

Bäck (2004: 224) fasst nun all das oben Genannte in folgenden Worten zusammen: er definiert einen Akt als grundsätzlich gewalttätig, und dadurch moralisch verwerflich, wenn die Handlung aggressiv ist, und der Handelnde moralisch verantwortlich ist gegenüber dem Opfer, also Bescheid weiß über die Folgen seiner Handlung, trotzdem nichts gegenteiliges tut, und wenn das Opfer diese Folgen der Handlung nicht erleiden möchte.

2.11 Erklärungsansätze für gewalttätige Handlungen

Der Versuch, Gewalt zu legitimieren, ist laut Waldenfels (1990: 103) bereits ein Problem per se. Natürlich kann argumentiert werden, dass Handlungen oder Institutionen wie eine

revolutionäre Gewalt, ein staatliches Gewaltmonopol oder Gewalt im Falle von Notwehr rechtfertigbar und moralisch erklärbar seien, doch alle diese Handlungen bleiben trotz jeder Rechtfertigung Gewalthandlungen. Auch legitimierte Gewalt bleibt für Waldenfels (1009: 103) Gewalt – und deswegen argumentiert er, dass bei diesen Versuchen, Gewalt zu legitimieren, etwas zusammengezwungen wird, das eigentlich so nicht möglich sein kann. Waldenfels (1990: 109) fragt dann weiter, wie denn solch eine Legitimierung von statten gehe und beantwortet die Frage folgendermaßen: „*Jemand* rechtfertigt sich oder einen Anderen *für etwas*, das er *einem Anderen* angetan hat, und er tut dies *vor einem Dritten*, indem er *Rechtsgründe* anführt“. Ausdrückliche Rechtfertigungen erfolgen zudem zumeist nachträglich. Der Gewaltakt wird also laut Waldenfels (1990: 110) zu einem Thema gemacht, über das dann nachträglich im Zuge einer Rechtfertigung reflektiert wird. Waldenfels (1990: 111) gibt an, dass sich eine Gewalttat von einer bloßen Sachbeschädigung eben dadurch unterscheidet, dass es nicht nur ein *was* gibt, also einen Tatbestand, sondern auch ein *wem* also ein Opfer, dem etwas angetan wurde. Bezüglich der Rechtfertigung einer Gewalttat ist das von Interesse, weil es dann eben auch einen Adressaten gibt, *an den* eine Rechtfertigung beziehungsweise eine Entschuldigung gerichtet werden kann.

Besonders oft wird die Frage nach Erklärungsansätzen laut Joas (2000: 272) dann gestellt, wenn kollektive Gewalttaten mediales Interesse aufwirbeln. Genau dann werden Experten zu diesem Thema befragt. Joas (2000: 272) nennt zwei Haupttypen von Erklärungen, die unterschieden werden müssen: auf der einen Seite die sozialstrukturellen Merkmale des Täters, und auf der anderen Seite existierende beziehungsweise fehlende Werte und Normen.

Ein Erklärungsansatz versucht Gewalttaten durch die Perspektive des Täters zu erklären und sieht in ihnen durchaus zweckrationale Handlungen. Diese Theorie bestätigt Experten, die sich für die Beseitigung sozialer Missständen stark machen, da sie davon ausgeht, dass Gewalt ausgeübt wird, um auf die soziale Unterdrückung, Missachtung oder Benachteiligung des Täters aufmerksam zu machen. Diese sozialen Missstände fördern also Gewalt, die entweder direkt an den Personen ausgeübt wird, die vom Täter für schuldig an seiner Situation gehalten werden, oder aber an Sündenböcken. Diese Theorie würde den von Galtung (1978: 28) beschriebenen behavioristischen Erklärungsansatz unterstützen, da sie ebenfalls besagt, dass Gewalt nicht naturgegeben ist, sondern sozial bedingt. Gewalt wird

also als eine Art Protestreaktion angesehen. Diese Theorie begünstigt den Täter und macht die Gesellschaft, die diesen zuvor benachteiligt und ausgeschlossen hat, mitverantwortlich für die Tat. Auf der anderen Seite existiert ein Erklärungsversuch, der laut Joas (2000: 273) auf oftmals fehlenden Werten und Normen basiert, dieser ist nicht rational. Auf der einen Seite steht eine „Kultur der Gewalt“ – seit Jahrtausenden werden Kriege geführt und ein gewisses Maß an Gewalt gehört zum Alltag quasi dazu und wird toleriert. Mehr noch, das gewalttätig-militärische Verhalten wird sogar zu etwas ausgesprochen Männlichem hochstilisiert. Häufiger aber als dieser Bezug auf eine „Kultur der Gewalt“ werden zu wenig vorhandene soziale Werte als Grund von Gewalttaten gesehen:

Die Vorstellungen über die kausalen Zusammenhänge sind dabei recht unterschiedlich. Manche denken an eine Schwächung gewalthemmender Autoritäten, andere an eine Atmosphäre genereller Permissivität oder an die falschen Vorbilder aus Gewaltdarstellungen in den Medien, wieder andere an das Fehlen motivierender Ideale und ein dadurch entstehendes, mit Gewalt zu füllendes Vakuum (Joas 2000: 273).

Das Zitat besagt also, dass nicht ganz klar belegt ist, welche fehlenden Werte auf welche Weise für Gewalttaten verantwortlich sind, wohl aber, dass sie es sind. Auffällig ist die Verschränkung mit dem ersten der beiden Begründungsversuche für Gewalt: Beide besagen, dass ein Vakuum – eine Leere – existiert und Gewalt dieses kompensiert. Ursachen für den besagten Wertewandel gibt es viele – Joas (2000: 273) nennt unter anderem den expressiven Individualismus oder die Vermarktung aller Lebensprozesse im Kapitalismus.

Welche der beiden Theorien richtig ist, lässt sich laut Joas (2000: 274) nur am jeweiligen Fallbeispiel feststellen und zudem dürfen sie auch keineswegs als universell richtig angesehen werden. Sozialstrukturelle Ursachen sind genauso denkbar und möglich wie fehlende Orientierungswerte und ein daraus resultierender Orientierungsverlust. Was die beiden Erklärungsarten allerdings nicht offenlegen, ist die Dynamik des Gewaltgeschehens. Weiters fehlt auch eine Erklärung dafür, wann und warum individuelle Gewalt zu kollektiver Gewalt wird. Soziale Unzufriedenheit oder negative Einstellungen müssen ja nicht zwangsläufig zu gemeinsamen gewalttätigen Handlungen führen. Umgekehrt zeichnen sich viele Gewalttaten durch eine völlig zufällige und unbegründete Opferwahl aus. Was definitiv belegt ist, ist laut Joas (2000: 275) jedoch gerade die Dynamik der Gewalt: Er unterscheidet zwischen intrapersonaler Dynamik – Gewalt als Folge von selbst erfahrener Gewalt – und

interpersonaler Dynamik – der Eskalation. Bezüglich der intrapersonalen Gewalt, die sich auf kausale Zusammenhänge von frühkindlichen Traumata und späteren erwachsenen Verhaltensweisen bezieht, bietet die Psychoanalyse die fundiertesten Erklärungsansätze. Einfacher zu erklären ist der Zusammenhang zwischen persönlich erlebter und später ausgeübter Gewalt.

Joas (2000: 276) beschreibt es nun als sein Anliegen, zu den beiden bereits diskutierten, vorherrschenden Handlungsmodellen noch ein drittes Modell hinzuzufügen, das er auf den kreativen Charakter des menschlichen Handelns zurückführt. Dieses Modell soll erklären, wie die vorher erwähnten Normen und Werte auf konkrete Handlungssituationen angewendet werden können:

Wenn die Orientierung an Werten in Situationen nicht deduktiv möglich ist, sondern kreative Eigenleistung erfordert, und wenn Wertbindungen nicht intentional zustande kommen können, sondern nur durch starke affektive Erfahrungen, dann ist der Raum geöffnet für dieses dritte Modell der Kreativität des Handelns (Joas 2000: 276).

Diese Theorie sieht nicht in jedem Handeln des Menschen einen ökonomischen oder rationalen Zweck. Ein Nachteil ist nur, dass so menschliche Gewalttaten und kreative Leistungen in einer Kategorie zusammengefasst werden müssen. Das kann so erklärt werden, dass weder Kunst noch Gewalt zweckrational sind.

2.12 Die Stellung von Gewalt in der Gesellschaft

Ein weiterer Denkansatz, der die Anwendung von Gewalt erklären könnte, ist die Sozialstrukturanalyse unserer Gesellschaft. Calliess (1978: 56) argumentiert, dass unsere Gesellschaft eine Leistungs- Wirtschafts- und Konsumgesellschaft ist, in der es wichtig ist, möglichst schnell Erfolg zu haben. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es natürlich ein schnellerer und einfacherer Weg, direkte und rohe Gewalt anzuwenden, anstatt den wesentlich umständlicheren Weg der Kommunikation zu wählen. Physische Gewalt ist also eine Möglichkeit, das Kommunikationsnetz zu umgehen. Unsere Gesellschaft funktioniert nach dem Leistungsprinzip und es wird erwartet, dass Gesetze ausnahmslos befolgt werden. Calliess (1978: 56) zitiert diesbezüglich den Spruch „Wer nicht hören will muss fühlen“ als ein

Schema, das in unserer Gesellschaft von Generation zu Generation weitergegeben wird: Es wird signalisiert, dass mit Gewalt durchgesetzt werden kann, wofür Worte alleine nicht ausreichen. Durch all diese Erklärungen kommt Calliess (1978: 57) zu dem Schluss, dass die Erklärung und der Grund für Gewalt keineswegs ontologischer Natur seien; Gewalt ist nicht naturwüchsig, sondern kulturell bedingt. Die potentielle Gewaltsamkeit ist sehr tief in den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen unserer Gesellschaft verankert. Calliess (1978: 57) kommentiert das deutlich höhere Gewaltvorkommen in der Unterschicht: Er argumentiert, dass Kinder der Unterschicht deutlich weniger rhetorische und sprachliche Mittel erlernen und sie zudem repressive Verhaltensweisen vorgelebt bekommen. Das führt in weiterer Folge zu geringer Flexibilität in Konfliktsituationen und das wiederum resümiert in schnellerer und vermehrter Anwendung von Gewalt. Gewaltsame Problemlösetechniken sind universell verständlich und allseits organisierbar und dadurch sehr attraktiv, wenn Menschen sie als zielführender als rhetorische Mittel ansehen. Wer allerdings zur sozialen Oberschicht aufsteigen möchte, kann dies nur mit entsprechenden Argumenten und rhetorischen Fähigkeiten tun – ein weiteres Argument für die weniger häufige Verbreitung von Gewalt innerhalb der Oberschicht. Zusammenfassend heißt es:

Wenn also individuell oder strukturell keine Alternativen für mögliches Handeln vorhanden sind, bietet sich Gewalt als probates, weil allseitig motivierendes, zum schnellen Erfolg führendes und jederzeit organisierbares Mittel der Problemlösung an. Gewalt kann dann als Ausdruck einer unnötigen Rigidität des Persönlichkeitssystems oder der sozialen Systeme verstanden werden (Calliess 1978: 58).

Gewalt ist nun also eines von vielen Mitteln, die der Einzelperson gegeben sind, um Konflikte zu lösen. Man darf aber nicht außer Acht lassen, dass es immer auch sozial angesehene Mittel gibt, um sein Recht durchzusetzen, angefangen bei Kommunikation, bis hin zu rechtlichen Mitteln, zum Beispiel Klagen. Wenn trotzdem auf Gewalt zurückgegriffen wird, so ist dies laut Rammstedt (1978: 75) psychologisch zu begründen. Forschner (1985: 22) zitiert diesbezüglich Hobbes, der genau die eben diskutierten rhetorischen Mittel zur Unterscheidung zwischen Mensch und Tier heranzieht. Während Tiere Gewalt einsetzen, weil sie oft keine andere Möglichkeit haben, ihren Willen durchzusetzen, hätte der Mensch genau diese Wahlmöglichkeit, auf sprachliche Mittel zurückzugreifen, und genau dies macht ihn dem Tier überlegen, und genau deshalb kann man bei menschlicher Gewalttätigkeit von einer Gewalt sprechen, auf die bewusst zurückgegriffen wurde. Diese Sprachfähigkeit

eröffnet dem Menschen auch im Gegensatz zum Tier die Reflexion über seine Entscheidung für oder gegen die Anwendung von Gewalt. Eine weitere Begründung, die Forscher (1985: 24) für die Möglichkeit der Reflexion des Menschen über seine Gewalthandlungen gibt, ist die Tatsache, dass das Wohlbefinden eines Menschen zu einem großen Teil von der Meinung, die er selbst und andere von ihm haben, abhängt. Greift er nun in einer Konfliktsituation auf Gewalt anstatt auf die ihm ebenfalls zur Verfügung stehenden rhetorischen Mittel zurück, so könnte diese sozial verpönte Gewaltanwendung zu einer Verminderung der guten Meinung und somit zu einer Verminderung des persönlichen Wohlbefindens führen. Auch der Begriff der Ehre wird von Forscher (1985: 24) in diesem Zusammenhang erwähnt – das Streben des Menschen nach Ehre ist ein Grund für das Streben nach sozialer Anerkennung.

2.13 Die Unterscheidung zwischen tatsächlicher Gewalt und lediglich „unglücklichen Vorfällen“

Ein weiterer zu berücksichtigender Gesichtspunkt ist die Unterscheidung zwischen Gewaltanwendung und bloßen Unfällen. Nunner-Winkler (2004: 49) nennt hierfür die Absicht des Täters: Nur wenn diese vorhanden ist, liegt eine soziale Handlung und somit Gewaltanwendung vor. Dies steht im Gegensatz zum Beispiel des Aufeinanderprallens zweier Autos, was ein bloßes Ereignis ist, aber keine Gewaltanwendung. Wenn nun eine Absicht zur Gewalthandlung vorliegt, so kann diese entweder ein bestimmtes zu erreichendes Ziel sein (zweckrationaler Gewalteinsatz), oder die Freude an der Gewalthandlung an sich (expressiver Gewalteinsatz). Oft aber setzt sich eine Gewalthandlung aus beiden diesen Gewaltformen zusammen. Um eine Kausalanalyse der Gewalthandlung vornehmen zu können, ist es laut Nunner-Winkler (2004: 49) zuerst wichtig, die Art der Gewalt abzuklären.

Nunner-Winkler (2004: 50) unterscheidet nun genauer zwischen vier verschiedenen Gewalttypen: dem zweckrationalen Einsatz von Gewalt, dem wertrationalen Einsatz von Gewalt, dem expressiven Gewalthandeln und dem affektiven Gewalthandeln. Der zweckrationale Einsatz von Gewalt bezeichnet ein Vorgehen, bei dem die Durchsetzung der eigenen Interessen im Vordergrund steht. Oft steht eine sorgsame Planung dahinter;

zweckrationale Gewalt ist keinesfalls eine spontane Reflexhandlung. Der wertrationale Einsatz von Gewalt hingegen kann oft auf persönliche Pflichten oder einen sogenannten Ehrenkodex zurückgeführt werden. Die Täter sehen ihre Tat nur als eine Erfüllung einer Norm; in manchen Kulturen zum Beispiel würde man sich sogar strafbar machen, wenn man zum Beispiel eine Ehebrecherin nicht steinigen würde. Andererseits kann Gewalt aber auch zur Durchsetzung neuer Werte verwendet werden. Bei expressiven Gewalthandlungen hingegen ist die Gewalthandlung selbst der Grund und der Zweck, weshalb sie ausgeführt wird. Als Beispiel hierfür nennt Nunner-Winkler die Besucher von Hardcore-Konzerten, die sich gegenseitig verletzen und Gefallen daran finden. Wichtig hierfür ist aber, dass jede Person gleichzeitig Opfer und Täter ist und sich freiwillig beteiligt. Diese Form der Intensität der Körpererfahrung wird als positiv erlebt. Auch bei Fußballhooligans lässt sich diese Form der expressiven Gewalt finden – das unmittelbare Kräfteressen gibt den Beteiligten einen „Kick“; kann sie sogar in rauschähnliche Zustände versetzen. Der letzte genannte Gewalttypus ist der der affektiven Gewalt, hierzu gehören zum Beispiel in hemmungsloser Wut ausgeführte Gewalttaten. Diese Handlungen geschehen reflexartig und können kaum bis gar nicht kontrolliert werden. Aus evolutionsbiologischer Sicht kann gesagt werden, dass diese blitzartigen Reaktionen früher zum Beispiel bei der Begegnung mit wilden Tieren überlebensnotwendig waren, in den heutigen Lebensumständen aber zumeist unangebracht stattfinden.

Vollendet wird das von Nunner-Winkler entworfene Gewaltkonzept durch die Kategorie der Schädigung durch Unterlassung. Zum Beispiel die Vernachlässigung von Kindern durch ihre Eltern würde hier hineinfallen. Diese drei eben diskutierten Formen von Gewalt unterscheiden sich durch den „Was“-Begriff; also durch die Tat, die vollzogen wird. Nicht nur das Zufügen von Schaden, sondern auch das Zulassen durch eine dritte Person ist laut Nunner-Winkler (2004: 22) als Gewalt anzusehen.

2.14 Die philosophische Problematik der Gewalt in Verbindung mit dem psychologischen Aspekt

Wie genau kann der philosophische Aspekt von Gewalt definiert und beschrieben werden? Welche Aufgabe könnte der Philosoph haben, außer natürlich zu sagen, dass Gewalt schlecht

und verwerflich sei und philosophische Argumente dafür zu liefern? Auf der anderen Seite wäre natürlich auch eine Philosophie der Gewalt denkbar, eine Philosophie also, die gegen die vorherrschenden Normen und Werte argumentiert. Forschner (1985: 13) sieht die philosophische Thematisierung von Gewalt vorwiegend in der praktischen Philosophie; in der Prinzipienforschung über menschliche Praxis in praktischer Absicht. Bäck (2004: 219) kritisiert überhaupt die Tatsache, dass eine große Menge an Literatur über Gewalt, völlig abseits vom philosophischen Standpunkt, entstanden ist, den er als Ausgangspunkt für jegliche Gewaltforschung sieht.

Röttgers (1978: 82) nimmt an, dass die Gewaltphilosophie die existierenden Werte unterstütze, also gegen die Ausübung von Gewalt sei. Er sieht das Phänomen der Gewalt als das Gegenteil zur Aufklärung an: Die Welt wird zunehmend komplizierter, und um diese Welt weiterhin bewältigen zu können, müssen die Menschen qualitativ mehr leisten. Gewalt dagegen entspricht dem genauen Gegenteil, dem Chaos und der Zerstörung der Vernunft:

Gewalt erscheint als Brüchigkeit der von der Vernunft geordneten Welt, durch die sich die Vernunft selbst in Frage gestellt sieht. Ist nicht Vernunftresistenz geradezu das Definiens von Gewalt? (Röttgers 1978: 83)

Faschismen und Diktaturen sind die besten Beispiele für Gewalt als Negation von Vernunft. Gewalt kann als die Außenseite der Philosophie gesehen werden, die die Grenzen der Leistungsfähigkeit der Philosophie aufzeigt. Röttgers (1978: 83) bezeichnet die Grenzen der Gewalt gleichzeitig als die Außengrenzen der Philosophie. Man kann also nicht davon ausgehen, dass eine vernünftige Philosophie der Aufklärung in der Lage sein muss, das Gewaltproblem vollständig zu begreifen, zu objektivieren und zu rationalisieren.

Ein Argument dagegen wäre laut Röttgers (1978: 83) die Tatsache, dass die Vernunft die Kraft habe, auch das ihr ganz Fremde nach und nach in den Griff zu bekommen. Allerdings muss dann auch argumentiert werden, dass sobald die Gewalt begriffen und damit bewältigt wird, sie aus der sozialen Welt hinausdefiniert wird. Der Philosophie der Gewalt kann also quasi etwas „Exorzistisches“ zugeschrieben werden. Praktisch angewandt muss man aber sagen, dass es eben keine andere Möglichkeit gibt, vernünftig über Gewalt zu philosophieren, als sich bis ins Detail mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Eine andere Möglichkeit wäre laut Röttgers, (1978: 84) die Gewaltphilosophie als eine Teilaufgabe der philosophischen Reflexion über die Sozialphilosophie anzusehen. Die Gewalt

ist immerhin einer der Begriffe für soziale Prozesse, und hier würde sich eine Möglichkeit für die Philosophie bieten, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, ohne sich mit völlig Fremden beschäftigen zu müssen.

Vernunft und Gewalt sind die beiden extremen Möglichkeiten des Menschseins. Sie schließen sich gleichwohl nicht aus, ja sind möglicherweise irreversibel ineinander verflochten. Auch die Vernunft etwa greift zur Gewalt, um sich zu verstärken oder ihr Einhalt zu gebieten. Hier zeigt sich die philosophische Problematik der Gewalt in aller Deutlichkeit: Das Problem zum Beispiel des „gerechten Krieges“ oder auch der „revolutionären Gegengewalt“ mag exemplarisch genannt sein, ohne dass ich darauf hier näher eingehen könnte. Das Sittengesetz und ein allgemeiner Wille zum Recht entstehen aus der Vernunft heraus.

Waldenfels (1990: 105) spricht sich ebenfalls klar gegen eine komplette Trennung von Vernunft und Gewalt aus. Denn sie prallen in dieser Welt aufeinander und deshalb ist es der Vernunft oft nicht anders möglich, als Gewalt einzusetzen um zu überleben und sich zu verwirklichen. Weiters argumentiert Waldenfels (1990: 107), dass niemals *reine* Gewalt im Konflikt mit *reiner* Vernunft stehe. Denn reine Gewalt, also Gewalthandlungen frei von jeglichem Logos, wäre nicht mehr menschlich, sondern tierisch.

2.15 Aktuelle Aspekte der Gewaltforschung

Schroer (2004: 151) spricht eine Zunahme der Gewaltforschung an. Der einfache Grund hierfür sei die generelle Zunahme von Gewalt in allen Bereichen des sozialen Lebens. Er stellt sogar die geglückte Durchsetzung von zivilisierten Verhaltensweisen in Frage, angesichts der Allgegenwärtigkeit von Gewalt, auch bereits, oder sogar besonders, bei Jugendlichen. Er stellt die These auf, dass Gewalt nicht eine Abweichung von der kultivierten Norm sei, sondern schlicht das Gegenteil, kommt dann aber zu dem Schluss, dass Gewalt allgegenwärtig war und ist und sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart immer vorhanden war und ist. Das einzige, das sich ändert, ist laut Schroer (2004: 152) die Einschätzung von Gewalt: Das was früher als normale Erziehungsmethode oder als Recht des Ehemannes gegenüber der Ehefrau gesehen wurde, wird heutzutage als gewalttätige

Handlung angesehen. Ein weiterer interessanter Gesichtspunkt ist, dass dieselbe Handlung nun auch völlig anders eingestuft wird, je nachdem, von wem sie verübt wird. Ein Beispiel hierfür wäre, dass die Ohrfeige in den fünfziger Jahren ein legitimes Erziehungsmittel eines Lehrers war, ein Schüler, der seinen Lehrer ohrfeigt, aber als gewalttätig eingestuft worden wäre. Bothe (2008: 8) greift diese Idee ebenfalls auf und argumentiert, dass sich die Einschätzung von Gewalt verändert hat: Körperliche Züchtigung von Schülern war früher völlig legitim, heute würde sie eine Straftat darstellen. Speitkamp (2010: 27) gibt an, dass eine Ohrfeige sehr viel über Hierarchien in einer Gesellschaft aussagt. Sie ist also nicht nur eine Gewaltanwendung per se, sondern auch ein Mittel zur Demütigung, was aber wiederum im vorhergegangenen Jahrhundert einer pädagogischen Zuwendung entsprach, wenn ein Lehrer einen Schüler ohrfeigte. Weiters wird zum Beispiel häusliche Gewalt oft so lange nicht als Gewalt angesehen, wie sie nicht angezeigt wird. Auch Bufacchi (2005: 193) schließt sich dieser Einschätzung an, wenn er schreibt, dass das 20. Jahrhundert das gewalttätigste bis dato dagewesene sei und er stellt die Behauptung auf, dass jeder in dieser Zeit lebende Mensch irgendeine Form von Gewalt erfahren habe, und noch nie zuvor wurden so viele Menschen in Kriegen getötet wie in diesem Jahrhundert. Auf der anderen Seite aber spricht Schroer (2004: 153) auch an, dass Gewalt durchaus auch überdramatisiert werden kann, wenn zum Beispiel ein frecher Blick schon als Gewalthandlung eingestuft wird. Schroer (2004: 153) folgert nun, dass es aufgrund der oben genannten Argumente schwer möglich ist, eine Zunahme von Gewalt festzustellen: Die wahrgenommene Zunahme von Gewalt könnte durchaus auch durch die bereits genannte Überdramatisierung passiert sein – tatsächlich wird Gewalt heutzutage deutlich weniger akzeptiert als früher. Auch der laut Schroer (2004: 153) inflationär verwendete Gewaltbegriff trägt zu dieser Wahrnehmung bei. Um dem entgegenzuwirken, verwenden von ihm zitierte Sozialwissenschaftler einen eingeschränkten Gewaltbegriff, der nur die physische Gewalt betrifft. Schroer (2004: 156) spricht sich nichtsdestotrotz für eine Verschmelzung von direkter aber auch struktureller Gewalt in einem gemeinsamen Gewaltbegriff aus. Denn obwohl bei struktureller Gewalt die ausgeübte Gewalt nicht auf individuelle Täter zurückzuführen ist, was eines ihrer Merkmale ist, ist sie dennoch genauso schädigend für das Opfer. Keinesfalls soll der physische Gewaltbegriff vom strukturellen abgelöst werden; es sollten nur beide berücksichtigt werden.

Eine laut Schroer (2004: 161) immer wieder aufkommende Kritik an der modernen Gewaltforschung besagt, dass es ein großer Fehler sei, immer nur die Ursachen für Gewalt, aber nicht die Gewalt an sich zu thematisieren. Dieser Auffassung zufolge wäre Gewalt nur als ein intendiertes körperliches Handeln und verantwortliches Tun anzusehen. Detaillierte phänomenologische Betrachtungen sollten dagegen laut Schroer (2004: 163) eine Ursachenanalyse entsprechend ergänzen – nur so kann die Gewalt umfassend thematisiert werden.

Weiters spricht Schroer (2004: 164) an, dass in einer immer komplizierter und unübersichtlicher werdenden Welt auch die Strukturen der Gewalt zunehmend komplexer werden. Typisch für die moderne Gesellschaft sind Gewaltformen, die sich zumeist zwischen Abwesenden abspielen – ein Beispiel hierfür wäre der Einsatz von tödlichen Kampfdrohnen. Ein weiteres Merkmal der heutigen Gesellschaft ist, dass sich das Augenmerk immer sehr stark auf Gewalttaten richtet, die für jedermann sichtbar sind, und dass dabei Formen der Gewalt, die sich in Institutionen und Funktionssystemen abspielen, kaum beachtet werden. Diese sind zwar weniger sichtbar, aber genauso in der Lage, Lebenschancen zu beeinträchtigen.

Ein interessanter Gesichtspunkt, den Schroer (2004: 165) in Hinblick auf die Trennung von direkter und struktureller Gewalt anspricht, ist nun die Tatsache, dass strukturelle Gewalt in vielen Fällen zu direkter Gewalt führt. Ein Beispiel hierfür wäre die Unterdrückung von bestimmten Personengruppen, zum Beispiel ethnischen Minderheiten, die dann direkt zu einer gewaltsamen Auflehnung dieser unterdrückten Personen führt. Genau an dieser Stelle wird strukturelle Gewalt zu direkter Gewalt, und aufgrund dieses Zusammenhangs schließt Schroer (2004: 165) eine komplette Trennung der beiden Gewaltbegriffe aus. Kritiker setzen dem entgegen, dass, wenn strukturelle Gewalt mit dem gleichen Gewaltbegriff bezeichnet werde wie direkte physische Gewalt, so plötzlich immer und überall Gewalt am Werk sei. Schroer (2004: 165) hält dem allerdings entgegen, dass ein Nichtbeachten der strukturellen Gewalt einfach ein unvollständiges Bild des Phänomens hervorrufen könne und dann auch die Spielräume unseres Antwortens auf Gewalt verengen.

All die oben genannten Probleme berücksichtigend kommt Schroer (2004: 167) zu dem Schluss, dass das Phänomen der Exklusion die Diskussion über die strukturelle Gewalt

bereichern soll. Exklusion bedeutet, gewisse Personengruppen aus gewissen Lebensbereichen auszuschließen:

Es ist eine Gewalt, die die Ausgeschlossenen ihrer Persönlichkeitsrechte beraubt und nur noch als bloße Körper behandelt, die damit beschäftigt sind, wie sie den nächsten Tag erreichen und wie sie Gewalt und Hunger und Sexualität bewältigen können, also reine Körperphänomene (Schroer 2004: 167).

Dieses Zurückstutzen von Menschen auf ihre rein körperliche Existenz ist zweifelsohne als Gewalt anzusehen. Hirsch (2001: 30) nennt die Aberkennung des Namens als schlimmste Form der Exklusion: Wenn ein Mensch seines Namens enteignet wird, so wird ihm dadurch symbolisiert, dass er kein Teil des sozialen Gefüges mehr ist. Diese Form der sprachlichen Gewalt kann Teil struktureller Gewalt sein. Es ist laut Schroer (2004: 168) gesellschaftliche Gewalt, die von Organisationen und Institutionen vollzogen wird. Er betont, dass bereits dieser Zustand und nicht erst die möglicherweise gewalttätige Reaktion der Ausgeschlossenen, als Gewalt anzusehen sei. Abschließend kann gesagt werden, dass Schroer (2004: 169) viele Argumente für eine Ausweitung des Gewaltbegriffs vorbringt, und immer wieder auf die Gefährlichkeit des Ignorierens von struktureller Gewalt hinweist. Mit dem Begriff der Exklusion vermag übergreifend gezeigt werden, dass und wie das Unsichtbar werden von Menschen als soziale Personen eine der entscheidendsten Folgen der strukturellen Gewalt ist.

2.16 Zusammenfassung des ersten Teils

Um einen Abschluss dieses ersten, theoretischen Teils dieser Diplomarbeit zu finden, soll noch einmal auf die wichtigsten Punkte hingewiesen werden, die diese theoretischen Überlegungen zum Gewaltbegriff ausmachen. Eine der wohl wichtigsten ist die Überlegung, was denn nun als Gewalt definiert werden darf und soll. Hier ist auf der einen Seite die direkte, körperliche Gewalt, eine Gewaltform, an der von keiner Seite gezweifelt wird. Nun gibt es Wissenschaftler, die nur diese Gewalt als tatsächliche Gewalt akzeptieren, und Gewaltformen wie die „strukturelle Gewalt“ und die „psychische Gewalt“ nicht als Gewalt anerkennen. Für diese Diplomarbeit sind nun aber genau diese Formen der Gewalt essentiell und unbedingt anzuerkennen: Gewalt an Schulen ist sehr oft psychischer Natur; die soziale

Beziehung zwischen und das Verhalten von Opfer und Täter spielen eine Schlüsselrolle. Auch strukturelle Gewaltverhältnisse sind im schulischen Zusammenhang nicht zu vernachlässigen. Die Tatsache, dass im Falle von psychischer Gewalt der Täter nur durch ein gewisses begünstigendes Verhalten von Seiten des Opfers überhaupt zum Täter werden kann, ist ein enorm wichtiger Aspekt bei der Analyse von schulischer Gewalt. Daran zeigt sich, wie physische und psychische Gewalt mit strukturellen Gewaltverhältnissen (in Form nämlich von Selektionsprozessen) verschnürt sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Handlung dann zu einer Gewalttat wird, wenn sie vorsätzlich und trotz einer gewaltlosen Alternativmöglichkeit durchgeführt wurde, und dies unter vollstem Bewusstsein des Täters. Nicht immer aber ist ein personifizierter Täter nötig, um eine gewalttätige Handlung durchzuführen – im Falle von struktureller Gewalt ist solch eine Täterperson nicht vorhanden. Auch Unterlassung kann im Rahmen von struktureller Gewalt eine Gewalthandlung sein, sofern ein Opfer geschädigt wird. Dieser Begriff der Schädigung ist ebenfalls essentiell für die Gewaltforschung.

Staatliche Gewalt versucht, das Gewaltmonopol zu halten – das bedeutet, von staatlich befugten Organen darf legale Gewalt angewandt werden, um etwa anarchistische Gewalt eines jeden gegen jeden zu verhindern. Diese Fragestellung, ob Gewalt das einzige Mittel gegen Gewalt ist, kann durch einen Blick auf die herrschenden Gesellschaftsstrukturen zum Teil beantwortet werden.

Weiters ist es auch ein vieldiskutierter Aspekt, ob es denn nun wichtiger sei, die Absicht einer Tat vordergründig zu betrachten und zu bewerten, oder aber ihre Auswirkungen. Wird der Fokus auf die Absicht gerichtet, so ist die Vorgehensweise täterzentriert; wird er aber auf die Auswirkungen gerichtet, so ist der Ansatz opferzentriert. Sprache ist durchaus ein Mittel, um Konflikte anstelle von Gewalt zu lösen, doch erfordert sie mehr Gedankenanstrengung, Zeit und soziales Engagement – eine Strategie, die nicht jeder Mensch bereit ist, zu wählen. Obwohl Gewalt eine gesellschaftlich verpönte Konfliktlösungsstrategie ist, greifen Menschen immer wieder darauf zurück. Diese beiden Möglichkeiten zur Konfliktlösung – Sprache oder Gewalt – sind ebenfalls essentiell, um Gewalt an Schulen zu diskutieren.

Die letzte Verbindung, die sich als roter Faden durch die gesamte Arbeit zieht, ist der Zusammenhang zwischen Gewalt und Macht. Nur wer Macht über sein Opfer hat, ist in der Lage, Gewalt auszuüben. Gleichzeitig ist Gewalt ein Mittel, um bestehende Macht um jeden Preis aufrecht zu erhalten. Um Gewalt ausüben zu können, ist neben Macht auch Kraft notwendig – ebenfalls ein Begriff, der in engem Zusammenhang mit der Gewalt steht. Der letzte dieser essentiellen Begriffe ist Aggression. Aggression ist eine zielgerichtete Handlung gegen ein Opfer, die dem Täter Erleichterung verschafft. Aggression ist energisch und kraftvoll und dann zielführend, wenn sie eine Einschränkung der Zielperson bewirkt. Aggression ist ebenfalls, wie alle anderen in der Zusammenfassung erwähnten Begriffe, elementar für schulische Gewaltforschung.

Wie im letzten Teil der Arbeit erwähnt wurde, sieht es danach aus, als ob Gewalt auf der ganzen, zusehends schwieriger und unruhiger werdenden Welt zunehmen würde. Ob dies auch unter jungen Menschen und insbesondere an Schulen der Fall ist, wird nun in den weiteren Teilen dieser Arbeit erörtert. Der zweite, praktischere Teil dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem tatsächlichen Auftreten von Gewalt an Schulen. Dabei wird offensichtlich, dass es notwendig ist, zwischen körperlicher Gewalt, die von Schülern zumeist als sehr negativ eingestuft und abgelehnt wird, und verbaler Gewalt zu differenzieren. Verbale Gewalt ist deutlich prominenter an Schulen als physische Gewalt, und dazu noch deutlich komplexer verfasst und schwieriger zu erkennen und abzugrenzen. In den nächsten Teilen dieser Arbeit möchte ich mich daher den tatsächlichen Gewaltvorkommnissen an österreichischen Schulen und möglichen Erklärungsansätzen dafür unter besonderer Berücksichtigung von verbaler Gewalt widmen, bevor ich dann eine philosophische Perspektive herausarbeiten werde.

3. Zwischenbilanz der Gewaltforschung

In den weiteren Teilen dieser Arbeit möchte ich konkreter auf das Auftreten von Gewalt an österreichischen Schulen eingehen. Herzog (2007: 13) schlägt, ausgehend vom Gewaltbegriff der WHO, folgende Definition für das Verständnis von Gewalt an Schulen vor:

Gewalt ist der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem physischem oder psychischem Zwang oder struktureller Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Verlusten führt.

Weiters gibt Herzog (2007: 13) an, dass zwischen fünf Formen schulischer Gewalt zu unterscheiden sei: Psychische Gewalt, physische/körperliche Gewalt, Mobbing, strukturelle Gewalt und sexuelle Gewalt. Es wurde erhoben, dass die Tendenzen zu körperlicher Gewalt unter Jugendlichen rückläufig sind und die jungen Menschen sich mehr und mehr von der Notwendigkeit physischer Gewalt distanzieren, während laut eigenen Angaben jeder zweite Schüler bereits Erfahrungen mit sprachlicher Gewalt gemacht hat. Seiler (1998: 19) gibt zudem an, dass Schüler, die selbst Gewalt angewandt oder erfahren haben, in Befragungen eine allgemeine Zunahme der Gewalt an Schulen bejahen, wohingegen Schüler, die selbst nie an Gewalthandlungen beteiligt waren, eine Zunahme derer zumeist verneinen. Schick (2010: 13) weist zudem darauf hin, dass sich schulische Gewaltpräventionsmaßnahmen selten nur auf tatsächliche Gewalthandlungen konzentrieren. Zumeist werden neben aggressiven und gewalttätigen Handlungen auch delinquente und kriminelle Handlungen in Präventions- und Interventionsprogramme eingebunden. Schick (2010: 13) schlägt daher vor, neben tatsächlichen aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen auch oppositionelles Verhalten, delinquentes Verhalten und kriminelles Verhalten nicht außer Acht zu lassen. Gewalthandlungen fallen laut ihm in die Kategorie dissozialen Verhaltens.

Meine Analysen bauen auf den Ergebnissen einer Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung auf, durchgeführt von Dr. Reinhard Zuba im Juli und August 2006. Die Studie setzt sich mit Erfahrungen und Einstellungen von Jugendlichen in Österreich zum Thema Gewalt auseinander und umfasst Stichproben von 500 Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren. Zum Zweck eines Zeitvergleichs wurden auch Daten der Jugend-Wertestudie aus dem Jahr 2000 herangezogen. Ich möchte nun einige für die vorliegende

Arbeit relevante Ergebnisse und Grafiken dieser Studie herausarbeiten, um sie anschließend mit Fokus auf die Relevanz eines erweiterten Gewaltbegriffs zu analysieren und in Folge Gewalt als perspektivisches Phänomen zu diskutieren.

3.1 Relevante Ergebnisse der Studie „Jugend und Gewalt – Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule

Der Verfasser der Studie, Reinhard Zuba (2006: 2) nimmt in seiner Vorbemerkung die drei Hauptergebnisse bereits vorweg: Jugendliche haben generell eine niedrige Gewaltbereitschaft, verbale Gewalt ist die häufigste Erfahrung die Jugendliche gemacht haben; und körperliche Gewalt tritt eher unter Burschen, sowohl als Täter als auch als Opfer, auf. Gugel (2010: 100) untermauert dieses Ergebnis indem er ebenfalls angibt, dass, mit Ausnahme verbaler Gewalt, Gewalthandlungen an Schulen eine Domäne männlicher Schüler sei. Zuba (2006: 2) gibt an, dass mehr als 90% der befragten Jugendlichen Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung ablehnen und dass das Gewaltpotenzial, verglichen mit der „Jugend-Wertestudie“ aus dem Jahr 2000, abgenommen hat. Diese Ergebnisse werden von einer von Haller und Stögner im Jahr 2004 in Wien durchgeführten Studie für das Institut für Konfliktforschung untermauert, aus der hervorgeht, dass 80% der befragten 14-24 Jährigen versuchen, Gewalt aus dem Weg zu gehen, und 70% von ihnen jeden Konflikt für gewaltfrei lösbar halten. Gugel (2010: 100) gibt zudem an, dass aggressive Auseinandersetzungen am Häufigsten zwischen 13-16-Jährigen auftreten und nennt den Kontext der Pubertät als Grund. Guggenbühl (2002: 164) sieht diese Ablehnung von Gewalt nicht als selbstverständlich an, sondern interpretiert sie als kulturellen Fortschritt. Denn Gewalt wurde in den meisten Gesellschaften nicht ultimativ abgelehnt; bis vor wenigen Jahrzehnten wurde auch in Österreich die Ohrfeige als ein legitimes Züchtigungsmittel in der Schule angesehen.

Trotz ihrer soeben diskutierten ablehnenden Haltung gegenüber Gewalt haben beinahe 80% der befragten Jugendlichen angegeben, bereits persönlich Gewalt erfahren zu haben, am häufigsten verbale Gewalt; zwei Drittel der Jugendlichen haben diese Form der Gewalt bereits erlebt. Körperliche Gewalt wurde von 50% der Befragten bereits erlebt. Verbale Gewalt tritt unter den weiblichen Befragten in der Schule am häufigsten auf,

wohingegen körperliche Gewalt von Burschen außerhalb der Schule am häufigsten erlebt wird. Die am häufigsten angewandte körperliche Gewalt bezieht sich dabei auf Ohrfeigen und Schläge durch Burschen, die sich zur Zeit der Befragung nicht in Ausbildung befanden.

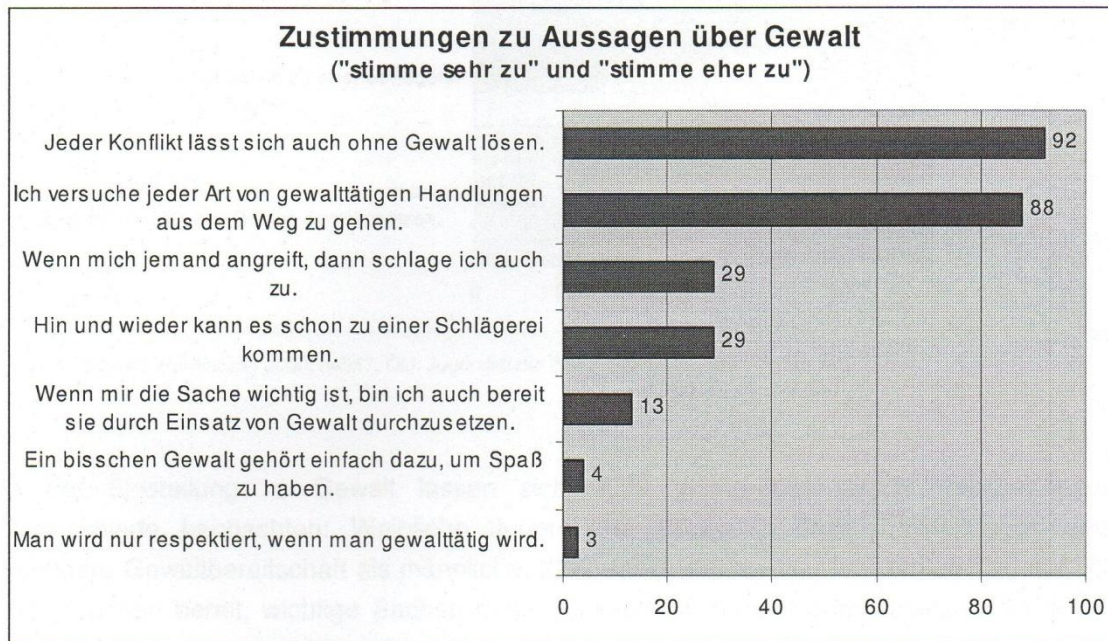
Fuchs (2005: 72) führte im Jahr 2004 eine Untersuchung zum Gewaltverhalten von Schülern in Deutschland durch, die ebenfalls ergab, dass der Großteil der in Schulen erlebten Gewalt verbaler Natur sei. Hier gaben etwa nur 27,2% der befragten Schüler an, im laufenden Schuljahr noch nie einen Mitschüler beschimpft zu haben. Die am zweithäufigsten begangene Gewalttat ist laut der Studie von Fuchs (2005: 72) das laute und aggressive Herziehen mit der eigenen Clique über eine andere Clique. Dies wurde nur von 54,5% der Schüler noch nie getan. Dieser Studie gehen Studien aus den Jahren 1999 und 1994 voraus und Längsschnittergebnisse zeigen laut Fuchs (2005: 77), „dass im Jahr 2004 die Gewalthäufigkeit in der Regel geringer ist als 1999 und 1994“. Damit widerlegt er, zumindest für den Zeitraum und den Fokus der Studie, auch die oft getätigte allgemeine Aussage, dass Gewalt angeblich generell zugenommen habe:

Andererseits kann das in der Mediendiskussion kolportierte Bild, wonach Gewalt an Schulen auf breiter Front zugenommen und/oder eine neue Qualität erreicht habe, angesichts dieser Befunde zur Entwicklung der Gewalt an Schulen im Laufe von zehn Jahren jedoch eindeutig widerlegt werden (Fuchs 2005: 79).

Auch Herzog (2007: 21) kommt zu dem Schluss, dass es lediglich ein von den Medien vermitteltes Bild ist, dass die Schulgewalt in erschreckendem Ausmaß zugenommen habe. Tatsächlich aber Gugel (2010: 98) untermauert die Ergebnisse von Zuba, Herzog und Fuchs. Auch er kommt zu dem Schluss, dass verbale Gewalt die häufigste Gewaltform an Schulen ist und dass schwerwiegende Gewalthandlungen wie Raub oder bewaffnete Übergriffe relativ selten vorkommen.

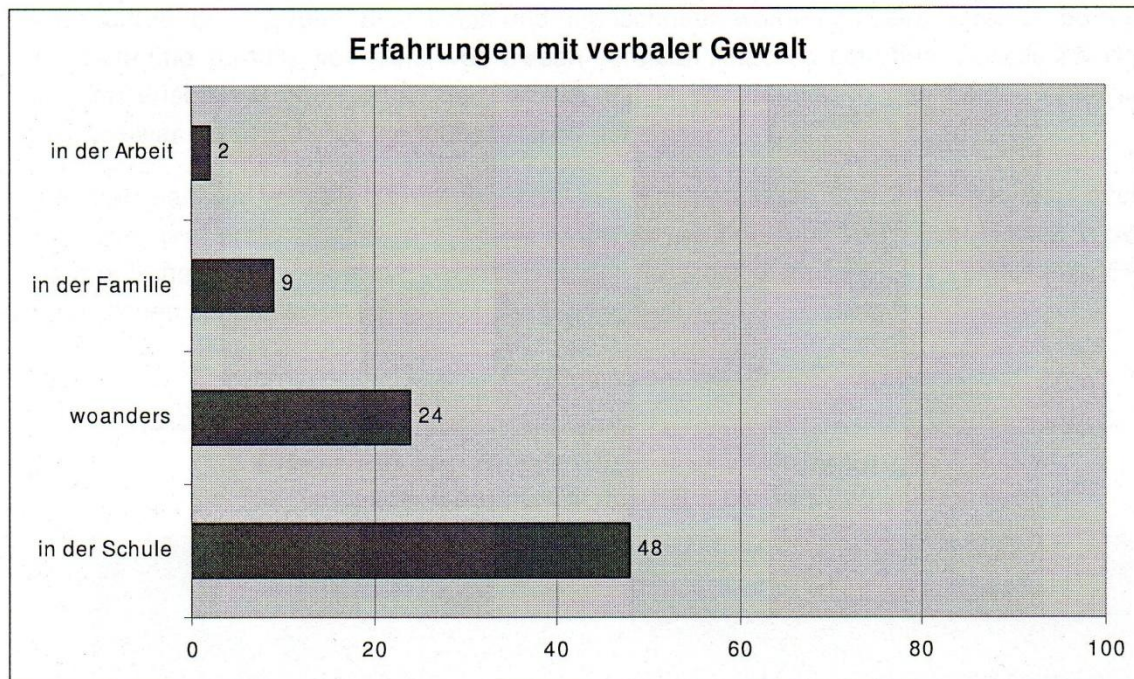
Die folgenden Grafiken stellen diese oben genannten Ergebnisse anschaulich dar, und ich werde später darauf zurückkommen.

Fig. 1: Zuba 2006: 4



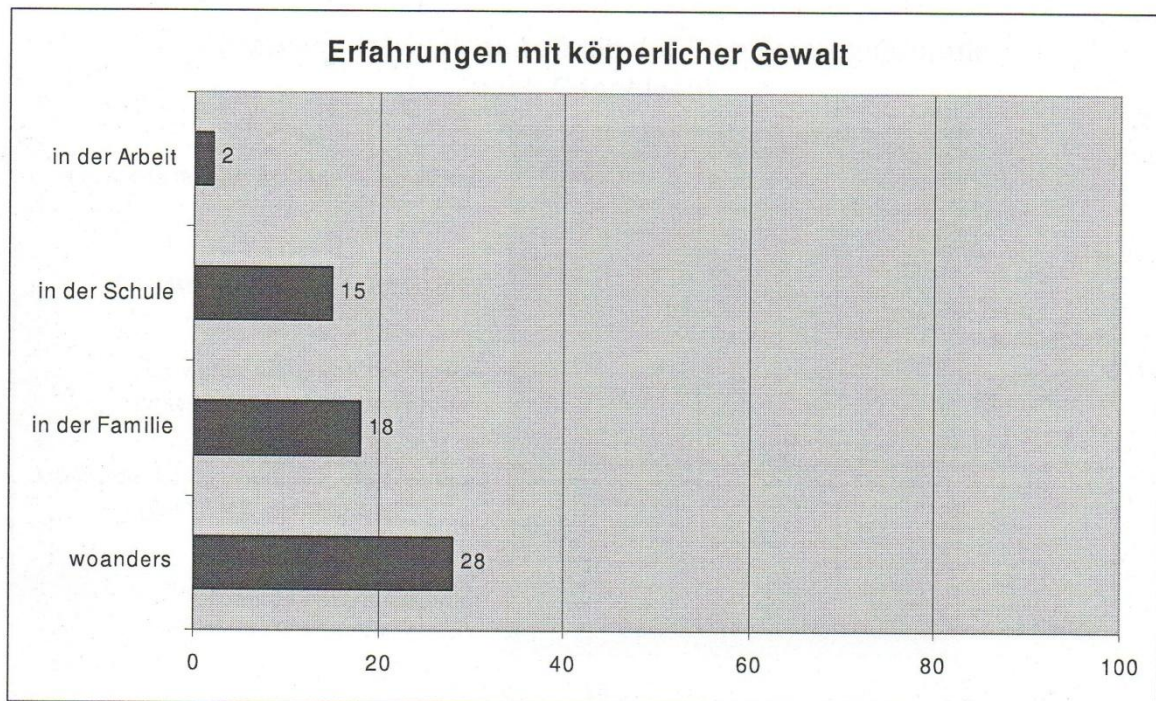
Quelle: ÖIJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

Fig 2: Zuba 2006: 8



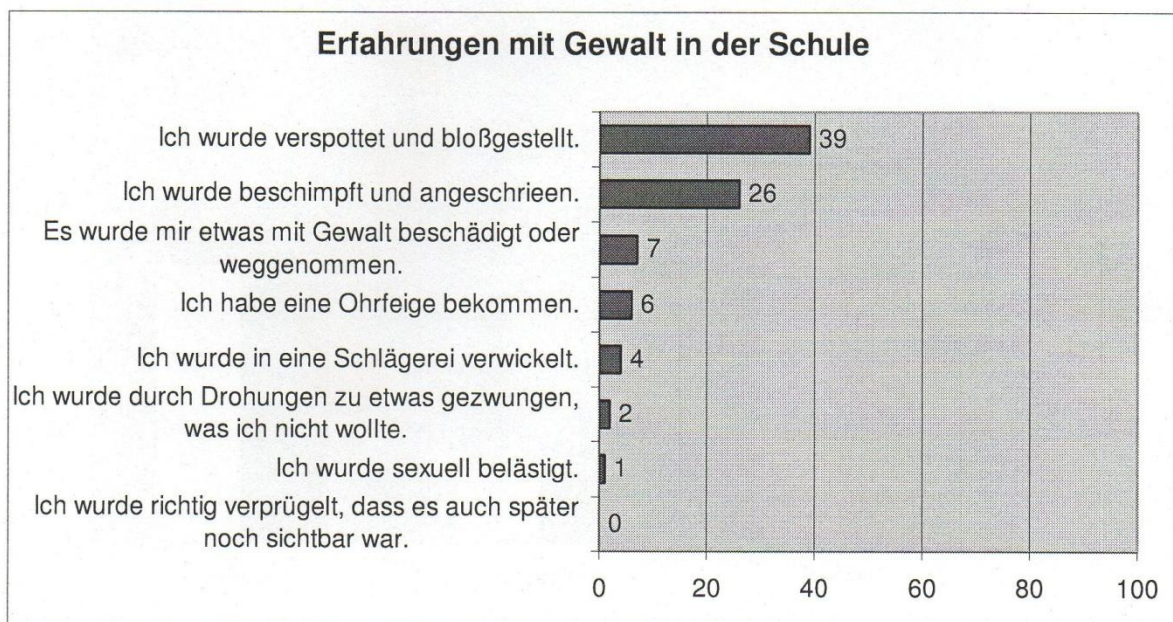
Quelle: ÖIJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

Fig. 3: Zuba 2006: 11



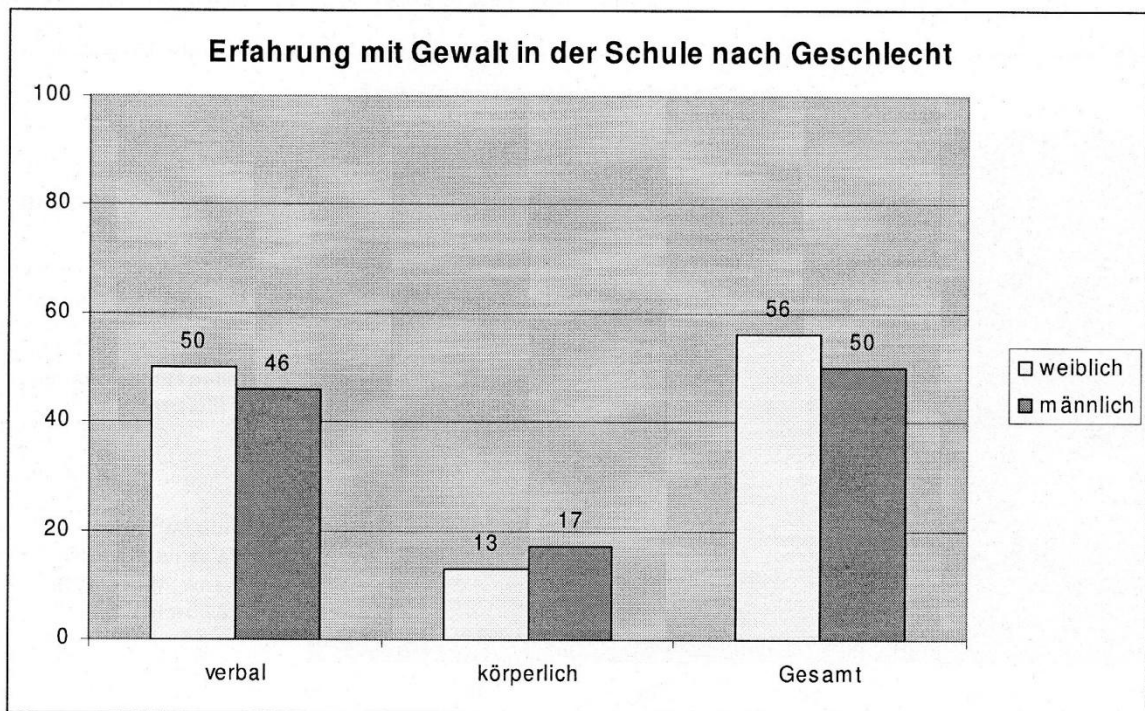
Quelle: ÖIJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

Fig. 4: Zuba 2006: 12



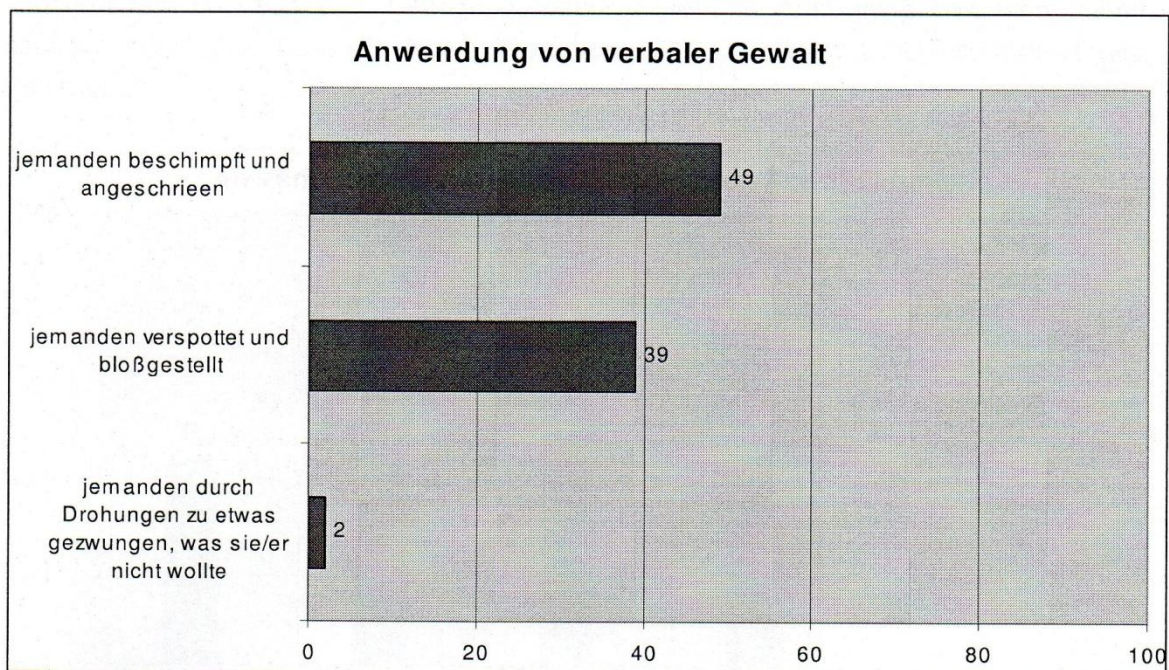
Quelle: ÖIJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

Fig. 5: Zuba 2006: 13



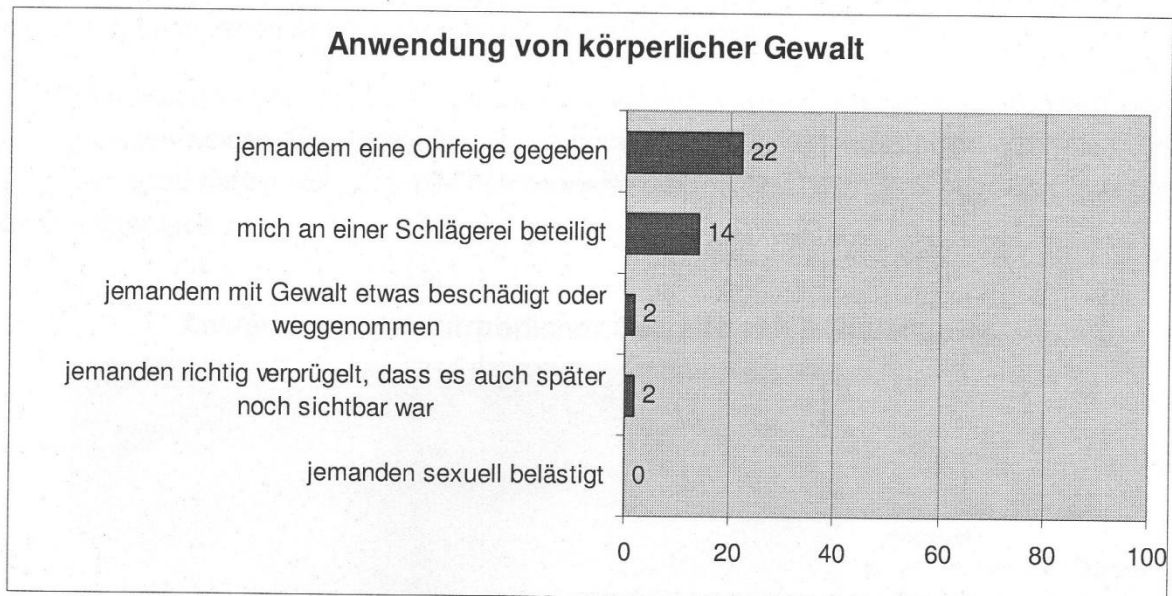
Quelle: ÖJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

Fig. 6: Zuba 2006: 14



Quelle: ÖJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

Fig. 7: Zuba 2006: 16



Quelle: ÖJ: Jugendstudie 2006, n=500 (Angaben in Prozent).

3.2 Schriftliche Vervollständigung der Aussagen der Grafiken

Die sieben ausgewählten Grafiken stellen zuerst die generelle Einstellung von Jugendlichen gegenüber gewaltsamen Handlungen dar, danach wird zwischen Erfahrungen mit und Anwendungen von verbaler oder körperlicher Gewalt differenziert, und schließlich widmet sich eine Grafik dezidiert den Gewalterfahrungen in der Schule.

Fig. 1 zeigt generell, dass Jugendliche gewalttätige Handlungen, also physische Gewalt, zum Großteil ablehnen – 92% sind der Meinung, dass sich jeder Konflikt ohne Gewalt lösen lässt, und nur 3% nehmen an, dass gewalttätiges Handeln nötig ist, um Respekt zu erhalten. Geht man nun über zu den Erfahrungen der Jugendlichen mit körperlicher Gewalt, dargestellt in Fig. 3, so zeigt sich, dass die meisten Jugendlichen, nämlich 28%, diese an einem anderen Ort als der Schule erfahren haben. Lediglich 15% der befragten Jugendlichen wurden in der Schule Opfer körperlicher Gewalt. Richtet man den Blick auf die Anwendung von körperlicher Gewalt, vgl. Fig. 7, so gaben 22% der Befragten an, bereits einmal jemandem eine Ohrfeige gegeben zu haben, aber lediglich 2% gaben an, jemandem bleibende Schäden zugefügt zu haben. Zuba (2006: 10) gibt auch an, dass wesentlich

seltener über körperliche Gewalterfahrungen gesprochen wird als über verbale, die auch wesentlich häufiger unter Schülern auftreten.

Fig. 2 widmet sich den Erfahrungen der befragten Schüler bezüglich verbaler Gewalt. Entscheidend für meine Arbeit erscheint, dass bereits 48% der Jugendlichen verbale Gewalt in der Schule erfahren haben. Die Schule ist somit gleichzeitig der Ort, an dem die meisten Gewalterfahrungen erlebt wurden. Im Gegensatz erlebten nur 2% der Befragten verbale Gewalt am Arbeitsplatz. Richtet man nun den Fokus auf die Ausübung von verbaler Gewalt, die in Fig. 6 dargestellt wird, so zeigt sich, dass die häufigste Form Beschimpfen und Anschreien ist. 49% der Befragten gaben an, dies schon einmal getan zu haben. Insgesamt gaben laut Zuba (2006: 14) 60% der Mädchen und 63% der Burschen an, bereits irgendeine Form von verbaler Gewalt ausgeübt zu haben.

Besonders relevant sind in diesem Zusammenhang Fig. 4 und Fig. 5, die sich den Erfahrungen mit Gewalt in der Schule widmen. Den Befragten wurden 8 verschiedene Fragen gestellt, und es zeichnet sich in Fig. 4 ein klarer Trend in Richtung verbale Gewalt ab: die meisten Jugendlichen, nämlich 39%, wurden verspottet und bloßgestellt, 26% wurden beschimpft und angeschrien. Die anderen 6 Fragen beziehen sich auf Erfahrungen körperlicher Gewalt, und der Prozentsatz liegt in allen Fällen unter dem der verbalen Gewalt – 0% der Schüler wurde in der Schule bleibende Verletzungen zugefügt. Zuletzt differenziert Fig. 5 noch bezüglich dem Geschlecht der Befragten – Mädchen wurden insgesamt häufiger Opfer von Gewalt als Burschen, und sie erfuhren öfters verbale Gewalt, wohingegen Burschen öfter Opfer körperlicher Gewalt wurden.

Allen statistischen Ergebnissen zum Trotz darf nicht vergessen werden, dass alle drei zitierten Studien auf Eigenaussagen von Jugendlichen basieren. Obwohl Anonymität garantiert wurde, gibt es keinen Beleg dafür, dass alle Befragten wirklich genau den wahren Tatsachen entsprechend geantwortet haben. Es ist sowohl möglich, dass Jugendliche durch Angaben von erhöhtem Gewalteinsatz prahlen wollten, oder aber dass tatsächliche Gewalttäter ihre Taten herunterspielten und sozial erwünschtere Antworten gaben.

Erwähnt werden muss auch, dass diese Erhebungen auf dem persönlichen Empfinden von Menschen beruhen. Sowohl Bothe (2008: 6) als auch Gugel (2010: 96) geben an, dass Situationen von verschiedenen Menschen oft völlig anders eingeschätzt werden.

Erhebungen ergaben laut Gugel (2010: 4), dass Schüler einen deutlich engeren Gewaltbegriff haben als Lehrer. Während über körperliche Angriffe zumeist Einigkeit herrscht, gehen bei psychischer Gewalt und verbalen Angriffen die Einschätzungen oft weit auseinander.

3.3 Traditionelle Erklärungsmuster für diese Ergebnisse

Bevor ich im dritten Teil meiner Arbeit die Ergebnisse der Jugendstudie von 2006 in philosophischer Hinsicht interpretieren werde, möchte ich zuerst, um eine mögliche Kontroverse zu schaffen, traditionelle soziologische und pädagogische Erklärungsmuster und davon abgeleitet Konzepte zur Prävention diskutieren.

Immer wieder wird darauf hingewiesen, und auch aus der zitierten Jugendstudie 2006 geht dies hervor, dass männliche Jugendliche deutlich mehr zur Anwendung von körperlicher Gewalt tendieren als Mädchen. Für beide Geschlechter gilt jedoch laut Kassis (2002: 71), dass eine gute familiäre Einbettung der Jugendlichen der entscheidende Faktor für eine gute Beziehung zu anderen Mitmenschen und für die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei zu lösen, ist. Erfährt ein Junge allerdings einen rigiden und inkonsequenten Erziehungsstil, oder ist er selbst Opfer oder Zeuge familiärer Gewalt oder Gewalt im näheren sozialen Umfeld, so hat dies Konsequenzen: Es führt unter anderem zur Entwicklung gewaltaffiner Interpretationsschemata oder zum Aufbau von Geschlechterrollenstereotypen, was wiederum zu vermehrter physischer Gewalttätigkeit in der Schule führt. Weiters wirkt sich laut Kassis (2002: 71) solch ein rigider Erziehungsstil negativ auf das Selbstvertrauen und das emotionale Selbstbild eines Jungen aus, und „Gewalttäter im Schulkontext haben ein deutlich negativer gefärbtes emotionales Selbstbild als gewaltfreie Jungen“ (Kassis 2002: 71), und auch disziplinäre Probleme im Unterricht beeinflussen das Selbstvertrauen eines männlichen Jugendlichen negativ.

Als Determinanten für eine „Gewaltkarriere“ gibt Kassis (2002: 71) nun also zum einen das (belastende) Selbstbild des Jugendlichen an, zum anderen sein familiäres Umfeld. Dies multipliziert sich mit oft fehlender fachlicher Förderung durch die Lehrperson, aufgrund eines angespannten Verhältnisses, und oft fehlender Integration durch die Mitschüler. Bothe (2008: 2) untermauert diese Ansicht durch die Aussage, dass es enorm wichtig sei, den

Charakter gewaltbereiter Schüler zu verstehen und deren Umfeld zu kennen, um ihr Verhalten richtig einschätzen zu können. Nur dann können geeignete Maßnahmen getroffen werden, um das unerwünschte Verhalten zu ändern. Auch Melzer (2010: 40) geht auf das soziale Umfeld der Schüler ein: Er gibt an, dass gewaltpräventive Maßnahmen in der Schule sich auch mit den Gewalterfahrungen der Jugendlichen außerhalb der Schule befassen sollten, also die gesamte Lebenswelt der Schüler miteinschließen. Als Grund dafür gibt Melzer (2010: 40) an, dass Gewalterfahrungen außerhalb der Schule oft als noch bedrohlicher empfunden werden, da die Hemmschwellen der Täter oft niedriger sind, manchmal Waffen eingesetzt werden und Hilfe von Dritten oft nicht zu erwarten ist. Gugel (2010: 101) gibt an, dass es wichtig sei, zu bedenken, dass zumeist diese Schüler, die überproportional oft Gewalt durch ihre Mitschüler erfahren, daraufhin selbst überproportional oft Gewalt anwenden. Auch Guggenbühl (2002: 165) gibt an, dass der Gewaltverzicht, der mittlerweile zur allgemeinen Norm erhoben wurde, ein Teil des persönlichen Selbstbilds sei. Die zumeist männlichen jugendlichen Gewalttäter haben hingegen nie gelernt, ihre Emotionen zu kontrollieren und gewaltfreie Formen der interpersonellen Problemlösung einzusetzen. Physische Gewalt wird im Kontext dieser Deutungen oft als ein Kanal für emotionalen Stress verstanden.

Gugel (2010: 105) fasst die möglichen Ursachen für Gewalthandlungen in der Schule in drei Hauptkategorien zusammen. Zum einen gibt es die Persönlichkeitsmerkmale des Täters, wie zum Beispiel mangelnde Empathie, niedrige Frustrationstoleranz oder antisoziale Orientierungen. Zum anderen tragen die Faktoren in der Familie wesentlich dazu bei, zum Beispiel familiäre Armut, hoher Medienkonsum oder Erfahrung von Gewalt in der Familie. Herzog (2007: 15) untermauert die Annahme, dass „Gewaltkarrieren“ zumeist nicht in der Schule beginnen, sondern in den Familien. Er gibt an, dass 75 Prozent der chronisch gewalttätigen Jugendlichen in ihrer Kindheit gedemütigt oder geschlagen wurden. Herzog (2007: 16) erklärt dies durch ein Gefühl der Ohnmacht und Wertlosigkeit, das ein misshandeltes Kind empfindet und das in weiterer Folge dazu führt, dass das Kind kein Vertrauen zu anderen Menschen aufbauen kann und dazu neigt, die Umwelt als bedrohlich wahrzunehmen. Herzog (2007: 16) erwähnt aber auch, dass erlittene Gewalt in der Kindheit nicht notwendigerweise wieder zu Gewalt führen muss, vor allem dann nicht, wenn zumindest eine Person vorhanden ist, die das Kind emotional unterstützt. Sutterlüty (2004: 267) geht näher auf den Begriff „Gewaltkarriere“ ein und kritisiert ihn vorerst. Denn seiner

Meinung nach deutet der Begriff „Karriere“, wie zum Beispiel im Berufsleben, darauf hin, dass eine gewisse strategische Planung und Absicht vorliegt. Genau dies treffe aber laut Sutterlüty (2004: 267) auf gewalttätige Jugendliche nicht zu jedem Zeitpunkt zu. Im Gegenteil, diese jungen Menschen durchleben viele Phasen, in denen sie sich „herumgeschoben“ fühlen und Angst haben, die Kontrolle über ihr Leben zu verlieren. Auch zeitweilige Unfähigkeiten der Jugendlichen tragen zu einer Entwicklung in Richtung Gewalt bei. Sutterlüty (2004: 267) fasst also bewusste Entscheidungen, zwanghafte Verhaltensweisen, tragische Leidenswege, Zufälle und Kehrtwenden zusammen zu den Determinanten einer „Gewaltkarriere. Oft beginnt dieser Prozess schleichend und mit delinquenten Verhaltensweisen. Bezüglich der Kindheit jugendlicher Gewalttäter gibt Sutterlüty (2004: 269) an, dass sie zumeist durch Erleiden von Gewalt und dem damit verbundenen Gefühl der Ohnmacht geprägt waren. Später dann erleben diese Jugendlichen laut Sutterlüty (2004: 270) in ihren Familien hauptsächlich Missachtung, was einer passiven Anerkennungsverweigerung gleichkommt. Dies führt dann, so Sutterlüty (2004: 271), zu negativen Selbstkonzepten und tiefer Verunsicherung bezüglich der Identität. Die ständige Geringschätzung und Herabwürdigung lässt die Jugendlichen das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten verlieren, und die dauernde negative Zuschreibung führt dann in vielen Fällen tatsächlich dazu, dass die Jugendlichen diesen Zuweisungen entsprechen und tatsächlich gewalttätig werden.

Gugel (2010: 105) nennt dann aber zusätzlich zu den eben diskutierten persönlichen und familiären Faktoren auch schulische Faktoren, die zu einer Gewaltkarriere beitragen können: Geringe Bindung an die Schule, ein negatives Schulklima und schulischer Misserfolg können ebenfalls Ursachen für Gewalthandlungen sein. Herzog (2007: 17) belegt ebenfalls, dass Kinder und Jugendliche mit „guten“ beziehungsweise „normalen“ Familienerfahrungen in Gewalt bejahenden Klassen und Schulen deutlich mehr Gewalttaten begehen als in Gewalt ablehnenden Milieus. Zusätzlich zu diesen drei Hauptfaktoren nennt Gugel (2010: 105) noch zwei weitere Faktoren, nämlich zum einen Faktoren in der Gemeinde: Regionale Armut, Präsenz von Banden in der Nachbarschaft und hohe Verbrechensraten können ebenso eine Gewaltkarriere beeinflussen wie zum anderen die Zugehörigkeit zu bestimmten ethnischen Gruppen, die Gugel (2010: 105) aber nicht näher definiert. Seiler (1998: 25) findet ebenfalls drei sehr ähnliche Hintergründe, die eine schulische Gewaltkarriere begründen können: Den individualbiographischen Hintergrund, den interaktionellen Hintergrund, wo die Schule das

Interaktionsfeld darstellt und den sozialökologischen Kontext der Schule, also die Schulumwelt.

Bezüglich Gewaltprävention und Intervention gegen Gewalt an Schulen pocht Kassis (2002: 73) darauf, dass es wenig Sinn macht, den Fokus ausschließlich auf die in der Schule gezeigte Gewaltausübung zu richten. Man müsse vielmehr, so sein Vorschlag, kombinierte Maßnahmen einsetzen, die auch das familiäre Umfeld der betroffenen Jugendlichen mit einbeziehen. Interventionen ausschließlich auf Schulebene zeigten in der Vergangenheit meist nicht die erwarteten Effekte. Auch Schick (2010: 135) gibt an, dass die effektivsten Maßnahmen zur Gewaltprävention diese sind, die sowohl kind- als auch elternzentrierte Ansätze kombinieren. Kassis (2002: 74) bezeichnet das reine Bestrafen von Gewalthandlungen in der Schule ohne weitere Ursachenforschung als „billige“ Lösung. Auch die Geschlechterrollenstereotype dürfen nicht außer Acht gelassen werden – noch immer gilt es laut Kassis (2002: 73) als „männlich“, physische Stärke in Form von Gewaltausübung zu zeigen. Herzog (2007: 16) untermauert das mit der Aussage dass Burschen und Mädchen immer noch sehr unterschiedlich sozialisiert werden. Burschen orientieren sich oft an unfehlbaren, übermenschlichen, körperlich starken Helden, die Gewalt oft als „cool“ darstellen. Herzog (2007: 16) gibt auch an, dass fast nur Burschen und Männer chronisch gewalttätig sind. An dieser Stelle wäre die Sozialpolitik gefragt: Vorschläge die Kassis (2002: 74) bringt sind Maßnahmen für eine Reduktion der Geschlechterrollenstereotypen und die Arbeit an einer besseren Beziehung zu den Lehrpersonen, so dass fehlende Stabilität in der Familie möglicherweise ein wenig kompensiert werden kann. Denn die Täter in der Schule sind oft die Opfer in ihrem Elternhaus. Guggenbühl (2002: 174) nennt in diesem Zusammenhang konkrete Kriterien, die bei der Intervention gegen Gewalt beachtet werden sollen. Jede Prävention brauche zuerst eine fundierte Diagnose dessen, was wirklich passiert ist. Darauf bauen dann alle weiteren Maßnahmen auf. Ebenfalls betont er, dass alle Beteiligten, nämlich Eltern, Lehrer und Schüler, mit einbezogen werden müssen; eine alleinige Sanktionierung des Schülers ist keinesfalls ausreichend. Die gewählten Maßnahmen müssen zudem konkret und überprüfbar und für alle Beteiligten nachvollziehbar sein, und zu guter Letzt wäre es von Vorteil, wenn die Interventionen und Präventionen von externen und unabhängigen Fachpersonen durchgeführt werden würden. Trotzdem betont Kassis (2002: 74), dass dem Individuum die Verantwortung für sein Handeln nicht abgenommen werden dürfe, ja dass man eine integrierende Intervention anstreben müsse.

Kassis (2002: 74) schließt mit dem Appell an Lehrpersonen, etwas - eine effektive Unterstützungsmaßnahme - für einen Menschen, nämlich den Täter, zu tun, anstatt bloß etwas gegen eine Gewalthandlung. Im schulischen Kontext wird zu sehr von Verhaltensdefiziten gesprochen, anstatt den Fokus auf Persönlichkeits- und Bildungsdefizite zu richten, die zumeist der Grund für gewalttätiges Handeln sind. Guggenbühl (2002: 167) gibt an, dass das Selbstbild des Täters oft entscheidend ist: Wenn sich ein Mensch selbst beschreibt, so gibt er selten an, dass er auch „archaische“ Eigenschaften hat, da die in unserer zivilisierten Gesellschaft keinen Platz haben. Kommt es aber zum Konflikt, so zeigen sich genau diese Eigenschaften in Form von physischer Gewalt.

3.4 Gewaltforschung im Umbruch

Nach eingehender Lektüre von soziologischen und pädagogischen Erklärungsansätzen und Interventionsideen bezüglich schulischer Gewalt konnte ich zwei Hauptgesichtspunkte herausarbeiten, auf die sich meine weitere Arbeit beziehen wird.

Zum einen wird der erweiterte Gewaltbegriff zwar durchaus angenommen, und psychische, und vor allem verbale Gewalt, wird als Gewalthandlung anerkannt, aber nichtsdestotrotz bleibt der Fokus ganz klar auf der physischen Gewalt.

Sprachliche Gewalt wird nicht nur im Alltag oft übergangen oder sogar verleugnet, sie wird auch in der Philosophie und in den Sozialwissenschaften weitgehend vernachlässigt. Obwohl die Philosophie zunehmend Sprache zu ihrem grundlegenden Gegenstand gemacht hat, blieb die Gewalt des Sprechens bisher eine systematische Leerstelle im philosophischen Nachdenken über die Sprache (Herrmann u. Kuch 2007: 9).

Physische Gewalt wird viel eher als tatsächliche Gewalthandlung anerkannt und mögliche Interventionen werden angedacht. Psychische Gewalt wird weniger klar abgegrenzt – Guggenbühl (2002: 170) gesteht den Schülern sogar ein gewisses Recht auf Aggression zu und erkennt an, wie unklar die Grenzen oft sind:

Sowohl bei der Prävention von Gewalt wie auch bei Interventionen nach Gewaltvorkommnissen müssen wir uns orientieren. Wer sich mit schulischer Gewalt befasst, muss entscheiden, wo er die Grenze zwischen normalen Aggressionen, Streitigkeiten, sozialen Spannungen und Gewalt zieht. Schüler/innen haben ein Recht,

aggressiv zu sein, Kollegen abzulehnen oder auch hie und da blöd zu tun. Es ist auch normal, dass Schüler/innen Regeln missachten, frech oder gemein sind.

Aus der von Zuba 2006 durchgeführten Jugendstudie geht allerdings klar heraus, dass verbale Gewalt die von Jugendlichen am häufigsten erlebte Gewaltform in der Schule ist. Deshalb möchte ich mich im folgenden Abschnitt mit der Bedeutung von verbaler Gewalt an Schulen und der daraus resultierenden Notwendigkeit für eine Entwicklung eines erweiterten Gewaltbegriff auseinandersetzen und hier auch eine klare Grenze zwischen „normalen“ verbalen Unstimmigkeiten zwischen Jugendlichen und tatsächlicher verbaler Gewalt ziehen. Die Tragfähigkeit eines erweiterten Gewaltbegriff wird dabei wesentlich davon abhängen, wie ich zuvor schon erläuterte, dass die leibhaftige Verletzungsmacht von Sprache herausgearbeitet werden kann.

Zum anderen möchte ich unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Rollen der Beteiligten an einem Gewaltakt aufzeigen, dass Gewalt ein perspektivisches Phänomen ist. Die Gewaltsituation beschränkt sich nicht ausschließlich auf den Täter und das Opfer, sondern bleibt vielmehr als ein Dreieck zwischen Täter, Opfer und der Position des Dritten zu verstehen. Bezogen auf den Kontext Schule kann dieser oder dieses Dritte sowohl eine Person sein, zum Beispiel eine Lehrperson oder ein Mitschüler, der im Idealfall Zivilcourage zeigt, oder aber auch das eigene Gewissen des Täters. Im folgenden Abschnitt werde ich unter Entwicklung einer philosophischen Perspektive näher auf diese verschiedenen Positionen des Dritten und ihre Auswirkungen auf Gewalt an Schulen eingehen.

4. Entwicklung einer philosophischen Perspektive

Die Sprache ist, wenn man Gewalt in der Schule untersucht, ein zentraler Punkt und eine Kontroverse zugleich. Laut der bereits zitierten Jugendstudie von Zuba aus dem Jahr 2006 waren 48% der befragten Jugendlichen verbaler Gewalt in der Schule ausgesetzt. Daraus kann man schließen, dass die Bereitschaft zu verbaler Gewalt der 15-20 Jährigen, die ja in der Schule so gehäuft aufeinandertreffen und miteinander auskommen müssen wie nirgendwo sonst, besonders hoch ist. Gleichzeitig ist die Sprache aber auch ein Medium, das eingesetzt werden kann, um Konflikte ohne physische Gewalt zu lösen. Entscheidend ist hier, dass physische Gewalt nicht variieren kann – körperliche Gewalt ist und bleibt körperliche Gewalt. Die Sprache hingegen ist ein flexibles Medium und daher weit komplexer als der Bereich der physischen Gewalt – das Spektrum der Sprache reicht von komplexen Konfliktlösungsstrategien bis zu profanen Beschimpfungen und Hassreden, und die Sprache dient auch als Mittel zur psychischen Gewalt. Dieser Komplexität von Worten und der Bedeutung von verbaler Gewalt für den Problemraum Schule widmet sich der nächste Abschnitt dieser Arbeit.

4.1 Verbale Gewalt und ihre Relevanz für die Gewaltforschung an Schulen

Zu Beginn muss gesagt werden, dass Sprache Gewalt nicht nur androhen und beschreiben kann, sondern auch selbst ausüben. Das Spektrum der sprachlichen Gewalt ist breit gesät: Herrmann u. Kuch (2007: 7) nennen leise Ironie, Schimpfwörter, herablassende Demütigungen bis hin zu diskriminierenden Hassansprachen als Beispiele. Bezogen auf den Kontext Schule führt Zuba (2006: 8) an, dass 26% der in der Jugendstudie befragten 15-20 Jährigen angeben, in der Schule beschimpft und angeschrien worden zu sein; 39% wurden verspottet und bloßgestellt. Die Gewalt von Sprache wird laut Herrmann u. Kuch (2007: 7) oft unterschätzt, da sie keine sichtbaren Wunden hinterlässt. Weiters ist sie schwerer lokalisierbar, da sie oft leiser und diskreter als physische Gewalt ist. Und eben hier liegt das Problem: Schulische Gewaltforschung und Interventionsprogramme beziehen sich zumeist auf Täter und Opfer physischer Gewalt; verbale Gewalt wird manchmal nur zwischen Täter und Opfer erlebt; unbemerkt von Dritten. Sprachliche Gewalt ist auch deutlich komplexer als

physische, da sie oft als Witz oder Ironie getarnt ist. Weiters geben Herrmann und Kuch (2007: 8) an, dass sprachliche Gewalt, da sie ja keine offensichtlichen Verletzungen hervorruft, oft der Deutung des Opfers überlassen bleibt – empfindlichere Menschen erfahren Äußerungen als verbale Gewalt, die andere, „härtere“ Menschen noch nicht als solche bezeichnen würden. Die Grenzen hier sind also deutlich unklarer – was eine Beurteilung und Intervention durch Dritte wesentlich schwieriger macht. Eine Kontroverse, die ich hier erkenne, betrifft die Tatsache, dass bei der Evaluierung von verbaler Gewalt besondere Vorsicht geboten ist – als Mediator ist man angehalten, weder eine Äußerung zu überdramatisieren, noch etwas als Kleinigkeit abzutun, das einen Menschen verletzt hat, ganz gleich, wie die Intention des Täters war.

Sprache und Handlungen sind nicht zwingend zwei getrennte Konzepte – Worte haben laut Herrmann u. Kuch (2007: 11) die Macht, als performative Äußerungen aufzutreten, das bedeutet, sie vollziehen in der realen Welt genau das, was in ihnen beschrieben wird. Sie tun dies durch den Akt der Äußerung selbst. Worte werden an eine Person gerichtet, um etwas mit ihr zu tun: sie zu verletzen, bloßzustellen, dazu zu bringen, etwas Bestimmtes zu tun, und vieles mehr. Sprechakte verwandeln die Stellung der adressierten Person in der realen Welt. Als Beispiel hierfür kann man eine durch den Richter gesprochene Verurteilung nehmen, die aus einem Angeklagten einen Verurteilten macht, und das Leben dieser Person grundlegend verändert. Worte können mit Verlust und Entmachtung einhergehen. Spätestens an dieser Stelle sollte klar werden, welche Macht – und d.h. möglicherweise auch *Verletzungsmacht* - Worte haben, da sie nämlich in die „selbstbezügliche Integrität“ der Betroffenen eingreifen (Waldenfels 1990: 115) und so auch ihre leibhaftigen Handlungsspielräume affizieren. Erkennt man aber diese Verletzungsmacht an, kann das Argument entkräftet werden, dass Worte keine bleibenden Verletzungen und Veränderungen hervorrufen.

Herrmann u. Kuch (2007: 14) haben herausgearbeitet, dass die Sprache in drei verschiedenen Beziehungen zur Gewalt stehen kann. Zum einen gibt es das Verhältnis *Gewalt und Sprache*, das bedeutet, dass ein Verhältnis der Nachträglichkeit oder der Vorgängigkeit vorhanden ist. Ersteres beschreibt die Sprachlosigkeit nachdem einem Opfer Gewalt widerfahren ist, wohingegen der zweite Begriff die sprachliche Vorkonstruktion von Gewaltakten beschreibt, zum Beispiel im Falle eines vorher angedrohten Gewaltaktes. Dieses

erste Verhältnis aber kann nicht als vollständig erachtet werden, da es physische Gewalt und Sprache voneinander trennt, und nicht mit einbezieht, dass auch Sprache Gewalt sein kann. Das zweite Verhältnis das Herrmann und Kuch (2007: 15) formulieren, betrifft das von der *Gewalt der Sprache*. In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass Gewalt in der Struktur der Sprache selbst enthalten sei. Sprache ist durch ihre Begrifflichkeit und prädikative Struktur in der Lage, andere Menschen unter Begriffe zu subsumieren und dadurch ihre Andersheit zu verkennen. Eine solche Verkennung kann bereits als ein Gewaltakt angesehen werden, insbesondere, wenn damit Ansprüche auf Integration, zum Beispiel in einen sozialen Zusammenhang oder ähnliches, abgewiesen oder verhindert werden. Dieser Ansatz lässt gleichwohl die Frage unbeantwortet, weshalb, wenn doch Sprache an sich schon Gewalt bedeutet, dann mache Äußerungen mehr zu verletzen vermögen als andere. Diese Frage beantworten Herrmann und Kuch (2007: 17) mit der Formulierung eines dritten Verhältnisses: *Gewalt durch Sprache*. Dieses Verhältnis scheint mir nun für die Gewaltforschung an Schulen das ausschlaggebendste zu sein, da es genau jene Gewaltakte beschreibt, die von Schülern als reale verbale Gewalt erlebt werden. Diese Perspektive sieht die Gewalt nicht als etwas an, das intrinsisch mit der Sprache verbunden wäre, sondern als eine reale Form des Handelns durch einen Sprechakt. Explizite Missachtungsformeln, die unser Wortschatz kennt, wie sie zum Schimpfen und Fluchen gebraucht werden, fallen ebenso in diese Kategorie, wie Mobbing. In Bezug auf die Gewaltforschung an Schulen nimmt das Mobbing eine besondere Position ein, da diese Form der verbalen Gewalt an kaum einem Ort so gehäuft auftritt wie an Schulen.

Unter dem Begriff Mobbing werden negative kommunikative Handlungen gefasst, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg an eine Person richten – vor allem die systematische Abwertung durch mehrere Personen (Herrmann u. Kuch 2007: 17).

Hinter diesen kontinuierlichen, herabwertenden Ansprachen steckt eine enorme zermürbende Kraft. Herrmann u. Kuch (2007: 17) stellen diesbezüglich eine Verbindung zur körperlichen Gewalt her: „[d]urch das Auslösen von Stress, Angst oder Nervosität kann Mobbing ihr Opfer nicht nur in seinem sozialen Ansehen, sondern auch körperlich und gesundheitlich schädigen“. Dies ist ein wichtiger Aspekt, da verbale Gewalt ja zumeist mit dem Fehlen von sichtbaren körperlichen Symptomen am Opfer in Verbindung gebracht wird, ein Argument das häufig gegen den erweiterten Gewaltbegriff verwendet wird.

Körper- bzw. leibphilosophische Ansätze werden von Herrmann u. Kuch (2007: 19) als Beispiel für eine Theorie angeführt, die nicht vorschnell und mit normativen Absichten zwischen sprachlichem und körperlichem Handeln unterscheidet, sondern Sprechakte als etwas ansieht, das auch einen materialen Effekt auf den Körper des Adressaten haben kann. Als Beispiele werden das Verhör oder die Befehlssituation genannt.

Sozialphilosophische Ansätze rücken die gesellschaftliche Existenz des Subjekts in den Mittelpunkt und fragen nach der Möglichkeit einer umfassenden Verletzbarkeit des Subjekts. Die Basis hierfür ist laut Herrmann und Kuch (2007: 21) zumeist der Begriff der Anerkennung. Menschen streben nach sozialer Anerkennung, und sind daher verletzungsoffen für verschiedenste Formen der Missachtung. Auch der sprachliche Entzug von Anerkennung, zum Beispiel durch Beleidigungen, Demütigungen oder Erniedrigungen, fällt unter diesen Begriff der Missachtung.

Zuletzt darf auch die Anrufungs-Perspektive nicht außer Acht gelassen werden. Herrmann und Kuch (2007: 22) stellen mit Bezug auf eine umfassende Tradition politischer Philosophie (von Aristoteles über Althusser bis Butler) fest, dass Subjekte erst durch Sprache zu ihrer Existenz gelangen. Das soziale Sein eines Menschen beruht auf dem Angesprochen werden. Sprechen ist also eine Anrufung, und durch wiederholte Akte der Anrufung wird der soziale Platz eingenommen. Während die Anrufung mit dem eigenen Namen Identität stiftet, bedeutet eine beleidigende Benennung mit Schimpfwörtern hingegen eine negative Form von Subjektivierung und führt möglicherweise, insbesondere im Falle stetiger Wiederholung, zu einem traumatischen Verlust von Identität.

Krämer (2007: 32) führt diese Überlegungen fort, indem sie erläutert, dass unsere soziale Welt überhaupt erst durch die Sprache konstituiert wird: Zu sprechen bedeutet, eine Beziehung zu der angesprochenen Person aufzunehmen. Kommunizieren kann aber nicht nur eine Konstruktion des Sozialen sein, sondern eben auch eine Destruktion (vgl. Srubar 2014). Lange Zeit aber galten Sprache und Gewalt in der Philosophie als Antipoden, als etwas das einander ausschließt. Dieser gängige Zugang verdankte sich der Auffassung, dass dort, wo Sprache gebraucht wird, Gewalt bereits hinter sich gelassen wurde. Dieser Zugang wurde nun allerdings als eine Idealisierung entlarvt, die nicht der Wirklichkeit unseres Sprachgebrauchs und dem erweiterten Gewaltbegriff entspricht. Als Grund hierfür nennt Krämer (2007: 33) die Einsicht, dass es die „reine“ Sprache genauso wenig gibt wie die

„reine“ Gewalt. Jede Gewaltanwendung ist von symbolischen Besetzungen und sprachlichen Dimensionen begleitet. Dieses Prinzip kann umgekehrt genauso auf die Sprache angewandt werden: Jeder Sprechakt birgt das Potenzial, verletzende Worte zu enthalten. Jede natürlich gewachsene Sprache dieser Welt enthält sowohl Schimpfwörter als auch Begriffe und Idiome, die Spielräume sprachlicher Verletzungsmacht beschreiben.

Der für mich essentiellste Punkt der bisherigen Überlegungen ist, dass Sprache sowohl Gewalt verhindern als auch ausüben kann. Das führt wieder zur bereits beschriebenen Komplexität der Sprache – die im Gegensatz zur physischen Gewalt ein weit breiteres Handlungsspektrum bedient. Schüler werden ständig angehalten, ihre Konflikte mit Worten anstatt mit Schlägen zu lösen. In diesem Zusammenhang darf gleichwohl nicht vergessen werden, dass dies auch in eine durchwegs andere Richtung gehen kann, und dass die alleinige Abwesenheit von physischer Gewalt noch nicht bedeutet, dass ein Konflikt in sozial erwünschter Weise beigelegt wurde. Im Gegenteil, als Mediator muss man den Effekt der gesprochenen Worte erst evaluieren, bevor man von einem Erfolg sprechen kann.

Krämer (2007: 35) verweist wiederholt auf den performativen Akt des Sprechens: die einzige für die Untersuchung von schulischer Gewalt relevante Form von sprachlicher Gewalt. Dieses Sprechen ist in seinem Vollzug zugleich eine Form der Gewaltausübung. Das eigentliche Gewalttätige liegt nämlich nicht in den Worten selbst, sondern in der sogenannten *illokutionären* Rolle (Krämer 2007: 35), also darin, was die Äußerung erfüllt. Es gibt viele Worte, die metasprachlich beschreiben, wie Worte verletzen können, zum Beispiel die Begriffe ‚diskriminieren‘, ‚beschimpfen‘ oder ‚beleidigen‘. Doch diese Worte können eben nur beschreiben, nicht selbst etwas bewirken. Man kann niemanden beleidigen, indem man zu dieser Person sagt: „Hiermit beleidige ich dich“. Diese Worte können nur Taten beschreiben, die aber per se ohne diese Worte begangen werden. Weiters sind Äußerungen zumeist erst durch ihren Kontext wirksam:

Einer einzelnen Äußerung ist (zumeist) ihre verletzende Kraft gar nicht abzulesen; ihre Semantik bleibt opak gegenüber dem ihr eigenen Kränkungsgehalt. Erst die Pragmatik einer Äußerung, *wer* also zu *wem* unter *welchen* Umständen *was* und vor allem: *wie* gesagt hat, kann die Verletzungsdimension einer Rede enthüllen. Verletzende Worte sind nicht einfach Bestandteil der *Sprache als System*, sondern sie sind ein Phänomen des *kulturell eingebetteten Sprachgebrauches* (Krämer 2007: 35).

Ein weiterer Punkt den Krämer (2007: 36) anführt, ist „schweigende Gewalt“, wie sie durch Missachtung oder unterlassene Anrede ausgeübt werden kann. Das Gegenteil davon ist der Schrei – im Schreien verstummt die Sprache; der Angegriffene verliert sozusagen seine Sprache.

Eine weitere wichtige Feststellung von Krämer (2007: 36) betrifft die Einsicht, dass Gewalt immer zweifach dimensioniert ist – physisch und symbolisch. Der Grund dafür ist, dass Personen über einen zweifachen Körper verfügen: einen physisch-leiblichen und einen sozial-symbolischen Körper. Diese Doppelkörperlichkeit macht Personen zweifach angreifbar.

Die Antwort auf die Frage, warum Personen durch Sprache angreifbar sind, findet sich nun also in genau dieser Doppelkörperlichkeit. Krämer (2007: 37) fragt entsprechend auch weiter, was es denn nun genau heißt, durch Sprache angreifbar zu sein. Äußerungen haben nicht nur propositionalen Charakter, sondern sie bauen zugleich auch eine Beziehung zwischen Sprecher und Hörer in der realen Welt auf. Aber um zu verstehen, warum Worte verletzen können, muss man zuerst begreifen, dass die Gewaltförmigkeit von Sprache die Sprechakttheorie überschreitet: Gewalt beginnt laut Krämer (2007: 37) dort, wo das Sprechakttheoretisch Rekonstruierbare aufhört; dort wo es überschritten wird.

Krämer (2007: 38) führt aus, dass die Funktion von Sprache sozialphilosophisch gesehen oft darauf reduziert wurde, einen Erfahrungsraum sozialer Gleichgerichtetheit zu erschaffen. In der Realität ist nun aber oft genau das Gegenteil der Fall: Sprache ist oft die Quelle von grundlegender Konflikterfahrung. Oft kann weder Empathie noch Argumentation dies in Richtung von Einigkeit nivellieren. Obwohl uns eine Person während eines direkten Gesprächs körperlich nahe ist, liegen oft Welten zwischen dem Gesprochenen. Menschen in einem Gespräch geben etwas von sich preis und machen sich dadurch verletzlich – genau diese Verletzlichkeit bildet die Basis dafür, dass sprachliche Differenzen zu Gewalt werden können. „Im Miteinanderreden ist der Umschlag von Sprechen in Gewalt als strukturelle Dimension angelegt“ (Krämer 2007: 39). Dies führt zu der Einsicht, dass die Verletzung durch Worte keine Abart der Kommunikation bildet, sondern bereits darin angelegt ist. Sie entsteht dann, wenn die Andersartigkeit des Gesprächspartners nicht respektiert werden kann. Ein Grund dafür kann sein, dass die eine Person sich durch die nicht eliminierbare

Andersartigkeit der anderen Person so bedroht fühlt, dass sie versucht, diese offensiv zu verletzen:

Die Gewalt des Bösen – sei es sprachlicher oder außersprachlicher Art – findet da ihren Spielraum und Nährboden, wo die Unverfügbarkeit, Unzugänglichkeit und Fremdheit der anderen nicht respektiert wird (Krämer 2007: 39).

Krämer (2007: 40) kommt dann zu dem Schluss, dass die Gemeinschaftlichkeit und Moral des Menschen nicht daher kommt, dass er über eine Sprache verfügt, mit deren Hilfe er Konflikte lösen und auf den anderen zugehen kann. Vielmehr ist die gegenseitige Verletzlichkeit durch Sprache der Grund dafür – die Wechselseitigkeit zwischen Verletzlichkeit und Verletzen-können ist der entscheidende Punkt.

Srubar (2014: 67) knüpft an diese Überlegungen an, indem er feststellt, dass die Exklusion von tatsächlicher Gewalt aus sozialen Beziehungen nur möglich ist, indem eine symbolische Form der Gewalt in unsere sozialen Interaktionen inkludiert wird. Diese symbolische Präsenz dient nämlich dem Funktionieren von Kommunikation, da sie hilft, unfreiwillige Kommunikation wahrscheinlicher, wenn auch nicht zwingend unproblematischer, zu machen:

Gewalt wird so einerseits aus der Gesellschaft ferngehalten, da sie nur in semiotisierter Form am Horizont der Kommunikation auftaucht, aber gerade dadurch wird sie zum Bestandteil der gesellschaftlichen Kommunikation – allerdings in einer semiotisch „gezähmten“ (aber nichtsdestoweniger wirkungsvollen) Form (Srubar 2014: 67).

Wie kann man sich nun diese Form der Gewalt vorstellen? Srubar (2014: 67) beginnt mit der Feststellung, dass Gewalt seit jeher eine Rolle in der menschlichen Interaktion spielt; also eine anthropologisch ursprüngliche Komponente der Kommunikation ist – Gewalt ist zumindest im Denken der Menschen permanent präsent. Durch das Einsetzen von Gewalt werden Interaktionen asymmetrisiert und Gewalt kann als „eine Form der Kommunikation, die vom ego gesetzt wird, um eine Reaktion des alter hervorzurufen, die dieser nicht ablehnen kann“ (Srubar 2014: 68), gesehen werden. Vereinfacht gesagt bedeutet dies, dass die Vermeidungsstrategie des Ignorierens von potentiellen Gesprächspartnern und das damit verbundene Nicht-zustandekommen von Kommunikation durch das Einsetzen von symbolischer Gewalt um einiges unwahrscheinlicher gemacht wird. Im Gegensatz dazu

nennt Srubar (2014: 68) die Möglichkeit gewaltfreier Kommunikation, bei der es dem Adressaten zu jeder Zeit freisteht, die Kommunikation abzulehnen.

Information, Mitteilung und Annahme der Kommunikation stellen so im Prinzip drei separate Operationen und Ebenen dar, die in erfolgreicher gewaltfreier Kommunikation gesondert bezeichnet, d.h. durch Zeichen sichtbar gemacht werden müssen (Srubar 2014: 68).

Im Gegensatz dazu nennt Srubar (2014: 68) den asymmetrischen Akt der gewaltsamen Interaktion, in dem eben diese drei Ebenen nicht vorhanden sind. Gewaltakte erfordern eine sofortige Reaktion des Opfers, erlauben keine Ablehnung und es erfolgt keine semiotische Vermittlung. Gewaltsame Kommunikation verzichtet also auf sprachliche Vermittlung, bedient sich aber nichtsdestotrotz nonverbaler Zeichen. Srubar (2014: 69) gibt an, dass der Gewaltakt an sich, und der Zwang den er ausübt, zeitlich und räumlich verbunden sind, also als Einheit auftreten. Weiters kann gesagt werden, dass sich solch eine gewaltsame Kommunikation in letzter Instanz an den gelebten Leib des Opfers, weniger an seinen physischen Körper, richtet:

Unter asemiotischer Kommunikation kann man so allgemein einen Prozess von Handlungs koordinierung verstehen, in dem die systemhafte Unterscheidung von Information, Mitteilung und Annahme innerhalb der Kommunikation in eins fällt und wo der Leib als Interpretand der kommunikativen Akte fungiert (Srubar 2014: 69).

Welchen Sinn macht Gewalt nun bezogen auf Kommunikation in der realen Wirklichkeit? Zuerst weist Srubar (2014: 70) auf die Tatsache hin, dass der Leib eines Menschen den Ort darstellt, an dem die Konstitution unserer materialen Welt stattfindet. Gleichzeitig aber ist er auch ein Ort der Kommunikation – zum einen der Kommunikation der Sinne untereinander, aber auch der Kommunikation mit anderen Subjekten und Dingen. Srubar (2014: 70) verweist hier auf den Begriff des „Körperschemas“ als einer Definition für die Vereinigung von Sinnen und Leib. Diese Einheit betrifft auch unsere Manifestation in der gegenständlichen Welt. Erst aufgrund der Strukturen des Körperschemas ist uns auch ein sprachliches Verstehen der Welt, in der wir immer schon leben, möglich – Worte erlangen laut Srubar (2014: 71) erst durch das Vorhandensein des Körperschemas eine reale Bedeutung. Aus genau diesem Grund setzt Gewalt im Sinne einer asemiotischen Kommunikationsform an dieser Körperlichkeit an.

Im Blick auf die verbale Gewalt zwischen Schülern liegt der für mich essentielle Punkt von Srubars Überlegungen darin, dass er die Tatsache der Wahllosigkeit herausarbeitet. Wohingegen bei normaler Kommunikation der Adressat die Wahl hat, in das Gespräch einzusteigen oder nicht, muss das Opfer von verbalen Angriffen reagieren. Dies ist ja auch das Ziel verbaler Angriffe. Eine Provokation würde ihren Sinn nicht erfüllen, wenn das Opfer nicht automatisch darauf reagieren würde. Insbesondere Schülern, die aufgrund der Institution Schule den Angriffen und Angreifern ja nicht aus dem Weg gehen können, bleibt nichts anderes übrig, als auf verbale Gewalt zu reagieren. Eben dadurch geben sie dem Angreifer aber gleichzeitig überhaupt erst die Möglichkeit, sie anzusprechen und eine Kommunikation zu erzwingen.

De Pietri u. Palma (2012: 1) knüpfen an die Überlegung an, dass gewaltsame Kommunikation darauf aufbaut, dass Gewalt verstanden werden will – also ein Opfer notwendig ist. Daher kann dem Adressaten, nicht wie im Falle eines Gesprächs, das auf Gegenseitigkeit beruht, nicht die Wahl gelassen werden, ob er in die Kommunikation einsteigt oder nicht. Gewalt bedeutet in unserer westlichen Gesellschaft jedenfalls immer eine Provokation, die immer nach einer Antwort ruft. Vor diesem Hintergrund reflektieren De Pietri u. Palma (2012: 2) auf mögliche Gemeinsamkeiten von Gewalt und Sprache. Sie stellen hier diesbezüglich zuerst fest, dass beide omnipräsent sind, und sehr viele Ebenen der menschlichen Existenz durchziehen wie ein roter Faden. In eins verdeutlichen sie, dass es enorm schwierig ist, für beide eine klare Definition zu finden. Jeder Mensch weiß, was er sich unter Sprache und Gewalt vorstellen kann, doch wenn eine klare Definition gefragt ist, treten viele Ungereimtheiten auf, zuallererst die Tatsache, dass Sprache benötigt wird, um überhaupt über die Sprache sprechen zu können. Gewalt wiederum tritt in vielen verschiedenen Gestalten in vielen verschiedenen Sphären auf, und wird daher von De Pietri u. Palma (2012: 3) als „unbestimmter Feind“ bezeichnet:

Unserem Nachdenken über Gewalt und Sprache ist somit anscheinend seit Anbeginn jeder feste Boden entzogen. Das autologische Problem der Sprache sowie die These der potenziellen Omnipräsens und Unfasslichkeit der Gewalt erweisen sich in erster wie auch in zweiter Hinsicht verantwortlich für die Schwierigkeit, Sprache und Gewalt als Forschungsgegenstände ein für allemal zu bestimmen, d.h. sie zu Forschungszwecken zu vergegenständlichen oder zu objektivieren (De Pietri u. Palma 2012: 3).

Um dieser Schwierigkeit zu entgehen, wird oft die semantische Breite des Gewaltbegriffs verengt und eingegrenzt.

De Pietri u. Palma (2012: 4) wählen diese Vorgehensweise nicht, sondern reflektieren auf den sogenannten psycho-physischen Dualismus. In dessen Lichte wird zwischen dem Körper und dem Subjekt, das über seinen Körper verfügt, unterschieden. Körperliche Gewalt, die also auf den Körper einwirkt, wird entsprechend als direkte Gewalt beschrieben, während die psychische Gewalt, die auf das ganze Subjekt gerichtet ist, eine eher indirekte und vermittelte Form der Gewalt ist. Nun ist es häufig der Fall, wie ich mit Bezug auf „enge“ Gewaltkonzeptionen bereits ausgeführt habe, dass die psychische Gewalt in ihrer Verletzungsgewalt der physischen untergeordnet wird. Ginge man jedoch von diesem Standpunkt aus, so argumentieren De Pietri u. Palma (2012: 5), so würde man im Prinzip auch unterstellen, dass die Sprache nicht als Waffe gebraucht werden könne, sondern ausschließlich der Gewalt vermeidenden Kommunikation dienen würde. Natürlich wird Dialog und zwangloser sprachlicher Austausch als einer der höchsten Werte der Zivilisation angesehen. Doch die skizzierte Sichtweise würde auch implizieren, dass sprachliche Gewalt dann ja quasi die Sprache zu etwas missbraucht, zu dem sie nicht vorgesehen ist. Diese Sichtweise würde dann im Endeffekt der verbalen Gewalt nur eine Nebenrolle zukommen lassen, sie als etwas hinstellen, das eigentlich nur ein fehlerhaftes Nebenprodukt der zivilisierten Sprache ist.

Wenn De Pietri u. Palma (2012: 6) über die Gewaltforschung berichten, so fällt zuerst auf, dass diese sich eigentlich *gegen* ihr Objekt wendet. Ihr Ziel ist nämlich, Gewalt zu bekämpfen oder sogar zu vermeiden. Die sprachliche Gewalt wurde demnach zu einem eigenen Forschungsgegenstand, jedoch abseits der Konflikt- und Gewaltforschung. De Pietri u. Palma (2012: 8) weisen auf die semantische Doppeldeutigkeit des deutschen Begriffs *Gewalt* hin: Auf der einen Seite steht er für etwas absolut Destruktives und Negatives, auf der anderen Seite, zum Beispiel in Begriffen wie *Gewaltenteilung* oder *elterliche Gewalt*, für etwas durchaus Positives, oder zumindest Neutrales und durchaus auch Konstruktives. Am Anfang jeder Definition des Forschungsgegenstandes „sprachliche Gewalt“ stellt sich mithin die Frage, welche Sphäre des Menschen durch sprachliche Gewalt getroffen werden kann, und wie dieser Vorgang von staten geht.

Menschen bedürfen laut Krämer (2007: 40) der Anrede und Ansprache durch andere, erst die Sprache macht sie zum Subjekt und sie sind in ihrer Existenz abhängig von der Sprache. Durch die Sprache wurde (und wird) der Mensch zu einem sozialen Wesen: Er ist zugleich sprachmächtig und sprachabhängig. Eine Schlussfolgerung von Krämer (2007: 41) ist in diesem Zusammenhang, da das Subjektsein des einzelnen Menschen überhaupt erst durch Sprache hervorgerufen wird, es auch die Sprache ist, die dieses Subjektsein negieren, beschädigen und sogar zerstören kann.

Krämer (2007: 41) nennt vor allem Hassreden als Beispiele dafür, wie Worte zu Werkzeugen werden können. Dies ist genau dann der Fall, wenn Worte nur mehr den einzigen Sinn und Zweck erfüllen, das Gegenüber zu treffen und zu verletzen, bevorzugt an der empfindlichsten Stelle. „In diesen Eskalationen des Diskurses wird die Rede semantisch blind und transformiert sich zu einem physischen Sein“ (Krämer 2007: 41). Man kann hier geradezu von einer sogenannten *Metamorphose der Sprache* sprechen. Der Sprache ist in diesen Fällen eine somatische Wucht eigen und sie kann sozusagen ihrer eigenen Semantik vorgängig sein. Dies gilt, wie bereits erwähnt, nur in Ausnahmefällen; in eskalierenden Augenblicken.

Zusammenfassend möchte ich noch einmal wiederholen, dass es im Prinzip drei Hauptantworten auf die Frage, warum wir durch Sprache angreifbar sind, gibt. Zum Ersten bildet das Gespräch laut Krämer (2007: 42) eine strukturelle Urform einer asymmetrischen Beziehung. Gewalt ist in dieser Situation latent vorhanden und droht sich zu manifestieren, wenn die Andersheit des Gesprächspartners nicht akzeptiert und respektiert werden kann. Zum Zweiten bildet sich die Identität eines Menschen durch Sprache, zuallererst durch den eigenen Namen, und kann daher auch durch Sprache, zum Beispiel durch eine Hassrede, wieder zerstört werden. Und zum Dritten kann das Symbolische in etwas Somatisches „überkippen“, nämlich wenn Worte zu Werkzeugen, oder geradezu zu Wurfgeschossen werden, die nur ein Ziel haben, nämlich zu verletzen.

Nachdem nun geklärt wurde, dass sprachliche Verletzungen existieren, wendet sich Krämer (2007: 43) der Frage zu, wie diese denn nun genau funktionieren und klärt in der Folge, welche rhetorischen Mechanismen vorhanden sein müssen, um Wörter in Waffen zu verwandeln. Posselt (2011: 90) zitiert hier die Alltagssprachlichen Redewendungen „jemandem Worte an den Kopf schleudern“ und „jemanden bis ins Mark verletzen“, die,

entlehnt aus dem Bereich der physischen Gewalt, ja bereits andeuten, dass die Sprache wie ein Werkzeug zu unserer Verfügung steht.

Eine ganz grundlegende Tendenz betrifft laut Krämer (2007: 43) die Tatsache, dass die Besonderheit verbaler Verletzungen darin besteht, mit Hilfe der eigenen Sprache die Sprechfähigkeit des anderen zu beschädigen. Das Elementarphänomen einer gewöhnlichen Unterhaltung ist das wechselseitige Sprechen und ganz besonders die Relation von Ansprechen und Antworten. Eine aggressive verbale Verletzung hingegen beraubt die verletzte Person oftmals ihrer Sprache – die eigene Sprache wurde so zur Waffe. Wie funktioniert nun aber genauer die Rhetorik eines verletzenden Sprechakts? Krämer (2007: 44) beschreibt drei aufeinanderfolgende Schritte. Zuerst wird eine Trennung zwischen den beiden Personen, die ja eigentlich einer Sprachgemeinschaft angehören, vollzogen; die Relation von Anrede und Antwort wird zerstört. Danach verstärken sich die zuvor gefundenen Differenzen zu Kategorien und Stereotypen, die wiederum die Individualität der „angesprochenen“ Person herabsetzen. Zuletzt wird dann diese Kategorie herabgesetzt und abgewertet. Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es bei sprachlichen Verletzungen zuerst um das Schaffen von Grenzen, Trennungen und Entfernungen geht, danach werden Prädikate des Herabsetzens und Erniedrigens gebraucht. Es findet also eine „soziale Ortsverschiebung“ (Krämer 2007: 44) statt.

De Pietri und Palma (2012: 11) fragen in diesem Zusammenhang nach dem theoretischen Hintergrund, weshalb es möglich sei, dass Wörter zu Waffen werden die Menschen treffen und verletzen und also durchaus als wirkungsmächtige Form der Gewalt fungieren. Sie beginnen damit, die Sprache als ein Vehikel der Gewaltausübung für eine für sich stehende Form der Gewalt zu bezeichnen. Sprache hat, durch ihre performative Kraft, die Macht etwas zu *tun*, und oft geht dieses Tun in ein *Antun* über. Posselt (2011: 91) untermauert diese Behauptungen indem er angibt, dass die Sprache dann zu einem Werkzeug werden kann, wenn sie auf ihren instrumentellen Charakter reduziert wird. Ebenso wie man ein Messer verwenden kann um Brot zu schneiden oder jemanden zu erstechen, kann man eben auch die Sprache gewaltsam oder friedfertig nutzen.

Sprachliche Gewalt ist möglich, nicht weil Sprache selbst gewaltsam wäre, sondern weil sie gewissermaßen an der physischen Gewalt parasitär partizipiert. Sprachliche Gewalt erscheint unter diesem Blickwinkel als eine abgeleitete, sekundäre Form einer

als eigentlich gedachten physischen Gewalt, die ihre verletzende Kraft gerade aus dieser physischen Gewalt rekrutiert (Posselt 2011: 91).

Posselt (2011: 91) sieht es unter Berücksichtigung dieser Perspektive als gerechtfertigt an, dass kein wesentliches Vokabular bezüglich sprachlicher Gewalt besteht, sondern dass auf Ausdrücke aus dem Feld der konkreten, physischen Gewalt zurückgegriffen werden muss. Es kann also nur metaphorisch von verbaler Gewalt gesprochen werden.

Ein weiterer Gedankengang von De Pietri und Palma (2012: 12) ist, dass sich die Verletzungskraft von Worten nur dann entfalten kann, wenn bereits eine verletzende Interaktion zwischen den beiden sprechenden Subjekten erkannt werden kann. Dieser verletzende Kontakt muss aber nicht zwingend über die physische Sphäre verlaufen, da die Körperlichkeit der Subjekte vorausgesetzt wird. Das Subjekt wird zwar nur durch seinen physischen Körper zum Subjekt, doch da dieser immer schon in eine symbolische Dimension eingebettet ist, realisiert sich menschliche Existenz nicht nur in ihm. Wie bereits zuvor erklärt, wird diese Verflechtung von physischem Körper und (sozial, kulturell etc.) gelebtem Leib als „Doppelkörperlichkeit“ bezeichnet. De Pietri und Palma (2012: 13) erläutern sie folgendermaßen:

Aus dieser Sicht ist der sozial-symbolische Körper nichts anderes als die Identität der Person selbst (das Subjekt), welche im sozialen Körper eines ganzen gesellschaftlichen Kontextes Resonanz findet: Vor- und Nachname, Alter, Geschlecht, berufliche Position, Muttersprache sowie Staatsbürgerschaft sind nur einige vertraute Merkmale der symbolischen Identität, wobei besonders am Beispiel des Alters und des Geschlechtes einsichtig wird, inwieweit der physische Körper mit dem symbolischen verflochten ist. Die menschliche Person bildet somit eine zweifach körperliche Einheit.

Weiters entwickeln De Pietri und Palma (2012: 13) eine Verbindung zwischen der eben formulierten Doppelkörperlichkeit des Menschen, und den von Aristoteles formulierten Begriffen *zoon logon echon* und *zoon politikon*, die ja ebenfalls die Doppelbestimmung des Menschen ausdrücken. Die menschliche Sprache ist genau jene Komponente, die die menschliche Existenz von der tierischen trennt.

Doch was bedeutet nun die Doppelkörperlichkeit und allgemeiner besehen die Körperlichkeit des Menschen in Bezug auf seine Verletzlichkeit durch Worte? De Pietri und Palma (2012: 14) argumentieren mit dem Körperkonzept der Exposition, das anzeigen soll,

dass sich der Begriff *Körperlichkeit* sowohl auf den physischen als auch auf den symbolischen Körper eines Menschen bezieht und eben notwendig ist, um verletzbar zu sein, um nämlich eine Angriffsfläche zu bieten:

Damit die Sprache als Medium und Instrument zur Gewaltausübung dienen kann, muss sowohl dem sprechenden Subjekt (Täter) als auch dem verstummenden, auf den physischen, sprachlosen Körper reduzierten Subjekt (Opfer) eine Körperlichkeit, d.h. eine Verletzungsoffenheit zugesprochen werden, denn sonst wäre ein verletzender Kontakt durch Sprache nicht denkbar und nur, wie angedeutet, im metaphorischen Sinne verstehbar. Die theoretische Anerkennung der *sprachlichen Verletzlichkeit* führt folglich zu einer erweiterten Wahrnehmung von Gewaltphänomenen, welche verbale Formen von Gewalt einschließt, ohne ihnen dabei eine indirekte Rolle zuzuweisen (De Pietri u. Palma 2012: 14).

Die Sprache wird in diesem Konzept also instrumentell aufgefasst – ein Instrument, das sowohl der friedlichen Kommunikation dienen kann, aber auch als Waffe, die sich gegen den symbolischen und sozialen Körper, also gegen das Subjekt im umfassenden Sinne, richtet.

Um ein weiteres Mal das Plädoyer für einen erweiterten Gewaltbegriff zu stärken, kann ich also zusammenfassen, dass der Mensch erst durch seine Doppelkörperlichkeit - bestehend aus seinem physischen und seinem symbolisch/sozialen Körper - zu einem Subjekt mit einer individuellen Identität wird. Da der Mensch in zwei Sphären existiert, ist er auch in zwei Sphären verletzbar: Verbale, psychische Verletzungen können die Gesamtheit des Subjekts folglich ebenso zerstören, wie physische Verletzungen dies vermögen.

Was diese Interpretation voraussetzt, ist laut De Pietri u. Palma (2012: 15) die Intentionalität des sprechenden Subjekts: Um Gewalt durch Sprache überhaupt erst ausüben zu können, muss es die volle Bandbreite der Sprache beherrschen. Das bedeutet, das sprechende Subjekt vermag aufgrund seiner Sprachkompetenz zu wählen, ob es die Sprache als friedliches Kommunikationsmittel einsetzt oder eben als Waffe, um den Adressaten zu verletzen. Dies ist auch die Wurzel für sein rationales Handeln – die Fähigkeit zum bewussten Treffen einer Entscheidung.

Um weiterhin für eine volle Anerkennung sprachlicher Verletzungsmacht zu argumentieren, versuchen De Pietri und Palma (2012: 16) eine Wesensverbindung und strukturelle Zusammengehörigkeit zwischen Gewalt und Sprache herauszuarbeiten, denn nur wenn dies gegeben wäre, könnte ein rein strukturellen Betrachtung der Sprache als

Gewalt die Grundlage entzogen werden. Um sich nun genauer auf die Verletzungsmacht der Sprache zu beziehen, verwenden De Pietri und Palma (2012: 16) die Begriffe *potestas* und *potentia*, die sich auf das Macht- und Verletzungsvermögen von Gewalt beziehen. Sie stellen die Frage, woraus ein einzelner Sprechakt seine Fähigkeit zu verletzen zieht. Wie kann er den symbolischen Körper des Menschen angreifen und verletzen? Sie beantworten dies mit der Möglichkeit der Sprache, dass sie bereits in ihrem Medium selbst gewaltsame Züge aufweisen kann. Sprache steht zwar im Zeichen der Vernunft, allerdings weniger einer gewaltfreien Vernunft, sondern mehr einer vernünftigen und redegewandten Gewalt. De Pietri und Palma (2012: 17) bezeichnen dies als eine gewaltsame Rationalität, die durchaus auch in der Lage ist, eine (gewaltsame) Kultur hervorzubringen. Kultur und Barbarei haben also nicht zwingend oppositionellen Charakter.

In einer weiteren Überlegung stellen De Pietri und Palma (2012: 19) in Frage, ob denn ein Subjekt wirklich völlig autonom und bewusst handelt, wenn es einen verletzenden Sprechakt vollzieht. Ein Argument dagegen wäre, dass die Sprache ja nichts ist, was uns vollkommen eigen ist – die Sprache ist vielmehr ein über Generationen hinweg entwickeltes Phänomen, sodass man sich nie ganz sicher sein kann, ob man sie wirklich zur Gänze autonom und selbstbestimmt vollkommen und in all seinen Funktionen durchschaut hat und beherrschen kann. Es stellt sich die Frage, ob nun der Mensch die Sprache als Instrument verwendet, oder aber ob der Mensch im Bann der Sprache steht, in deren Gebrauch er unwissentlich und selbstverständlich eingetreten ist:

Kraft des sprachlichen Bandes ist das Subjekt in Bezug auf seine verletzende Handlungsmacht niemals bloß Autor oder Täter (*subject of*) einer (sprachlichen) Gewalttat, sondern stets auch Opfer einer Unterwerfung (*subjected to*). Aus dieser Sicht hängen sowohl körperliche als auch sprachliche Gewalttaten in letzter Hinsicht nicht von den Absichten des Subjektes ab, sondern vielmehr von jenen symbolischen Strukturen, welche es als symbolische Identität hervorgebracht haben. Die Verletzungskraft einzelner Redeakte schöpft somit ihre Wirksamkeit aus einer Verletzungsmacht, welche in der Sprache selbst liegt (De Pietri u. Palma 2012: 19).

Diese innersprachliche Macht könnte man laut De Pietri und Palma (2012: 20) als „eine weit verzweigte Vernetzung zahlreicher symbolischer Subsysteme und gesellschaftlicher Teilbereiche“ beschreiben. Trifft dies zu, ist sie kaum lokalisierbar und trotzdem allgegenwärtig. Eben dieses Phänomen bekräftigt laut De Pietri und Palma (2012: 20) nun die

ständige Fluktuation zwischen Täterrolle und Opferrolle. Die Beherrschten tragen dabei, zwar unabsichtlich und unbewusst aber dennoch real, zu ihrer Unterwerfung und Beherrschung bei. Die Aufgabe bestünde folglich darin, die Naturalisierung solcher sprachlichen Gewaltformen zu dekonstruieren: „Die Entlarvung jenes wirkungsmächtigen Prozesses der Naturalisierung kultureller Gewaltformen führt somit zu einer Überwindung des Täter-Opfer-Schemas“ (De Pietri u. Palma 2012: 20).

Zusammenfassend kann also noch einmal gesagt werden, dass die Sprache nicht länger nur als Instrument und Kommunikationsmittel des Subjekts aufgefasst werden kann, da sie die Subjekte ja selbst hervorbringt und konstituiert.

Aus dieser Perspektive erscheint die Gewalt in ihrer radikalen Ambiguität, da sich ihr *konstruktives* und *erschließendes* Potential von ihrem *negativen* und *ausschließenden* Charakter nicht mehr trennen lässt (De Pietri u. Palma 2012: 21).

Wir haben es also mit einer Form von subtiler und unsichtbarer Gewalt zu tun, welche für uns sehr schwer wahrnehmbar und beschreibbar ist, da sie so unmittelbar und intim mit uns selbst verknüpft ist. Sprache, Gewalt, die Verletzungskraft der Worte und die Verletzungsmacht der Sprache sind also ineinander verschränkt und bedingen einander begrifflich – das Denken bewegt sich also gleichsam im Kreis.

Einerseits bedarf die faktische Entfaltung der verletzenden Kraft der Worte der Aktualisierung einer Macht, welche in der Infrastruktur der Sprache anzusiedeln ist; andererseits ist die Macht einer solchen sprachlichen Infrastruktur ohne ihre Aktualisierung hohl und nichtig, d.h. ihre gewaltsamen Züge blieben in dem Fall rein potentiell und schließlich nicht wahrnehmbar (De Pietri u. Palma 2012: 21).

Es ist also schwierig, eine Herrschaft in Form einer Substanz über ein hierarchisches Gebilde zu etablieren – also einen körperlichen Machthaber zu bestimmen. Das Funktionieren solch eines Systems wird laut De Pietri u. Palma (2012: 22) vielmehr durch die Macht der Rede geregelt, und dadurch gewährleistet, dass ein permanentes Bewusstsein von Schuld und ein Bescheid wissen über die autoritative Herrschaft vorhanden ist.

De Pietri und Palma (2012: 23) fassen nun abschließend zusammen, dass, im Horizont der Verbindung von Sprache und Gewalt, eine permanente Oszillation aufrechterhalten wird – die beiden Perspektiven ergänzen sich gegenseitig. Dies kommt durch die beiden Formeln *Sprache der Gewalt* und *Gewalt der Sprache* gut zum Ausdruck. Während der erste Begriff

die Verbindung zwischen Sprache und Gewalt in Hinblick auf die Verletzungskraft einzelner Sprechakte beschreibt und die Sprache als mögliches Verletzungsinstrument kategorisiert, widmet sich der zweite Begriff der Frage der strukturellen Zusammengehörigkeit der beiden Termini in Bezug auf die Macht sprachlicher Systeme:

Beide Ansätze implizieren, dass wir hinter die Reduktion des Gewaltkonzeptes auf physische Gewalt einen Schritt zurück treten und den symbolischen Raum freisetzen müssen, um den Begriff der Gewalt resignifizieren und sein gesellschaftspolitisches Potenzial entfalten zu können. Diese Operation bringt notwendigerweise eine Begriffserweiterung mit sich, deren Ausmaß an dieser Stelle noch schwer abzuschätzen wäre (De Pietri u. Palma 2012: 23).

Zum Abschluss werfen De Pietri u. Palma (2012: 23) einen Ausblick auf den „Sinn“ von Gewalt. Die Macht der Sprache zeichnet sich jedenfalls durch die Subtilität und die Unsichtbarkeit ihrer potentiellen Gewalt aus. Die Rationalität der Sprache ist es wiederum, die die Sinnfrage begründet: Etwas, das rational ist, muss immer in irgendeiner Weise Sinn ergeben – daran, so scheint, machen die Autoren die Unterscheidung von verbaler und psychischer Gewalt fest. Ob sie damit wiederum jedoch dem Eigenwesen aller – und d.h. auch physischer – Gewalt gerecht werden sei hier jedoch dahingestellt. Vor allem aktuelle Diskussionen, die einen sogenannten „Mythos sinnloser Gewalt“ kritisieren und die sozialtechnologischen und poetischen Funktionen von Gewalt herausarbeiten, wäre hier zu nennen.

Ohne diese Fragen hier also behandeln zu können, geht es mir im Folgenden darum, die Relevanz des bislang behandelten philosophischen Gewaltdiskurses für meine übergreifende Fragestellung herauszuarbeiten. Worin genau liegt also der Zusammenhang zwischen der neueren Forschung über die verbale Gewalt und der Gewaltforschung an Schulen? Fragen wir, um uns dieser Problematik anzunähern, zunächst danach, wie sich verbale Gewalt unter Schülern manifestiert. Für Jugendliche scheint es oft ein völlig normaler Umgang zu sein, sich gegenseitig zu beleidigen. Markert (2007: 295) sieht es als eine Herausforderung für die Pädagogen, zwischen neckischen Angriffen und tatsächlicher verbaler Gewalt zu unterscheiden. Schulische Gewalt dient zumeist dem Durchsetzen eigener Interessen gegenüber denen anderer. Eine Schwierigkeit in Bezug auf sprachliche Gewalt an Schulen ist es sicherlich, dass es dafür keine klaren Grenzen gibt. Laut Markert (2007: 296) besteht für physische Gewalt eine Unterscheidung zwischen sogenannten

„Spaßkämpfen“ und tatsächlichen „ernsthaften Prügeleien“. Für die verbale Gewalt existieren solche Unterscheidungen (noch) nicht, hier wird immer eine gewisse Fähigkeit zur Interpretation angestrengt, sowohl von Seiten der Pädagogen, als auch von Seiten des Opfers. Weiters erscheint es ebenso äußerst schwierig, aus der Perspektive des Dritten die Verletzungen eines Opfers verbaler Gewalt einzuschätzen; man muss sich zu großen Teilen auf dessen eigene Schilderungen verlassen. Markert (2007: 307) gibt an, dass verbale Verletzungen unter Schülern oft der Ausgrenzung dienen. Oft werden verschiedene Formen der verbalen Gewalt kombiniert – zum Beispiel eine Beleidigung mit gleichzeitiger Hetze. Das Opfer wird also nicht nur persönlich beleidigt, sondern es wird von Seiten des Täters auch noch auf sozialer Ebene angegriffen, indem andere Personen gegen es aufgehetzt werden. Das Verweisen auf Unterschiede zwischen dem Opfer und dem Täter dient ebenfalls dem Aufzeigen von Grenzen und der Degradierung.

Verbale Gewalt dient im Rahmen der Degradierung dazu, im sozialen Raum der Schulklasse eine Unterlegenheit Einzelner zu schaffen, zu betonen und darzustellen (Markert 2007: 308).

Ganz gezielt werden individuelle Kennzeichen einer Person hervorgehoben und als Defizite konstruiert, und gleichzeitig wird dadurch eine Abgrenzung geschaffen. Diese Zuschreibungen sind zu einem hohen Grad willkürlich.

Ein weiterer wichtiger Punkt den Markert (2007: 308) aufwirft, ist der der inhaltlichen Positionierung der Mitschüler. Wenn ein Schüler von einem anderen verbal angegriffen wird und diese Beleidigung im Raum steht, so können sich auch die anderen Schüler positionieren; entweder auf der Seite des Opfers, oder aber auf der Seite des Täters, die oft die attraktivere ist, wenn das Opfer von mehreren Tätern drangsaliert wird. Hier geht es dann um ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, oder genauer, der Zugehörigkeit. Die verbal Attackierenden sind dann laut Markert (2007: 308) eine Gemeinschaft, während das Opfer aufgrund der Eigenschaften, die es vom Kreis der Täter unterscheidet, isoliert wird. Jugendliche finden immer wieder über das gemeinsame Beleidigen einer anderen Person zueinander. Steht ein Schüler aber dem Opfer bei, so läuft er Gefahr, selbst zu einem Opfer zu werden, indem er sich thematisch in Opposition zu den anderen Schülern stellt.

Aus dieser Perspektive erscheinen Ausgrenzungsprozesse doppelt problematisch: Zum einen weil in ihnen einzelne Personen durch gewalthaftes Sprechen gedemütigt,

verletzt und ausgeschlossen werden, und zu anderen weil in ihnen eine problematische Kultur der Gemeinschaftsbildung und Normsetzung deutlich wird (Markert 2007: 309).

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass auch tolerierendes Zusehen eine Art der Zustimmung darstellt. Daraus entsteht oft ein Handlungszwang.

4.2 Vergleich der empirischen Daten mit den theoretischen Konzepten

Wenn ich nun Parallelen und Kontroversen zwischen der auf den vorhergehenden Seiten umfassend beschriebenen Theorie bezüglich sprachlicher Gewalt und den Ergebnissen der von Zuba 2006 durchgeführten Jugendstudie aufzuzeigen versuche, so betrifft der erste Punkt, der diskutiert werden muss, die Auffassung, die Jugendliche von der unter ihnen herrschenden Gewalt haben.

Auffällig ist hier, dass in Fig. 1 92% der befragten 15- bis 20-Jährigen angeben, dass sich jeder Konflikt auch ohne Gewalt lösen lässt, und 88% von ihnen führen an, dass sie jeder Art von gewalttätigen Handlung aus dem Weg zu gehen versuchen. Nur 3% von ihnen sind der Meinung, dass man Gewalt gebrauchen muss, um respektiert zu werden. Generalisiert kann also gesagt werden, dass der Großteil der Jugendlichen Gewalt ablehnt. Wenn man nun aber einen Blick auf Fig. 2 wirft, so wird hier von 48% der Befragten angegeben, verbale Gewalt in der Schule erlebt zu haben; 26% wurden an der Schule beschimpft und angeschrien, 39% wurden an der Schule verspottet und bloßgestellt. Dies wirft nun die erste Frage auf: An der Schule sind die Jugendlichen unter sich, die erlittene verbale Gewalt, die von jedem zweiten bereits erlebt wurde, wurde also von gleichaltrigen Schülern verübt - und das, obwohl 88% der Befragten angaben, Gewalt grundsätzlich aus dem Weg zu gehen.

Der Schluss den ich daraus ziehe ist, dass die Schüler in Fig. 1 ihre Antworten auf körperliche Gewalt beziehen und diese spontan ablehnen. Die Schüler antworten also aus der Perspektive eines potentiellen Täters und lehnen diese Rolle zum Großteil ab. Die befragten Jugendlichen, deren Antworten in Fig. 2 zu sehen sind, antworten aber aus der Opferperspektive. Sie wurden bereits Opfer verbaler Gewalt. Daraus folgere ich nun, dass verbale Gewalt oft erst als Gewalt wahrgenommen wird, wenn man zum Opfer wurde. Erst die Schüler, deren symbolischer Körper, der ebenfalls Teil ihrer Identität ist, von den

verbalen Angriffen ihrer Mitschüler geschädigt wurde, nehmen verbale Gewalt tatsächlich als Gewalt wahr. Schüler, die bei einer Befragung Fragen aus der Täterperspektive beantworten müssen, so wie in Fig. 1 der Fall, assoziieren dies offensichtlich mit körperlicher Gewalt, die der Großteil von ihnen auch kategorisch ablehnt. Dass aufgrund der Doppelkörperlichkeit des Menschen verbale Gewalt ebenso verletzen kann wie körperliche, wird offensichtlich erst wahrgenommen, wenn man dies selbst empfunden hat. Fig. 3 bestätigt meine Schlüsse, indem hier lediglich 15% der Befragten angegeben haben, bereits körperlicher Gewalt in der Schule ausgesetzt gewesen zu sein. Dies entspricht in etwa den Ergebnissen von Fig. 1, aus denen man schließen kann, dass 12% der Befragten gewalttätigen Handlungen nicht zwingend aus dem Weg gehen.

Wenn man nun die Unterscheidung zwischen physischer Gewalt, die durch Worte angedroht wurde, und tatsächlicher, durch Worte verübter Gewalt beleuchtet, so zeigt Fig. 4, dass 39% der Befragten in der Schule verspottet und bloßgestellt und 26% beschimpft und angeschrien wurden. Dies entspricht Verletzungen durch Worte; Worte wurden in diesen Fällen zu Waffen, die den symbolischen Körper der betroffenen Schüler tatsächlich angriffen, und nicht nur eine mögliche folgende Gewalthandlung androhten. Die tatsächlichen Erfahrungen mit physischer Gewalt belaufen sich laut Fig. 4 in einem Bereich zwischen 0% und 7%, was also deutlich geringer ist, als die tatsächlich durch Worte verübte Gewalt.

Ich schließe aus den Ergebnissen der Umfrage, dass ein essentielles Problem bei der Definition von Gewalt vorliegt. Während es für körperliche Gewalt klare Richtlinien gibt, was noch erlaubt ist und im Einverständnis aller Beteiligten noch als tolerierbarer, wenn auch grober Umgang miteinander gilt, fehlen diese Richtlinien laut Markert (2007: 296) für verbale Gewalt weitestgehend. Viele Täter, die „verbale Gewalt“ verüben, aber noch nicht selbst erfahren haben, sehen aufgrund fehlender Richtlinien die Gewaltsamkeit ihrer Handlungen nicht. Da sie ja die Verletzungen, die sie am symbolischen Körper ihres Opfers hinterlassen, nicht sehen können beziehungsweise es ein leichtes ist, die Augen davor zu verschließen, fassen sie ihre Handlungen wohl zumeist nicht als gewalttätig auf.

Fig. 6 zeigt, dass Jugendliche erst, wenn sie konkret nach der Anwendung von verbaler Gewalt gefragt werden, diese auch als solche erkennen. Dann geben nämlich 49% aller Befragten an, bereits einmal jemanden beschimpft und angeschrien zu haben, 39%, bereits jemanden verspottet oder bloßgestellt zu haben. Dies zeigt also, dass diese Taten im

Bewusstsein der Menschen durchaus verankert bleiben, allerdings nicht sofort mit Gewalt assoziiert werden. Als die Befragten nur auf generelle Gewaltausübung angesprochen wurden, haben sie dies in erster Instanz sofort zurückgewiesen, und erst beim gezielten Fragen nach verbaler Gewalt kamen diese Handlungen ins Bewusstsein. Daraus kann man ebenfalls wieder schließen, dass der Begriff „Gewalt“ in erster Linie mit körperlicher Gewalt assoziiert wird.

Interessante Einsichten bietet nun auch der Vergleich zwischen Fig. 4, die sich Gewalterfahrungen in der Schule widmet, und Fig. 6, die sich generellen Erfahrungen mit verbaler Gewalt an verschiedenen Orten widmet. Während generell mehr Menschen angeben, schon jemanden beschimpft und angeschrien zu haben, geben mehr Befragte an, in der Schule schon verspottet oder bloßgestellt worden zu sein. Laut Markert (2007: 308) dienen besonders diese Verletzungen durch kombinierte verbale Strategien der Schaffung von Unterschieden und der daraus resultierenden Ausgrenzung. Schüler haben in der Schule mehr als an jedem anderen Ort die Möglichkeit und das Bedürfnis, Gruppen zu bilden und sich zugehörig zu fühlen. Doch genau dieses Bilden von Gruppen bedeutet auch gleichzeitiges Ausgrenzen von anderen. Verspotten und bloßstellen bezieht sich zumeist auf ein oder mehrere Merkmale der verspotteten Person, die zu ihrer Identität beitragen, sie aber auch von den anderen unterscheiden. Dadurch, dass dieses Merkmal von den Tätern hervorgehoben und betont, und im nächsten Schritt verspottet wird, wird die doppelkörperliche Identität des Opfers angegriffen und im schlimmsten Fall sogar beschädigt und zerstört. Da schulische Gewalt, ganz besonders verbale Gewalt, zumeist nicht isoliert zwischen dem Täter und dem Opfer stattfindet, sondern innerhalb einer Klassengemeinschaft, ist es besonders naheliegend, dass Verspotten und Bloßstellen die am häufigsten verwendeten Formen verbaler Gewalt sind. Damit sich die Worte allerdings zu Waffen entwickeln können, die das Opfer verletzen, sind in diesem besonderen Fall weitere Personen nötig. Spott und Scham funktionieren nur, wenn weitere Menschen *Zeugen* des Verspottens werden. Einen fremden Menschen unter vier Augen zu verspotten würde wohl nur kleine Reaktionen auslösen, wohingegen Spott vor einer ganzen Schulklasse, die sich dann möglicherweise auch noch auf die Seite des Täters schlägt, den sozialen Körper und mithin die gelebte Integrität des Opfers massiv angreift.

Dieser Spott ist eine performative Äußerung – durch das Verspotten werden bestimmte Merkmale am physischen oder symbolischen Körper des Opfers, also an seiner Identität, abgewertet und die Position des Opfers in der realen Welt dadurch verändert. Worte machen also aus einem Mitglied der Klassengemeinschaft eine Person, die aus einer gewissen (Klein)gruppe ausgestoßen wird – eine Grenze wird gezogen. Die Sprache wurde in diesem Fall also zur Handlung und hat eine bleibende Veränderung in der sozialen Konfiguration hervorgerufen.

Dieses Ziehen einer Grenze bedeutet zweifelsohne auch das Auslösen einer gewissen Sprachlosigkeit. Wie bereits bei Herrmann u. Kuch (2007: 14) erwähnt, kann Sprache in einem Verhältnis der Nachträglichkeit zur Gewalt stehen. Das bedeutet, dass ein Opfer, nachdem ihm Gewalt widerfahren ist, unter Sprachlosigkeit leidet. Wenn man über ein temporäres Verhältnis von Gewalt und Sprache nachdenkt, muss das ja nicht immer, wie von Herrmann u. Kuch (2007: 14) beschrieben, ein Verhältnis zwischen physischer Gewalt und Sprache sein. Es ist auch möglich, dass ein temporäres Verhältnis zwischen neutralen Sprechakten und sprachlicher Gewalt besteht. Die Autoren zeigen die beiden Möglichkeiten auf, dass vorhergegangene Gewalt das Opfer seiner Sprache berauben kann, oder dass Sprache einen nachfolgenden Gewaltakt ankündigt.

Besonders das erstgenannte Verhältnis ist auch im Falle rein verbaler Gewalt unter Schülern denkbar. Ein Schüler, der - insbesondere wenn dies unter Zeugenschaft von Mitschülern geschieht - verbale Gewalt erlebt und somit spürt, ausgegrenzt zu werden, kann genauso die von Herrmann und Kuch (2007: 14) beschriebene Sprachlosigkeit erleben. Hier sehe ich besonders das auf die verbale Gewalterfahrung folgende Ausgegrenzt sein als das eigentliche Problem an. Der performative sprachliche Gewaltakt hat bewirkt, dass das Opfer seine Position als gleichwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft verloren hat, oder zumindest temporär zu verlieren droht, und daher außerhalb der allgemeinen Argumentation gegen es steht. Vereinfacht gesagt, wenn mehrere Mitschüler auf einer Ebene und mit den selben, oft sehr vereinfachten und stereotypischen Argumenten verbal gegen ein Opfer vorgehen, so kann es sehr rasch geschehen, dass dieses in die Sprachlosigkeit abrutscht, da es sehr schwierig ist und sehr viel Kraft erfordert, unter solchen Bedingungen seine Stimme zu erheben und verbal gegen diese Ausgrenzung anzukämpfen und zu versuchen, die sprachlichen Angriffe und Argumente zu entkräften.

Diese Überlegungen leiten direkt zu der gesellschaftlichen Existenz der Schüler über. Mit Herrmann und Kuch (2007: 21) verwies ich bereits darauf, dass sozialphilosophische Überlegungen auf dieser gesellschaftlichen Existenz aufbauen und erwähne auch die daraus resultierende Verletzungskraft von Worten. Hier stellt sich für mich nun die Frage, welcher Teil des Gesamtkörperkonzepts der Schüler denn nun bei einem verbalen Angriff in der Schule primär getroffen wird. An dieser Stelle möchte ich zwischen den ersten beiden in Fig. 4 angeführten Erlebnissen „Ich wurde verspottet und bloßgestellt“, was 39% der Befragten in der Schule erlebt haben, und „Ich wurde beschimpft und angeschrien“, was 26% der Befragten in der Schule widerfahren ist, unterscheiden. Verspotten und Bloßstellen richtet sich meiner Auffassung zufolge direkt gegen die gesellschaftliche Existenz des Opfers, da diese Form der verbalen Gewalt davon lebt, dass sich eben die Gesellschaft, also die Mitschüler, auf die Seite des Täters stellen und dadurch die Verletzungsmacht der verspottenden Worte ratifizieren und möglicherweise sogar um ein Vielfaches erhöhen. Beschimpfen und Anschreien hingegen richtet sich direkt gegen das Opfer selbst - und zwar nur gegen das Opfer. Das bedeutet, diese Formen der verbalen Gewalt funktionieren auch ohne die Beteiligung der Klassengemeinschaft, was aber nicht heißen soll, dass der Effekt durch etwaige Zuseher oder Mittäter nicht trotzdem noch verstärkt werden kann. In diesem Fall wird weniger die soziale Identität des Opfers angegriffen, als seine persönliche. Es wird zwar nicht der physische Körper des Opfers durch Beschimpfen und Anschreien verletzt, sehr wohl aber sein symbolischer - und damit seine Identität.

Die zitierte Grafik zeigt nun, dass verspottet und bloßgestellt zu werden von mehr Schülern erlebt wurde als beschimpft und angeschrien zu werden. Sofern man von der Prämisse ausgeht, dass die eingesetzte verbale Gewalt bewusst und auf ein bestimmtes Ziel gerichtet eingesetzt wird, kann daraus geschlossen werden, dass die soziale Identität innerhalb einer Schulklasse als wichtiger angesehen wird und daher ein beliebteres Ziel für Angriffe bildet. Vereinfacht gesagt sind Schüler verletzlicher gegenüber verbalen Angriffen, die auf ihre soziale Identität, also ihre Stellung in der Klassengemeinschaft abzielen, als gegenüber Angriffen, die ihren eigenen symbolischen Körper schädigen, dafür allerdings keine weiteren Konsequenzen bezüglich ihrer sozialen Position mit sich bringen.

Sprache wird immer noch in erster Linie als ein Mittel zur Konstruktion von sozialen Strukturen angesehen, doch wie bereits Krämer (2007: 32) erwähnte, kann sie eben auch

destruktiven Charakter haben. Wenn man nun die im vorhergehenden Absatz erwähnten Grenzen betrachtet, die durch verbale Gewalt zwischen Schülern geschaffen wird, so fällt auf, dass gerade in diesem sozialen Gefüge einer Schulklasse die destruktive Sprache, die Grenzen schafft und durch ihren performativen Charakter die reale Situation der Opfer ins Negative verändert, gleichzeitig auch etwas konstruiert. Es handelt sich um die Identität des Täters und dessen Position im sozialen Gefüge der Schulklasse. Ich schließe daraus, dass die verbale Gewalt gegen das Opfer dessen symbolischen Körper und seine soziale Identität angreift und zu verletzen versucht, gleichzeitig aber die soziale Identität und das Selbstbild des Täters ins (aus der Sicht des Täters) Positive verändert. Geglückte verbale Gewalt lässt das Selbstbewusstsein des Täters anschwellen, und in dem Fall, dass sich die Klassengemeinschaft auf die Seite des Täters stellt, verbessert dies auch hier seine Position. Ich stelle also eine gewisse Wechselwirkung zwischen Opfer und Täter fest: Je mehr der verbale Gewaltakt auf Seiten des Opfers zerstört, desto mehr konstruiert er auf Seiten des Täters. Und wenn man jetzt noch bedenkt, dass es ja erst die Sprache ist, die unsere sozialen Gefüge und überhaupt unsere Identität ausmacht, so wird noch klarer, wie mächtig verbale Gewaltakte sind.

Eine weitere Überlegung betrifft die Frage, inwieweit ein Opfer in der Schule überhaupt die Möglichkeit hat, verbalen Verletzungen zu entgehen. Srubar (2014: 71) behauptet ja, dass durch die Unmittelbarkeit und die semiotische Unvermitteltheit eines verbalen Gewaltaktes das Opfer keine Wahl hat, ob es in die Kommunikation einsteigt oder nicht, wohingegen man bei normalen Gesprächen diese Wahl eben hat. Für mich ist hier wiederum die Performativität der Sprache entscheidend. Das Opfer hat natürlich grundsätzlich die Möglichkeit, den Täter zu ignorieren und kann, wenn es mental stark genug ist, die Verletzung an sich abprallen lassen. Dadurch kann es zumindest für sich selbst Verletzungen an seinem symbolischen Körper und seiner Identität verhindern. Richtet man den Blick aber auf seine soziale Identität, also auf seine Stellung innerhalb der Schulklasse, so kann die verbale Herabsetzung hier auch trotz Ignoranz seitens des Opfers von staten gehen. Auch wenn das Opfer nicht in die verbal verletzende Kommunikation einsteigt, hat der Täter ganz alleine, durch Mithilfe der Klassengemeinschaft, die Möglichkeit, die soziale Stellung des Opfers innerhalb der Klasse zu ändern. An diesem Punkt stelle ich fest, anders als zuerst angenommen, dass aus diesem Blickwinkel kein Unterschied zwischen verbaler und körperlicher Gewalt mehr besteht, denn auch die körperliche Gewalt hat die

Eigenschaft, vom Täter ganz allein ausgeführt werden zu können, und auch ohne Mitwirken des Opfers erfolgreich zu sein. Vorerst wurde ja angenommen, dass sich physische und psychische Gewalt an genau diesem Punkt unterscheiden – der Notwendigkeit der der Mitwirkung des Opfers. Posselt (2011: 106) weist hier auf bestehende Machtverhältnisse hin: Wer seiner Meinung nach im Besitz der Macht ist, kann auch über die Interpretation und Deutung von Sprechakten verfügen. Der Machthaber kann also seinen Worten eine Bedeutung geben – die in Fällen sprachlicher Gewalt verletzender Natur ist.

Nachdem ich nun auf den letzten Seiten die tatsächliche Situation von verbaler Gewalt in Schulklassen versucht habe darzustellen, fällt auf, dass in fast jedem Bezugspunkt nicht nur der Täter und das Opfer, sondern noch weitere Mitwirkende zur Sprache kamen. Obwohl natürlich in erster Linie an einen Täter und ein Opfer gedacht wird, wenn von Gewalt die Rede ist, so muss man diese Beziehung doch noch um eine *dritte Position* erweitern, um das wahre Funktionieren von Gewalt begreifen zu können. Gerade in der Institution Schule werden Konflikte selten zwischen nur zwei Menschen ausgetragen, da zwangsläufig meistens Mitschüler und Lehrpersonen ebenfalls anwesend sind. Diese Position des Dritten beeinflusst die Vorgänge und Auswirkungen der Gewalt, ganz gleich ob verbale oder physische Gewalt, maßgeblich; die Gewaltvorgänge würden völlig anders funktionieren und völlig andere Konsequenzen mit sich bringen, wenn ausschließlich der Täter und das Opfer beteiligt wären. Aus diesem Grund möchte ich mich im letzten Teil meiner Arbeit nun dieser Position des Dritten widmen, die zusammen mit dem Opfer und dem Täter ein Dreieck bildet, in dessen Mitte sich die Gewalthandlung befindet.

4.3 Die Figuren des Dritten und ihre Relevanz für die schulische Gewaltforschung

Der Täter und das Opfer sind im schulischen Kontext selten die einzigen Teilhabenden an einer Gewaltsituation. Zumeist sind Mitschüler (entweder aktiv oder passiv, als Bystander) zugegen, mitunter auch eine Lehrperson. Diese weiteren Beteiligten beeinflussen die Dynamik der Gewalt und den Ausgang der Gewaltsituation maßgeblich:

Bei einem Konflikt zwischen zwei Parteien wird grundsätzlich die ganze Gemeinschaft einbezogen, um zur Lösung beizutragen. Man geht davon aus, dass die Gemeinschaft

Verantwortung übernehmen muss, weil immer auch andere betroffen sind, wenn zwei sich streiten (Hogger 2007: 123).

Viele verbale Gewaltakte, zum Beispiel das Verspotten und das Bloßstellen, leben davon, dass Zuschauer zugegen sind. Lehrpersonen können das Verhalten des Täters maßgeblich beeinflussen und die Gewalthandlung zumindest für den Moment und an der Oberfläche stoppen. Die Position des Dritten muss aber nicht zwangsläufig von einer anderen Person besetzt sein. Auch das eigene Gewissen des Täters ist immer zugegen und kann den Verlauf einer Gewalthandlung mitunter beeinflussen. Hogger (2007: 124) bezeichnet vor allem das Ergreifen von Präventivmaßnahmen, das Heilen von Verletzungen von Beziehungen, das Wachsamsein in bezug auf Anzeichen von Gewalt, aber auch das konkrete Einschreiten, wenn Gewalt bereits im Gange ist, als die wichtigsten Aufgaben des „Thirdsiders“, so der Begriff, den sie verwendet. Hogger (2007: 124) spricht an dieser Stelle auch das eigene Wohl des Dritten an: Sich für eine friedliche Umgebung stark zu machen, liegt schließlich nicht zuletzt auch in seinem eigenen Interesse. Hogger (2007: 124) sieht daher die frühe Erziehung von Kindern zu verantwortungsvollen „Thirdsidern“ als eine der Erziehungsaufgaben der Schule an, wovon im weiteren Verlauf auch der Kontext der Schule, also das Schulklima, selbst profitiert. Auch Jannan (2012: 11) spricht den Erziehungsauftrag der Schule an:

In Prävention zu investieren bedeutet, den Erziehungsauftrag der Schule zu stärken – eine Aufgabe, die im demografischen Wandel zunehmend an Bedeutung gewinnt. Eine Schule, die darauf beharrt, dass Kinder mit einem bestimmten Repertoire an Fertigkeiten und Verhaltensweisen bei ihr ankommen sollen, ist nicht mehr zeitgemäß.

Hogger (2007: 126) gibt dann vier Begriffe für Rollen an, die der Dritte bei bereits bestehenden Konflikten übernehmen kann, um zu deren friedlicher Klärung beizutragen. Er kann entweder als „Mediator“, als „Arbiter“ (also sogenannter Schiedsrichter), als „Equalizer“ (also als ein demokratischer Berater) oder als „Healer“ (jemand, der den Täter dazu ermutigt, seine Taten einzusehen und sich beim Opfer zu entschuldigen) auftreten. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit möchte ich, obwohl es zweifelsohne noch viele weitere Möglichkeiten gibt, wie die Position des Dritten besetzt sein kann, auf die eben genannten drei Möglichkeiten – Mitschüler, Lehrpersonen und das eigene Gewissen des Täters - näher eingehen.

Laut Hitzler (1999: 13) sind die Gewalterfahrungen des Dritten keine Wahrnehmungen, da er ja keine direkte Gewalt erfahren hat, sondern lediglich Gewaltvorstellungen:

Daraus folgt einerseits, dass Gewalt *handlungstheoretisch* nur aus der Täter-Perspektive verstanden und erklärt werden kann. Und daraus folgt andererseits, dass Gewalt aus der Opfer- *und* aus der Zuschauer-Perspektive nur *etikettierungs-* bzw. *definitionstheoretisch* rekonstruierbar ist (Hitzler 2009: 13).

Als Problem schlussfolgert Hitzler (2009: 13), dass es aufgrund dieser dualen Perspektivierung zu Missverständnissen kommen kann: Eine Handlung, die vom Täter keinesfalls als gewalttätig angedacht ist, kann vom Opfer aber durchaus so aufgefasst werden, und vice versa. Auch der Dritte als Zuseher kann die Intention einer Handlung anders verstehen, als sie vom Täter angedacht war oder vom Opfer aufgefasst wurde. Letztendlich lässt sich, wenn man einen phänomenologischen Handlungsbegriff zugrundelegt, also nur aus der Perspektive des Täters klären, ob wirklich eine Gewalthandlung intendiert war. Ob etwas *als Gewalt erlebt* wird, ist gleichwohl unabhängig davon, ob es *als Gewalthandlung intendiert* war. Sowohl Opfer als auch Zuschauer können etwas als Gewalthandlung etikettieren, das vom Täter nicht als solche angedacht war. Gewalterfahrung und Gewaltausübung unterscheiden sich also unter anderem grundlegend darin, dass der erste Begriff etwas beschreibt, das auf Interpretation beruht, wohingegen der zweite Begriff eine tatsächliche Intention beschreibt.

Bedorf (2003: 1) bietet eine Darstellung einzelner Figuren des Dritten, auf die ich im Folgenden zurückgreifen möchte. Er führt zuerst an, dass die Position des Dritten es ermöglicht, über dualistische Gewaltmodelle hinauszudenken. Die Aufgaben und die Konzeption des Dritten können völlig verschieden sein: ein Vermittler-Dritter ist genauso möglich wie ein Hybrid-Dritter. Weiters erläutert Bedorf (2003: 2), dass systematisch betrachtet der Dritte als eine Übergangsfigur zwischen der ethischen und der sozialen Ebene fungiert:

Die Ebene des Ethischen [...] wird bestimmt von einer Dyade zwischen Ich und Anderem. Hier siedeln sich die Fragen nach der Subjektkonstitution, der Handlungsorientierung und deren Bewertung an. Die Ebene des Sozialen [...] setzt eine Vielzahl von Relationen voraus, die sich historisch wandeln und zu Institutionen verfestigen können. Der Dritte ist genau jene Funktion, die als Doppelfigur auf beiden

Ebenen spielt: Er ist sowohl ein Anderer für das Ich als auch ein Repräsentant der symbolischen Ordnung (Bedorf 2003: 2).

Der Dritte kann allerdings nur als eine Vermittlungsfigur angedacht werden, wenn zwischen den beiden Hauptakteuren überhaupt vermittelt werden kann. Der Dritte wird oft dann zum Problem, sobald er eigene Ansprüche stellt. Sicher ist laut Bedorf (2003: 3) jedenfalls, dass das Konzept des Dritten nur in Verflechtung mit einer Dyade möglich ist. Weiters spricht Bedorf (2003: 5) von Verantwortung: Sobald ein Dritter vorhanden ist, ist der Täter nicht mehr alleine verantwortlich für das Opfer; er gibt eine Teilverantwortung an den Dritten ab. Allerdings tritt im Gegenzug nun auch eine Verantwortung auf, die der Täter dem Dritten schuldet: Er ist nun nicht nur noch ausschließlich für das Opfer verantwortlich. Eine Art Wechselwirkung ergibt sich.

Eine interessante Schlussfolgerung ist laut Bedorf (2003: 8), dass die Kraft des Dritten darin liegt, dass sich der Täter dann nicht nur mit einer anderen Person, dem Opfer, konfrontiert findet, sondern mit zwei Personen, die unter Umständen widersprüchliche Ansprüche haben. „Damit ist die Vervielfältigung der Verantwortungsbeziehung gegeben, die das Ich zwingt, zwischen Zweien zu wählen“ (Bedorf 2003: 8). Trotzdem betont Bedorf (2003: 9), dass die Beziehung des Dritten zu Opfer und Täter nicht reziprok ist, sie lässt sich also nicht einfach umkehren.

Wie kann man nun die Figur des Dritten ins Positive kehren? Bedorf (2003: 11) statuiert, dass soziale Strukturen nicht ohne Normen funktionieren und dass es eben oft der Dritte ist, der diese Normen geltend macht. Auch die Sprache kann die Position des Dritten einnehmen. Bedorf (2003: 13) erläutert, dass zwei Menschen durch eine imaginäre Dyade verbunden sind und dass erst durch die Sprache als das Dritte diese Beziehung zu einer realen sozialen Struktur werden kann. Das Dritte ist in diesem Fall also symbolischer Natur.

Collins (2011: 558) erwähnt in seiner umfassenden Untersuchung zu Dynamiken der Gewalt die emotionale Beteiligung der Dritten. Denn zumeist übt ja nur ein sehr kleiner Teil aktiv Gewalt aus und ein viel größerer Teil ist nur peripher, also als Dritte, beteiligt. Manchmal ist es offensichtlich, dass sie zum selben „Team“ wie der Täter gehören, manchmal sind sie einfach nur neugierig. Natürlich kann es auch auf der Opferseite Unterstützer geben. Man kann diese Position der Dritten also auch als etwas Gewaltförderndes sehen:

Alle zusammen stellen sie eine soziale Szenerie dar, ein Gefüge, das von auf Konfrontation ausgerichteten Emotionen durchdrungen ist. Die Minderheit der Gewalttätigen nutzt dieses emotionale Feld zu ihrem Vorteil (Collins 2011: 558).

Collins (2011: 624) stellt in diesem Zusammenhang die berechtigte Frage, weshalb, wenn doch ohnehin immer nur eine Minderheit wirklich Gewalt ausübt, dann alle Kämpfe dieser Welt nicht nur von genau diesen aktiven Beteiligten ausgefochten werden, und weshalb es immer eine viel größere Menge an Beteiligten gibt. Er beantwortet die Frage folgendermaßen:

Aber all das ist praktisch unmöglich, und zwar deshalb, weil es der Struktur von Gewaltsituationen widerspricht. Gewalt ist kein Produkt isolierter Individuen, sondern eines ganzen Raums, der durch emotionale Aufmerksamkeit definiert wird (Collins 2011: 624).

Collins (2011: 624) wählt das Beispiel eines Krawalls, anhand dessen er diese Dynamiken der Beteiligung der Masse erklärt. Bei Krawallen sind immer nur wenige aktiv gewalttätig, doch es gibt eine Wechselbeziehung zwischen den Gewalttätern und der weiter gefassten Menge. Im weiteren muss gesagt werden, dass reale Gewaltszenen laut Collins (2011: 628) im Normalfall wesentlich unspektakulärer verlaufen, als die zusammengeschnittenen Szenen in Fernsehberichten vermitteln: Zumeist ist es eben wirklich nur eine sehr geringe Menge, die tatsächlich Gewalt ausübt, während der Großteil sich nicht aktiv gewalttätig verhält.

Anfeuern ist laut Collins (2011: 636) dafür da, um emotionale Energie und Unterstützung zum Täter fließen zu lassen, und das ist eine enorm wichtige Funktion des Dritten. So wird ein Klima der Solidarität geschaffen. Denn das Klima der Konfrontation; der emotionale Schub, kommt laut Collins (2011: 646) nicht einfach durch das Ausüben von Gewalt an vorderster Front, sondern durch die Clique der unmittelbaren Unterstützer, der emotionalen Verstärker.

Fassen wir nun zusammen: Was trägt der Rest der Menge dazu bei, dass die Minderheit der Gewalttätigen aktiv werden kann? Jeder Teil beziehungsweise jede Schicht der Menge spielt eine ganz bestimmte Rolle. Diejenigen, die am *aktivsten und kompetentesten Gewalt ausüben*, beziehen ihre emotionale Unterstützung von einer kleinen Gruppe in ihrer unmittelbaren Nähe. Einige aus der *Gruppe der Unterstützer* üben ebenfalls Gewalt aus, aber wie es scheint, verbringen sie ihre Zeit überwiegend, vielleicht sogar gänzlich damit, Lärm zu machen und emotionalen Rückhalt zu geben.

Sie versorgen die Speerspitze der wenigen Gewalttätigen, die die Konfrontation mit dem Gegner suchen, mit Emotionen (Collins 2011: 648).

Ein Gefühl des Hinter-einem-Stehens, des Rückhalt-habens wird den Tätern vermittelt und sie fühlen sich dadurch gestärkt. Selbst die sehr zurückhaltenden Personen in der Menge steuern etwas bei, nämlich den Aufmerksamkeitsraum, einfach indem sie alle in die gleiche Richtung schauen. Dieses Verhalten baut eine Spannung vor der eigentlichen Gewaltsituation auf, und oft ist dann das tatsächliche Handeln des Täters quasi eine Entladung der zuvor durch die Menge aufgebauten Spannung (Collins 2011: 650).

In Gewaltsituationen in der Schule ist die Position des Dritten ebenfalls von enormer Bedeutung. Wenngleich sich das Ausmaß der Gewalt und Brutalität natürlich nicht mit den von Collins zu Erklärungszwecken herangezogenen Straßenkrawallen vergleichen lässt, so sind doch einige der Dynamiken strukturell betrachtet nicht sehr verschieden. Im schulischen Kontext gibt es drei Positionen, die wohl am häufigsten als Dritte in Erscheinung treten: die Mitschüler, die sehr oft zugegen sind wenn eine Gewaltsituation auftritt, eine Lehrperson, deren Aufgabe es wäre, die Gewalt zu deeskalieren, und das eigene Gewissen des Täters, das, wenn auch manchmal wohl tief versteckt und verstummt, ebenfalls immer Teil des angesprochenen Dreiecks der Gewalt ist. Im folgenden Abschnitt meiner Arbeit möchte ich nun näher auf jede einzelne dieser Positionen eingehen.

4.3.1 Die Mitschüler als Dritte

Die Mitschüler sind wohl die häufigsten Dritten in einer Gewaltsituation in der Schule. Sie sind zumeist zugegen und beeinflussen den Verlauf und die Auswirkungen des Gewaltaktes massiv. Hierbei spielt es gar keine so große Rolle, ob es sich um physische oder verbale Gewalt handelt.

Welche Rolle können die Mitschüler nun einnehmen? Sie können entweder auf der emotionalen Seite des Täters oder des Opfers stehen und da oder dort ein Klima der Solidarität erschaffen. Zumeist aber unterstützen sie den Täter, denn würde die Mehrheit das Opfer unterstützen, so wäre es wohl nicht mehr lange das Opfer.

Gehen wir daher zunächst davon aus, dass die Mitschüler ihre unterstützende emotionale Energie, wie Collins (2011: 636) es ausdrückt, in Richtung des Täters senden. Dies bewirkt, dass der Täter sich in seinem Vorhaben bestärkt fühlt und gleichzeitig auch, dass er eine gewisse Position innerhalb der Gruppe der Dritten, also seiner Mitschüler, einnimmt. Denn indem die Mitschüler den Täter unterstützen, wird seine Position innerhalb der Klassengemeinschaft gestärkt. Während die soziale Identität, der symbolische oder, wenn physische Gewalt vorliegt, auch der reale Körper der Opfers angegriffen und geschädigt wird, wird die soziale Identität des Täters innerhalb der Gruppe der Mitschüler gestärkt. Die Mitschüler als Dritte tragen also, wenn auch unbewusst, zu den Motiven des Täters bei. Täter sind oft anderswo in ihrem Umfeld, zum Beispiel in ihrer Familie, selbst Opfer und leiden an einem verkehrten Selbstbild. Wenn sie nun in der Schule zu Tätern werden, und dadurch innerhalb der Gruppe ihrer Mitschüler einen höheren sozialen Status erlangen, so verbessert dies ihr Selbstbild.

Wenn sich die Mitschüler nun aber auf die Seite des Täters stellen, so übernehmen sie laut dem Konzept von Bedorf (2003: 5) eine Mitverantwortung. Denn sobald ein Dritter Anteil an einer Gewaltsituation nimmt, so gibt der Täter einen Teil der Verantwortung ab. Diese Mitverantwortung ermöglicht ihnen also, über den weiteren Verlauf der Situation mitzuentcheiden. Wenn sich die Klassengemeinschaft auf die Seite des Opfers stellt, so verändert dies die Gewaltdynamik grundlegend. Denn wenn die Klasse auf der Seite des Opfers ist, also das Opfer beschützt und die Handlungen des Täters nicht bestärkt, so kehrt sich auch die soziale Situation um. Dann wird nicht länger der symbolische Körper und die soziale Identität des Opfers geschädigt und die des Täters gestärkt, sondern genau umgekehrt. Der Täter verliert dann durch seine Gewalthandlungen seinen Status und seine Integration innerhalb der Klassengemeinschaft. Diese soziale Stellung ist also das wesentlichste Werkzeug, durch das die Klassengemeinschaft eine Gewaltsituation und deren Weiterverlauf und letztendlich den Ausgang aus der Position des Dritten heraus erheblich beeinflussen kann. Bedorf (2003: 11) erwähnt soziale Strukturen und Normen, die unsere Gesellschaft überhaupt erst funktionieren lassen, und die Gewalt kategorisch ablehnen. Genau diese sozialen Normen sind es, auf die sich die Mitschüler berufen können, sobald sie sich auf die Seite des Opfers stellen.

Eine weitere Möglichkeit, wie die gewaltgeladene Stimmung in einer Klasse Kreise ziehen kann, ist, wenn sich auch innerhalb der Position des Dritten, also der Klassengemeinschaft, Teams bilden, die entweder auf der Seite des Täters oder des Opfers stehen. In diesem Fall breitet sich die Gewalt, sowohl körperliche als auch verbale Gewalt, weiter aus, und die Position des Dritten beschränkt sich nicht mehr nur auf ihre manipulative Funktion, sondern wird selbst zur Bühne für Gewalthandlungen.

Zusammengefasst kann aber auf jeden Fall gesagt werden, dass die zentrale, wenn auch vielleicht unbewusst wirksame, Funktion der Klassengemeinschaft darin besteht, die Stimmung noch wesentlich gewaltgeladener zu machen, als Täter und Opfer alleine dazu in der Lage wären. Das ist auch der Grund, den Collins (2011: 558) nennt, weshalb Dritte bei Gewalthandlungen solch eine wichtige Rolle spielen, auch wenn sie selbst gar keine Gewalt ausüben. Darüber hinaus bieten sie dem Täter ganz einfach ihre Aufmerksamkeit, was laut Collins (2011: 624) ebenfalls bereits höchst motivierend für diesen ist.

Trotzdem sind die Gewaltwahrnehmungen der Mitschüler immer nur Vorstellungen über Gewalt, und können daher nicht mit den wahren Gewalterfahrungen des Opfers verglichen werden. Genau an diesem Punkt kann bei der Prävention angesetzt werden, auf die ich in weiterer Folge noch näher eingehen möchte. Hogger (2007: 125) verwendet an dieser Stelle den Begriff „Provider“ der bedeuten soll, dass Mitschüler in der Konfliktprevention eine wesentliche Rolle spielen können, indem sie dazu beitragen, dass sich die Bedürfnisse der anderen erfüllen können. Im schulischen Zusammenhang geht es in erster Linie um emotionale Bedürfnisse: Jugendliche, deren Bedürfnis nach, unter anderem, Anerkennung, Zugehörigkeit und Identität erfüllt ist, verspüren viel seltener das Bedürfnis Gewalt auszuüben.

4.3.2 Die Lehrperson als Dritte

Eine weitere mögliche Position des Dritten kann die Lehrperson sein. Lehrer sind zwar nicht so häufig und nahe in Gewaltsituationen unter Schülern involviert wie die Mitschüler, aber nichtsdestotrotz können sie den Verlauf einer Gewaltsituation wesentlich beeinflussen.

Als angehende Lehrerin ist diese Position des Dritten natürlich persönlich besonders interessant für mich, da es wohl früher oder später der Fall sein wird, dass ich eine Gewaltsituation unter Schülern erleben werde, und dann dementsprechend handeln muss. Im Gegensatz zu den Mitschülern, die in der Position der Dritten maßgeblich zum aggressiven Klima beitragen können, ist es die Aufgabe der Lehrer, genau dies nicht zu tun, sondern die aggressive Stimmung möglichst zu entschärfen.

Aus der Position des Täters betrachtet ist es, im Gegensatz zu seinem Status innerhalb der Klassengemeinschaft, nicht ratsam, vor einem Lehrer gewalttätig aufzutreten. Dies würde seinen symbolischen Körper und seine soziale Identität vor dem Lehrer erheblich schwächen, er würde sich also selbst schädigen. Denn der Lehrer wird, im Lichte der von Bedorf (2003: 11) genannten Normen und Werte unserer Gesellschaft, Gewalthandlungen kategorisch ablehnen - und dies schwächt die Position des Täters.

Eine Ausnahme kann dann vorliegen, wenn der Täter um jeden Preis die Aufmerksamkeit des Lehrers sucht. In diesem Fall ist es nicht von Bedeutung, ob er dem Lehrer positiv oder negativ auffällt, es ist nur sein Ziel, in den Aufmerksamkeitsraum des Lehrers zu kommen. Das Opfer wird also instrumentalisiert, um dem Täter zu Aufmerksamkeit zu verhelfen. Besonders verbale Gewalt, die ja auch sehr auf der Interpretation aller Beteiligten beruht, ist ein wirksames Mittel, um in den Fokus der Aufmerksamkeit des Lehrers zu gelangen. Genau an dieser Stelle ergibt sich eine der Schwierigkeiten der Lehrperson, mit der sie in der Position des Dritten konfrontiert wird, nämlich die Problematik der richtigen Interpretation. Hitzler (1999: 13) beschreibt ja sehr treffend, dass Gewalterfahrungen aus der Position des Dritten lediglich Vorstellungen von Gewalt sind, aber keine wirklichen Erfahrungen. Nur aus der Position des Täters kann Gewalt handlungstheoretisch erklärt und verstanden werden. Der Lehrer weiß nicht, ob eine vom Opfer und möglicherweise auch den Mitschülern als gewalttätig aufgefasste Handlung vom Täter auch wirklich als solche angedacht war. Und auf der anderen Seite weiß er auch nicht, ob ein Opfer, das eine Gewaltsituation schildert, diese nicht vielleicht nur so aufgefasst hat, wohingegen vom Täter in keiner Weise Gewalt intendiert war.

Der Lehrer als Dritter muss richtig abschätzen können, wann er Gewaltanschuldigungen als solche ansieht und weitere Schritte einleitet, und wann es eher angebracht wäre, die Situation zu entschärfen und zu versuchen, die Gewaltvorwürfe

aufzuklären. Hier tritt wieder das von Markert (2007: 296) genannte Abgrenzungsproblem der psychischen Gewalt auf. Im Gegensatz zu physischer Gewalt, die für den Lehrer wohl meist klar erkennbar ist, fehlen genaue und klare Definitionen für psychische und verbale Gewalt. Es ist oft nicht klar, wann abschätzige und vielleicht schon beleidigende Aussagen noch unter normales wenn auch nicht sehr positives Schülerverhalten fallen, und wann psychische Gewalt gegeben ist, und die Lehrperson wirklich intervenieren müsste.

Aus der Position des Dritten heraus lässt sich das Gesehene laut Hitzler (2009: 13) immer nur etikettieren und definieren, nie aber wirklich erleben. Missverständnisse können also sehr schnell passieren. Die pädagogische Kompetenz der Lehrperson in der Position des Dritten ist daher also besonders gefordert. Es darf nicht passieren, dass Gewalterfahrungen, die ein Opfer erlebt hat, vom Lehrer als nichtig abgetan werden, aber es darf auch nicht passieren, dass ein Täter für eine Gewalttat, egal ob physischer oder psychischer Natur, bestraft wird, die er in keinsten Weise als solche intendiert hat. Auch sollte die Lehrperson falschen Anschuldigungen keinen Aufmerksamkeitsraum bieten. Denn auch Opfer, vor allem Opfer psychischer Gewalt, die ja keine für jeden sichtbaren Verletzungen zeigen können, können unter Umständen Handlungen absichtlich als gewalttätig interpretieren und etikettieren, nur um die Lehrperson gegen den vermeintlichen Täter zu instrumentalisieren. Die Kunst und Schwierigkeit liegt also hier in der richtigen Einschätzung, die meiner Meinung nach am ehesten im gemeinsamen Konsens mit allen Beteiligten erreicht werden kann. Die Lehrperson sollte in erster Linie als ein von allen Seiten informierter Vermittler auftreten, nicht aber als urteilender Richter. Hogger (2007: 125) sieht die Fähigkeit zu vermitteln und mit Konflikten umzugehen, genauso wie das Herstellen guter Kontakte und die Förderung von Kommunikation und Kooperation und den Abbau von Misstrauen und Feindseligkeiten als wichtige und notwendige Kompetenzen einer Lehrperson an.

Doch zuvor möchte ich mich nun, nachdem jetzt zwei Positionen des Dritten thematisiert wurden, die nicht in der Lage sind, Gewalt handlungstheoretisch zu erklären, und auch über die wahre Intention des Täters nur mutmaßen können, dem eigenen Gewissen des Täters zuwenden, einer Position des Dritten, die zu beidem in der Lage ist.

4.3.3 Das eigene Gewissen des Täters als Drittes

Die Täterperspektive ist nun also die einzige, aus der eine Gewalthandlung handlungsorientiert betrachtet werden kann, und der Täter ist auch die einzige Person, die die wahre Intention seiner Handlung kennt. Der Täter ist der einzige, der die Wahrheit kennt – was er später, zum Beispiel gegenüber dem Lehrer, angibt, muss ja nicht zwingend der Wahrheit entsprechen.

Doch wenn nun niemand außer dem Täter selbst die wahre Intention hinter seinen Handlungen kennt, so ist es umso wichtiger, das eigene Gewissen des Täters als eine Position des Dritten anzusehen. Denn so gibt es quasi zwei Ebenen, auf denen eventuelle Präventionsarbeit oder Vermittlungsversuche ansetzen können. Schröder (2007: 9) bezeichnet das Gewissen auch als moralisches Bewusstsein oder moralisches Urteil. Es ist auf jeden Fall eine innere Stimme, die von den Normen und Werten einer Gesellschaft geprägt ist. Demnach kann es laut Schröder (2007: 8) keine verbindlichen Maßstäbe für das Gewissen geben, dies sei vielmehr immer subjektiv. Weiters hängt das Gewissen sehr eng mit einer Verantwortung zusammen, der sich jeder Mensch bewusst sein sollte. Weiters definiert Schröder (2007: 16) Gewissensfragen als Entscheidungen, die zugleich eine Positionierung darüber verlangen, wer ich bin oder wer ich sein will. Gewissensfragen sind Fragen, bei denen man selbst sein eigener Mitwisser ist. Das Gewissen ist also etwas, das ebenfalls Einfluss auf die Identität eines Menschen nimmt:

Das Gewissen ist eine moralische Haltung oder innere Instanz, die die personale Identität eines Menschen mitkonstituiert und ihm subjektiv bindend vorschreibt, in einer bestimmten Situation Handlungen als gut oder gerecht zu tun bzw. als böse oder ungerecht zu lassen (Schröder 2007: 17).

Nun ist es von außen aber nicht ergründbar, ob für einen Menschen eine Gewissensfrage vorliegt oder nicht. Wenn man also das Gewissen eines Täters als dritte Position neben dem Täter und dem Opfer ansieht, so ist wohl seine wichtigste Aufgabe, den Täter rechtzeitig auf die Tragweite seiner Handlungen aufmerksam zu machen.

Das Gewissen spielt also seine Hauptrolle bereits in der Gewaltprävention. Gewalthandlungen sollten also bereits frühzeitig für jeden einzelnen Schüler zur Gewissensfrage werden. Denn nur wenn sie das sind und der Täter seine Handlungen sowohl

an den Normen und Werten unserer Gesellschaft, als auch an der Tragweite für das Opfer und an den Konsequenzen für ihn selbst misst, könnten möglicherweise viele solche Handlungen verhindert werden, solange sie nur eine Idee sind die noch nicht in die Tat umgesetzt wurden. Denn dies ist der Unterschied zwischen dem eigenen Gewissen des Täters und den anderen Positionen des Dritten: die Mitschüler und die Lehrer können erst in eine Gewaltsituation einsteigen und sie beeinflussen, wenn eben bereits eine Gewaltsituation vorliegt. Das eigene Gewissen des Täters aber hat die Macht, bereits einzuschreiten bevor überhaupt Gewalt tatsächlich ausgeübt wurde, und daher sollte bei der Gewaltprävention und bei eventuellen Interventionen genau hier angesetzt werden.

5. Zusammenfassung und Schlussreflexion

Gewalt ist seit jeher ein Teil des menschlichen Zusammenlebens und trotzdem etwas, das am Rande der Gesellschaft steht und durch unsere Normen und Werte als verpönt gilt. Gewalt kann direkt oder indirekt, physisch oder psychisch auftreten – die Definition dessen, was denn nun bereits als Gewalt gilt und was nicht, ist oft unklar.

Laut den zitierten Studien lehnen junge Menschen Gewalt im Großen und Ganzen übergreifend ab; Vorkommnisse physischer Gewalt an Schulen sind rückläufig. Trotzdem gibt fast jeder zweite Schüler an, bereits Opfer verbaler Gewalt geworden zu sein. Hier kommt die Frage auf, ob eine Übersensibilisierung gegenüber sprachlichen Angriffen stattgefunden hat, oder ob sich lediglich der Gewaltbegriff erweitert hat.

Gewaltvorkommnisse, die auch als solche anerkannt werden, im Speziellen an Schulen, rein auf physische Gewalt zu beschränken, ist nicht mehr haltbar. Da ein weit größerer Teil der schulischen Gewalt verbaler Natur ist, muss der Fokus auch dezidiert darauf gerichtet werden. Eine Rechtfertigung hierfür liegt in der Doppelkörperlichkeit des Menschen. Der Mensch besteht nicht nur aus seinem sichtbaren, physischen Körper, sondern auch aus einem symbolischen Körper. Der physische Körper und der sozial-symbolische Körper zusammen machen erst die gesamte Identität eines Menschen aus. Während physische Angriffe sichtbar den Leib eines Menschen schädigen, so können verbale Angriffe genauso seine Integrität und Identität schädigen, indem sie den symbolischen Körper eines Menschen angreifen und seine Position innerhalb seiner sozialen Umgebung schwächen.

Gewaltsituationen an Schulen werden maßgeblich von Dritten mitgestaltet und auch mit verantwortlich. Mitschüler bieten dem Täter immer einen Aufmerksamkeitsraum und können durch ihr Verhalten die Gewaltsituation entweder entschärfen oder durch zusätzliche emotionale Energie weiter vorantreiben. Sie können entweder die Position und soziale Identität des Täters oder des Opfers innerhalb der Klassengemeinschaft stärken, und somit den Sinn und den Erfolg einer Gewaltsituation ausmachen. Lehrpersonen als Dritte müssen die Gewaltsituation in erster Linie richtig einschätzen und richtig darauf reagieren; das bedeutet, weder normalen Umgang unter Schülern zu überdramatisieren, noch tatsächliche Gewaltvorkommnisse herunterzuspielen. Dies gestaltet sich insofern als

schwierig, da nur der Täter selbst weiß, aus welcher Intention heraus er gehandelt hat. Mitschüler und Lehrpersonen als Dritte können also die miterlebten Gewaltsituationen nur beschreiben und etikettieren, nicht aber handlungstheoretisch selbst nachvollziehen. Hier kommt das eigene Gewissen des Täters als Drittes ins Spiel. Denn dieses kann, als moralische Instanz, eine Gewaltsituation im besten Fall bereits entschärfen, bevor sie überhaupt tatsächlich stattfindet, sobald diese Situation für den Täter zur Gewissensfrage wird. Hogger (2007: 127) beschreibt die Rolle des sogenannten „Witness“, also die Rolle eines Beobachters, als eine besonders wichtige Position des Dritten. Sie gibt an, dass seine Aufgabe darin besteht, besonders wachsam gegenüber Anzeichen drohender Gewalt zu sein. Denn schwere Gewalt taucht selten aus dem Nichts auf, sondern kündigt sich schon lange vorher an, und wenn Warnzeichen von allen beteiligten Dritten ernstgenommen würden, so könnten wohl viele Fälle von tatsächlicher Gewalt verhindert werden:

Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass wir uns um Schüler, die bezüglich ihrer Leistungen und ihres Verhaltens auffällig werden, verstärkt bemühen sollten (Hogger 2007: 128).

Jannan (2012: 15) teilt Gewaltprävention in drei Kategorien ein. An erster Stelle steht die primäre Gewaltprävention, die aus Vorüberlegungen besteht, wie gewalttätige Verhaltensweisen grundsätzlich verhindert werden können, bevor noch Anzeichen dafür auftreten. Sekundäre Gewaltprävention wird dagegen infolge von bestehenden oder befürchteten Auffälligkeiten angewandt und soll dazu führen, dass diese bestehenden Verhaltensweisen rückgängig gemacht werden. Tertiäre Gewaltprävention soll dann gezielt bei gewalttätigen Vorfällen eingesetzt werden und soll eine Eskalation verhindern. Jannan (2012: 15) macht aber auch klar, dass diese gut nachvollziehbare Einteilung in der schulischen Praxis zumeist nicht zwingend erforderlich ist, da meistens verschiedenste gleichzeitig auftretende Anlässe dazu führen, dass intensive Gedanken über Präventionsarbeit notwendig werden.

An all diesen Punkten kann Präventionsarbeit gegen schulische Gewalt ansetzen. Indem den Schülern das Konzept der Doppelkörperlichkeit nähergebracht wird; indem ihnen klar gemacht wird, was Verletzungen des symbolischen Körpers eines Mitschülers bedeuten; dass sie genauso dessen Position und Identität in der realen Welt schädigen können, wie physische Verletzungen. Auch das Konzept des Dritten kann und sollte Eingang in die

Präventionsarbeit finden. Indem den Mitschülern zuerst erläutert wird, wie sehr sie eine Gewaltsituation und deren Ausgang mitbestimmen und beeinflussen können; indem ihnen ihre Verantwortung gegenüber Opfer und Täter klar gemacht wird. Und zuletzt kann am eigenen Gewissen des Täters angesetzt werden: Indem Gewaltsituationen *immer* eine Gewissensfrage darstellen sollten, die sich an den Normen und Werten unserer Gesellschaft misst. Und hier schließt sich dann der Kreis, denn die befragten Jugendlichen lehnen Gewalt kategorisch ab und dies wohl nicht zuletzt im Lichte der in unserer Gesellschaft vorherrschenden Normen und Werte, ohne die diese nicht funktionieren würde.

6. Bibliographie

- Bäck, Allen. „Thinking Clearly about Violence“, in: *Philosophical Studies* 117 (2004), 219-230.
- Bedorf, Thomas. *Der Dritte als Scharnier zwischen Ethischem und Politischem – Sozialphilosophische Überlegungen*. Vortrag: Konstanz 2003, 1-17.
- Bittner, Günther. „Gewalt, Hass und Rache. Psychoanalytische Thesen zur Aggression“, in: A. Schöpf: *Aggression und Gewalt – anthropologisch- sozialwissenschaftliche Beiträge*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1985, 13-37.
- Bufacchi, Vittorio. „Two Concepts of Violence“, in: *Political Studies Review* 3 (2005), 193-204.
- Calliess, Rolf-Peter. „Gewalt und Recht“, in: K. Röttgers (Hg.) u. H. Saner (Hg.): *Gewalt*, Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. AG 1978, 50-61.
- Collins, Randall. *Dynamik der Gewalt. Eine mikrosoziologische Theorie*. Hamburg: Hamburger Edition 2011.
- Forschner, Maximilian. „Gewalt und politische Gesellschaft“, in: A. Schöpf: *Aggression und Gewalt – anthropologisch- sozialwissenschaftliche Beiträge*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1985, 13-37.
- Fuchs, Marek; Lamnek, Siegfried; Luedtke, Jens; Baur, Nina. *Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005.
- Galtung, Johann. „Der besondere Beitrag der Friedensforschung zum Studium der Gewalt: Typologien“, in: K. Röttgers (Hg.) u. H. Saner (Hg.): *Gewalt*, Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. AG 1978, 9-33.
- Gugel, Günther. *Handbuch Gewaltprävention II*. Tübingen: Deile, 2010.
- Guggenbühl, Allan. „Heiße Luft oder wirkungsvolle Intervention? Psychologische Hintergründe der Maßnahmen gegen Gewalt in Schulen.“, in: M. Drilling (Hg.), O. Steiner (Hg.) u. M. Davolio (Hg.): *Gewalt an Schulen – Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte*, Zürich: Pestalozzianum 2002, 164-177.
- Haller, Birgit; Stögner, Karin. *Gewaltprävention in der Schule*. Wien: Studie des Instituts für Konflikt Forschung 2004.
- Heidbrink, Ludger. „Moral und Konflikt. Zur Unvermeidbarkeit sprachlicher Gewalt in praktischen Entscheidungssituationen“, in: U. Erzgräber u. A. Hirsch (Hg.): *Sprache und Gewalt*, Berlin: Berlin Verlag 2001: 265-308.
- Herrmann, Steffen K.; Kuch, Hannes, „Verletzende Worte. Eine Einleitung“, in: dies. (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: Transcript 2007, 7-30.

- Herzog, Rupert. *Gewalt ist keine Lösung! Gewaltprävention und Konfliktmanagement an Schulen*. Linz: Veritas, 2007.
- Hirsch, Alfred. „Sprache und Gewalt. Vorbemerkungen zu einer unmöglichen und notwendigen Differenz“, in: U. Erzgräber u. A. Hirsch (Hg.): *Sprache und Gewalt*, Berlin: Berlin Verlag 2001, 11-39.
- Hitzler, Ronald. „Gewalt als Tätigkeit – Vorschläge zu einer handlungstypologischen Begriffserklärung“, in: S. Neckel u. M. Schwab-Trapp (Hg.): *Ordnungen der Gewalt*, Opladen: Leske+Budrich 1999, 9-19.
- Hogger, Birgitta. *Gewaltfrei miteinander umgehen. Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007.
- Hojer, Ernst. „Aggression und Normenkonflikt in pädagogischer Sicht“, in: A. Schöpf: *Aggression und Gewalt – anthropologisch- sozialwissenschaftliche Beiträge*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1985, 49-65.
- Horn, Klaus. „Gewalt und Aggression“, in: K. Röttgers (Hg.) u. H. Saner (Hg.): *Gewalt*, Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. AG 1978, 33-50.
- Jannan, Mustafa. *Gewaltprävention an Schulen: Planen – umsetzen- verankern*. Weinheim: Beltz, 2012.
- Joas, Hans. „Handlungstheorie und Gewaltdynamik“, in: idem, *Kriege und Werte. Studien zur Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts*, Weilerswist: Velbrück 2000, 272-284.
- Kassis, Wassilis. „Gewalt in der Schule, Phänomene aus dem Nichts?“, in: M. Drilling (Hg.), O. Steiner (Hg.) u. M. Davolio (Hg.): *Gewalt an Schulen – Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte*, Zürich: Pestalozzianum 2002, 68-76.
- Kleinman, Arthur. „The Violences of Everyday Life“, in: D. Veena (Hg.), A. Kleinman (Hg.) u. M. Ramphele (Hg.): *Violence and Subjectivity*, Berkeley: University of California Press 2000, 226-241.
- Krämer, Sybille. „Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte?“, in: S. K. Herrmann / S. Krämer / H. Kuch (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: Transcript 2007, 31-48.
- Markert, Thomas. „Zur Praxis verbaler Gewalt unter Schülerinnen und Schülern“, in: S. K. Herrmann / S. Krämer / H. Kuch (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*, Bielefeld: Transcript 2007, 295-310.
- Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried; Ehninger, Frank. *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2011.
- Nunner-Winkler, Gerda. „Überlegungen zum Gewaltbegriff“, in: W. Heitmeyer u. H.-G. Soeffner (Hg.): *Gewalt*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004, 21-61.

- Posselt, Gerald. „Sprachliche Gewalt und Verletzbarkeit. Überlegungen zum aporetischen Verhältnis von Sprache und Gewalt“, in: A. Schäfer (Hg.) u. C. Thompson (Hg.): *Gewalt*, Paderborn: Schöningh 2011, 89-128.
- Rammstedt, Otthein. „Grenzen der Gewalt“, in: K. Röttgers (Hg.) u. H. Saner (Hg.): *Gewalt*, Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. AG 1978, 71-82.
- Röttgers, Kurt. „Nachwort 1: Kritik oder Gewalt – Ende eines philosophischen Themas“, in: K. Röttgers (Hg.) u. H. Saner (Hg.): *Gewalt*, Basel/Stuttgart: Schwabe & Co. AG 1978, 82-92.
- Schick, Andreas. *Effektive Gewaltprävention. Evaluierte und praxiserprobte Konzepte für Schulen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
- Schroer, Markus. „Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse“, in: W. Heitmeyer u. H.-G. Soeffner (Hg.): *Gewalt*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2004, 151-173.
- Seiler, Inge. *Zum Umgang mit Gewalt in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Maßnahmen*. Diplomarbeit, Fernuniversität Hagen, 1998.
- Speitkamp, Winfried. *Ohrfeige, Duell und Ehrenmord*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2010.
- Srubar, Ilja, "Gewalt als a-semiotische Kommunikation", in M. Staudigl (Hg.), *Gesichter der Gewalt*. Beiträge aus phänomenologischer Sicht, München: Fink 2014, 67-78.
- Sutterlüty, Ferdinand. 2004. „Was ist eine Gewaltkarriere?“ *Zeitschrift für Soziologie* 33(4), 266-284.
- Waldenfels, Bernhard. *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.
- Zuba, Reinhard. *Jugend und Gewalt – Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule*. Wien: Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung, 2006.

6.1 Onlinequellen

Bothe, Sabrina. *Gewalt und Gewaltprävention im Kontext von Schule*. Hamburg:

Diplomarbeiten Agentur, 2008, publiziert im Internet:

<http://books.google.at/books?id=vWtyAQAAQBAJ&pg=PA6&lpg=PA6&dq=erweiterte+r+gewaltbegriff+schule&source=bl&ots=cVzKWEk9y1&sig=psnwvyZemENQL3twFcp0SysYvg&hl=de&sa=X&ei=0wpFU8WUMYTZ0QXJ1oHYCQ&ved=0CEUQ6AEwBA#v=onepage&q=erweiterter%20gewaltbegriff%20schule&f=false> (Zugriff am 21. 3. 2014).

De Pietri, Luca; Palma, Giorgio, „Von der Gewalt (her) sprechen. Bemerkungen zur sprachlichen Gewalt“, publiziert im Internet:

<http://www.artphilein.org/files/pdf/publication/071220111848.pdf> (Zugriff am 29. 09. 2012).

Schröder, Richard. *Über das Gewissen*. Konrad Adenauer Stiftung & KAS Produktionen, 2007, publiziert im Internet:

http://www.kas.de/wf/doc/kas_11339-544-1-30.pdf?070725113802 (Zugriff am 26. 2. 2014).

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Gewalt> (Zugriff am 8. 7. 2013).

7. Abstract

Die Arbeit diskutiert in einem ersten Teil generelle Gewaltkonzepte. Direkte Gewalt wird struktureller Gewalt gegenübergestellt; physische und psychische Gewalt wird unterschieden, und daraus ergibt sich die Frage nach der Notwendigkeit eines erweiterten Gewaltbegriffs. Eng mit dem Gewaltbegriff in Verbindung stehende Konzepte wie Aggression, Kraft und Macht werden diskutiert. Der erste Teil schließt mit einem Plädoyer für einen erweiterten Gewaltbegriff, der notwendig ist für schulische Gewaltforschung.

Denn verschiedene Statistiken beschreiben, dass Jugendliche, wenn sie danach befragt werden, Gewalt generell ablehnen, was auch den Normen und Wertvorstellungen unserer Gesellschaft entspricht. Wenn dann aber genauer nachgefragt wird, so zeigt sich, dass nahezu jeder zweite Jugendliche bereits verbale Gewalt in der Schule erlebt hat. Diese Diskrepanz kann durch die fehlende, beziehungsweise nur sehr unklar und verschwommen vorhandene, Definition und Abgrenzung von verbaler Gewalt (im Gegensatz zu physischer Gewalt, die klar definiert ist) erklärt werden. Um zu klären, was genau unter verbale Gewalt fällt und wie sie funktioniert, wird unter anderem das Konzept der Doppelkörperlichkeit erläutert. Es besagt, dass ein Mensch sowohl aus seinem physischen als auch aus einem symbolisch-sozialen Körper besteht, gegen den sich verbale Gewalt richtet. Eine Schädigung dieses Körpers kann genauso die Identität und das reale und soziale Leben eines Menschen beeinträchtigen wie eine körperliche Verletzung. Worte können also ebenfalls Waffen sein.

Im schulischen Kontext findet Gewalt kaum jemals nur zwischen Täter und Opfer statt. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Mitschülern, den Lehrpersonen und dem Gewissen des Täters als Dritte. Mitschüler können die Gewaltsituation, den Grund dafür, den Verlauf und den Ausgang, maßgeblich beeinflussen indem sie ein dementsprechendes Klima schaffen, das entweder den Täter in seiner sozialen Identität stärkt oder das Opfer. Lehrpersonen als Dritte müssen die Gewaltsituation richtig einschätzen; sie weder überdramatisieren noch das Leid des Opfers herunterspielen. Dies gestaltet sich als schwierig da sowohl Lehrer als auch Mitschüler als Dritte die Gewaltsituation nur beschreiben und etikettieren können. Das Gewissen des Täters als Drittes aber kann hingegen aus einer handlungstheoretischen Perspektive die wahre Intention des Täters wissen.

8. English Abstract

In the first part of the paper, a general concept of violence is discussed. Direct violence and structural violence are contrasted; a distinction between physical and psychic violence is made, and the question if an extended concept of violence is necessary and valid comes up. Concepts like aggression, force and power; that stand in a close relationship to violence, are discussed. The first part closes with a plea for an extended concept of violence; that is absolutely necessary for serious research about violence in schools.

Several statistics show that adolescents, when asked, generally reject violence; what also corresponds with the norms and moral values of our society. But when asked more precisely, nearly half of them claim to have experienced verbal violence in school. This discrepancy can be explained with the missing, or at least blurred, definitions and distinctions that exist for verbal violence; in contrast to physical violence. For clarifying what comes within the concept of verbal violence, and how it works, the concept of the double body of a person is, among others, outlined. It implies that a person consist of his or her physical body as well as of a symbolic and social body; which is the target of verbal violence. A damage of this body can as well impair the identity and the real and social life of a person as physical abuse. Words can therefore also be weapons.

In the context of school, violence hardly ever happens solely between the culprit and the victim. The focus of this paper is on the classmates, the teachers and the own conscience of the culprit as thirds. Classmates can essentially influence the violent situation; the reason, the process and the outcome, when creating a respective atmosphere, that either strengthens the identity of the culprit or of the victim. Teachers as thirds have to assess the situation appropriately; they should neither overdramatize nor downplay the victim's harm. This seems to be very difficult as the teacher as well as the classmates do not know the intention of the culprit and can therefore only describe and label the violent situation. The consciousness of the culprit is, in contrast, able to know the true intention of the culprit from an action-theoretical perspective.

9. Curriculum Vitae

Iris Seger

Geboren am 9. 12. 1989 in Neunkirchen

Schulbildung:

seit 2009	Lehramtsstudium an der Universität Wien mit den Fächern Psychologie & Philosophie (PP) und Englisch
2008-2009	Studium der Veterinärmedizin an der VU Wien
2000-2008	Katholisches Privatgymnasium Klemens Maria Hofbauer mit Matura abgeschlossen, 2801 Katzelsdorf
1996-2000	Volksschule, 7033 Pöttlaching

Berufserfahrung:

August 2009	Ferialarbeit in der PV Pensionsversicherungsanstalt, 2803 Hohegg
seit 2009	Private Englischnachhilfe für alle Schulstufen, 7033 Pöttlaching
2010-2012	Reitlehrerin am Islandpferdehof Krebsenbachhof, 7210 Mattersburg
August 2013	Ferialarbeit in der Herzambulanz der Landes- Frauen- und Kinderklinik, 4020 Linz

Lebende Fremdsprachen:

- Deutsch (Muttersprache)
- Englisch
- Französisch

Persönliche Interessen:

- Reiten
- Bergsteigen & Klettern
- Joggen
- Lesen