



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Verbale Gewalt in der Institution Schule.
Eine linguistische Analyse
mit besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie

verfasst von / submitted by

Julia Walch

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst

Danksagungen

An dieser Stelle möchte ich meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst meinen aufrichtigen Dank aussprechen. Vielen Dank für Ihre Mühen, Ihr Engagement und Ihre Zeit, die sie immer bereitwillig für meine Anliegen geopfert haben!

Ein ebenso großes Dankeschön gebührt den 306 Teilnehmerinnen und Teilnehmern meiner Online-Befragung, ohne die ich mein Forschungsvorhaben sowie meine Diplomarbeit nicht verwirklichen hätte können. Vielen Dank euch allen!

Auch bei meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden möchte ich mich sehr herzlich für die Stütze, die Motivation und die Nachsicht, wenn ich in den letzten Wochen und Monaten nicht immer genug Zeit für sie aufwenden konnte, bedanken. Hervorgehoben gehören an dieser Stelle meine Eltern, Thomas und Barbara. Eure Unterstützung und Fürsorge haben mir es ermöglicht, meine Ziele zu verwirklichen und mein Studium zu absolvieren. Vielen, vielen Dank dafür!

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt auch meinem Freund, Peter, der mich während meiner ganzen Studienzeit tatkräftig unterstützt und motiviert und meinen stressbedingten Launen standgehalten hat. Vielen Dank dafür!

Vorwort

Mein Interesse an der Themenstellung der vorliegenden Arbeit basiert einerseits auf meiner Liebe zur Sprachwissenschaft, einem Teilbereich des Germanistikstudiums, und andererseits auf meinem späteren Berufswunsch, Lehrerin zu werden.

Wie im Kapitel 1.1 *Annäherung an das Problemfeld ›Gewalt und Schule‹* beschrieben, darf die Zahl der Fälle, in denen Lehrpersonen Gewalt an Schülerinnen und Schülern ausüben, nicht unterschätzt werden. Die Durchführung qualitativer und aussagekräftiger Untersuchungen von Lehrerinnen- und Lehrergewalt erweist sich jedoch als sehr schwierig, da einerseits die Befragungen von Schülerinnen und Schülern in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen nicht genehmigt werden und andererseits die Schilderung der Vorkommnisse einseitig ist, zumal die Perspektive der Lehrpersonen nicht einbezogen werden kann.

Die Erkenntnis aktueller Gewalt-Studien, dass verbale oder sprachliche Gewalt die am häufigsten verübte Gewaltform in schulischer Umgebung ist, stellt für mich die Verbindung zwischen meiner Vorliebe zur Sprachwissenschaft und meinem künftigen Beruf dar, weswegen ich beschlossen habe, selbst eine Befragung hinsichtlich verbaler Lehrerinnen- und Lehrergewalt durchzuführen und die Ergebnisse linguistisch zu analysieren.

Auf die Frage hin, warum ich verbale Gewalt ausgerechnet aus linguistischer Perspektive untersuchen möchte, kann ich mit dem aktuellen Forschungsstand dieser Materie antworten. Im Jahr 2010 bemängelt Elke Koch in der Einleitung des Bandes *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens*, herausgegeben von Sybille Krämer und Elke Koch, dass auf die linguistische Perspektive in der „Debatte über verbale Gewalt“¹ bislang kaum Rücksicht genommen worden ist, „obwohl Lexikon und Phraseologie der Beleidigung seit längerem sprachspezifisch erforscht“² worden sind. Eine Systematik, eine Kategorisierung sowie eine adäquate Definition von verbaler Gewalt und den damit verbundenen Begrifflichkeiten sind laut Koch bis zu diesem Zeitpunkt aus sprachwissenschaftlicher Sicht nie wirklich erarbeitet worden.³

Zwar versuchen Ekkehard König und Katerina Stathi mit Ihrem Artikel *Gewalt durch Sprache: Grundlagen und Manifestationen*⁴ desselben Bandes die offene Spalte zu schließen, jedoch

¹ Koch (2010), S. 17.

² Koch (2010), S. 17.

³ Vgl. Koch (2010), S. 17.

⁴ König / Stathi (2010), S. 45-59.

stellt dies nur einen kleinen Beitrag zu einem bisher wenig betrachteten Bereich dar. Mit meiner Arbeit versuche ich nun ebenfalls die bisher nur wenig beachtete Linguistik der verbalen Gewalt näher zu beleuchten.

In Bezugnahme auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit sei jedoch erwähnt, dass es nicht meine Absicht ist, das Verhalten der Lehrpersonen in irgendeiner Form zu bewerten oder die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer sprichwörtlich an den Pranger zu stellen. Die empirische Untersuchung beschäftigt sich auf rein sprachwissenschaftlicher Ebene mit Aussagen und Äußerungen, welche von Lehrpersonen getätigt und von Schülerinnen und Schüler als kränkend empfunden worden sind. Es wird versucht, das durch die Befragungen gewonnene Material mit besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie linguistisch zu analysieren und zu kategorisieren, ohne dabei ein Urteil über die Professionalität oder die Adäquatheit des sprachlichen Handelns der Lehrpersonen zu fällen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Aufbau der Arbeit	1
1.2 Annäherung an das Problemfeld ›Gewalt und Schule‹	3
THEORIEN, BEGRIFFE UND DEFINITIONEN	6
2 Sprechakttheorie	6
2.1 Illokutionäre Kräfte	7
2.1.1 Die illokutionäre Kraft	8
2.1.2 Die fünf illokutionären Stammkräfte	10
2.2 Perlokutionäre Kräfte	11
2.2.1 Überblick über die Entwicklung des Forschungsgegenstandes	11
2.2.2 Verbindung zwischen Illokution und Perlokution	14
2.2.3 Begriffsfamilie der Perlokution	16
2.2.4 Perlokutionsfamilien	17
3 Gewalt & Sprache	18
3.1 Begriffskomplex ›Gewalt‹	18
3.2 Gewaltsamkeit der Gewalt	20
3.3 Definitionsversuch ›Gewalt‹	21
3.4 Verhältnis zur Sprache	22
3.5 Verbale Gewalt	23
4 Pejorisierungen	26
4.1 Pejorative Lexik	27
4.1.1 Klassifizierungsmöglichkeiten der pejorativen Lexik	27
4.1.2 Erscheinungsformen	28
4.2 Differenzierung: Pejorativum und Schimpfwort	29
5 Formen sprachlicher Gewaltakte und verbaler Aggressionen	31

5.1 Beschimpfung	32
5.2 Verspottung	32
5.3 Unterstellung von Defiziten	33
5.4 Aggressive Äußerung: Fluch	33
5.5 Aggressive Aufforderung	33
5.6 Verwünschung	34
5.7 Drohung	34
EMPIRISCHER TEIL.....	36
6 Empirische Untersuchung.....	36
6.1 Rechtfertigung der Forschungsmethode.....	36
6.2 Fragebogen	37
6.3 Probandinnen und Probanden	38
7 Quantitative Analyse der Untersuchungsergebnisse	39
7.1 Begriffsverständnis: »Verbale Gewalt«	39
7.2 Sprechhandlungen von Lehrpersonen, die als verletzend empfunden werden	42
7.3 Häufigkeit der verletzenden Sprechhandlungen	43
8 Qualitativ-linguistische Analyse der der Untersuchungsergebnisse	45
8.1 Verletzende Sprechhandlungen: illokutionäre oder perlokutionäre Kräfte?	45
8.1.1 Illokutionäre SB-Ausdrücke	46
8.1.2 Perlokutionäre SB-Ausdrücke	48
8.1.3 Uneindeutigkeiten	50
8.1.4 Nicht-kategorisierbare Ausdrücke	51
8.2 Absolute und relative Pejorativa	51
8.2.1 Angriffspunkte.....	51
8.2.2 Morphologisch-semantische Aspekte.....	55
8.3 Beschimpfungen	59

8.3.1 Sprechakttheoretische Aspekte	62
8.4 Beleidigende Bemerkungen, Fragen und Vergleiche	63
8.4.1 Sprechakttheoretische Aspekte	67
8.5 Bloßstellungen	69
8.5.1 Sich lustig machen: Spotten und Höhnen	70
8.5.2 Öffentliche Unterstellung von Defiziten	73
8.6 Aggressive Aufforderungen	75
8.6.1 Sprechakttheoretische Aspekte	78
8.7 Verwünschungen	79
8.7.1 Sprechakttheoretische Aspekte	81
8.8 Drohungen	82
8.8.1 Sprechakttheoretische Aspekte	86
8.9 Flüche	87
8.9.1 Sprechakttheoretische Aspekte	90
9 Analyse der Untersuchungsergebnisse & Fazit	91
LITERATURVERZEICHNIS	101
TABELLENVERZEICHNIS	108
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	109
ANHANG	110
Fragebogen	110
Materialkorpus (Ergebnisse der Online-Befragung)	116
Abstract	123

1 Einleitung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen der verbalen Lehrergewalt im Umfeld Schule, im Speziellen mit der Analyse verbaler Aggressionen des Lehrpersonals gegen Schülerinnen und Schüler aus linguistischer Perspektive mit besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie. Ausgehend von dieser Themenstellung ergeben sich für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit folgende übergeordnete Forschungsfragen:

*Wird verbale Gewalt im Rahmen der Institution Schule
von Lehrerinnen und Lehrern angewandt?*

*In welcher Form und durch welche sprachlichen Mittel wird verbale Lehrerinnen- und
Lehrer-Gewalt im Rahmen der Institution Schule verübt?*

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt mittels einer Schülerinnen- und Schülerbefragung, welche aufgrund aufgetretener Schwierigkeiten hinsichtlich der praktischen Umsetzung in Form einer Online-Umfrage durchgeführt wurde, nähere Informationen zur Feldforschung und zur Methodenwahl sind dem Kapitel 3 *Feldforschung* zu entnehmen. Die durch die Online-Befragung erhaltenen Ergebnisse werden linguistisch analysiert, wobei nicht bloß Bezug auf syntaktische oder semantische Besonderheiten genommen wird, sondern der Schwerpunkt auf die pragmatischen, genauer gesagt die sprechakttheoretischen Aspekte gesetzt wird.

1.1 Aufbau der Arbeit

Da es sich bei dieser Diplomarbeit um eine empirische Arbeit handelt, weist sie neben dem Theorieteil auch einen empirischen Teil auf.

Der Theorieteil bildet den ersten Abschnitt der Arbeit und fungiert als theoretisches Grundgerüst, auf dem die empirische Analyse aufbaut. Das Kapitel 2 stellt somit einen Überblick über alle Theorien und Begriffe dar, die für die Bearbeitung der Ergebnisse aus der Online-Befragung notwendig sind. Dabei wird zunächst ein kurzer Blick auf die Entwicklung der Sprechakttheorie hin zu den illokutionären und perlokutionären Kräften geworfen. Da es im Bereich der Perlokution noch sehr wenige aussagekräftige Werke gibt, die die Perlokution als von der Illokution unabhängiges sprechakttheoretisches Phänomen betrachten, wird hier vorwiegend auf das Werk von Sven Staffeldt zurückgegriffen, da sich dieser sehr ausgiebig – auch in empirischer Hinsicht – mit diesem Gebiet beschäftigt hat. Im Anschluss daran wird versucht eine

für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit adäquate Definition des Begriffs der verbalen Gewalt aufzustellen, was über die Begriffsdefinition von ›Gewalt‹ geschieht. Da sich die empirische Analyse auch mit den perlokutionären Effekten der genannten verbalen Aggressionen beschäftigt, wird ein Zugang zum Gewalt-Begriff gewählt, der auch die Opfer, also die Adressatinnen und Adressaten, integriert. In weiterer Folge wird das Verhältnis der Gewalt zur Sprache diskutiert. Auf dieser Basis soll der Begriff ›verbale Gewalt‹, welcher die Position der Leidenden mitberücksichtigt, erläutert werden. Im Kapitel 2.3 wird der Begriff der Pejorierung einerseits als diskriminierender Bezeichnungsakt, andererseits auch als konstruktivistisches Modell, mit Hilfe dessen diskriminierende Sprechhandlungen untersucht werden können, vorgestellt. Weiters wird Bezug auf die pejorative Lexik – auch in Abgrenzung zum Terminus ›Schimpfwort‹ – genommen. Den Abschluss des Theorieteils bilden sechs kurze Beschreibungen von aggressiven Sprechakten. Die jeweiligen verbalen Aggressionen wurden dabei in Anlehnung an Oksana Havrylivs Definition einzelner aggressiver Sprechakte und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Online-Befragung ausgewählt.

Das nächste große Kapitel beschäftigt sich mit der Feldforschung, im Konkreten mit der Online-Befragung der Probandinnen und Probanden, sowie den zugehörigen Rahmenbedingungen und dem Fragebogen. Dabei wird die verwendete Methode vorgestellt und begründet, wobei aufgekommene Schwierigkeiten hinsichtlich der praktischen Umsetzung angesprochen werden. Darüber hinaus wird der Versuch unternommen, die Methode einer reinen retrospektiven Opferbefragung zu rechtfertigen, was durch den Verweis auf die Untersuchungen des Salzburger Erziehungswissenschaftlers Volker Krumm erfolgt.

Der nächste Abschnitt beinhaltet die empirische Analyse der durch die Online-Befragung gewonnen Ergebnisse. Das Kapitel 4 stellt dabei eine quantitative Untersuchung dar, im Rahmen derer versucht wird, die Fragen *Wird verbale Gewalt im Rahmen der Institution Schule von Lehrerinnen und Lehrern angewandt?*, *In welcher Form realisiert sich verbale Lehrerinnen- und Lehrer-Gewalt?* und *Wie oft kommt es zur von Lehrpersonen verursachten verbalen Gewaltanwendung an Schülerinnen und Schülern?*, zu beantworten.

Auf die quantitative folgt die qualitative Analyse der von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern genannten Beispiele für verbale Aggressionen von Lehrpersonen gegen Schülerinnen und Schüler. Die jeweiligen genannten Äußerungen werden den im Theorieteil behandelten Sprechakten zugeordnet und hinsichtlich ihrer syntaktischen Realisierung untersucht. Zusätzlich werden die pragmatischen Aspekte der jeweiligen verbalen Aggressionen im Hinblick auf

ihre illokutionären und perlokutionären Kräfte analysiert. Schließlich soll eine Antwort auf die Frage *Durch welche sprachlichen Mittel wird verbale Lehrerinnen- und Lehrer-Gewalt im Rahmen der Institution Schule verübt?* gefunden werden.

Den Schluss der Diplomarbeit bilden die Analyse der Untersuchungsergebnisse und das Fazit. In diesem Kapitel werden die Resultate der empirischen Untersuchung präsentiert und die gewonnen Erkenntnisse festgehalten. Darüber hinaus werden die jeweiligen Ergebnisse analysiert und kommentiert.

Im Anhang lassen sich der Fragebogen, eine Auflistung der von den Probandinnen und Probanden genannten Beispiele sowie das Abstract finden.

1.2 Annäherung an das Problemfeld ›Gewalt und Schule‹

Der Problemkomplex verbaler Gewalttaten in Schulen, im Speziellen in Österreich, zieht nicht nur mediale oder forschungsbezogene Aufmerksamkeit auf sich, sondern weckt auch das Interesse österreichischer Verwaltungsbehörden, wie beispielsweise das des Bundesministeriums für Bildung (vormals Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) oder das des Bundesministeriums für Inneres. Anhand mehrerer Gewaltberichte und Handreichungen zur Gewaltprävention in Schulen wird die öffentliche Präsenz, die Aktualität und die Relevanz dieser Thematik deutlich.⁵

Den Blick auf den Forschungsbericht *Jugend und Gewalt. Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule*⁶ des Österreichischen Instituts für Jugendforschung aus dem Jahr 2006 gerichtet, wird ersichtlich, dass Gewalthandlungen in Schulen vermehrt auftreten. Nahezu 80% von den 500 befragten Jugendlichen haben angegeben, in der Schule bereits persönlich Gewalterfahrungen gemacht zu haben. Die verbale oder sprachliche Gewalt gehört dabei zu den am häufigsten erlebten Gewaltformen in schulischer Umgebung, sodass jede zweite Schülerin oder jeder zweite Schüler nach eigenen Angaben bereits unter Beschimpfungen, Bloßstellungen oder Drohungen gelitten hat.⁷

⁵ Bezüglich der erwähnten Gewaltberichte und Handreichungen zur Gewaltprävention in Schulen beziehe ich mich auf folgende Publikationen: KESSLER, Doris / Strohmeier, Dagmar: Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. 2. veränderte Auflage. Wien 2009. Als Download: https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/gewaltpraevention_an_schulen.html (22.03.2017); WENINGER, Josef: Gewalt in der Schule – Präventionsansätze. In: SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis 4 (2005), S. 49-57.; ZUBA, Reinhard: Jugend und Gewalt. Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule. Wien: Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung 2006

⁶ Zuba (2006)

⁷ Vgl. Zuba (2006), S. 2-7.

Der Artikel *Gewalt in der Schule – Präventionsansätze*⁸, welcher 2005 von Josef Weninger verfasst und vom Bundesministerium für Inneres veröffentlicht worden ist, zeigt vergleichbare Ergebnisse wie der Forschungsbericht *Jugend und Gewalt*. In diesem Artikel wird jedoch betont, dass sich die Art der Gewalt geändert habe, so schreibt Weninger, die physische Gewalt scheine zurückzugehen und die verbale Gewalt zuzunehmen.⁹

In all diesen Berichten und Handreichungen wird die Ausübung sprachlicher Gewalt von Schülerinnen und Schülern untereinander beziehungsweise von Schülerinnen und Schülern gegen Lehrpersonen behandelt. Verbale Gewalthandlungen, welche von Lehrpersonen ausgehen und sich gegen Schülerinnen und Schüler richten, werden in Österreich nur selten diskutiert. Dem Artikel *Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung*¹⁰ des Salzburger Erziehungswissenschaftlers und Universitätsprofessors i.R. Dr. Volker Krumm zufolge wurden bis zum Jahr 1997 unter dem Forschungsgebiet Gewalt an Schulen lediglich Gewalthandlungen von Schülerinnen und Schülern untereinander, gegen Lehrpersonen oder Gegenstände verstanden.¹¹

Im selben Jahr publizierte Volker Krumm gemeinsam mit Birgit Lamberger-Baumann und Günter Haider eine Studie, welche aufzuzeigen versuchte, „in welchem Ausmaß Lehrer Handlungen gegenüber Schülern ausüben, die auch (und vor allem) von Lehrern als ‘Gewalt’ angesehen werden“¹². Diese Untersuchung macht deutlich, dass Lehrpersonen vermehrt Verhaltensweisen zeigen, welche von den Schülerinnen und Schülern als kränkend empfunden und als Gewalthandlungen wahrgenommen werden.¹³ In den darauffolgenden Jahren wich das Themenfeld Gewalt in der Schule mit Bezug auf Lehrpersonen als Täterinnen und Täter erneut aus dem Fokus der Forschung. Nur vereinzelt lassen sich wissenschaftliche Beiträge hinsichtlich der von Lehrpersonen ausgeübten Gewalt, wie jener von Klaus Hoos, welcher eine qualitative Beobachtung von Lehrpersonen bezüglich Mobbing in der Schule darstellt, finden.¹⁴

Eine weitere Untersuchung hinsichtlich verübter Gewalttaten an Schulen stellt die Längsschnittstudie von Marek Fuchs, Siegfried Lamnek, Jens Luedtke und Nina Baur dar. Mit Hilfe einer „dreiwelligen Längsschnittuntersuchung“¹⁵ – die Befragungen wurden 1994, 1999 und

⁸ Weninger (2005)

⁹ Vgl. Weninger (2005)

¹⁰ Krumm (1997), S. 63-79.

¹¹ Vgl. Krumm (1997), S. 63-79.

¹² Krumm / Lamberger-Baumann / Haider (1997), S. 3.

¹³ Vgl. Krumm / Lamberger-Baumann / Haider (1997), S. 12.

¹⁴ Vgl. Hoos (1999), S. 32-42.

¹⁵ Fuchs / Lamnek / Luedtke / Baur (2009), S. 9.

2004 durchgeführt – versucht sich das Forschungsteam dem Phänomen der Gewalt im schulischen Umfeld aus soziologischer Sicht zu nähern und durch die Vergleiche der jeweiligen Untersuchungsergebnisse eindeutige Ergebnisse hinsichtlich der Gewaltentwicklung im Umfeld Schule innerhalb eines Jahrzehntes auszuarbeiten.¹⁶

Fuchs, seine Kollegin und Kollegen gehen in ihren Untersuchungen jedoch nicht auf die Lehrperson als ausübende Kraft gewaltvoller Handlungen ein. Zwar widmet sich ein Unterkapitel dem Thema der Tabuisierung von Lehrerinnen- und Lehrerergewalt, die Befragungen werden jedoch unter dem Aspekt der Gewalt von Schülerinnen und Schülern untereinander durchgeführt. Fuchs und sein Team sprechen von einer nicht zu unterschätzenden Anzahl an gewaltvollen Handlungen von Lehrpersonen, sehen aber zugleich die Problematik, welche mit einer Untersuchung derer einhergeht, zumal die Schilderung der Vorkommnisse einseitig aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler dargestellt wird. Die Seite der Lehrpersonen wird nicht oder kann besser gesagt nicht miteinbezogen werden, da Lehrerinnen und Lehrer an derartigen Befragungen aus Angst vor den Konsequenzen ihrer Antworten nicht teilnehmen wollen.¹⁷

Weitere Gründe für die einseitige Darstellung von Gewalthandlungen in der Schule, welche Lehrpersonen als Täterinnen und Täter außer Acht lässt, sind, Volker Krumm zufolge, einerseits das große mediale Interesse, von Schülerinnen und Schülern verübte Gewalt der Öffentlichkeit zu präsentieren, und andererseits die leichte Durchführbarkeit der Untersuchungen, welche sich auf Schülerinnen und Schüler als Täter beziehen. Hinsichtlich der Durchführbarkeit von Studien, welche Daten in Bezug auf gewaltvolles Lehrerinnen- und Lehrerverhalten zu erheben versuchen, beurteilt Krumm – wie auch Fuchs, Lamnek, Luedtke und Baur – diese als eher schwierig, da das Lehrpersonal sowie andere Ämter des Bildungswesens selten gewillt sind, Fehlverhalten von Lehrpersonen aufzudecken und zu diskutieren.¹⁸

Ein ähnlicher Eindruck die Durchführbarkeit derartiger Untersuchungen betreffend ist im Zuge der Ausarbeitung des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit entstanden, da jede Anfrage an die Direktionen, eine Schülerinnen- und Schüler-Befragung angesichts Gewaltverhaltens von Lehrpersonen in der jeweiligen Schule durchführen zu dürfen, ausdrücklich abgelehnt wurde.¹⁹

¹⁶ Vgl. Fuchs / Lamnek / Luedtke / Baur (2009), S. 9-10.

¹⁷ Vgl. Fuchs / Lamnek / Luedtke / Baur (2009), S. 46-47.

¹⁸ Vgl. Krumm / Weiß (2006), S. 123.

¹⁹ Weitere Informationen zur Umfrage sind den Kapiteln über den empirischen Teil der Arbeit zu entnehmen.

THEORIEN, BEGRIFFE UND DEFINITIONEN

Damit eine professionelle wissenschaftliche Analyse sprachlicher Gewalt aus einer linguistischen Perspektive mit besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie gewährleistet werden kann, müssen zunächst Schritt für Schritt die einzelnen Begrifflichkeiten, welche mit der Materie der sprachlichen Gewalt in Verbindung stehen, definiert werden. Die folgenden Kapitel bilden nun eine theoretische Auseinandersetzung mit der Sprechakttheorie und ihrer Weiterentwicklung, dem Verhältnis von Gewalt und Sprache, dem Begriff der Pejorisierung und den Realisierungsmöglichkeiten verbaler Gewalt.

In ersten Abschnitt soll Sprechakttheorie überblickshaft umrissen werden, des Weiteren soll aufgezeigt werden, wie sich dieser Terminus des Sprechaktes im Laufe der Zeit weiterentwickelt hat und welche Richtung die Sprechaktforschung aktuell einschlägt. Im zweiten Punkt des Kapitels wird näher auf den Terminus der Gewalt, dessen Bedeutungskomplex sowie die Gewaltsamkeit der Gewalt eingegangen. Im Anschluss daran wird das Verhältnis von ›Gewalt‹ und ›Sprache‹ näher beleuchtet und der Versuch unternommen, eine für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit passende Definition für den Begriff der verbalen Gewalt aufzustellen. Punkt drei und Punkt vier beschäftigen sich mit der Realisierung verbaler Gewalt. Auf lexikalisch-semantischer Ebene sollen die Begriffe Pejorativa und Schimpfwörter erläutert werden und in kommunikativ-pragmatischer Hinsicht die jeweiligen Formen der verbalen Gewaltakte.

2 Sprechakttheorie

Die Sprechakttheorie als pragmatische Disziplin geht der Frage nach der „Bedeutung einer Äußerung als kommunikativer Handlung in einer gegebenen Konstellation“²⁰ nach und versucht eine Antwort auf die folgende Fragestellung zu geben:²¹

„Was tut [einE] S[precherIn], *indem*, und was kann [einE] S[precherIn] bewirken, *dadurch* dass [sich einE] S[precherIn] so und so äußert?“²²

²⁰ Staffeldt (2008), S. 15.

²¹ Vgl. Staffeldt (2008), S. 11-16.

²² Staffeldt (2008), S. 16.

Die Annahme, dass „etwas *sagen* etwas *tun* heißt“²³, hat ihren Ursprung in John Langshaw Austins Vorlesung *Zur Theorie der Sprechakte*²⁴, in der er drei unterschiedliche Möglichkeiten sprachlich zu handeln (Lokution, Illokution und Perlokution²⁵) ausarbeitet und fünf Kategorien²⁶, in denen er Äußerungen hinsichtlich ihrer Funktionen im Gespräch (illokutionäre Rolle) unterscheidet, angibt. Als Schüler von John Langshaw Austin greift John Rogers Searle dessen Theorie mit der Grundannahme, dass die Verwendung der Sprache „eine (höchst komplexe) Form regelgeleiteten Verhaltens“²⁷ darstellt, auf. In Anlehnung an Austin entwirft auch Searle ein Model zur Kategorisierung illokutionärer Akte, mit welchem er die jeweiligen Illokutionsklassen anhand der Parameter des „illokutionäre[n] Witz[es], [der] Ausrichtung und [der] Aufrichtigkeitsbedingung“²⁸ zu trennen versucht. Dieses Modell wird aus Gründen der besseren Übersicht in der folgenden Tabelle dargestellt:

	Illokutionärer Witz	Ausrichtung	Aufrichtigkeit
Assertive	S ²⁹ sagt, dass sich etwas so und so verhält	Wort → Welt	Glauben
Direktive	S versucht, H ³⁰ zu etwas zu bewegen	Wort ← Welt	Wollen
Kommissive	S legt sich auf Verhalten fest	Wort ← Welt	Absicht
Expressive	S drückt psychischen Zustand aus, der auf Sachlage in p gerichtet ist	keine	Ausdruck (psychischer Zustände)
Deklarationen	S passt die Welt dem Gesagten an, indem S sagt	Wort → Welt Wort ← Welt	keine

Tabelle 1 Searles Klassifikation der illokutionären Akte³¹

2.1 Illokutionäre Kräfte

Die von Austin und Searle begründete Sprechakttheorie mit dem Ziel der Analyse sprachlicher Handlungsmuster entwickelte sich zur sogenannten Illokutionslogik, welche sich ab diesem

²³ Austin (2014), S. 35.

²⁴ Austin (2014).

²⁵ Siehe dazu Austin (2014), S. 112-137.

²⁶ Siehe dazu Austin (2014), S. 169-182.

²⁷ Searle (1983), S. 24.

²⁸ Searle (1998), S. 22.

²⁹ In der vorliegenden Arbeit wird für die Bezeichnung ›Sprecherin‹ oder ›Sprecher‹ die Abkürzung ›S‹ verwendet, um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen. Die Abkürzung ›S‹ bezieht sich dabei in jedem Fall auf beide Geschlechter.

³⁰ In der vorliegenden Arbeit wird für die Bezeichnung ›Hörerin‹ oder ›Hörer‹ die Abkürzung ›H‹ verwendet, um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen. Die Abkürzung ›H‹ bezieht sich dabei in jedem Fall auf beide Geschlechter.

³¹ Vgl. Searle (1998), S. 31-38.

Zeitpunkt verstärkt mit den schon bei Austin genannten „illocutionary forces“³² beschäftigt, weiter.³³

Bei der illokutionären Logik oder auch Illokutionslogik handelt es sich – dem Namen nach – um eine logische Theorie illokutionärer Akte. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Ausarbeitung logischer Eigenschaften von illokutionären Kräften, also jener Eigenschaften, durch welche illokutionäre Akte charakterisiert werden.³⁴ Die Erforschung der illokutionären Kräfte geschieht mit Hilfe von Untersuchungen der verschiedenen Klassifikationen illokutionärer Akte hinsichtlich der von S erzeugten Relation des propositionalen Gehalts³⁵ der Äußerung und der Welt.³⁶

2.1.1 Die illokutionäre Kraft

Eine illokutionäre Kraft ist ein Konstrukt, welches aus mehreren Dimensionen mit je unterschiedlichen Ausprägungen besteht. Illokutionäre Kräfte ohne jegliche Ausprägungen in den jeweiligen Dimensionen werden als illokutionäre Stammkräfte bezeichnet. Zu ihnen zählen „die assertive, die kommissive, die direktive, die deklarative und die expressive Kraft“³⁷. Sie werden anhand ihres illokutionären Zwecks definiert und aus ihnen können alle anderen illokutionären Kräfte abgeleitet werden.³⁸

³² Austin (2002), S. 117.

³³ Vgl. Rolf (1997), S. 10.

³⁴ Vgl. Searle / Vanderveken (1985), S. 1.

³⁵ Searle unterscheidet „zwischen dem Indikator der illokutionären Rolle [...] und dem Indikator des propositionalen Gehalts“ (Searle 1983, S. 50). Ersterer weist auf die Funktion des Satzes hin, deutet an, wie die Proposition des Satzes zu verstehen ist und welche illokutionäre Rolle die Äußerung aufweist; kurz gesagt, welcher illokutionäre Akt vollzogen wird. (Vgl. Searle 2002, S. 89)

Der Indikator des propositionalen Gehalts drückt die Proposition des Satzes, welche die Referenz und die Prädikation beinhaltet, aus. Propositionale Akte sind Nebensätze und können aus diesem Grund nicht alleine bestehen. Sie sind immer mit dem Indikator der illokutionären Rolle verbunden. (Vgl. Searle 1983, S. 48-51)

³⁶ Vgl. Vanderveken (1990), S. 32.

³⁷ Rolf (1997), S. 36.

³⁸ Vgl. Rolf (1997), S. 35-36.

Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen der illokutionären Kraft näher beleuchtet:

- „Der illokutionäre Zweck (Π)“³⁹

Er stellt die wichtigste Dimension der illokutionären Kraft dar und ordnet die einzelnen Akte deren Akttypen zu, zumal „alle Kräfte einer Illokutionsfamilie“⁴⁰ einen gemeinsamen illokutionären Zweck aufweisen.⁴¹

- „Der Durchsetzungsmodus (μ)“⁴²

Diese Dimension zeigt an, wie der illokutionäre Zweck der Äußerung verwirklicht wird, sie bestimmt somit also die Art und Weise der Durchsetzung. Als Beispiel zur Verdeutlichung nennt Eckard Rolf die beiden direktiven Sprechakte Bitte und Befehl. Beide besitzen zwar denselben illokutionären Zweck, weisen aber unterschiedliche Formen der Durchsetzung dieses Zweckes auf.⁴³

- „Bedingungen des propositionalen Gehalts (Θ)“⁴⁴

Ja nach Sprechakttyp muss die Proposition der Äußerung bestimmte Merkmale aufweisen. Einerseits gibt es illokutionäre Kräfte, die jede Proposition ausdrücken können, wie „Behauptung[en], Feststellung[en], Bestätigung[en] und Frage[n]“, andererseits gibt es auch jene, die bestimmte Bedingungen für die jeweiligen Propositionen aufstellen. Als Beispiel kann das Versprechen herangezogen werden, da dessen Proposition immer eine zukünftige S-Handlung ausdrücken muss.⁴⁵

- „Vorbereitende Bedingungen (Σ)“

Vorbereitende Bedingungen sind Umstände, welche von S als gegeben angesehen, vorausgesetzt werden, weswegen sie auch als „Sprecher-Präsuppositionen“⁴⁶ bezeichnet werden. Rolf nennt zur Verdeutlichung das Beispiel des Beklagens, bei dem die Tatsache, dass S davon ausgeht, dass es sich bei dem zu beklagenden Umstand um einen schlechten handelt, eine vorbereitende Bedingung darstellt.⁴⁷

- „Aufrichtigkeitsbedingungen (Ψ)“⁴⁸

³⁹ Rolf (1997), S. 24.

⁴⁰ Staffeldt (2008), S. 138.

⁴¹ Vgl. Searle / Vanderveken (1985), S. 13-15.

⁴² Rolf (1997), S. 32.

⁴³ Vgl. Rolf (1997), S. 32.

⁴⁴ Rolf (1997), S. 32.

⁴⁵ Vgl. Rolf (1997), S. 32-33.

⁴⁶ Rolf (1997), S. 33.

⁴⁷ Vgl. Rolf (1997), S. 33-34.

⁴⁸ Rolf (1997), S. 34.

Aufrichtigkeitsbedingungen sind „intentionale Zustände“⁴⁹, welche beim Vollzug eines Sprechaktes zum Ausdruck gebracht werden.⁵⁰

- „Der Stärkegrad der Aufrichtigkeitsbedingung (η)“⁵¹

Er zeigt den Stärkegrad, mit welchem die jeweiligen intentionalen Zustände ausgedrückt werden, an.⁵²

2.1.2 Die fünf illokutionären Stammkräfte

Die folgende Tabelle soll die fünf illokutionären Stammkräfte mit ihren jeweiligen Ausprägungen in den einzelnen Dimensionen darstellen. In der Tabelle werden die Abkürzungen ›p‹ für Proposition, ›E‹ für Ereignis, ›s‹ für S-Handlung in der Zukunft, ›t‹ für H-Handlung in der Zukunft und ›sh‹ für eine von S durch Sprechen vollzogene Handlung in der Gegenwart verwendet.

Stammkraft	Π	μ	θ	Σ	Ψ	η
Assertive	S sagt, wie sich etwas verhält	neutral	neutral	S kann Wahrheit von p begründen	S-Glaube, dass p wahr	neutral
Kommissive	S verpflichtet sich zu h	neutral	Repräsentation von h	S kann h ausführen	S-Absicht, h auszuführen	neutral
Direktive	S versucht, H zu t zu bewegen	neutral	Repräsentation von t	H kann t ausführen	S-Wollen, dass H t macht	neutral
Deklarative	S modifiziert Welt	S beruft sich auf seine Autorität	neutral	S hat Autorität, sh ausführen	doxastisch & volitiv ⁵³	neutral
Expressive	S versucht emotionale Lage von H zu beeinflussen	neutral	neutral	E ist passiert, von dem S/H betroffen, für das S/H verantwortlich sind	S-Ausdruck von emotionalem Zustand	neutral

Tabelle 2 Darstellung der fünf illokutionären Stammkräfte⁵⁴

⁴⁹ Rolf (1997), S. 34.

⁵⁰ Vgl. Rolf (1997), S. 34.

⁵¹ Rolf (1997), S. 35.

⁵² Vgl. Rolf (1997), S. 35.

⁵³ Die Begriffe doxastisch und volitiv meinen, „daß der Sprecher sowohl glaubt als auch will, daß seine Äußerung den Zustand herbeiführt, der in ihrem propositionalen Gehalt repräsentiert ist“ (Rolf 1997, S. 198). Dabei wird jedoch nicht „auf den vom propositionalen Gehalt repräsentierten Zustand [Bezug genommen], sondern auf den Umstand, daß dieser Zustand durch die Äußerung zustande kommt“ (Rolf 1997, S. 198). Des Weiteren muss angemerkt werden, dass bei sogenannten Tatsachenentscheidungen, wie es ein Richterspruch ist, „ein weiterer doxastischer Zustand hinzu[kommt]“ (Rolf 1997, S. 198), zumal eine Richterin oder ein Richter ausdrückt, dass sie oder er glaubt, „daß der [...] anvisierte Sachverhalt [...] eine Tatsache darstellt“ (Rolf 1997, S. 198). (Vgl. Rolf 1997, S. 198)

⁵⁴ Vgl. Rolf (1997), S. 37-38, 197-199, 216-219.

Die fünf illokutionären Stammkräfte weisen in ihren Dimensionen jeweils die Grundaussprägungen auf. Ausgehend von diesen Stammkräften können nun alle anderen Illokutionskräfte der jeweiligen Illokutionsfamilien abgeleitet werden, was durch eine Modifikation ihrer Dimensionen geschieht. Als Beispiele für solche Modifikationen lassen sich die Veränderung des Durchsetzungsmodus⁵⁵, das Hinzufügen oder Wegnehmen eines Stärkegrades der Aufrichtigkeitsbedingung, das Hinzufügen einer weiteren Bedingung des propositionalen Gehalts, das Hinzufügen weiterer vorbereitender Bedingungen oder das Hinzufügen weiterer Aufrichtigkeitsbedingungen festhalten.⁵⁵

2.2 Perlokutionäre Kräfte

Wie aus dem vorangegangenen Abschnitt hervorgeht, beschäftigt sich die Sprachwissenschaft im Bereich der Sprechaktlehre doch sehr ausgiebig mit der Illokution, wohingegen die Perlokution weitgehend vernachlässigt oder nur in Verbindung mit der Illokution bearbeitet wird. Grund für diese einseitige Beschränkung des Forschungsgegenstandes ist wohl Austins Unterscheidung der illokutionären und perlokutionären Akte. Diesbezüglich gibt er an, dass Illokutionen durch Konventionen bedingte Folgen nach sich ziehen, Perlokutionen jedoch echte außersprachliche Wirkungen hervorbringen.⁵⁶

Sven Staffeldt geht davon aus, dass diese Annahme Austins ausschlaggebend war für die Fokussierung der Sprachwissenschaft auf die Illokution, zumal kein Sprachwissenschaftler, welcher sich nach Austin mit der Sprechakttheorie beschäftigte, gewillt war, den Fehler zu machen, außersprachliche Ereignisse zu untersuchen und somit fachfremd zu agieren.⁵⁷

2.2.1 Überblick über die Entwicklung des Forschungsgegenstandes

Im folgenden Abschnitt wird der Wandel des Forschungsstandes der Perlokution im Laufe der Zeit dargestellt. Dies geschieht in Form einer Beschäftigung mit den Ansichten von sechs Autoren, weswegen dieser Überblick keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern lediglich als knappe Übersicht dienen soll.

⁵⁵ Vgl. Rolf (1997), S. 38-40.

⁵⁶ Vgl. Austin (2014), S. 120, 135.

⁵⁷ Vgl. Staffeldt (2007), S. 31.

Austin unterscheidet zwischen illokutionären und perlokutionären Akten. Bei der Illokution handelt es sich um eine durch gewisse Konventionen bedingte Handlung. Die Konvention, von welcher in diesem Fall die Rede ist, ist die explizit performative Formel einer Äußerung, welche mit einem performativen Verb die zu vollziehende Handlung anzeigt. Für perlokutionäre Äußerungen gibt es derartige Konventionen nicht, weswegen sie nicht performativ getätigt werden können und keine konventionalen Folgen, sondern echte außersprachliche Wirkungen hervorbringen, so Austin.⁵⁸

Searle erwähnt das Phänomen der Perlokution nur am Rande und verweist dabei auf die Verbundenheit der Illokutionen und der Wirkungen auf H.⁵⁹ Weiters geht er von der Existenz perlokutionärer Wirkungen aus, die sich jedoch in ihrer Untersuchung als problematisch erweisen, da sie nicht zu den konventionalen Mitteln einer Äußerung zählen. Um die Perlokution dennoch in den Bereich des Sprechaktes zu integrieren gibt Searle an, dass die perlokutionären Wirkungen den drei Illokutionsklassen der Assertive, der Direktive und der Kommissive entsprechen.⁶⁰

Brigitte Schlieben-Lange kritisiert 1974 in einem Aufsatz die mangelhafte Definition perlokutionärer Akte und plädiert dafür, diese als einen präzisen Untersuchungsgegenstand der Pragmatik zu bestimmen.⁶¹ Kritik übt Schlieben-Lange vor allem an der Ansicht aus, Perlokutionen seien nicht-konventional. Anhand der drei Tatsachen, dass Perlokutionen von Gesprächspartnern und Mitmenschen verstanden, also identifiziert werden können, dass sie einer gewissen Regelhaftigkeit unterliegen und dass sie gesellschaftlich sanktionierbar sind, gelingt Schlieben-Lange der Nachweis einer Konventionalität, die in Verbindung mit perlokutionären Akten steht.⁶²

Mit der Definition des Begriffs der Perlokution hatte sich Werner Holly 1979 beschäftigt, da ihm dieser noch sehr vage und bisher in der Forschung unberücksichtigt erschien. Der Begriff der Perlokution bezeichnet, so Holly, keine Handlung – und kann daher auch nicht vollzogen werden –, sondern stellt den Erfolg der Handlung dar. Die Handlung selbst wird perlokutionärer Versuch genannt und ist Teil einer Sprechhandlung, die sich von der Illokution nur hinsichtlich der unterschiedlichen Formulierung unterscheidet. Perlokutionäre Wirkungen

⁵⁸ Vgl. Austin (2014), S. 120-125.

⁵⁹ Vgl. Searle (1983), S. 42.

⁶⁰ Vgl. Searle (1979), S. 167-168.

⁶¹ Vgl. Schlieben-Lange (1974), S. 322-323.

⁶² Vgl. Schlieben-Lange (1976), S. 62-65.

wiederum gelten als die von S beabsichtigte Reaktionen von H, welche sich zum Teil der Kontrolle von S entziehen, weswegen ein Beitrag von der H-Seite geleistet werden muss; mit Hollys Worten „der Hörer [muss] der perlokutionären Absicht ‚entsprechen‘“⁶³. Bezüglich der Intentionalität gelten Perlokutionen nur in Ausnahmen als nicht-intentional, jedoch ist in derartigen Situationen S für die eingetretenen Effekte verantwortlich.⁶⁴ Des Weiteren schreibt Holly den Perlokutionen Konventionalität zu, da diese aus dem Tätigen perlokutionärer Versuche, welche – wie Illokutionen – einer konventionellen Regelmäßigkeit unterliegen, hervorgehen. Zuletzt weist Holly auf die nötige Unterscheidung von dem Begriff der Perlokution und dem des perlokutionären Ausdrucks oder perlokutionären Verbs hin.⁶⁵

In seinem Aufsatz *Perlokutionäre Akte und Perlokutionäre Effekte*⁶⁶ kritisiert Rolf zwei Tendenzen in der Sprachwissenschaft, welche sich hinsichtlich der Untersuchung perlokutionärer Akte etabliert hatten. Der erste Punkt, den er anspricht, stellt die Gleichsetzung „perlokutionärer Effekte mit Effekten sprachlicher Handlungen“⁶⁷ dar. Diesbezüglich argumentiert Rolf mit Habermas und räumt ein, dass perlokutionäre Effekte eine spezielle Form von Effekten sprachlicher Handlungen seien und deshalb separiert gesehen werden müssen. Der zweite Kritikpunkt, den Rolf vorbringt, bezieht sich auf das Zustandekommen der intendierten Wirkungen von S. So gehen einige Sprachwissenschaftler – darunter auch Schlieben-Lange⁶⁸ – davon aus, dass das Erreichen der intendierten Wirkung eine Bedingung für den Vollzug eines perlokutionären Aktes sei. Gegen diese Ansicht argumentiert Rolf, dass ein perlokutionärer Akt als eine Handlung vollzogen wird und diese Handlung von dem Eintreten der angestrebten Wirkung der Handlung zu unterscheiden ist.⁶⁹

⁶³ Holly (1979), S. 11.

⁶⁴ In Hinblick auf die von Holly beschriebene Intentionalität der Perlokutionen kritisiert Staffeldt, dass die Verantwortlichkeit für das Zustandekommen perlokutionärer Wirkungen an die Intentionalität von S gekoppelt wird. Umgekehrt heißt dies, dass nicht von einer Perlokution die Rede sein kann, wenn die Effekte, welche bei H ausgelöst werden, nicht in den Verantwortungsbereich von S fallen, also dann, wenn S keinen perlokutionären Versuch vollzogen hat. Dies erweist sich laut Staffeldt deshalb als problematisch, da sich das Eintreten von H-Effekten auch immer als kontextabhängig herausstellt. (vgl. Staffeldt 2007, S. 66-67)

Für die vorliegende Diplomarbeit bildet Staffeldts Einwand an Hollys Definitionsversuch des Begriffs der Perlokution einen sehr wesentlichen Aspekt, da das Korpus der empirischen Untersuchung viele von Holly als ›Ausnahmefälle‹ bezeichnete Äußerungen aufweist und wohl die verletzende Wirkung gesprochener Worte im Allgemeinen stark vom Kontext der jeweiligen Sprechsituation abhängt und nicht so sehr von der S-Intention.

⁶⁵ Vgl. Holly (1979), S. 1-16.

⁶⁶ Rolf (1982), S. 262-271.

⁶⁷ Rolf (1982), S. 263.

⁶⁸ Siehe dazu Schlieben-Lange (1979), S. 89.

⁶⁹ Vgl. Rolf (1982), S. 263-265.

In das Feld der empirischen Untersuchung gerückt wurde die Perlokution durch Elisabeth Luges Analyse sogenannter *verba dicendi*, welche sowohl die sprachliche Äußerung von S als auch die Wirkung dieser Äußerung verbalisieren. Als Analysematerial verwendete Luge einen Roman, sowie Artikel der Zeitungen *Süddeutsche Zeitung* und *Die Zeit* und versucht mittels dieses Korpus‘ die Verwendung perlokutionärer Ausdrücke zu erforschen. Zwei bedeutende Ergebnisse aus Luges Arbeit bilden einerseits die Erkenntnis, dass „Perlokutionäre Effekte [...] nicht nur durch *verba dicendi*“⁷⁰ sondern auch durch bestimmte Funktionsverbgefüge ausgedrückt werden können, und andererseits die Beobachtung, dass es hinsichtlich einer perlokutionären Äußerung zwei Arten von H gibt.⁷¹ Als Typ 1 bezeichnet Luge H, die oder der die Rolle der von der Äußerung betroffenen Person einnimmt, was zwei Beteiligte einer Sprechhandlung impliziert. Ist vom Typ 2 die Rede fungiert H neben S und der oder dem Betroffenen als dritte Person, an welcher die perlokutionäre Wirkung in der Form einer Modifikation der Ansichten gegenüber der betroffenen Person vollzogen wird.⁷²

Die oben angeführten Ansätze vergleichend wird ersichtlich, dass die Verbindung von Illokution und Perlokution eine tragende Rolle einnimmt. Zu diesem Resultat gelangt auch Sven Staffeldt, welcher in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit, die Perlokution angemessen in den Bereich der Sprechakttheorie einzugliedern, sieht.⁷³

Im Folgenden soll nun näher auf Staffeldts Feststellung eingegangen werden.

2.2.2 Verbindung zwischen Illokution und Perlokution

Bei seinem Vorhaben, den Zusammenhang von Illokution und Perlokution auszuarbeiten, geht Staffeldt zunächst auf die zwei von Rolf unterschiedenen Ergebnisaspekte des illokutionären Zwecks – den S-seitigen und den H-seitigen Aspekt – ein. Ersterer wird von Rolf als Ergebnisaspekt bezeichnet und legt die Erfüllungsbedingungen fest. Der zweite, von Rolf Folgeaspekt genannt, drückt die Erfolgsbedingungen des illokutionären Aktes aus.⁷⁴ An diesem Punkt setzt

⁷⁰ Luge (1991), S. 83.

⁷¹ Die Unterscheidung Luges zwischen H und Betroffene oder Betroffener der Äußerung erweist sich für die vorliegende Diplomarbeit als äußerst relevant, da viele verbale Gewalthandlungen, welche das Korpus der empirischen Untersuchung beinhaltet, dem Schema eines derartigen Dreiecksverhältnisses entsprechen.

⁷² Vgl. Luge (1991), S. 71-72, 80-81, 83.

⁷³ Vgl. Staffeldt (2007), S. 96.

⁷⁴ Vgl. Rolf (1997), S. 30.

Staffeldt ein und stellt die These auf, dass die Illokution und die Perlokution idente Erfüllungsbedingungen ausweisen. Als erfüllt gilt ein Sprechakt dann, wenn der ausgedrückte emotionale Zustand verwirklicht ist, kurz gesagt, wenn die Aufrichtigkeitsbedingung erfüllt ist. Den Blick auf die einzelnen Akte gerichtet, zeigt sich, dass Staffeldts These verifiziert werden kann, da die Aufrichtigkeitsbedingungen der jeweiligen Sprechakte (S-Glaube/Absicht/Wunsch/Emotion) auf die Erfüllungsbedingungen, als die jeweiligen H-Reaktionen, bezogen sind. Als Beispiel zur Verdeutlichung von Staffeldts Untersuchung soll der direktive Akt dienen: Bei einem direktiven Akt richtet sich der S-Wunsch (die Aufrichtigkeitsbedingung) auf eine H-Handlung. Vollzieht H diese Handlung, so gilt der direktive Akt erfüllt und da die Perlokution mit der Illokution verbunden ist, stellt sich auch die Perlokution als erfüllt heraus.⁷⁵

Die zweite These, die Staffeldt aufstellt, betrifft die Aufrichtigkeitsbedingungen der Perlokutionen. Diesbezüglich führt er an, dass den Perlokutionen Aufrichtigkeitsbedingungen, welche auf die Erfüllungsbedingungen gerichtet sind, zugrunde liegen. Staffeldt argumentiert hier ebenfalls mit den einzelnen Aktklassen: Basiert die Erfüllungsbedingung einer mit dem direktiven Akt verbundenen Perlokution auf einer H-Handlung, so ist die Aufrichtigkeitsbedingung dieser Perlokution die Absicht von H, die Handlung zu vollziehen.⁷⁶

Der dritte Aspekt, welcher die Illokution und die Perlokution verbindet und auf welchen Staffeldt seine letzte These aufbaut, rückt die Kausalität von Perlokutionen in das Feld der Untersuchung. Staffeldt geht davon aus, dass „Erfolgsbedingungen illokutionärer Akte [...] mit den Aufrichtigkeitsbedingungen der Perlokutionen“⁷⁷ ident sind. Dieser Ansatz lässt sich bereits 1997 bei Rolf finden, welcher aufgrund seiner Unterscheidung des S-seitigen und des H-seitigen Aspekts zu der Erkenntnis gekommen ist, dass die „Erfüllungsbedingungen illokutionärer Akte [...] identisch mit den Erfüllungsbedingungen ihrer Erfolgsbedingungen, das heißt des Folgeaspekts des illokutionären Zwecks“⁷⁸, sind. Was Rolf als H-seitigen Folgeaspekt herausgearbeitet hat, kann, so Staffeldt, als Perlokution betrachtet werden.⁷⁹

Zusammengefasst hat Staffeldt folgende Eigenschaften der Verbindung von Perlokution und Illokution erarbeitet: Illokutionären Akten liegen Aufrichtigkeitsbedingungen, die als intentio-

⁷⁵ Vgl. Staffeldt (2007), S. 111.

⁷⁶ Vgl. Staffeldt (2007), S. 114-115.

⁷⁷ Staffeldt (2007), S. 115.

⁷⁸ Rolf (1997), S.30.

⁷⁹ Vgl. Staffeldt (2007), S. 115-116

nale Zustände auf die Erfüllungsbedingungen gerichtet sind, zugrunde. Diese Erfüllungsbedingungen gelten für den gesamten Sprechakt, also nicht bloß für die Illokution, sondern auch für die Perlokution. Aus dieser Konstellation lässt sich der Schluss ziehen, dass die Perlokution eine Aufrichtigkeitsbedingung aufweist, welche auf dasselbe gerichtet ist wie die Aufrichtigkeitsbedingung der Illokution.⁸⁰

2.2.3 Begriffsfamilie der Perlokution

In diesem Abschnitt werden mehrere mit dem Gegenstand der Perlokution in Zusammenhang stehende Begrifflichkeiten aufgelistet und definiert. Dies ist notwendig, damit Verwechslungen hinsichtlich der jeweiligen Definitionen einzelner Begriffe ausgeschlossen werden können, zumal sich die einzelnen Termini in ihrem Wortlaut ähnlich sind, jedoch nicht dieselbe Bedeutung aufweisen.

Perlokution	Unter einer Perlokution wird die einer Illokution zugewiesenen Wirkung, mit der H auf eine Weise „konfrontiert wird“ ⁸¹ , sodass sie oder er zeigen soll, ob die jeweilige Wirkung auch angekommen sind. ⁸²
Perlokutionäres Verb	Ein Verb gilt als perlokutionär, wenn durch seine Verwendung in einer Äußerung eine sprachliche Wirkung ausgedrückt werden kann. Ob ein Verb perlokutionär ist oder nicht, hängt dabei nicht vom Verb an sich, sondern von dessen Gebrauch ab. ⁸³
Perlokutionärer Akt	Eine S-Lokution, die hinsichtlich ihres perlokutionären Zwecks Effekte auslöst, wird als perlokutionärer Akt bezeichnet. Ein solcher Akt kann entweder erfüllt (das Ziel wird erreicht), gelungen (der perlokutionäre Versuch ist fehlerfrei) oder erfolgreich (Effekt wird aufgrund des Aktes ausgelöst) sein. ⁸⁴
Perlokutionärer Versuch	S versucht „mittels einer Lokution perlokutionäre Ziele zu erreichen“ ⁸⁵ .

⁸⁰ Vgl. Staffeldt (2007), S. 119-120.

⁸¹ Staffeldt (2007), S. 151.

⁸² Vgl. Staffeldt (2007), S. 151.

⁸³ Vgl. Staffeldt (2007), S. 137.

⁸⁴ Vgl. Staffeldt (2007), S. 152.

⁸⁵ Staffeldt (2007), S. 153.

Perlokutionäres Ziel	Der Effekt, der bei H erzielt werden soll, bildet das perlokutionäre Ziel. ⁸⁶
Perlokutionäre Kraft	Als perlokutionäre Kraft ist jene Fähigkeit einer Äußerung, mittels der ein H-Effekt erzielt wird, zu verstehen. Wie bei der Illokution gibt es auch bei der Perlokution Stammkräfte und auf ihnen basierende Perlokutionsfamilien. ⁸⁷
Perlokutionärer Effekt	Der bei H aufgrund einer S-Lokution eintretende Effekt wird perlokutionärer Effekt genannt. Diese Effekte können zwar von S beabsichtigt worden sein, müssen es jedoch nicht, weswegen sie nicht an ihrer S-Intentionen, sondern an ihrer H-Wirkung zu erkennen und zu bestimmen sind. ⁸⁸

2.2.4 Perlokutionsfamilien

Wie bereits erwähnt, stehen Perlokutionen hinsichtlich mehrerer Aspekte in enger Verbindung mit Illokutionen, weswegen auch die Perlokutionsfamilien auf die Illokutionsfamilien Bezug nehmen. Staffeldt schlägt als Pendant zu den fünf Illokutionsklassen fünf Perlokutionsklassen vor: Die auf die Assertive bezogene Perlokutionsklasse wird als EPISTEMISCH⁸⁹ bezeichnet und besitzt die Aufrichtigkeitsbedingung „H-Glaube[], dass p“⁹⁰. Die auf die Direktive bezogene Perlokutionsklasse wird MOTIVATIONAL genannt, ihre Aufrichtigkeitsbedingung ist die „H-Absicht“⁹¹, eine von S gewünschte Handlung zu vollziehen. Als EMOTIONAL wird die mit den Expressive verbundene Perlokutionsklasse definiert, ihr wird die Aufrichtigkeitsbedingung „H-Emotion“⁹² zugerechnet. DESIDERATIV wird die Perlokutionsklasse genannt, die in Verbindung mit den Kommissive steht; ihre Aufrichtigkeitsbedingung ist die „H-Erwartung“⁹³. Die Perlokutionsklasse, die auf die Deklarative Bezug nimmt, wird als DEKLARATIV bezeichnet; sie

⁸⁶ Vgl. Staffeldt (2007), S. 153.

⁸⁷ Vgl. Staffeldt (2007), S. 153.

⁸⁸ Vgl. Staffeldt (2007), S. 153-154.

⁸⁹ Wird in der vorliegenden Arbeit Bezug auf Staffeldts Perlokutionsfamilien genommen, so werden diese mit Großbuchstaben geschrieben. Dieses Mittel dient zur besseren Kennzeichnung und zur Vermeidung von etwaigen Verwechslungen.

⁹⁰ Staffeldt (2007), S. 120.

⁹¹ Staffeldt (2007), S. 120.

⁹² Staffeldt (2007), S. 122.

⁹³ Staffeldt (2007), S. 122.

besitzt die Aufrichtigkeitsbedingung der „H-Akzeptanz“⁹⁴. Bei seiner Wörterbuchanalyse bemerkt Staffeldt, dass sich nur die ersten drei Perlokutionsklassen empirisch belegen lassen, im Hinblick auf die Perlokutionsklassen DESIDERATIV und DEKLARATIV konnte Staffeldt keine Verben oder Verbgruppen finden, die dieser Perlokutionsklassen angehören.⁹⁵

3 Gewalt & Sprache

Um eine linguistische Analyse verbaler Gewaltakte mit besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie durchführen zu können, muss neben der ›Sprechakttheorie‹ auch der Begriff der Gewalt sowie der Zusammenhang zwischen Sprache und Gewalt erörtert werden. Aus diesem Grund beschäftigt sich dieses Kapitel mit den Fragen, was denn unter dem Begriffskomplex ›Gewalt‹ zu verstehen ist und wie das Verhältnis dieses Begriffs mit dem der Sprache charakterisiert werden kann.

3.1 Begriffskomplex ›Gewalt‹

Der Begriff ›Gewalt‹ stammt ursprünglich von den althochdeutschen Wörtern „(gi)walt, zu waltan“⁹⁶, welche „»stark sein«, »herrschen«“⁹⁷ bedeuten, ab und weist zwei unterschiedliche Bedeutungen aus. Einerseits umfasst der Terminus eine verletzende und brutale Kraft, welche sowohl physischer als auch psychischer Natur sein kann und leidende Opfer mit sich bringt, andererseits meint Gewalt auch das Handeln-Können und die Macht über andere bestimmen zu können. Erstere Bedeutung kann mit dem lateinischen Wort ›violentia‹ gleichgesetzt werden, die zweite mit dem Wort ›potestas‹.⁹⁸ Auch in anderen Sprachen, wie im Englischen oder Französischen, lassen sich für die zwei unterschiedlichen Bedeutungen zwei separate Begriffe finden. Die deutsche Sprache hingegen trifft keine Unterscheidung hinsichtlich der Begriffsbezeichnungen, weswegen nicht selten Komplikationen in Hinblick auf die Verwendung des Wortes ›Gewalt‹ auftreten.⁹⁹

⁹⁴ Staffeldt (2007), S. 123.

⁹⁵ Vgl. Staffeldt (2007), S. 120-123, 135.

⁹⁶ Brockhaus Enzyklopädie Online (2017)

⁹⁷ Brockhaus Enzyklopädie Online (2017)

⁹⁸ Vgl. Krämer (2007), S. 34.

⁹⁹ Vgl. König / Stathi (2010), S. 47-48.

Für die vorliegende Arbeit ist jedoch nur die erste Bedeutung des Gewalt-Begriffs, also die *violentia*, relevant, weswegen nun mittels einer Untersuchung dreier Definitionen aus unterschiedlichen Fachbereichen ein allgemeiner Definitionsversuch erarbeitet werden soll.

Zunächst wird Bezug auf die Bedeutungsübersicht des DUDEN Online-Wörterbuches¹⁰⁰ genommen. Es werden drei differente Erläuterungen für ›Gewalt‹ angeführt, von denen die zweite für die vorliegende Arbeit maßgeblich ist. Es wird ersichtlich, dass Gewalt in diesem Kontext als Mittel zum Erreichen irgendeines Ziels angesehen wird. Dieses Mittel kann sowohl physischer als auch psychischer Natur sein und seine Verwendung stellt sich als nicht rechtmäßig und rücksichtslos heraus.

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 Wirkung¹⁰¹

Eine weitere Definition für den Begriff der Gewalt stammt aus dem Fachbereich der Pädagogik. Es werden drei Definitionsaspekte angeführt, die die Gewalt ebenfalls als physische oder psychische Verletzung beschreiben und gleichzeitig das ungleiche Machtgefüge von Täterin oder Täter und Opfer ansprechen.

1. die Androhung oder der Gebrauch physischer Kraftanwendung und/oder psychischer Schädigung einer Person
2. die dadurch auftretende Diskrepanz zwischen möglicher persönlicher Entfaltung, die ohne G.androhung oder Ausübung eingetreten wäre oder eintreten hätte können und der tatsächlichen Entwicklung, soweit sie durch die fremdverursachte G. bedingt ist.
3. die asymmetrische [sic!] Machtbeziehung zwischen dem Agenten von G. und dem Opfer v. Gewalt, das dem Täter die Ausübung von Gewalt gegen den Willen des Opfers ermöglicht.¹⁰²

¹⁰⁰ Duden Online (2017).

¹⁰¹ Duden Online (2017), Gewalt.

¹⁰² Reinhold / Pollak / Heim (1999), S. 246.

Die dritte Definition – aus dem Fachbereich der Psychologie – spricht der Gewalt nicht nur die Prädikate physische und psychischen zu, sondern charakterisiert sie zusätzlich als illegitim, individuell oder strukturell. Des Weiteren wird eine Abgrenzung zum Begriff der Aggression getroffen, indem festgelegt wird, dass Gewalt ein rein „zwischenmenschliches Phänomen“¹⁰³ ist und nicht gegen Gegenstände gerichtet werden kann. Ein wichtiges Merkmal der Gewalt ist auch die Tatsache, dass sie „als grundsätzlich vermeidbar“¹⁰⁴ – also als nicht notwendig – gilt.

Mit Blick auf die angeführten Begriffsdefinitionen kann ein folgendes Verständnis von Gewalt festgehalten werden:

Bei dem Begriff der Gewalt handelt es sich um eine schädigende, nicht notwendige Einwirkung auf einen Menschen. Diese kann sowohl physisch als auch psychisch erfolgen und auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Da das Auftreten von Gewalt als interpersonelle Erscheinung gilt, spielen ungleiche Machtverhältnisse zwischen den einzelnen Beteiligten eine tragende Rolle.

3.2 Gewaltsamkeit der Gewalt

Mit Hilfe der erarbeiteten Begriffsdefinition aus Kapitel 2.2.1 wird nun ersichtlich, was unter dem Terminus der Gewalt zu verstehen ist und inwiefern ein Gewaltgeschehen in ein regelhaftes Bedeutungsschema eingeordnet und anhand dessen kategorisiert werden kann. Jedoch missachtet die oben angeführte Definition die Tatsache, dass das Erleben jeglicher Gewalt-handlung für das Opfer eine einzigartige und individuelle Erfahrung darstellt¹⁰⁵ und für Außenstehende oft nicht ersichtlich ist. Der deutsche Philosoph Kurt Röttgers spricht in diesem Zusammenhang von einer „Asymmetrie von Gewalthandeln und Gewalt-Erleben“¹⁰⁶ und betont, dass es einen grundlegenden Unterschied zwischen der Seite der Akteurin oder des Akteurs und der des Opfers gibt. Ausgehend von dieser Problemstellung stellt sich nun die Frage, was denn die Gewaltsamkeit der Gewalt ausmacht und wann von Gewalt die Rede sein kann und wann nicht.

Den Blick auf die Perspektive der Akteurin oder des Akteurs gerichtet kann eine Gewalthandlung nicht maßgeblich von anderen Handlungen abgegrenzt werden – bis auf die Tatsache,

¹⁰³ Tewes / Wildgrube (1999), S. 155.

¹⁰⁴ Tewes / Wildgrube (1999), S. 155.

¹⁰⁵ Vgl. Kapust (2014), S. 51.

¹⁰⁶ Röttgers (2001), S. 49.

dass die Verletzung von einem Lebewesen empfunden wird, zumal nur solchen die Fähigkeit zugeschrieben werden kann, Verletzungen zu empfinden. Die verletzende Wirkung einer Gewalthandlung kann – wie auch bei anderen Handlung – sowohl als Zweck als auch als Mittel gebraucht werden oder als unausweichlicher Effekt auftreten.¹⁰⁷ Da die Perspektive der Täterinnen und Täter als Bemessungsgrundlage für die gewaltsame Wirkung von Gewalt ungeeignet scheint und sich eine Gewalthandlung aus dieser Perspektive nicht von einer anderen Handlung unterscheiden lässt, soll nun die Position der Leidenden in den Fokus der Diskussion gerückt werden. Dieser Blickwinkel ist nicht bloß hinsichtlich der Beurteilung der verletzenden Wirkung relevant, sondern erlaubt auch, „erlittene Gewalt“¹⁰⁸ unabhängig von der Intention der Handelnden zu sehen. Gänzlich separiert von der Akteurin oder dem Akteur darf Gewalt jedoch nicht betrachtet werden, vielmehr muss ausgehend von „der Perspektive des Erleidens [...] zwischen einer natürlichen oder zufälligen Verletzung und einer Verletzung durch Gewalt“¹⁰⁹ differenziert werden.¹¹⁰ Ausgehend von diesem Verhältnis von Täterin oder Täter und Opfer kann von einer wechselseitigen Relation „des Erleidens und des Ausübens“¹¹¹ von Gewalt gesprochen werden, wobei die Gewaltsamkeit im Erleiden lokalisiert wird.¹¹²

Nach Ansicht des Philosophen Pascal Delhom erweisen sich drei Dimensionen als für eine Gewalthandlung charakteristisch; die da wären a) „die Intentionalität als Horizont ihrer Ausübung“¹¹³, b) „ihre verletzende Wirkung“¹¹⁴ und c) „die Tatsache, dass sie erlitten wird“¹¹⁵.

3.3 Definitionsversuch ›Gewalt‹

Ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen aus den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 folgt nun ein Definitionsversuch für den Begriff der Gewalt, wie er in dieser Arbeit verstanden wird.

Unter dem Begriff der Gewalt ist – ausgehend von der Tatsache, dass sie erlitten wird – eine schädigende Wirkung auf ein Lebewesen, welche anhand der Intentionalität ihrer Ausübung

¹⁰⁷ Vgl. Delhom (2010), S. 128.

¹⁰⁸ Delhom (2010), S. 128.

¹⁰⁹ Delhom (2010), S. 129.

¹¹⁰ Vgl. Delhom (2010), S. 128-129.

¹¹¹ Delhom (2014), S. 158.

¹¹² Vgl. Delhom (2014), S. 158.

¹¹³ Delhom (2014), S. 155.

¹¹⁴ Delhom (2014), S. 155.

¹¹⁵ Delhom (2014), S. 155.

sowie ihrer verletzenden Wirkung bemessen wird, zu verstehen. Gewalt kann sowohl physisch als auch psychisch erfolgen und auf unterschiedliche Weise realisiert werden. Da Gewalthandlungen als interpersonelle Erscheinungen gelten, spielen ungleiche Machtverhältnisse zwischen den einzelnen Beteiligten eine tragende Rolle.

3.4 Verhältnis zur Sprache

Nachdem der Begriff der Gewalt nun ausführlich erläutert worden ist, kann der Frage, in welchem Verhältnis dieser zur Sprache steht, nachgegangen werden. Zum einen kann über Gewalt gesprochen werden, sie kann mittels der Sprache beschrieben, angekündigt oder sogar angedroht werden. Andererseits kann jedoch auch durch ihren Gebrauch Gewalt vollzogen werden, was bedeuten muss, dass ›Sprache‹ und ›Gewalt‹ in irgendeiner Form miteinander verbunden sind. Genau diese Verbindung gilt es nun näher zu beleuchten.

Mit seiner Äußerung, „Gewalt tritt mit der *Artikulation* in Erscheinung“¹¹⁶, verweist Jacques Derrida in seinem Essay *Gewalt und Metaphysik* auf eine Gewalt, die der Sprache aufgrund ihrer prädikativen Eigenschaft innewohnt, und führt an, dass sich ein Satz zwingend der Gewalt des Begriffs bedienen muss.¹¹⁷ Dass diese Form der Gewalt, von der bei Derrida die Rede ist, nicht mit jener gleichzusetzen ist, auf welche sich die vorliegende Arbeit bezieht, liegt auf der Hand, jedoch bietet Derrida mit seinem Ansatz den Startpunkt für die Diskussion, wie sich die Beziehung von ›Sprache‹ und ›Gewalt‹ äußert. Burkhard Liebsch spricht hinsichtlich des Verhältnisses von ›Gewalt‹ und ›Sprache‹ von einer „unvermeidlichen Gewaltsamkeit“¹¹⁸ der Sprache und meint, dass Gewalt nicht nur im Kontext aggressiven Sprechens vollzogen wird, sondern auf latente Weise in jeder Sprachsituation existiert.¹¹⁹ Von einer wechselseitigen Verbundenheit beider Begriffe sprechen auch Sybille Krämer und Alfred Hirsch, indem sie zu verdeutlichen versuchen, „dass es die ›reine‹ Sprache sowenig gibt wie die ›reine‹ Gewalt“¹²⁰, da Gewalttaten immer in „sprachlichen und symbolischen Bedeutungskontexten“¹²¹ eingebettet sind und andersherum die Sprache die Möglichkeit besitzt, in kommunikativen Situationen

¹¹⁶ Derrida (2006), S. 226.

¹¹⁷ Vgl. Derrida (2006), S. 225-226.

¹¹⁸ Liebsch (2007), S. 251.

¹¹⁹ Vgl. Liebsch (2007), S. 250-251.

¹²⁰ Krämer (2007), S. 33.

¹²¹ Hirsch (2001), S. 12.

jederzeit verletzend zu wirken.¹²² Katerina Stathi und Ekkehard König sehen die gewalttätige Wirkung nicht in der Sprache selbst, sondern in ihrem Gebrauch, in der verletzenden Rede. Dies soll jedoch nicht heißen, dass Sprechakte per se gewalttätig sind oder Sprache gänzlich frei von jeglicher Gewalt ist, sondern dass die Sprache aufgrund ihrer kommunikativen Eigenschaften auf unterschiedliche Weise – auch als Instrument gewalttätigen Handelns – gebraucht werden kann.¹²³

All diesen Beiträgen zum Verhältnis von ›Gewalt‹ und ›Sprache‹ ist die Tatsache, dass Worte verletzen können, gemein. Inwiefern und wodurch Sprache dazu imstande ist, jemandem Leid zuzufügen, soll nun geklärt werden.

3.5 Verbale Gewalt

Das Gewaltverständnis unserer Gesellschaft geht vermehrt von physischer Gewalt aus, wenn von Gewalt im Allgemeinen die Rede ist, zumal die Verletzungen und das Leid, welche dem Opfer zugefügt werden, objektiv ersichtlich sind. Die sprachliche oder verbale Gewalt zählt zur symbolischen Gewalt, ihre Wirkungen sind nicht von außen einsehbar, da nicht der physische Körper des Opfers, sondern ihre oder seine „Ehre, Würde, Wertschätzung und Integrität“¹²⁴, also der symbolische Körper, Schaden nehmen.¹²⁵

Verbale Gewalt erzielt ihre verletzende Wirkung dadurch, dass sie ihre Opfer erniedrigt und abwertet und sie somit an eine weniger wertvolle Stelle in der Gesellschaft positioniert.¹²⁶ Mit den Worten von Hannes Kuch gesagt formen verbale Gewalthandlungen soziale Gegebenheiten, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei gewalttätigen Sprechakten um Performative¹²⁷ handelt, da diese die Eigenschaft besitzen, die soziale Wirklichkeit zu verändern und gleichzeitig auf diese Veränderungen Bezug zu nehmen.¹²⁸

Im Gegensatz zur physischen Gewalt, bei der die Täterin oder der Täter für den Erfolg der Gewalthandlung allein verantwortlich ist, wird das Gelingen verbaler Gewalt stark von einem

¹²² Vgl. Krämer (2007), S. 33.

¹²³ Vgl. König/Stathi (2010), S. 47-48.

¹²⁴ Krämer (2010), S. 34.

¹²⁵ Vgl. Krämer (2010), S. 33-34.

¹²⁶ Vgl. Kuch/Herrmann (2007), S. 192.

¹²⁷ Kuch geht hier von dem Begriff des Performativen, wie er anfangs bei Austin gelesen werden kann, aus: Etwas sagen meint auch eine Handlung vollziehen. (Vgl. Austin 2014, S. 25-30) Des Weiteren gibt Kuch an, Austin gehe von einer „ganz bestimmten Handlungsdimension“ (Kuch 2010, S. 228) in der Form einer Veränderung der sozialen Wirklichkeit aus. (Vgl. Kuch 2010, S. 227-228)

¹²⁸ Vgl. Kuch (2010), S. 227-228.

bestimmten Mitwirken seitens des Opfers beeinflusst, da dieses die verletzende S-Äußerung einerseits richtig deuten und andererseits als verletzend empfinden muss; sprachliche Gewalt-handlungen sind somit abhängig von der Interpretation und den Gefühlen der Opfer.¹²⁹ Sprachliche Verletzungen können jedoch nicht alleine aus der Perspektive der Opfer definiert werden, da – dieser Logik folgend – jedwede Äußerung abhängig von der Willkür des Opfers als verletzende Rede gelten würden. Dementsprechend ist die Seite der Täterin oder des Täters, genauer gesagt ihre oder seine Empfindungen beim Äußern eines gewalttätigen Sprechaktes, ebenso relevant wie die des Opfers. Um verbale Gewalt handelt es sich also wenn die folgenden Bedingungen erfüllt sind: a) S empfindet Lust, Freude oder Befriedigung an der von S geäußerten verbalen Verletzung, b) das Opfer interpretiert die Äußerung als verletzend und nimmt c) die von S empfundenen Gefühle wahr.¹³⁰

Welches Ausmaß die Intensität der Verletzung annimmt hängt laut Krämer stark vom Kontext der Äußerung, „*wer also zu wem unter welchen Umständen was und vor allem: wie gesagt hat*“¹³¹, ab. Stathi und König gehen diesem Gedanken nach und führen eine Liste potentielle verletzungsstärkender Kontext-Faktoren, wie beispielsweise die Gerichtetheit der Äußerung, die Anwesenheit eines Publikums, die diskriminierenden Mittel oder die Beziehung von Täterin oder Täter und Opfer, an.¹³²

Unter Bezugnahme auf die in Kapitel 2.2.3 erarbeitete Definition des Begriffs ›Gewalt‹ kann mit Hinblick auf die durch die Kapitel 2.2.4 und 2.2.5 erhaltenen Resultate folgende Bestimmung für den Terminus der verbalen Gewalt festgehalten werden:

Als Verbale oder sprachliche Gewalt ist eine symbolische Gewalthandlung in Form eines verletzenden performativen Sprechaktes, der sich gegen ein Opfer richtet und dieses an eine minderwertige Stelle des sozialen Gefüges positioniert, zu verstehen. Das Gelingen des verbalen Gewaltaktes basiert auf einer wechselseitigen Beziehung der Empfindungen von der Täterin, dem Täter und dem Opfer, welche sich durch die Bedingungen, dass a) die Täterin oder der Täter Lust an der geäußerten verbalen Verletzung empfindet, b) das Opfer die Äußerung als verletzend interpretiert und c) die von der Täterin oder dem Täter empfundenen

¹²⁹ Vgl. Krämer (2010), S. 37-38; vgl. auch Nunner-Winkler (2004), S. 41-42.

¹³⁰ Vgl. Krämer (2010), S. 39.

¹³¹ Krämer (2007), S. 35.

¹³² Vgl. König/Stathi (2010), S. 50-59.

Gefühle vom Opfer wahrgenommen werden. Die verletzende Wirkung verbaler Gewalt ergibt sich aus dem jeweiligen Kontext der Äußerung und hängt dabei von den folgenden Faktoren ab:

- **WER** sagt es?
- **ZU WEM** wird es gesagt?
- **WAS** wird gesagt?
- **WARUM** wird es gesagt?
- **WIE** wird es gesagt?
- **UNTER WELCHEN UMSTÄNDEN** wird es gesagt?

4 Pejorisierungen

In diesem Kapitel sollen der Terminus der Pejorisierung und die mit ihm in Verbindung stehenden Begrifflichkeiten erörtert werden. Des Weiteren wird Bezug auf die pejorative Lexik, deren Klassifizierungsmöglichkeiten und Erscheinungsformen genommen. Schließlich soll der Begriff des Schimpfwortes in Abgrenzung zu den Pejorativa erläutert werden.

Unter dem Begriff der Pejorisierung wird ein Bezeichnungsakt einer oder mehrerer Personen, der sich ihnen gegenüber auf eine diskriminierende Art und Weise verhält, verstanden. Obwohl sprachliche Handlungen, wie Benennungen oder Bewertungen, als Hilfsmittel zur Konstruktion einer auf menschlicher Kommunikation basierenden sozialen Realität dienen, weisen derartige Sprachhandlungen ein großes Diskriminierungspotential auf, vor allem wenn sie unreflektiert vollzogen werden.¹³³

Das „Konzept der Pejorisierung“¹³⁴ kann laut Antje Lann Hornscheidt „als ein konstruktivistisches Modell zur Analyse von diskriminierenden Sprachhandlungen“¹³⁵ angesehen werden. Dieses Modell bietet einen breiteren Zugang zum Feld der verbalen Diskriminierungen, da es nicht bloß – wie in der Linguistik üblich – auf die pejorative Lexik oder die Verwendung von Schimpfwörtern eingeht, sondern eine sprachliche Diskriminierung als mehrdimensionalen Komplex mit Hinblick auf die Sprachhandlung, die sich ständig verändernde Bedeutung eines sprachlichen Zeichens, den Handlungskontext, die an der Sprachhandlung Beteiligten und die angesprochene Person zu analysieren versucht. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass die diskriminierende Wirkung nicht anhand der S-Intention oder der verwendeten Wörter bemessen werden kann, sondern alleine an der individuell empfundenen diskriminierenden Wirkung, mit welcher die angesprochene Person konfrontiert wird.¹³⁶

Realisiert werden kann eine Pejorisierung auf unterschiedliche Weise, einerseits durch die Verwendung Pejorativa oder Schimpfwörter in der Form eines Beschimpfungsaktes, aber andererseits auch durch Nicht-Sprechen, wie „Tabuisierungen, sprachliche Ignorierungen, Beschweigen und aktives Schweigen“^{137, 138}

¹³³ Vgl. Lann Hornscheidt / Jana / Acke (2011), S. 8.

¹³⁴ Lann Hornscheidt (2011), S. 15

¹³⁵ Lann Hornscheidt (2011), S. 15.

¹³⁶ Vgl. Lann Hornscheidt (2011), S. 15-16.

¹³⁷ Lann Hornscheidt / Jana / Acke (2001), S. 9.

¹³⁸ Vgl. Lann Hornscheidt / Jana / Acke (2001), S. 9-10.

In Hinblick auf die Forschungsmethode der vorliegenden Arbeit stellt sich eine Analyse nicht geäußerter sprachlicher Diskriminierungen als äußerst schwierig heraus, weswegen das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf den getätigten Äußerungen, die verletzende Effekte auslösen, liegt. Aus diesem Grund soll im nächsten Unterkapitel näher auf die Begriffsbestimmung der pejorativen Lexik sowie auf die Unterscheidung von Pejorativum und Schimpfwort eingegangen werden.

4.1 Pejorative Lexik

Oksana Havryliv verwendet den Ausdruck der pejorativen Lexik, welche zum Ausdruck negativer Gefühle gebraucht wird und zusammen mit der meliorativen Lexik, durch welche positive Gefühle ausgedrückt werden, in die Klasse der emotiven Lexik eingeordnet werden kann. Der Begriff »emotiv« wird in der Sprachwissenschaft „für linguistische Elemente, die Gefühle signalisieren“¹³⁹ verwendet, als »emotionell« hingegen werden „nichtlinguistische Erscheinungen“¹⁴⁰ bezeichnet.¹⁴¹

Die Bedeutungsstruktur der pejorativen Lexik weist eine enge Verbundenheit der signifikativen und der konnotativen Komponenten auf. Die signifikative Komponente „bildet den Kern lexikalischer Wortbedeutung“¹⁴² und ist somit der Aspekt, der das jeweilige Wort kennzeichnet. Durch die konnotative Komponente wird das psychische Geschehen von S in Bezug auf H, einen Gegenstand oder eine Situation ausgedrückt.¹⁴³

4.1.1 Klassifizierungsmöglichkeiten der pejorativen Lexik

Eine Klassifikation der personenbezogenen (also auf eine andere Person gerichtete) pejorativen Lexik kann laut Havryliv in Hinblick auf a) die Angriffspunkte, b) die „Struktur der lexikalischen Bedeutung“¹⁴⁴ und c) morphologische oder semantische Eigenschaften getroffen werden. Bei der Differenzierung nach den Angriffspunkten nimmt S Bezug auf den Charakter, die

¹³⁹ Havryliv (2003), S. 21.

¹⁴⁰ Havryliv (2003), S. 21.

¹⁴¹ Vgl. Havryliv (2003), S. 21.

¹⁴² Havryliv (2009), S. 34.

¹⁴³ Vgl. Havryliv (2009), S. 34.

¹⁴⁴ Havryliv (2009), S. 40.

Benehmensweise, das Aussehen, die Nationalität oder den Beruf von H. Universale Schimpfwörter, wie „*Miststück, Sauweib, [...] Scheißkerl, Arschloch*“¹⁴⁵ werden ebenfalls dieser Gruppe zugeschrieben.¹⁴⁶

Hinsichtlich „der Struktur der lexikalischen Bedeutung“¹⁴⁷ gilt es die sogenannten einschätzenden Pejorativa, welche auf den negativen Charakter oder negative Verhaltenseigenheiten einer Person verweisen, von den Affektiva, welche grundsätzlich nicht-negative Eigenschaften einer Person, wie Alter, Beruf oder Nationalität, ansprechen, zu trennen.¹⁴⁸

Den dritten Aspekt, wonach die pejorative Lexik eingeteilt werden kann, bilden „morphologisch-semantische Kriterien“¹⁴⁹. Havryliv unterscheidet hier zu allererst die abgeleitete von der nicht-abgeleiteten pejorativen Lexik. Letztere erscheinen – wie der Name bereits verrät – in ihrer Reinform, also nicht aus einem anderen Wort abgeleitet, und besitzen ausschließlich eine pejorative Bedeutung. Abgeleitete pejorative Lexeme werden entweder mit Hilfe unterschiedlicher Modelle oder Mechanismen, wie „präfixale, suffixale Modelle; [...] Komposita [oder] Koverision“¹⁵⁰, gebildet oder aufgrund einer Bedeutungsverschiebung als Bezeichnung für einen Menschen verwendet; erstere werden als strukturell abgeleitet und letztere als metaphorisch oder metonymisch abgeleitet charakterisiert.¹⁵¹

4.1.2 Erscheinungsformen

Bezüglich des Auftretens pejorativer Lexeme gibt Havryliv an, dass diese häufig in Verbindung mit Attributen stehen, welche das Pejorativum entweder konkretisieren oder dessen Bedeutung verstärken. Die Intensität der Pejorativa hängt stark davon ab, ob diese im Sprechakt der Beschimpfung zu jemandem gesagt oder über jemandem geäußert werden, welches Verhältnis S und H zueinander haben, vor welchem Publikum oder in welchem Sprechakt das Pejorativum verwendet wird. Die pejorative Lexik gestaltet sich jedoch nicht immer als so eindeutig erkennbar, da sie nicht nur in ihrer absoluten Form, sondern auch als relative pejorative Lexik erscheint. Als relative pejorative Lexeme werden grundsätzlich neutrale Lexeme bezeichnet, die aufgrund ihres Kontextes und ihrer Verwendung als Schimpfwörter fungieren.¹⁵²

¹⁴⁵ Havryliv (2009), S. 37.

¹⁴⁶ Vgl. Havryliv (2009), S. 35-40.

¹⁴⁷ Havryliv (2009), S. 40.

¹⁴⁸ Vgl. Havryliv (2009), S. 40-41.

¹⁴⁹ Havryliv (2009), S. 46.

¹⁵⁰ Havryliv (2003), S. 40.

¹⁵¹ Vgl. Havryliv (2003), S. 39-40.

¹⁵² Vgl. Havryliv (2009), S. 54-60.

Weitere Äußerungen, welche mit der pejorativen Lexik in Verbindung stehen, sind degradierende Aussagen und Vergleiche, Emotionsthematisierungen – Äußerungen, mit denen die Gefühlslage ausgedrückt wird –, Aussagen, die einen aggressiven Sprechakt in einer verbalen Auseinandersetzung sowohl begleiten als auch ersetzen können, Sachschelten und Vulgarismen – abwertende Benennung des Geschlechtsakt, der Exkremente, des Prozesses der Exkretion selbst und der damit in Verbindung gebrachten Körperteile.¹⁵³

4.2 Differenzierung: Pejorativum und Schimpfwort

Dem Eindruck Havrylivs nach fasst die Sprachwissenschaft die Bedeutung der Begriffe ›Pejorativum‹ und ›Schimpfwort‹ eher breit auf, weswegen des Öfteren Überschneidungen beider Termini oder gar ein synonyme Gebrauch beider Begrifflichkeiten zu sehen sind. Diese Ungenauigkeit in der Bedeutungszuschreibung wirft jedoch zwei Probleme auf: Das erste Problem bezieht sich auf eine Gebrauchsweise pejorativer Lexeme außerhalb der Beschimpfung, wenn beispielsweise S einer dritten Person in der Form »Diese dumme Kuh hat mir doch wirklich einen Strafzettel gegeben.« berichtet, dass sie oder er einen Strafzettel bekommen hat. Der zweite Problemfall zeigt auf, dass in einer verbalen Auseinandersetzung sehr wohl auch neutrale Lexeme (also keine Pejorativa) als Beschimpfungen fungieren können, indem S jemanden mit »Du Lehrer du!« beschimpft.¹⁵⁴ Dieser Problemstellung zufolge handelt es sich bei den Begriffen ›Pejorativum‹ und ›Schimpfwort‹ zwingend um zwei separate Termini mit je zwei unterschiedlichen Bedeutungen. Ob ein Wort als Schimpfwort gilt oder nicht hängt laut Hanna Brigitte Schumann von der S-Intention und der von ihr oder ihm verwendeten „syntaktischen Struktur“¹⁵⁵ der Äußerung ab.¹⁵⁶

In Anlehnung an Karl Sornigs Sichtweise, dass ein Wort „erst durch die Verwendung bei einer Beschimpfung zum Schimpfwort wird“¹⁵⁷, stellt Havryliv folgende Definition für den Begriff ›Schimpfwort‹ auf: „als Schimpfwort gilt absolute oder relative pejorative Lexik, die im Sprechakt ‚Beschimpfung‘ funktioniert“¹⁵⁸. Des Weiteren gibt sie an, dass ein pejoratives Lexem nicht

¹⁵³ Vgl. Havryliv (2009), S. 62-67.

¹⁵⁴ Vgl. Havryliv (2009), S. 61.

¹⁵⁵ Schumann (1990), S. 276.

¹⁵⁶ Vgl. Schumann (1990), S. 276.

¹⁵⁷ Sornig (1975), S. 164.

¹⁵⁸ Havryliv (2009), S. 61.

immer als Schimpfwort gebraucht werden muss und neben dieser noch weitere vom Kontext der Äußerung abhängige Funktionen erfüllen kann.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Vgl. Havryliv (2009), S. 61.

5 Formen sprachlicher Gewaltakte und verbaler Aggressionen

Unter Berücksichtigung Havrylivs Definition mehrerer aggressiver und gewaltvoller Sprechakte¹⁶⁰, kann im Hinblick auf verbale Gewaltakte – aus allgemeiner Sicht – vermerkt werden, dass ihnen zwei unterschiedliche S-Absichten zugrunde. Mit der ersten Absicht, welche als „Repräsentationsabsicht“¹⁶¹ bezeichnet wird, versucht S ihre oder seine negativen Emotionen abzureagieren. Die zweite Absicht, „Kommunikationsabsicht“¹⁶² genannt, bezieht sich auf die Wirkung, die S bei H erreichen will. Mit den beiden Absichten gehen auch die zwei Funktionen eines aggressiven Sprechaktes einher: die „emotive Funktion“¹⁶³ und die „pragmatische Funktion“¹⁶⁴. Eine verbale Aggression weist somit sowohl S-bezogene als auch H-bezogene Aspekte auf und kann aufgrund dessen – mit den Worten Havrylivs – als „komplexes Kommunikationseignis“¹⁶⁵, welches sich aus illokutiven und perlokutiven Handlungsteilen zusammensetzt, bezeichnet werden.¹⁶⁶

Da der Ausdruck von S-Gefühlen beim Vollzug verbaler Gewaltakte von großer Relevanz ist, können viele von ihnen – im Hinblick auf ihre illokutionäre Kraft – zu den Expressiva¹⁶⁷ gezählt werden. Charakteristisch für die Gruppe der Expressiva ist der Ausdruck einer S-Emotion, im Falle verbaler Gewalt der Ausdruck einer negativen Einstellung S's zu H. Manche Gewaltakte, unter anderem die Drohung, die Verwünschung und die aggressive Aufforderung, weisen jedoch eine Besonderheit auf, da sie neben der expressiven Kraft noch weitere illokutionäre Kräfte besitzen. Wie diese Kräfte in Bezug auf die jeweiligen Sprechakte zusammenwirken, wird in den folgenden Unterkapiteln erläutert werden.

Bezüglich ihrer perlokutionären Kraft können alle verbalen Gewaltakte als EMOTIONAL klassifiziert werden, da ihre Funktion darin besteht, von S gewünschte H-Emotionen auszulösen. Auch hier bilden die Sprechakte ›Drohung‹ und ›aggressive Aufforderung‹ eine Ausnahme, da sie nicht nur auf das Auslösen bestimmter H-Emotionen, sondern auf eine von S angestrebte H-Absicht abzielen. Sie gelten daher zusätzlich als MOTIVATIONAL.

¹⁶⁰ Siehe dau Havryliv (2003), S. 106-133 und Havryliv (2009), S. 69-134.

¹⁶¹ Havryliv (2003), S. 86.

¹⁶² Havryliv (2003), S. 86.

¹⁶³ Havryliv (2009), S. 69.

¹⁶⁴ Havryliv (2009), S. 69.

¹⁶⁵ Havryliv (2003), S. 86.

¹⁶⁶ Vgl. Havryliv (2003), S. 85-87.

¹⁶⁷ Siehe dazu Marten-Cleef (1991).

In Anlehnung an Havrylivs Definition einzelner aggressiver Sprechakte und unter Berücksichtigung des durch die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit gewonnenen Materials an Äußerungen sollen nun folgende verbale Aggressionen näher bestimmt werden:

- Beschimpfung
- Verwünschung
- Verspottung
- Unterstellung von Defiziten
- Fluch
- Drohung
- aggressive Aufforderung

5.1 Beschimpfung

Der Sprechakt der Beschimpfung realisiert sich in einer „präsens-indikative[n] Äußerung“¹⁶⁸, in der einer Adressatin oder einem Adressaten mittels Prädikation und unter Einsatz absoluter und relativer Pejorativa bestimmte Eigenschaften zu oder abgesprochen werden. Ist die Adressatin oder der Adressat anwesend, so handelt es sich um eine offene Beschimpfung, bei der die emotive S-bezogene Funktion des Sprechaktes im Abreagieren negativer Emotionen und die pragmatische H-bezogene Funktionen im Beleidigen und Verletzen von H besteht. Bei einer verdeckten Beschimpfung ist die Adressatin oder der Adressat abwesend, was dazu führt, dass es lediglich eine S-bezogene emotive Funktion gibt. Diese Form der Beschimpfung gilt somit nicht als sprachliche Gewalt, sondern als aggressive monologische Äußerung. Offene Beschimpfungen müssen nicht zwingend an eine einzige Person gerichtet sein, sondern können auch als Kollektivbeschimpfungen oder Selbstbeschimpfungen (hier wird S zur Adressatin oder zum Adressaten) in Erscheinung treten.¹⁶⁹

5.2 Verspottung

Unter einer Verspottung wird die Äußerung von S-Lust oder -Freude über eine Gegebenheit, von der H im negativen Sinn betroffen ist, wie beispielsweise ein Irrtum, ein Fehler oder ein

¹⁶⁸ Havryliv (2009), S. 69.

¹⁶⁹ Vgl. Havryliv (2009), S. 69-76.

Missgeschick, verstanden.¹⁷⁰ Die Funktionen des Sprechaktes ›Verspottung‹, der auch unter dem Namen ›Schadenfreude‹ bekannt ist, bilden einerseits das Ausdrücken positiver S-Gefühle über eine Gegebenheit, die H als negativ bewertet wird¹⁷¹, und andererseits die Kränkung und Verletzung von H in Form einer Erniedrigung¹⁷².

5.3 Unterstellung von Defiziten

Bei einer Unterstellung von Defiziten handelt es sich, so Biffar, um eine „besonders aggressive Form des Kritisierens“ bei der S auf scheinbare Fehler oder Mängel von H, welche jedoch gar nicht existieren, hinweist. Ziel dieses Sprechaktes ist einerseits die Erniedrigung von H, sowie ihre oder seine Verletzung und das Äußern negativer Gefühle und Einstellungen von S gegenüber H. Die vermeintlichen Defizite können unterschiedlicher Art sein; es wird jedoch häufig Bezug auf körperliche oder intellektuelle Leistung und persönliche Merkmale genommen.¹⁷³

5.4 Aggressive Äußerung: Fluch

Der ›Fluch‹ stellt eine weitere Besonderheit dar, da dieser nicht an eine Adressatin oder einen Adressaten gerichtet ist, sondern sich auf eine von S verschuldete oder fremdverschuldete unerfreuliche Situation bezieht. Der ›Fluch‹ fungiert als bloßes Mittel, negative S-Emotionen abzureagieren, und besitzt somit keine kommunikative Funktion.¹⁷⁴ Aus diesem Grund kann er auch nicht als verbale Gewalt, sondern als aggressive monologische Äußerung bezeichnet werden kann.

Das spontane Entladen der S-Emotion erfolgt beim ›Fluch‹ meist unter der Verwendung von Wörtern aus der Fäkalsprache oder Begriffen aus dem religiösen Bereich, welche nicht selten in Verbindung mit einem Attribut auftreten.¹⁷⁵

5.5 Aggressive Aufforderung

Unter einer Aufforderung wird im Allgemeinen eine sprachliche Handlung verstanden, bei der S versucht, H zu einer bestimmten Handlung, zum Herbeiführen eines gewissen Zustands zu

¹⁷⁰ Vgl. Biffar (1994), S. 133-134.

¹⁷¹ Vgl. Marten-Cleef (1991), S. 222.

¹⁷² Vgl. Biffar (1994), S. 133.

¹⁷³ Vgl. Biffar (1994), S. 145-147.

¹⁷⁴ Vgl. Havryliv (2009), S. 87-88.

¹⁷⁵ Vgl. Havryliv (2009), S. 87, 92.

bewegen; sie kann also zur Illokutionsfamilie der Direktive gezählt werden. Die aggressive und verletzende Wirkung der Aufforderung besteht einerseits darin, dass H zu einer nicht-ausführbaren Handlung bewegt werden soll, und andererseits in der durch ein Konfliktgeschehen negativen Ladung der Äußerung. Beide Aspekte drücken die negativen Gefühle und Einstellungen, die S gegenüber H hegt, aus, weswegen eine aggressive Aufforderung eine starke expressive Kraft besitzt. Entspricht es der S-Intention, dass S sich nicht nur von den negativen S-Emotionen befreien möchte, sondern H zu etwas bewegen will, so weist der Sprechakt auch eine direktive Kraft auf.¹⁷⁶

5.6 Verwünschung

Im Gegensatz zum Fluch erfüllt der Sprechakt der Verwünschung eine Gerichtetheit an eine Adressatin oder einen Adressaten, der oder dem nach Wunsch von S Böses widerfahren soll. Götz Hindelang sieht in der Verwünschung den Sprechakt der Aufforderung und verweist zugleich auf deren Unsinnigkeit, da sie von H nicht ausgeführt werden kann.¹⁷⁷ Havryliv meint hingegen, dass die Passivität der Adressatinnen und Adressaten die Verwünschung zu einem eigenen von der Aufforderung unabhängigen Sprechakt macht. Zusätzlich kommt zu S und H der „irreale Hörer“¹⁷⁸ hinzu, welcher durch eine höhere oder tiefere Macht (Gott oder Teufel) verkörpert wird und für die Erfüllung der Verwünschung verantwortlich ist. Aufgrund dieses Dreiecksverhältnisses weist die Verwünschung nicht bloß eine an H gerichtete expressive Kraft auf, sondern auch an den irrealen Hörer gerichtete direktive Züge. Syntaktisch realisiert wird die Verwünschung durch S-Wünsche, welche sowohl im Indikativ, im Konjunktiv oder auch im Imperativ auftreten können. Die S-Wünsche können in ihrer Realisierung entweder möglich (reale Verwünschung) oder unmöglich, unvorstellbar sein (irreale Verwünschung).¹⁷⁹

5.7 Drohung

Unter einer Drohung wird eine Ankündigung einer S-Handlung verstanden, die einerseits dazu dienen soll, S von den negativen S-Emotionen zu befreien und H zu einer von S angestrebten Handlung zu zwingen.¹⁸⁰ In ihrer Zusammensetzung stellt sich eine Drohung somit als etwas

¹⁷⁶ Vgl. Havryliv (2009), S. 123-124.

¹⁷⁷ Vgl. Hindelang (1978), S. 31.

¹⁷⁸ Havryliv (2009), S. 112.

¹⁷⁹ Vgl. Havryliv (2009), S. 111-117.

¹⁸⁰ Vgl. Havryliv (2009), S. 99.

komplexer heraus, zumal sie aus gleich zwei Akten, einer Handlungsaufforderung und einer Handlungsandrohung, besteht, weswegen sie als „hybride[r] Sprechakt[]“¹⁸¹ bezeichnet wurde.¹⁸² Es erweckt den Anschein, eine Drohung habe neben der expressiven Kraft auch noch direktive und kommissive Züge. Rolf meint jedoch, dass das Ziel einer Drohung allein das S-Wollen, H zu einer Handlung zu bewegen, ausmacht, weswegen die Drohung zur Illokutionsfamilie der Direktiva zählt. Auf die Frage, warum eine Drohung keine kommissive Kraft besitzt, führt Rolf an, dass die Ankündigung einer S-Handlung für S keine Verpflichtung darstellt, weswegen ihr oder ihm auch nichts vorgeworfen werden kann, wenn sie oder er die S-Handlung nicht vollzieht.¹⁸³ Mit Rolfs Worten kann die Drohung als „eine Aufforderung, die in Gestalt der bedingten Ankündigung einer Sanktion, einer nicht im Interesse des Adressaten liegenden Handlung vollzogen wird“¹⁸⁴, definiert werden.

Drohungen können entweder real (der Vollzug der angekündigten Handlung ist möglich), unreal (weder S noch H glauben an das Eintreten der angekündigten Handlung) oder leer (häufige Wiederholung der Handlungsankündigung ohne den Vollzug dieser) sein. Die je angekündigten Handlungen stellen negative Konsequenzen für H in Form einer physischen Gewalttat oder einer Handlung frei von Gewalt dar. Darüber hinaus existieren einfache Drohungen (Handlungsankündigungen durch einfache Exklamativsätze), bedingte Drohungen (Satzgefüge, bei dem sich die Handlungsaufforderung im Nebensatz und die Handlungsankündigung im Hauptsatz befinden) und Drohungen mit unausgesprochenen Handlungsankündigungen.¹⁸⁵

¹⁸¹ Klein (1981), S. 227.

¹⁸² Siehe dazu auch Hancher (1979).

¹⁸³ Vgl. Rolf (1997), S. 179-180.

¹⁸⁴ Rolf (1997), S. 180.

¹⁸⁵ Vgl. Havryliv (2009), S. 103-107.

EMPIRISCHER TEIL

6 Empirische Untersuchung

Wie bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit erwähnt, gestalten sich Untersuchungen sprachlicher Gewalthandlungen von Lehrpersonen im Rahmen der Institution Schule als äußerst schwierig. Für die vorliegende Arbeit war zunächst eine Schülerinnen- und Schülerbefragung mittels Fragebogen an mehreren Schulen in Oberösterreich vorgesehen. Da jedoch niemand der Leiterinnen und Leiter der fünf angefragten Schulen eine derartige Umfrage bewilligen wollten und sie darüber hinaus meinten, dass der Landesschulrat dem sicherlich auch nicht zustimmen würde, musste die Befragung der Probandinnen und Probanden per Online-Umfrage erfolgen.

6.1 Rechtfertigung der Forschungsmethode

Die Umfrage gestaltet sich als eine retrospektive Opfer-Befragung, da sich einerseits keine Lehrperson dazu bereit erklärt hatte, über ihren Gebrauch von Schimpfwörtern oder aggressiven Äußerungen in ihrem Unterricht zu sprechen, und andererseits eine Befragung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Schule nicht möglich war. Dies stellt zwar das große Problem einer äußerst subjektiven Sichtweise, die durch potentiell falsche Erinnerungen getrübt sein kann, in den Raum, jedoch kann in zweierlei Hinsicht argumentiert werden, weshalb die Ergebnisse der Opfer-Befragung dennoch für eine aussagekräftige Analyse herangezogen werden können:

Das erste Argument, das für eine Befragung der Opfer spricht, ist die Definition der verbalen Gewalt an sich, welche ja – ausgehend von der Tatsache, dass sie erlitten wird – anhand der Lust der Täterinnen und Täter, welche diese bei der Äußerung verbaler Verletzungen empfinden, und der Wahrnehmung dieser Lustgefühle von Seiten des Opfers bemessen wird. Durch den zweiten Teil des Fragebogens, welcher Bezug auf das ›Verbale-Gewalt-Verständnis‹ der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nimmt, wird ersichtlich, dass dieses Verständnis der Definition verbaler Gewaltakte sehr nahekommt, weiters werden zahlreiche Sprachhandlungen aufgezählt, welche zur verbalen Gewalt gezählt werden können.

Den zweiten Punkt, der eine retrospektive Opfer-Befragung rechtfertigen soll, stellen die Untersuchungen des Erziehungswissenschaftlers Krumm dar. Dieser hat zusammen mit seinen

Kolleginnen und Kollegen 1997 erstmals 10.000 Schülerinnen und Schüler in österreichischen Schulen hinsichtlich verletzend wirkendem Lehrerinnen- und Lehrerverhalten in schriftlicher Form befragt. Aufgrund der zahlreichen negativen Kritiken führten Krumm und sein Team im Jahre 2002 eine erneute Untersuchung durch, die ebenfalls schriftlich jedoch mit dem Fokus auf die „*qualitative*[n] Merkmale verletzenden Lehrerverhaltens“¹⁸⁶ erfolgen sollte. Dabei befragte Krumm 3000 Studierende aus Österreich, Deutschland und der Schweiz.¹⁸⁷ Obwohl bei manchen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Untersuchung die Schulzeit schon länger zurückliegt, weist Krumm dennoch darauf hin, dass die Auswertung der von den Probandinnen und Probanden geäußerten Beispiele für Lehrerinnen- und Lehrer-Gewalthandlungen aussagekräftig ist, da Vorkommnisse, welche mit starken emotionalen Zuständen, wie es Verletzungen oder Kränkungen sind, sehr genau und lange im Gedächtnis bleiben, was auch von mehreren Längsschnittuntersuchungen verifiziert worden ist.¹⁸⁸

Im Zuge seiner Untersuchungen befragte Krumm auch 650 Lehrpersonen. Auf die Frage, ob sie glauben, dass Kolleginnen und Kollegen Verhaltensweisen, die Schülerinnen und Schüler verletzen würden, ausführen, antworten 77% mit ›ja‹. Die Frage, ob sie selbst schon einmal Schülerinnen und Schüler gekränkt oder verletzt haben, bejahten 81% der teilnehmenden Lehrpersonen.¹⁸⁹

Aufgrund der genannten Argumente Krumms bezüglich der Legitimation einer retrospektiven Opferbefragung und der Tatsache, dass Lehrpersonen bewusst handeln, wenn sie Schülerinnen und Schüler mit ihren Handlungen oder Äußerungen verletzen, gilt die Methodenwahl einer reinen retrospektiven Opferbefragung für die vorliegende Arbeit als gerechtfertigt.

6.2 Fragebogen

Die Befragung der Probandinnen und Probanden erfolgte mittels Online-Umfrage auf der Internetseite *UmfrageOnline*¹⁹⁰. Als Basis für den Online-Fragebogen wurden die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit verwendet. Zusätzlich wurden fünf Schülerinnen und Schüler aus den Bereichen AHS, BHS und NMS zum Thema ›Verbale Gewalt durch

¹⁸⁶ Krumm (2003), S. 48.

¹⁸⁷ Vgl. Krumm (2003), S. 47-48.

¹⁸⁸ Vgl. Krumm (2003a), S. 15.

¹⁸⁹ Vgl. Krumm (2003a), S. 18.

¹⁹⁰ UmfrageOnline: <https://www.umfrageonline.com/> (27.06.2017)

Lehrpersonen« in der Form eines freien Gesprächs interviewt. Die Ergebnisse der Interviews wurden zur Adaptierung und Optimierung des Fragebogens verwendet.

Der Fragebogen besteht aus insgesamt drei Teilbereichen. Nach einer kurzen Erfassung persönlicher Daten der Probandinnen und Probanden, wie Geschlecht, Alter und besuchter Schultyp, geht der erste Teil der Umfrage auf den Begriff der verbalen Gewalt, wie er von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufgefasst wird, ein. Im zweiten Abschnitt befinden sich Entscheidungsfragen, bei denen die Probandinnen und Probanden nach Situationen, in denen eine Lehrperson Schimpfwörter oder aggressive Äußerungen im Unterricht oder in der Pause verwendet hat, gefragt werden; darüber hinaus sollen die Probandinnen und Probanden Beispiele im möglichst genauen Wortlaut angeben, sofern sie die Frage mit »ja« beantwortet haben. Der dritte Teil des Fragebogens besteht aus einer geschlossenen Fragen, mit derer die Häufigkeit verübter Gewalttaten ermittelt werden soll.

6.3 Probandinnen und Probanden

An der Umfrage haben insgesamt 306 Personen im Alter von 18 bis 25 Jahren teilgenommen. Diese Altersgruppe wurde gewählt, weil der Schulabschluss der Probandinnen und Probanden noch nicht allzu lange her sein sollte, zumal sie dazu aufgefordert worden waren, Beispiele für verbale Gewalt oder sprachliche Aggressionen im möglichst genauen Wortlaut der Lehrpersonen wiederzugeben. Von den 306 Teilnehmerinnen und Teilnehmern waren 256 weiblich und 50 männlich. Des Weiteren besuchten 225 Personen eine AHS, 76 Personen eine BHS, 38 Personen eine NMS (vormals HS), sechs Personen eine Berufsschule, fünf Personen eine BMS, eine Person eine Polytechnische und vier Personen eine andere Schule.

7 Quantitative Analyse der Untersuchungsergebnisse

Dieses Kapitel soll in Form einer quantitativen Analyse Aufschluss darüber geben, ob Lehrpersonen Äußerungen, welche von Schülerinnen und Schüler als verletzend empfunden und als verbale Gewalthandlungen gedeutet werden, tätigen. Diesbezüglich wird zunächst ermittelt, was die Probandinnen und Probanden unter dem Begriff ›verbale Gewalt‹ verstehen. Des Weiteren wird untersucht, ob den Probandinnen und Probanden Situationen widerfahren sind, in denen sie von Lehrpersonen im Unterricht oder in der Pause mittels sprachlicher Handlungen verletzt worden sind. Schließlich soll die Häufigkeit von durch Lehrerinnen und Lehrer verübter verbaler Gewalthandlungen eruiert werden.

7.1 Begriffsverständnis: ›Verbale Gewalt‹

Der erste Teil der Online-Befragung beschäftigt sich mit dem Begriffsverständnis verbaler Gewalt von Seiten der Opfer. Da es sich um eine offene Frage handelt, sind die Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr breit gefächert, jedoch ist erkennbar, dass ein großer Teil von ihnen der Definition des Terminus ›verbale Gewalt‹ sehr ähnlich ist, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass die Opfer die als verletzend erlebten Äußerungen der Lehrpersonen richtig gedeutet haben.

Die folgende Grafik soll nun verdeutlichen, was unter dem Begriff der verbalen Gewalt verstanden wird:

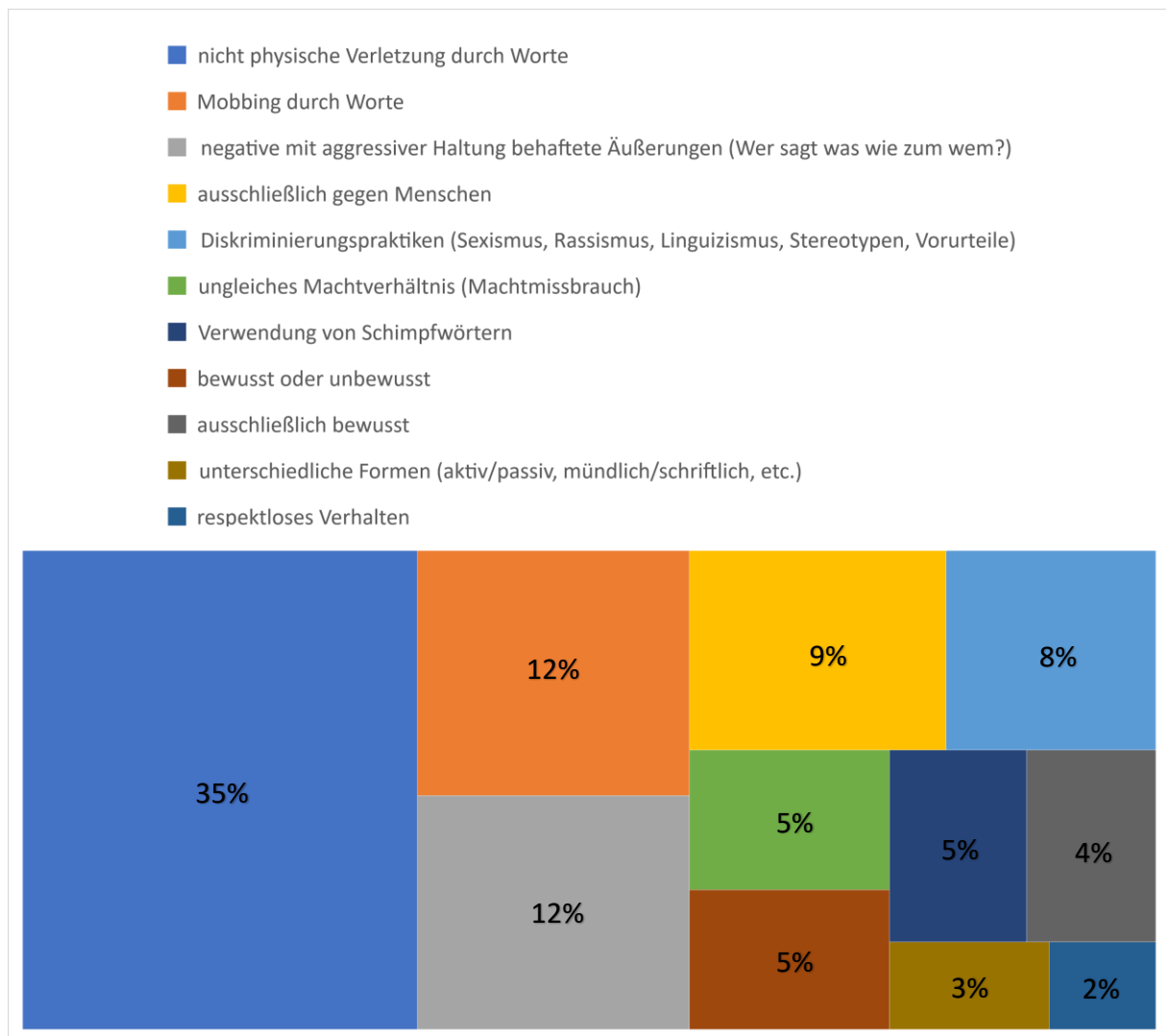


Abbildung 1 Verständnis des Begriffs ›verbale Gewalt‹ der Probandinnen und Probanden

Die Daten des Diagramms betrachtend wird ersichtlich, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Begriff der verbalen Gewalt als eine nicht physische Verletzung durch Worte, als Mobbing mit Worten oder als negative mit aggressiver Haltung behaftete Äußerungen, bei denen die Tatsache, wer was wie zu wem sagt, relevant ist, beschreiben. 9% der Personen erwähnen explizit, dass sich verbale Gewalt nur gegen Menschen richtet, und 8% verbinden mit verbaler Gewalt konkrete Diskriminierungspraktiken, wie Rassismus, Sexismus, Linguizismus und den Gebrauch von Vorurteilen und Stereotypen. Machtausübung, Machtmissbrauch und ein ungleiches Machtverhältnis zwischen den beteiligten Parteien sehen 5% als Eigenschaften verbaler Gewalthandlungen an. 4% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen davon aus, dass verbale Gewalt ausschließlich bewusst erfolgt, 5% hingegen meinen, verbale Gewalt kann bewusst aber auch unbewusst geschehen, da nicht die Absicht,

sondern das Ergebnis im Vordergrund stehen würde. 3% der Probandinnen und Probanden sprechen von unterschiedlichen Formen der verbalen Gewalt; dabei werden die Merkmale aktiv/passiv, mündlich/schriftlich, einmalig/über längere Zeit, offensichtlich/verdeckt, direkt/subtil und gegen eine Person/gegen mehrere Personen genannt. Dass Respektlosigkeit ein Zeichen verbaler Gewalthandlungen ist, geben 2% der Probandinnen und Probanden an. 5% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer setzen verbale Gewalthandlungen mit dem Einsatz von Schimpfwörtern gleich. Wie aus dem theoretischen Teil der Arbeit hervorgeht, erweist sich diese Ansicht jedoch als Irrglaube, zumal der Gebrauch von Schimpfwörtern in der Form einer Beschimpfung nicht immer an eine Adressatin oder einen Adressaten gerichtet sein muss, sondern lediglich zum Abreagieren negativer Gefühle dienen kann und somit nicht als verbale Gewalthandlung gilt.

Abgesehen von den bereits genannten Antworten wurde 123-mal auf ein konkretes Beispiel für verbale Gewalt aus der Sicht der Probandinnen und Probanden verwiesen. Folgenden Handlungen wurden dabei genannt:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| 2.1. aggressives Sprechen | 2.32. ignorieren |
| 2.2. anklagen | 2.33. jemandem das Sprechen verbieten |
| 2.3. anschreien | 2.34. jemandem böse Spitznamen geben |
| 2.4. anschuldigen | 2.35. jemandem Unrecht tun |
| 2.5. ausgrenzen | 2.36. jemanden zu etwas zwingen |
| 2.6. auslachen | 2.37. Kraftausdrücke verwenden |
| 2.7. bedrohen | 2.38. kränken |
| 2.8. beleidigen | 2.39. lästern |
| 2.9. benachteiligen | 2.40. Lügen verbreiten |
| 2.10. beschimpfen | 2.41. manipulieren |
| 2.11. bloßstellen | 2.42. (subtiles) missachten |
| 2.12. demütigen | 2.43. mobben |
| 2.13. denunzieren | 2.44. provozieren |
| 2.14. diffamieren | 2.45. Rufmord begehen |
| 2.15. diskriminieren | 2.46. sarkastische Bemerkungen machen |
| 2.16. drohen | 2.47. schikanieren |
| 2.17. einschüchtern | 2.48. schimpfen |
| 2.18. energisch sprechen | 2.49. schreien |
| 2.19. entwürdigen | 2.50. Schuldzuweisungen machen |
| 2.20. erniedrigen | 2.51. Schuldgefühle machen |
| 2.21. erpressen | 2.52. sticheln |
| 2.22. fremd-outing | 2.53. unangemessene Äußerungen machen |
| 2.23. Gedanken vorwegnehmen | 2.54. unterdrücken |

- | | |
|--|---|
| 2.24. Gerüchte verbreiten | 2.55. verängstigen |
| 2.25. hänseln | 2.56. verbal diskriminieren |
| 2.26. herablassende Bemerkungen machen | 2.57. verbal fertigmachen |
| 2.27. herabsetzen | 2.58. verarschen |
| 2.28. herabstufen durch Worte | 2.59. verhöhnen |
| 2.29. herabwürdigen | 2.60. verletzen |
| 2.30. heruntermachen | 2.61. verspotten |
| 2.31. hinter jemandes Rücken reden | 2.62. (scharf) zurechtweisen ¹⁹¹ |

7.2 Sprechhandlungen von Lehrpersonen, die als verletzend empfunden werden

Durch den zweiten Teil der Online-Erhebung werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Situationen gefragt, in denen eine Lehrperson ihnen gegenüber eine verletzende Sprechhandlung vollzogen hat.

Dabei meinen 71% der Befragten, dass eine Lehrperson im Unterricht oder in der Pause schon einmal verbale Gewalt an ihnen verübt hat.

Einzelne derartige Vorkommnisse betreffend geben von diesen Opfern verbaler Lehrerinnen- und Lehrer-Gewalt 31% an, dass sie schon einmal von einer Lehrperson im Unterricht oder in der Pause beschimpft worden sind. 68% sagen aus, dass sie schon mindestens einmal von einer Lehrperson mittels einer Äußerung bloßgestellt worden sind. Von Situationen, in denen sie durch aggressives Anschreien von einer Lehrperson verletzt oder gekränkt worden sind, berichten 61%. 23% der Teilnehmerin und Teilnehmer schildern Momente, in denen eine Lehrperson ihnen gegenüber eine Drohung ausgesprochen hat. 77% der Probandinnen und Probanden wurde durch eine Aussage einer Lehrperson das Gefühl gegeben, dumm zu sein. 99% haben sich durch eine Äußerung einer Lehrerin oder eines Lehrers ungerecht behandelt gefühlt und 33% gaben an, von einer Lehrperson im Unterricht oder in der Pause schon einmal absichtlich ignoriert worden zu sein.

Einer visuell ansprechenderen Darstellung wegen werden die Ergebnisse folgend grafisch angeführt:

¹⁹¹ Die durch die Befragung der Probandinnen und Probanden gewonnenen Beispiele und Äußerungen werden aus Verweisungs- und Kennzeichnungszwecken nummeriert und in einer anderen Schriftart dargestellt. Die voranstehenden Nummern verweisen auf ihren Platz im Anhang, wo sie nachgelesen werden können.

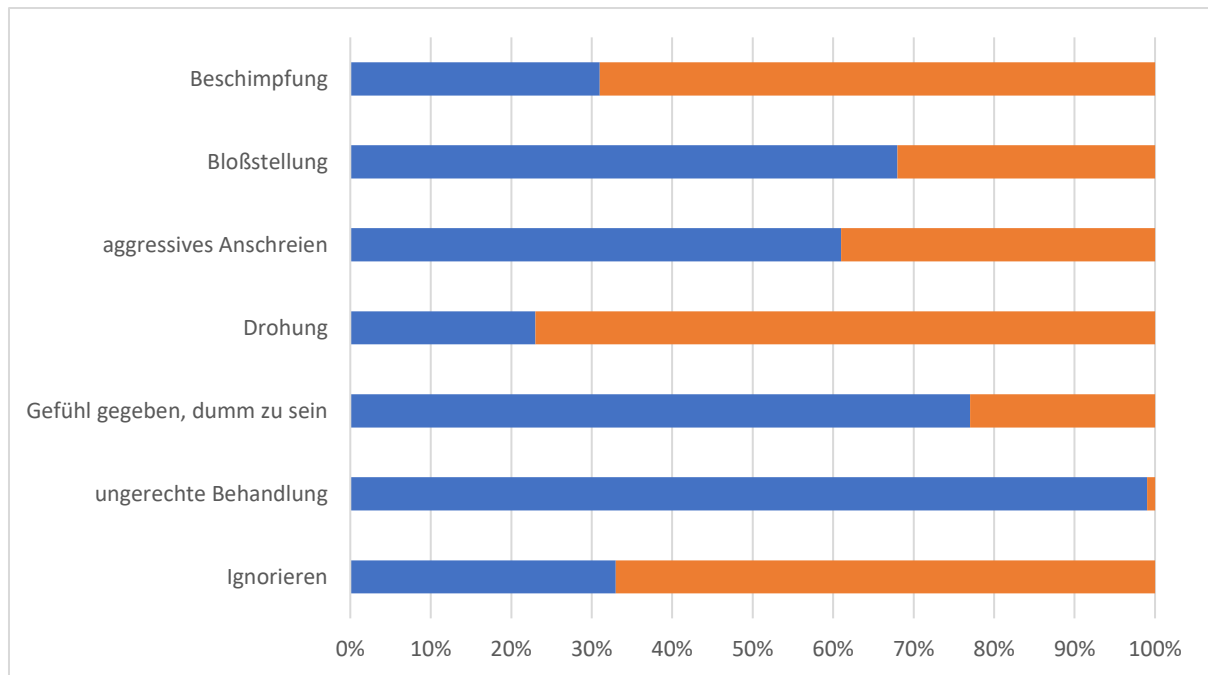


Abbildung 2 Als verletzend empfundene Sprechhandlungen (blau=positiver Wert, orange=negativer Wert)

7.3 Häufigkeit der verletzenden Sprechhandlungen

Die Frequenz des Tätigens verletzender Sprechhandlungen betreffend wurde den Probandinnen und Probanden eine geschlossene Frage mit fünf Antwortmöglichkeiten gestellt. Das folgende Tortendiagramm soll die durch die Frage gewonnenen Erkenntnisse aufzeigen:

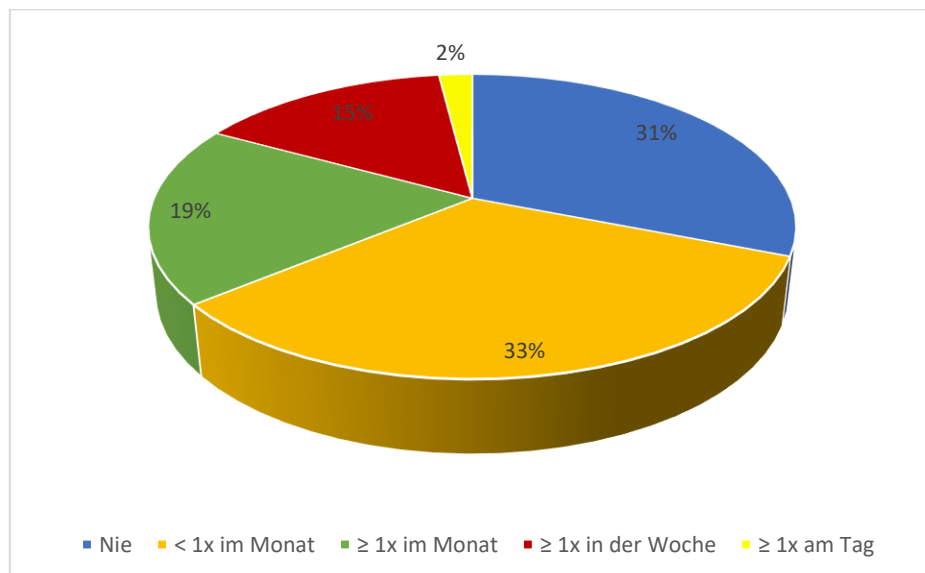


Abbildung 3 Auftretenshäufigkeit verletzender Sprechhandlungen

Das Diagramm zeigt, dass 31% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch nie Opfer verletzender Sprechhandlungen gewesen sind und 33% weniger als einmal im Monat durch Äußerungen ihrer Lehrpersonen verletzt oder gekränkt worden sind. 19% geben an, dass sie einmal

im Monat oder öfter mit verletzenden Sprechhandlungen seitens der Lehrpersonen konfrontiert sind und 15% sagen aus, dass sie mindestens einmal in der Woche Verletzungen durch Aussagen ihrer Lehrerinnen und Lehrer erleiden. 2% der Probandinnen und Probanden werden den eigenen Angaben zufolge einmal am Tag oder öfter durch die Worte der Pädagoginnen und Pädagogen verletzt.

8 Qualitativ-linguistische Analyse der Untersuchungsergebnisse

Das folgende Kapitel stellt eine qualitative Analyse der von den Probandinnen und Probanden genannten Beispiele dar. Die Untersuchung erfolgt aus der Sichtweise der Linguistik mit besonderer Berücksichtigung lexikalisch-semantischer und pragmatischer Aspekte.

Der erste Abschnitt befasst sich mit den bei der Umfrage angegebenen Verben, die eine verletzende Sprechhandlung bezeichnen. Es wird versucht, diese unter Bezugnahme sprechakttheoretischer Aspekte zu kategorisieren und näher zu bestimmen. Im Anschluss daran wird die von den Probandinnen und Probanden genannte pejorative Lexik hinsichtlich der im Theorieteil genannten Klassifikationsmöglichkeiten gegliedert. Zuletzt werden die bei der Befragung beschriebenen Situationen, in denen die Opfer von einer Lehrperson durch Worte verletzt worden sind, genauer begutachtet. Dabei wird der Versuch einer Klassifizierung der Beispiele im Hinblick auf die einzelnen Formen verbaler Aggressionen und sprachlicher Gewaltakte, welche im theoretischen Teil genannt werden, unternommen. Schließlich wird die syntaktische Realisierung der Äußerungen sowie ihre pragmatische Struktur mit Bezug auf die Sprechakttheorie analysiert.

8.1 Verletzende Sprechhandlungen: illokutionäre oder perlokutionäre Kräfte?

Dieses Kapitel nimmt Bezug auf die in Kapitel 4.1 bereits erwähnten Beispiele für verbale Gewalthandlungen, die im Zuge der Online-Befragung von den Probandinnen und Probanden angegeben worden sind. Unter Einbezug von Rolfs Klassifikation der Illokutionsfamilien¹⁹² und Staffeldts Überlegungen zu den Perlokutionsfamilien¹⁹³ soll untersucht werden, ob die genannten „sprechhandlungsbezeichnende[n] Ausdrücke“¹⁹⁴ illokutionärer oder perlokutionärer Natur sind und welche illokutionären oder perlokutionären Kräfte ihnen jeweils zukommen. Dies soll Aufschluss darüber geben, in welchen Illokutions- oder Perlokutionsfamilien verbale Gewalthandlungen, wie sie von den Probandinnen und Probanden verstanden werden, verorten sind.

¹⁹² Vgl. Rolf (1997), S. 134-239.

¹⁹³ Staffeldt (2007), S. 133-135, 171-233.

¹⁹⁴ Hindelang (2010), S. 24.

8.1.1 Illokutionäre SB-Ausdrücke

Zunächst können die 62 SB-Ausdrücke¹⁹⁵ in illokutionäre und perlokutionäre Kräfte gegliedert werden.

Wie die Definition sprachlicher Gewaltakte und verbaler Aggressionen vermuten lässt, zählen die meisten der illokutionären SB-Ausdrücke zur Familie der **Expressiva**. Wie aus der theoretischen Grundlage dieser Arbeit hervorgeht bezeichnen diese Ausdrücke Sprechhandlungen, die S vollzieht, um ihre oder seine Gefühle und Einstellungen gegenüber H auszudrücken, sie H mitzuteilen, und so H's emotionalen Zustand zu beeinflussen. Die vorbereitende Bedingung dabei ist ein Geschehnis, für das H verantwortlich ist und wovon S betroffen ist und vice versa. Die Aufrichtigkeitsbedingung ist der Ausdruck von S's Gefühlen.

Beispiele für derartige SB-Ausdrücken sind:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 2.5. ausgrenzen | 2.34. jemandem böse Spitznamen geben |
| 2.9. benachteiligen | 2.43. mobben |
| 2.10. beschimpfen | 2.48. schimpfen |
| 2.26. herablassende Bemerkungen machen | 2.62. (scharf) zurechtweisen |

Die genannten Ausdrücke betreffend ist anzumerken, dass das Geschehnis, auf welches Bezug genommen wird, ein für S negatives ist und dass somit negative S-Gefühle gegenüber H ausgedrückt werden.

Die SB-Ausdrücke 2.32. ignorieren und 2.42. (subtiles) missachten gehören ebenfalls zu dieser Gruppe, weisen jedoch die Besonderheit auf, dass sie nicht-explizite Sprechhandlungen darstellen und gerade durch Nicht-Sprechen realisiert werden. Obwohl bei den Akten ›ignorieren‹ und ›missachten‹ keine Worte verwendet werden, können sie laut der Definition von Wolfgang Heinemann dennoch als kommunikative Sprechhandlungen und somit als Sprechakte betrachtet werden, da S mit ihnen „auf eine/mehrere Partner einwirken und einen bestimmten kommunikativen Effekt bewirken“¹⁹⁶ kann.

¹⁹⁵ Die Bezeichnung SB-Ausdruck steht für sprechhandlungsbezeichnende Ausdrücke und ist von Hindelang 2010 entlehnt.

¹⁹⁶ Heinemann (1999), S. 306.

Als **assertive** SB-Ausdrücke gelten 2.2. anklagen, 2.4. anschuldigen und 2.50. Schuldzuweisungen machen, da S mit ihnen aussagen möchte, wie sich etwas verhält. Das Verb ›anklagen‹ kann aufgrund seiner zwei Bedeutungen

1. vor Gericht zur Verantwortung ziehen, beschuldigen; gegen jemanden Anklage wegen etwas erheben
2. wegen etwas beschuldigen, für etwas verantwortlich machen¹⁹⁷

ebenfalls der Familie der Deklarativa zugeordnet werden, jedoch stellt es als solches keine gewalttätige Handlung dar, weswegen es aus der Sicht seiner zweiten Bedeutung betrachtet werden muss. Diesbezüglich weist es zusammen mit ›anschuldigen‹ und ›Schuldzuweisungen machen‹ den propositionalen Gehalt auf, dass die oder der Beschuldigte für eine bestimmte Gegebenheit verantwortlich ist. Als spezielle vorbereitende Bedingung gilt die Tatsache, dass die besagte Gegebenheit als schlecht bewertet wird.¹⁹⁸

Neben den expressiven und assertiven wurden auch noch folgende **direktive** SB-Ausdrücke genannt:

- 2.7. bedrohen
- 2.16. drohen
- 2.21. erpressen
- 2.33. jemandem das Sprechen verbieten
- 2.41. manipulieren

Der illokutionäre Zweck dieser Handlungen ist der Versuch von S, H zu einer von S gewünschten Handlung zu bewegen. Die vorbereitende Bedingung dieser direktiven Kräfte ist, dass H in der Lage ist, die Handlung auszuführen, und die Aufrichtigkeitsbedingung stellt den Willen von S, dass H die gewünschte Handlung vollzieht, dar. Die Ausdrücke ›bedrohen‹ und ›drohen‹ weisen eine zusätzliche vorbereitende Bedingung (H möchte eine bestimmte Handlung machen/nicht machen) auf und gelten als Handlungsaufforderungen, die mit einer für H negativen bedingten Handlungsankündigung seitens S verbunden ist. Diese bedingte Ankündigung einer für H negativen Handlung stellt den Durchsetzungsmodus dar.¹⁹⁹ Nicht bloß eine, sondern gleich zwei zusätzliche vorbereitende Bedingungen besitzt die Handlung ›jemandem das

¹⁹⁷ Duden Online (2017), anklagen.

¹⁹⁸ Vgl. Rolf (1997), S. 148.

¹⁹⁹ Vgl. Rolf (1997), S. 180.

Sprechen verbieten. Die erste ist die Tatsache, dass H etwas Bestimmtes (in diesem Fall Sprechen) machen will, und die zweite die, dass S die nötige Autorität besitzt, H die Handlung zu verbieten.²⁰⁰

8.1.2 Perlokutionäre SB-Ausdrücke

Nahezu alle der genannten perlokutionären SB-Ausdrücke gelten als EMOTIONAL, lediglich 2.36. jemanden zu etwas zwingen und 2.44. provozieren können als **MOTIVATIONAL** angesehen werden.

Innerhalb der Klasse der **EMOTIONALEN** gibt es zwei Kategorien hinsichtlich derer die perlokutionären SB-Ausdrücke klassifiziert werden können. Die erste Kategorie bilden die „LOCATIVA“²⁰¹. Mit ihnen möchte S einen Scherz oder Spaß auf Kosten der Adressatin oder des Adressaten machen. Die Belustigung von S steht dabei im Vordergrund, je nachdem ob die Adressatin oder der Adressat dabei mitlachen kann, können die SB-Ausdrücke in die drei folgenden Untergruppen zusammengefasst werden:

„LACESSIVA“²⁰² – Hierbei handelt es sich um Späße, die die Zuneigung von S zur Adressatin oder zum Adressaten offenbaren sollen, die Belustigung findet somit auf beiden Seiten statt. Im Zuge der Online-Befragung wurden keine SB-Ausdrücke genannt, die den Laccessiva zugeordnet werden könnten, was daher rührt, dass es sich um liebevoll gemeinte Späße handelt und nicht um verbale Aggressionen oder sprachliche Gewalt.²⁰³

„DERISATIVA“²⁰⁴ – Die charakteristische Eigenschaft dieser Untergruppe ist der Spott, der durch die Sprechhandlungen ausgedrückt wird.²⁰⁵ Die folgenden bei der Befragung genannten SB-Ausdrücke zeigen, dass es sich um gemeine Späße handelt, bei denen die Belustigung nur auf der Seite von S erfolgt:

2.6. auslachen

2.25. hänseln

2.59. verhöhnen

2.61. verspotten

²⁰⁰ Vgl. Rolf (1997), S. 182.

²⁰¹ Staffeldt (2007), S. 175.

²⁰² Staffeldt (2007), S. 177.

²⁰³ Vgl. Staffeldt (2007), S. 177.

²⁰⁴ Staffeldt (2007), S. 177.

²⁰⁵ Vgl. Staffeldt (2007), S. 177.

„FIKTATIVA“²⁰⁶ – Das Ziel der fiktativen Kräfte ist, die Adressatin oder den Adressaten in einen gewissen Gefühlszustand zu versetzen, indem ihr oder ihm etwas weisgemacht wird, was eigentlich nicht stimmt.²⁰⁷ Als Vertreter dieser Gruppe wurde der SB-Ausdruck 2.58. verarschen angegeben.

Die zweite Kategorie der EMOTIONALEN wird als „SERIATIVA“²⁰⁸ bezeichnet und charakterisiert sich durch die Ernsthaftigkeit der Äußerungen.²⁰⁹ Hinsichtlich der Folgen für die Adressatin oder den Adressaten werden sie in drei Untergruppen gegliedert:

„IUCUNDATIVA“²¹⁰ – Die Effekte dieser Kräfte wirken sich positiv auf die Adressatin oder den Adressaten aus²¹¹. Bei der Umfrage wurden keine SB-Ausdrücke, die dieser Gruppe zugeordnet werden könnten, angegeben, was daher rührt, dass verbale Aggressionen oder sprachliche Gewalthandlungen keine positiven, sondern negative Gefühle auslösen.

„INIUCUNDATIVA“²¹² – Die Effekte dieser Kräfte wirken sich negativ auf die Adressatin oder den Adressaten aus. Die genannten SB-Ausdrücke lassen in Bezug auf die Wirkungen, die bei der Adressatin oder dem Adressaten ausgelöst werden nochmals differenzieren.²¹³

Als INIUCUNDATIVA, die bei der Adressatin oder dem Adressaten negative Emotionen auslösen, wurden 2.17. einschüchtern und 2.55. verängstigen genannt.

Zu den rufschädigenden INIUCUNDATIVA können folgende SB-Ausdrücke gezählt werden:

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| 2.13. denunzieren | 2.28. herabstufen durch Worte |
| 2.14. diffamieren | 2.30. heruntermachen |
| 2.15. diskriminieren | 2.56. verbal diskriminieren |
| 2.27. herabsetzen | |

Mit Hinblick auf die Verletzung der Würde oder der Ehre wurden folgende SB-Ausdrücke angegeben:

- | | |
|---------------------|--------------------|
| 2.19. entwürdigen | 2.54. unterdrücken |
| 2.20. erniedrigen | 2.8. beleidigen |
| 2.29. herabwürdigen | 2.12. demütigen |
| 2.38. kränken | |

²⁰⁶ Staffeldt (2007), S. 179.

²⁰⁷ Vgl. Staffeldt (2007), S. 179.

²⁰⁸ Staffeldt (2007), S. 179.

²⁰⁹ Vgl. Staffeldt (2007), S.180.

²¹⁰ Staffeldt (2007), S. 181.

²¹¹ Vgl. Staffeldt (2007), S. 181.

²¹² Staffeldt (2007), S. 181.

²¹³ Vgl. Staffeldt (2007), S. 181.

Als INIUCUNDATIVA, die eine Misshandlung der Adressatinnen und Adressaten bewirken, wurden 2.47. schikanieren und 2.57. verbal fertigmachen erwähnt. 2.11. bloßstellen und 2.22. fremd-outing zählen zu den verspottenden INIUCUNDATIVA.

Die SB-Ausdrücke 2.51. Schuldgefühle machen und 2.52. Sticheln gehören ebenfalls zur Klasse der EMOTIONALEN und werden als „HERMAPHRODITEN“²¹⁴ bezeichnet. In dieser Kategorie befinden sich Ausdrücke für Sprechhandlungen, die weder positive noch negative Effekte auf die Adressatin oder den Adressaten haben (›sticheln‹) oder die Adressatin oder den Adressaten tief im Innersten bewegen und somit eine „Reinigung der Seele“²¹⁵ erzeugen (›Schuldgefühle machen‹).

8.1.3 Uneindeutigkeiten

Über die genannten illokutionären und perlokutionären SB-Ausdrücke hinaus gibt es noch jene, die sich hinsichtlich ihrer Kraft als nicht ganz eindeutig herausstellen. Zu diesen zählen:

- 2.24. Gerüchte verbreiten
- 2.31. hinter jemandes Rücken reden
- 2.39. lästern
- 2.40. Lügen verbreiten
- 2.45. Rufmord begehen

All diesen Ausdrücken ist gemeinsam, dass sie ein Dreiecksverhältnis zwischen S, H (sie oder er ist in diesem Fall nicht die betroffene Person) und der betroffenen Person bilden. Im Hinblick auf das Verhältnis von S und H weisen die SB-Ausdrücke epistemische Kräfte auf, da ihre Aufrichtigkeitsbedingung darin begründet ist, dass H das Gesagte glaubt. In Bezug auf das Verhältnis von S und der betroffenen Person können die SB-Ausdrücke zu den EMOTIONALEN gezählt werden, da S versucht, die Gefühle der Adressatin oder des Adressaten negativ zu beeinflussen. Da von einer Ernsthaftigkeit der Äußerungen, welche sich negativ auf die Adressatin oder den Adressaten auswirkt, ausgegangen werden kann, gehören die genannten SB-Ausdrücke der Gruppe der rufschädigenden INIUCUNDATIVA an.

²¹⁴ Staffeldt (2007), S. 183.

²¹⁵ Staffeldt (2007), S. 184.

8.1.4 Nicht-kategorisierbare Ausdrücke

Eine Gruppe von Ausdrücken konnte nicht in das Schema der illokutionären oder perlokutionären Kräfte eingefügt werden. Der Grund dafür ist, dass es sich um sehr allgemeine und unspezifische Ausdrücke für sprachliche Aktivitäten handelt und nicht um konkrete sprechhandlungsbezeichnende Ausdrücke. Zu der Gruppe der nicht-kategorisierbaren Angaben der Probandinnen und Probanden gehören:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| 2.1. aggressives Sprechen | 2.37. Kraftausdrücke verwenden |
| 2.3. anschreien | 2.46. sarkastische Bemerkungen machen |
| 2.18. energisch sprechen | 2.49. schreien |
| 2.23. Gedanken vorwegnehmen | 2.53. unangemessene Äußerungen machen |
| 2.35. jemandem Unrecht tun | |

8.2 Absolute und relative Pejorativa

Im Zuge der Online-Befragung wurden von den Probandinnen und Probanden insgesamt 105 absolute und relative pejorative Lexeme, die von ihren Lehrpersonen im Unterricht oder in der Pause gegen eine Schülerin oder einen Schüler eingesetzt worden waren, genannt. Im folgenden Abschnitt sollen diese Ausdrücke nun in Anlehnung an Havrylivs „Klassifikation von pejorativer Lexik“²¹⁶ einerseits „nach den Angriffspunkten“²¹⁷ und andererseits nach „morphologisch-semantische[n] Kriterien“²¹⁸ kategorisiert und untersucht werden.

8.2.1 Angriffspunkte

Hinsichtlich ihrer Angriffspunkte können die Schimpfwörter in unterschiedliche Kategorien eingeteilt werden. Die erste – und mit 63 Lexem auch die größte – Gruppe von Schimpfwörtern zielt auf **den Charakter und das Verhalten der Adressatinnen und Adressaten** ab. Innerhalb dieser Gruppe können die Schimpfwörter weiter differenziert werden und in Untergruppen zusammengefasst werden.

Die größte Untergruppe, welche 31 Schimpfwörter umfasst, nimmt Bezug auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Adressatinnen und Adressaten; Beispiele dafür sind:

²¹⁶ Havryliv (2009), S. 35.

²¹⁷ Havryliv (2009), S. 35.

²¹⁸ Havryliv (2009), S. 46.

3.2	Affen	3.36	Esel
3.3	Affenkinder	3.61	Hirsch
3.12	Bildungslücken	3.68	Klassendekoration
3.14	Blitzgneißer	3.70	Kleingehirne
3.25	Dillo	3.82	Neandertaler
3.26	Dodel	3.95	Schauer
3.27	Dolm	3.103	Schwachmat
3.32	Dummerl	3.117	Vollkoffer
3.33	Dummkopf	3.118	Vollpfosten
3.35	Dummian	3.119	Wappler

Um auf eine verminderte kognitive Leistungsfähigkeit anzudeuten, verwenden S auch Bezeichnungen für geistig eingeschränkte oder psychisch kranke Menschen, wie 3.11 Behinderter, 3.21 Damischer, 3.86 Psycho und 3.126 Zurückgebliebener, als Schimpfwörter. Darüber hinaus werden auch neutrale Wörter oder allgemeine Schimpfwörter in Kombination mit Adjektiven, die auf eine verminderte Intelligenzleistung hindeuten, verwendet. Beispiele dafür sind 3.22 ungebildeter Depp, 3.31 dummes Madl, 3.34 dummes Kind, 3.59 hirnverbrannte Bande, 3.108 geistiger Tiefflieger. Das Hinzufügen eines Adjektivs kann, wie bei den Ausdrücken 3.29 dumme Gans und 3.30 dumme Urschel, aber auch eine verstärkende Funktion erfüllen, indem die Bedeutung des Lexems durch die Koppelung mit einem Adjektiv unterstrichen wird.

Die zweitgrößte Untergruppe bezieht sich auf die Arbeitsmoral der Adressatinnen und Adressaten. Folgende sechs Beispiele werden diesbezüglich angeführt: 3.38 fauler Hund, 3.39 fauler Sack, 3.40 Faulpelz, 3.102 Schlampertatsch, 3.114 Verbrecher und 3.123 Zeck. Die ersten zwei Ausdrücke stellen ebenfalls eine Kombination aus einem universalen Schimpfwort und einem Adjektiv, welches das Schimpfwort näher bestimmt, dar.

Die Bezeichnungen 3.41 Federant, 3.67 Kitzerl, 3.99 Scheißerl, 3.101 Schisser und 3.113 Trutscherl weisen auf die Feigheit der Adressatin oder des Adressaten hin.

Ein arrogantes und pedantes Verhalten seitens der Adressatinnen und Adressaten wird durch die Schimpfwörter 3.45 Frau Ober-wichtig, 3.51 Gockel, 3.60 Hirnwichser und 3.64 I-Tüpfel-Reiter und 3.94 Schäß ausgedrückt. Vier weitere Schimpfwörter betreffen die körperliche Leistungsfähigkeit sowie die Geschicklichkeit der Adressatinnen und Adressaten: 3.42 Flasche, 3.83 Nichtsnutz, 3.106 Stümper und 3.122 Wurm. Die Wörter 3.10 Bankert, 3.72 Kretze, 3.88 Ratte und 3.91 Sargnagel nehmen Bezug auf böses, charakterloses und unfolgsames Verhalten. Auf sexuelle Freizügigkeit und liederliches Benehmen wird mittels Lexeme 3.84 Nutte, 3.85 Puttana und 3.124 Zuchtsau verwiesen.

3.17 Blödler und 3.66 Kasperl spielen auf ein kindisches, nicht erst zu nehmendes Getue und 3.52 Gosche und 3.107 Sudderant auf ein schimpfendes, klagendes Benehmen an.

Über die angeführten Untergruppen hinaus können die Ausdrücke 3.24 derbes Ferkel, 3.37 (linke) Emanze und 3.63 Hühnerstall zu der Gruppe von Schimpfwörtern, die den Charakter und das Verhalten der Adressatinnen und Adressaten betreffen, gezählt werden.

Die zweite Kategorie der Klassifizierung nach Angriffspunkten stellt der Bezug zum **äußerlichen Erscheinungsbild**, zum **Alter** und zu den **körperlichen Beeinträchtigungen der Adressatinnen und Adressaten** dar. Insgesamt werden 13 Schimpfwörter genannt, die sich folgendermaßen auf drei Untergruppen verteilen:

Äußerliches Erscheinungsbild:	Alter:	Körperliche Beeinträchtigung:
3.8 Bär	3.7 Baby	3.73 Krüppel
3.19 dicke Blunze	3.46 Früchtchen	
3.28 Drecksau	3.87 Putzis	
3.50 Gfries		
3.53 Grind		
3.71 Krampen		
3.78 Lulatsch		
3.111 Trampel		
3.121 Wicht		

Die dritte Kategorie bilden „Nationalschelten“²¹⁹, sie beziehen sich – wie aus dem Namen hervorgeht – auf Menschen anderer Nationen und Herkunft sowie auf Migranten. An dieser Gruppe ist besonders, dass im Prinzip jeder Ausdruck, der „nationale Zugehörigkeit“²²⁰ signalisiert als Schimpfwort verwendet werden kann.²²¹

Mit nur drei genannten Schimpfwörtern sind die Nationalschelten die kleinste Kategorie:

- 3.6 Ausländer
- 3.55 Gweilo
- 3.109 Tschusch

²¹⁹ Havryliv (2009), S. 38.

²²⁰ Havryliv (2009), S. 38.

²²¹ Vgl. Havryliv (2009), S. 38.

Die vierte Kategorie besteht aus sogenannten „universale[n] Schimpfwörter[n]“²²². Im Gegensatz zu den anderen Kategorien beziehen sich **universale Schimpfwörter** auf keine spezifischen Eigenschaften der Adressatinnen und Adressaten, sondern drücken eine „allgemeine negative Charakteristik“²²³ aus und sind situationsunabhängig. Der S-Ausdruck der negativen Einstellung zur Adressatin oder zum Adressaten steht bei diesen Lexemen stark im Vordergrund, weswegen sich die einzelnen universalen Schimpfwörter in ihrer Bedeutung kaum unterscheiden, vielmehr ist von „Verschwommenheit, Unschärfe“²²⁴ hinsichtlich ihrer Semantik die Rede, weswegen sie meist in Verbindung mit unterschiedlichen Adjektiven stehen, um näher bestimmt zu werden. Wird ein Schimpfwort mit einer spezifischen Bedeutung vermehrt verwendet, so verallgemeinert sich seine Bedeutung und es wird zu einem universalen Schimpfwort, was bedeutet, dass diese Kategorie ständig erweitert wird.²²⁵

Folgende 24 Ausdrücke können zu den universalen Schimpfwörtern gezählt werden:

3.1	Abschaum	3.49	Idiot
3.4	Arsch	3.54	Gschroppen
3.5	Arschloch	3.58	Hirnis
3.9	Bagage	3.62	Hurensohn
3.13	Bitch	3.69	kleine Arschlöcher
3.15	Blöde Kuh	3.81	Mistviecher
3.16	Blödian	3.92	Sau
3.18	Blödmann	3.93	Sauklasse
3.23	Deppen	3.100	Scheißkinder
3.43	Fotze	3.110	Tussi
3.44	Fratzen	3.112	Trottel
3.48	Frauenzimmer	3.120	Wichser

Die angeführten Schimpfwörter näher betrachtend, fällt auf, dass mehr als ein Drittel in der Pluralform realisiert worden sind. Dies kann als Zeichen der unspezifischen Bedeutung universalen Schimpfwörter gedeutet werden, da sich S mit der Verwendung der Pluralform nicht nur an eine Adressatin oder einen Adressaten richtet, sondern ein ganzes Kollektiv anspricht und dabei nicht auf bestimmte negative Eigenschaften verweist, sondern ihre oder seine allgemeine negative Einstellung zur Adressatinnen- und Adressatengruppe ausdrückt.

²²² Havryliv (2009), S. 36.

²²³ Havryliv (2009), S. 37.

²²⁴ Havryliv (2009), S. 37.

²²⁵ Vgl. Havryliv (2009), S. 36-38.

8.2.2 Morphologisch-semantische Aspekte

Grundsätzlich wird hinsichtlich morphologisch-semantischer Aspekte zwischen abgeleiteten und nicht abgeleiteten pejorativen Lexemen unterschieden. Bei den **nicht abgeleiteten** pejorativen Lexemen handelt es sich um Wörter, die ausschließlich eine „pejorative Bedeutung“²²⁶ besitzen.²²⁷ Im Hinblick auf die durch die Umfrage gewonnenen Beispiele gelten folgende Beispiele als nicht abgeleitet:

3.1	Abschaum	3.102	Schlampertatsch
3.10	Bankad (Bankert)	3.106	Stümper
3.44	Fratz	3.111	Trampel
3.54	Gschroppen	3.113	Trutscherl
3.78	Lulatsch	3.114	Verbrecher
3.84	Nutte		

Innerhalb der Gruppe der **abgeleiteten** Pejorativa können die Lexeme entweder hinsichtlich ihrer Struktur oder bezüglich ihrer Semantik abgeleitet werden.²²⁸

Die **strukturelle Ableitung** der durch die Umfrage gewonnen Beispiele für pejorative Lexeme erfolgt mittels unterschiedlicher Affixe, Zusammensetzungen einzelner Lexeme und Konversionen.²²⁹ Zu den durch Affixe abgeleiteten Pejorativa zählen 3.41 Federant, 3.46 Früchtchen, 3.58 Hirni, 3.67 Kitzerl und 3.87 Putzis; hier wird ein neutrales Lexem mit einem alternativen Suffix verbunden, wodurch dem Wort eine positive oder negative Konnotation beigelegt wird. Die Ausdrücke 3.16 Blödian, 3.17 Blödler, 3.32 Dummerl, 3.35 Dummian, 3.99 Scheißerl und 3.107 Sudderant werden durch die Verbindung eines pejorativen Stammes und eines derivativen Suffixes gebildet; die pejorative Wirkung des ursprünglichen Wortes bleibt erhalten. Abgesehen von den Verbindungen mit Affixen gibt es auch jene mit Halbaffixen. Die genannten Pejorativa bestehen aus einem pejorativen Halbpräfix und einem neutralen Lexem, wie 3.62 Hurensohn, 3.81 Mistviecher, 3.93 Sauklasse und 3.100 Scheißkinder, aus einem pejorativen

²²⁶ Havryliv (2009), S. 47.

²²⁷ Vgl. Havryliv (2009), S. 46-47.

²²⁸ Vgl. Havryliv (2009), S. 47, 49.

²²⁹ Vgl. Havryliv (2009), S. 47-49.

Halbpräfix und einem pejorativen Lexem, wie 3.28 Drecksau, oder aus einem neutralen Halbpräfix und einem pejorativen Lexem, wie 3.117 Vollkoffer und 3.118 Vollpfosten.

Als zusammengesetzte Pejorativa gelten die Wörter 3.3. Affenkinder, 3.40 Faulpelz und 3.83 Nichtsnutz.

Der Ausdruck 3.21 Damischer wird durch eine Konversion gebildet, bei der die flektierte Form des Adjektivs ›damisch‹ ein Substantiv darstellt.

Die **semantische Ableitung** geschieht entweder in Form einer Metapher, bei der der Adressatin oder dem Adressaten die negative Eigenschaft des Dings oder Wesens, welches für die Metapher verwendet wird, zugeschrieben wird, oder mittels einer Metonymie.²³⁰

Im Folgenden werden die genannten metaphorischen Pejorativa in Anlehnung an Havrylivs Klassifikation aufgelistet:

„Tierbezeichnungen“²³¹

3.2 Affen	3.51 Gockel
3.8 Bär	3.61 Hirsch
3.15 blöde Kuh	3.88 Ratte
3.24 derbes Ferkel	3.92 Sau
3.29 dumme Gans	3.122 Wurm
3.36 Esel	3.123 Zeck
3.38 fauler Hund	3.124 Zuchtsau

„Gegenstände“²³²

3.9 Bagage	3.68 Klassendekoration
3.39 fauler Sack	3.71 Krampen
3.42 Flasche	3.91 Sargnagel
3.48 Frauenzimmer	3.108 geistiger Tiefflieger
3.63 Hühnerstall	

„Speisen/Lebensmittel“²³³

3.19 Dicke Blunze

„Fäkalien und
Ausscheidungen“²³⁴

3.94 Schaß

²³⁰ Vgl. Havryliv (2009), S. 49, 53.

²³¹ Havryliv (2009), S. 49.

²³² Havryliv (2009), S. 50.

²³³ Havryliv (2009), S. 50.

²³⁴ Havryliv (2009), S. 50.

„Historische, mythologische und literarische Gestalten“ ²³⁵	3.66 Kasperl	
	3.82 Neandertaler	
„Vor- und Nachnamen“ ²³⁶	3.30 dumme Urschel ²³⁷	
	3.110 Tussi ²³⁸	
„Nationalität und Herkunft“ ²³⁹	3.6 Ausländer	
	3.109 Tschusch	
„Lexeme zur Bezeichnung körperlicher und geistiger Gebrechen“ ²⁴⁰	3.11 Behinderter	3.53 Grind
	3.12 Bildungslücken	3.72 Kretze
	3.18 Blödmann	3.73 Krüppel
	3.22 ungebildeter Depp	3.86 Psycho
	3.23 Deppen	3.103 Schwachmat
	3.25 Dillo	3.112 Trottel
	3.26 Dodel	3.119 Wappler
	3.27 Dolm	3.121 Wicht
	3.49 Idiot	3.126 Zurückgebliebener
„Weltanschauliche, politische Bekenntnisse“ ²⁴¹	3.37 linke Emanze	
„Handlungen“ ²⁴²	3.14 Blitzgneißer	3.95 Schauer
	3.60 Hirnwichser	3.101 Schisser
	3.64 I-Tüpfel-Reiter	3.120 Wichser

Die größte Gruppe der metaphorischen Pejorative bilden die Lexeme, welche körperliche oder geistige Defizite benennen. Von den 18 genannten Wörtern bezeichnen vier physische Defizite, 14 psychische Defizite und eines eine allgemeine Beeinträchtigung, welche sowohl körperlicher als auch geistiger Natur sein kann. Die zweitgrößte Gruppe ist mit 14 genannten Lexemen die der Tierbezeichnungen. Lediglich ein Ausdruck bezieht sich dabei auf ein exotisches

²³⁵ Havryliv (2009), S. 50.

²³⁶ Havryliv (2009), S. 50.

²³⁷ Der Ausdruck ›Urschel‹ leitet sich aus dem Namen ›Ursula‹ ab und bezeichnet eine dumme, schlampige Frau. (Vgl. Jontes 2009, S. 378)

²³⁸ ›Tussi‹ wird „scherzhaft, auch abfällig für“ (Jontes 2009, S. 126.) die Bezeichnung eines Mädchens oder einer Freundin verwendet und leitet sich vom Namen ›Thusnelda‹ ab. (Vgl. Jontes 2009, S. 126.)

²³⁹ Havryliv (2009), S. 51.

²⁴⁰ Havryliv (2009), S. 51.

²⁴¹ Havryliv (2009), S. 51.

²⁴² Havryliv (2009), S. 51.

Tier, alle anderen stellen Bezeichnungen heimischer Tierarten dar, von denen zwei als Wildtiere gelten, sieben als Nutztiere, drei als Ungeziefer und eines als Haustier. Auffallend ist auch, dass vier Lexeme in Verbindung mit Adjektiven stehen, die die Bedeutung des Pejorativums einerseits konkretisieren, wie bei 3.15 blöde Kuh und 3.29 dumme Gans, und andererseits verstärken, wie bei 3.24 derbes Ferkel und 3.38 fauler Hund. Mit neun Ausdrücken die Gruppe der Gegenstände die drittgrößte. Erwähnenswert ist hier, dass es sich nicht bloß um Alltagsgegenstände handelt, sondern auch um spezifisches Werkzeug, wie 3.71 Krampen oder 3.91 Sargnagel, oder Räumlichkeiten, wie 3.48 Frauenzimmer, 3.63 Hühnerstall. Die handlungsbezogenen metaphorischen Pejorativa bestehen aus drei einfachen Lexemen und drei Zusammensetzungen, von denen zwei aus jeweils zwei neutralen Wörtern bestehen. Das Pejorativum 3.60 Hirnwichser setzt sich aus einem neutralen und einem pejorativen Lexem zusammen und weist durch seine Irrealität eine ausgeprägte Bildhaftigkeit²⁴³ auf.

Die genannten metonymischen pejorativen Lexeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie als Ausdrücke für Teile des menschlichen Körpers den ganzen Menschen bezeichnen. Aus der Umfrage gewonnen Beispiele für derartige Pejorativa sind 3.4 Arsch, 3.5 Arschloch, 3.43 Fotze, 3.50 Gfries, 3.52 Gosche und 3.69 kleine Arschlöcher. Die Wörter 3.33 Dummkopf und 3.70 Kleingehirne stellen zwei besondere Vertreter dieser Gruppe dar; sie bestehen aus einem metonymischen Pejorativum und einem „adjektivischen Bestimmungswort“²⁴⁴ und werden als „Bahuvrihi“²⁴⁵ bezeichnet.

Acht der 105 angegebenen Pejorativa konnten nicht in Havrylivs morphologisch-semantisches Klassifikationsschema eingeordnet werden. Vier Lexeme sind einer Fremdsprache entnommen: aus dem Englischen 3.7 Baby und 3.13 Bitch, aus dem Italienischen 3.85 Puttana und aus dem Kantonesischen 3.55 Gweilo. Des Weiteren wurden drei neutrale Lexeme in Verbindung mit pejorativen Attributen genannt: 3.59 hirnverbrannte Bande, 3.34 hummes Kind und 3.31 hummes Madl. Ihre pejorative Wirkung entfaltet sich erst durch diese Verbindung.

²⁴³ Vgl. Havryliv (2009), S. 52.

²⁴⁴ Havryliv (2009), S. 53.

²⁴⁵ Havryliv (2009), S. 53.

Der Ausdruck 3.45 Frau Ober-wichtig kann ebenfalls in keine oben genannte morphologisch-semanticke Kategorie eingeordnet werden. Hinsichtlich seiner Bedeutung wird er als Bezeichnung für eine angeberische, sich für äußerst wichtig haltende Person gebraucht. Das vorangestellte Wort ›Frau‹ deutet auf eine förmliche Anrede hin und unterstreicht gemeinsam mit dem Halbpräfix ›ober-‹ die Bedeutung des Pejorativums auf eine spöttisch-sarkastische Weise.

8.3 Beschimpfungen

Bei den Beispielen für Beschimpfungen, die in der Online-Befragung genannt wurden, kann grundsätzlich zwischen Einzel- und Gruppenbeschimpfungen, wobei die Zahl der Einzelbeschimpfungen dreimal so hoch ist, wie die der Gruppenbeschimpfungen, unterschieden werden. Wie bei Havryliv angeführt, gibt es auch noch die Form der „Selbstbeschimpfung“²⁴⁶, bei der S die Rolle der Adressatin oder des Adressaten ausführt und sich von negativen Gefühlen, welche durch S's Verhalten ausgelöst worden sind, befreit²⁴⁷, jedoch wurden die Probandinnen und Probanden gezielt nach an sie gerichtete beleidigende Äußerungen befragt, weswegen – wie im Vorhinein vermutet und auch gewünscht – keine Beispiele für Selbstbeschimpfungen angegeben wurden.

Nach Havryliv realisieren sich Beschimpfungen „als präsens-indikative Äußerung[en]“²⁴⁸, die S an H oder eine Gruppe von H richtet, um sich von negativen Gefühlen zu befreien und H zu beleidigen.²⁴⁹

Die Beschimpfungen der Umfrage stellen allesamt Prädikationen dar, bei der S der Adressatin oder dem Adressaten eine negative Eigenschaft zuschreibt und sie oder ihn damit verletzt. Die typische Form einer solchen Prädikation ist ein Ausrufesatz und sieht wie folgt aus:

Du/Ihr bist/seid absolutes/relatives pejoratives Substantiv !

Beispiele für Einzelbeschimpfungen nach diesem Muster sind:

4.6 Du bist so eine Flasche!

4.20 Du bist eine schlechte Banknachbarin und ein schlechter Einfluss für die anderen.

4.34 Du bist ein Mädchen, kein Wunder...

4.57 Du bist Abschaum!

²⁴⁶ Havryliv (2009), S. 76.

²⁴⁷ Vgl. Havryliv (2009), S. 76.

²⁴⁸ Havryliv (2009), S. 69.

²⁴⁹ Vgl. Havryliv (2009)

- 4.94 Na du bist ja ein Blitzgneißer.
- 4.102 Du bist ein Vollkoffer!
- 4.105 Du bist jo vielleicht a Doim!

Es wurden auch Gruppenbeschimpfungen genannt, die in der oben beschriebenen Form realisiert wurden:

- 4.25 Ihr seid Idioten und selbst dran schuld, dass die Lesenacht doch nicht stattfindet.
- 4.91 Es seids zwei schirche Krampen!
- 4.100 Ihr seid Hirnis!
- 4.101 Eine hirnverbrannte Bande seid ihr!
- 4.74 Ihr in der letzten Reihe seid doch alles dumme Hühner!

Mit Bezugnahme auf das Beispiel 4.34 wird ersichtlich, dass auch neutrale Lexeme zum Vollzug von Beschimpfungsakten verwendet werden können. Die beleidigende Wirkung der Äußerung wird durch den Zusatz ›kein Wunder...‹ hervorgerufen. Die Adressatin dürfte im konkreten Fall irgendetwas nicht gut genug oder falsch gemacht oder etwas nicht geschafft haben. S nimmt mit seiner Äußerung Bezug auf das Geschehnis und erweckt den Anschein, als würde sie oder er die Fehlleistung der Adressatin zu rechtfertigen versuchen. Jedoch impliziert S mit seiner vermeintlichen Rechtfertigung und dem Zusatz ›kein Wunder...‹, dass ein Mädchen sowieso eine Fehlleistung erbracht hätte, weswegen Mädchen in diesem Kontext als Schimpfwort fungiert.

Abgesehen von der typischen Form der Prädikation weisen die Beschimpfungen der Befragung auch noch andere syntaktische Formen auf. Eine davon stellt die Ellipse, welche mit dem Weglassen des Prädikats einhergeht, dar:

- 4. 16 Du Trottel!
- 3.33 Du Sargnagel
- 4.75 Du Nichtsnutz!

- 4.47 Ihr Trotteln.

Die Ellipse bildet die häufigste Form der angegebenen Beschimpfungs-Beispiele und taucht entweder in Verbindung mit dem Namen des Opfers

- 4.77 (Name der Schülerin, des Schülers), du Trottel!
- 4.93 (Name des Schülers, der Schülerin), du Bildungslücke!

oder im Beisein eines meist pejorativen Adjektivs auf, was zu einer Verstärkung der Pejorativität führt:

- 4.13 Du linke Emanze!

- 4.19 Du arroganter Wicht!
- 4.45 Du freches Früchtchen.
- 4.54 Du fauler Sack!
- 4.62 Du geistiger Tiefflieger!
- 4.70 Du lästiger Zeck!
- 4.76 Du ungebildeter Depp!
- 4.96 Du minderbemittelter Neanderthaler!

Eine weitere syntaktische Form der Beschimpfung bildet die Koppelung eines Schimpfwortes mit einem nachgestellten Personalpronomen:

- 4.49 Ungebildetes derbes Ferkel, du!
- 4.92 Krüppel, du!

- 4.104 Mistviecher, ihr!

Beschimpfungen, bei denen das Personalpronomen dupliziert wird und eine Klammer um das pejorative Lexem bildet, wurden ebenfalls angegeben:

- 4.53 Du Arschloch, du!
- 4.89 Du gottverdammter I-Tüpferl-Reiter, du!
- 4.98 Du Dummerl, du!

- 4. 90 Ihr kleinen Arschlöcher, ihr!

Neben den pejorativen Substantiven lassen sich auch pejorative Adjektive, welche prädikativ verwendet werden, in den angegebenen Beschimpfungen finden. Die meisten dieser Beschimpfungen nehmen Bezug auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Adressatinnen und Adressaten:

- 4.17 Du bist zu blöd für alles!
- 4.30 Du bist strunzendumm!
- 4.64 Du bist dumm!
- 4.18 Ihr seid dumm!
- 4.92 Ihr seits deppert!

Die Beispiele 4.65 Du bist fett! und 4.66 Du bist viel zu dick! beziehen sich auf das Aussehen. Darüber hinaus wurden noch 4.48 Du bist arrogant. und 6.59 Du bist faul! genannt. Das Beispiel 4.15 Du bist dermaßen dumm, arrogant und faul. stellt eine Kette mehrerer prädikativ gebrauchter pejorativer Adjektive dar. Durch die Aneinanderreihung und das Hinzufügen des Adverbs ›dermaßen‹ weist diese Äußerung eine hohe pejorisierende Wirkung auf. Wie das Beispiel 4.1 Bist zu blöd dafür? zeigt, können Beschimpfungen mit pejorativen Adjektiven auch

als Fragesätze realisiert werden. Da sich S auf diese Fragesätze keine Antwort von H erwartet, gelten sie als rhetorische Fragen.

Die Ergebnisse der Online-Befragung verdeutlichen, dass Beschimpfungen nicht immer singular – wie in den zuvor beschriebenen Beispielen – auftreten, sondern häufig in Verbindung mit anderen aggressiven Sprechakten stehen. Beispiele dafür werden in den folgenden Abschnitten erwähnt.

8.3.1 Sprechakttheoretische Aspekte

Aus dem sprechakttheoretischen Blickwinkel betrachtet scheinen Beschimpfungen die Gestalt von Behauptungen anzunehmen, so auch Havryliv²⁵⁰. Durch den Sprechakt der Behauptung, welcher der Familie der Assertive angehört, gibt S an, wie sich eine bestimmte Angelegenheit verhält. Hinsichtlich der Beschimpfung 4.64 Du bist dumm! schreibt S H die Eigenschaft ›dumm sein‹ zu und drückt somit den Sachverhalt, dass H dumm ist, aus. Charakteristisch für eine Behauptung ist die Tatsache, dass H nicht mit dem geäußerten Sachverhalt übereinstimmt.²⁵¹ Diese Eigenschaft, welche zugleich die vorbereitende Bedingung des Sprechakts ›Behauptung‹ darstellt, trifft ebenso auf eine Beschimpfung zu, zumal H nicht mit den negativen Zuschreibungen, welche S auf H richtet, übereinstimmt. Auf das genannte Beispiel 4.64 bezogen: H stimmt S's Zuschreibung ›dumm sein‹ nicht zu.

Im Gegensatz zur Behauptung zielt eine Beschimpfung jedoch nicht auf die Äußerung eines bestimmten Sachverhaltes ab, sondern darauf, Emotionen abzureagieren und bei H dadurch eine bestimmte Wirkung entstehen zu lassen²⁵², wird die Beschimpfung als selbstständiger Sprechakt zur Familie der Expressive²⁵³ gezählt.

Da die in der vorliegenden Arbeit genannten Beispiele für Beschimpfungen mit Hilfe einer reinen Opfer-Befragung ermittelt worden sind, soll vor allem auch die H-bezogene Komponente des Sprechaktes der Beschimpfung untersucht werden. Laut Havryliv intendiert S beim Vollzug einer Beschimpfung bestimmte Effekte bei H hervorzurufen.²⁵⁴ Dieses perlokutionäre Ziel ei-

²⁵⁰ Vgl. Havryliv (2009), S. 72.

²⁵¹ Vgl. Rolf (1997), S. 142-143.

²⁵² Vgl. Havryliv (2009), S. 73.

²⁵³ Siehe dazu Rolf (1997), S. 235-236.

²⁵⁴ Vgl. Havryliv (2009), S. 73.

ner Beschimpfung charakterisiert jene hinsichtlich ihrer perlokutionären Kraft als EMOTIONAL. Die Effekte, die bei H hervorgerufen werden sollen, sind Beleidigungen oder Kränkungen, lassen also negative Gefühle aufkommen, und zählen somit zu Staffeldts Kategorie der SERIATIVA, genauer gesagt zur Untergruppe der INIUCUNDATIVA²⁵⁵. Mit dem Illokutionären Akt ›Beschimpfung‹ geht also der perlokutionäre Versuch, H zu beleidigen, einher; es kann mit Ermens Worten von einer „assozierte[n]“²⁵⁶ Perlokution gesprochen werden. Schematisch lässt sich der Sprechakt der Beschimpfung wie folgt darstellen:

Lokution	Illokutionärer Akt	Perlokutionärer Akt
4.64 Du bist dumm!	Beschimpfung	Beleidigung

8.4 Beleidigende Bemerkungen, Fragen und Vergleiche

Neben den Beschimpfungen, wie sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben werden, wurden im Zuge der Online-Befragung noch weitere verletzend Äußerungen, die nicht der bei Havryliv genannten syntaktischen Struktur einer Beschimpfung²⁵⁷ entsprechen, von den Probandinnen und Probanden angegeben.

Zu diesen verletzenden Äußerungen gehören abwertende Fragen, abwertende Bemerkungen, beleidigende Vergleiche, beleidigende Ratschläge, Emotionsthematisierungen und die beleidigende Anrede. Die größte Gruppe bilden die abwertenden Fragen. Einige von ihnen treten in Kombination mit pejorativen Lexemen auf, andere beinhalten keinerlei pejorative Lexik. Wie auch Havryliv anmerkt²⁵⁸, ist ihnen allen gemeinsam, dass sich S keine Antwort auf die gestellte Frage erwartet, weswegen sie als rhetorische Fragen gelten.

Folgende genannte Beispiele gelten als direkt an H gerichtete abwertende Fragen. S spricht in diesen Fällen H direkt an und nimmt durch die Verwendung eines Personalpronomens direkt Bezug auf H:

- 4.5 Bist du etwa auf der Nudelsuppe dahergeschwommen?
- 4.35 Was heulst du denn jetzt rum?
- 4.51 Du bist ja vielleicht ein Schauer, spinnst du?
- 4.52 Bist du etwas zu dumm für diese Aufgabe?
- 4.72 Kannst du nicht einmal etwas richtig machen?
- 4.73 Tust du nur so oder bist du wirklich so dämlich?

²⁵⁵ Siehe dazu Staffeldt (2007), S. 181-183.

²⁵⁶ Ermen (1996), S. 77.

²⁵⁷ Siehe dazu Havryliv (2009), S. 69.

²⁵⁸ Siehe dazu Havryliv (2009), S. 84.

- 4.81 Hat dir wer ins Hirn geschissen?
- 4.82 Der Aufsatz ist dermaßen schlecht, hast du den im Vollrausch geschrieben?
- 4.85 Bist du dir sicher, dass dich deine Eltern auf Legasthenie testen lassen haben?
- 4.95 Hast du sie noch alle, du Psycho?
- 5.30 Das D auf deinem Stift, steht das für doof?

Die Beispiele 4.2. Wie blöd kann man sein?, 4.83 Was ist das denn für eine dumme Frage? und 4.84 Womit habe ich so unfähige Schüler verdient? richten sich nicht direkt auf H – 4.84 richtet sich sogar an S selbst –, nehmen jedoch Bezug auf H, indem S die Frage laut äußert und somit ihren oder seinen Unmut über H oder H's Verhalten in Gegenwart von H ausdrückt und sie oder ihn damit verletzt.

Die Beispiele für abwertende Bemerkungen werden entweder direkt an H als Adressatin oder Adressat gerichtet oder indirekt – hier wird die Bemerkung an keine spezifische Person gerichtet – vollzogen. Beispiele für direkte abwertende Bemerkungen sind:

- 4.10 Die Luft ist zu schade für dich zu atmen.
- 4.11 Du bist im Krankenhaus sicher vertauscht worden.
- 4.41 Dein politisches Engagement ist stümperhaft.
- 4.42 Deine Eltern sind wirklich nette Leute, ich verstehe nicht, wie sie zu so einem Kind, wie du es bist, kommen.
- 4.43 Du sitzt nur hier als Klassendekoration.
- 4.63 Wenn du das einfache Beispiel nicht kannst, bist du zu dumm für die Schule!
- 4.67 Wenn ich mit dir Gletscherwandern würde, dann würde es mich mit dir hinunter reißen, wenn du fällst, schau dich doch mal an!
- 5.45 Turnunterricht: „Du bist zu dick, um aufs Reck zu kommen!“
- 5.60 Du bist aber auch nur da, damit du die Schulpflicht erfüllst.
- 5.61 Dich hab ich schon lange aufgegeben.

Bei den direkten abwertenden Bemerkungen ist zu sehen, dass H auch gleichzeitig die Rolle der betroffenen Person einnimmt, zumal H direkt angesprochen und die pejorative Wirkung der Aussage auf H gelenkt wird. Abwertende Bemerkungen beinhalten oftmals pejorative Lexeme, durch welche die verletzende Kraft der Äußerung erzeugt wird, wie in den Beispielen 4.41, 4.43, 4.63. und 5.45. Die Beispiele 4.10, 4.11, 4.42, 4.67, 5.60 und 5.61 zeigen, dass auch Bemerkungen ohne etwaige pejorative Lexik kränkend und beleidigend sein können. Das Beispiel 4.10 Die Luft ist zu schade für dich zu atmen. stellt eine besonders verletzende Aussage dar. S drückt damit aus, H sei es nicht wert, Luft atmen zu dürfen. Menschen müssen atmen um leben zu können, weswegen die Äußerung 4.10 impliziert, H sei es nicht nur nicht wert, Luft atmen zu dürfen, sondern damit verbunden nicht leben zu dürfen.

Die folgenden Beispiele können als indirekte abwertende Bemerkungen bezeichnet werden:

- 4.12 Das ist ja das reinste Frauenzimmer hier!
- 4.60 Mädchen können einfach kein Mathe!
- 5.8 Nur Hippies rennen barfuß in der Stadt.
- 5.62 So viel Dummheit auf einem Haufen habe ich noch nie gesehen.

Anhand dieser Beispiele wird ersichtlich, was mit der Eigenschaft ›indirekt‹ gemeint ist. Zwar zielt die Äußerung darauf ab, H zu beleidigen, jedoch wird dies nicht wie in den oben genannten Fällen mit einer direkt auf H als Adressatin oder Adressat bezogenen Bemerkung praktiziert. Im Gegensatz zu den direkten abwertenden Bemerkungen, bei denen mit einem Personalpronomen auf die Adressatin oder den Adressaten verwiesen wird, repräsentieren indirekte abwertende Bemerkungen Feststellungen, die S zwar in Gegenwart von H tätigt, jedoch nicht explizit auf H Bezug nimmt.

Die Beispiele 4.60 und 5.8 stellen zwei Besonderheiten dar, da sich die indirekten abwertenden Bemerkungen an eine Gruppe von Menschen, an ein Kollektiv, im Speziellen an ›Mädchen‹ oder ›Hippies‹, richtet. Dabei werden diesen Gruppen bestimmte Eigenschaften auf der Basis von Stereotypen, wie Mädchen würden keine mathematische Begabung besitzen oder Mitglieder der Hippie-Bewegung würden niemals Schuhe tragen, zugeschrieben. Durch den Bezug auf ein Kollektiv wird sowohl H als vermeintliches Mitglied der besagten Gruppe als auch die Gruppe selbst abgewertet, weswegen die beleidigende Wirkung nicht direkt auf H gerichtet ist, sondern auch auf alle Vertreterinnen und Vertreter des genannten Kollektiv.

Neben den abwertenden Bemerkungen und Fragen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Umfrage mehrere beleidigende Vergleiche genannt:

- 4.4 Du hast ein Hirn wie ein Nudelsieb!
- 4.58 Du bist genauso blöd, wie es auch schon dein Bruder gewesen ist.
- 4.78 Ich denke, mein Hund ist klüger als du es bist.
- 4.86 Sogar Hauptschüler können besser deklinieren als du!
- 4.106 Ihr benehmt euch schlimmer als Affenkinder!
- 5.4 Bist wie ein Baby, haben dir deine Eltern nichts beigebracht?
- 5.5 Wird dein Gesicht jetzt rot wie dein Pullover?
- 5.39 So schlecht wie du war keiner bei dieser Prüfung.
- 5.47 Im Deutschunterricht: „Dein Deutsch ist so gut wie mein Spanisch!“ (Lehrperson konnte kein Spanisch)

Bei den genannten Beispielen wird H mit verschiedenen Lebewesen und auch Gegenständen verglichen, wobei S jedes Mal auf die Herabsetzung von H abzielt. Als Vergleichsobjekte werden der blöde Bruder, Hauptschüler, ein Baby, ein Hund, welcher klüger als H sein soll, und ein Nudelsieb herangezogen, was auf eine in S's Augen mangelnde kognitive Leistungsfähigkeit hinweisen soll. Des Weiteren wird H in einem anderen Beispiel mit Affenkindern verglichen, was auf das negative Benehmen der Adressatinnen und Adressaten anspielen soll. Der Vergleich mit einem Tier dient zur Herabsetzung der Adressatin oder des Adressaten, zumal ein Tier „ja generell als unter dem Menschen stehend angesehen“²⁵⁹ wird, so Biffar. Der Vergleich mit Menschen dient ebenfalls zur Abwertung von H, da entweder vermeintlich kognitiv leistungsschwache Personen, wie es in S's Augen Hauptschüler sind, noch nicht vollwertige Menschen, wie Babys, oder Menschen mit negativen Eigenschaften, wie der blöde Bruder, für den Vergleich eingesetzt werden.

Das Beispiel 4.56 So dumm kann ja niemand sein. stellt eine syntaktische Besonderheit dar, bei der eines der beiden Vergleichsobjekte fehlt. Vervollständigt würde der Satz ›So dumm WIE DU kann ja niemand sein.‹ heißen. Die Adressatin oder der Adressat wird in diesem Fall mit ›niemand‹ verglichen, was einerseits impliziert, dass alle anderen klüger zu sein scheinen als sie oder er, und andererseits, dass der Adressatin oder dem Adressaten ihre oder seine Person abgesprochen wird, da sie oder er als ›niemand‹ bezeichnet wird.

Die Aussage 4.14 Du gehst mir auf den Sack. kann laut Havryliv als „Emotionsthematisierung“²⁶⁰ bezeichnet werden. S bringt mit dieser Äußerung ihre oder seine Gefühle zu H auf metaphorische Weise zum Ausdruck. Emotionsthematisierungen fungieren als Warnungen, die die Adressatin oder den Adressaten auf bald eintretende negative Gefühle von S aufmerksam machen soll, um verbale oder körperliche Auseinandersetzungen zu vermeiden, so Havryliv.²⁶¹

Neben den bereits genannten Beispielen wurde eines genannt, welches auf den ersten Blick der Form einer höflichen Anrede entspricht: 4.9 Frau Ober-wichtig

²⁵⁹ Biffar (1994), S. 129.

²⁶⁰ Havryliv (2009), S. 64.

²⁶¹ Vgl. Havryliv (2009), S. 64.

Wie bei einer förmlichen Anrede geht der Bezeichnung der Adressatin ›Frau‹ voraus, darauf folgt jedoch nicht wie gewohnt der Nachname der Adressatin, sondern der Wortkomplex ›Ober-wichtig‹, welcher auf die negative Eigenschaft der Adressatin, sich für besonders wichtig zu halten, hindeutet. Das vorangestellte Wort ›Frau‹ verstärkt den pejorativen Effekt auf ironische Weise, da die Adressatin so mit einer vermeintlich förmlichen Anrede angesprochen und wie eine bedeutungsvolle Persönlichkeit behandelt wird, zugleich aber durch die Kopplung mit der Bezeichnung ›Ober-wichtig‹ verspottet wird.

Bei der Online-Befragung wurden jedoch nicht bloß abwertende oder beleidigende Äußerungen genannt, sondern auch neutrale Bemerkungen, welche die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als verletzend empfunden hatten. Beispiele dafür sind:

4.8 Wenn du bei mir wärst würdest du nie ein sehr gut bekommen. Und für ein Gut müsstest du dich schon richtig reinknien.

4.24 Du bist einfach keine 3+.

4.27 Eltern die nicht zum Elternsprechtag kommen, scheren sich nicht um ihre Kinder.

4.28 Wenn jemand eine sehr bauchige Schrift hat heißt das, dass er noch sehr kindisch und unreif ist.

8.4.1 Sprechakttheoretische Aspekte

Aus sprechakttheoretischer Sicht könnten die oben genannten Beispiele für abwertende und neutrale Bemerkungen, beleidigende Vergleiche und Emotionsthematisierungen zu den Assertiven gezählt werden, da mit ihnen ausgedrückt wird, wie sich etwas verhält. Der Ausdruck eines bestimmten Sachverhaltes ist jedoch nicht das Ziel der genannten Äußerungen, vielmehr versucht S mit ihnen ihre oder seine negativen Gefühle abzureagieren, weswegen abwertende Bemerkungen und beleidigende Vergleiche sowie Emotionsthematisierungen zu den Expressiven gehören.

Jemandem eine Frage zu stellen wird, so Rolf, in der Illokutionsfamilie der Direktive verortet, da H mittels der Frage zu einer Antwort, genauer gesagt zum „Vollzug eines bestimmten Sprechakts“²⁶² bewegt werden soll. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei den genannten Beispielen um rhetorische Fragen, auf die sich S keine Antwort erwartet, handelt, besteht bei den abwertenden Fragen keine Zugehörigkeit zur Klasse der Direktive, vielmehr können sie

²⁶² Rolf (1997), S. 189.

hinsichtlich ihrer gefühlsausdrückenden und -abreagierenden Funktion den Expressiven zugeordnet werden.

Die Eigenschaft ›abwertend‹, die den Fragen beigelegt wird, gibt Auskunft über das perlokutionäre Ziel dieser Äußerungen, welches die Herabsetzung der Adressatinnen und Adressaten und die damit einhergehende Beleidigung dieser darstellt.

Dass eine als verletzend empfundene Bemerkung nicht immer feindlich intendiert oder objektiv als verletzend wahrnehmbar sein muss, zeigen die genannten Beispiele der neutralen Bemerkungen, welche objektiv betrachtet nicht unbedingt als beleidigend gelten, von den Adressatinnen und Adressaten jedoch als solche aufgefasst worden sind. Topczewska nennt in ihrem Aufsatz vier Gründe, warum der perlokutionäre Effekt der Beleidigung oder der Kränkung eintreten kann, obwohl dieser von S nicht willentlich herbeigeführt wird: Der erste Grund für einen unbeabsichtigt beleidigenden perlokutionären Effekt ist die Vorgeschichte von S und H. Hat S H zuvor schon des Öfteren beleidigt, verspottet oder ähnliches, so kommt in H die Vermutung auf, dass S dies auch nun beabsichtigt. Den zweiten Grund bildet die Erfahrung, die H mit harmlosen Bemerkungen in angespannten Situationen hat, woraufhin H mit einer objektiv neutralen Bemerkung Feindseligkeiten von S assoziiert. Der dritte Grund bezieht sich ebenfalls auf die Erfahrung von H mit derartigen Bemerkungen. Haben neutrale Äußerungen in der Vergangenheit oftmals den Beginn einer Auseinandersetzung repräsentiert, so gibt dies Anlass für H zu glauben, dass es sich auch dieses Mal so verhalten wird. Die vierte Erklärung für beleidigende Effekte neutraler Bemerkungen liegt, so Topczewska, in der Sensibilität der Adressatinnen und Adressaten, genauer gesagt in einer Überreaktion auf die Äußerung von S.²⁶³ Welcher der genannten Gründe nun dafür verantwortlich ist, warum die Beispiele für neutrale Bemerkungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als verletzend empfunden wurden, kann durch die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Untersuchungsmethoden nicht geklärt werden, doch schon der Umstand, dass sie von den Rezipientinnen und Rezipienten als feindlich interpretiert werden, lässt sie laut Topczewska zu aggressiven Sprechakten werden.²⁶⁴ Hinsichtlich ihrer perlokutionären Wirkung gelten alle genannten Beispiele für abwertende Fragen, abwertende Bemerkungen, beleidigende Vergleiche, beleidigende Ratschläge, Emotionsthematisierungen und die beleidigende Anrede als EMOTIONAL, da sie negative Gefühle bei den Adressatinnen und Adressaten hervorrufen.

²⁶³ Vgl. Topczewska (2017), S. 46.

²⁶⁴ Vgl. Topczewska (2017), S. 42.

8.5 Bloßstellungen

Wie aus der quantitativen Analyse der Online-Befragung im Kapitel 4.2 hervorgeht, gibt nahezu die Hälfte der Probandinnen und Probanden an, im Unterricht oder in der Pause schon einmal bloßgestellt worden zu sein. Auffällig ist bei den genannten Beispielen, dass diese nicht den Wortlaut oder die Äußerung der Lehrperson wiedergeben, sondern Situationen, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bloßgestellt gefühlt haben, schildern. Dabei werden explizit die Gefühle, welche durch die Sprechhandlungen der Lehrpersonen hervorgerufen wurden, verbalisiert:

5.24 [...] Ich fühlte mich wirklich bloßgestellt, ungerecht behandelt und missverstanden!

5.35 [...] Das war sehr peinlich und erniedrigend für mich.

Die Beispiele 5.24 und 5.35 betrachtend wird ersichtlich, dass die Gefühle, die bei den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten entstanden sind, den perlokutionären Effekt der einzelnen Sprechhandlungen darstellen. Laut Staffeldt werden die perlokutionären Akte ›Bloßstellen‹ und ›Erniedrigen‹ zu den EMOTIONALEN, genauer zu den INIUCUNDATIVA, da sie durch die Verletzung der Würde und Ehre der Adressatinnen und Adressaten bei diesen negative Gefühle hervorrufen und sie dem Gespött preisgeben.²⁶⁵ Charakteristisch für die Akte ›Erniedrigung‹ und ›Bloßstellung‹ ist, dass sie im öffentlichen Raum vor mehreren Personen vollzogen werden, was dazu führt, dass es neben der Adressatin oder dem Adressaten auch noch weitere H gibt.²⁶⁶ Diese Eigenschaft der besagten Sprechhandlungen lässt sich auch mit einem Blick auf die durch die Online-Befragung gewonnenen Beispiele erkennen, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer angegeben haben, dass die Bloßstellung oder Erniedrigung immer vor der ganzen Klasse stattgefunden hat:

5.10 Schlechte Leistungen öffentlich besprechen.

5.12 Wenn ein Referat nicht gut war, wurden die Fehler die ich gemacht hatte, öffentlich bloßgestellt.

5.20 [...] das sagte sie vor der Klasse und wurde laut dabei.

5.21 [...] vor der ganzen Klasse laut ausgesprochen [...]

5.34 [...] und sie das dann vor der ganzen Klasse erwähnte.

5.42 Die Lehrperson hat vor der ganzen Klasse einen peinlichen Fehler vom Diktat vorgelesen.

²⁶⁵ Vgl. Staffeldt (2007), S. 182-183.

²⁶⁶ Vgl. Staffeldt (2007), S. 218-219, 222.

Die illokutionären oder propositionalen Aspekte einer Bloßstellung können laut Staffeldt Sprechhandlungen wie beispielsweise ein Tadel sein.²⁶⁷ Wie die folgenden beiden Beispiele zeigen, gehen die in der Online-Befragung erwähnten Bloßstellungen meist mit einer im Rahmen des Klassenverbands öffentlichen Kritisierung der schlechten schulischen Leistungen der betreffenden Personen einher:

5.41 Falsche und anscheinend lustige Antwort von mir bei einem Test wurde der Klasse vorgetragen.

5.51 Wenn ich eine Hausübung in Mathe falsch gemacht hatte, wurde ich als Beispiel „Wie man es nicht machen sollte“ für meine Mitschüler angeführt.

Als Antworten auf die Frage, ob die Probandinnen und Probanden Situationen, in denen sie sich von den Lehrpersonen bloßgestellt gefühlt haben, nennen und wiedergeben können, wurden auch zahlreiche Beispiele genannt, welche den Sprechhandlungen ›sich lustig machen‹ und ›Unterstellen von Defiziten‹ zugeordnet werden können. In den nächsten beiden Abschnitten soll nun näher darauf eingegangen werden.

8.5.1 Sich lustig machen: Spotten und Höhnen

Unter den Ergebnissen der Online-Befragung lassen sich mehrere Beispiele für Situationen finden, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ihren Lehrpersonen – den eigenen Angaben nach – ausgelacht, verspottet oder gehänselt wurden. Um diese doch sehr bedeutungsähnlichen Begriffe voneinander zu differenzieren, wird im Folgenden kurz auf die einzelnen Sprechhandlungen eingegangen.

Die Sprechhandlung ›**Spotten**‹ gehört aus illokutionärer Sicht zur Familie der Expressive. Beim Vollzug einer Verspottung bringt S positive Gefühle (Schadenfreude) über einen negativen Vorfall (ein Missgeschick), der seinem Gegenüber widerfahren ist, zum Ausdruck.²⁶⁸ Der zugehörige perlokutionäre Akt stellt die ›Verspottung‹ dar. Dieser gehört, wie im Kapitel 5.1.2 bereits dargelegt wurde, zu den IOCATIVA, einer Unterkategorie der EMOTIONALEN. Bei den Sprechhandlungen dieser Gruppe steht das Vergnügen von S, welches mit Spott auf Kosten der betroffenen Person erzeugt wird, im Vordergrund.

²⁶⁷ Vgl. Staffeldt (2007), S. 222.

²⁶⁸ Vgl. Rolf (1997), S. 235.

Im Gegensatz zum ›Spotten‹ bezieht sich die Sprechhandlung ›**Höhlen**‹, welche mit dem in der Umfrage genannten ›Auslachen‹ gleichgesetzt werden kann, nicht auf ein einmaliges Ereignis, sondern „auf einen dauernden oder vorübergehenden ‚Defekt‘, also eine Eigenschaft des Adressaten“²⁶⁹. ›Höhlen‹ gehört ebenfalls der Familie der Expressive an und weist das perlokutionäre Pendant ›Verhöhnen‹ auf. Wie auch die Verspottung, wird die Verhöhnung in einem Dreiecksverhältnis aus S, der betreffenden Personen als H und anderen H, welche als nicht betroffene Dritte fungieren, realisiert.²⁷⁰

Beim Akt ›**Hänseln**‹ macht sich S ebenfalls über jemanden lustig. Der Unterschied zu ›Verspotten‹ und ›Verhöhnen‹ ist, dass die betroffene Person wehrlos ist oder gemacht wird – was in häufigen Fällen durch ein Hänseln im Kollektiv geschieht – und dass die Hänseleien wiederholt stattfinden.²⁷¹

Im Materialkorpus der vorliegenden Arbeit lassen sich sowohl Verspottungen, als auch Verhöhnungen und Hänseleien finden. Da S mit dem Vollzug einer Verspottung auf ein aktuelles Missgeschick der Adressatin oder des Adressaten Bezug nimmt, betreffen die genannten Verspottungen alle samt schulische Leistungen, speziell auf den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterlaufene Fehler:

5.13 Ich habe ein Englisch Referat gehalten und meine Englisch Lehrerin hat mich ausgelacht, weil meine Aussprache nicht so gut war. (3.Klasse AHS)

5.22 Als ich in einer mündlichen Prüfung einen 5er bekommen hatte, meinte meine Professorin, neben allen anderen Schülern, dass ich die Schule nicht schaffen werde und hat mich ausgelacht.

5.41 Falsche und anscheinend lustige Antwort von mir bei einem Test wurde der Klasse vorgetragen.

5.49 Mein Biologielehrer hat die falschen Antworten meines Biologietests laut vorgelesen und dann mit der ganzen Klasse über meine anscheinend dummen Antworten gelacht.

5.50 Als ich an der Tafel ein Rechenbeispiel, das ich eigentlich bereits hätte können sollen, nicht fähig war, zu lösen, machte er sich über mich und über Frauen im Allgemeinen, die seines Erachtens im Durchschnitt nicht intelligent seien, lustig.

5.51 Wenn ich eine Hausübung in Mathe falsch gemacht hatte, wurde ich als Beispiel „Wie man es nicht machen sollte“ für meine Mitschüler angeführt.

5.52 Ich wurde an die Tafel geholt und als ich die Antwort nicht wusste, wurde ich zuerst von meinem Lehrer und dann von der ganzen Klasse ausgelacht.

²⁶⁹ Marten-Cleef (1991), S. 223.

²⁷⁰ Vgl. Staffeldt (2007), S. 193.

²⁷¹ Vgl. Staffeldt (2007), S. 193.

5.54 Weil Deutsch nicht meine Muttersprache ist, habe ich in meiner Schulzeit öfters mal Wörter falsch ausgesprochen. Daraufhin wurde ich von meinem Lehrer nicht korrigiert, sondern lauthals ausgelacht.

Die genannten Beispiele für Verhöhnungen betreffen zum einen das Verhalten der Adressatinnen und Adressaten und zum anderen ihr Aussehen. Folgende Verhöhnungen, die das Verhalten betreffen wurden genannt:

5.7 Eine Lehrerin hat sich mal darüber lustig gemacht, dass ich in der großen Pause einfach nur an meinem Platz gesessen bin und mein Pausenbrot gegessen habe anstatt rauszugehen. Bin aber immer eher ein ruhigerer Typ gewesen und empfand das als sehr gemein.

5.14 Ein Lehrer fragte in die Runde wer denn zu einer Exkursion mitfahre. Als er sah, dass ich mich meldete meinte er laut in die Runde "Geleck, wenn der mitfährt brauch ich danach einen Psychotherapeuten".

5.35 Habe damals in der Nase gebohrt. Sie hat das gesehen, den Finger auf mich gerichtet und laut gesagt "OMG, er bohrt in der Nase" Jeder in der Klasse hat das gehört. Das war sehr peinlich und erniedrigend für mich.

Als Verhöhnungen, die das Aussehen der betroffenen Personen zum Angriffspunkt haben, können folgende Beispiele bezeichnet werden:

5.9 3. Klasse Gym: erster Tag mit roten Strähnchen in der Schule. Gspb-Prof zeigt auf mich u sagt 'sie ist eine Hexe'.

5.11 Eine Mitschülerin hat sich die Haare rot gefärbt und der Direktor unsere Schule hat gesagt, sie sehe aus wie ein billiger Pumuckl.

5.19 Weiters hat sich mein Englischlehrer über mein Outfit lustig gemacht.

5.33 Lehrerin hat sich über mein Äußeres (z.B. meine großen Zähne) lustig gemacht.

5.53 Als ich eine Augenentzündung hatte und in die Schule kam, bestellte mich mein Englischlehrer zu sich ans Lehrerpult um sich meine Entzündung anzusehen und mich auszulachen.

5.56 Im Turnunterricht wurde ich aufgrund meines Übergewichts oft von meinem Lehrer verspottet.

5.57 Ich wurde in der dritten und vierten Klasse immer „Alu-Fresse“ von meinem Lehrer genannt, weil ich eine feste Zahnsperre hatte. Über diesen Namen lachte dann natürlich auch die ganze Klasse.

Ein einziges Beispiel für die Sprechhandlung ›Hänseln‹ wurde bei der Online-Befragung genannt. Ob es sich dabei tatsächlich um eine Hänselei, also ein wiederholtes sich lustig machen über eine wehrlose Person, handelt, kann nicht gänzlich bestätigt werden, jedoch empfand die Probandin oder der Proband, welche oder welcher dieses Beispiel nannte, die verbalen Handlungen der Lehrperson als Hänselei.

5.28 Ich wurde aufgrund meiner Kleidung und meiner Berufswünsche gehänselt.

Bei den Beispielen für Situationen, in denen sich eine Lehrperson über die Probandinnen und Probanden lustig gemacht hat, wurden auch spöttische Ratschläge und eine spöttische Warnung, die mit einer Erniedrigung der Adressatin oder des Adressaten einhergehen, angegeben. Spöttische Ratschläge und Warnungen nehmen eine besondere Stellung ein, da sie laut Rolf zur Familie der Direktive gehören. Einem Ratschlag voraus geht ein Problem, welches H hat und von S wahrgenommen wird. Hat H S nicht um einen Ratschlag gebeten, kann dieser – auch wenn er von S gut gemeint ist – aufgedrängt und beleidigend wirken.²⁷² Eine Warnung wird ausgesprochen, wenn ersichtlich ist, dass die Handlung, die H als nächstes tun möchte, negative Konsequenzen für H birgt.²⁷³ Durch die spöttische Formulierung des Ratschlags oder der Warnung verfehlen beide Sprechhandlungen ihr ursprüngliches Ziel und dienen S als Ausdrucksmittel ihrer oder seiner Schadenfreude, weswegen sie zur Familie der Expressive gezählt werden können.

Als Beispiele für spöttische Ratschläge wurden folgende Äußerungen genannt:

5.38 Du kannst Bewegung brauchen.

5.43 Turnunterricht: „Du solltest lieber mal deine Weihnachtskekse abspecken!“

5.15 Wenn du etwas nicht verstehst, dann mach eben das nächste Beispiel oder eine andere Schule.

5.58 Bei dir is auch gscheiter, du arbeitest an deinen Bewerbungen als an dieser Gedichtinterpretation.

Die nachstehende Aussage stellt ein Beispiel für eine spöttische Warnung dar:

5.46 Turnunterricht: „Pass auf, sonst bricht der Schwebebalken unter dir zusammen!“

8.5.2 Öffentliche Unterstellung von Defiziten

Wie bereits im Kapitel 2.4.3 erläutert, handelt es sich bei Unterstellungen von Defiziten um ein aggressives Tätigen von haltlosen Vorwürfen, die sich auf scheinbare Mängel oder Fehler der Adressatinnen und Adressaten beziehen. Der Sprechakt ›jemandem einen Vorwurf machen‹ kann hinsichtlich seines illokutionären Zwecks in dreierlei Hinsicht aufgefasst werden. Einerseits als direkte Aufforderung an H, sich zu entschuldigen oder rechtfertigen, andererseits als assertive Feststellung, H ist für eine negative Handlung verantwortlich, und drittens

²⁷² Vgl. Rolf (1997), S. 186-187.

²⁷³ Vgl. Rolf (1997), S. 180.

als expressiver Ausdruck der negativen Gefühle von S über H's Handlung. Rolf negiert die ersten beiden Auffassungsmöglichkeiten und fügt ›jemandem einen Vorwurf machen‹ zur Familie der Expressive hinzu.²⁷⁴ In der vorliegenden Arbeit wird Rolfs Ansicht, dass es sich um einen expressiven Sprechakt handelt, geteilt, jedoch weisen manche Beispiele des Korpus' zusätzlich direktive Züge auf, da sie den Anschein erwecken, dass S mit ihrem Vollzug eine Verhaltensänderung von H erzielen möchte. Diese Vermutung kann aber nicht ohne eine Befragung von S bestätigt werden und erweist sich daher als reine Spekulation.

Hinsichtlich ihres perlokutionären Effekts gelten öffentliche Unterstellungen von Defiziten als EMOTIONAL, da sich die betroffenen Personen nach eigenen Angaben erniedrigt und bloßgestellt gefühlt haben. Durch die Tatsache, dass die Unterstellung in der Öffentlichkeit (auf die Beispiele der Online-Befragung bezogen: im Rahmen der Klasse) stattfinden, besteht auch hier ein Dreiecksverhältnis zwischen S, der betroffenen Person als H und weiteren H, welche als unbeteiligte Dritte fungieren.

Die Defizite, auf die sich die bei der Online-Umfrage genannten Unterstellungen beziehen, sind entweder allgemeiner Natur oder betreffen die kognitive Leistungsfähigkeit, das Geschlecht, die körperliche Leistungsfähigkeit, persönliche Merkmale oder die Herkunft der betroffenen Personen.

Die meisten Vorwürfe werden in der Form von Zukunftsvorhersagen realisiert, Beispiele dafür sind:

- 4.22 Aus euch wird mal sicher nichts.
- 4.50 Du wirst wohl nie etwas zustande bringen!
- 5.3 [...] Diese [gemeint: Lehrperson] meinte auch, dass ich es zu nichts bringen werde, weil ich gar nichts kann. [...]
- 5.16 [...] "Du wirst es nie zu etwas bringen, du wirst untergehen wie ein Schiff!"

Andere Vorwürfe werden als Behauptungen formuliert:

- 4.71 Bei dir ist Hopfen und Malz verloren!
- 4.37 Mit solchen Würstelfingern kannst du das nicht zusammenbauen.
- 4.44 Du hast kein Gewissen und ein Herz aus Stein.
- 4.61 Du hast die Hausübung sicher mit Absicht vergessen!
- 5.29 Ich habe die Prof. gebeten, die Fragestellung zu wiederholen und wurde daraufhin blöd 'angemacht', dass ich sie wohl auf Grund meiner Herkunft = mangelnden Sprachkenntnissen nicht verstanden hätte.

²⁷⁴ Vgl. Rolf (1997), S. 238-239.

Neben den Vorhersagen und den Behauptungen wurde eine Unterstellung genannt, die als Frage verbalisiert worden war: 5.44 Vor der ganzen Klasse: „Was kannst du eigentlich?“

Das Besondere an dieser Unterstellung ist, dass sie nicht offen, sondern verdeckt vollzogen wird. Mit der Frage ›Was kannst du eigentlich?‹ wird impliziert, dass S keine wahrnehmbaren Fähigkeiten oder Fertigkeiten von H erkennt und H somit eine allgemeine Unfähigkeit unterstellt.

Eine weitere Form der Unterstellung von Defiziten bilden spöttische Komplimente. Hier nimmt S nicht Bezug auf eine negative, sondern auf eine positive Handlung von H. Durch das spöttische Kompliment bewertet S zwar die aktuelle Leistung von H als gut, wirft H jedoch zugleich vor, dass diese Leistung eine Ausnahme darstellt und alle anderen derartigen Handlung von H schlecht waren. Die folgenden von den Probandinnen und Probanden genannten Beispiele gelten als spöttische Komplimente:

5.32 Du hast es auch mal geschafft eine annehmbare Note zu bekommen, das war für deine Verhältnisse sogar ganz gut.

5.36 Nach einem Referat: „Du kannst ja doch sprechen.“

5.37 Nach komplett bestandener Matura: Du warst mein großes Sorgenkind, hätte nicht gedacht, dass du das schaffst.

5.40 Na dass du auch mal was weißt!

5.55 Wenn ich einen guten/produktiven Beitrag gebracht habe, sagte mein Lehrer oft: „Na dass du auch mal was weißt!“

5.59 Na dass du auch mal was weißt!

8.6 Aggressive Aufforderungen

Im Zuge der Online-Befragung wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vermehrt Äußerungen, die in Form einer Aufforderung getätigt wurden, angegeben. Die meisten der Beispiele wurden auf die Frage nach einer verletzenden Äußerung der Lehrperson oder nach einer Situation, in der die Teilnehmerin oder der Teilnehmer von der Lehrperson angeschrien worden war, genannt, was aufgrund ihrer kränkenden Wirkung darauf schließen lässt, dass es sich bei den besagten Sprechhandlungen nach Havrylivs Definition²⁷⁵ um aggressive Aufforderungen²⁷⁶ handelt.

²⁷⁵ Vgl. Havryliv (2009), S. 123-124.

²⁷⁶ Bezeichnung von Havryliv (2009), S. 123-134 übernommen.

Hinsichtlich der syntaktischen Realisierung der genannten Beispiele für aggressive Aufforderungen zeigt die Analyse des Korpus' ähnliche Ergebnisse wie Havrylivs Untersuchung²⁷⁷. Den Großteil der genannten aggressiven Aufforderungen bilden einfache Imperativsätze, wie es die Beispiele 6.1 Schleich Dich! oder 6.30 Passt jetzt mal auf! sind.

Die Beispiele 6.3 Kein Rennen in den Gängen! und 6.21 Da ist die Tür! zeigen, dass aggressive Aufforderung auch in der Form von Deklarativsätzen verbalisiert werden können. Zu den Deklarativsätzen zählen laut Havryliv auch „Aufforderungen mit Modalverbkonstruktionen“²⁷⁸:

6.5 Weißt du was, du kannst mi gern haben!

6.17 Ihr könnt mich alle mal!

Neben den zwei bereits genannten Satzarten wurde auch folgender Interrogativsatz als Verkörperung einer aggressiven Aufforderung genannt: 6.6 Seid ihr jetzt endlich ruhig?

Die genannten aggressiven Aufforderungen weisen jedoch nicht ausschließlich derartig einfache Satzstrukturen auf, sondern erscheinen ebenso unter Weglassen des Prädikats als elliptische Sätze, wie 6.14 Gusch!, 6.33 Klappe! und 6.19 Ruhe jetzt!, wie auch als erweiterte Aufforderungen in Form von komplexen Sätzen:

4.80 Ich sag dir was: Du gehst jetzt runter, ziehst dir deine Schuhe und die Jacke an, gehst über die Straße zum Billa und fragst nach einem Kilo Hausverstand.

4.7 Komm, les das vor, das ist so ein Blödsinn, das müssen alle hören, damit sie wissen, wie es nicht geht.

4.32 Du bist einfach zu dumm, zieh dir mal was Gscheites an.

Das Beispiel 4.80 besteht aus zwei Deklarativsätzen, wobei der zweite eine Aufzählung von fünf einzelnen Handlungsschritten, welche alle samt Aufforderungen darstellen, beinhaltet. Die Äußerung 4.7 zeigt ein Satzgefüge, bei dem die Aufforderung zu Beginn des Satzes steht; darauf folgen zwei aneinander gereihte Hauptsätze und ein Nebensatz. 4.32 besteht aus zwei Hauptsätzen, einer Beschimpfung in der Form einer Behauptung und einer Aufforderung.

Unter den Ergebnissen der Online-Befragung lassen sich auch aggressive Aufforderungen finden, welche mit einer Beschimpfung in Kombination stehen:

6.24 Halt's Maul, du Gretzt!

4.99 Du fauler Hund, tu endlich was!

Die Koppelung mit einer Beschimpfung hilft S einerseits beim Entladen negativer Emotionen und verstärkt andererseits die pejorative Wirkung der Äußerung auf H.

²⁷⁷ Siehe dazu Havryliv (2009), S. 127-128, 131.

²⁷⁸ Havryliv (2009), S. 127.

Klassifiziert werden können die genannten aggressiven Aufforderungen ihrem Inhalt nach. Die beiden größten Gruppen bilden Äußerungen, die zum Schweigen auffordern, und jene, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Verbessern ihrer schulischen Leistungen animieren sollen.

Zum Schweigen auffordernde Äußerungen:

- 4.69 Halt die Klappe!
- 6.4 Haltet eure Goschn!
- 6.9 Halt die Klappe
- 6.24 Halt's Maul, du Gretzt!
- 6.27 Hört auf zu ratschen!
- 6.32 Seid still!
- 6.38 Halt die Gosche!

Aufforderungen, die schulischen Leistungen zu verbessern:

- 6.8 Jetzt schreib doch mal schöner!
- 6.11 Schau g'fälligst, dasst dein Zeug beinand hast!
- 6.18 Sprich ordentliches Deutsch!
- 6.36 Mach die Aufgabe g'scheit!
- 6.37 Bemüh di a bissl!
- 4.99 Du fauler Hund, tu endlich was!
- 4.107 Streng dich an, du Schlapertatsch!

Darüber hinaus lassen sich Aufforderungen, zu gehen, das Verhalten zu ändern und die kognitiven Leistungen zu verbessern, finden.

Zum Gehen auffordernde Äußerungen:

- 6.1 Schleich Dich!
- 6.2 Schleichts euch in eure Klasse zurück, aber schnell!
- 6.15 Putz di!
- 6.25 Fahr ab!
- 6.40 Zupf dich!

Aufforderungen, das Verhalten zu ändern:

- 4.97 Sei nicht so ein Scheißerl!
- 4.103 Sei doch nicht so ein Sudderant!
- 6.34 Benehmt euch mal ordentlich, das gibt's ja nicht!

Aufforderungen, kognitive Leistungen zu verbessern:

- 4.79 Geh zum Billa und hol dir etwas Hausverstand
- 6.41 Stell dich nicht so blöd an.
- 4.80 Ich sag dir was: Du gehst jetzt runter, ziehst dir deine Schuhe und die Jacke an, gehst über die Straße zum Billa und fragst nach einem Kilo Hausverstand.
- 6.30 Passt jetzt mal auf!

Eine weitere Möglichkeit, aggressive Aufforderungen zu klassifizieren, stellt die Unterteilung in metaphorisch und direkt dar. Metaphorische Aufforderungen sind reale Aufforderungen, die „im übertragenen Sinn wahrzunehmen“²⁷⁹ sind. Als Beispiele können die Äußerungen 4.73 Halt den Schlapfen! und 6.16 Hau di über d’Häuser! angeführt werden. Bei den direkten Aufforderungen handelt es sich ebenfalls um reale Aufforderungen, welche jedoch „wörtlich zu verstehen sind“²⁸⁰. Beispiele dafür sind:

- 6.7 Gib endlich dein blödes Handy her!
- 6.10 Geh g’fälligst in der Pause aufs Klo, dafür hast ja schließlich Pause!
- 5.23 Du hast gar nix zu sagen! Setz dich hinten hin, ich will dich nicht sehen!

Laut Havryliv weisen aggressive Aufforderungen die Besonderheit auf, dass sie von S nicht immer vollzogen werden, um H zu einer bestimmten Handlung zu bewegen, sondern auch als Ausdrucksmittel genereller Abneigung gegen die Adressatin oder den Adressaten dienen. Als Beispiele für derartige Aufforderungen gelten folgende Äußerungen:

- 6.5 Weißt du was, du kannst mi gern haben!
- 6.17 Ihr könnt mich alle mal!
- 5.48 In der Klasse: „Schau nicht so dumm drein, wie ein Christkind!“
- 4.23 Hör auf zu denken, es hat keinen Sinn.

In den oben angeführten Aufforderungen wird keine explizite Handlung, die H vollziehen soll, genannt, weswegen diese Äußerungen allein zum Abreagieren der S-Emotionen und zur Beleidigung und Erniedrigung von H getätigt werden.

8.6.1 Sprechakttheoretische Aspekte

Wie bereits im Kapitel 2.4.5 dargelegt, wird unter einer Aufforderung eine verbale Äußerung, durch die H zu einer von S gewünschten Handlung bewegt werden soll, verstanden, weswegen sie hinsichtlich ihrer illokutionären Kräfte zur Familie der Direktive gehört. Rolf unterscheidet zwischen den beiden Sprechhandlungen ›Auffordern‹ und ›Befehlen‹. Letzterer lässt sich von ersterem dadurch unterscheiden, dass sich S in diesem Fall in einer Autoritätsposition gegenüber H befindet, auf die sich S berufen kann.²⁸¹ Hinsichtlich des Kontextes, in dem die in der Online-Befragung genannten Aufforderungen eingebettet sind, kann von Befehlen gesprochen werden, zumal sich das Machtverhältnis zwischen S und H – in diesen Fällen zwischen Lehrperson und Schülerinnen oder Schüler – als asymmetrisch zu Gunsten von S herausstellt.

²⁷⁹ Havryliv (2009), S. 132.

²⁸⁰ Havryliv (2009), S. 132.

²⁸¹ Vgl. Rolf (1997), S. 178, 180-181.

Die Eigenschaft ›aggressiv‹, die den Aufforderungen oder Befehlen zukommt, ist, so Havryliv, dadurch gekennzeichnet, „dass sie den Adressaten gerade zu einer ‚nicht durchführbaren‘ Handlung bewegen“²⁸² soll. Dies soll die negativen Gefühle von S, die sie oder er gegenüber H hegt, ausdrücken und H gleichzeitig beleidigen. Aufgrund der emotionsrepräsentierenden Funktion aggressiver Aufforderungen gelten diese laut Havryliv nicht bloß als direktiv, sondern besitzen auch starke expressive Kräfte.²⁸³

Im Hinblick auf die weiter oben angeführten Beispiele für aggressive Aufforderungen kann festgehalten werden, dass der Großteil dieser direktive illokutionäre Kräfte aufweist, da sie darauf abzielen, die Adressatin oder den Adressaten zu bestimmten, in den Äußerungen explizit genannten Handlungen, wie Schweigen, Gehen oder Verbessern der schulischen Leistungen, zu bewegen. Zusätzlich zur direktiven Kraft besitzen auch zahlreiche Aufforderungen expressive Züge, was sich in der synchronen Verwendung mit Beschimpfungen oder der Äußerung metaphorischer (also wörtlich nicht durchführbarer) Handlungen, wie 6.16 Hau di über d’Häuser!, zeigt. Darüber hinaus lassen sich Äußerungen finden, mit denen S H nicht zu einer bestimmten Handlung bewegen will, sondern lediglich ihre oder seine negativen Gefühle ausdrücken oder abreagieren und H dabei verletzen möchte. Diese Äußerungen besitzen keine direktiven Kräfte und können somit eindeutig der Familie der Expressive zu geordnet werden. Beispiele für diese expressiven Aufforderungen sind 6.5 Weißt du was, du kannst mi gern haben! und 6.17 Ihr könnt mich alle mal!.

Bezüglich ihres perlokutionären Effekts gelten aggressive Aufforderungen – sofern sie von H als beleidigend empfunden werden und dies ist bei den oben genannten Beispielen der Fall – immer als EMOTIONAL. Zusätzlich besitzen viele Aufforderungen, die H zu etwas animieren sollen, MOTIVATIONALE Kräfte.

8.7 Verwünschungen

Die Gruppe der Verwünschungen bildet wohl die kleinste Gruppe aggressiver Sprechakte, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern genannt wurde. Bis auf eine Äußerung stellen alle Beispiele Antworten auf die Frage, ob die Probandinnen und Probanden schon einmal von einer Lehrperson angeschrien worden waren, dar, weswegen davon ausgegangen werden

²⁸² Havryliv (2009), S. 124.

²⁸³ Vgl. Havryliv (2009), S. 124.

kann, dass die jeweiligen Verwünschungen mit entsprechend negativen Emotionen getätigt wurden.

Hinsichtlich ihrer syntaktischen Realisierung zeigen die genannten Beispiele, dass sich eine Verwünschung auf ein negatives Ereignis in der Zukunft, dass der Adressatin oder dem Adressaten widerfahren soll, bezieht. Der Wunsch, H würde etwas Schlechtes zustoßen, wird dabei mittels Imperativsätzen, wie 6.3 Hol dich doch der Kuckuck!, oder Indikativsätzen mit imperativer Bedeutung, wie 6.1 Da Teifel soll euch hoin!, ausgedrückt.

Klassifiziert werden können Verwünschungen laut Havryliv anhand ihrer Erfüllbarkeit in „reale und irreale Verwünschungen“²⁸⁴, anhand ihrer Form in „einfache und bedingte Verwünschungen“²⁸⁵ und hinsichtlich ihrer idiomatischen Verwendung in „idiomatische und freie Verwünschungen“²⁸⁶.

Beispiele aus dem Materialkorpus für reale Verwünschungen bilden folgende Äußerungen:

6.5 Auf'd Goschn soll's dich hauen!

6.8 Die Hunde sollen dich beißen!

Als irreale Verwünschungen gelten diese Beispiele:

6.2 Zerreißen solls dich!

6.11 Der Boden soll sich auftun und euch verschlucken!

Bezüglich ihrer Form handelt es sich bei fast allen Beispielen um einfache Verwünschungen. Lediglich die Äußerung 6.7 Die Haare sollen dir ausfallen, wenn du nicht aufhörst, dich im Unterricht zu kämmen! kann als bedingte Verwünschung bezeichnet werden, zumal sie zum einen aus einer Verwünschung (›Die Haaren sollen dir ausfallen‹) und einer Aufforderung (›, wenn du nicht aufhörst, dich im Unterricht zu kämmen‹) zusammengesetzt ist. Da S mit einer bedingten Verwünschung darauf abzielt, H zu etwas zu zwingen, ist die Verwünschung an eine bestimmte Bedingung, in diesem Fall an das Unterlassen des Kämmens im Unterricht, gebunden und tritt erst ein, wenn H der Aufforderung von S nicht nachkommt.²⁸⁷

Vier der genannten Verwünschungen erweisen sich laut des *Wörterbuchs der deutschen Redewendungen im Kontext*²⁸⁸ als idiomatisch:

6.1 Da Teifel soll euch hoin!

6.3 Hol dich doch der Kuckuck!

²⁸⁴ Havryliv (2009), S. 115.

²⁸⁵ Havryliv (2009), S. 115.

²⁸⁶ Havryliv (2009), S. 116.

²⁸⁷ Vgl. Havryliv. S. 115-116.

²⁸⁸ Schemann (2011)

- 6.6 Dawisch di doch da Blitz!
6.9 Der Schlag soll euch treffen!
6.10 Der Watschenbaum soll dich kriegen!

Die anderen Beispiele – wie die Äußerung 6.4 Ich wünsche euch mal solche furchtbaren Kinder, wie ihr es seid! – gelten als freie Verwünschungen, da sie keine gängigen Redewendungen bilden oder von solchen abgeleitet sind, sondern von S frei erfunden wurden.

Über die genannten Beispiele hinaus existieren auch verdeckte Verwünschungen, bei denen S das negative Ereignis, welches H zustoßen soll, nicht erwähnt, jedoch auf das gerechte Urteil Gottes verweist.²⁸⁹ Ein Beispiel für eine derartige Verwünschung bildet die Äußerung 4.93 Kleine Sünden bestraft der Gott zuerst..

8.7.1 Sprechakttheoretische Aspekte

Hinsichtlich des Sprechakts einer Verwünschung scheiden sich die Meinungen der Sprachwissenschaftler, worum es sich bei dieser verbalen Aggression genau handelt. So wird der Begriff ›Verwünschung‹ von einigen Autoren, unter anderem Franz Kiener²⁹⁰ und Ilse Ermen²⁹¹, als Synonym für den Begriff ›Fluch‹ verwendet. Hindelang zählt die Verwünschung zum Sprechakt der Aufforderung und spricht in Zusammenhang mit typischen Verwünschungen wie, „Bekomme einen Schüttelfrost!“²⁹², von der Unsinnigkeit derartiger Aufforderungen, da deren Inhalt „eine Körperfunktion oder ein psychischer Prozeß ist“²⁹³, der von der Adressatin oder dem Adressaten nicht bewusst gesteuert werden kann. Havryliv greift genau diese von Hindelang als unsinnig bezeichneten Aufforderungen auf und erhebt sie zu einem eigenen Sprechakt, den der Verwünschung. Marten-Cleef geht ebenfalls von der Verwünschung als eigenen Sprechakt aus, unterscheidet diese jedoch vom antipathischen Wunsch, bei dem S ein zukünftiges Unglück von H herbeizurufen versucht. Eine Verwünschung stellt in Marten-Cleefs Augen einen expressiven Sprechakt „mit Sprecher-Aversion“²⁹⁴ dar und wird von ihr somit auf dieselbe Stufe gesetzt wie die Beschimpfung.²⁹⁵

²⁸⁹ Vgl. Havryliv (2009), S. 115.

²⁹⁰ Siehe dazu Kiener (1983), S. 211-254.

²⁹¹ Siehe dazu Ermen (1996), S. 140-149.

²⁹² Hindelang (1978), S. 31.

²⁹³ Hindelang (1978), S. 31

²⁹⁴ Marten-Cleef (1991), S. 238.

²⁹⁵ Vgl. Marten-Cleef (1991), S. 236-238.

In der vorliegenden Arbeit wird die Definition der Verwünschung von Havryliv, welche mit der des antipathischen Wunsches von Marten-Cleef einhergeht, herangezogen. Diese sieht die Verwünschung als eigenen Sprechakt, bei welchem sich S auf irrealer, höhere Mächte beruft und mit ihrer Hilfe Unheil auf die Adressatin oder den Adressaten herabwünscht. Die Adressatin oder der Adressat nimmt dabei eine rein passive Rolle ein, die angerufenen Mächte fungieren hingegen als ausführende Kräfte. Der Sprechakt der Verwünschung besteht somit aus einem Dreiecksverhältnis zwischen S, H und den angerufenen Mächten und erweist sich hinsichtlich seiner illokutionären Kraft sowohl als expressiv, da S ihre oder seine negativen Gefühle zum Ausdruck bringt, als auch als direktiv, da S die höheren Mächte dazu bringen möchte, der Adressatin oder dem Adressaten Unglück zu bescheren.²⁹⁶

Aus perlokutionärer Sicht stellt sich die Verwünschung als rein EMOTIONAL heraus, da S ihre oder seine Gefühle ausdrückt und mit diesen die emotionale Lage H's beeinflusst. Zwar besitzt der Sprechakt der Verwünschung – wie oben bereits erwähnt – auch direktive illokutionäre Züge, jedoch sind diese an eine irrealer, nicht existente dritte Person gerichtet, weswegen sie nicht als MOTIVATIONAL gelten können.

8.8 Drohungen

Beispiele für den Sprechakt der Drohung wurden im Zuge der Online-Befragung am häufigsten angegeben und bilden somit die größte Gruppe aggressiver Sprechakte des Materialkorpus' der vorliegenden Arbeit. In Anlehnung an Havrylivs Analyse des Sprechakts ›Drohung‹²⁹⁷ werden die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern genannten Beispiele im Folgenden hinsichtlich ihres syntaktischen Erscheinungsbildes charakterisiert und anhand ihrer Inhalte klassifiziert.

Grundsätzlich kann zwischen einfachen und bedingten Drohungen unterschieden werden. Eine einfache Drohung stellt eine Handlungsankündigung von S dar und wird in der Form simpler Ausrufesätze verbalisiert. Bei der Online-Umfrage wurde lediglich eine einzige einfache Drohung genannt: 7.7 I daschlog eich mid an nossn Fetzn!

Die restlichen Beispiele erweisen sich als bedingte Drohungen, die nicht nur aus einer Handlungsankündigung von S, sondern auch aus einer an H gerichteten Handlungsaufforderung be-

²⁹⁶ Vgl. Havryliv (2009), S.112.

²⁹⁷ Vgl. Havryliv (2009), S. 99-109.

stehen. Aufgrund ihrer komplexen Struktur erscheinen bedingte Drohungen häufig als Satzgefüge nach dem Muster ›Wenn..., (dann)... <, bei denen die Aufforderung im Nebensatz steht. Beispiele für eine derartige Drohung sind folgende Aussagen:

- 7.12 Wenn du jetzt nicht aufhörst zu schwätzen, dann wird das Konsequenzen haben.
7.24 Wenn ihr jetzt nicht aufpasst, schreiben wir nächste Stunde einen Test darüber!

Das folgende Beispiel zeigt, dass Neben- und Hauptsatz nicht immer starr in der oben genannten Reihenfolge stehen, sondern auch die Plätze tauschen können:

- 7.16 Du bekommst einen Fünfer, wenn du dich nicht sofort benimmst!

An dieser Stelle ist es nötig anzumerken, dass eine bedingte Drohung nicht mit einer bedingten Verwünschung²⁹⁸ verwechselt werden darf. Der Unterschied liegt dabei in der Ausführung der angekündigten Handlung. Bei einer bedingten Verwünschung ist eine höhere Macht, eine ir-reale dritte Person für den Vollzug der angekündigten Handlung verantwortlich. Bei einer bedingten Drohung hingegen erfüllt S die im Vorhinein genannte Handlung.²⁹⁹

Darüber hinaus lassen sich im Materialkorpus auch Drohungen finden, die keinen Nebensatz enthalten, sondern aus zwei Hauptsätzen bestehen. Drei davon werden nach dem Muster ›HANDLUNGSAUFFORDERUNG (im Imperativ), sonst/oder HANDLUNGSANKÜNDIGUNG‹ gebildet:

- 7.39 Mach die Aufgabe fertig oder du gehst nicht nach Hause!
7.10 Benimm dich jetzt, sonst bekommst du eine negative Mitarbeiterbeurteilung.
7.43 Überdenk dein Verhalten, sonst wirst du nächstes Jahr nicht mehr in dieser Klasse sitzen!

Eine weitere Drohung, die ebenfalls aus zwei mit der Konjunktion ›und‹ verbundenen Hauptsätzen besteht, erweist sich hinsichtlich ihrer syntaktischen Analyse als äußerst interessant, da sie nicht wie die anderen Drohungen aus einer Aufforderung zur gewünschten Handlung und einer Handlungsankündigung von S besteht, sondern aus einer Aufforderung zur nicht erwünschten Handlung und einer Handlungsankündigung:

- 7.40 Sag das noch einmal und du bekommst einen Fünfer!

An dem Beispiel 7.40 ist die Aufforderung zu der unerwünschten Handlung deutlich zu erkennen. Anhand der im zweiten Teil des Satzes getätigten Handlungsankündigung von S, die mit der Handlungsaufforderung aus dem ersten Satzteil verbunden ist, ist es der Adressatin oder dem Adressaten erkennbar, dass sie oder er nicht dazu aufgefordert wird, die genannte Handlung auszuführen, sondern diese eben gerade nicht zu vollziehen.

²⁹⁸ Siehe dazu Beispiel 6.7 Die Haare sollen dir ausfallen, wenn du nicht aufhörst, dich im Unterricht zu kämmen!.

²⁹⁹ Vgl. Havryliv (2009), S. 105.

Die Äußerung 7.45 Noch so eine dumme Antwort und ich steh bei deinen Eltern vor der Tür! verhält sich ähnlich wie das Beispiel 7.40, beinhaltet jedoch bloß einen einzigen Hauptsatz. Die Handlungsaufforderung wird hier durch die Nennung eines unerwünschten Sachverhaltes (konkret: eine weitere dumme Antwort) realisiert, dieser ist mit der Handlungsankündigung von S wiederum durch die Konjunktion ›und‹ verbunden.

Die Klassifizierung der Drohungen kann einerseits im Hinblick auf die Eigenschaften ›bedingt/einfach‹ oder andererseits anhand ihres Inhalts erfolgen. Da das Materialkorpus nur eine einzige einfache Drohung enthält wird in dieser Arbeit auf die Klassifizierung nach den Inhalten der einzelnen Drohungen zurückgegriffen.

Alle genannten Beispiele betreffend kann gesagt werden, dass es sich um reale Drohungen, bei denen die angekündigte Handlung durchaus möglich ist, handelt. Die Drohungen, bei denen sich die angekündigte Handlung auf das Verabreichen einer schlechten Note, einer Betragensnote oder auf das Durchfallen bezieht, bilden die größte Gruppe. Beispiele für Drohungen mit schlechten Noten, Durchfallen oder Betragensnoten sind folgende:

- 7.4 Wenn du dich nicht anständig benimmst, bekommst du einen Fünfer!
- 7.5 Wenn du so weitermachst, wird sich das im Zeugnis zeigen.
- 7.6 Lehrerin vor der Schularbeit: Ihr könnt schon schummeln, wenn ihr wollt, aber wenn ich euch erwische, dann merke ich mir das bis zur Matura und da wird es dann eng für euch.
- 7.8 Wenn die Hausübung für mich nicht zufriedenstellend ist, bekommst du ein Nicht Genügend!
- 7.10 Benimm dich jetzt, sonst bekommst du eine negative Mitarbeitsbeurteilung.
- 7.16 Du bekommst einen Fünfer, wenn du dich nicht sofort benimmst!
- 7.17 Wenn du bei mir maturieren würdest, würde ich dich sicherlich nicht durchkommen lassen.
- 7.28 Wenn du mir nicht den Namen von demjenigen sagst, der das angestellt hat, werde ich deine Note verschlechtern und eine Betragensnote eintragen.
- 7.35 Wenn du noch öfters fehlst, wirst du die Matura bei mir sicher nicht schaffen.
- 7.36 Wenn du noch einmal zu spät kommst, trag ich dir eine Verhaltensnote ein!
- 7.37 Du wirst durchfallen, wenn du noch einmal fehlst!
- 7.38 Wenn du so weitermachst, bekommst du eine Schlechte Note!
- 7.40 Sag das noch einmal und du bekommst einen Fünfer!
- 7.43 Überdenk dein Verhalten, sonst wirst du nächstes Jahr nicht mehr in dieser Klasse sitzen!
- 7.46 Wenn du die Hausübung nicht verbesserst, bekommst du ein Minus!
- 7.42 Wenn du nicht still bist, schreib ich dich ins Klassenbuch!

Die zweitgrößte Gruppe bilden Androhungen physischer Gewaltakte. Als Beispiele für derartige Drohungen können folgende Äußerungen herangezogen werden:

- 7.7 I daschlog eich mid an nossn Fetzn!

- 7.13 Wenn du ned glei ruhig bist, nimm i di und wirf di beim Fester ausse!
- 7.18 Wenn du nicht sofort still bist, dann stopf ich dir deinen Schlapfen in deine große Klappe.
- 7.21 Wennst keine Ruh gibst, dann fängst dir eine!
- 7.31 Ich nehm dein Handy und werf es aus dem fünften Stock, wenn du es nicht gleich weglegst.
- 7.32 Am liebsten würd ich dir eine reinhauen, wenn du so weitermachst.
- 7.33 Wenn du weiter so frech bist, gibt's eine!
- 7.44 Wenn ich das Handy nochmal am Tisch liegen seh, dann werf ichs das nächste Mal aus dem Fenster!

Anhand der Beispiele wird deutlich, dass hauptsächlich Tätigkeiten, bei denen ein persönlicher Gegenstand der Adressatin oder des Adressaten beziehungsweise sie oder er selbst aus dem Fenster geworfen wird, oder Handlungen, bei denen die Adressatin oder der Adressat geschlagen wird, angedroht werden.

Zwei weitere große Gruppen von Drohungen bilden jene, bei denen S ankündigt, sich an eine höhere Instanz (in diesem Fall: Eltern oder Direktion) zu wenden, oder allgemeines Unheil voraussagt. Beispiele für Drohungen, eine höhere Instanz einzuschalten, bilden folgende Äußerungen:

- 7.3 Wenn du nicht gleich aufhörst, telefonier ich nach der Schule mit deinen Eltern!
- 7.14 Ich werde deine Eltern anrufen, wenn du jetzt nicht aufhörst den Unterricht zu stören!
- 7.15 Wenn du weiterhin nicht aufpasst, werde ich wohl mit deinen Eltern reden müssen.
- 7.22 Wenn du nicht leise sein kannst, gehst du gleich zur Direktorin!
- 7.34 Ich werde deine Eltern über dein Verhalten informieren, wenn du dich nicht bald zusammennimmst.
- 7.45 Noch so eine dumme Antwort und ich steh bei deinen Eltern vor der Tür!

Die nachfolgenden Beispiele stellen Drohungen dar, die ein unspezifisches, nicht näher definiertes Unheil ankündigen:

- 7.11 Wenn sowas nochmal vorkommt, dann passiert was.
- 7.12 Wenn du jetzt nicht aufhörst zu schwätzen, dann wird das Konsequenzen haben.
- 7.20 Wenn ihr euch jetzt nicht mal zusammenreißt, dann kann ich für nichts mehr garantieren.
- 7.26 Wenn ich dich noch einmal beim Schummel erwische, dann Gnade dir Gott!
- 7.29 Dein freches Verhalten wird Konsequenzen haben, wenn du dich nicht änderst.
- 7.49 Wenn du nicht lernst, wird dir bei der Prüfung Hören und Sehen vergehen!

Darüber hinaus wurde jeweils in drei Fällen mit Strafaufgaben oder Prüfungen gedroht und bei zwei Beispielen mit einem Schulverweis.

- 7.1 Wenn du dich nicht benimmst, bekommst du eine Zusatzhausübung!
- 7.19 Wenn du so weitermachst, wirst du den Nachmittag heute in der Schule verbringen.
- 7.39 Mach die Aufgabe fertig oder du gehst nicht nach Hause!
- 7.9 Wenn du das weiterhin machst, werde ich dich auf der Stelle prüfen.

- 7.24 Wenn ihr jetzt nicht aufpasst, schreiben wir nächste Stunde einen Test darüber!
7.30 Wenn sich der Lärmpegel nicht augenblicklich senkt, dass schreiben wir auf der Stelle einen Test.
7.2 Ich schmeiße dich aus der Schule raus, wenn du nicht gleich aufpasst!
7.23 Ich schmeiß dich aus der Klasse, wenn du nicht aufhörst zu stören!

Neben den genannten Gruppen wurden vier einzelne Beispiele für Drohungen angegeben, die nicht nach den oben genannten Inhalten klassifiziert werden können:

- 7.27 Wenn du dich weiterhin so aufführst, fährst du sicher nicht mit auf die Sportwoche!
7.41 Wenn du so weitermachst, gehst du zum AMS, die Luftlinie beträgt 300m!
7.47 Wer die Schularbeitenhefte nicht verbessert abgibt, darf nicht zur Matura antreten!
7.48 Wenn du den Schimmelreiter nicht mehr zurückbringst, gibt's im Sommer kein Zeugnis!

Im Materialkorpus befindet sich ein einziges Beispiel, bei der die Drohung nicht ausgesprochen, sondern nur angedeutet wurde: 7.25 Wenn ich das noch einmal bei dir sehe, dann...!

8.8.1 Sprechakttheoretische Aspekte

Wie bereits im Kapitel 2.4.7 erwähnt, gestaltet sich die Analyse des Sprechaktes der Drohung als nicht ganz einfach, zumal eine Drohung – handelt es sich um eine bedingte – aus gleich zwei Akten, einer Handlungsankündigung von S und einer Handlungsaufforderung an H besteht.³⁰⁰ Aufgrund ihrer komplexen Struktur wurden der Drohung hybride Eigenschaften zugeschrieben, da sie sowohl direktive als auch kommissive Züge aufweisen.³⁰¹ Kiener widerspricht dieser Ansicht und setzt ›Drohung‹ mit ›Herausforderung‹ gleich.³⁰² Dagegen wendet jedoch Biffar ein, dass eine Drohung keine Aufforderung, sondern viel mehr ihr Gegenteil, „den Versuch, einen Sieg ohne Kampf zu erreichen“³⁰³, darstellt. Auch Jürgen Graffe vertritt die Meinung, dass eine Drohung nicht primär als Mitglied kommissiver Sprechakte angesehen werden kann.³⁰⁴ Rolf äußert diesbezüglich, dass der illokutionäre Zweck einer Drohung alleine darauf abzielt, H zu einer von S gewünschten Handlung zu bewegen, weswegen eine Drohung als direktiv zu definieren ist. Nach Rolf besitzt eine Drohung keinerlei kommissive Kräfte, da die Handlungsankündigung von S für sie oder ihn keine Verpflichtung darstellt, was dazu führt, dass ihr oder ihm auch nichts vorgeworfen werden kann, sollte sie oder er die angekündigte Handlung nicht ausführen. Eine Drohung ist nach Rolf also eine Aufforderung, die mit einer

³⁰⁰ Vgl. Apeltauer (1977), S. 187.

³⁰¹ Vgl. Klein (1981), S. 227-228.

³⁰² Siehe dazu Kiener (1983), S. 56-62.

³⁰³ Biffar (1994), S. 168.

³⁰⁴ Vgl. Graffe (1990), S. 268.

angekündigten S-Handlung (konkret: einer von S ausgeführten für H negativen Handlung) einhergeht.³⁰⁵ Laut Havryliv muss hinsichtlich ihrer illokutionären Kräfte zwischen einfachen und bedingten Drohungen unterschieden werden. So stellen einfache Drohungen ein Mittel für S dar, negative Gefühle zum Ausdruck zu bringen und sie abzureagieren. Bedingte Drohungen erfüllen zusätzlich die Funktion, H zu einer von S erwünschten Handlung zu zwingen.³⁰⁶

Die Äußerungen des Materialkorpus' betrachtend lässt sich festhalten, dass nahezu alle genannten Drohungen direktive Züge aufweisen. Lediglich die einfache Drohung 7.7 I daschlog eich mid an nossn Fetz! kann als Beispiel für eine rein expressive Drohung herangezogen werden, da sie keine Handlungsaufforderung beinhaltet und somit ausschließlich zum Abreagieren negativer Emotionen dient. Ob die restlichen genannten Drohungen expressive Kräfte besitzen, kann aus der Sicht einer außenstehenden Person nicht mit Sicherheit bestätigt werden, da keine dafürsprechenden Anzeichen, wie die Verwendung pejorativer Lexik oder die Koppelung mit Beschimpfungen, ersichtlich sind.

Aus der perlokutionären Sichtweise betrachtet, lösen die genannten Drohungen jedoch mit absoluter Sicherheit EMOTIONALE Wirkungen aus, zumal sie sich negativ auf die Gefühlslage der Probandinnen und Probanden ausgewirkt haben. Des Weiteren besitzen Drohungen auch MOTIVATIONALE Kräfte, da die Adressatin oder der Adressat gegen ihren oder seinen Willen zur Beabsichtigung einer Handlung bewegt, gedrängt oder gezwungen wird.

8.9 Flüche

In diesem Kapitel sollen die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Online-Befragung genannten Flüche untersucht werden. Bevor dies angegangen werden kann, muss zunächst erläutert werden, worum es sich bei einem Fluch handelt. Kiener unterscheidet hinsichtlich des Begriffs ›Fluch‹ zwei Tätigkeiten: zum einen ›Verfluchen‹, worunter er das Herabwünschen eines Unglücks auf eine andere Person versteht, und zum anderen ›Fluchen‹, was in Kieners Augen das Ausrufen blasphemischer Lexeme darstellt. Diese Trennung setzt der Autor im weiteren Verlauf seines Werks jedoch nicht streng fort, was zu einer Vermischung beider

³⁰⁵ Vgl. Rolf (1997), S. 179-180.

³⁰⁶ Vgl. Havryliv (2009), S. 107.

Begriffe führt.³⁰⁷ Ermen folgt Kiener und differenziert das „magisch konditionierte[] Fluchen“³⁰⁸, welches mit Kieners Verfluchen und Havrylivs Verständnis des Sprechakts der Verwünschung³⁰⁹ gleichgestellt werden kann, und vom „profanen Fluchen“³¹⁰, welches mit der Definition Kieners ›Fluchen‹ einhergeht. Marten-Cleef und Rolf sehen ›Fluchen‹ getrennt von der Tätigkeit des Verfluchens (bei Marten-Cleef als antipathischer Wunsch bezeichnet), was dazu führt, dass er als eigener separater Sprechakt akzeptiert wird.³¹¹ Havryliv geht ebenfalls vom ›Fluch‹ als eigenständigen Sprechakt aus und zieht eine klare definitorische Grenze zwischen ›Verwünschung‹ und ›Fluch‹, indem sie angibt, dass im ersten Fall auf eine Adressatin oder einen Adressaten Bezug genommen wird und im zweiten Fall auf ein für S unangenehmes Ereignis.³¹²

Als Grundlage für die Analyse genannter Flüche wird in der vorliegenden Arbeit folgende Definition in Anlehnung Oksana Havryliv verwendet, da diese den Sprechakt ›Fluch‹ präzise erläutert und von anderen aggressiven Sprechakten trennt: Unter einem Fluch „sind spontane Emotionsäußerungen“³¹³, welche durch das Sprechen bestimmter „sekundäre[r] Interjektionen“³¹⁴ (= phonologische Phänomene mit lexikalischem Inhalt), den Fluchwörtern, verbalisiert werden. Das Objekt des Fluches ist nicht wie bei einer Verwünschung oder Beschimpfung eine Adressatin oder ein Adressat, sondern eine für S unangenehme selbstverursachte Situation.³¹⁵

Im Zuge der Online-Befragung wurden insgesamt 22 unterschiedliche Beispiele für Flüche angegeben. 18 davon bestehen aus einem einzigen Fluchwort oder einem Fluchwort mit dem vorangestellten Adverb ›so‹ und dem unbestimmten Artikel ›ein‹ und vier der genannten Beispiele bestehen aus mehreren Fluchwörtern.

Beispiele für Adverb ›so‹ + unbestimmter Artikel ›ein‹ + Fluchwort:

3.105 So ein Schmarrn!

4.29 So ein Blödsinn!

³⁰⁷ Vgl. Kiener (1983), S. 211, 225-234.

³⁰⁸ Ermen (1996), S. 46.

³⁰⁹ Siehe dazu Havryliv (2009), S. 111-114.

³¹⁰ Ermen (1996), S. 49.

³¹¹ Vgl. Marten-Cleef (1991), S. 331-337. und Rolf (1997), S.236.

³¹² Vgl. Havryliv (2009), S. 87.

³¹³ Havryliv (2009), S. 88.

³¹⁴ Havryliv (2009), S. 88.

³¹⁵ Vgl. Havryliv (2009), S. 87-89.

Die jeweiligen Fluchwörter stammen vorwiegend aus der Fäkalsprache, wie 3.65 Kacke, 3.80 Mist und 3.98 Scheiße!, oder dem religiös-sakralen Bereich, wie 3.76 Kruzifix! und 3.89 Sakrament!. Es lassen sich auch vermehrt Komposita, welche aus einem sakralem oder fäkalem Fluchwort und einem anderen Fluchwort oder einem neutralen Wort bestehen, im Materialkorpus finden.

Kompositum mit Fluchwort aus sakralem Bereich + Fluchwort aus sakralem Bereich:

3.77 Kruzisakrament!

Kompositum mit Fluchwort aus sakralem Bereich + neutrales Lexem:

3.74 Kruzinesa!

3.75 Kruzitürken!

3.90 Sapperlot!

Kompositum mit Fluchwort aus Fäkalsprache + Fluchwort aus Fäkalsprache:

3.97 Scheißdreck

Das Fluchwort 3.96 Scheibenkleister stellt einen Euphemismus dar und wird dazu verwendet, auf verhüllende Weise die Bedeutung des Fluchwortes ›Scheiße‹ auszudrücken.³¹⁶

Das Beispiel 3.115 Verdammt! erweist sich hinsichtlich des Wandels seiner Verwendung als Besonderheit, da es ursprünglich als Verwünschung in der Form ›Sei verdammt!‹ gebraucht wurde.³¹⁷

Bei den Beispielen für Flüche, die aus mehreren Fluchwörtern bestehen, können die Zwillingsformel 3.116 Verflixt und zugenäht! und die beiden Fluchwortketten 3.56 Himmel, Orsch und Zwirn! und 3.57 Himmeldonnerwetter! genannt werden.

Durch Wiederholen des Fluchwortes ist es S möglich, die ausgesprochenen Flüche zu steigern, womit laut Havryliv die gewünschte Wirkung, „das (sakrale) Tabu immer wieder zu durchbrechen“³¹⁸, erzielt werden kann. Dabei muss das Fluchwort jedoch nicht immer ausgesprochen werden, die Steigerung kann auch durch eine beigefügte Zahl erfolgen.³¹⁹ Ein Beispiel für einen derartigen Fluch ist die folgende Äußerung: 3.125 Zum Teufel noch einmal!

³¹⁶ Siehe dazu Schemann (2011), S. 702.

³¹⁷ Vgl. Havryliv (2009), S. 87.

³¹⁸ Havryliv (2009), S. 93.

³¹⁹ Vgl. Havryliv (2009), S. 93.

8.9.1 Sprechakttheoretische Aspekte

Da es bei einem Fluch zu einer spontanen Entladung von S-Emotionen, welche aufgrund einer für S unangenehmen Situation entstehen, kommt und sich S nicht wie bei den bisher genannten verbalen Gewaltakten an eine Adressatin oder einen Adressaten richtet, besitzt der Sprechakt ›Fluch‹ keine kommunikative Funktion. Somit gilt er nicht als verbale Gewalt – zumal es zu keinem Leidensempfinden eines Opfers kommt –, sondern als aggressive monologische Äußerung.

Aufgrund des Fehlens der Adressatin oder des Adressaten gehören dem Sprechakt ›Fluch‹ keine perlokutionären Effekte an. Hinsichtlich seiner illokutionären Kraft erweist sich ein Fluch als rein expressiv, da er als Mittel, negative Gefühle auszudrücken und sich von ihnen zu befreien, fungiert.

9 Analyse der Untersuchungsergebnisse & Fazit

Dieses Kapitel stellt einen Überblick über die Forschungsarbeit der vorliegenden Diplomarbeit dar. Dabei werden einerseits die einzelnen Schritte der empirischen Untersuchung umrissen und andererseits die daraus resultierenden Ergebnisse präsentiert, analysiert und interpretiert. Darüber hinaus wird auf die in der Einleitung genannten Forschungsfragen eingegangen, wobei versucht wird, diese zu beantworten.

Obwohl verbale Gewalt als verletzendes Gewalthandlung in der Gesellschaft wenig bis kaum beachtet wird, was vor allem daher rührt, dass unter dem Begriff ›Gewalt‹ die physische Variante verstanden wird, ist sie in der Institution Schule doch sehr präsent. Da die Wirkungen verbaler Gewalthandlungen von außen nicht erkennbar sind, zumal die Opfer keine physischen Schäden, sondern Verletzungen ihrer Psyche aufweisen, gestaltet sich der Nachweis gewaltvoller Sprechhandlungen als äußerst schwierig. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, eine Definition für den Begriff der verbalen Gewalt herauszuarbeiten, welche sowohl die Position der Täterin oder des Täters als auch die des Opfers miteinbezieht. Dafür wurde auf die These des Philosophen Pascal Delhom zurückgegriffen, welcher die Gewaltsamkeit der Gewalt im Leiden der Opfer sieht, was wiederum dazu führt, dass die Eigenschaft des Erleidens als charakteristisches Merkmal gewaltvoller Handlungen gilt. Mit diesem Verständnis des Terminus ›Gewalt‹ wurde der Begriff der verbalen Gewalt, welcher sich vor allem durch das Empfinden der Adressatinnen und Adressaten aggressiver Sprechhandlungen auszeichnet, für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit passend definiert.

Um auf die asymmetrische Struktur des Ausführens und des Empfindens gewaltvoller Handlungen auf sprachlicher Ebene eingehen zu können, wurde im Bereich der Pragmatik nicht bloß die illokutionäre Kraft der jeweiligen aggressiven Sprechakte untersucht, sondern vor allem auch ihre perlokutionäre Wirkung auf die Adressatinnen und Adressaten. Um eine derartige sprechakttheoretische Untersuchung durchführen zu können, wurde bezüglich der Perlokution vor allem das Werk *Perlokutionäre Kräfte* von Sven Staffeldt herangezogen, da dieser die Perlokution als eigenständigen Teil eines Sprechaktes näher definiert und in Assoziation

zu den fünf Illokutionsfamilien fünf Perlokutionsklassen, von denen es ihm gelingt drei empirisch zu belegen, aufstellt.

Als Materialkorpus für die empirische Untersuchung wurden Beispiele verletzender Sprechhandlungen von Lehrpersonen, die mittels einer retrospektiven Opferbefragung gewonnen worden waren, verwendet. Die praktische Umsetzung der Befragung der Probandinnen und Probanden zeigte, dass verbale Gewalt in einer Bildungsinstitution doch stark tabuisiert wird, was dazu führte, dass die Feldforschung in der Form von Fragebogen-Befragungen und Interviews von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen im Rahmen der Schule – wie sie eigentlich geplant gewesen wäre – nicht durchgeführt werden konnte.

Die Antworten der Entscheidungsfragen sowie die der geschlossenen Fragen, welche die Probandinnen und Probanden im Zuge der Online-Befragung angegeben hatten, geben einerseits Aufschluss über das Begriffsverständnis verbaler Gewalt, welches bei den Opfern vorherrscht, und andererseits über die Form sowie die Auftretenshäufigkeit verbaler Gewaltakte. Da mehr als zwei Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angegeben hatten, schon einmal Opfer verbaler Lehrerinnen- oder Lehrer Gewalt gewesen zu sein, kann die übergeordnete Forschungsfrage, ob verbale Gewalt im Rahmen der Institution Schule von Lehrerinnen und Lehrern angewandt wird, eindeutig bejaht werden. Damit eine Überreaktion oder eine falsche Deutung der Situation von Seiten der Adressatinnen und Adressaten ausgeschlossen werden kann, wurde zunächst nach dem Verständnis, welches die Probandinnen und Probanden vom Begriff der verbalen Gewalt haben, gefragt. Die daraus folgenden Resultate zeigen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Online-Befragung ein sehr präzises und detailreiches Bild des Terminus' der verbalen Gewalt, welches große Ähnlichkeit mit der im Theorieteil erarbeiteten Definition dieses Begriffs aufweist, haben. Die drei am häufigsten genannten Eigenschaften charakterisieren die verbale Gewalt in den Augen der Probandinnen und Probanden als nicht physische Verletzungen durch Worte, als Mobbing durch Worte und als negative mit aggressiver Haltung behaftete Äußerungen. Hinsichtlich des letzten Punktes wird bei nahezu allen Antworten, welche sich auf diese Eigenschaft beziehen, angemerkt, dass die Tatsache, wer was wie zu wem sagt, ausschlaggebend dafür ist, ob es sich bei einer Sprechhandlung um verbale Gewalt handelt. Diese Anmerkung geht mit den für die verletzende Wirkung verbaler Gewalt wesentlichen Kontextfaktoren einher, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass

bei den Probandinnen und Probanden ein angemessenes Wissen über den Begriff der verbalen Gewalt vorhanden ist.

Über die Frage *In welcher Form realisiert sich verbale Lehrerinnen- und Lehrer-Gewalt?* konnten die Ergebnisse der sieben Entscheidungsfragen, welche Bezug auf als verletzend empfundene Sprechhandlungen von Lehrpersonen nehmen, Aufschluss geben. Wie der Grafik in Kapitel 4.2 zu entnehmen ist, bilden der als ungerecht wahrgenommene Umgang der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern in Form von Äußerungen und Aussagen, die den Schülerinnen und Schülern das Gefühl geben, dumm zu sein, die am häufigsten genannten verletzenden Sprechhandlungen. Die Beispiele, welche für die jeweiligen Sprechhandlungen angegeben wurden, erwecken den Eindruck, dass es sich in diesen Fällen nicht unbedingt um verbale Gewalt handelt, zumal sehr häufig eine nicht nachvollziehbare Benotung oder ähnliche Gegebenheiten für die Schülerinnen und Schüler als verletzend wirken, obwohl sie von den Lehrpersonen nicht als solche erkannt werden. Dies führt dazu, dass die Kriterien verbaler Gewalt, die von der Täterin oder dem Täter empfundene Lust an der Verletzung des Opfers und die vom Opfer wahrgenommenen Emotionen der Täterin oder des Täters, nicht erfüllt sind, weswegen auf diese konkreten Beispiele bezogen nicht von verbaler Gewalt gesprochen werden kann. Neben solcherlei Uneindeutigkeiten hat jedoch ein nicht zu vernachlässigender Teil der Probandinnen und Probanden angegeben, Opfer von unmissverständlichen verbalen Gewalthandlungen, wie Bloßstellungen, Beschimpfungen, Drohungen oder aggressives Anschreien, geworden zu sein.

Hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit sprachlicher Gewalt zeigt sich, dass in etwa die Hälfte der Befragten ungefähr einmal im Monat Erfahrungen mit verbalen von Lehrpersonen vollzogenen Gewalthandlungen gemacht hat. Nur etwa 17% gaben an, öfter als einmal in der Woche oder sogar mehrmals an einem Tag verbale Gewalt erlebt zu haben. Weniger als ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden noch nie mit verbaler Lehrerinnen- oder Lehrer-Gewalt konfrontiert. Dies bestätigt die Zahl derer, die im ersten Teil des Fragebogens die Frage, ob sie schon einmal verbalen Gewalthandlungen einer Lehrperson zum Opfer gefallen waren, bejahten, mit einer Abweichung von 2%.

Neben den bereits genannten Merkmalen verbaler Gewalt wurden bei der Online-Befragung auch zahlreiche SB-Ausdrücke, welche die Probandinnen und Probanden als gewaltvoll deuteten, genannt. Die insgesamt 66 Ausdrücke geben ebenfalls einen Einblick in die Realisierung

verbaler Gewaltakte. Aus dem Kapitel 5.1 ist zu entnehmen, dass 18 der angegebenen SB-Ausdrücke illokutionäre Verben, also Verben mit denen Bezug auf die sprachliche Handlung von S genommen wird, darstellen und 29 perlokutionäre Verben, mit Hilfe derer auf die Wirkung, also die H-Seite der sprachlichen Handlung verwiesen wird, bilden. Dies zeigt, dass die verletzende Kraft verbaler Gewaltakte doch eher auf der perlokutionären Ebene verortet ist, was wiederum ein Zeichen dafür darstellt, dass das Erleiden der Opfer als Bemessungsgrundlage für verbale Gewalthandlungen herangezogen werden soll.

Die Mehrzahl der illokutionären SB-Ausdrücke gehört der Familie der Expressive an. Durch sie versucht S seine negativen Gefühle auszudrücken und seinem Ärger Luft zu verschaffen, weshalb sie einzig und alleine als Mittel fungieren, Emotionen abzureagieren. Darüber hinaus wurden auch die Verben ›anklagen‹, ›anschuldigen‹ und ›Schuldszuweisungen machen‹ genannt, die als assertiv gelten und objektiv betrachtet nicht unbedingt als verbale Gewaltakte angesehen werden. Laut den Angaben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besitzen diese Ausdrücke aber sehr wohl eine verletzende Wirkung, welche jedoch nicht aus der illokutionären Perspektive wahrnehmbar ist, da es sich bei diesen Wirkungen um perlokutionäre Effekte handelt. Bezüglich dieser Verben ist auch spannend zu erwähnen, dass sie neben der von den Probandinnen und Probanden empfundenen Gewalt in Form der ›violentia‹ auch Züge der Gewalt als ›potestas‹ bergen. Dies rührt daher, dass S durch den Vollzug dieser Sprachakte dazu ermächtigt wird, einen Sachverhalt darzustellen und H in den konkreten Fällen als Schuldige oder Schuldigen zu deklarieren.

Fünf der illokutionären SB-Ausdrücke kommen aus dem Bereich der Direktive. Bei ihnen ist die Gewalttätigkeit deutlich sichtbar, da H in diesen Fällen gegen ihren oder seinen Willen zu einer bestimmten Handlung bewegt, oder besser gesagt gezwungen werden soll, zumal ihr oder ihm kein alternativer Handlungsweg angeboten wird.

Zwei SB-Ausdrücke, die nonverbale kommunikative Handlungen (›ignorieren‹ und ›missachten‹) bezeichnen, können ebenfalls den Expressiven zugeordnet werden. Diesbezüglich sei jedoch gesagt, dass Beispiele für derartigen Sprechakte sehr schwer bis gar nicht mittels eines Fragebogens erhoben werden können, da diese Verben keine expliziten Sprechhandlungen darstellen und gerade durch Nicht-Sprechen realisiert werden. Aus diesem Grund enthält das Materialkorpus sowie die empirische Analyse keine Beispiele nonverbaler kommunikativer Gewalthandlungen.

Von den 29 perlokutionären Verben gelten bis auf zwei MOTIVATIONALE Ausdrücke alle als EMOTIONAL. Die Wirkung der jeweiligen Äußerung stellt die negative Beeinflussung der Gefühlslage von H dar. Bei fünf der EMOTIONALEN Verben steht das Vergnügen von S, welches durch Spott auf Kosten von H erzeugt wird, im Vordergrund. Die Restlichen erfüllen die Funktion, durch Rufschädigung, Verletzung der Würde und Ehre oder Missbrauch negative Gefühle bei H hervorzurufen. Zwei Verben gehören eigentlich der Gruppe der HERMAPHRODITEN an, da sie weder positive noch negative Effekte auf H haben. Da sie jedoch von den Probandinnen und Probanden als Beispiele für verbale Gewaltakte genannt wurden, stellt sich hier die Frage, ob die Eigenschaft ›hermaphroditisch‹ nicht doch stark kontextabhängig ist.

Neben den in illokutionäre oder perlokutionäre Verben zu teilenden SB-Ausdrücken lassen sich im Materialkorpus auch jene finden, welche nicht eindeutig zugeordnet werden können. Da sie ein Dreiecksverhältnis zwischen S, der betroffenen Person und einer oder mehrerer nicht betroffener H aufweisen, können ihnen, je nachdem, ob das Verhältnis von S und der betroffenen Person oder S und H betrachtet wird, andere perlokutionäre Kräfte zugeschrieben werden.

Die Analyse der pejorativen Lexik im Kapitel 5.2 zeigt, dass Lehrpersonen bei Beschimpfungen vor allem zu universalen Schimpfwörtern greifen, welche keine bestimmten negativen Eigenschaften der Adressatinnen oder Adressaten ansprechen, sondern als Mittel dienen, die allgemeine Abneigung gegen H auszudrücken. Dies zeigt, dass Lehrpersonen oftmals nicht gezielt gegen ein spezifisches Verhalten, gegen eine spezielle Eigenschaft der Schülerinnen und Schüler mit verbaler Gewalt vorgehen, sondern ihren generellen negativen Einstellungen gegenüber der Adressatinnen und Adressaten Ausdruck verleihen. Im Gegensatz dazu enthält das Materialkorpus auch eine große Gruppe von Schimpfwörtern, die Bezug auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Adressatinnen und Adressaten nehmen. Mit diesen Lexemen versuchen die Pädagoginnen und Pädagogen ihren Ärger über das nicht vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler zu zeigen und diese gleichzeitig herabzusetzen, indem die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler als kognitiv schwächer darstellen. Neben der verminderten kognitiven Leistungsfähigkeit bilden die Charakterzüge ›schlechte Arbeitsmoral‹, ›Feigheit‹, ›verminderte körperliche Leistungsfähigkeit‹, ›arrogantes und pedantes Verhalten‹, ›böses, charakterloses und unfolgsames Verhalten‹ sowie ›sexuelle Freizügigkeit‹ Angriffspunkte, welche durch die Verwendung verschiedener Schimpfwörter angesprochen werden. Die ersten drei

Charaktereigenschaften verdeutlichen wiederum die herabsetzende Wirkung der jeweiligen Schimpfwörter. Durch sie stellen sich die Lehrpersonen auf eine höhere Stufe und setzen zugleich die Schülerinnen und Schüler auf eine niedrigere Ebene. Dieses Verhalten rührt vermutlich von den in der Institution Schule vorherrschenden Hierarchieverhältnissen, welche durch die Äußerung von Schimpfwörtern nach dem oben genannten Muster untermauert werden. Auf das äußerliche Erscheinungsbild oder eine körperliche Beeinträchtigung nehmen weniger Schimpfwörter Bezug. Auffallend ist jedoch, dass Ausdrücke, wie ›dicke Blunze‹, ›Lulatsch‹ oder ›Trampel‹, welche sowohl das Aussehen als auch die Beweglichkeit der Adressatinnen und Adressaten thematisieren, laut den Angaben der Probandinnen und Probanden vor allem im Turnunterricht verwendet werden. Da sich eine Turnlehrerin oder ein Turnlehrer in einer den Schülerinnen und Schülern überlegenen Position befindet und diese mit der Verwendung derartiger Schimpfwörter untermauern möchte, erfüllen die Pejorativa in diesen Fällen ebenfalls eine herabsetzende Funktion.

Die morphologisch-semantische Untersuchung der einzelnen Lexeme bestätigt die Beobachtung ebenso, dass die verwendeten Schimpfwörter eine stark herabsetzende Funktion aufweisen. Der Großteil der verwendeten Ausdrücke stammt aus dem animalischen Bereich und besteht aus Bezeichnungen für Ungeziefer, Wild-, Nutz- und Haustiere. Durch ihre Verwendung als Schimpfwörter erfüllen die Tiernamen jedoch nicht bloß die Aufgabe, die Adressatin oder den Adressaten unter S zu stellen, sondern sie generell unter alle Menschen zu platzieren, da ein „Tier [...] ja generell als unter dem Menschen stehend angesehen“³²⁰ wird.

Mittels der Beschäftigung mit den verwendeten pejorativen Lexemen kann die Frage *In welcher Form und durch welche sprachlichen Mittel wird verbale Lehrerinnen- und Lehrer-Gewalt im Rahmen der Institution Schule verübt?* auf lexikalischer Ebene beantwortet werden. Hinsichtlich der syntaktischen Realisierung sowie der pragmatischen Aspekte liefern die Untersuchungen der einzelnen aggressiven Sprechakte Antworten.

Die angegebenen Beispiele des Sprechakts ›Beschimpfung‹ verdeutlichen im Kapitel 5.3, dass eine Beschimpfung nach einem strengen Muster in Form einer durch einen Ausrufesatz verbalisierten Prädikation gebildet wird. Aus sprechakttheoretischer Sicht erscheint eine Beschimpfung zunächst in der Gestalt einer Behauptung. Da es S jedoch nicht darauf ankommt,

³²⁰ Biffar (1994), S. 129.

einen bestimmten Sachverhalt darzustellen, sondern ihre oder seine negativen Gefühle auszudrücken, geht die Beschimpfung als eigener Sprechakt hervor, welcher der Familie der Expressive angehört. Das perlokutionäre Ziel dieses Sprechaktes liegt in der Beleidigung von H, was ihn als EMOTIONAL charakterisiert. Erwähnenswert ist hier die Tatsache, dass mit dem illokutionären Akt ›Beschimpfung‹ die assoziierte Perlokution ›Beleidigung‹ einhergeht.

Neben den Beschimpfungen birgt das Materialkorpus eine Reihe weiterer verletzender Äußerungen, nämlich abwertende Fragen, abwertende Bemerkungen, beleidigende Vergleiche, beleidigende Ratschläge, Emotionsthematisierungen und eine beleidigende Anrede. Die Beispiele für objektiv neutrale Bemerkungen zeigen, dass eine Äußerung nicht immer feindlich intendiert oder für anderen als kränkend wahrnehmbar sein muss, um als verletzend empfunden zu werden. Warum diese Bemerkungen von den Adressatinnen und Adressaten als beleidigend angesehen werden, kann mit Hilfe der Forschungsmethode der vorliegenden Arbeit leider nicht geklärt werden, jedoch lässt die Tatsache, dass sie derartig aufgefasst werden, die jeweiligen Äußerungen zu verbalen Aggressionen werden.

Der Sprechakt der Bloßstellung nimmt bezüglich der Auswertung der Online-Befragung eine besondere Rolle ein, da auf die Frage, ob die Probandinnen und Probanden im Unterricht oder in der Pause schon einmal bloßgestellt worden sind, nicht wie erhofft hauptsächlich konkrete Beispiele für die jeweilige Sprechhandlung folgten, sondern Situationen, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bloßgestellt gefühlt hatten, beschrieben wurden. Genau diese Situationen spiegeln die Gefühle, welche bei den Adressatinnen und Adressaten aufkommen, wider und geben Aufschluss über die perlokutionären Effekte der Bloßstellungen, welche als EMOTIONAL charakterisiert werden können. Die angegebenen Beispiele unterteilen die Bloßstellung in zwei separate Akte; auf der einen Seite ›Spotten‹/›Höhen‹ und auf der anderen ›öffentliches Unterstellen von Defiziten‹. Im ersten Fall versucht S Spaß oder Lust auf Kosten von H, welche oder welcher das Objekt der Verspottung darstellt, zu erzeugen, im zweiten Fall macht S H haltlose Vorwürfe, die sich auf scheinbare Mängel oder Fehler von H beziehen. Beide Sprechhandlungen gelten hinsichtlich ihrer illokutionären Kraft als expressiv und dienen neben der Lusterzeugung als Werkzeug, die Adressatin oder den Adressaten herabzusetzen.

Kapitel 5.6 stellt eine Untersuchung der Beispiele aggressiver Aufforderungen dar. Den Großteil der genannten Äußerungen bilden einfache Imperativ oder Deklarativsätze. Darüber hinaus werden von den Lehrpersonen auch Interrogativsätze, elliptische oder komplexe Sätze, welche aus mehreren Haupt- und/oder Nebensätzen bestehen, verwendet. Interessant ist

hier, dass aggressive Aufforderungen häufig in Verbindung mit Beschimpfungen auftreten, was auf eine von S erwünschte Verstärkung der beleidigenden und aggressiven Wirkung schließen lässt. Diesen Eindruck erwecken auch Aufforderungen, bei denen S keine explizite auszuführende Handlung nennt. Sie erfüllen nicht mehr den Zweck, H zu einer Handlung zu bewegen, sondern lediglich, die negativen Gefühle von S abzureagieren. Aus der sprechakttheoretischen Perspektive betrachtet besitzen nahezu alle aggressiven Aufforderungen – bis auf jene zuletzt beschriebenen, welche einzig und allein expressive Kräfte aufweisen – sowohl direktive als auch expressive illokutionäre Kräfte. Ihre perlokutionären Effekte betreffend gelten aggressive Aufforderungen immer als EMOTIONAL. Zusätzlich besitzen die Aufforderungen, welche H zu einer Handlung animieren sollen, MOTIVATIONALE Züge.

Die Bearbeitung der Äußerungen, durch welche Unheil auf die Adressatin oder den Adressaten herabgewünscht wird, durch die also Verwünschungen ausgesprochen werden, zeigt, dass sie die kleinste Gruppe der genannten verbalen Aggressionen bilden. Hinsichtlich der sprechakttheoretischen Aspekte ist sich die Wissenschaft nicht gänzlich einig, worum es sich bei einer Verwünschung genau handelt. In der vorliegenden Arbeit wird die Verwünschung als eigener Sprechakt angesehen, welcher mit einem Dreiecksverhältnis zwischen S, H und einer irrationalen, angerufenen Macht einhergeht. Hinsichtlich ihrer illokutionären Kraft erweist sich die Verwünschung sowohl als expressiv, als auch als direktiv. Aus perlokutionärer Sicht stellt sich die Sprechhandlung als rein EMOTIONAL und nicht MOTIVATIONAL heraus, da die Person, an welche die direktiven Teile einer Verwünschung gerichtet sind, nicht existiert.

Im Gegensatz zu den Verwünschungen repräsentieren Drohungen die größte Gruppe aggressiver Sprechakte des Materialkorpus', was auch die Anzahl der Beispiele in Kapitel 5.8 zeigt. Die Lehrpersonen drohen den Schülerinnen und Schülern mit einfach durchzuführenden Handlungen, wie das Verabreichen negativer Noten, das Einsetzen physischer Gewalt oder das Einschalten der Direktion oder der Eltern. Die Ankündigung leicht zu vollziehender Sanktionen zeigt, dass die ausgesprochenen Drohungen eine starke direktive Komponente besitzen, da es auf der Hand liegt, dass sich die Adressatin oder der Adressat eher zu einer Handlung bewegen lässt, wenn sie oder er davon ausgeht, dass bei der Nicht-Durchführung der von S gewünschten Handlung sicherlich Konsequenzen folgen. Ob diese Drohungen auch expressive Kräfte aufweisen, kann ohne eine Befragung der jeweiligen S nicht geklärt werden. Was jedoch ohne Zweifel gesagt werden kann, ist, dass die genannten Drohungen sowohl MOTIVATIONALE Kräfte besitzen als auch EMOTIONALE Effekte mit sich bringen. Spannend ist hier, dass die

MOTIVATIONALE und die EMOTIONALE Komponente nicht unabhängig voneinander stehen. Bei genauerer Betrachtung wird ersichtlich, dass die MOTIVATIONALE Kraft den EMOTIONALEN Effekt bedingt, da die Gefühlslage der Adressatinnen und Adressaten negativ beeinflusst wird, wenn diese von S durch eine Drohung gegen ihren Willen zu einer bestimmten Handlung bewegt, gedrängt oder gezwungen werden.

Manche Äußerungen, welche von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bei der Online-Befragung angegeben wurden, besitzen keine kommunikativen Funktionen und dienen S als bloßes Mittel, negative Gefühle abzureagieren. Diese aggressiven monologischen Äußerungen – auch Flüche genannt – weisen keinerlei perlokutionäre Effekte auf, was daher rührt, dass es keine Adressatin oder keinen Adressaten gibt. Hinsichtlich ihrer illokutionären Kraft gestalten sich Flüche als rein expressiv. Die syntaktische Realisierung erfolgt durch die Äußerung eines oder mehrerer Fluchwörter, welche vorwiegend aus dem sakral-religiösen Bereich oder der Fäkalsprache stammen.

Auf die Frage, in welcher Form und durch welche sprachlichen Mittel verbale Lehrerinnen- und Lehrer-Gewalt im Rahmen der Institution Schule verübt wird, kann nun geantwortet werden, dass sich die verbale Gewalt auf sehr vielfältige Art und Weise realisiert. Konkret genannt werden können dabei die aggressiven Sprechakte ›Beschimpfen‹, ›Bloßstellen‹, ›aggressives Auffordern‹, ›Verwünschen‹ und ›Drohen‹. Darüber hinaus lassen sich eine Reihe beleidigender Bemerkungen, Fragen und Vergleiche angeben, welche ebenfalls zu den Äußerungsformen verbaler Gewalt gezählt werden können. Da auch Bemerkungen, die objektiv betrachtet nicht unbedingt als gewaltvoll angesehen werden, von den Probandinnen und Probanden als verletzend empfunden wurden, darf nicht von der Existenz einer vollständigen Sammlung oder eines Katalogs aggressiver Äußerungen oder verbaler Gewaltakte ausgegangen werden, zumal nicht als beleidigend intendierte Aussagen oftmals den perlokutionären Effekt einer Beleidigung auslösen können.

Was die Lexik verbaler Gewalt anbelangt, kann nur bedingt von einem Vokabular aggressiver Sprechhandlungen die Rede sein. Zwar kann nachvollzogen werden, aus welchem Bereich bestimmte Schimpfwörter stammen, jedoch gilt dies nur für die absolute pejorative Lexik. Die relative pejorative Lexik zeigt, dass nicht bloß absolute Pejorativa für den Vollzug von Be-

schimpfungen oder anderen verbalen Aggressionen herangezogen werden. Auch neutrale Lexeme können – sofern sie entsprechend verwendet werden – als Schimpfwörter fungieren, denn erst seine Verwendung lässt ein Wort zu einem Schimpfwort werden.

Die sprechakttheoretischen Aspekte verbaler Gewaltakte betreffend kann eindeutiger geantwortet werden. Die illokutionären Kräfte verbaler Gewaltakte hängen vom jeweiligen Zweck der sprachlichen Äußerung ab. Besteht das Ziel der Äußerung darin, die eigenen negativen Gefühle auszudrücken sowie abzureagieren, so erweist sich die gewaltvolle Sprechhandlung als expressiv. Will S H mit seiner Aussage zu einer bestimmten Handlung bewegen, so stellen sich diese gewaltvollen Sprechhandlungen als direktiv heraus. Aus perlokutionärer Sicht gilt verbale Gewalt immer als EMOTIONAL. Dies rührt daher, dass sich ihre Bemessungsgrundlage auf das Erleiden der Opfer bezieht. Leidet eine Adressatin oder ein Adressat durch die Äußerung einer Person, wirkt sich die Äußerung negativ auf die Gefühlslage der Adressatin oder des Adressaten aus, ruft eine Äußerung den EMOTIONALEN Effekt einer Beleidigung oder Kränkung hervor, so kann von einer verbalen Gewalthandlung gesprochen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- APELTAUER, Ernst: Drohen. In: SPRENGEL, Konrad / BALD, Wolf-Dietrich / VIETHEN, Heinz Werner: Semantik und Pragmatik. Akten des 11. Linguistischen Kolloquiums Aachen 1976 Band 2. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1977, S. 187-198.
- AUSTIN, John Langshaw: Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Deutsche Bearbeitung von Eike Savigny. Stuttgart: Reclam 2014.
- BIFFAR, Reinhardt: Verbale Aggressionsstrategien. Analyse, Systematik, Anwendung. Aachen: Shaker 1994.
- BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE ONLINE 2017. Gewalt. URL: <https://univie.brockhaus.de/enzyklopaedie/gewalt> (21.06.2017)
- BURKHARD, Liebisch: Nach dem angeblichen Ende der ›Sprachvergessenheit‹: Vorläufige Fragen zur Unvermeidlichkeit der Verletzung Anderer in und mit Worten. In: HERRMANN, Steffen K. / Krämer Sybille / Kuch Hannes (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript Verlag 2007, S. 249-274.
- DELHOM, Pascal: Verletzte Integrität. In: Krämer, Sybille / Koch, Elke (Hg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Wilhelm Fink Verlag 2010, S. 127-139.
- DERRIDA, Jacques: Gewalt und Metaphysik. Essay über das Denken Emmanuel Levinas. In: DERRIDA, Jacques: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp ¹⁰2006 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 177), S. 121-235.
- DUDEN ONLINE 2017. URL: <http://www.duden.de/> (05.07.2017)
- DUDEN ONLINE 2017: Anklagen. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/anklagen> (03.07.2017)
- DUDEN ONLINE 2017: Gewalt. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Gewalt> (19.06.2017)
- ERMEN, Ilse: Fluch – Abwehr – Beschimpfung. Pragmatik der formelhaften verbalen Aggression im Serbokroatischen. Bern: Peter Lang 1996. (SLAVICA HELVETICA Band 54)

- FUCHS, Marek / LAMNEK, Siegfried / LUEDTKE, Jens / BAUR, Nina. Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.
- GRAFFE, Jürgen: Sich festlegen und verpflichten. Die Untertypen kommissiver Sprechakte und ihre sprachlichen Realisierungsformen. Münster, New York: Waxmann Verlag 1990.
- HANCHER, Michael: The classification of cooperative illocutionary acts. In: Language in Society 8/1 (1979), S. 1-14.
- HAVRYLIV, Oksana: Pejorative Lexik. Untersuchungen zu ihrem semantischen und kommunikativ-pragmatischen Aspekt am Beispiel moderner deutschsprachiger, besonders österreichischer Literatur. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003 (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 31)
- HAVRYLIV, Oksana: Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2009. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 39)
- HEINEMANN, Wolfgang: Das Schweigen als linguistisches Phänomen. In: EGGERT, Hartmut / GOLEC, Janusz (Hrsg.): >>...wortlos der Sprache mächtig<<. Schweigen und Sprechen in der Literatur und sprachlicher Kommunikation. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 1999, S. 301-314.
- HINDELANG, Götz: Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen. Göppingen: Verlag Alfred Kümmerle 1978. (Göppinger Arbeiten zur Germanistik 247)
- HINDELANG, Götz: Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2010. (Germanistische Arbeitshefte 27)
- HIRSCH, Alfred: Sprache und Gewalt. Vorbemerkungen zu einer unmöglichen und notwendigen Differenz. In: ERZGRÄBER, Ursula / HIRSCH, Alfred (Hrsg.): Sprache und Gewalt. Berlin: Berlin-Verlag 2001 (Studien des Frankreich-Zentrums der Universität Freiburg Band 6), S. 11-39.

- HOOS, Klaus: Mobbing in der Schule - was Lehrer Schülern antun können. In: Schulmanagement 30/4 (1999), S. 32-42.
- HOLLY, Werner: Zum Begriff der Perlokution. Diskussion, Vorschläge und ein Textbeispiel. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 7 (1979), S. 1-27.
- JONTES, Günther: Das österreichische Schimpfwörterbuch. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft 2009.
- KAPUST, Antje: Die Bedeutung von Gewalt und die Gewalt von Bedeutung. In: STAUDIGL, Michael (Hg.): Gesichter der Gewalt. Beiträge aus phänomenologischer Sicht. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag 2014 (Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt 65), S. 51-73.
- KESSLER, Doris / STROHMEIER, Dagmar: Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. 2. veränderte Auflage. Wien 2009. Als Download: https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/gewaltpraevention_an_schulen.html (22.03.2017)
- KIENER, Franz: Das Wort als Waffe. Zur Psychologie der verbalen Aggression. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1983. (Sammlung Vandenhoeck)
- KLEIN, Norbert: Hybride Sprechakte: Warnen, Drohen und Erpressen. In: HINDELANG, Götz / ZILLIG, Werner (Hrsg.): Sprache: Verstehen und Handeln. Akten des 15. Linguistischen Kolloquiums Münster 1980. Band 2. Tübingen: Niemeyer 1981, S. 227-236.
- KOCH, Elke: Einleitung. In: KRÄMER, Sybille / KOCH, Elke (Hrsg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Wilhelm Fink Verlag 2010, S. 9-20.
- KÖNIG, Ekkehard / STATHI, Katerina: Gewalt durch Sprache: Grundlagen und Manifestation. In: KRÄMER, Sybille / KOCH, Elke (Hrsg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Wilhelm Fink Verlag 2010, S. 45-59.
- KRÄMER, Sybille: ‚Humane Dimensionen‘ sprachlicher Gewalt. In: Krämer, Sybille / Koch, Elke (Hg.): Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens. München: Wilhelm Fink Verlag 2010, S. 21-42.

- KRÄMER, Sybille: Sprache als Gewalt oder: Warum Worte verletzen? In: HERRMANN, Steffen K. / Krämer Sybille / Kuch Hannes (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript Verlag 2007, S. 31-48.
- KRUMM, Volker: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter / HEITMEYER, Wilhelm / MELZER, Wolfgang / TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. München, Weinheim: Juventa 1997, S. 63-79.
- KRUMM, Volker / ECKSTEIN, Kirstin: Geht es Ihnen gut, oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. In: BRUNNER, Ewald Johannes / NOACK, Peter / SCHOLZ, Günther / SCHOLL, Ivonne (Hrsg.): Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern. Münster: Waxmann Verlag 2003, S. 47-72.
- KRUMM, Volker / Lamberger-Baumann, Birgit / Haider Günter: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Empirische Pädagogik 2 (1997). Als Download: <http://interna.humanesrecht.com/sites/interna.humanesrecht.com/files/GEWALT%20IN%20DER%20SCHULE%20%AUCH%20VON%20LEHRERN.pdf> (03.04.2017)
- KRUMM, Volker / WIESS, Susanne: Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. (2003a) Als Download: <http://www.lernwelt.at/downloads/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich.pdf> (28.06.2017)
- KRUMM, Volker / WEISS Susanne: Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: MELZER, Wolfgang: Gewalt an Schulen: Analyse und Prävention. Gießen: Psychosozial-Verlag 2006, S. 123-146.
- KUCH, Hannes: Austin – Performative Kraft und sprachliche Gewalt. In: KUCH, Hannes / HERRMANN, Steffen K. (Hrsg.): Philosophien sprachlicher Gewalt: 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Velbrück 2010, S. 219-240.
- KUCH, Hannes/ HERMANN; Steffen K.: Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In: HERRMANN, Steffen K. / Krämer Sybille / Kuch Hannes (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript Verlag 2007, S. 179-210.

- LANN HORNSCHEIDT, Antje: Pejorisierung – ein konstruktivistisches Konzept zur Analyse von Beschimpfungspraktiken. In: LANN HORNSCHEIDT, Antje / JANA, Ines / ACKE, Hanna (Hrsg.): Schimpfwörter – Beschimpfungen – Pejorisierungen. Wie in Sprache Macht und Identität verhandelt werden. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2011 (wissen & praxis 162), S. 15-45.
- LANN HORNSCHEIDT, Antje / JANA, Ines / ACKE, Hanna (Hrsg.): Schimpfwörter – Beschimpfungen – Pejorisierungen. Wie in Sprache Macht und Identität verhandelt werden. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2011. (wissen & praxis 162)
- LUGE, Elisabeth: Perlokutionäre Effekte. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte 19 (1991), S. 71-86.
- MARTEN-CLEEF, Susanne: Gefühle ausdrücken. Die expressiven Sprechakte. Göppingen: Kümmerle Verlag 1991. (Göppinger Arbeiten zur Germanistik 559)
- NUNNER-WINKLER, Gertrud: Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: HEITMEYER, Wilhelm / SOEFFNER Hans-Georg (Hrsg.): Gewalt. Entwicklung, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp (edition suhrkamp Kultur und Konflikt 2246), S. 21-61.
- REINHOLD, Gerd / POLLAK, Guido / HEIM, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag 1999
- RÖTTGERS, Kurt: Im Angesicht von Gewalt. In: ERZGRÄBER, Ursula / Hirsch, Alfred (Hrsg.): Sprache und Gewalt. Berlin: Berlin-Verlag 2001 (Studien des Frankreich-Zentrums der Universität Freiburg Band 6), S. 43-67.
- ROLF, Eckard: Illokutionäre Kräfte. Grundbegriffe der Illokutionslogik. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.
- ROLF, Eckard: Perlokutionäre Akte und perlokutionäre Effekte. In: DETERING, Klaus / SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen / SUCHAROWSKI, Wolfgang: Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums Kiel 1981. Band 2. Tübingen: Niemeyer 1982, S. 262-271.
- SCHEMANN, Hans: Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext. 2. Auflage mit vollständig überarbeiteter Einführung. Berlin, Boston: Walter de Gruyter 2011.

- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte: Linguistische Pragmatik. 2., überarbeitete Auflage Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer 1979 (Urban-Taschenbücher 198)
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte: Perlokution. Eine Skizze. In: Sprache im technischen Zeitalter 52 (1974), S. 319-334.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte: Perlokution und Konvention. In: GLOY, Klaus / PRESCH, Gunter (Hrsg.): Sprachnormen III. Kommunikationsorientierte Linguistik – Sprachdidaktik. Stuttgart-Bad Cannstadt: Friedrich Frommann 1976, S. 58-66.
- SCHUMANN, Hanna Brigitte: Sprecherabsicht: Beschimpfung. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 43/2 (1990), S. 259-281.
- SEARLE, John R.: Ausdruck und Bedeutung: Untersuchungen zur Sprechakttheorie. Übers. von Andreas Kemmerling. Frankfurt am Main: Suhrkamp ⁴1998. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 349)
- SEARLE, John R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Übers. Von R. und R. Wiggershaus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 458)
- SEARLE, John R.: Intentionalität und der Gebrauch der Sprache. In: GREWENDORF, Günther (Hg.): Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 276), S. 149-171.
- SEARLE, John R.: Was ist ein Sprechakt? In: WIRTH, Uwe (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002 (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1575), S. 83-103.
- SEARLE, John R. / VANDERVEKEN, Daniel: Foundations of Illocutionary Logic. Cambridge: Cambridge University Press 1985.
- SORNIG, Karl: Beschimpfungen. In: Grazer Linguistische Studien. „Sprache & Gesellschaft“ 1 (1975), S. 150-170.
- STAFFELDT, Sven: Einführung in die Sprechakttheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. Tübingen: Stauffenberg 2008. (Stauffenberg Einführungen 19)

- STAFFELDT, Sven: Perlokutionäre Kräfte. Lexikalisierte Wirkungen sprachlicher Äußerungen im Deutschen. Frankfurt am Main: Lang 2007. (Europäische Hochschulschriften. Deutsche Sprache und Literatur 1954)
- TEWES, Uwe / WILDGRUBE, Klaus (Hrsg.): Psychologie-Lexikon. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag 1999.
- TOPCZEWSKA, Urszula: Was sind aggressive Sprechakte? Zu Theorie und Methodologie von pragmalinguistischen Untersuchungen zur verbalen Aggression. In: BONACCHI, Silvia (Hg.): Verbale Aggression. Multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache. Berlin, Boston: Walter de Gruyter 2017 (Diskursmuster. Discourse Patterns Band 16), S. 35-50.
- VANDERVEKEN, Daniel: Meaning and Speech Acts. Volume 1. Principles of Language Use. Cambridge: Cambridge University Press 1990.
- WENINGER, Josef: Gewalt in der Schule – Präventionsansätze. In: SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis 4 (2005), S. 49-57.
- ZUBA, Reinhard: Jugend und Gewalt. Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule. Wien: Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung 2006.

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Searles Klassifikation der illokutionären Akte	7
Tabelle 2 Darstellung der fünf illokutionären Stammkräfte	10

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 Verständnis des Begriffs »verbale Gewalt« der Probandinnen und Probanden ..	40
Abbildung 2 Als verletzend empfundene Sprechhandlungen.....	43
Abbildung 3 Auftretenshäufigkeit verletzender Sprechhandlungen	43

ANHANG

Fragebogen

Verbale Gewalt in der Schule

0 %

Dieser Fragebogen dient zur Datenerhebung für die Statistik „Verbale Gewalt in der Schule“ und orientiert sich an den Leitfragen: Wird verbale Gewalt an Schülerinnen und Schülern von Seiten der Lehrpersonen angewandt? In welcher Form und durch welche sprachlichen Mittel wird verbale Gewalt von Lehrpersonen an Schülerinnen und Schülern ausgeübt?

Die Datenerhebung wird im Zuge meiner Diplomarbeit für den Bereich Sprachwissenschaft an der Universität Wien durchgeführt und erfolgt anonym. Alle gesammelten Informationen werden streng vertraulich behandelt, ausschließlich für Forschungszwecke im Bereich der Sprachwissenschaft verwendet und an keine außenstehenden Personen weitergegeben.

Schon jetzt möchte ich mich für Ihre Teilnahme an meiner Umfrage bedanken, da Sie so einen wesentlichen Teil zur Umsetzung meines Forschungsvorhabens beitragen!

Geschlecht *

Bitte wählen... ▼

Alter *

Welche(n) Schultyp(en) haben Sie besucht? *

☐ NMS (Neue Mittelschule/Hauptschule)

☐ BMS (Fachschule, Handelsschule)

☐ AHS (Allgemein bildende höhere Schule)

☐ BHS (Berufsbildende höhere Schule)

☐ Berufsschule

☐ Polytechnische Schule

☐

Verbale Gewalt in der Schule

25 %

Was verstehen Sie unter dem Begriff "verbale Gewalt"? *



Verbale Gewalt in der Schule

50 %

Lesen Sie sich die folgenden Aussagen durch und kreuzen Sie an, was auf Sie zutrifft. Nennen Sie bitte (wenn möglich) mindestens ein Beispiel!

1. Hat Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer schon einmal Schimpfwörter im Unterricht oder in der Pause verwendet? *

- ☐ ja
- ☐ nein

Nennen Sie Beispiele für Schimpfwörter, die Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer verwendet hat!



2. Hat Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer im Unterricht oder in der Pause schon einmal etwas gesagt, das Sie als verletzend oder kränkend empfunden haben? *

- ☐ ja
☐ nein

Nennen Sie Beispiele für Äußerungen Ihrer Lehrerin/Ihres Lehrers, die Sie als verletzend oder kränkend empfunden haben!

3. Sind Sie schon einmal von Ihrer Lehrerin/Ihrem Lehrer während des Unterrichts oder der Pause beschimpft oder beleidigt worden? *

- ☐ ja
☐ nein

Nennen Sie Beispiele für Beschimpfungen oder Beleidigungen, die Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer Ihnen gegenüber verwendet hat!

6. Hat Ihnen Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer schon einmal während des Unterrichts oder in der Pause gedroht. *

- ☐ ja
☐ nein

Nennen Sie Beispiele für Drohungen, die Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer Ihnen gegenüber ausgesprochen hat!

7. Hat Ihnen Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer während des Unterrichts oder in der Pause das Gefühl gegeben, dass Sie „dumm“ sind? *

- ☐ ja
☐ nein

Nennen Sie Beispiele für Situationen, in denen Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer Ihnen das Gefühl gegeben hat, dass Sie "dumm" sind!

8. Haben Sie sich schon einmal von Ihrer Lehrerin/Ihrem Lehrer während des Unterrichts oder in der Pause ungerecht behandelt gefühlt? *

- ☐ ja
☐ nein

Nennen Sie Beispiele für Situationen, in denen Sie sich von Ihrer Lehrerin/Ihrem Lehrer ungerecht behandelt gefühlt haben!

9. Hat Sie Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer schon einmal während des Unterrichts oder in der Pause absichtlich ignoriert? *

- ☐ ja
☐ nein

Nennen Sie Beispiele für Situationen, in denen Sie Ihre Lehrerin/Ihr Lehrer absichtlich ignoriert hat!

Verbale Gewalt in der Schule

75 %

Haben sie schon einmal persönliche Erfahrungen mit verbaler Gewalt von Seiten Ihrer Lehrerin/Ihres Lehrers gemacht? *

- ☐ ja
- ☐ nein

Wie oft wurde verbale Gewalt von Seiten Ihrer Lehrerin/Ihres Lehrers im Unterricht oder in der Pause an Ihnen angewandt? *

- ☐ Nie
- ☐ Weniger als 1x im Monat
- ☐ 1x im Monat oder öfter
- ☐ 1x in der Woche oder öfter
- ☐ 1x am Tag oder öfter

Materialkorpus (Ergebnisse der Online-Befragung)

Verletzende SB-Ausdrücke

2.32.	aggressives Sprechen	2.32.	ignorieren
2.33.	anklagen	2.33.	jemandem das Sprechen verbieten
2.34.	anschreien	2.34.	jemandem böse Spitznamen geben
2.35.	anschuldigen	2.35.	jemandem Unrecht tun
2.36.	ausgrenzen	2.36.	jemanden zu etwas zwingen
2.37.	auslachen	2.37.	Kraftausdrücke verwenden
2.38.	bedrohen	2.38.	kränken
2.39.	beleidigen	2.39.	lästern
2.40.	benachteiligen	2.40.	Lügen verbreiten
2.41.	beschimpfen	2.41.	manipulieren
2.42.	bloßstellen	2.42.	(subtiles) missachten
2.43.	demütigen	2.43.	mobben
2.44.	denunzieren	2.44.	provozieren
2.45.	diffamieren	2.45.	Rufmord begehen
2.46.	diskriminieren	2.46.	sarkastische Bemerkungen machen
2.47.	drohen	2.47.	schikanieren
2.48.	einschüchtern	2.48.	schimpfen
2.49.	energisch sprechen	2.49.	schreien
2.50.	entwürdigen	2.50.	Schuldzuweisungen machen
2.51.	erniedrigen	2.51.	Schuldgefühle machen
2.52.	erpressen	2.52.	Sticheln
2.53.	fremd-outing	2.53.	unangemessene Äußerungen machen
2.54.	Gedanken vorwegnehmen	2.54.	unterdrücken
2.55.	Gerüchte verbreiten	2.55.	verängstigen
2.56.	hänseln	2.56.	verbal diskriminieren
2.57.	herablassende Bemerkungen machen	2.57.	verbal fertigmachen
2.58.	herabsetzen	2.58.	verarschen
2.59.	herabstufen durch Worte	2.59.	verhöhnern
2.60.	herabwürdigen	2.60.	verletzen
2.61.	heruntermachen	2.61.	verspotten
2.62.	hinter jemandes Rücken reden	2.62.	(scharf) zurechtweisen

Beispiele für verwendete Schimpfwörter

3.1.	Abschaum	3.64.	I-Tüpfel-Reiter
3.2.	Affen	3.65.	Kacke
3.3.	Affenkinder	3.66.	Kasperl
3.4.	Arsch	3.67.	Kitzerl
3.5.	Arschloch	3.68.	Klassendekoration
3.6.	Ausländer	3.69.	Kleine Arschlöcher
3.7.	Babys	3.70.	Kleingehirne
3.8.	Bär	3.71.	Krampen
3.9.	Bagage	3.72.	Kretze
3.10.	Bankad	3.73.	Krüppel
3.11.	Behinderter	3.74.	Kruzinesa!
3.12.	Bildungslücken	3.75.	Kruzitürken!
3.13.	Bitch	3.76.	Kruzifix!
3.14.	Blitzgneißer	3.77.	Kruzisakrament!
3.15.	Blöde Kuh	3.78.	Lulatsch
3.16.	Blödian	3.79.	Merde
3.17.	Blödler	3.80.	Mist
3.18.	Blödmann	3.81.	Mistviecher
3.19.	(dicke) Blunze	3.82.	Neandertaler
3.20.	Cazzerola!	3.83.	Nichtsnutz
3.21.	Damischer	3.84.	Nutte
3.22.	(ungebildeter) Depp	3.85.	Puttana

3.23.	Depp	3.86.	Psycho
3.24.	Derbes Ferkel	3.87.	Putzis
3.25.	Dillo	3.88.	Ratte
3.26.	Dodel	3.89.	Sakrament!
3.27.	Doim	3.90.	Sapperlot!
3.28.	Drecksau	3.91.	Sargnagel
3.29.	Dumme Gans	3.92.	Sau
3.30.	Dumme Urschel	3.93.	Sauklasse
3.31.	Dummes Madl	3.94.	Schaf
3.32.	Dummerl	3.95.	Schauer
3.33.	Dummkopf	3.96.	Scheibenkleister
3.34.	Dummes Kind	3.97.	Scheißdreck
3.35.	Dummian	3.98.	Scheiße!
3.36.	Esel	3.99.	Scheißerl
3.37.	(linke) Emanze	3.100.	Scheißkinder
3.38.	Fauler Hund	3.101.	Schisser
3.39.	Fauler Sack	3.102.	Schlampertatsch
3.40.	Faulpelz	3.103.	Schwachmat
3.41.	Federant	3.104.	Shit!
3.42.	Flasche	3.105.	So ein Schmarrn!
3.43.	Fotze	3.106.	Stümper
3.44.	Fratzen	3.107.	Sudderant
3.45.	Frau Ober-wichtig	3.108.	geistiger Tiefflieger
3.46.	Früchtchen	3.109.	Tschusch
3.47.	Fuck!	3.110.	Tussi
3.48.	Frauenzimmer	3.111.	Trampel
3.49.	Idiot	3.112.	Trottel
3.50.	Gfries	3.113.	Trutscherl
3.51.	Gockel	3.114.	Verbrecher
3.52.	Gosche	3.115.	Verdammt!
3.53.	Grind	3.116.	Verflixt und zugenäht!
3.54.	Gschroppen	3.117.	Vollkoffer
3.55.	Gweilo	3.118.	Vollpfosten
3.56.	Himmel, Orsch und Zwirn!	3.119.	Wappler
3.57.	Himmeldonnerwetter!	3.120.	Wichser
3.58.	Hirnis	3.121.	Wicht
3.59.	Hirnverbrannte Bande	3.122.	Wurm
3.60.	Hirnwichser	3.123.	Zeck
3.61.	Hirsch	3.124.	Zuchtsau
3.62.	Hurensohn	3.125.	Zum Teufel noch einmal!
3.63.	Hühnerstall	3.126.	Zurückgebliebener

Als verletzend empfundene Äußerungen

- 4.1. Bist zu blöd dafür?
- 4.2. Wie blöd kann man sein?
- 4.3. Du kannst das nicht und jenes nicht, merkst du jetzt wo das Problem liegt? Du kannst nichts!
- 4.4. Du hast ein Hirn wie ein Nudelsieb!
- 4.5. Bist du etwa auf der Nudelsuppe dahergeschwommen?
- 4.6. Du bist so eine Flasche!
- 4.7. Komm, les das vor, das ist so ein Blödsinn, das müssen alle hören, damit sie wissen, wie es nicht geht.
- 4.8. Wenn du bei mir wärst würdest du nie ein sehr gut bekommen. Und für ein Gut müsstest du dich schon richtig reinknien.
- 4.9. Frau Ober-wichtig
- 4.10. Die Luft ist zu schade für dich zu atmen.
- 4.11. Du bist im Krankenhaus sicher vertauscht worden.
- 4.12. Das ist ja das reinste Frauenzimmer hier!
- 4.13. Du linke Emanze!
- 4.14. Du gehst mir auf den Sack.
- 4.15. Du bist dermaßen dumm, arrogant und faul.

- 4.16. Du Trottel!
- 4.17. Du bist zu blöd für alles!
- 4.18. Ihr seid dumm!
- 4.19. Du arroganter Wicht!
- 4.20. Du bist eine schlechte Banknachbarin und ein schlechter Einfluss für die anderen.
- 4.21. Du schaffst die Schule auf keinen Fall!
- 4.22. Aus euch wird mal sicher nichts.
- 4.23. Hör auf zu denken, es hat keinen Sinn.
- 4.24. Du bist einfach keine 3+.
- 4.25. Ihr seid Idioten und selbst dran schuld, dass die Lesenacht doch nicht stattfindet.
- 4.26. Schüler wie du werden die Reifeprüfung nie schaffen!
- 4.27. Eltern die nicht zum Elternsprechtag kommen, scheren sich nicht um ihre Kinder.
- 4.28. Wenn jemand eine sehr bauchige Schrift hat heißt das, dass er noch sehr kindisch und unreif ist.
- 4.29. So ein Blödsinn!
- 4.30. Du bist strunzendumm!
- 4.31. Du bist einfach zu dumm, zieh dir mal was Gscheites an.
- 4.32. Du kannst nichts dafür, Mädchen haben im allgemeinen einen niedrigeren Intelligenzquotienten.
- 4.33. Du Sargnagel
- 4.34. Du bist ein Mädchen, kein Wunder...
- 4.35. Was heulst du denn jetzt rum?
- 4.36. Halt die Klappe
- 4.37. Mit solchen Würstelfingern kannst du das nicht zusammenbauen.
- 4.38. Du wirst es zu nichts bringen, du bist zu schwach, spätestens in der 3. stellt es dich auf, weil du nichts kannst.
- 4.39. Ich glaub die Reaktion auf eine falsche Antwort vor der Klasse, so dass es für mich richtig peinlich war.
- 4.40. Bei schlechter Leistung: "war zu erwarten"
- 4.41. Dein politisches Engagement ist stümperhaft.
- 4.42. Deine Eltern sind wirklich nette Leute, ich verstehe nicht, wie sie zu so einem Kind, wie du es bist, kommen.
- 4.43. Du sitzt nur hier als Klassendekoration.
- 4.44. Du hast kein Gewissen und ein Herz aus Stein.
- 4.45. Du freches Früchtchen.
- 4.46. Klar, du bist ja eine Frau!
- 4.47. Ihr Trotteln.
- 4.48. Du bist arrogant.
- 4.49. Ungebildetes derbes Ferkel, du!
- 4.50. Du wirst wohl nie etwas zustande bringen!
- 4.51. Du bist ja vielleicht ein Schauer, spinnst du?
- 4.52. Bist du etwas zu dumm für diese Aufgabe?
- 4.53. Du Arschloch, du!
- 4.54. Du fauler Sack!
- 4.55. Du bist blöd und wirst es nie zu etwas bringen!
- 4.56. So dumm kann ja niemand sein.
- 4.57. Du bist Abschaum!
- 4.58. Du bist genauso blöd, wie es auch schon dein Bruder gewesen ist.
- 4.59. Du bist faul!
- 4.60. Mädchen können einfach kein Mathe!
- 4.61. Du hast die Hausübung sicher mit Absicht vergessen!
- 4.62. Du geistiger Tiefflieger!
- 4.63. Wenn du das einfache Beispiel nicht kannst, bist du zu dumm für die Schule!
- 4.64. Du bist dumm!
- 4.65. Du bist fett!
- 4.66. Du bist viel zu dick!
- 4.67. Wenn ich mit dir Gletscherwandern würde, dann würde es mich mit dir hinunter reißen, wenn du fällst, schau dich doch mal an!
- 4.68. Halt den Schlapfen!
- 4.69. Halt die Klappe!
- 4.70. Du lästiger Zeck!
- 4.71. Bei dir ist Hopfen und Malz verloren!
- 4.72. Kannst du nicht einmal etwas richtig machen?
- 4.73. Tust du nur so oder bist du wirklich so dämlich?

- 4.74. Ihr in der letzten Reihe seid doch alles dumme Hühner!
- 4.75. Du Nichtsnutz!
- 4.76. Du ungebildeter Depp!
- 4.77. (Name der Schülerin, des Schülers), du Trottel!
- 4.78. Ich denke, mein Hund ist klüger als du es bist.
- 4.79. Geh zum Billa und hol dir etwas Hausverstand
- 4.80. Ich sag dir was: Du gehst jetzt runter, ziehst dir deine Schuhe und die Jacke an, gehst über die Straße zum Billa und fragst nach einem Kilo Hausverstand.
- 4.81. Hat dir wer ins Hirn gschissen?
- 4.82. Der Aufsatz ist dermaßen schlecht, hast du den im Vollrausch geschrieben?
- 4.83. Was ist das denn für eine dumme Frage?
- 4.84. Womit habe ich so unfähige Schüler verdient?
- 4.85. Bist du dir sicher, dass dich deine Eltern auf Legasthenie testen lassen haben?
- 4.86. Sogar Hauptschüler können besser deklinieren als du!
- 4.87. Ihr seits deppert!
- 4.88. Kleine Sünden bestraft der Gott zuerst.
- 4.89. Du gottverdammter I-Tüpfel-Reiter, du!
- 4.90. Ihr kleinen Arschlöcher, ihr!
- 4.91. Es seids zwei schirche Krampen!
- 4.92. Krüppel, du!
- 4.93. (Name des Schülers, der Schülerin), du Bildungslücke!
- 4.94. Na du bist ja ein Blitzgneißer.
- 4.95. Hast du sie noch alle, du Psycho?
- 4.96. Du minderbemittelter Neanderthaler!
- 4.97. Sei nicht so ein Scheißerl!
- 4.98. Du Dummerl, du!
- 4.99. Du fauler Hund, tu endlich was!
- 4.100. Ihr seid Hirnis!
- 4.101. Eine hirnerbrannte Bande seid ihr!
- 4.102. Du bist ein Vollkoffer!
- 4.103. Sei doch nicht so ein Sudderant!
- 4.104. Mistviecher, ihr!
- 4.105. Du bist jo vielleicht a Doim!
- 4.106. Ihr benehmt euch schlimmer als Affenkinder!

Beispiele für Situationen, in denen sich die Opfer von den Lehrpersonen bloßgestellt gefühlt haben

- 5.1. So geht das gar nicht, wieder typisch für dich!
- 5.2. Aufgrund von privaten Hobbies (Reithosen in der letzten Stunde) oder Outfits (Pubertät).
- 5.3. Ich habe bei Referaten immer etwas gestottert aufgrund der Nervosität. Meine Mitschüler lachten darüber genauso wie diese Englischlehrerin. Diese meinte auch, dass ich es zu nichts bringen werde, weil ich gar nichts kann. Und dann lachten sie weiter, als ich weiter vorzutragen versuchte. Ich hasse Referate noch heute, auch wenn ich wesentlich souveräner vortrage.
- 5.4. Bist wie ein Baby, haben dir deine Eltern nichts beigebracht?
- 5.5. Wird dein Gesicht jetzt rot wie dein Pullover?
- 5.6. Meine Physiklehrerin in der Oberstufe mochte mich aufgrund meiner schlechten Noten nicht sonderlich und hat mich daher bei mündlichen Wiederholungen vor der ganzen Klasse als faul und "dumm" dargestellt, obwohl mir einfach der Stoff schwerfiel.
- 5.7. Eine Lehrerin hat sich mal darüber lustig gemacht, dass ich in der großen Pause einfach nur an meinem Platz gesessen bin und mein Pausenbrot gegessen habe anstatt rauszugehen. Bin aber immer eher ein ruhigerer Typ gewesen und empfand das als sehr gemein.
- 5.8. Nur Hippies rennen barfuß in der Stadt.
- 5.9. 3. Klasse Gym: erster Tag mit roten Strähnchen in der Schule. Gspb-Prof zeigt auf mich u sagt 'sie ist eine Hexe'.
- 5.10. Schlechte Leistungen öffentlich besprechen.
- 5.11. Eine Mitschülerin hat sich die Haare rot gefärbt und der Direktor unsere Schule hat gesagt, sie sehe aus wie ein billiger Pumuckl.

- 5.12. Wenn ein Referat nicht gut war, wurden die Fehler die ich gemacht hatte, öffentlich bloßgestellt.
- 5.13. Ich habe ein Englisch Referat gehalten und meine Englisch Lehrerin hat mich ausgelacht, weil meine Aussprache nicht so gut war. (3.Klasse AHS)
- 5.14. Ein Lehrer fragte in die Runde wer denn zu einer Exkursion mitfahre. Als er sah, dass ich mich meldete meinte er laut in die Runde "Geleck, wenn der mitfährt brauch ich danach einen Psychotherapeuten".
- 5.15. Wenn du etwas nicht verstehst, dann mach eben das nächste Beispiel oder eine andere Schule.
- 5.16. Deutsch-Unterricht: 3. Klasse Unterstufe, Grammatik-Prüfung mündlich. Ich habe einen Satz nicht richtig gegliedert und die Lehrerin sagt vor der ganzen Klasse zu mir: "Du wirst es nie zu etwas bringen, du wirst untergehen wie ein Schiff!"
- 5.17. Du machst deine Hausaufgaben eh nicht selbst, sondern lässt sie deinen Vater machen, also zählen diese nicht mehr für deine Note.
- 5.18. Ein Deutschlehrer fragte mich mal während eines Referats, wann ich denn endlich fertig sei, weil das interessiere ja niemanden.
- 5.19. Weiters hat sich mein Englischlehrer über mein Outfit lustig gemacht.
- 5.20. Sie meinte meine Englischkenntnisse wären so schlecht wie die einer Volksschülerin und nicht maturareif. Meine Schularbeit wäre eine Zumutung. das sagte sie vor der Klasse und wurde laut dabei.
- 5.21. Als ich zu einer Nachprüfung am Lehrertisch Aufgaben nicht so schnell lösen konnte wurde meine damalige persönlich schwierige Situation (welche eigentlich im Vertrauen besprochen wurde) vor der gesamten Klasse laut ausgesprochen als Grund für meine nicht so schnelle Aufgabenlösung verwendet.
- 5.22. Als ich in einer mündlichen Prüfung einen 5er bekommen hatte, meinte meine Professorin, neben allen anderen Schülern, dass ich die Schule nicht schaffen werde und hat mich ausgelacht.
- 5.23. Du hast gar nix zu sagen! Setz dich hinten hin, ich will dich nicht sehen!
- 5.24. Ich musste eine Zeit lang während des Unterrichts vorne stehen, weil der Lehrer dachte, dass ich getratscht hätte, was allerdings jemand anderer war. Ich fühlte mich wirklich bloßgestellt, ungerecht behandelt und missverstanden!
- 5.25. Alle mussten sich zu Beginn in der neuen Schule in Gruppen aufstellen- je nachdem welche Schule man vorher besucht hatte (Hauptschule oder Gymnasium) und dann wurde gesagt alle die in der Hauptschule waren werden es hier sehr schwer haben
- 5.26. Du bist ja ein Mädchen, du kennst dich im Fußball nicht aus!
- 5.27. Bekannt geben unangenehmer Informationen über meine Person oder Aussagen von mir vor meiner ganzen Klasse, die ich im Vertrauen mit der Lehrperson besprochen hatte.
- 5.28. Ich wurde aufgrund meiner Kleidung und meiner Berufswünsche gehänselt.
- 5.29. Ich habe die Prof. gebeten, die Fragestellung zu wiederholen und wurde daraufhin blöd 'angemacht', dass ich sie wohl auf Grund meiner Herkunft = mangelnden Sprachkenntnissen nicht verstanden hätte.
- 5.30. Das D auf deinem Stift, steht das für doof?
- 5.31. Als ich eine falsche Antwort auf eine Frage äußerte, lachte die Lehrperson lauthals drauf los und die ganze Klasse machte mit.
- 5.32. Du hast es auch mal geschafft eine annehmbare Note zu bekommen, das war für deine Verhältnisse sogar ganz gut.
- 5.33. Lehrerin hat sich über mein Äußeres (z.B. meine großen Zähne) lustig gemacht.
- 5.34. Indem ich der Lehrperson Vertrauliches anvertraut habe und sie das dann vor der ganzen Klasse erwähnte.
- 5.35. Habe damals in der Nase gebohrt. Sie hat das gesehen, den Finger auf mich gerichtet und laut gesagt "OMG, er bohrt in der Nase" Jeder in der Klasse hat das gehört. Das war sehr peinlich und erniedrigend für mich.
- 5.36. Nach einem Referat: „Du kannst ja doch sprechen.“
- 5.37. Nach komplett bestandener Matura: Du warst mein großes Sorgenkind, hätte nicht gedacht, dass du das schaffst.
- 5.38. Du kannst Bewegung brauchen.
- 5.39. So schlecht wie du war keiner bei dieser Prüfung.
- 5.40. Na dass du auch mal was weißt!
- 5.41. Falsche und anscheinend lustige Antwort von mir bei einem Test wurde der Klasse vorgetragen.
- 5.42. Die Lehrperson hat vor der ganzen Klasse einen peinlichen Fehler vom Diktat vorgelesen.
- 5.43. Turnunterricht: „Du solltest lieber mal deine Weihnachtskekse abspecken!“
- 5.44. Vor der ganzen Klasse: „Was kannst du eigentlich?“
- 5.45. Turnunterricht: „Du bist zu dick, um aufs Reck zu kommen!“
- 5.46. Turnunterricht: „Pass auf, sonst bricht der Schwebebalken unter dir zusammen!“
- 5.47. Im Deutschunterricht: „Dein Deutsch ist so gut wie mein Spanisch!“ (Lehrperson konnte kein Spanisch)
- 5.48. In der Klasse: „Schau nicht so dumm drein, wie ein Christkind!“
- 5.49. Mein Biologielehrer hat die falschen Antworten meines Biologietests laut vorgelesen und dann mit der ganzen Klasse über meine anscheinend dummen Antworten gelacht.

- 5.50. Als ich an der Tafel ein Rechenbeispiel, das ich eigentlich bereits hätte können sollen, nicht fähig war, zu lösen, machte er sich über mich und über Frauen im Allgemeinen, die seines Erachtens im Durchschnitt nicht intelligent seien, lustig.
- 5.51. Wenn ich eine Hausübung in Mathe falsch gemacht hatte, wurde ich als Beispiel „Wie man es nicht machen sollte“ für meine Mitschüler angeführt.
- 5.52. Ich wurde an die Tafel geholt und als ich die Antwort nicht wusste, wurde ich zuerst von meinem Lehrer und dann von der ganzen Klasse ausgelacht.
- 5.53. Als ich eine Augenentzündung hatte und in die Schule kam, bestellte mich mein Englischlehrer zu sich ans Lehrerpult um sich meine Entzündung anzusehen und mich auszulachen.
- 5.54. Weil Deutsch nicht meine Muttersprache ist, habe ich in meiner Schulzeit öfters mal Wörter falsch ausgesprochen. Daraufhin wurde ich von meinem Lehrer nicht korrigiert, sondern lauthals ausgelacht.
- 5.55. Wenn ich einen guten/produktiven Beitrag gebracht habe, sagte mein Lehrer oft: „Na dass du auch mal was weißt!“
- 5.56. Im Turnunterricht wurde ich aufgrund meines Übergewichts oft von meinem Lehrer verspottet.
- 5.57. Ich wurde in der dritten und vierten Klasse immer „Alu-Fresse“ von meinem Lehrer genannt, weil ich eine feste Zahnsperre hatte. Über diesen Namen lachte dann natürlich auch die ganze Klasse.
- 5.58. Bei dir is auch gscheiter, du arbeitest an deinen Bewerbungen als an dieser Gedichtinterpretation.
- 5.59. Na dass du auch mal was weißt!
- 5.60. Du bist aber auch nur da, damit du die Schulpflicht erfüllst.
- 5.61. Dich hab ich schon lange aufgegeben.
- 5.62. So viel Dummheit auf einen Haufen habe ich noch nie gesehen.

Beispiele für Situationen, in denen die Lehrperson mit den Opfern geschrien hat

- 6.1. Schleich Dich!
- 6.2. Schleichs euch in eure Klasse zurück, aber schnell!
- 6.3. Kein Rennen in den Gängen!
- 6.4. Haltet eure Goschn!
- 6.5. Weißt du was, du kannst mi gern haben!
- 6.6. Seid ihr jetzt endlich ruhig?
- 6.7. Gib endlich dein blödes Handy her!
- 6.8. Jetzt schreib doch mal schöner!
- 6.9. Halt die Klappe
- 6.10. Geh g'fälligst in der Pause aufs Klo, dafür hast ja schließlich Pause!
- 6.11. Schau g'fälligst, dassst dein Zeug beinand hast!
- 6.12. Da Teifel soll euch hoin!
- 6.13. Zerreißen solls dich!
- 6.14. Gusch!
- 6.15. Putz di!
- 6.16. Hau di über d'Häuser!
- 6.17. Ihr könnt mich alle mal!
- 6.18. Sprich ordentliches Deutsch!
- 6.19. Ruhe jetzt!
- 6.20. Hol dich doch der Kuckuck!
- 6.21. Da ist die Tür!
- 6.22. Ich wünsche euch mal solche furchtbaren Kinder, wie ihr es seid!
- 6.23. Auf'd Goschn soll's dich hauen!
- 6.24. Halt's Maul, du Gretzt!
- 6.25. Fahr ab!
- 6.26. Dawisch di doch da Blitz!
- 6.27. Hört auf zu ratschen!
- 6.28. Die Haare sollen dir ausfallen, wenn du nicht aufhörst, dich im Unterricht zu kämmen!
- 6.29. Die Hunde sollen dich beißen!
- 6.30. Passt jetzt mal auf!
- 6.31. Der Schlag soll euch treffen!
- 6.32. Seid still!
- 6.33. Klappe!
- 6.34. Benehmt euch mal ordentlich, das gibt's ja nicht!
- 6.35. Der Watschenbaum soll dich kriegen!
- 6.36. Mach die Aufgabe g'scheit!

- 6.37. Bemüh di a bissl!
- 6.38. Halt die Gosche!
- 6.39. Der Boden soll sich auftun und euch verschlucken!
- 6.40. Zupf dich!
- 6.41. Stell dich nicht so blöd an.

Beispiele für Drohungen

- 7.1. Wenn du dich nicht benimmst, bekommst du eine Zusatzhausübung!
- 7.2. Ich schmeiße dich aus der Schule raus, wenn du nicht gleich aufpasst!
- 7.3. Wenn du nicht gleich aufhörst, telefonier ich nach der Schule mit deinen Eltern!
- 7.4. Wenn du dich nicht anständig benimmst, bekommst du einen Fünfer!
- 7.5. Wenn du so weitermachst, wird sich das im Zeugnis zeigen.
- 7.6. Lehrerin vor der Schularbeit: Ihr könnt schon schummeln, wenn ihr wollt, aber wenn ich euch erwische, dann merke ich mir das bis zur Matura und da wird es dann eng für euch.
- 7.7. I daschlog eich mid an nossn Fetzn!
- 7.8. Wenn die Hausübung für mich nicht zufriedenstellend ist, bekommst du ein Nicht Genügend!
- 7.9. Wenn du das weiterhin machst, werde ich dich auf der Stelle prüfen.
- 7.10. Benimm dich jetzt, sonst bekommst du eine negative Mitarbeitsbeurteilung.
- 7.11. Wenn sowas nochmal vorkommt, dann passiert was.
- 7.12. Wenn du jetzt nicht aufhörst zu schwätzen, dann wird das Konsequenzen haben
- 7.13. Wenn du ned glei ruhig bist, nimm i di und wirf di beim Fester ausse!
- 7.14. Ich werde deine Eltern anrufen, wenn du jetzt nicht aufhörst den Unterricht zu stören!
- 7.15. Wenn du weiterhin nicht aufpasst, werde ich wohl mit deinen Eltern reden müssen.
- 7.16. Du bekommst einen Fünfer, wenn du dich nicht sofort benimmst!
- 7.17. Wenn du bei mir maturieren würdest, würde ich dich sicherlich nicht durchkommen lassen.
- 7.18. Wenn du nicht sofort still bist, dann stopf ich dir deinen Schlapfen in deine große Klappe.
- 7.19. Wenn du so weitermachst, wirst du den Nachmittag heute in der Schule verbringen.
- 7.20. Wenn ihr euch jetzt nicht mal zusammenreißt, dann kann ich für nichts mehr garantieren.
- 7.21. Wennst keine Ruh gibst, dann fängst dir eine!
- 7.22. Wenn du nicht leise sein kannst, gehst du gleich zur Direktorin!
- 7.23. Ich schmeiß dich aus der Klasse, wenn du nicht aufhörst zu stören!
- 7.24. Wenn ihr jetzt nicht aufpasst, schreiben wir nächste Stunde einen Test darüber!
- 7.25. Wenn ich das noch einmal bei dir sehe, dann...!
- 7.26. Wenn ich dich noch einmal beim Schummel erwische, dann Gnade dir Gott!
- 7.27. Wenn du dich weiterhin so aufführst, fährst du sicher nicht mit auf die Sportwoche!
- 7.28. Wenn du mir nicht den Namen von demjenigen sagst, der das angestellt hat, werde ich deine Note verschlechtern und eine Betragensnote eintragen.
- 7.29. Dein freches Verhalten wird Konsequenzen haben, wenn du dich nicht änderst.
- 7.30. Wenn sich der Lärmpegel nicht augenblicklich senkt, dann schreiben wir auf der Stelle einen Test.
- 7.31. Ich nehm dein Handy und werf es aus dem fünften Stock, wenn du es nicht gleich weglegst.
- 7.32. Am liebsten würd ich dir eine reinhauen, wenn du so weitermachst.
- 7.33. Wenn du weiter so frech bist, gibt's eine!
- 7.34. Ich werde deine Eltern über dein Verhalten informieren, wenn du dich nicht bald zusammennimmst.
- 7.35. Wenn du noch öfters fehlst, wirst du die Matura bei mir sicher nicht schaffen.
- 7.36. Wenn du noch einmal zu spät kommst, trag ich dir eine Verhaltensnote ein!
- 7.37. Du wirst durchfallen, wenn du noch einmal fehlst!
- 7.38. Wenn du so weitermachst, bekommst du eine Schlechte Note!
- 7.39. Mach die Aufgabe fertig oder du gehst nicht nach Hause!
- 7.40. Sag das noch einmal und du bekommst einen Fünfer!
- 7.41. Wenn du so weitermachst, gehst du zum AMS, die Luftlinie beträgt 300m!
- 7.42. Wenn du nicht still bist, schreib ich dich ins Klassenbuch!
- 7.43. Überdenk dein Verhalten, sonst wirst du nächstes Jahr nicht mehr in dieser Klasse sitzen!
- 7.44. Wenn ich das Handy nochmal am Tisch liegen seh, dann werf ichs das nächste Mal aus dem Fenster!
- 7.45. Noch so eine dumme Antwort und ich steh bei deinen Eltern vor der Tür!
- 7.46. Wenn du die Hausübung nicht verbesserst, bekommst du ein Minus!
- 7.47. Wer die Schularbeitenhefte nicht verbessert abgibt, darf nicht zur Matura antreten!
- 7.48. Wenn du den Schimmelreiter nicht mehr zurückbringst, gibt's im Sommer kein Zeugnis!
- 7.49. Wenn du nicht lernst, wird dir bei der Prüfung Hören und Sehen vergehen!

Abstract

Obwohl verbale Gewalt oft belächelt und bagatellisiert wird, stellt sie doch ein sehr ernstzunehmendes Instrument dar, durch welches jemand in der Lage ist, der Person gegenüber auf psychischer Ebene schwere Verletzungen zuzufügen. Dass es sich bei der verbalen Gewalt um kein Kavaliersdelikt handelt, zeigt auch ihre mediale Präsenz. Den Kontext der Schule betreffend bietet die verbale Gewalt – von Schülerinnen und Schülern vollzogen – ein oft thematisiertes und viel untersuchtes Forschungsgebiet. Werden verbale Aggressionen hingegen von einer Lehrperson geäußert und gegen Schülerinnen und Schüler gerichtet, so wird darüber geschwiegen. Dass verbale Lehrerinnen- und Lehrergewalt als Tabuthema gilt, zeigt auch die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit, zumal es nicht möglich war, Schülerinnen und Schüler im Schulgebäude oder Lehrpersonen zu dieser Thematik zu befragen, weswegen auf eine retrospektive Opferbefragung zurückgegriffen werden musste.

Die Arbeit beschäftigt sich mit aggressiven Äußerungen und verbalen Gewaltakten von Lehrpersonen und versucht eine linguistische Analyse dieser Phänomene mit besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie zu bieten. Dafür wird im ersten Teil der Arbeit zunächst geklärt, worum es sich bei den Begriffen ›Gewalt‹ und ›verbale Gewalt‹ handelt. Um eine linguistische Untersuchung mit sprechakttheoretischem Schwerpunkt durchführen zu können, wird im Theorieteil auf die Sprechakttheorie sowie ihre Entwicklung hin zu den illokutionären und perlokutionären Kräften eingegangen. Den Abschluss des theoretischen Teils bilden die Diskussion des Begriffs ›Pejorativum‹ in Abgrenzung zum ›Schimpfwort‹ sowie eine kurze Darstellung der Realisierungsformen sprachlicher Gewaltakte und verbaler Aggressionen.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die durch die Opferbefragung gewonnenen Ergebnisse analysiert. Da es sich um eine linguistische Untersuchung mit sprechakttheoretischem Schwerpunkt handelt, werden die von den Probandinnen und Probanden genannten Beispiele nicht bloß hinsichtlich ihrer syntaktischen Realisierung, sondern auch in Bezug auf ihre sprechakttheoretische Funktion diskutiert.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich verbale Lehrerinnen- und Lehrergewalt auf sehr vielfältige Art und Weise realisiert, sodass nicht von einem Katalog aggressiver Äußerungen oder einer Sammlung gewaltvoller Vokabeln ausgegangen werden kann. Vielmehr muss aus sprechakttheoretischer Sicht an die verbale Gewalt herangegangen werden, da sich Aussagen ausschließlich anhand ihrer perlokutionären Effekte auf die Adressatinnen und Adressaten als gewaltvoll oder nicht gewaltvoll bezeichnen lassen.