

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Gewalt und die ‚Gewaltfreie Kommunikation‘ im Kontext Schule: Eine philosophische Analyse“

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Lisa Gradl MA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 941

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Michael Staudigl Privatdoz.

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer, Herrn Privatdozent Mag. Dr. Michael Staudigl sehr herzlich bedanken. Er ermöglichte mir die Ausarbeitung der vorliegenden Arbeit unabhängig von lokalen Gegebenheiten – trotz Anstellung bei der Bildungsdirektion OÖ konnte ich diese wissenschaftliche Arbeit fertig verfassen. Danke für die wertvollen Anregungen, konstruktiven Rückmeldungen und die großzügige Flexibilität in allen organisatorischen Angelegenheiten!

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Schulleitung, Frau DPTS OSR Monika Pirkelbauer, MA BEd. Zahlreiche Gespräche eröffneten mir weitere Perspektiven auf diverse schulische Situationen und die damit verbundenen Konsequenzen für alle beteiligten Personen. Danke für die vielfältigen Einblicke in den Zuständigkeitsbereich einer Schulleitung!

Schließlich gilt mein Dank meinen Eltern, die mich stets gefördert haben. Danke für die vielseitige Unterstützung!

Vorwort

Die Institution Schule beherbergt eine Vielzahl an handelnden Personen, die (täglich) miteinander interagiert. Durch diese Interaktionen ergeben sich unzählige (potenzielle) Gewalterfahrungen, die in psychischer und physischer Form auftreten können. In den letzten Monaten häuften sich in den österreichischen Medien die Berichterstattungen von Gewaltvorfällen an Schulen. Diese Vorkommnisse ereignen sich unabhängig von lokalen Gegebenheiten oder Altersstufen. Erst kürzlich berichtete das Gymnasium Schwechat von Beschädigungen im Sanitärbereich und den damit verbundenen Sanktionen in der Form von verschärften Kontrollen und versperrten WCs. Auch Bombendrohungen gingen bundesweit an mehreren Schulstandorten ein und fordern nach wie vor die Bildungsdirektionen. Zuletzt wurde von der Politik ein Handyverbot an österreichischen Schulen beschlossen – eine weitere Maßnahme, um den Schulalltag zu regulieren. Schließlich wurden Schulstandorte im aktuellen Schuljahr dazu verpflichtet, individuelle Gewaltschutzkonzepte zu erarbeiten – zum Schutz der Kinder und Jugendlichen.

Als Lehrkraft kenne ich diverse Schwierigkeiten, die den schulischen Alltag begleiten. In den letzten sieben Jahren durfte ich an vier verschiedenen Schulstandorten in zwei Bundesländern Erfahrungen zum Umgang mit Gewalt sammeln. Um gewissen Gewaltvorfällen entgegenzuwirken beziehungsweise diese zu verhindern braucht es gezielte Maßnahmen. Das Handyverbot, das von der Regierung beschlossen wurde, dient unter anderem womöglich auch zur Eindämmung von Gewalt in der Form von Cyberbullying. Es ist besonders im letzten Jahrzehnt üblich geworden, dass Schüler/innen vorwiegend über soziale Medien kommunizieren und auch während Pausen eher zum Mobiltelefon greifen, als sich direkt mit Mitschüler/innen zu unterhalten. Der Umgang mit sozialen Medien wird zwar im Unterricht immer wieder thematisiert, doch (Cyber-)mobbing ist nach wie vor ein gravierendes Problem, das oft auch unentdeckt bleibt. Aus diversem Austausch mit Kolleg/innen weiß ich, dass Mobbing in physischen Gewaltausbrüchen gipfeln kann, wenn sich das Opfer entweder nicht anders zu helfen weiß oder das Leid nicht länger ertragen kann.

Kürzlich habe ich einen Lehrgang zum Thema Führung einer Schule absolviert und unter anderem Einblick in den Verantwortungs- und Handlungsbereich der Schulleitung erhalten. Mir persönlich ist es wichtig, bei Gewaltvorfällen nicht ausschließlich Konsequenzen zu ziehen, sondern auch die Anliegen und Absichten der Täter/innen zu erkennen. Im Endeffekt ist das schulische Leben ein Zusammenspiel von Schüler/innen, deren Eltern und Lehrkräften, die alle ein konkretes Ziel vor Augen haben: Die positive Beendigung der Schullaufbahn der

Schüler/innen. Nun ist es eine Gegebenheit, dass alle handelnden Personen individuelle Persönlichkeiten sind – und daher ist jedes Zusammenwirken an jedem Schulstandort individuell: Das Kollegium ist unterschiedlich, die Schüler/innen und ihre jeweiligen Stärken und Schwächen unterscheiden sich, und auch das Interesse der Erziehungsberechtigten an deren Schützlingen variiert. Somit liegt es auf der Hand, dass einerseits nicht jede Konsequenz für jeden Gewaltdelikt die idente Wirkung haben kann und andererseits auch nicht jede Absicht gleich ist. Daher braucht es das Fingerspitzengefühl jeder Lehrkraft und jeder Schulleitung, um genau hinzuschauen und den Schüler/innen den Raum für Erklärungen - und im besten Fall auch Einsicht - zu geben. Gewalt ist natürlich nie eine Lösung, aber die Beweggründe und Motive sollten stets reflektiert und analysiert werden.

Aus der Sicht der Philosophie ergeben sich konkrete Fragestellungen im Hinblick auf Gewalt an Schulen. Alleine das Gewaltfeld an sich ist sehr umfassend und muss zuerst konkretisiert werden. Die offensichtlichste Form ist die strukturelle Gewalt, denn es ist jedem Angehörigen einer Schule bewusst, dass Noten den weiteren Bildungsweg ebnen. Durch schlechte schulische Leistungen verringern sich die Chancen auf ein hohes Einkommen und somit entscheidet (zumindest indirekt) der Lehrkörper über die berufliche Zukunft der Heranwachsenden. Eine als unfair erlebte Benotung kann durchaus als gewaltvoll erlebt werden - einerseits von Schüler/innen, die sich ungerecht beurteilt fühlen, und andererseits von Lehrkräften, die sich als Opfer der Institution Schule sehen, die vorschreibt, aufgrund welcher Leistung welche Beurteilung zu vergeben ist. Auch die verbale Gewalt ist an Schulen ein Problem, einerseits wenn sich Schüler/innen gegenseitig mit Schimpfwörtern attackieren und andererseits, wenn Lehrer/innen Sprache gewaltvoll einsetzen. Sprache schafft Nähe und Distanz, je nach Einsatz und Wortwahl. Es sollte grundsätzlich üblich sein, dass Schüler/innen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte in einem respektvollen und höflichen Ton miteinander sprechen - jedoch sind Schimpfwörter und verbale Erniedrigungen im schulischen Alltag meist keine Seltenheit.

Die *Gewaltfreie Kommunikation* möchte Gewalthandlungen grundsätzlich verhindern, bietet als Methode aber auch einen Zugang zur Aufarbeitung von Gewaltvorfällen. Ihr Einsatz im pädagogischen Bereich macht die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit besonders spannend: Es soll aufgezeigt werden, welche philosophischen Ansätze in der *Gewaltfreien Kommunikation* mitwirken. Dafür ist es vor allem auch wichtig, das Phänomen *Gewalt* zu definieren und vor einem philosophischen Hintergrund zu untersuchen.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. GEWALT IM BILDUNGSBEREICH	4
2.1. Die <i>Gewaltfreie Kommunikation</i> als Gegenmaßnahme?	5
2.2. Zeitliche Veränderungen	6
2.3. Daten und Items von Gewaltsituationen an Schulen (1995-2016)	7
2.3.1. Fazit	16
2.4. Gewalt ist ein Problem	16
2.5. Heterogenität versus Homogenität	17
2.6. Gewalt zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen	18
2.7. Gewalt zwischen Schüler/innen und Schüler/innen	19
2.7.1. Psychische Gewaltformen	20
2.7.2. Physische Gewaltformen	23
2.8. Maßnahmen an Schulen (Länderunterschiede)^	24
2.8.1. Interventionen durch Lehrkräfte	25
2.9. Gewaltprävention	27
3. DAS PHÄNOMEN <i>GEWALT</i> IN DER PHILOSOPHIE UND IM BILUNGSBEREICH	29
3.1. Gewalt als Begriff mit negativer Wertung	29
3.2. Das Verhältnis von Macht und Gewalt	31
3.2.1. Trennung von Macht und Gewalt	31
3.2.2. Interaktion von Macht und Gewalt	32
3.3. Arten und Erscheinungsformen der Gewalt	33
3.3.1. Strukturelle Gewalt	34
3.3.2. Symbolische Gewalt	39
3.3.3. Sprachliche Gewalt	40
3.4. Fazit	42
4. DIE GEWALTFREIE KOMMUNIKATION	44
4.1. Die Relevanz der <i>Gewaltfreien Kommunikation</i>	44
4.2. Die gewaltfreie Komponente	45
4.3. Der Gewaltbegriff bei Marshall B. Rosenberg	46
4.3.1. Gewaltfreie Aspekte	47
4.4. Die genaueren Teile der <i>Gewaltfreien Kommunikation</i>	48

4.4.1. Die Bedürfnisse	49
4.4.2. Die Bitten	51
4.4.3. Vermeidung einer persönlichen Wertung	52
4.4.4. Beispiel der Anwendung der <i>Gewaltfreien Kommunikation</i>	52
5. AXEL HONNETH: DER ANERKENNUNGSBEGRIFF	54
5.1. Institutionen	56
5.2. Vergleich des Anerkennungsbegriffs und der <i>Gewaltfreien Kommunikation</i>	57
6. DIE ANWENDUNG DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION IN DER SCHULE	60
6.1. Erfolgreiche Beispiele aus der Praxis	62
6.2. Fallbeispiele und Anwendungen der <i>Gewaltfreien Kommunikation</i>	64
6.2.1. <i>Beispiel 1</i>	64
6.2.2. <i>Beispiel 2</i>	66
6.2.3. Sammlung der relevantesten Aspekte	69
6.3. Fallbeispiele aus dem Schulalltag	69
6.3.1. <i>Fallbeispiel 1</i>	69
6.3.2. <i>Fallbeispiel 2</i>	73
6.4. Fazit	78
7. ANALYSEN UND KOMMENTARE ZUM GEWALTBEGRIFF	79
7.1. Gibt es die Gewaltfreiheit?	79
7.2. Analyse der Bezeichnung <i>gewaltfrei</i>	82
8. CONCLUSIO	85
9. BIBLIOGRAFIE	89
10. ANHANG	93

1. EINLEITUNG

In dieser Arbeit wird das Phänomen Gewalt an Schulen vor einem philosophischen Hintergrund untersucht und es soll erörtert werden, inwieweit die Institution Schule ohne Gewalt funktionieren kann. Außerdem soll das Konzept der *Gewaltfreien Kommunikation* (GFK) aus philosophischer Perspektive besprochen werden. Im pädagogischen Diskurs wurde die GFK schon vielfach untersucht, jetzt soll das bildungstheoretische Konzept anhand der Philosophie erweitert werden. Ziel ist es, zu klären, ob die zugrundliegende Theorie des Konzepts den diversen philosophischen Ansichten des Gewaltbegriffes entspricht, oder ob sich Differenzen auftun. Folgende Fragestellungen ergeben sich: Wie kann Gewalt an Schulen philosophisch untersucht werden und inwieweit ist die *Gewaltfreie Kommunikation* tatsächlich gewaltfrei?

Als Basis dieser Arbeit dient die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Gewalt in der Philosophie. Es wird untersucht, in welchen Formen sich Gewalt an Schulen äußert und auf welche Weise die handelnden Personen (vor allem Schüler/innen und Lehrer/innen) gewaltvoll miteinander interagieren - der Schwerpunkt liegt hier auf dem österreichischen Bildungssystem. Gewalt tritt momentan verstärkt an Österreichs Schulen auf: „Die Zahl der Straftaten an Schulen hat sich von 2021 auf 2023 in allen Bundesländern erhöht, in einigen sogar verdoppelt“ (Wolf-Schöffmann 2024: 15). Auch die Anzahl der Suspendierungen in Wien „hat sich seit dem Schuljahr 2018/19 ebenfalls fast verdoppelt“ und „[r]und ein Drittel fühlt sich im Schulumfeld unwohl oder hat sogar Angst“ (Wien Heute 2024). Diese Statistik lässt aufhorchen, doch in der Vergangenheit gab es immer wieder Vorschläge zum Umgang mit Gewalt:

Bereits vor knapp 20 Jahren machen sich bildungspolitisch Verantwortliche Gedanken über die zunehmende Gewalt an Schulen. Schon 2005 gibt es in Wien über 300 Anzeigen wegen Körperverletzung an Schulen, Kindergärten, Horten und Heimen. Die damalige Bildungsministerin Elisabeth Gehrler lässt strengere Maßnahmen und bessere Erziehungsmittel für Lehrer:innen prüfen [...] 2008 präsentiert BM Claudia Schmied die Initiative ‚Weiße Feder – Gemeinsam gegen Gewalt‘. [...] Dass ‚Gewalt in der Schule keinen Platz hat, egal ob offline oder online‘, verkündet einige Jahre später auch Bundesministerin Gabriele Heinisch-Hosek. [...] Bei Bildungsminister Heinz Faßmann gibt es 2019 keine Weltformel bei der Bekämpfung von Gewalt und Mobbing. (Wolf-Schöffmann 2024:14)

Wichtig ist festzuhalten, dass die Institution Schule aus sozialphilosophischer Sicht eine ordnungsvermittelnde Instanz darstellt. Schule ist ein Ort, an dem die Mitwirkenden auf Erscheinungsformen von Gewalt besonders sensibilisiert werden, sei es die Schüler/innen im Umgang miteinander (z.B. Mobbing) oder auch Eltern und Lehrkräfte in Hinblick auf eine

gewaltfreie Sprache (z.B. gendergerechte Sprache). Obwohl also in den letzten Jahren der Blick auf die unterschiedlichsten Formen der Gewalt geschärft wurde, ist deren Auftreten nicht geringer geworden, sondern hat sich sogar gesteigert. Die Frage ist, ob die Thematisierung von Gewalt zu einem Anstieg geführt hat (i.e. weil man davon spricht, bemerkt man mehr Fälle), oder ob das Auftreten von Gewalt im Vergleich zu früheren Jahrzehnten tatsächlich gestiegen ist. Historisch gesehen wurde Gewalt immer schon als Mittel der Pädagogik eingesetzt, doch jetzt wirkt sie in einer subtileren Form: Lehrkräfte dürfen Schüler/innen keine physische Gewalt antun und Schüler/innen wenden virtuell Mittel gegeneinander an (z.B. Cybermobbing) anstatt sich zu prügeln. Es stellt sich also die Frage, ob Schule ohne Gewalt funktionieren kann, oder ob diese unter Umständen legitimiert werden kann. Zur Erörterung dieser Fragen werden repräsentative Fallbeispiele aus der pädagogischen Literatur gesammelt und diskutiert. Dabei gilt es zu klären, um welche Gewaltformen es sich handelt und wie man aus bestimmten philosophischen Perspektiven diese Situationen deuten kann.

Die kulturwissenschaftlichen und sozialkritischen Punkte im Bildungsbereich können mit philosophischen Reflexionen diskutiert werden. Die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* dient als normative Idee der Arbeit, anhand klarer Regeln soll Sprache ohne Gewalt auskommen. Die *Gewaltfreie Kommunikation* ist eine Methode von Marshall B. Rosenberg und im Fokus stehen gewaltfreie Aspekte, die diese Methode auszeichnen. Hier treffen Ideen der Philosophie zur verbalen Gewalt und Beispiele aus der Pädagogik zusammen. Auch eine Auseinandersetzung mit dem Werk *Kampf um Anerkennung* von Axel Honneth findet statt und wird in Bezug auf die GFK diskutiert. Es wird veranschaulicht, wie ähnlich die Ideen bei Honneth und Rosenberg sind. Anschließend ist zu untersuchen, ob und wie sich das Konzept der *Gewaltfreien Kommunikation* in den philosophischen Diskurs einfügen lässt. Es soll festgestellt werden, ob die Bezeichnung *Gewaltfreie Kommunikation* tatsächlich keine Gewalt beinhaltet, und falls doch, welche Form der Gewalt - dazu sollen (neueste) Entwicklungen im Bereich der Methode untersucht werden.

Die Thematik dieser wissenschaftlichen Arbeit ist für mich nicht nur aus akademischer Sicht besonders spannend, sondern auch aus beruflichen Gründen: Ich habe das Fach Psychologie und Philosophie studiert, bin seit einigen Jahren Lehrerin an einer Polytechnischen Schule in Oberösterreich und unterrichte unter anderem in Integrationsklassen. Somit erlebe ich im beruflichen Alltag Auseinandersetzungen unter Schüler/innen, die zumeist verbal stattfinden, und bin aufgefordert, beim Streitschlichten unterstützend einzugreifen. Die Fallbeispiele in dieser Arbeit stammen aus unterschiedlichen Fachbüchern, mein persönliches Wissen lasse ich

nur unter entsprechendem Vermerk einfließen. Mein Ziel ist es, in dieser Arbeit Gegebenes zu hinterfragen, kritische Fragen zu stellen und unterschiedliche Denkweisen zu erörtern.

Die vorliegende Arbeit ist so aufgebaut, dass zuerst die Erscheinungsformen der Gewalt näher untersucht werden und dann die Gewaltvorkommnisse im Bildungssektor - einerseits das Auftreten von Gewalt in der Schule in den letzten Jahrzehnten, andererseits auch das Verhalten der Lehrkräfte. Im nächsten Kapitel wird Gewalt in Hinblick auf philosophische Perspektiven untersucht, konkret die *strukturelle Gewalt*, die *symbolische Gewalt* und die *sprachliche Gewalt*. Außerdem wird die Gewaltfreiheit erörtert und die Abgrenzung zwischen den Begriffen *Macht* und *Gewalt* genauer erklärt. Diese ersten beiden Kapitel dienen also zur Klärung des Gewaltbegriffes und des Auftretens von Gewalt an Schulen. Konkret werden Erscheinungsformen der Gewalt zwischen Lehrkräften und Schüler/innen, als auch zwischen Schüler/innen untereinander erörtert. Ein Schwerpunkt liegt auch auf Gründen für Gewaltakte und der Gewaltprävention. Mit diesem Hintergrundwissen kann danach die *Gewaltfreie Kommunikation* vorgestellt werden, als Mittel zur Vermeidung von gewaltvoller Sprache in der Schule (Kapitel 4). Die besondere Bedeutung der *Bedürfnisse* und *Bitten* wird anhand von Beispielen genauer aufgezeigt. In diesem Kontext wird eine Verbindung zu Axel Honneths Anerkennungsbegriff hergestellt und ein Vergleich zur GFK gewagt (Kapitel 5). Im sechsten Kapitel wird die Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation* in der Schule erörtert und erfolgreiche Beispiele aus der Praxis werden aufgezeigt. Im darauffolgenden Kapitel wird versucht, die GFK bei Fallbeispielen aus der Literatur anzuwenden. Das siebte Kapitel widmet sich der Analyse des Gewaltbegriffs und es wird erläutert, ob die GFK tatsächlich keine Gewalt enthält. In der Conclusio wird neben einer Sammlung der wichtigsten Erkenntnisse noch ein Ausblick in Bezug auf die Didaktik und Ausbildung von Lehrkräften gewagt.

2. GEWALT IM BILDUNGSBEREICH

In diesem Abschnitt wird verdeutlicht, wie verbreitet Gewalt an Schulen ist. Gewalt wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wie folgt definiert (Kessler 2009: 18):

Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und die tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.

Jahrelang war es an österreichischen Schulen gängige Praxis, dass Gewalt von Lehrkräften angewandt wurde – sei es in Form von körperlicher Züchtigung oder verbaler Erniedrigung. Erst zu Beginn der 1990er Jahre wurden körperliche Attacken verboten: „Österreich hat Gewalt in der Erziehung gesetzlich 1989 verboten, die sogenannte g’sunde Watschn wurde damit rechtswidrig“ (UNICEF-Österreich 2011 in: Koncki-Polt 2021: 26). Von gewissen damaligen Strafmaßnahmen wie *Schlagen mit einem Holzstock* oder *in der Ecke stehen* müssen wird auch heutzutage noch oft von Betroffenen und Augenzeugen berichtet. Betrachtet man die Entwicklung der letzten 35 Jahre, so hat sich doch einiges grundlegend verändert. Lehrer/innen und Erzieher/innen haben heute nicht mehr allzu viel Handhabe, können Schüler/innen nicht mehr mit körperlichen Sanktionen drohen, sollen ihnen generell keine Furcht einflößen und trotzdem die Klasse im Zaum halten. Für viele Pädagog/innen ist diese Umsetzung manchmal durchaus frustrierend, wünschen sie sich doch Maßnahmen, die sofort und akut umgesetzt werden könnten. Grundsätzlich ist es aber der allgemeine Tenor, dass niemand einen Schützling absichtlich verletzen möchte.

In vielen österreichischen Schulen ist es üblich, sogenannte *Time-out Klassen* anzubieten. Diese werden von Lehrkräften betreut, die gerade nicht im Unterricht sind, und Schüler/innen aus verschiedenen Klassenverbänden werden hierhin geschickt, sobald sie störend im Unterricht auffallen. „Ein Konzept für Time-out-Gruppen, in denen zu Unterrichtende ‚mit erheblichen Verhaltensauffälligkeiten‘ für einen begrenzten Zeitraum beschult werden, wird ausgearbeitet“ (Wolf-Schöffmann 2024: 15). Dieses Modell ist aber nicht unumstritten:

Kritik übte auch NEOS-Bildungssprecher Douglas Hoyos an den geplanten Time-out Klassen. Das Versetzen in solche Klassen habe etwas von ‚In-die-Ecke-Stellen‘, eine ‚steinzeitliche Bestrafungsmethode an Schulen, die keineswegs zielführend war‘ (ORF.at 2019).

Der Vergleich mit einer Methode aus der Steinzeit ist sehr drastisch, folgende Frage kommt aber unweigerlich auf: Kann Gewalt ohne Gewalt gelöst werden? Braucht es nicht vielleicht doch gewaltvolle Bestrafungen, die bis zu den 1990er Jahren an Schulen üblich waren?

Anfang Jänner dieses Jahres konnte man in der Zeitung lesen: „Gewalt in der Schule ist nach wie vor ein brisantes Thema“ und „[v]iele Kinder [...] kennen nur die Sprache der Gewalt“ (Heute 2025). Gewalt findet also nach wie vor statt – etwa in psychischer oder auch physischer Form. Im Jahr 2019 erschütterte ein Vorfall an der HTL Wien-Ottakring das Land, als ein Schüler einen Lehrer geschlagen hat. Der damalige Bildungsminister Faßmann reagierte mit einer generellen Aussage: „Die Weltformel gibt es nicht bei der Bekämpfung von Gewalt und Mobbing“ (ORF.at 2019). Er drückte damit also aus, dass es keine universelle Art der Reaktion auf Gewalt gäbe.

2.1. Die *Gewaltfreie Kommunikation* als Gegenmaßnahme?

Der Bildungsminister schlug damals vor, einerseits Lehrkräfte besser zu schulen und andererseits den tätlichen Jugendlichen Konsequenzen zu verordnen:

In der Ausbildung sollen angehende Lehrer und Lehrerinnen [...] besser auf extreme Konflikte vorbereitet werden, so Faßmann. Außerdem sollten Schülerinnen und Schüler durch Verhaltensvereinbarungen zum Selbstbild einer gewaltfreien Schule beitragen – bei Nichteinhalten wären etwa Hilfsdienste in der Bibliothek und die Mithilfe bei Veranstaltungen denkbar. (ORF.at 2019)

Die Erschaffung einer *gewaltfreien Schule* war also auch der Gedanke von Faßmann – das unterstreicht die Wichtigkeit gewisser Methoden wie die der *Gewaltfreien Kommunikation*, die der Fokus dieser Arbeit ist. Gleichzeitig war sich Faßmann aber auch bewusst darüber, dass es immer Gewalt geben wird. Die Wirkung seiner vorgeschlagenen Strafe bei Gewaltausbrüchen mit allgemeinen Hilfsdiensten ist aber eher fraglich. Im Prinzip würde das suggerieren, dass Jugendliche ihrer Aggression freien Lauf lassen könnten, in welcher Form auch immer, da danach höchstens ein paar Stunden in einem für sie doch angenehmen Umfeld folgen würden.

Bildungsminister Faßmanns Idee war im Jahr 2019 unter anderem, dass „Pädagogen zu Streitschlichtern ausgebildet werden“ (ORF.at 2019). Schon im Jahr 2010 machte Drexel darauf aufmerksam, dass Gewalt ein Problem ist und konfrontiert werden sollte:

Da Gewalt an Schulen ein Thema ist, vor dem wir uns nicht verschließen dürfen, ist die Politik auf allen Ebenen (Gemeinde, Land, Bund) gefordert, ausreichend finanzielle Mittel für Maßnahmen zur Förderung gewaltpräventiver Modelle zur Verfügung zu stellen. (Drexel 2010: 74)

Im Prinzip machen also beide Experten Druck in Hinsicht auf Schulungen für Lehrkräfte im Bereich der Prävention. Drexel (2010: 73) betont außerdem die Wichtigkeit, dass Schüler/innen „gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung“ kennenlernen. Eine dieser Methoden ist die *Gewaltfreie Kommunikation*, die das Hauptaugenmerk dieser Arbeit ist.

Um einen Überblick darüber zu erhalten, welche Formen von Gewalt im Bildungssektor vermehrt auftreten, werden verschiedene Publikationen untersucht. Die folgenden Daten, präsentiert im Kapitel 2.3., finden sich in Auszügen aus der Literatur, geordnet nach dem Erscheinungsjahr.

2.2. Zeitliche Veränderungen:

Im Prinzip lässt sich sagen, „Konflikte in Schulen sind so alt wie Schule selbst“ (ebd.: 31). Egal ob man die Schuld hauptsächlich in der Ausführung sucht, es geht eigentlich darum, dass viele Kinder aufeinandertreffen und miteinander gewaltfrei umgehen sollen. Aber immer wieder gibt es Streitigkeiten zwischen Lehrkörpern und Schüler/innen, genauso wie zwischen Eltern und Lehrpersonen. Die Schule ist im Grunde ein Mikrokosmos der Gesellschaft, Schüler/innen sind mit Problemen konfrontiert und sollen erlernen, wie sie mit Mitmenschen umgehen können: „Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Vermittlung und Verstetigung sozialer Fähigkeiten, zu denen auch die Konfliktfähigkeit gehört“ (ebd.: 31). Mit Streit umgehen zu können soll also unter anderem in der Schule gelernt werden.

Das Feld des schulischen Bereichs ist interessant für Forschungen: „Gewalt in der Schule ist ein internationales Phänomen, das mittlerweile wissenschaftlich interdisziplinär gut untersucht ist“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 81). Dass es oft so wirkt, als gäbe es heutzutage mehr Gewalt an Schulen, hat mit der Verbreitung der Fälle zu tun: „Im Unterschied zu damals werden die Gewalthandlungen heute durch die Massenmedien als ständig präsenten Gewaltphänomen viel stärker ins Bewusstsein gerückt“ (ebd.: 23). Allerdings gab es in der Vergangenheit auch Gewaltakte, und in Hinsicht auf die Interaktion zwischen Schüler/innen und Lehrkraft sicher mehr Anlässe. Eine Untersuchung im deutschen Bildungssektor hat sich intensiver damit beschäftigt:

Schulstreiche, jugendliche Bandenkämpfe, die Zerstörung von Inventar, aber auch prügelnde Lehrer vergangener Zeiten zeugen davon, dass es eine ‚gewaltfreie Schule‘ nie gegeben hat. Bis in die sechziger Jahre hinein durften die Schüler an bundesdeutschen Schulen noch völlig legal gezüchtigt werden. Betrachten wir historische Quellen mit Beschreibungen, Bildern und Karikaturen zur Schule des 18. oder 19. Jh., so erscheint diese im heutigen Licht als eine Gewaltinstitution. Würde man diese Dokumente im aktuellen kulturellen Kontext deuten, wäre es

unzweifelhaft, wer die Täter sind, nämlich die Lehrer. Schwache und freche Schüler wurden von ihnen mit Ruten geschlagen, der schlechteste Schüler bekam vom Lehrer die Eselsmütze aufgesetzt und wurde so zum Gespött seiner Mitschüler. Eine besonders harte Strafe war das Knien auf dem Holzseil. Die Rute und der Stock wurden zum ‚Standessymbol‘ der damaligen Lehrerschaft, aber – dem Zeitgeist entsprechend – wurde von niemandem die Legitimität dieses ‚pädagogischen‘ Handelns bezweifelt. (ebd.)

Diese Bestrafungen, die damals geduldet wurden, gibt es heutzutage nicht mehr und physische Gewalt sollte im Klassenzimmer kein Instrument mehr sein. Handlungen, die vor vielen Jahren als legitim galten, sind heute verboten und strafbar. Doch inwieweit ist Gewalt heutzutage noch ein Thema an Schulen?

2.3. Daten und Items von Gewaltsituationen an Schulen (1995-2016):

In der Literatur sind einige Aufzeichnungen von Gewalt im Bildungssektor zu finden. Ein Auszug mit der Auflistung verwendeter Items soll darstellen, welche Gewalthandlungen an Schulen im deutschsprachigen Raum im Zeitraum von 1995 bis 2016 vorgekommen sind:

Auszug 1: Das Forschungsprojekt von Ulrike Popp

(Quelle: Tanzberger 2004: 17-21)

Im Jahr 1995 und 1998 wurden Fragebögen mit folgenden Inhalten an Schulen in Hessen ausgeteilt und Interviews durchgeführt:

a) "Selbst berichtete physische Gewalt nach Geschlecht und Schüler(innen)-jahrgang" (Popp, S. 127, *Tabelle 1*, zitiert in Tanzenberger 2004: 17-21)

„In den letzten 12 Monaten habe ich mindestens alle paar Monate ...“

„mich mit einem (einer) anderen geprügelt“

„anderen gewaltsam etwas weggenommen“

„im Schulgebäude absichtlich etwas beschädigt“

„Schulsachen (Bücher, Stühle) absichtlich zerstört“

„mit anderen einen Jungen/ein Mädchen verprügelt“

„Sachen von anderen absichtlich kaputt gemacht“

„anderen aufgelauert, sie bedroht“

„Waffen mit in die Schule gebracht“

Diese Items zeigen, dass verschiedene Arten der physischen Gewalt an Schulen gegen Ende der 1990er alltäglich waren. Es gab sichtbare Aggressionen gegenüber Mitschüler/innen, aber auch gegen das Inventar des Schulgebäudes.

b) "Selbst berichtete psychische Gewalt nach Geschlecht und Schüler(innen)-jahrgang" (Popp, S. 136, *Tabelle 3*, zitiert in Tanzenberger 2004: 17-21)

„In den letzten 12 Monaten habe ich mindestens alle paar Monate ...“
„andere Schüler gehänselt“
„mit gemeinen Ausdrücken beschimpft“
„andere im Unterricht geärgert“
„andere mit Sachen beworfen“
„einen Lehrer geärgert“

Handlungen, die auf psychischer Ebene stattfinden, richteten sich in dieser Zeit nicht nur gegen Mitschüler/innen, sondern auch gegen Lehrpersonen. Genauso wie bei der Anwendung von physischer Gewalt beschränkt sich diese Form nicht auf Gleichaltrige.

c) "Selbst berichtete Opfererfahrungen personen- und sachbezogener Angriffe nach Geschlecht und Schüler(innen)jahrgang" (Popp, S. 155, *Tabelle 5*, zitiert in Tanzenberger 2004: 17-21)

„In den letzten 12 Monaten ist mir an der Schule mindestens alle paar Monate folgendes passiert...“
„ich wurde gehänselt / geärgert“
„ich wurde angeschrien [sic!], beleidigt“
„ich wurde geschlagen“
„ich wurde unter Druck gesetzt, erpresst“
„ich wurde auf dem Schulhof belästigt, bedroht“
„mir wurden Sachen unauffindbar versteckt“
„mir wurde gewaltsam etwas weggenommen“
„mir wurden Sachen absichtlich kaputt gemacht“

Auffallend ist in dieser Auflistung, dass verschiedenste Arten der psychischen Gewalt vorkommen. Diese wurden also auch damals in den 1990ern von Opfern als gewaltvoller Übergriff empfunden und nicht nur als harmloser Scherz.

d) "Wahrnehmung sexueller Übergriffe gegen Mädchen und Jungen nach Geschlecht" (Popp, S. 159, *Tabelle 7*, zitiert in Tanzenberger 2004: 17-21)

„Ein oder mehrere Jungen bedrängen ein Mädchen und fassen es gegen ihren Willen an“

„Ein Junge wird von einem oder mehreren Mädchen bedrängt und gegen seinen Willen angefasst“

Auch sexuelle Gewalt ist in den 1990er Jahren ein Thema an deutschen Schulen, in diesem Fall auf physische Weise. Wahrscheinlich finden in der heutigen Zeit viele Übergriffe in Form von verbalen Äußerungen im schulischen Umfeld statt, etwa durch die Nutzung von Medien und sozialen Netzwerken.

Auszug 2: Die Klagenfurter Befragung

(Quelle: Herzenberger 2004: 23)

In dieser Untersuchung wurden im Schuljahr 2002/03 in Klagenfurter Hauptschulen folgende Daten gesammelt:

a) Auftreten von Gewalt:

„47% der SchülerInnen meinen, dass es an ihrer Schule Banden gibt, 34% nehmen täglich oder mehrmals wöchentlich Gewalt gegen Sachen wahr. 6,3% der SchülerInnen beobachten täglich oder mehrmals wöchentlich körperliche Gewalt (Anrempeln, Schupfen,...) gegen LehrerInnen.“

Anhand dieser Ergebnisse kann festgehalten werden, dass sowohl die psychische als auch die physische Gewalt an Schulen im Schuljahr 2002/03 weit verbreitet war. Diese Formen der Gewalt richteten sich nicht nur gegen Mitschüler/innen, sondern auch gegen Lehrkräfte.

b) Das Auftreten von Gewalt nach Geschlecht:

„81% der SchülerInnen gaben an, körperliche Gewalt mehr bei Buben zu beobachten, 4,5% mehr bei Mädchen und 13,8% sahen keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Nur 0,5% nehmen keine körperliche Gewalt bei Buben bzw. Mädchen wahr.

Bzgl. verbaler Gewalt gaben 44% der SchülerInnen an, diese mehr bei Buben wahrzunehmen, 18% mehr bei Mädchen. 36% nehmen sie bei Buben und Mädchen gleichermaßen wahr und etwas über 1% nimmt diese gar nicht wahr [sic!].

Auf die Frage, ob körperliche Gewalt gegen LehrerInnen mehr bei Buben oder Mädchen beobachtet wird, kreuzten von den Befragten 30% die Kategorie "bei Buben", 4,8% die Kategorie "bei Mädchen" an. 6,6% kreuzten beide Kategorien an und 58,6% kreuzten keine der Kategorien an.

Sprachliche Gewalt (wie ‚blöd anreden‘, anschreien, drohen,...) gegen LehrerInnen nahmen 56% der SchülerInnen stärker bei Buben, 13,6% stärker bei Mädchen und 27,5% bei beiden Geschlechtern gleich häufig wahr.“

Die geschlechterspezifische Analyse zeigt, dass Schüler deutlich mehr physische Gewalt anwandten als Schülerinnen. Verbale Gewalt wurde durchaus auch von Schülerinnen ausgeübt, genauso wie Gewalt an Lehrkräften, wobei in beiden Kategorien insgesamt Buben gewalttätiger waren.

Auszug 3: „Schulgewalt und Mobbing“

(Quelle: Baier et al 2009: 88)

„schlagen, treten“
„hänseln“
„Eigentum zerstören“
„Erpressung/ Raub“
„ausschließen“
„nicht beachten“
„Gewalt“
„Lehrkraft lächerlich machen“
„Lehrkraft gemein behandeln“
„Lehrkraft schlagen“

Diese Umfrage, durchgeführt im Jahr 2006 in Deutschland, zeigt, dass nach wie vor ähnliche Gewalthandlungen stattfanden wie einige Jahre zuvor. Hier ist deutlich zu sehen, dass physische, psychische und verbale Gewalt gegen Lehrkräfte gängige Praxis ist. Generell ist die physische Form der Gewalt in diesen Daten am stärksten ausgeprägt, ähnlich wie im vorigen Datenset aus dem Schuljahr 2002/03.

Auszug 4: „Einschätzung von Verhalten als ‚Gewalt‘“

(Quelle: Gielen et al 2009: 86)

„Bedrohung mit einer Waffe“
„Erpressung: jmd. zur Herausgabe von Sachen zwingen“
„Vandalismus am Schulinventar“
„Zerstören oder Entwenden fremden Eigentums“

„Raufen/Prügeln mit Verletzungen“
 „‘Spaßkloppe’: Körperkräfte messen“
 „verbale Aggressionen: Beleidigungen unter Schülern“
 „verbale Aggressionen: Beleidigungen von Lehrern durch Schüler“
 „verbale Aggression: abfällige Bemerkungen eines Lehrers über Schüler“
 „Drohungen: Lehrer droht mit schlechten Noten“

Anhand dieser Items, die im Jahr 2009 veröffentlicht wurden, erkennt man, dass die verschiedensten Arten der Gewalt entweder nach wie vor an Schulen vorkommen oder als Gewalt eingestuft werden. Im Fokus stehen (Be-)drohungen, physische und verbale Gewalt.

Auszug 5: Mobbing

(Quelle: Kessler & Strohmeier 2009: 20-21)

„Bei Mobbing an Schulen handelt es sich also um wiederholte Übergriffe, die offen oder verdeckt vorkommen und von einem Machtungleichgewicht geprägt sind, das von außen meist nicht erkennbar ist. Diese Übergriffe äußern sich meist in Form von verbalen Ausfällen wie Beschimpfen oder Beleidigen, körperlichen Übergriffen, Erpressung oder Zerstörung. Schüler/innen, Lehrer/innen oder Eltern assoziieren zwar Beschimpfen und Beleidigen sehr viel seltener mit Gewalt, dennoch zählt auch dieser Aspekt zur Gewalt.

Zu den körperlichen Mobbinghandlungen gehören: (nach Gugel 2008, S. 431)

- körperliche Gewalt in unterschiedlichem Ausmaß (schlagen, hauen, stoßen, einkesseln auf den Gängen oder auf dem Schulhof, einschließen im Klassenzimmer, jagen, verfolgen...)
- Erpressung von sogenannten Schutzgeldern (Geschenke oder Geld verlangen)
- Diebstahl oder die Beschädigung von Gegenständen des Opfers (Kleidungsstücke, Schulmaterial, Wertsachen...)
- Zerstören von im Unterricht erarbeiteten Materialien
- sexuelle Belästigungen. Zu den verbalen und psychischen Mobbinghandlungen gehören: (nach Gugel 2008, S. 431)
- Ausgrenzen von Schülerinnen und Schülern (isolieren, auslachen, verspotten, beleidigen, beschimpfen...)
- Geraune und entnervtes Stöhnen, wenn jemand etwas nicht versteht und es sich mehrfach erklären lässt
- nie den richtigen Namen des Mitschülers/der Mitschülerin benutzen, sondern einen ‚Spitznamen‘
- verletzend, anzügliche oder ‚witzige‘ Bemerkungen über Mitschüler/innen
- Zurückhalten wichtiger Informationen
- ungerechtfertigte Anschuldigungen
- abfällige Äußerungen über Aussehen, Kleidung...
- SMS-Nachrichten auf das Handy senden, anonym anrufen, Briefchen schreiben
- Mitschüler/innen als Sklaven oder Untergebene behandeln (befehlen, die Hausaufgaben des anderen zu erledigen, die eigenen Hausaufgaben nicht abzugeben...)

- zu bestimmten Handlungen zwingen (Wände beschmieren, Ladendiebstahl...)
- Erfinden von Gerüchten und Geschichten über den Betroffenen/die Betroffene (zunächst Diskriminierungen hinter dem Rücken, später umso offener)
- Androhung von körperlicher Gewalt
- Ignorieren und Schneiden des Opfers.“

Dieser Bericht aus dem Jahr 2009 konzentriert sich auf das Thema Mobbing. Spannend ist die Erwähnung von Handys als Medium, um psychische Gewalt anzuwenden. Auch heutzutage werden Mobiltelefone zur Anwendung von Gewalt eingesetzt.

Auszug 6: „Formen von Gewalt im schulischen Kontext“

(Quelle: Kessler & Strohmeier 2009: 22-28)

Sachbeschädigung: Als die Direktorin um 7.30 Uhr in die Schule kommt, sieht sie, dass das Glas der Eingangstür zerbrochen ist.

Diebstahl: Markus kommt vom Turnen zurück und stellt fest, dass sein Handy weg ist.

Hänseleien: Maria wird von drei anderen verspottet und gehänselt. Maria wirkt traurig und verletzt.

Prügeleien: Thomas schlägt mit der Faust auf Max ein, der wehrlos auf dem Boden kauert.

Erpressung: Sascha sitzt auf dem Boden. Um ihn herum stehen drei Jugendliche, die durch ihre Körpersprache bedrohlich wirken.

Happy Slapping und Cyber-Bullying: Simone und ihre Freundin treffen sich zum Baden. Plötzlich rennen drei Burschen auf Simone zu, halten sie fest und reißen ihr das Bikinioberteil herunter. Alexander, ein Klassenkamerad von Simone, steht daneben und filmt die halbnackte Simone mit seinem Handy.

Rassismus: Manuel sitzt allein im Schulhof und wirkt müde, bedrückt oder niedergeschlagen.

Sexuelle Übergriffe: Susanne sitzt in der Pause auf dem Tisch und liest. Robert geht von hinten auf sie zu und berührt Susanne auf dem Busen.

Dieser Auszug aus dem Jahr 2009 zeigt anhand kurzer Beispiele, welche verschiedenen Arten von Gewalt an Schulen vorkommen können. Neu ist die Erwähnung von Sachbeschädigung und Diebstahl und Cyberbullying wird nun konkret als Gewaltform genannt.

Auszug 7: „Gewalt und Bullying“

(Quelle: Spiel & Strohmeier 2011: 13)

„Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt...

„...durch gemeine Worte“

„...dadurch, dass sie dich nicht haben mitmachen lassen“
„...durch körperliche Angriffe“
„...mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos“

In diesen Daten findet sich abermals die Anwendung von Gewalt durch Medien, es ist zu vermuten, dass diese Instrumente heutzutage wahrscheinlich noch stärker zum Einsatz kommen. Die Umfrage aus dem Jahr 2010 zeigt, dass sowohl psychische als auch physische Gewalt gängige Praxis an Schulen waren.

Auszug 8:

(Quelle: Dudziak 2017: 63-64)

a) „Items zur Lehrgewalt“:

„Bei uns kommt es nur selten vor, dass uns Lehrer/innen anschreien.“
„Bei uns gibt es Lehrer/innen, die gegen Schüler/innen auch schon mal handgreiflich werden (z.B. schlagen)“

Im Jahr 2014 zeigte sich, dass Lehrkräfte verstärkt physische Gewalt gegenüber Schüler/innen anwandten. Verbale Gewalt in Form von Schreien kommt seltener vor.

b) Items zur Schülergewalt gegen Lehrkräfte:

„Schüler/innen schlagen absichtlich eine Lehrperson“
„Schüler/innen bedrohen Lehrer/innen (z.B. mit Schlägen)“
„Schüler/innen entwenden oder beschädigen absichtlich Sachen, die einem/r Lehrer/in gehören“

Auch die Anwendung von physischer Gewalt auf Seiten der Schüler/innen gegenüber den Lehrkräften war verstärkt wahrzunehmen. Die körperliche Attacke spielte eine große Rolle, aber auch der Vandalismus.

Auszug 9:

(Quelle: Schoenherr 2015: 33-43)

a) „Physische Formen von (Jugend-)Gewalt“:

„Happy Slapping und Snuff-Videos“
„Sexuelle Gewalt“

„Amoklauf“
„Vandalismus“

Im Jahr 2015 spielte Gewalt gegen Mitschüler/innen als auch gegen das Inventar der Schule im nach wie vor eine große Rolle. Der Vandalismus scheint hier ebenfalls wieder auf, ähnlich wie in der Forschung *Auszug 5*. Neu ist der Amoklauf als Item.

b) „Psychische Formen von (Jugend-)Gewalt“:

„Mobbing“
„Bullying“
„Cyberbullying“
„Bedrohung, Nötigung und Erpressung“

Auch das Thema Mobbing ist weit verbreitet - in diesem Bericht wird unterschieden zwischen Formen, die eine mediale Unterstützung benötigen (wie z.B. Cyberbullying) und Formen ohne digitales Medium.

c) „Strukturelle‘ Gewalt“:

Interessant ist das Ergebnis, dass die Schüler/innen wahrnehmen, ungleich behandelt zu werden. Sie dürften also bemerken, dass das System Schule auf sie eine Form der Gewalt ausübt und sich davon betroffen fühlen.

Auszug 10:

(Quelle: Schubarth et al 2016: 3-9)

„Verbale Gewaltformen (z.B. fiese Spitznamen, Beschimpfungen, vulgäre Kommentare) und psychische Gewaltformen (z.B. Gerüchteverbreiten, Ignorieren, Ausschließen) gehören zu den am stärksten verbreiteten Gewaltformen, physische Gewalt (z.B. Herumschubsen, Treten oder Schlagen) kommt im Vergleich dazu eher seltener vor.“

Mobbing und Cybermobbing

„Lehrergewalt“: „Bloßstellen, Demütigung, ungerechte Benotung, z.T. auch Handgreiflichkeiten und sexuelle Belästigungen“

Diese Daten zeigen, dass die im Jahr 2016 die psychische Gewalt unter Schüler/innen nach wie vor weit verbreitet war. Auch digitale Medien wurden noch eingesetzt, um anderen zu schaden. Interessant ist die Form der Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler/innen: Es scheint, als würden die psychischen und physischen Formen erneut verstärkt zum Einsatz kommen.

Auszug 11:

(Quelle: Bilz et al 2017: 47-51)

a) „Opfererfahrung“

In den letzten 12 Monaten von anderen...

„gehänselt oder geärgert worden“

„angeschrien, beschimpft, beleidigt worden“

„geschlagen worden“

„auf dem Schulweg belästigt, bedroht worden“

„unter Druck gesetzt worden“

Anhand dieser Daten kann geschlussfolgert werden, dass im Jahr 2017 sowohl die psychische als auch die physische Gewalt nach wie vor eine Rolle an Schulen spielten. Der Fokus in dieser Befragung lag auf der Beziehung zwischen Schüler/innen und Schüler/innen.

b) „Tätererfahrung“

In den letzten 12 Monaten...

„andere im Unterricht geärgert, beworfen oder beschossen“

„andere mit gemeinen Ausdrücken beschimpft“

„andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht“

„andere mit Sachen (zum Beispiel Lineal, Mäppchen) beworfen

„mit anderen bewusst Streit angefangen, sie angeschrien, beschimpft“

„andere unter Druck gesetzt“

Interessant ist die Einbettung von Absichten in die Forschung, nämlich dass bewusst jemand einen Mitschüler bzw. eine Mitschülerin verbal attackiert hat. Der Schwerpunkt liegt hier also auf der Perspektive der Täter/innen.

c) „Interventionsbereitschaft der Lehrer- und Schülerschaft“

„Körperliche Gewalt“

„Erpressung“

Untersucht wurde auch die Vorgehensweise des Lehrpersonals beim Auftreten von Formen der physischen und psychischen Gewalt. Wie sich im Laufe der Arbeit noch zeigen wird, ist die

Vorgehensweise oft sehr unterschiedlich, von Ignoranz oder Verharmlosung bis hin zu Suspendierungen.

2.3.1. Fazit:

Zwischen den Jahren 1995 und 1998 sind die physische, psychische und sexuelle Gewalt an Schulen ein Thema: Körperliche Attacken gegenüber Mitschüler/innen aber auch Vandalismus prägen diese Zeit. Psychische Gewalt kommt gegenüber Mitschüler/innen und Lehrpersonen zum Einsatz. Sexuelle Gewalt äußert sich auf körperliche Art. Anfang der 2000er Jahre sind die physische und psychische Gewalt stark vertreten und beide Formen richten sich gegen Mitschüler/innen und Lehrkräfte. Auch die verbale Gewalt wird explizit genannt. Schüler wenden deutlich mehr Gewalt an als Schülerinnen. Im Jahr 2006 sind nach wie vor die physische, psychische und verbale Gewalt stark an Schulen verbreitet- vor allem gegen Lehrkräfte. Gegen Ende des ersten Jahrzehnts der 2000er Jahre findet eine erste große Wendung in der Forschung statt: Es wird sowohl von der Anwendung psychischer Gewalt gegenüber Lehrkräften, als auch von Lehrkräften gegenüber Schüler/innen berichtet. Das Thema Mobbing rückt in den Fokus, besonders durch neue Medien (Handys). Cyberbullying wird ebenfalls genannt. Physische Gewalt tritt besonders stark auf, in Form von Sachbeschädigung und Diebstahl. Auch in den darauffolgenden zwei Jahren ist Gewalt durch Medien stark im Fokus. Psychische und physische Gewalt sind nach wie vor weit verbreitet. Im Jahr 2014 sind die psychische und physische Gewalt nach wie vor präsent. Besonders spannend sind in dieser Zeit folgende zwei Aspekte: Neu ist die Einbettung von Absichten der Täter/innen in die Forschung und auch die Vorgehensweise der Lehrkräfte bei Gewaltfällen an Schulen. Genannt werden außerdem Gewaltformen, die Lehrkräfte selbst anwenden, nämlich psychische und physische Formen. Gleichzeitig ist die Anwendung physischer Gewalt gegenüber Lehrkräften von Seiten der Schüler/innen verstärkt wahrnehmbar. Auch der Vandalismus ist im Gange, genauso wie ein Jahr darauf. Ein Fokus liegt wieder auf dem Thema Mobbing und Cyberbullying. Neu ist der Amoklauf als Item und auch, dass Schüler/innen eine Ungleichbehandlung wahrnehmen. Im Jahr 2016 ist die psychische Gewalt die häufigste Gewaltform unter Schüler/innen, vor allem durch den Einsatz digitaler Medien. Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler/innen kommt verstärkt zum Einsatz oder wird mehr wahrgenommen.

2.4. Gewalt ist ein Problem:

Grundsätzlich sollen Gewalthandlungen an Schulen vermieden werden und strengstens geahndet werden. Allerdings sieht die Wirklichkeit oft anders aus. Köppe (2022) sieht den

Tatsachen ins Auge, er versucht nicht, ein heiles Bild einer Schule zu erschaffen, in der alle interagierenden Personen friedvoll und zufrieden sind. Er weist auf die realen Umstände hin und welche Lasten auf den Schultern der teilnehmenden Personen liegen:

Gesellschaftliches Ansehen und zunehmende Arbeitsverdichtung üben Druck auf Schüler*innen, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen sowie Eltern u. v. m. aus. Der systemintegrierende v. a. ökonomische Druck setzt auf Tempo und Wettbewerb. Folglich entwickeln sich Divergenzen zwischen denen, welche die Systemintegration bewältigen und denen, die dem Spannungsverhältnis nicht gewachsen sind. Dort finden sich Resignation, Mangel an Konzentration und ggf. körperliche Aggression. Die soziale Integration gerät angesichts ungelöster Konflikte aufgrund unterschiedlicher Anschauungen, Glaubensbekenntnisse und Denkmustern ebenfalls an ihre Grenzen. (ebd.: 31)

Schule ist also immer einer gewissen Dynamik ausgesetzt, und in jedem Klassenraum herrscht eine andere Atmosphäre. Als Lehrkraft muss man sich je nach Unterrichtsfach in verschiedenen Klassen zurechtfinden und erkennen, welche Handlungen in welcher Klassengemeinschaft willkommener sind als in anderen. Beispielsweise kann in einer Klasse die Aufforderung zur Bildung eines Sesselkreises problemlos funktionieren, während in einem anderen Raum Komplikationen auftreten, weil gewisse Schüler/innen nicht in der Nähe anderer Kinder sitzen möchten. Außerdem spielen Faktoren wie erhöhter Förderbedarf oder Krankheiten von Schüler/innen ebenfalls eine Rolle. Es ist klar, dass Schüler/innen mit Auffälligkeiten im Verhalten mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung brauchen. In Hinblick auf zusätzliche Unterstützung sind hier nicht nur die Lehrkräfte gefordert, sondern auch die Klassenkolleg/innen. Funktionierten Gemeinschaften nicht, kann es zu gewalttätigen verbalen oder physischen Auseinandersetzungen kommen. Auch Mobbing kann auftreten, und je nach Art und Ausmaß auch von Lehrkräften unentdeckt bleiben.

2.5. Heterogenität versus Homogenität:

Köppe (2022: 31) spricht ein Hauptproblem direkt an: „Die Institution Schule selbst ist mit ihren Homogenisierungsversuchen der letzten Jahrzehnte an der sozialen Wirklichkeit gescheitert“. Die Politik versucht seit Jahren Schulen einheitlicher zu gestalten und allen Schüler/innen – soweit dies möglich ist – eine faire und gleiche Bildungschance zu garantieren. Allerdings bedeutet fair nicht unbedingt gleich, denn beispielsweise ist das Leistungsniveau trotzdem von Kind zu Kind unterschiedlich. Aus meiner Sicht als Lehrkraft hatte die Einführung der *Neuen Mittelschule* in Österreich das Ziel, Leistungsgruppen aus den früheren *Hauptschulen* zu entfernen und einen differenzierten Unterricht in einer gemeinsamen Gruppe oder Klasse mit zwei Lehrkräften zu ermöglichen. Laut Politik wäre also damals die Inklusion

das Optimum für alle Kinder gewesen. Übersehen wurde dabei aber offensichtlich, dass es beim Lernen eher homogene Gruppen braucht – Störfaktoren sind in heterogenen Lerngruppen leichter zu finden. Die Anwesenheit von mindestens zwei Lehrkräften ergibt einen höheren Lärmpegel, gleichzeitig wollen die Schüler/innen eventuell nur eine bestimmte Lehrkraft befragen und sich nicht mit der Zuwendung der zweiten verfügbaren Lehrkraft zufriedengeben. Außerdem fühlen sich Kinder schnell von Mitschüler/innen gestört, wenn diese Fragen stellen, die ihnen längst klar sind. Somit müssen sich die Lehrkräfte immer wieder auf verschiedene Leistungsniveaus in einer Gruppe einstellen und auch die Schüler/innen sind gezwungen, sich mit Leistungsstärkeren oder – schwächeren einen Raum zu teilen. Dass dies zu mehr Aggression führt, wäre eine logische Schlussfolgerung. Wie Köppe (ebd.) erklärt: „Desintegrationserfahrungen führen hingegen zu Konflikten und ggf. Gewaltanwendungen“. Fühlt man sich einer Gruppe nicht zugehörig, so ist die Integration gescheitert. Auch darf nicht vergessen werden, dass Mobbing in zahlreichen Fällen auf den unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schüler/innen basiert – entweder wird man aufgrund seiner Schwäche gehänselt oder aufgrund überragender Leistungen ausgegrenzt.

2.6. Gewalt zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen:

Es stellt sich die Frage, wie es mit Gewalt zwischen Lehrkräften und Schüler/innen aussieht. Spannend ist folgender Hinweis „[P]sychische Aggressionen von Lehrern gegen Schüler werden von den Heranwachsenden nicht generell als Gewalthandlungen, sondern zum Teil als normale Umgangsformen oder allenfalls als Vorstufe zu einer Gewalthandlung angesehen“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 73). Das bedeutet, es scheint toleriert zu werden, wenn Lehrpersonen in einer gewaltvollen Sprache mit Schüler/innen kommunizieren.

Nonverbal oder mittels Sprache anhand von direkten Befehlen, werden betroffene Schüler/Schülerinnen daran gehindert, sich selbst äußern zu können, sie werden übergangen, der Lüge bezichtigt, ihre Taten und Worte werden lächerlich gemacht oder es wird ihnen unaufhörlich ins Wort gefallen, bis die betroffenen Jugendlichen schweigen. All dies sind Anzeichen und Formen dafür, wie sich gewaltvolle Kommunikation im Bildungskontext zeigen kann. (Haller 2018: 54)

Das heißt, Gewalt spielt tatsächlich noch eine große Rolle an Schulen. Eine Studie im Jahr 2009 kommt zu folgendem Ergebnis:

Der Anteil der Schüler, die eine physische Gewaltanwendung bezogen auf die Lehrer angeben, ist gering: Lediglich 1,7 % [...] haben im vergangenen Schulhalbjahr eine Lehrkraft geschlagen. Deutlich häufiger kommt es dagegen vor, dass Schüler einen Lehrer lächerlich machen (20,5%) oder ihn gemein behandeln (14,1 %). (Baier et al. 2009: 86-87)

Im Jahr 2011 wurde auch körperliche Gewalt noch als Resultat einer Untersuchung sichtbar: Ergebnisse ergaben, dass „körperliche Züchtigungen der Schüler durch Lehrer, obwohl sie offiziell verboten sind, im Alltag immer noch vorkommen“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 84). Auch aktuell wird in den Medien häufig davon berichtet, dass Eltern Gewaltvorfälle zwischen Lehrkräften und ihren Kindern wahrnehmen: „‘Es gibt dann teilweise Mobbing-Vorwürfe, es heißt, Kinder würden bloßgestellt‘ [...] wenn ihre Sprösslinge in der Schule vom Lehrer zurechtgewiesen werden“ (*Oberösterreich Heute* 2025). Mobbing ist ein Akt der Gewalt und es ist wichtig, Maßnahmen zu ergreifen. Das Bloßstellen von Schüler/innen ist pädagogisch auf keinen Fall wertvoll und sollte keinen Platz im Unterricht finden. Jedoch ist das Zurechtweisen an sich eine erzieherische Maßnahme und keinesfalls als böse Intention einer Lehrkraft zu interpretieren. Insgesamt zeigen die Fälle aber, dass Eltern auf Gewalt sensibilisiert sind und schützend eingreifen wollen.

Zugleich kommt es aber auch auf physische Übergriffe von Schüler/innen gegen Lehrkräfte. Eine Volksschullehrkraft berichtet aus eigener Erfahrung: „‘Der Höhepunkt war, dass mich ein 9-jähriger [...] ins Gesicht schlug, weil ich ihm in der Gangpause den Fußball wegnahm, mit dem er aus Spaß auf andere schoss. Als ich wankte, trat er auch noch auf mich ein.‘“ (*Heute* 2025). Dieses Beispiel zeigt, dass physische Gewalt gegen Lehrkörper auch im aktuellen Jahr stattfindet.

2.7. Gewalt zwischen Schüler/innen und Schüler/innen:

Geändert hat sich wohl über die Jahrzehnte, „dass in der Schule die Rolle des Gewaltakteurs vom Lehrer auf die Schüler übergegangen sei“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 23). Das heißt, es gibt weiterhin Gewalt im Umgang miteinander, wenn Menschen im schulischen Umfeld aufeinandertreffen, aber die Ausführung hat sich verändert. Schüler/innen fügen sich gegenseitig hauptsächlich nicht körperliche Schäden zu, sondern setzen auf der psychischen Ebene Druckmittel ein: „Die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Gewaltsituation in deutschen Schulen zeichnen jedoch ein anderes Bild mit einer eindeutigen Dominanz von psychischen und verbalen Aggressionen, härtere Gewaltformen kommen sehr selten vor“ (ebd.: 24). Es handelt sich also zum Beispiel um Akte wie Mobbing und die Anwendung von Drohungen oder Schimpfwörtern. Spannend ist, wie Lehrkräfte mit direkten Gewalttaten von Schüler/innen umgehen:

Lehrer bemerken sehr wohl die Täter von Gewalthandlungen, in der Regel aber nicht die Leidtragenden dieser Taten während die Schüler, wie wir durch

soziometrische Tests und Interviews auf Klassenebene ermittelt haben, das Täter-Opfer-Gefüge sehr genau kennen. (ebd.: 32)

Es ist also oft für Lehrpersonen schwierig zu sehen, wer von den Gewaltausbrüchen betroffen ist. Es gibt Konsequenzen für die Täter/innen, aber nicht unbedingt auch Zuwendung für die Opfer. Vorhin wurde darauf hingewiesen, dass es die Mithilfe von Schüler/innen braucht, um beispielsweise auf Gewaltdelikte wie Mobbing hinzuweisen. Es ist in vielen Fällen für die Lehrkraft schwierig zu erkennen, wer wann und wie genau involviert ist – besonders, wenn die Attacken nicht während des Unterrichts stattfinden.

2.7.1. Psychische Gewaltformen:

Die Arten der auftretenden Gewalttaten sind in einigen Studien bereits untersucht worden. Baier et al. (2009: 86-87) kamen zu folgendem Ergebnis:

Die häufigste Übergriffsform, die Schüler in der Schule ausüben, ist das Hänkeln anderer Schüler: 51,0 % (100 % - 49,0 %) der Schüler berichten, im letzten Schulhalbjahr jemanden gehänselt oder hässliche Dinge über jemanden gesagt zu haben.

Speziell in heterogenen Leistungsgruppen ist es nicht unüblich, dass sich Schüler/innen gegenseitig hänseln, weil sie entweder besser oder schlechter sind als die Mehrheit in der Gruppe: Entweder sticht jemand als *zu gut* oder *zu schlecht* heraus und darf sich gehässige Kommentare anhören. Melzer und Schubarth (2015: 66) kommen in ihrer Forschung zu folgendem Ergebnis:

Die am häufigsten praktizierten Formen sind verbale und psychische Aggressionen, z. B. hässliches Beschimpfen, vulgäre Kommentare oder „Lustigmachen“ über Aussehen oder Verhaltensweisen anderer. Dazu zählen auch das Gerüchtere breiten sowie das Ignorieren und systematische Ausschließen von Personen aus dem Freundeskreis. Das Bloßstellen und Drangsalieren geschieht teilweise auch mithilfe elektronischer Kommunikationsmittel („Cybermobbing“).

„Deutlich seltener kommt es vor, dass Schüler einen anderen Schüler erpressen: Nur 2,5 % (100 % - 97,5 %) der Befragten geben an, dies im letzten Schulhalbjahr getan zu haben (Baier et al. 2009: 87).

Spannend ist jedenfalls die Entwicklung von Mobbing an Schulen, diese Form ist in Österreich eines der häufigsten Gewaltprobleme:

Dass das Thema hohe Aktualität hat, zeigt sich im Vorwort des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann im Leitfaden des BMBWF zum Umgang mit Mobbing an Schulen aus dem Jahr 2018, wo es heißt: „Über ein Drittel (35 %) der österreichischen SchülerInnen gibt an, an

Mobbing von MitschülerInnen beteiligt gewesen zu sein. Fast ein Drittel (32 %) berichtet, Opfer von Mobbing geworden zu sein (HBSC 2014)‘ (BMBWF 2018). (Koncki-Polt 2021: 27).

Auch in meiner kurzen Karriere als Lehrkraft (sechs Jahre an vier Schultypen und fünf Schulstandorten) wurde ich über Mobbingfälle informiert. Persönlich kann ich von Fällen unter Schüler/innen berichten, von deren Vorfällen ich erst erfuhr, als die Situation zwischen Opfer und Täter/in entweder schon eskalierte und Handgreiflichkeiten stattfanden (ein konkreter Fall), oder die Schüler/innen nicht mehr im Klassenverband unterrichtet werden wollten, weil sie die Nähe zu den Täter/innen nicht länger ertrugen (zwei konkrete Fälle). Auch weiß ich von einem Fall, in dem eine Lehrkraft beschuldigt wurde zu mobben. Die Aufklärung gestaltet sich bei Mobbingfällen oft sehr schwierig, es dauert, bis herausgefunden wird, wann die Fälle begonnen haben und wie der Verlauf aussah. Die GFK kann hier als Methode genutzt werden und bei der Gesprächsführung unterstützen, wie Haller (2018: 77) anhand einer Untersuchung erörtert:

Untersucht wurden insgesamt 27 Länder und Österreich belegt dabei den ersten Platz, was Mobbing und Anfeindungen im schulischen Kontext anbelangt. Das bedeutet, dass in Österreich Konflikte unter Schülern/Schülerinnen beinahe doppelt so häufig vorkommen wie im OECD-Durchschnitt und Mobbingfälle fünf Mal höher auftreten als beispielsweise in Schweden, dem Land mit den am wenigsten vorkommenden Anfeindungen zwischen Jugendlichen an Schulen. (OECD, 2015) Gewaltfreie Kommunikation ist also ein notwendiges Werkzeug an Schulen, um mit verbalen Konflikten konstruktiv umzugehen, diese zugleich zu lösen, um Beleidigungen und Anfeindungen zwischen Jugendlichen zu analysieren beziehungsweise letztendlich zu verhindern. In österreichischen Bildungsreinrichtungen hat der Ansatz der einfühlsamen Kommunikation [...] hohe Notwendigkeit.

Betonen muss man an dieser Stelle – wie es im Zitat auch angesprochen wird - dass die *Gewaltfreie Kommunikation* eine ideale Methode ist, solange die Vorfälle verbal passieren. Im Kapitel zur Anwendung des Konzepts wird erläutert, welche Rolle Bedürfnisse spielen und wie diese auch verbal kommuniziert werden können und sollen. Spannend ist auch noch der zweite Hinweis von Haller (ebd.) auf eine weitere Untersuchung:

Eine zweite österreichische Studie [...] bestätigt die hohe Tendenz der sozialen Ausgrenzung an österreichischen Bildungseinrichtungen. Bei der Befragung von knapp 1.200 Schülern/Schülerinnen gaben 56,1 % an, dass es Jugendliche in ihrer Klasse oder an ihrer Schule gibt, die geärgert, beleidigt oder angegriffen werden.

Im Prinzip weist diese Studie ebenfalls auf das Auftreten von Mobbing hin, aber zusätzlich auch auf handgreifliche Auseinandersetzungen. Der Prozentsatz, der die Mehrheit der Schüler/innen einschließt, lässt aufhorchen. Besonders mich als Lehrkraft schockiert die hohe Anzahl an

Jugendlichen, die von bestehenden Fällen wissen. Ich frage mich, wie man Schüler/innen motivieren könnte, einzugreifen oder aktiv zu werden und einer Lehrperson von Mobbingfällen zu berichten. Für mich ist es oft schwierig, die Dynamik in Klassengemeinschaften außerhalb der Unterrichtszeit einzuschätzen – einerseits bin ich in den Pausen nicht immer in jeder Klasse anwesend, andererseits sind die Schüler/innen via Smartphone außerhalb der Schule in Verbindung. An dem Schulstandort, an dem ich momentan unterrichte, besagt die Hausordnung, dass das Smartphone im Spind verwahrt werden muss und nur durch Erlaubnis der Lehrkraft verwendet werden darf – Ausnahmen sind die Mittagspausen und Freistunden. Diese Regelung dient vor allem der Konzentrationsfähigkeit der Jugendlichen, aber natürlich auch der Kommunikation, die in der Schule von Angesicht zu Angesicht stattfinden soll. Auf diese Weise kann man der Mobbinggefahr, die über soziale Medien stattfindet, auf Zeiträume begrenzen, die nicht in den Unterricht fallen. Somit kann man als Lehrkraft zumindest für eine gewisse Zeit schützend eingreifen kann – sollte es Mobbingfälle geben, von denen man nichts weiß. Koncki-Polt (2021: 28) weist auf die Möglichkeit hin, während Pausen auf mögliches Mobbing zu achten:

Eine Chance, verdeckte Konflikte und Gewalt erkennen zu können, liegt gerade in Phasen des Unterrichts oder Freizeitbereichs, in denen nicht die Leistungen, sondern die Kommunikation im Vordergrund steht.

Hier wird wahrscheinlich davon ausgegangen, dass Lehrkräfte mit Schüler/innen in der unterrichtsfreien Zeit ins Gespräch kommen. Aus persönlicher Erfahrung weiß ich aber, dass gerade Mobbing und andere psychische Gewaltformen nicht vor den Augen von Lehrkräften stattfinden. Eine Lehrkraft kann erst aktiv werden, wenn sie entweder selbst Vorfälle oder Anzeichen bemerkt, oder von Mitschüler/innen oder Eltern darauf hingewiesen wird. Deswegen schockiert mich die hohe Zahl der Befragten, die von Fällen wissen, diese aber vermutlich keiner Lehrkraft mitteilen. Die Rolle der schweigenden Masse - und somit der akzeptierenden Masse – ist eine wesentliche, die viele unterschätzen. Es bedarf mehr Aufklärungsarbeit an Schulen, doch diese Thematik soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Wesentlich sind für mich als Lehrkraft nicht Gründe, warum Mobbing entsteht, sondern überhaupt die Tatsache, dass es besteht. Als Philosophiestudentin bin ich aber sehr wohl an diesen Gründen und Denkweisen interessiert, die zu diversen Handlungen führen. „Als Gründe für das Mobbing nennen die Jugendlichen andere Interessen, nicht der Norm entsprechendes Aussehen oder nicht gruppenkonformes Verhalten, was zu verbalen Attacken führt“ (bmm 2016, zitiert in Haller 2018: 77). Als Absolventin des Lehramts für Psychologie kenne ich diese Beschreibungen – jemand verhält sich anders und wird deswegen diskriminiert oder

ausgegrenzt. Auch daran sollte man idealerweise mit Schüler/innen arbeiten, nämlich an der Aufklärung, dass Anderssein nichts Schlechtes oder Gefährliches ist bzw. sein muss. In Integrationsklassen erfahre ich auch immer wieder Situationen, in denen Schüler/innen voneinander genervt sind und sich das auch direkt sagen - insgesamt verstehen die Jugendlichen aber, dass niemand weniger wert oder schlechter ist, weil er/ sie andere Leistungen bringt. Es wird niemand aufgrund von besseren oder schlechteren Noten ausgegrenzt, und auch nicht, weil das Verhalten beispielsweise auffälliger ist. Vielleicht liegt das auch am Konzept der Inklusion – ich merke, dass wir öfters über Probleme im Klassenverband sprechen und auch thematisieren als in Klassenverbänden ohne Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Aber diese Thematik soll hier nicht näher erläutert werden.

2.7.2. Physische Gewaltformen:

Zur körperlichen Gewalt zählen unter anderem „Herumschubsen, Treten oder Schlagen“, (Melzer und Schubarth 2015: 67). Konkret können folgende Zahlen genannt werden: „Hinsichtlich der körperlichen Gewalt steht das Treten oder Schlagen an erster Stelle: 24,2 % [...] der Schüler berichten, dies im letzten Schulhalbjahr getan zu haben.“ (Baier et al. 2009: 86-87). Wie die Daten im Abschnitt 2.3. zeigen, sind physische Gewaltformen immer wieder ein Thema an Schulen. Übergriffe auf Mitschüler/innen als auch auf Lehrkräfte und der Vandalismus prägen den Schulalltag. Auch von sexueller Gewalt, Diebstählen und Amokläufen wird berichtet. Besonders entscheidend für die Thematisierung von Gewalt an Schulen sind die Items aus dem Jahr 2014, als die Absichten der Täter/innen in und die Vorgehensweise der Lehrkräfte bei Gewaltfällen inkludiert werden. Nach Motiven zu fragen und nicht nur auf Gewaltvorkommnisse an sich zu schauen ist sicherlich essenziell. Das Ergebnis der Untersuchung von Haller (2018: 52) erläutert, dass sich das gewalttätige Verhalten zwischen Schüler/innen aus konkreten Gründen erklären lässt:

Ursachen für soziale Konflikte in Klassen und für verbale Gewalt unter Schülern/Schülerinnen sind in erster Linie soziale Probleme, ein (zu) hoher Leistungsdruck und ungünstig verlaufende Sozialisationsprobleme der jeweiligen Jugendlichen. Diese inner- und außerschulischen Faktoren tragen dazu bei, dass verbale Konflikte, erhöhte Aggressivität, Disziplinschwierigkeiten und Gewalt in unterschiedlichen Formen an Schulen entstehen können.

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin anders aufwächst und andere Prägungen durch die jeweilige familiäre und soziale Situation erfährt. Jede Person ist unterschiedlich und kann nie komplett mit anderen vergleichbar gemacht werden. Durch Leistungsbeschreibungen in der Schule wird dies zwar versucht, aber im Prinzip

sind es unzählige Faktoren, die nicht kontrolliert werden können. Wie eine Schule auf Gewalt reagiert, ist ebenso standortabhängig wie situationsbezogen.

2.8. Maßnahmen an Schulen (Länderunterschiede):

Wie auf Gewalt in der Schule reagiert wird, ist unter anderem abhängig vom jeweiligen Land. So besagt eine weitere Untersuchung, „Schulen würden in Frankreich jedoch viel restriktiver von außen kontrolliert“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 83). Die Frage, die sich stellte, bezog sich auf die Einführung von Kontrollen in deutschen Schulen:

In Deutschland würden Pläne eines Militär- bzw. Polizeieinsatzes und der Körper- und Taschenkontrollen in Schulen, wie er in Frankreich und auch in den USA üblich ist, wahrscheinlich zu großen Proteststürmen führen. Bei uns versucht man eher über Maßnahmen von Lehrkräften zu einer Lösung des Problems zu gelangen (ebd.: 83-84).

Man sieht also, dass das Lehrpersonal in Frankreich und den USA Unterstützung erhält, während in Deutschland und auch in Österreich dies nicht der Fall ist. Man könnte meinen, der Staat gäbe die Verantwortung an die Exekutive ab, während diese in Deutschland in den Aufgabenbereich der Lehrkräfte fällt. Auch in Österreich ist das der Fall, denn erst bei strafrechtlich relevanten Fällen wird die Polizei informiert. Ehninger, Melzer und Schubarth (2011: 28) sehen es kritisch, dass die Gewaltprävention ebenfalls in den Aufgabenbereich der Pädagog/innen fließen soll:

Der Schule jetzt auch noch die Aufgabe der Gewaltprävention zu überantworten, hätte zur Folge, dass sie ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr gerecht werden könne. Dies ist als Ausdruck z.B. der Belastung und Überlastung von Lehrern eine verständliche Reaktion, stimmt aber weder mit der Genese der Gewaltproblematik noch mit dem Auftrag von Schule, wie er etwa im Grundgesetz, in den Länderverfassungen oder in den Schulgesetzen der Bundesländer fixiert ist, überein.

Dennoch sieht es das Bildungsministerium in Österreich vor, diese Aufgabe dem Lehrpersonal zu übertragen. Bildungsminister Polaschek betont folgendes: „Etwas für den Schutz von Kindern zu tun, kann kein bürokratischer Mehraufwand sein. Es ist in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer und ich weiß, dass sie diese Verantwortung auch gerne wahrnehmen.“ (Schwarz 2024). Aktuell haben Schulen den Auftrag erhalten, ein Konzept zum Gewaltschutz zu erarbeiten (ebd.): „Die Schulordnung 2024 bringt außerdem einen Verhaltenskodex für alle Personen, die ins Schulhaus kommen, und klare Handlungsanleitungen, wie bei Verdachtsfällen vorzugehen ist“. Zusätzlich „kündigte Bildungsminister Martin Polaschek [...] zudem mehr Mittel für Fort- und Weiterbildung zum Thema an“ (ebd.).

2.8.1. Interventionen durch Lehrkräfte:

Wird eine Lehrkraft Zeugin eines Gewaltvorfalls, so soll sie einschreiten. Schon in der Lehramtsausbildung lernt man, dass Maßnahmen zu setzen sind – konkret kommt es auf die Situation darauf an, was angemessen ist und auch, was man sich selbst zutraut - auf jeden Fall soll eine Deeskalation herbeigeführt werden. Der erste Schritt bei Handgreiflichkeiten ist womöglich das laute Schreien und die Hoffnung, dass der/ die Täter/in vom Opfer ablässt. Sollte das nicht der Fall sein, so kann man persönlich einschreiten und den handgreiflichen Schüler/ die handgreifliche Schülerin festhalten, und somit an der weiteren Gewaltausübung hindern. Allerdings kann auch dieses Eingreifen scheitern – einerseits kann man verletzt werden, andererseits kann im Nachhinein behauptet werden, man hätte missbräuchlich gehandelt. Es gibt also eigentlich nicht die perfekte Lösung. Schotte (2020: 35) beispielweise würde Lehrkräften empfehlen, folgendermaßen zu handeln:

Stellt der Lehrer fest, dass der Viertklässler Gewalt gegen den Erstklässler ausübt, dann erwarten wir, dass er angemessen reagiert: dass er eingreift, die Handlung des Viertklässlers unterbindet, ihn zwingt, sich zu entschuldigen, eine Rechtfertigung für sein Handeln fordert o.ä. Folgt auf die Feststellung des Lehrers nichts dergleichen, dann erwarten wir, dass der Lehrer Gründe nennt, warum er nicht eingreifen muss oder sollte, *obwohl* seiner Ansicht nach Gewalt angewendet wird.

Der Autor stellt hier eine ideale Situation dar, die bestenfalls so umgesetzt werden kann. Als Lehrkraft würde ich meinen, solche Ergebnisse findet man nur selten in österreichischen Schulgebäuden. Erst nach intensiven Nachgesprächen würde der Täter vermutlich einsehen, dass er falsch gehandelt hat, und sich entschuldigen. Es kann auch sein, dass die Einsicht nicht erfolgt und keine Entschuldigung stattfindet. Die Unterbindung, die im Zitat angesprochen wird, ist ebenfalls sehr vage: Wie soll der Lehrer eingreifen, nur verbal oder auch physisch? Natürlich kann man eine scharfe Ansage probieren, vielleicht funktioniert sie, vielleicht auch nicht. Hat der Lehrer aber im Sinne von Schotte (2020) wirklich eingegriffen, oder hätte er erst eingegriffen, wenn die Situation endgültig bereinigt ist? Ich nehme an, der Autor meint, es wäre kein Eingreifen, wenn die Lehrkraft die Situation ignorieren würde und überhaupt nichts unternehmen würde. Das sehe ich auch so – ignorieren ist das Schlimmste, das man machen kann. Sobald man Zeuge einer Gewalthandlung wird, muss man aktiv werden – als Lehrkraft, als Schüler/in, oder als Passant. In der Rolle der Lehrkraft muss man direkt in der Situation aktiv werden und sich bemerkbar machen, als Schüler/in oder Passant würde es auch reichen, wenn man jemandem davon berichtet und Hilfe holt – hauptsache, man schweigt nicht und ist passiv.

Interessant ist folgender Ansatz: „In die Entscheidungen werden weiterhin Kosten-Nutzen-Erwägungen eingebracht, welche Vor- und Nachteile ein Eingreifen bringen könnte – das gilt gleichermaßen für Schüler und Lehrer“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 127). Hier ist ebenfalls vom „Eingreifen“ die Rede, aber nicht konkreter formuliert. Sich einmischen im Sinne von sich bemerkbar machen und Anweisungen erteilen, das soll ohne Überlegung eines Nutzens passieren. Das Eingreifen im Sinne von körperlichem Einsatz, dazu würde wahrscheinlich zuerst eine Abwägung der meisten Lehrkräfte stattfinden. Im Endeffekt gilt, ähnlich wie bei Erste-Hilfe-Fällen, die Eigensicherung geht bevor. Erschreckend ist aber das Ergebnis einer Untersuchung, dass eine signifikante Anzahl an Lehrkräften überhaupt nicht einschreitet:

Dennoch sind es – nach Auskunft der Schüler – zwischen der Hälfte und etwa einem Drittel der Lehrer, die nur gelegentlich oder gar nicht intervenieren, wenn sie Gewaltsituationen beobachten. Das Zulassen von Regelüberschreitungen bzw. das Wegschauen der pädagogisch Verantwortlichen ist falsch verstandene Toleranz und trägt zur Verfestigung von Gewalthandeln im schulischen Alltag bei [...]. (ebd.).

Im Prinzip ist das Unterlassen von Hilfeleistungen in diesem Zusammenhang ganz klar nicht im Sinne des Auftrags der Bildungsdirektion. Es ist der Auftrag eines jeden Lehrers und einer jeden Lehrerin, einzuschreiten und für das Wohl der ihnen anvertrauten Schüler/innen zu sorgen. Das Schulunterrichtsgesetz §51 betont die Aufgaben des Lehrkörpers: „Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren“ (RIS 2021). Demnach ist entscheidend, wie man einwirkt und welche Wörter man wählt: „Sowohl abwertendes als auch etikettierendes Lehrerhandeln, z.B. Blamieren eines Schülers vor der Klasse oder pauschale Verdächtigungen auffälliger Schüler, wirken verstärkend auf Gewalt“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 149). Hier eröffnet sich also ein weiteres mögliches Problemfenster, und zwar dass man als Lehrkraft beim Eingreifen unbewusst den Gewaltakt verstärkt – zumindest auf zukünftige Handlungen bezogen. Im Grunde bedeutet das für mich als Lehrerin nun, dass ich vieles falsch und nur sehr wenig richtig machen kann, was natürlich entmutigend ist. Es bedarf mehr Fortbildungen, um zu wissen und zu trainieren, wie man sich im Ernstfall verhalten soll. Erneut stellt sich hier eine Verbindung zur Erste-Hilfe her, in diesem Bereich frischen wir ca. alle drei Jahre unser Wissen und Können auf – regelmäßige Fortbildungen zum Thema Gewaltprävention und Deeskalation wären sicherlich ebenso wichtig.

Grundsätzlich gilt, „Beschwerden von Schüler_innen sind jedenfalls immer ernst zu nehmen, im Zweifel muss vielleicht an Kolleg_innen delegiert werden, aber es muss eine Handlung gesetzt werden, die der/dem Schüler_in vermittelt, dass die Beschwerde angekommen ist und

bearbeitet wird“ (Koncki-Polt 2021: 28). Alleine die Gewissheit, dass man ernst genommen wird und Schritte gesetzt werden, ist für die Schüler/innen ein wichtiges Zeichen. Opfer werden gehört und gesehen, und Täter/innen bemerken auch, dass ihr Verhalten Konsequenzen mit sich zieht. Wie bereits öfters angedacht, wären Fortbildungen und Untersuchungen zum Thema Gewalt im Schulsetting notwendig: „Wichtig wäre es auch für dieses Forschungsfeld, weitere Formen von Gewalt, wie z.B. Vandalismus oder Gruppenschlägereien, stärker zu erfassen. (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 44).

2.9. Gewaltprävention:

Im deutschsprachigen Raum lassen sich Anfänge der Gewaltforschung bis in die 70er Jahre zurück verfolgen. Eine Hochkonjunktur ist in den 90er Jahren feststellbar. Seither heißt die Devise: Von der Analyse zur Prävention! (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 81)

Gewalt verhindern zu wollen ist ein wichtiger Ansatz. Dafür ist es entscheidend, „geeignete pädagogische Maßnahmen dagegen zu ergreifen und früher Grenzen zu ziehen.“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 80). Bereits im zweiten Kapitel wurde auf die Dringlichkeit der Gewaltprävention an österreichischen Schulen hingewiesen. Im Jahr 2019 hatte der damalige Bildungsminister Faßmann dazu Stellung genommen, nach dem Vorfall an der HTL in Ottakring. Er betonte den Stellenwert der Ausbildung von Lehrpersonen als „Streitschlichter“ (Abschnitt 2.1.). Auch Wuketits (2016: 124) erachtet die Arbeit der Erzieher/innen im Bildungsbereich als essenziell:

Es gilt, die komplexen Ursachen der Gewalt im Wechselspiel von Natur und Kultur zu begreifen [...]. ‚Aufklärungsarbeit‘ vor allem, um [...] Erziehern [...] möglichst tiefe Einblicke zu gewähren in unsere natürlichen Verhaltensantriebe und ihre Verschränkungen mit kulturellen, gesellschaftlichen und ideologischen Faktoren.

Somit kann man meinen, auch er dachte an den Gewaltdiskurs in der Schule – zumindest im Rahmen der Unterrichtsgestaltung.

Generell kann festgehalten werden, dass es Verbesserungspotential gibt - sowohl in der Klassenstruktur als auch in der Prävention, aber auch Behandlung von konkreten Fällen: Man weiß, „dass soziale Ausgrenzung an österreichischen Schulen ein äußerst relevantes Thema ist, dem mithilfe von konfliktvorbeugenden oder -lösenden Maßnahmen, wie etwa dem Einsatz der gewaltfreien Kommunikation oder dem Einsatz von Mediationen und Peer-Mediationen entgegengewirkt werden kann“ (Haller 2018: 77). Dazu wären entsprechende Schulungen des Lehrpersonals notwendig: „Eine Neuorientierung in der Lehrpersonenausbildung und

Lehrpersonenfortbildung sowie in unterstützenden Maßnahmen zur Umsetzung der Erkenntnisse in der Praxis wäre der nächste logische Schritt“ (Roth 2012: 91). Wichtig ist auch, dass Lehrkräfte wissen, welche Bereiche überhaupt in den Gewaltbereich fallen. Es braucht eine einheitliche Aufklärung, die für alle gültig ist, „auf Grund unterschiedlicher persönlicher Auffassungen von Lehrkräften darüber, was als Gewalt angesehen wird“ (Koncki-Polt 2021: 27).

Aber nicht nur Lehrkräfte können sich auf Gewaltsituationen vorbereiten, sondern es können auch Maßnahmen im Klassenverband getroffen werden. Wie Präventionsprogramme installiert werden, ist dem jeweiligen Schulstandort überlassen: „Es ist richtig und wichtig, geeignete Präventionsprogramme einzusetzen, um die sozialen Verhaltensweisen zu verbessern und die Lebensbewältigungskompetenzen zu steigern“ (ebd., 42). Koncki-Polt (2021: 30) sieht den dauerhaften Bezug zur Thematik als essenziell:

Gewaltprävention ist aus meiner Sicht ein so wichtiges Thema, dass es der dauerhaften Implementierung von Weiterbildung und von Interventionsmaßnahmen in diesem Bereich im schulischen Alltag bedarf und sich nicht in einzelnen, zeitlich begrenzten Projekten erschöpfen sollte.

Gewaltprävention ist also ein Prozess. Das sieht die *Gewaltfreie Kommunikation* ähnlich, in der Anwendung sollte die Methode stets umgesetzt werden. Wichtig ist auch noch zu erwähnen: „Gewalt in der Schule ist also auch ein Kommunikationsproblem, das unter bestimmten Bedingungen durch Kommunikation gelöst werden kann“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 54). Die *Gewaltfreie Kommunikation* bietet sich also als Methode an, da sie sowohl auf der kommunikativen Ebene arbeitet, als auch als Prozess immer wieder eingesetzt wird.

3. DAS PHÄNOMEN *GEWALT* IN DER PHILOSOPHIE UND IM BILUNGSBEREICH

Das Phänomen *Gewalt* kann divers gedeutet werden: „Der Begriff der Gewalt ist schillernd und vieldeutig; weder im Recht noch in der Wissenschaft gibt es einen umfassenden Konsens über den Begriff Gewalt (vgl. Neidhardt 1986; Honig 1992; Trotta 1997, zitiert in Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 44). Je nach Wissenschaftsbereich hat *Gewalt* eine andere Bedeutung – in dieser Arbeit spielt die philosophische Auslegung die Hauptrolle. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Gewalt zwei grundlegende Bedeutungen haben kann, nämlich die der „*potestas*, der mit einer bestimmten staatlichen oder institutionellen Position verbundenen Amtsgewalt“ und die der „*violencia*, der Ausübung physischen Zwanges bzw. der Schädigung anderer Personen oder Objekte“ (Müller-Salo 2019: 81). Beispiele für beide Formen sind folgende: „Der Faustschlag ist eindeutig *violencia*, so wie die Amtsgewalt eindeutig ein Fall von *potestas* ist.“ (Schotte 2020: 32). Die Amtsgewalt an sich ist aber auch umstritten und zu hinterfragen.

3.1. Gewalt als Begriff mit negativer Wertung:

Es wird oft hinterfragt, ob es eine „Funktion“ der Gewalt gibt, und zwar für „das menschliche Zusammenleben“ und „für die Stabilität gesellschaftlicher Strukturen“ (Müller-Salo 2019: 24). Einige Philosoph/innen sind der Ansicht, dass es Gewalt in der Gesellschaft geben muss, damit diese funktioniert. Andere hingegen meinen, dass „Gewalt das grundsätzlich Andere des Menschen“ sei, nämlich „ein seinem Wesen eigentlich Fremdes“ (ebd.):

Der Mensch, der zur Gewalt greift, stellt sich nach dieser Vorstellung – ungeachtet der Allgegenwärtigkeit von Gewalt in vielen Gesellschaften – auf eine Stufe mit wilden Tieren und ‚Barbaren‘.

Es gilt also im Allgemeinen die Vorstellung, dass Gewalt etwas Grausames ist, das nur ungebildete Wesen anwenden. Wie im Zitat erwähnt, werden gewalttätige Homo Sapiens mit Tieren gleichgestellt. Menschen, die mit Vernunft agieren, sollten demnach Gewalt eigentlich nicht anwenden müssen. Spätestens seit Thomas Hobbes wissen wir aber, dass im Urzustand ein Krieg stattfindet, in dem jeder Mensch gegen jeden anderen kämpft und somit Gewalt anwendet. Hobbes ist der Ansicht, „dass die Individuen gemeinsam eine gesellschaftliche, politische und soziale Ordnung errichten“ müssen (ebd.: 25). Somit muss man „Organe und Institutionen schaffen, die den allgemeinen Frieden und die Sicherheit“ überwachen (ebd.). Es gibt also zwei Grundansichten, einerseits dass der Mensch die Gewalt nur im Notfall anwenden soll, und andererseits, dass der Mensch grundsätzlich gewaltbereit ist, und somit beobachtet

und eingeschränkt werden muss. Diese Einschränkung funktioniert nur, wenn die „Idee des Gewaltmonopols des Staates“ umgesetzt wird bzw. werden darf (ebd.: 26).

Generell kann festgehalten werden, dass der Begriff *Gewalt* „immer zugleich auch eine Wertung“ enthält und dadurch auch mit der „Erwartung eines entsprechenden (abwehrenden, sanktionierenden usw.) Verhaltens“ einhergeht (Schotte 2020: 35). Es folgt daraus also, dass „eine Verletzung oder Beschädigung eines Menschen oder Objekts vorliegen“ muss, damit von Gewalt die Rede sein kann (ebd.: 37). Im Großen und Ganzen lässt sich folgende Definition ableiten: „Gewalt‘ bezeichnet erstens verletzende oder zerstörerische Handlungen, die zweitens abgelehnt bzw. grundsätzlich als schlecht beurteilt werden“ (ebd.: 39). Diese Auslegung des Begriffs *Gewalt* fungiert als Basis der vorliegenden Arbeit – Gewalt ist also negativ und zu vermeiden. Dieser Ansicht war auch bereits Aristoteles:

Dass Gewalthandlungen schlecht sind, weil und insofern sie essentielle Fähigkeiten beschädigen oder zerstören, *ist* bereits ein hinreichender Grund, sie zu unterlassen. Und dies gilt unabhängig von der Frage, welche Folgen das Gewalthandeln für den Täter hat oder welche Gründe dennoch *für* die Gewaltanwendung sprechen mögen. Es spricht *immer* gegen eine Handlung, dass sie eine Gewalthandlung ist (ebd.: 228).

Begeht man also eine Tat, die Gewalt enthält, so ist sie schlecht - auch, wenn die Folgen einen positiven Nutzen hätten. Wichtig ist noch festzuhalten, welche Beispiele es für gewaltvolle Taten gibt und wer oder was verletzt wird. Schotte (2020: 226) erklärt, „Gewalthandlungen beschädigen kurzfristig, langfristig oder dauerhaft die körperliche und seelische Unversehrtheit des Opfers“. Als Beispiel nennt er den „Schlag ins Gesicht“, welcher „das Recht auf körperliche Unversehrtheit verletzt“ (ebd.: 62). Im Bereich der psychischen Gewalt können Mobbing, Unterdrückung oder Erpressung als Beispiel angeführt werden.

Beispiele für eher umstrittene Bereiche in Hinblick auf Gewalt sind ebenfalls zu erwähnen: Als erstes Beispiel kann „Tötung auf Verlangen“ angeführt werden, weil „es sich um eine Gewalthandlung handelt, obwohl das Opfer sie ja will oder vielleicht sogar einfordert“ (ebd.: 62-63). Als zweites Beispiel wird die Demonstration angeführt, bei der von den handelnden Personen „Widerstand gegen die Staatsgewalt“ ausgeübt wird und dann von ihnen erklärt wird, dass sie „doch gewaltfrei gewesen sei“ (ebd.: 40-41). Aber auch hier nutzen die Beteiligten Gewalt – vorstellbar wäre verbale Gewalt, die darauf abzielt, den Staat oder das Bild des Staates zu verletzen. Schotte (2020: 42) schlägt vor, das Auftreten von Gewalt in folgender Weise zu beschreiben: Er meint, „dass der Gewaltbegriff sozusagen aus einem neutralen, deskriptiven (Gewalt-Sein) und einem wertenden, normativen Aspekt (Schlecht-Sein) zusammengesetzt ist“.

Es gilt nun zu klären, wie Gewalt in der Gesellschaft generell auftreten kann. Zuerst muss eine Unterscheidung zwischen Macht und Gewalt getroffen werden, um dann Arten der Gewalt (zum Beispiel die strukturelle Gewalt) näher zu erläutern.

3.2. Das Verhältnis von Macht und Gewalt:

Die Abgrenzung zwischen Gewalt und Macht ist entscheidend, obwohl man meinen könnte, wer Gewalt ausübt, übt gleichzeitig Macht aus. Denkt man beispielsweise an die verbale Gewalt, so hat jene Person, die eine andere durch Worte erniedrigt, die Macht über diese. Ähnlich ist es mit der körperlichen Gewalt, denn auch hier hat die Person, die einen mit einem Messer bedroht, die Macht zu entscheiden, dass man verletzt wird. Doch ist das Verhältnis zwischen Macht und Gewalt immer klar trennbar? Es gilt herauszufinden, wie die Begriffe *Macht* und *Gewalt* definiert werden und welche Abgrenzungen getroffen werden. Es ist wahrscheinlich, dass es auch eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Arten von Macht gibt. Jedoch ist hier eine Definition nicht immer einfach, denn verschiedene Philosoph/innen vertreten verschiedene Ansichten. Einige Positionen werden in diesem Kapitel noch genauer untersucht.

3.2.1. Trennung von Macht und Gewalt:

Hannah Arendt zieht eine klare Trennung zwischen den Phänomenen *Macht* und *Gewalt*. „Die gesamte Argumentation bei Arendt ist darauf ausgelegt, zu verhindern, dass Macht aus der Gewalt abgeleitet werden kann oder auf Gewalt gründet“ (Baratella & Rücker 2016: 184). Sie sieht Macht nicht als etwas, was einem Individuum direkt zukommen kann, denn es bedarf stets der Gemeinschaft. Ihrer Ansicht nach entwickelt sich „Macht durch Kooperation“ (ebd.: 183). Das heißt, es braucht eine Gesellschaft, in der sich die Macht entwickeln kann. Macht ist, nach Arendt, ein „essenzielles Grundverhältnis der Vergemeinschaftung“ und „Selbstzweck“ (ebd.: 183-184). Gewalt, im Gegenzug, ist „genuin asozial“ (ebd.: 183). Macht und Gewalt sind nach Arendt also zwei verschiedene Phänomene, die sich nicht aufeinander beziehen können. Staudigl (2014: 20) erklärt, wie der Gewaltbegriff bei Arendt verstanden werden kann:

In Hannah Arendts klassischer Begrifflichkeit – und bekanntlich ganz im Sinne Arendts – ließe sich dies auch so formulieren, dass wir Gewalt ausschließlich als ein *Herstellen* (das in diesem spezifischen Fall eine Kausalität einzuführen sucht, wo es keine gibt: in der intersubjektiven Relation), nicht aber als ein *Handeln* (das die Relationalität dieser Relation hervorbringt) zu thematisieren gewöhnt sind (vgl. Arendt 1985, 2002). Eben ein solches letztlich *instrumentales* Gewaltverständnis führt jedoch zu einer ‚Individualisierung der Ursachen von Gewalt‘ (Platt 2005: 10) und in der Folge zu ihrer Historisierung sowie Essenzialisierung, und unterschlägt

auf diese Weise allzu rasch die angesprochene poetische und sozialtechnologische Dimension der Gewalt.

Wichtig ist zu wissen, dass Arendt ihre Überlegungen auf das Politische bezieht. Das Werk *On Violence* wurde von ihr „1970 im Kontext der studentischen Protestbewegungen“ veröffentlicht (Wischke & Zenkert 2019: 1). Ihrer Konzeption nach hat Macht drei Ebenen (Zenkert 2019: 21):

Macht ist in einem elementaren Sinne operative Macht, beruhend auf dem Handlungsvermögen dessen, der etwas ins Werk zu setzen vermag. Eine andere Form der Macht manifestiert sich in der fundamentalen Gemeinsamkeit als konstitutive Macht, die als unhintergehbare Bedingung jeglicher politischen Organisation verstanden werden kann. Macht erscheint schließlich in einem dritten Aggregatzustand als regulative Macht, als Herrschaft, die in der Organisationsstruktur von Staaten sichtbaren Ausdruck findet in der Rechtsordnung und den traditionellen Gewalten, der Legislative, Exekutive und Judikative.

Wie wir bereits erfahren haben, bedarf es der Gemeinschaft, um Macht zu entwerfen. Sie „verdankt sich [...] der Zustimmung der Menge bzw. der Gesellschaft“ (Schönherr-Mann 2019: 41). Diese Macht gibt es nur so lange, „als die Gruppe zusammenhält“ (Müller-Salo 2018: 101). Wichtig ist auch, dass die Anwendung von Macht „keine Rechtfertigung“ benötigt, aber doch „bedarf sie der Legitimität (ebd.: 104). Es braucht also die Anerkennung in der Gruppe, ansonsten würde das Konzept der Macht nicht funktionieren.

Arendt geht auch auf den Begriff „Autorität“ ein und erklärt, dass es „eine Eigenschaft einzelner Personen“ sein kann, oder „einem Amt“ zugeschrieben wird“ (ebd.:102). Als Beispiele werden „Lehrer“ und der „Senat in Rom“ genannt (ebd.). Im Prinzip sind dies Beispiele von Institutionen, die eine Autorität darstellen. Charakterisiert wird die Autorität wie folgt: „Ihr Kennzeichen ist die fraglose Anerkennung seitens derer, denen Gehorsam abverlangt wird; sie bedarf weder des Zwanges noch der Überredung“ (ebd.). Somit geht es um die Akzeptanz dieser Art von Gewalt oder Macht, ohne sie zu hinterfragen. Man hat beispielsweise in der Schule der Lehrkraft zu gehorchen, weil es gewisse Regeln gibt. Allerdings kann diese Macht leicht missbraucht werden, und oft werden Machtverhältnisse in Institutionen nicht hinterfragt. Das ist natürlich ein entscheidendes Problem, denn Macht und auch Gewalt sollten niemals missbraucht werden dürfen.

3.2.2. Interaktion von Macht und Gewalt:

Max Weber sieht ebenfalls einen deutlichen Unterschied zwischen Macht und Gewalt, aber er vertritt eine andere Sichtweise als Hannah Arendt. „Gewalt ist für Weber [...] nur ein [...] Mittel

zur Erlangung von Macht“ (Müller-Salo 2018: 23). Denkt man an den Staat, so ist die Macht wichtig. Macht beruht [...] nicht allein auf Gewalt. Wenn sie sich aber zur Herrschaft verfestigen will, dann muss sie verhindern, dass es einer anderen, konkurrierenden Macht gelingen kann, Gewalt anzuwenden“ (ebd.). Im Prinzip bedeutet dies, dass ein Land über die Gewalt verfügen muss, um die Macht nicht zu verlieren. Beispiele wären also Aufstände, bei denen eine Gruppe der Bevölkerung mithilfe von Gewalt, also dem Einsatz von Waffen, Macht erlangen möchte - haben aber die Menschen keinen Zugriff auf Waffen, so kann verhindert werden, dass sie an die Macht kommen. Grundsätzlich kann also festgehalten werden, dass Gewalt und Macht in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen. Gewalt kann auch Gebrauch von der Macht machen: „Gewalt‘ bezeichnet hingegen eine bestimmte Art von Handlungen, die allerdings in jedem Falle Ausübung von Macht darstellen“ (Schotte 2020: 33). Zuschneiden könnte man die Definition auch dahingehend, „indem man den Gewaltbegriff auf verletzende oder schädigende Handlungen beschränkt“ (ebd.).

Geklärt werden muss daher, was der Begriff ‚Gewalt‘ überhaupt bedeutet und alles umfasst. Das heißt, auch „subtile, unsichtbare, im Verborgenden wirkende Formen von Gewalt“ gibt es und diese dürfen nicht übersehen werden (Müller-Salo 2019: 30). Denken wir beispielsweise an die symbolische oder institutionelle Gewalt. Wie verhält sich die Aufteilung von Macht in diesen Bereichen? Im Bildungsbereich findet immer wieder Gewalt statt und es gilt zu hinterfragen, ob ihre Anwendung legitim ist und auch, ob es Alternativen gäbe. Der Bildungsbereich wird im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder näher diskutiert.

3.3. Arten und Erscheinungsformen der Gewalt:

Staudigl (2014: 12) vertritt die Ansicht, dass es keine einheitliche Art der Gewalt an sich gibt, sondern dass sich dieses Phänomen je nach Zeit und Ort unterschiedlich darstellt:

Die Gewalt gibt es nicht. Gewalt gibt es vielmehr nur in dem Maße, wie es historisch und kulturell geformte – und mithin unaufhebbar kontingente – Ordnungen gibt, innerhalb welcher einem sozialen Ereignis der Sinn Gewalt zugeschrieben wird.

Diese Gedanken sind besonders relevant in Hinblick auf die weitere Unterscheidung der verschiedenen Arten von Gewalt. Man spricht beispielsweise von „körperlicher, verbaler oder struktureller Gewalt“ und diese kann als „Ausgrenzung, Benachteiligung und der Missachtung von Menschenrechten“ auftreten“ (Bendler & Heise 2018: 19). In all diesen Bereichen ist es stets wichtig, wie Staudigl (2014) aufzeigt, die jeweiligen Umstände zu beachten. Eine ähnliche Ansicht vertritt auch Schotte (2020: 61), denn er erklärt folgendes: „Wie wir Situationen und

Ereignisse erfahren und wahrnehmen, wie wir sie beurteilen, all das ist nicht unwesentlich geprägt durch die Habitus und Verhaltensweisen, die wir in unserer (jeweiligen) Gesellschaft erlernt haben“.

3.3.1. Strukturelle Gewalt:

In Bezug auf die philosophische Auseinandersetzung mit Gewalt ist ein Punkt besonders spannend: Die strukturelle Gewalt im Bildungsbereich. Es ist klar, dass es diese Form der Gewalt gibt und sie mehr oder weniger im alltäglichen Tun wahrgenommen wird.

Eine nähere Relevanz für die Institution Schule besitzt der Begriff ‚strukturelle Gewalt‘, wenn man daran denkt, dass eine Schulpflicht besteht, der sich der einzelne Schüler nicht entziehen kann [...]. (ebd.: 52)

In Österreich ist das Schulsystem nach bestimmten Regelungen eingeteilt - einerseits gibt es verschiedene Schulstufen und andererseits auch Behörden, die für bestimmte Anliegen zuständig sind. Schüler/innen in Österreich haben neun Jahre Schulpflicht. Das heißt, mit oder ohne ihrer persönlichen Einwilligung und Motivation haben Kinder und Jugendliche in der Schule zu sein, oder in Form eines Heimunterrichts gebildet zu werden – das kann bereits als Gewaltakt gedeutet werden. Für Schüler/innen kann auch die Beurteilung als Gewalt aufgefasst werden: „Strukturelle Gewalt beginnt für die Schülervertreter beim Notensystem“ (*derStandard* 2009).

Nicht nur für Schüler/innen, auch für Lehrkörper gibt es genügend Gewaltakte, die als solche vermerkt werden können: „Auch für die Lehrer bedeutet die Einbindung in die staatliche Schuladministration eine Einengung ihrer Handlungsmöglichkeiten und einen permanenten Zwang zur Einhaltung von Vorschriften, Lehrplänen u.a.; Kontrolle bestimmt den Lehreralltag mehr als Kooperation.“ (ebd.: 54). Mir persönlich wird im schulischen Alltag immer wieder bewusst, in welchem System man eigentlich feststeckt, denn es gibt sehr starre Richtlinien und Vorgaben. „Ungerechte und aggressive Verhaltensweisen von Lehrern, die in der aktuellen Forschung empirisch festgestellt wurden (vgl. u.a. Krumm/ Weiß 2000), können als Ausdruck von Überforderung auch vor dem Hintergrund struktureller Gewalt betrachtet werden“ (ebd.). Ich als Lehrerin hüte mich davor, ungerecht, gemein oder gar einschüchternd zu sein – das würde nicht meinem Naturell entsprechen und auch nicht meiner Einstellung als Lehrkraft. Ich sehe die Rolle der Lehrkraft als eine empathische Person, die einerseits die Schüler/innen fördern und fordern möchte, aber andererseits auch zugänglich ist und für die Anliegen der Jugendlichen ein offenes Ohr hat.

Im Hinblick auf die strukturelle Gewalt kann nun folgende Verbindung geschaffen werden: „Jegliche durch gesellschaftliche Strukturen bewirkte Behinderungen, die eigene Potentialität voll auszuschöpfen, wird danach als Gewalt bezeichnet“ (Ehninger, Melzer & Schubarth 2011: 44). Im Bildungssektor gibt es diese verschiedenen Strukturen, die von einem System zusammengehalten werden. Macht spielt eine wesentliche Rolle, und auch Jugendliche erfahren unterschiedliche Möglichkeiten im Hinblick auf ihre Karriere, denn die Ausbildung ist oftmals wegweisend für den weiteren Bildungsweg. Johan Galtung beschäftigt sich näher mit dieser Thematik:

Johan Galtung hat den Begriff der ‚strukturellen Gewalt‘ eingeführt als Kategorie für Verletzungen oder Schädigungen von Menschen, die nicht auf das Handeln Einzelner zurückzuführen, sondern ‚in das System eingebaut‘ sind und sich ‚in ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen‘ äußern. (Galtung 1975: 19-23, zitiert in Schotte 2020: 155)

Bekannt ist Galtung für seinen Gewaltbegriff und dessen Aufteilung in drei Kategorien. Er erklärt, dass „Gefängnisse als Erfahrungsorte direkter, struktureller und kultureller Gewalt fungieren“ (Schmidt 2001: 509). Das Gefängnis dient als konkretes Beispiel der Gewaltenaufteilung, sie enthält „die ‚direkte‘, zur reinen Gegengewalt erklärte Gewalt des Staates, inkarniert in dicken Mauern“ und vor allem auch „die ‚strukturelle Gewalt‘, die ein veränderungsfähiges, symmetrisches Täter-Opfer-Verhältnis in ein asymmetrisches Staat-Täter-Verhältnis übersetzt; die ‚kulturelle Gewalt‘ schließlich eines Rechtssystems, das allein dem Staat und seinen Veranstaltungen die Fähigkeit zur Schuldabsorption zuspricht (ebd.: 508).

Das Hauptaugenmerk richtet Galtung auf den Staat, der sich in alle Lebenssituationen seiner Bewohner/innen einmischt: „Unser Rechtssystem macht aus der Beziehung zwischen zwei Menschen eine Beziehung des Täters zum Staat und seinen Beamten. Doch diese haben mit der Tat nichts zu tun, und das Opfer wird ausgeklammert“ (Galtung 1993: 18f. , zitiert in Schmidt 2001: 508). Es ist also die strukturelle Gewalt, die Galtung kritisiert. Er ist der Ansicht, dass diese Form der Gewalt besonders präsent ist, oft aber nicht im Alltag wahrgenommen wird: „Galtungs treffende Beschreibung: ‚Die Opfer der direkten Gewalt gehen in die Nachrichten ein, die Opfer der strukturellen Gewalt dagegen in die Statistiken‘“ (Galtung 1975a: 46, zitiert in Schmidt 2001: 512). Im täglichen Leben ist es also schon eine Gewohnheit, dass strukturelle Gewalt angewandt wird, man verlässt sich wahrscheinlich sogar darauf. Denkt man beispielsweise an die Tätigkeit der Exekutive, so ist es für die Bürger/innen ein Normalzustand, dass sie verdächtige Menschen kontrolliert und eventuell festnimmt. Ob eine Person nun verdächtig ist, liegt in der Entscheidungsgewalt dieser Beamten, die wiederum Befehle des

Staates ausführen. Hin und wieder gibt es Fälle, die Aufsehen in der Bevölkerung erregen, beispielsweise wenn man durch Statistiken erfährt, dass Menschen mit dunkler Hautfarbe öfters einer Kontrolle unterzogen werden. Im Alltag ist man sich dieser Tatsache eventuell nicht bewusst -erst durch einen Blick auf die Statistik erfährt man, wie der Staat handelt und wie er Macht und Gewalt ausübt.

Jedenfalls möchte Galtung darauf aufmerksam machen, dass „strukturelle Gewalt sich grob als sozioökonomische Ausbeutung und politische Repressivität dechiffrieren lässt“ (Schmidt 2001: 516). Im Prinzip ist diese Art der Gewalt „weniger offensichtlich“ und befindet sich „im Dickicht des Netzes aus sozialen Normen und Praktiken“ (Schotte 2020: 157). Besonders versteckte Ausübung von Gewalt ist nicht zu verharmlosen:

Galtungs Kritik [...] an Demokratie und westlichem Menschenrechtsverständnis ist zugleich eine Kritik an den zuständigen wissenschaftlichen Disziplinen, [...] an der Politikwissenschaft wie der Völkerrechtslehre. Kritisiert werden die Disziplinen, insofern sie, wie verdeckt und ungewollt auch immer, Verhältnisse und Phänomene struktureller wie direkter Gewalt rechtfertigen und damit ‚kulturelle Gewalt‘ ausüben. (Schmidt 2001: 520)

Unabhängig vom Bildungssektor gibt es also auch andere Bereiche, die von struktureller Gewalt betroffen sind. Schotte (2020: 199) sieht eine noch größere Gefahr durch Stereotypen:

Wenn etwa rassistische Stereotype eine bestimmte Gruppe von Menschen als ‚natürliche Gewalttäter‘ beschreiben oder als Menschen, die ‚grundsätzlich kriminell‘ sind, ‚weil das in ihrer Natur‘ liegt, dann rechtfertigen diese Stereotype nicht nur ein vorgreifendes Gewalthandeln gegen die Mitglieder der so konstruierten Gruppe. Sie fordern es geradezu, d.h. sie *motivieren* jene, die von der Wahrheit dieser Stereotype überzeugt sind und sich an ihnen orientieren, zum Gewalthandeln.

Verlagert man diesen Ansatz auf das Beispiel mit der Polizeikontrolle von dunkelhäutigen Menschen, so kann durchaus der Eindruck bei der Bevölkerung entstehen, dass es normal sei, je nach Hautfarbe unterschiedlich häufig zu kontrollieren. Solch ein Eindruck ist natürlich gefährlich, denn sobald es zu einer Toleranz von Handlungen kommt, wird womöglich die strukturelle Gewalt, die dahintersteht, nicht mehr hinterfragt. Gefährlich ist es auch, wenn man generell die Tätigkeit einzelner Exekutivbeamt/innen nicht genauer untersucht:

Dass Polizisten etwa in einem Milieu grundsätzlich als ‚Freund und Helfer‘ positiv angesehen und vielleicht sogar als Autoritätspersonen anerkannt werden, von denen man entsprechend ‚gutes‘, ‚legales‘ o.ä. Verhalten erwartet, hat ja nicht zur Folge, dass sie sich nicht illegalen Verhaltens bis hin zur Bildung anti-staatlicher und terroristischer Netzwerke schuldig machen. (Schotte 2020: 198)

Das bedeutet, dass sowohl das Handeln der Exekutive als ausführendes Organ des Staates grundsätzlich hinterfragt werden sollte, als auch das Verhalten von Menschen generell – unabhängig von deren beruflicher Aufgabe. Schotte (2020: 206) weist aber darauf hin, dass die Situation an Schulen deutlich anders ist: „Andererseits wird eine solche Analyse nicht ohne weiteres auf vergleichbare Fälle an anderen Universitäten oder anderen sozialen Strukturen (Militär, Schule, Sportvereine, Kirchen, Familie usw.) übertragbar sein. Denn diese sind auf andere Weise strukturiert und organisiert“. Somit kommt der Experte zum Schluss, dass es nicht die Form der institutionalisierten Gewalt schlechthin geben kann: „Der Begriff der institutionalisierten Gewalt lässt sich zwar recht klar bestimmen. Aber seine Anwendung auf die Realität, d.h. die *Diagnose* institutionalisierter Gewalt in diesem -oder -jenem konkreten Fall, bleibt dennoch problematisch“ (ebd.). Für den Bildungssektor bedeutet das also, dass es ebenfalls verschiedene Formen der strukturellen Gewalt geben muss. Diesen Ansatz könnte man mit dem Zitat von Faßmann aus dem Jahr 2019 in Verbindung bringen (Kapitel 2), als er erklärte, dass es nicht nur eine Art der Bekämpfung von Gewalt gebe.

Auch John Dewey beschäftigt sich mit ähnlichen Fragen und besonders mit „Begriffen wie ‚Zwang‘, ‚Kraft‘ und ‚Energie‘“, in Hinblick auf die institutionelle Gewalt (Müller-Salo 2018: 81). Er geht der Frage nach, „inwiefern der Staat durch Institutionen wie den Strafvollzug selbst Gewalt anwenden darf“ (ebd.). Gewalt definiert er durch einen „übertriebenen Umgang mit bestimmten Ressourcen“ oder „als falschen Einsatz bestimmter Mittel für bestimmte Ziele“ (ebd.). Dieser Zugang unterscheidet sich von den vorigen Sichtweisen in dem Punkt, dass Dewey den Blick direkt auf die ausführenden Organe richtet. Er stellt also nicht nur ein Konzept der institutionellen Gewalt und der Machtverhältnisse dar, sondern untersucht, ob deren Anwendung korrekt abläuft. Im Hinblick auf den Bildungssektor bedeutet dies also, dass das Hauptaugenmerk auf die Lehrkräfte und die Direktion gerichtet wird, also den handelnden Personen am Schulstandort. Themen, die untersucht werden könnten, wären beispielsweise die Stundenplaneinteilung im Team (in Hinblick auf Ressourcen) oder der Gebrauch von ungeeigneten Schulbüchern (in Hinblick auf den falschen Einsatz von Mitteln).

Wuketits (2016: 102) beschäftigt sich ebenfalls mit der strukturellen Gewalt und erklärt: „Auch das alles ist strukturelle Gewalt: Menschen mithilfe von Versprechungen dazu zu verführen, ihr Leben, ihre Gewohnheiten zu ändern“. Weiters unterstreicht er Folgendes:

Abgesehen davon tritt Gewalt – ohne als solche auch nur im Entferntesten benannt zu werden – in der freien Marktwirtschaft auf, in der Ausbeutung von Arbeitskräften, in mehr oder weniger subtilen (meist aber primitiven) Formen von *Mobbing*, in (wieder staatlich aufgezwungenen) Überregulierungen des beruflichen

und privaten Lebens bis hin zu [...] Sprachregelungen, die jedoch zum Teil nur dazu dienen, die brutale Wirklichkeit zu verschleiern. (ebd.: 98)

Generell meint er, es sei schwierig, „sich ein ‚objektives‘ Bild von Gewalt zu machen“ (ebd.: 97). Diese Ansicht ähnelt dem Beitrag von Schotte, da auch er auf eine Multidimensionalität des Phänomens hinweist. Entscheidend ist für ihn, dass man Schwierigkeiten hat, den Täter oder die Täterin ausfindig zu machen: „Der, der strukturelle Gewalt erfährt, kann also konkret niemanden ausmachen, der sie ihm antut“ (ebd.: 101). Gerade im Bildungssystem ist vieles sehr streng geregelt und tatsächlich zu erahnen, wer beispielsweise genau Schuld ist an einem Misserfolg eines Schülers oder einer Schülerin, ist eigentlich unmöglich. Meistens glaubt man, es sei die Fehlleistung der Lehrkraft, die ein Stoffgebiet zu wenig erklärt hätte – aber auch die Lehrperson muss sich an Anweisungen halten und kann nicht frei bestimmen, wie viel Zeit sie für ein Thema investiert. Gleichzeitig ist aber auch nicht nur der Lehrplan Schuld, sondern auch Gegebenheiten am jeweiligen Schulstandort: Eventuell wäre es vom Curriculum her möglich, mehr Unterrichtseinheiten für ein Stoffgebiet einzuplanen, aber die Abstimmung im Fachteam lässt dies nicht zu. Es ist also durchaus komplex- im Prinzip sind es Systeme, die vom Bund oder Land festgesetzt und gesteuert werden, und andererseits schulautonome Regelungen, die beachtet werden müssen - all diese Vorgaben führen zu einer Täterschaft, die nicht klar identifizierbar ist.

Newton Garver bezieht sich in seiner Ansicht der strukturellen Gewalt ebenfalls auf den Bildungsbereich. Er meint, dass [d]iejenigen, die der Gewalt am lautesten und öffentlichkeitswirksamsten abschwören“, im Prinzip „Stützen des *Status quo*“ seien, nämlich unter anderem „Schuldirektoren“ (ebd.: 52). Garver erklärt, dass das Wort „Kraft [...] in vielen Kontexten“ als Synonym für Gewalt verwendet wird (ebd.). Allerdings, so wird betont, ist dies im menschlichen Zusammenhang nicht der Fall, denn hier können die beiden Begriffe „nicht miteinander gleichgesetzt werden“ (ebd.). Es gibt die Möglichkeit, „Kraft ohne Gewalt“ einzusetzen, etwa bei Wiederbelebungsmaßnahmen (ebd.). Er argumentiert, dass Gewalt eher „mit der Idee der Verletzung“ in Verbindung gebracht wird, denn immerhin wird durch deren Anwendung „eine Person verletzt“ (ebd.: 53). Verletzungen sind wiederum mit den Rechten von Personen verbunden, wie etwa das „Recht auf ihren eigenen Körper“ (ebd.). Wird nun Gewalt angewandt, egal ob psychisch oder physisch, so geschieht ein Angriff auf den menschlichen Körper und das verletzt Personen. Im Zusammenhang mit Verletzungen steht die „Würde einer Person“, die damit begründet ist, „ihre eigenen Entscheidungen zu treffen“ (ebd.). Wird also ein Mensch einer Form von Gewalt ausgesetzt, ohne dies zu wollen, so wird dessen Würde angegriffen und eine Verletzung herbeigeführt. Die Unterscheidung der Arten von

Gewalt beruht auf den Eigenschaften „personal oder institutionalisiert“ und „offen oder verdeckt“ (ebd.). Im Hinblick auf den Bildungsbereich ist folgende Stelle relevant (ebd.: 56):

Die Schulen sind Institutionen, und Lehrer werden nicht dafür eingestellt, um nach eigenem Ermessen zu handeln, sondern um eine vorgegebene Rolle im Klassenzimmer zu erfüllen. Vom Lehrer ausgeübte Gewalt kann daher unter Umständen nicht personal, sondern institutionell sein: Er wendet sie an, indem er als treuer Agent den Bildungssystems handelt.

Die institutionelle Gewalt ist somit oft eine verdeckte Gewalt, die es schafft, „seelenruhig und ohne offene Unruhe fortzubestehen und dennoch schrecklich brutal zu sein“ (ebd.: 57). Es wird also auch hier kritisiert, dass es ungerechtfertigte Machtverhältnisse gibt, und Gewalt missbraucht werden kann.

In Foucaults sogenannter ‚Disziplinargesellschaft‘ ist man als Schüler/in einer „schwer zu fassenden Macht unterworfen“ (Müller-Salo 2018: 32). Wie bereits erwähnt, spricht Michel Foucault von der „verdeckten Gewalt der Disziplinen“ und er erklärt, dass die moderne Gesellschaft „als Disziplinargesellschaft zu verstehen ist“ (ebd.: 147). Der Einzelne wird „permanent dazu erzogen, bestimmte Regeln zu verinnerlichen und auf bestimmte Weise zu funktionieren“ (ebd.). Somit wird seiner Ansicht nach die Gewalt „in das Individuum hineinverlegt“ (ebd.). Dies geschieht vor allem durch Institutionen wie die Schule oder das Gefängnis, selbst das Krankenhaus stellt Regeln auf, die zu befolgen sind (ebd.). Hier finden sich einige Bereiche der institutionellen Gewalt wieder, die bereits bei anderen Philosoph/innen diskutiert wurden. Die Schule als auch das Gefängnis sind Institutionen, die von mehreren Denkern genauer in den Blick genommen werden.

3.3.2. Symbolische Gewalt:

Die symbolische Gewalt ist eine weitere Erscheinungsform der Gewalt und auch sie kann im Bildungssektor auftreten. Pierre Bourdieu, der die symbolische Gewalt näher definiert, geht davon aus, dass diese „von allen Beteiligten anerkannt“ wird (Müller-Salo 2019: 33). So werden „Geschlechtsunterschiede [...] als natürlich Gegebenes und damit von Menschen nicht zu Änderndes konstituiert“ (ebd.). Daraus folgt, dass sie auch „unsichtbar“ bleiben kann, und zwar „verborgen in dem, was alle Beteiligten als natürlich und selbstverständlich erscheint“ (ebd.). Wichtig ist zu wissen, dass „die symbolische Gewalt nur unter Mitwirkung der Beherrschten möglich ist“, vor allem, weil „die Beherrschten zu ihrer eigenen Beherrschung beitragen, indem sie die ihnen gesteckten Grenzen akzeptieren“ (Unterthurner 2014: 188-189). Es ist somit entscheidend, immer und alles zu hinterfragen. Es gilt gegebene Strukturen zu untersuchen und

besonders im Fokus des Bildungsbereichs zu beobachten, ob Machtverhältnisse gerechtfertigt sind, oder ob sie unverhältnismäßig missbraucht werden. Auch zeigt er auf, dass es nach wie vor keine Chancengleichheit in der Gesellschaft gibt:

So hat der formale freie Zugang zur Universität nicht viel daran geändert, dass Arbeiterkinder nach wie vor unterrepräsentiert sind, was mit Selektionsmechanismen des Systems zu tun hat, aber auch mit (Selbst-) Ausschlüssen auf der Ebene des Habitus (Bourdieu 2005: 73, zitiert in Unterthurner 2014: 191).

Wie Unterthurner (2014: 189) erklärt, ist er mit Bourdieu nicht ganz einer Meinung, was die Unsichtbarkeit betrifft: Für ihn gibt es sichtbare Merkmale der symbolischen Gewalt, denn „sie zeigt sich, sie kann erfahren werden, in zwiespältigen Emotionen wie der Ängstlichkeit oder der Schüchternheit“. Beispiele aus dem schulischen Bereich lassen sich leicht finden, etwa „wenn die Beschulung dazu führt, dass sich bestimmte Schüler als zu dumm für eine bestimmte Bildung vorkommen und dies als individuelle Nichtbegabung betrachten“ – oft folgt die Aussage „Das ist nichts für mich“ und das „ist ein Satz, der das widerspiegelt: Man weiß, was sich für einen gehört und was nicht, und macht sogar noch eine Tugend daraus“ (ebd.: 187). In diesem Beispiel fungiert praktisch der Schüler als „Beherrscher“, und er selbst akzeptiert diese Grenze, die ihm vom System gesetzt wird. Verantwortlich dafür sind unter anderem „der Staat und vor allem das Bildungssystem“, denn sie sind beteiligt an „der Annahme und Verkörperung derjenigen Dispositionen“ (ebd.: 187-188).

3.3.3. Sprachliche Gewalt:

Sprache ist im Bildungsbereich omnipräsent, und somit sind auch Verletzungen möglich, die durch verbale Gewalt entstehen. Judith Butler konzentriert sich in ihren Werken auf „[d]ie Gewaltpotenziale der Sprache (Müller-Salo 2018: 147). Ihrer Meinung nach spielt Sprache eine große Rolle, da „Menschen der öffentlichen Anrede und Anerkennung durch andere bedürfen“ (ebd.). Nachdem dieses Abhängigkeitsverhältnis besteht, „sind sie verwundbar“ (ebd.). Wer beispielsweise mit „Hassreden“ über sich selbst konfrontiert wird, dem gelingt es nicht so leicht, „seine Rechte zu wahren und sich als gleichwertiger Akteur ins öffentliche Leben einzubringen“ (ebd.). Sprache besitzt also eine Macht, eine „Handlungsmacht“, im Speziellen „die Macht zu verletzen“ (ebd.: 161). Es ist etwas paradox, wenn man bedenkt, dass man die „Kraft der Sprache“ benutzt, um „ihr entgegenzutreten“ (ebd.). Ein weiteres Beispiel, dass Butler genauer untersucht, sind „Schimpfnamen“ (ebd.). Es geht um die „Anrede selbst“, die einen verletzt (ebd.). Sie erklärt: „Insofern dieser Name verletzend ist, wird man zugleich herabgesetzt und erniedrigt“ (ebd.). Sprache kann also verletzend und somit ein Gewaltakt sein.

Wer eine Erniedrigung auf verbale Art erfährt, fühlt sich „‘auf seinen Platz verwiesen‘“ und „die Unbeständigkeit des eigenen ‚Ortes‘ innerhalb der Gemeinschaft der Sprecher“ wird erkennbar (ebd.: 161). Die Verletzung, die man erfährt, kann man mit der „eines körperlichen Schmerzes“ vergleichen (ebd.: 162). Butler macht also keine Abstufung zwischen der Auswirkung von psychischer und physischer Gewalt, sondern sie macht darauf aufmerksam, dass beide Arten Schmerz verursachen.

Liebsch (2014: 359) beschäftigt sich mit der Theorie Butlers und in seinem Verständnis bedeutet ihre Theorie, dass „wir als rückhaltlos verletzbares Wesen zur Welt“ kommen und wohl auch so agieren. Er betont „[d]ieses ‚ekstatische‘ Exponiertsein, auf dessen Registern die Gewalt spiele, sei aber nie ganz zu überwinden“ (ebd.). Auch er macht sich Gedanken zum Gewaltpotenzial der Sprache und erklärt:

So wird im freien, scheinbar von keinerlei Gewalt belasteten Reden und Schreiben über Sprache und Gewalt womöglich gerade (unerkant) deren Zusammenhang durch dessen Leugnung oder Verbergung reproduziert. Auch darin kann man eine Art von (theoretischer) Gewalt sehen. (ebd.)

Gerade im schulischen Bereich spielt die Sprache eine immense Rolle. Verbale Gewalt bedient sich der Sprache – unter anderem im Gebrauch von Schimpfwörtern. Akteure wären vor allem Lehrkräfte und Schüler/innen– sowohl in Hinblick auf die Konversation im Lehrerzimmer untereinander, als auch im Klassenraum.

Verletzbar sind Andere im Gegensatz zu Sachen, weil sie *in sich selbst, in ihrer Existenz als Selbst*, darauf angelegt sind, *nicht* verletzt zu werden – weder physisch noch mit subtilen Mitteln, die keine äußeren Spuren hinterlassen. Ihre Existenz verhält sich zu gewaltsamer Verletzung *nicht-indifferent* und ist normalerweise auf deren Vermeidung, Abwehr, Verminderung oder Heilung ausgerichtet. (Liebsch 2010: 141)

Menschen wollen also nicht verletzt werden, und doch passiert es immer wieder, dass durch Sprache Gewalt stattfindet. Die Schwierigkeit ist, „es ist keineswegs ausgemacht, dass die Aufdeckung von Verletzungen, die Anderen widerfahren, der Gewalt entgegenwirken“ (ebd.: 144). Es stellt sich also die Frage, was Gewalt überhaupt aufhalten kann. Liebsch (2010: 145) betont, dass „das politische Denken vielfach auf Hobbes’ Spuren“ beruht. Der Staat hat also dafür zu sorgen, dass die Gewalt unterbunden wird, oder anders gesagt: „[E]in Staat, der die physische Gewalt monopolisiert und sie im Übrigen weitgehend untersagt oder unter Strafe stellt“, ist wichtig (ebd.: 142). Es ist also die physische Gewalt, die hauptsächlich vom Staat reguliert wird, aber immerhin „kennt das bürgerliche Recht Arten der Gewalt, die allein mit Worten verübt werden (üble Nachrede, Verleumdung, Rufmord, Gewaltverherrlichung,

Volksverhetzung usw.)“ (ebd.: 145). Er meint, dass es eventuell keinen Staat ohne Gewalt geben kann: „Anstatt zu versprechen, auf Gewalt verzichten zu können, so Liebsch, komme es darauf an, sich auf die ‚Suche nach Spielräumen geringerer Gewalt‘ zu begeben“ (Liebsch 2007: 61, zitiert in Schmidt 2009: 4).

Axel Honneth konzentriert sich ebenfalls auf Aspekte der Kommunikation und vertritt die Ansicht, dass Anerkennung wichtig ist. Werden Bedürfnisse und Wünsche nicht vom Gegenüber anerkannt, so kann Gewalt entstehen. Eine genauere Auseinandersetzung mit seiner Theorie findet im Kapitel 5 statt.

3.4. Fazit

In diesem Kapitel wurden einige Erscheinungsformen der Gewalt näher untersucht und mit dem Bildungsbereich in Verbindung gebracht. Es wurde erörtert, dass einige Vertreter/innen der Philosophie die Gewalt in der Gesellschaft als notwendig erachten (z.B. Hobbes), während andere sie gänzlich als negativ bewerten (z.B. Aristoteles). Arendt und Weber konzentrieren sich auf die Trennung der Begriffe *Macht* und *Gewalt*. Staudigl vertritt die Ansicht, dass es keine einheitliche Art der Gewalt gibt. Im Bildungsbereich findet man unter anderem die strukturelle Gewalt, von der unter anderem die Schüler/innen und Lehrkräfte betroffen sind. Die Noten der Kinder und Jugendlichen haben Einfluss auf deren weitere Bildungschancen und es ist oft schwierig herauszufinden, wer Schuld hat an deren Scheitern. Lehrer/innen müssen einem bestimmten Lehrplan folgen und gleichzeitig einer gewissen Rolle entsprechen, die vorgegeben ist und erleben somit auch Gewalt. Galtung und Wuketits betonen, dass man nicht Einzelne ausfindig machen kann, die strukturelle Gewalt ausüben. In Hinblick auf die symbolische Gewalt erklärt Bourdieu, dass diese von allen anerkannt wird und er bringt das Beispiel der Geschlechterunterschiede. In der Schule wäre diese Form der Gewalt vergleichbar mit Situationen, in denen die Beteiligten akzeptieren, dass sie „zu dumm“ für gewisse Bereiche wären. Die verbale Gewalt wird anhand von Butler näher diskutiert und sie konzentriert sich auf die verletzende Macht der Sprache bei Schimpfnamen. Eine Gesellschaft ganz ohne Gewalt können sich Galtung, Staudigl und Wuketits nicht vorstellen.

Nachdem Gewalt an Schulen also ein brennendes Thema ist, bedarf es geeigneten Methoden, nicht nur zum Umgang mit den verschiedenen Erscheinungsformen, sondern auch zur Prävention. Eine Methode, die sich auf die gewaltfreie verbale Interaktion spezialisiert, ist die *Gewaltfreie Kommunikation (GFK)*. Sie sieht Bedürfnisse im Hintergrund der gewaltvollen Handlungen, die unausgesprochen zur Gewalt führen. Ziel ist es also, die Bedürfnisse anhand

von Bitten auszusprechen und somit den Einsatz von Gewalt vorzubeugen. Besonders im Bildungsbereich kommt diese Methode vermehrt zum Einsatz. Das nächste Kapitel widmet sich der genauen Erörterung der GFK.

4. DIE GEWALTFREIE KOMMUNIKATION

4.1. Die Relevanz der *Gewaltfreien Kommunikation*:

Die Relevanz der *Gewaltfreien Kommunikation* im Bereich der Pädagogik ergibt sich unter anderem dadurch, weil „die GFK in jedem Studien- und Ausbildungsgang, der mit Menschen zu tun hat, ein Thema ist“ Rosenberg (2016: 13). Ein entscheidender Bereich ist ganz klar der Bildungssektor, sowohl in der theoretischen Vermittlung der Inhalte im Studium, als auch in der praktischen Anwendung im Schulalltag. Eine steigende Anzahl an Fort- und Weiterbildungen beschäftigt sich mit der Aneignung von konfliktlösenden Methoden – unter anderem der *Gewaltfreien Kommunikation*.

Mittlerweile wird GFK weltweit in Firmen, Schulen [...] gelehrt. Und sie bewirkt kulturelle Paradigmenwechsel dort, wo Institutionen [...] das Bewusstsein der GFK in ihre Strukturen und ihren Führungsstil integrieren (Rosenberg 2017: 110).

Gerade im schulischen Bereich finden sich immer wieder konfliktbehaftete Situationen, die einer Aufklärung bedürfen, wie bereits im Kapitel 2 betont wurde. Die *Gewaltfreie Kommunikation* ermöglicht hierfür einen Zugang, der auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Parteien achtet. In Hinblick auf die Philosophie spielt dieses Konzept eine wesentliche Rolle, da es eine „Haltung“ vertritt, die „sich in vielen anderen Philosophien, Religionen, Weisheitslehren und der Humanistischen Psychologie“ wiederfindet (Bendler & Heise 2018: 53). Außerdem beinhaltet die *Gewaltfreie Kommunikation* „eine Dimension der ethischen Entwicklung, die auf Autonomie und gegenseitiger Rücksichtnahme basiert“ (Rosenberg 2016: 181). Ingrid Holler, die Übersetzerin des Werkes von Rosenberg, erklärt im Vorwort, dass man Mahatma Gandhi, dem „gewaltlosen Führer des indischen Volkes“, eine besondere Rolle im Aufbau des Konzeptes zuspricht (ebd.: 13). Ghandi soll laut ihr nämlich mit gutem Beispiel vorgegangen sein: „Er hat es und vorgemacht: sich ganz klar und konsequent einsetzen für die eigenen Bedürfnisse und dabei immer in Verbindung zum Gegenüber bleiben“ (ebd.: 13). Die Bedürfnisse eines jeden Menschen und die Verbindung zu sich selbst, aber auch zum Gegenüber, sind entscheidende Merkmale der *Gewaltfreien Kommunikation*. Wichtig ist zu wissen ist: „Gandhis Weg der Gewaltlosigkeit inspirierte und beeinflusste viele Menschen, so auch Marshall Rosenberg“ (Roth 2012: 57). Rosenberg, der Entwickler der *Gewaltfreien Kommunikation*, nahm sich also Ghandi zum Vorbild, dessen Leitspruch es war, „[n]icht sich ducken und einstecken, um Gewalt zu vermeiden, sondern aktiv werden gegen Ungerechtigkeit und Abwertung“ (vgl. Gandhi 2002: 123, zitiert in Roth 2012: 57-58).

4.2. Die gewaltfreie Komponente:

Rosenberg formulierte das Ziel der *Gewaltfreien Kommunikation* sehr konkret. Das Konzept sollte es ermöglichen, dass Betroffene „ohne Urteile, Schuldzuweisungen und Gewalt miteinander sprechen“ (Rosenberg 2016: 9). Er unterstrich seine Vision mit folgenden Worten: „‘Mit der GFK versuchen wir, ein anderes Wertesystem zu leben, und streben deshalb nach Veränderungen‘“ (ebd.). Eine Veränderung wäre beispielsweise auf die Bedürfnisse zu achten, Menschen „fragen nach den Bedürfnissen des anderen und schaffen eine Verbindung in einer Atmosphäre, die frei von Leidenschaften und Vorurteilen ist“ (ebd.). Rosenberg ist der Ansicht, dass Streit meist dadurch entsteht, dass man dem anderen nicht genau zuhört, oder auch, dass man seine Bedürfnisse nicht klar ausspricht. So meint er beispielsweise, „[w]ir betrachten unsere Art zu sprechen vielleicht nicht als ‚gewalttätig‘, dennoch führen unsere Worte oft zu Verletzung und Leid“ (ebd.: 18). An sich möchte der Mensch in gewissen Situationen niemandem Gewalt zufügen, aber falsche Botschaften führen trotzdem dazu. Durch klare Aussagen soll dies vermindert oder gar verhindert werden. Bezüglich der Bezeichnung ist es wichtig zu wissen, dass „der Prozess [...] auch als Einfühlsame Kommunikation bekannt“ ist und „die Abkürzung ‚GFK‘ steht [...] daher für Gewaltfreie oder Einfühlsame Kommunikation“ (ebd.). Rosenberg erklärt in einem Interview:

Gewaltfreie Kommunikation [...] ist eine Prozesssprache. [...] Das heißt, alle Bewertungen von uns selbst und anderen sind immer nur Bewertungen innerhalb eines Prozesses. Man kann das Verb ‚sein‘ auf zwei unterschiedliche Weisen benutzen. In Gewaltfreier Kommunikation würde ich sagen: ‚Bist du im Moment wütend?‘ Aber wenn ich sage: ‚Du bist ein wütender Mensch‘, dann ist das statische Sprache. Durch statische Sprache macht man aus Menschen leblose Dinge, und wenn man Menschen zu einem solchen Denken erzieht, dazu, dass es richtig und falsch gibt, normal und unnormale, dann ist diesem Denken inhärent, dass es ganz oben eine Autorität gibt, die weiß, was richtig und was falsch ist. (Seils 2012: 21).

Im Wesentlichen kann man damit auch die Empathie, zumindest bis zu einem gewissen Grad, meinen. Die Definition der Gewaltfreiheit definiert Rosenberg über Gandhis Konzept: „Er meint damit unser einfühlsames Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unseren Herzen nachlässt“ (Rosenberg 2016: 18). Rosenberg ist sich also sicher, dass man Gewalt, oder die Gewaltbereitschaft, schwächen kann. Ob man sie ganz loslassen kann, wie der Titel *Gewaltfreie Kommunikation* vermuten lässt, lässt Rosenberg etwas offen. Diese Arbeit beschäftigt sich genau mit diesem Punkt, also ob die *Gewaltfreie Kommunikation* tatsächlich gänzlich gewaltfrei ist, oder ob die Bezeichnung nicht ganz so zutreffend ist. Es wird sich im Laufe der folgenden Kapitel noch herausstellen, inwieweit das Modell ohne Gewalt auskommt beziehungsweise auskommen kann.

4.3. Der Gewaltbegriff bei Marshall B. Rosenberg:

Zentral für das Thema dieser Arbeit ist die Klärung, wie Rosenberg den Begriff *Gewalt* deutet. Hampel (2014: 10) hat sich mit dieser Thematik genauer auseinandergesetzt und erklärt Folgendes:

Der Begriff *Gewalt* bei Rosenberg erfüllt damit die [...] Merkmale (verletzend, unterdrückend, aktive Ausführung, auf menschliche Physis und Psyche bezogen), die er mit seinen Methoden vermeiden möchte. Er sieht offensichtlich die Grundlage für Gewalt durch Missverständnisse, sowie den Mangel an Einfühlungsvermögen uns selbst und anderen gegenüber gegeben.

Rosenberg betont in seiner Literatur immer wieder, dass es wichtig ist, sich in andere hinein fühlen zu können. Gleichzeitig braucht es auch die Verbindung zu sich selbst und zu seinen Bedürfnissen. Ist es einem Menschen nicht klar, was er im Moment benötigt, oder kann er die Gefühle nicht richtig deuten, so kann er auch nicht klar ausdrücken, was er will. Ist man also nicht in der Lage, selbst zu erkennen, warum man sich in einer Situation in einer gewissen Stimmungslage befindet, und ist man unzufrieden damit, so kann dies zu Äußerungen und Ausdrücken führen, mit denen man eventuell selbst nicht umgehen kann. Rosenberg erklärt, dass man in Situationen, die zu Gewalt führen, sich oft nicht im Klaren ist, welches Bedürfnis nun hinter einem Gefühl steckt. Somit fehlt die Verbindung zu einem selbst, und auch die Verbindung zum Gegenüber – denn die andere Person kann nicht erkennen, was man genau einfordert und wie sie sich verhalten soll. Dadurch, dass das Gegenüber nicht die Chance hat, sich korrekt zu verhalten, kann ein Konflikt entstehen.

Die *Gewaltfreie Kommunikation* kann Gewalt verhindern und Verbindungen schaffen, „[n]icht nur im Außen, zu anderen Menschen, sondern auch nach innen, zu dem was wir erleben, fühlen und brauchen“ (Bendler & Heise 2018: 20). Wie Rosenberg ständig betont, geht es zu allererst um die Verbindung zu sich selbst, damit man weiß, welche Bedürfnisse man hat. Für eine große Anzahl an Menschen ist es nicht selbstverständlich, immer über die eigene Gefühlslage Bescheid zu wissen. Achtet man bewusst darauf und hört in sich selbst hinein, so kann man herausfinden, was man benötigt, damit es einem besser geht.

Die GFK ist ein Mittel des Trainings, uns sorgfältig zu beobachten und unsere Verhaltensweisen und Umstände, die uns stören, genau zu bestimmen. Ziel der einfühlsamen Kommunikationsweise ist, in einer gewissen Situation genau das zu erkennen, was wir konkret in dem Moment benötigen, um dieses Bedürfnis zu definieren und zu artikulieren. (Haller 2018: 15)

Rosenberg spricht dabei von einem Mangel, den es zu beseitigen gilt, indem man jemand um etwas bittet. Hier entsteht also dann die Verbindung zum Mitmenschen, indem man die Bitte klar formuliert und ausspricht.

Um zur Ausgangsfrage zurückzukehren, wie Gewalt definiert wird, so kann festgehalten werden: „*Gewalt* in Sprache führt Rosenberg offensichtlich auf Ablehnung und Abwertung im Sprachgebrauch zurück“ (Hampel 2014: 9). Die Thematik rund um das Bedürfnis ist sehr entscheidend, denn „[d]ie GfK fußt in der Annahme, dass Gewalt als Folge unerfüllter Bedürfnisse entsteht (Muhr 2014: 3). Die Kommunikation spielt insofern eine wesentliche Rolle, da wir durch den „falschen Gebrauch unserer Sprache [...] das Wesentliche auszudrücken bzw. vom Gesprächspartner wahrzunehmen“ nicht fähig sind und daraus entsteht Gewalt (ebd.).

Rosenberg erkannte, dass all die Gewalt, die wir in der Welt erleben, schon in unserer alltäglichen Sprache ihren Ursprung hat. Dass diese trennenden Anteile, in Form von Stigmatisierungen durch Bewertungen und Vorurteile, sowie das Abgeben von Verantwortung, durch Anklagen und Beschuldigungen, das Miteinander vergiften. Gewaltfreie Kommunikation legt den Fokus auf die verbindenden Sprachanteile. (Bendler & Heise 2018: 19)

4.3.1. Gewaltfreie Aspekte:

Es ist wichtig, dass man direkt anspricht, wofür man bittet, damit es auch zu keinen Missverständnissen kommen kann. Man soll dem Gegenüber ermöglichen, einen klar zu verstehen und der Aufforderung auch nachkommen zu können.

Diese Technik des zwischenmenschlichen Umgangs beruft sich auf eine gefühl- und respektvolle Wortwahl, um anderen Personen durch verbale Äußerungen keinen Schaden zuzufügen und keine seelischen Wunden durch Sprache zu hinterlassen. (Haller 2018: 15)

Im Prinzip kann man hier zwei gewaltfreie Arten definieren: Einerseits wird der Inhalt klar zum Ausdruck gebracht, sodass keine Missverständnisse entstehen können, und andererseits wird auch die Sprache an sich gewaltfrei angewandt. Schimpfwörter und andere verbale Erniedrigungen sollen keinen Platz finden.

Gewalt in diesem Sinne ist demnach ein Konflikt welcher den Dissens zwischen unerfülltem Bedürfnis und dessen Befriedigungsversuch darstellt (vgl. Rosenberg 2016, S. 18 ff. und Rosenberg, 2009, S. 7 ff.). Konflikte (Gewalt im Original, Anm. d. V.) sind dann Versuche eigene Bedürfnisse zu befriedigen. (Köppe 2022: 32)

Im Interview mit Gabriele Seils (Seils 2012: 154) wird diese Thematik direkt angesprochen und Rosenberg erläutert:

Ich habe das Wort ‚gewaltfrei‘ nie gemocht, von Anfang an nicht. Wenn ich es in der Tradition von Martin Luther King oder auch Gandhi sehe, mit denen das Wort ‚gewaltfrei‘ oft assoziiert wird, dann bin ich damit einverstanden. Aber als ich Gewaltfreie Kommunikation vor über 20 Jahren als Titel für das Buch gewählt habe, das ich damals geschrieben habe, hätte ich niemals gedacht, dass daraus eine weltweite Organisation entstehen würde.

Ich mag ‚gewaltfrei‘ hauptsächlich deshalb nicht, weil wir damit sagen, was wir *nicht* wollen, aber nicht, *was* wir wollen. Und in der Gewaltfreien Kommunikation geht es eigentlich gerade darum auszudrücken, was du willst. Das ist also einfach etwas widersprüchlich in Bezug auf die Haltung, die wir vermitteln wollen.

Es gab immer wieder Diskussionen darüber und Ansätze, den Namen zu ändern. Mittlerweile hat sich die Bedeutung von ‚gewaltfrei‘ allerdings etwas gewandelt. Die Menschen assoziieren mit der Bezeichnung nicht mehr automatisch körperliche Gewalt. Das ist eine angenehme Entwicklung, und wir machen uns nicht mehr soviel Sorgen um den Namen.

Nachdem nun geklärt ist, wie Rosenberg den Gewaltbegriff deutet, soll nun die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* näher erläutert werden.

4.4. Die genaueren Bestandteile der *Gewaltfreien Kommunikation*:

Wie bereits kurz angeschnitten, entsteht laut Rosenberg Gewalt durch verbale Missverständnisse. Um folglich Gewalt zu verhindern, ist es notwendig, Personen eine Methode an die Hand zu geben, die ihnen hilft zu erreichen, dass ihre Bedürfnisse gehört werden. Rosenberg entwarf ein Konzept wie sich Menschen klar ausdrücken können und wie die Botschaft auch bei Gesprächspartnern klar ankommen kann. Den Teilnehmer/innen soll ermöglicht werden „die eigenen Anliegen so zu äußern, dass niemand sich angegriffen oder verletzt fühlt“ (Herz 2019: 21).

Des Weiteren wird die lebensentfremdende Kommunikation auch durch verschiedene Eigenschaften beeinflusst: Eine Eigenschaft wäre das moralische Urteilen über einen Gesprächspartner. Zum Beispiel wird eine Person als ‚gut/böse‘, ‚gesund/krank‘ oder aber ‚gerecht/ungerecht‘ eingeteilt. [...] Innerhalb der GFK soll stattdessen eine Bewertung auf die eigenen Bedürfnisse und Gefühle erfolgen und nicht auf moralische Standpunkte. (ebd.: 29)

Doch wie kann das gelingen? Als kurze Zusammenfassung des Ablaufs des Konzepts dient folgendes Zitat:

Marshall B. Rosenberg unterteilt sein Konzept der gewaltfreien Kommunikation in vier Punkte. Diese sind das Ausdrücken von eigenen *Beobachtungen*, ohne das [sic!] eine Beurteilung oder Bewertung dabei mit einbezogen wird, gefolgt von der Äußerung eines *Gefühls*. Danach soll das *Bedürfnis*, das hinter dem Gefühl steckt benannt werden, um im Anschluss daran eine *Bitte* zu formulieren, die konkret

darstellen soll, was der [sic!] entsprechende Gegenüber tun kann/soll, um die Lebenssituation beider Parteien verbessern zu können. (Hampel 2014: 16)

Es geht also um vier wichtige Momente: „Beobachten ohne Bewerten, Ausdruck von Gefühlen, Erkenntnis von Bedürfnissen und Bitten angemessen formulieren“ (Muhr 2014: 4). Insgesamt soll diese Methode dazu führen, dass man vom Gesprächspartner das bekommt, was man braucht, ohne den Einsatz von Gewalt: „Der einzige Weg, von anderen etwas gewaltfrei zu verlangen, ist laut GfK die Bitte“ (Rosenberg 2010: 87, zitiert in Muhr 2014: 6). Allerdings muss das Gewollte verständlich und klar sein: „Rosenberg zufolge muss der Gebetene genau wissen, was von ihm gewollt wird, um dies auch erfüllen zu können“ (Muhr 2014: 6). Dieser Aspekt wurde bereits vorhin betont – es bedarf einer klaren Aussage, damit keine Missverständnisse entstehen können - andernfalls würde dies Raum für Gewaltentstehung bieten, und das sollte auf jeden Fall vermieden werden.

4.4.1. Die Bedürfnisse:

Ebenfalls kurz angeschnitten wurde die Thematik der Verbindungen, die essenziell ist für das Konzept der *Gewaltfreien Kommunikation*. Als Anwender/in dieser Kommunikationsform sucht man zuerst einen Zugang zu sich selbst. Man hört in sich hinein und versucht festzustellen, welchen Mangel es gibt und welches Bedürfnis erfüllt werden soll. „Die Verbindung zu sich selbst und anderen ist in der GfK die erste Absicht. Das Bedürfnis dient in der GfK dazu, sich mit sich selbst zu verbinden und sein eigenes liebevolles Wesen zu erfahren“ (Roth 2012: 50). Dieser Vorgang ist besonders entscheidend. Dazu ist es wichtig, sich selbst in der jeweiligen Situation anzunehmen und es braucht „Empathie, die als einfühlende und verstehende Kraft die innerste Qualität des Bedürfnisses zum Vorschein bringt“ (ebd.). Man soll also empathisch sein, sich selbst erkunden und seine eigenen Gefühle erkennen. Ist man so weit, kann man genau deuten, welchen Mangel es gibt und was man benötigt, damit dieser beseitigt werden kann - es entstehen also Bedürfnisse. Die Relevanz dieser Äußerung ist der Knackpunkt der *Gewaltfreien Kommunikation*: „Nach Rosenberg ist Gewalt ein tragischer Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse“ (Bendler & Heise 2018: 21). Weiß man selbst über das eigene Bedürfnis Bescheid, so kann die Entstehung von Gewalt eingedämmt werden.

In dieser Form der Betrachtung von Bedürfnissen gibt es keine positiven oder negativen Gefühle, sondern Harmonie oder Disharmonie von Handlungen und Bedürfnissen, wodurch Gefühle der einen oder anderen Art ausgelöst werden. (Roth 2012: 52)

Diese Bedürfnisse, mögen sie einem selbst auch noch so eigenartig vorkommen, sind nicht negativ – sie sind einfach da. Es gibt nach Rosenberg „keine destruktiven Bedürfnisse“ (Bendler & Heise 2018: 21). Dieser Hinweis ist auch entscheidend: Bedürfnisse sind also an sich nichts Schlechtes, es gibt sie und man soll sie ernst nehmen und überhaupt wahrnehmen.

Die Mehrheit der Bevölkerung wurde dagegen entmutigt, sich ihrer Bedürfnisse bewusst zu werden, und stattdessen dazu erzogen, sich Autoritäten zu unterwerfen und ihnen zu gehorchen. Nach dem Verständnis unserer Kultur sind Bedürfnisse negativ und zerstörerisch. (Rosenberg 2016: 185)

Im Endeffekt ist es also ein gesellschaftliches Phänomen, dass aus physiologischen oder psychologischen Bedürfnissen eine Wertung vorgenommen wird, und zwar grundlegend eine negative. Dabei sind Bedürfnisse Aspekte, die jeden Einzelnen und jede Einzelne ausmachen, durch sie wird man einzigartig. Wichtig ist auch der Zusammenhang mit den Emotionen: „Laut GfK sind die Grundlage unserer Gefühle immer unsere Bedürfnisse“ (Muhr 2014: 5). Kann man seine Bedürfnisse nicht nennen, so ist es überhaupt schwierig, sich seine Gefühle erklären zu können. Ist es einem untersagt, seine Bedürfnisse zu äußern, dann staut sich Wut und Ärger an, und das mündet meist in gewaltvollen Taten. Deswegen ist es wichtig, seine Bedürfnisse klar zu äußern. Eine wichtige Essenz spielen sie bei der *Gewaltfreien Kommunikation*, denn es wird klar, „dass es für eine förderliche Kommunikationsweise vor allem der Wahrnehmung und Mitteilung von Gefühlen bedarf“ (ebd.). In Gesellschaften, in denen es möglich ist, sich zu äußern und seine Ansichten zu vertreten, soll man sich nicht für seine Gefühle schämen müssen. Wichtig ist auch, dass man es dem Gegenüber zumutet, dass er oder sie mit den Emotionen umgehen kann: „Man verleugnet unter Umständen seine Bedürfnisse, weil man denkt, dass man dem anderen damit zuviel [sic!] zumutet, ihn überrumpelt oder schadet“ (ebd.: 6). Das ist aber oft nicht der Fall, und wenn doch, dann ist es eine Chance für den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin, bei sich selbst zu erforschen, warum man sensibel reagiert. Im Prinzip geht es darum, dass wir „uns ehrlich und klar auszudrücken“ und „unseren eigenen zugrunde liegenden Bedürfnissen wie auch denen unserer Gesprächspartner“ klar werden (Rosenberg 2016: 19).

Der Austausch mit anderen, der durch das Bedürfnis nach Verbindung (engl. connection) genährt wird, steht im Zentrum des Konstrukts des Menschen als sozialem Wesen. Wenn diese Balance nicht gehalten werden kann, weil in einem Moment nicht alle vorherrschenden Bedürfnisse in einem Wesen befriedigt werden, entsteht ein Gefühl der Zerrissenheit. (Roth 2012: 51)

Somit, durch die Verbindungen zu uns selbst und dem Gegenüber, durch „Beobachten, Gefühle feststellen und aussprechen, Gefühle mit Bedürfnissen verknüpfen und eine machbare Bitte in

einer klaren, konkreten, positiven Handlungssprache formulieren“, schafft man einen friedvolleren Umgang (Rosenberg 2016: 171). Dadurch gelangen wir dann auch zu einem Miteinander bei dem man sagen kann: „Widerstand, Abwehr und gewalttätige Reaktionen werden auf ein Minimum reduziert“ (Rosenberg 2016: 19).

4.4.2. Die Bitten:

Hat man herausgefunden, was man konkret benötigt, so kann man diesen Inhalt mit dem Gesprächspartner/ der Gesprächspartnerin teilen. Stets wichtig ist das Aussprechen der Bitten: „Wenn man etwas von einem anderen haben will, muss man Rosenberg zufolge darauf achten, Bitten klar verständlich und positiv zu formulieren“ (Muhr 2014: 6). Wichtig ist nach wie vor, sich deutlich auszudrücken, sodass keine falsche Interpretation möglich ist. Eine falsche Deutung der Bitte würde wieder Raum für Gewalt öffnen, und das gilt es zu vermeiden.

Indem die GFK uns dazu anregt, Beobachtung und Bewertung voneinander zu trennen, gefühlsbestimmte Gedanken und Bedürfnisse zu erkennen und unsere Bitten in einer klaren Handlungssprache auszudrücken (Rosenberg 2016: 186).

Die Bitte soll also eine konkrete Aufforderung enthalten, und auch eine Art der Erklärung, die sich auf das Bedürfnis bezieht.

Laut der GFK nach Rosenberg, wird davon ausgegangen, dass eine positive Handlungssprache zum Erfolg führt. Dies kann eine Beziehungsbitte, in Form der Beschreibung der eigenen Gefühle oder aber eine Handlungsbitte, wie das Helfen bei einem Umzug sein. (Herz 2019: 38)

Der/ die Gesprächspartner/in soll nicht nur einen Appell erhalten, sondern auch eine Verbindung aufbauen können, indem er/ sie über die emotionale Lage in Kenntnis gesetzt wird. Gleichzeitig ist es auch wichtig, dass man den Gesprächspartner bittet, er möge zu verstehen geben, ob er die eigene Bitte verstanden hat:

Wenn die andere Person noch einmal wiedergibt, was sie gehört hat, wirkt das im Gesprächsverlauf klärend und fördert das gegenseitige Verstehen [...] Es kann [...] auch passieren, dass Ihr Gegenüber Ihre Aussage als eine Schuldzuweisung gehört hat. Diese Art von Missverständnis weist auf verletzte Bedürfnisse hin. (Holler 2016: 106)

Um möglichst garantieren zu können, dass uns jemand etwas Gutes tun möchte, sollte man also sein Verlangen deutlich formulieren und auch nachfragen, ob die Botschaft klar angekommen ist. Abschließend kann also festgehalten werden, dass Gewalt unter Umständen tatsächlich vermieden werden kann:

Die sprachliche Komponente gewaltfrei bedeutet hier, dass die Art des Sprechens beziehungsweise die Worte manchmal zu Verletzungen und Leid bei uns selbst und/oder bei anderen Personen führen kann. Im Sinne der Gewaltfreiheit bedeutet dies also, dass diese Art der Kommunikation eine einfühlsame ist und so Gewalt in der Sprache nachlässt. (Haller 2018: 15)

4.4.3. Vermeidung einer persönlichen Wertung:

Was die *Gewaltfreie Kommunikation* erreichen möchte, ist „eine Loslösung von unserem urteilsfokussierten Alltag, in dem wir mehr die Ebenen von Fehlverhalten zu analysieren versuchen als um Verständnis bemüht sind“ (Muhr 2014: 8). Bei diesem Konzept konzentriert man sich nicht auf Fehler, man ist nicht daran interessiert, „den Konflikt zu beurteilen oder zu analysieren“ - man ist „stattdessen auf Bedürfnisse fokussiert“ (Rosenberg 2016: 175). Es geht nicht darum, einen Menschen oder dessen Handlung zu bewerten, sondern zu hinterfragen, welche Bedürfnisse welche Handlung motiviert haben.

Eine Grundannahme in der GFK sagt Folgendes: Immer wenn wir davon ausgehen, dass jemand falsch oder schlecht ist, meinen wir eigentlich, dass sie oder er sich nicht in Übereinstimmung mit unseren Bedürfnissen verhält. (ebd.: 127)

Man muss sich also einerseits über seine eigenen Bedürfnisse im Klaren sein, und diese dem Gegenüber mitteilen, aber auch genauso über dessen Bedürfnisse informiert sein. Deswegen ist es wichtig zu wissen, dass eine Person einem nicht schaden möchte, sondern einen Weg sucht, seine Bedürfnisse zu erfüllen. Wichtig ist zu beachten, dass sich eine Bitte auf einen konkreten Gesprächspartner bezieht und nicht übertragbar auf verschiedene Personen ist:

Andererseits beziehen sich Erfüllungsstrategien in Form von Bitten, Wünschen, Erwartungen und ‚Lösungen‘ auf ganz bestimmte Handlungen, die von *ganz bestimmten Personen ausgeführt werden können*. (ebd.: 157)

Man bezieht also eine konkrete Bitte immer nur auf eine Person, für andere involvierte Personen müsste man diese entsprechend umformulieren. Das folgende Beispiel demonstriert die Durchführung der Methode.

4.4.4. Beispiel der Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation*:

In seinem Werk *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens* zeigt Rosenberg anhand von mehreren Exempeln auf, wie die *Gewaltfreie Kommunikation* durchführbar ist. Der erste Schritt ist die Beobachtung einer Situation: Man soll damit anfangen, „einfach zu beschreiben, was jemand macht, und dass wir es entweder mögen oder nicht“ (Rosenberg 2016: 21). Diese objektive Erkenntnis können wir erlangen, indem wir erforschen, „wie wir uns fühlen“ und

„welche unserer Bedürfnisse hinter diesen Gefühlen stehen“ (ebd.). Somit verfügen wir über Kenntnis unserer derzeitigen Situation und was wir erreichen wollen, beziehungsweise welchen Mangel es zu beseitigen gilt. Am folgenden konkreten Beispiel erklärt Rosenberg, wie die Kommunikation zwischen einer Mutter und ihrem Sohn ablaufen kann, der seine Socken nicht wegräumt (ebd.):

Eine Mutter kann z.B. diese drei Bestandteile ihrem Sohn gegenüber ausdrücken, indem sie sagt: ‚Felix, wenn ich in unseren gemeinsamen Räumen zwei zusammengerollte schmutzige Socken unter dem Kaffeetisch sehe und noch drei neben dem Fernseher, dann bin ich irritiert, weil mir Ordnung wichtig ist.‘ [...] ‚Würdest du bitte deine Socken in dein Zimmer oder in die Waschmaschine tun?‘

In diesem Beispiel teilt die Mutter dem Kind mit, was ihr Bedürfnis ist und formuliert dazu eine konkrete Bitte, die sich an ihren Sohn richtet. Rosenberg formuliert diese Bitte als Ausdruck dessen, „was wir vom anderen wollen, so dass unser beider Leben schöner wird“ (ebd.). Es geht darum, einerseits sich selbst zu erforschen und andererseits auch darum, das Gegenüber zu ermutigen. Indem wir „anderen dabei helfen, das Gleiche zu tun, bauen wir einen Kommunikationsfluss auf“ (ebd.). Schlussendlich geht es mit der Formulierung konkreter Bitten um folgendes: „Was ich beobachte, fühle und brauche; um was ich bitte, um mein Leben zu verschönern“ (ebd.).

Bedürfnisse zu erkennen und Bitten auszusprechen ist also entscheidend, um gewaltfrei kommunizieren zu können. Die Essenz der Bitten ist auch bei Axel Honneths Anerkennungsbegriff bemerkbar, er legt Wert auf den Anspruch. Die These dieser Arbeit ist, dass es ein Naheverhältnis zwischen den Ansichten von Rosenberg und Honneth gibt, also dass die Grundüberlegungen übereinstimmen. Deswegen wird im nächsten Kapitel der Anerkennungsbegriff näher erläutert und Parallelen zur GFK aufgezeigt.

5. AXEL HONNETH: DER ANERKENNUNGSBEGRIFF

Axel Honneth „gilt als Schüler von Jürgen Habermas“ und orientiert sich an den Theorien von „Kant und Hegel“ (Roballo 2023). Das Ziel seiner Arbeit kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

Er kritisiert die Denker der ersten Generation der Frankfurter Schule dafür, dass es ihnen an einer angemessenen Konzeption sozialer Interaktion mangelt, und versucht, ein reichhaltigeres und antagonistischeres Bild von Interaktion einzuführen, das unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung und des Konflikts auf angemessenere Weise Rechnung trägt (Heikki 2014: 135).

Konfliktsituationen sind also ein Schwerpunkt in seinen Theorien. Er fokussiert sich besonders auf die Thematik der Anerkennung und möchte diese als „Grundstein einer Ethik“ verstehen (Honneth 1997a, 25, zitiert in Balzer 2014: 49). Als Basis dienen „G.W.F. Hegels Anerkennungslehre und die Kommunikationstheorie bzw. Sozialisationstheorie von George H. Mead“ (Ulrich 2008). Diese Anerkennung soll in der Kommunikation wechselseitig gegeben sein, aber Honneth beschreibt dies als einen Kampf, der stattfindet:

Im ‚Kampf um Anerkennung‘ [...] unterscheidet er die juristische Anerkennung jeder Person [...] von jenen Sphären der Anerkennung, die zum gelingenden Leben ebenfalls gehören: die Liebe mit ihren Dimensionen von Wohlwollen und Fürsorge und die Wertschätzung der spezifischen Arbeit, die einer leistet (Schmitter 2007).

Man strebt also nach Anerkennung, die einem der Gegenüber zugesteht, aufgrund von positiver Zuneigung. „Entsprechend sind so sensitive personale Aspekte, wie es vor allem emotionale Bedürfnisse als auch affektive Äußerungen sind, zentraler Zielpunkt von Anerkennung“ (Sindermann 2020: 24).

In Bezug auf Gewalt, die sich in der Sprache findet, erläutert Honneth folgende Aspekte: Es handelt sich um „die Herabwürdigung von individuellen oder kollektiven Lebensweisen, also die Formen von Mißachtung, die heute umgangssprachlich vor allem mit Begriffen wie ‚Beleidigung‘ oder ‚Entwürdigung‘ bezeichnet wird“ (Honneth 1990: 1047). Grundlage für diese Annahme ist, dass „sich die Integrität des Menschen auf untergründige Weise der Zustimmung oder Anerkennung durch andere Subjekte verdankt“ (ebd.: 1044). Es entsteht dann eine „‚Beleidigung‘ oder ‚Erniedrigung‘“ aufgrund von „Formen der Mißachtung, der verweigerten Anerkennung also“ (ebd.). Honneth erklärt, dass sich Menschen aufgrund der Anwendung von Sprache überhaupt von anderen abhängig machen, da sie durch Sprache einen Bezug zu sich selbst auch aus der Perspektive von anderen erhalten:

Sprach- und handlungsfähige Subjekte werden als Individuen allein dadurch konstituiert, daß sie sich aus der Perspektive zustimmender Anderer auf sich selbst als Wesen zu beziehen lernen, denen bestimmte Qualitäten und Fähigkeiten positiv zukommen; daher bilden sie mit dem steigenden Bewußtsein ihrer Individualität zugleich auch eine zunehmende Abhängigkeit von den Anerkennungsverhältnissen aus, die ihnen ihre Lebenswelt bietet. (ebd.: 1045)

Das bedeutet, aufgrund dieser Bezugnahme, die durch die Sprache ermöglicht wird, werden Menschen durch die Sprache anderer verletzbar. Heikki (2014: 139) erklärt diesen Punkt noch genauer und meint, die Anerkennung zeige sich durch „drei korrespondierende Formen der Anerkennung – *Liebe, Respekt* und *Wertschätzung*“ und diese sei auch „als zentrale Normen bzw. moralische Erwartungshaltungen institutionalisiert“. Spannend ist die Aufteilung dieser drei Formen in Hinblick auf soziale Interaktionen:

Gemäß den ‚Anerkennungsprinzipien‘, wie Honneth sie formuliert, soll man sich in der Familie und in engen persönlichen Bindungen um Personen kümmern, im rechtlichen Bereich sollen Personen Gleichheit genießen und im Bereich der Produktion und der Arbeit sollen sie entsprechend ihrer Leistungen Wertschätzung erfahren. (ebd.: 156)

Somit drückt sich die Anerkennung also in verschiedenen Ebenen aus. Wird einem Subjekt die Anerkennung nicht zuteil, so kann das zu Verletzungen führen:

Denn ein Verstoß gegen die Regeln der Freundschaft, also die Erfahrung, dass die eigenen, gemäß der Institution der Freundschaft normativ angemessenen Wünsche, Interessen oder Bedürfnisse missachtet werden, wäre der Anstoß für einen Kampf um Anerkennung. Die Subjekte mögen dann mehr oder weniger energisch darauf hinwirken, dass ihre Wünsche, Interessen etc. vom Gegenüber erkannt, beachtet und angemessen, also entsprechend der Normen der Institution der Freundschaft, aufgenommen werden. In diesem Beispiel rührt der Konflikt aus dem Verstoß gegen eine Regel innerhalb einer Institution. (Sindermann 2020: 20)

Wichtig ist zu betonen, dass der Schwerpunkt auf „*weniger formellen Institutionen*, nämlich auf soziale Praxen, wie etablierte Rollenmuster oder Routinen“, liegt (ebd.: 18). Weiters ist es nicht unwesentlich, dass es in den „Institutionen der Anerkennung“ Handlungssysteme gibt (ebd.):

Diese Handlungssysteme haben nun eine vierstufige Funktion. Sie sollen dafür sorgen, dass die miteinander Kommunizierenden *erstens* in den Handlungsvollzügen des anderen die Voraussetzung für die Verwirklichung ihrer eigenen Absichten und Wünsche erkennen können, auf dieser Basis, *zweitens* ein gemeinsames Handlungsziel ausmachen, ihr Handeln *drittens* sodann solchermaßen aufeinander abstimmen, dass sie *viertens* dieses Handlungsziel gemeinsam erreichen können.

Beim Beispiel der Freundschaft könnte man also davon ausgehen, dass die fehlende Anerkennung eine „Erfahrung der Verletzung“ herbeiführt (Balzer 2014: 73). Gleichzeitig ist es aber auch „eine Erfahrung der Enttäuschung“ denn „[e]nttäuscht würden ‚normative Erwartungen‘, die ein Subjekt ‚an die Achtungsbereitschaft seines Gegenübers glaubte stellen zu können‘ (Honneth 1992: 223, zitiert in Balzer 2014: 73).

5.1. Institutionen:

Im vorigen Abschnitt wurde bereits der Begriff der Institution öfters verwendet, beispielsweise die Institution der Freundschaft. Die Schule als Institution nimmt in dieser Arbeit eine entscheidende Rolle ein. Gewisse Strukturen und Praktiken liegen jeder Institution zu Grunde - eine Definition lautet wie folgt:

Institutionen können dabei verstanden werden als gesellschaftlich etablierte, mit normativer Geltung ausgestattete Regeln formeller und informeller Art, die Verhalten steuern und für andere erwartbar machen, wobei abweichendes Verhalten sanktioniert werden kann (vgl. Richter/Furubotn 1996: 46, zitiert in Sindermann 2020: 14).

Im Prinzip trifft diese Beschreibung sehr genau auf den schulischen Bereich zu. Es gibt Regeln in der Schule, die von allen Schulangehörigen zu befolgen sind- sei es die Hausordnung, die besagt, wie man sich im Gebäude zu verhalten hat, oder sei es das Verhalten im Unterricht, das durch Klassenregeln bestimmt ist. Für den Fall eines Verstoßes sind auch die Konsequenzen im Vorhinein klar geregelt, denn man rechnet durchaus damit, dass die Regeln nicht immer von allen eingehalten werden. Es gibt kaum einen Regelverstoß, der nicht schon im Vorhinein mit einer angemessenen Strafe definiert wird, z.B. der Akt der physischen Verletzungen eines Mitschülers, der meistens mit einer mehrtägigen Suspendierung geahndet wird.

Eine weitere Aufgabe von Institutionen ist, dass sie „Trägerinnen von gesellschaftlichen Werten“ sind (vgl. ebd.: 24, zitiert in Sindermann 2020: 15). Diese Werte sind auch wichtig für den Sozialisierungs- und Identitätsbildungsprozess eines jeden Gesellschaftsmitglieds (vgl. ebd.: 20, zitiert in Sindermann 2020: 15). Im Bildungsbereich bedeutet das also, dass Schüler/innen Werte vermittelt bekommen, die sie dann verinnerlichen:

Indem sich Subjekte in institutionellen Gefügen bewegen, wachsen sie in normative Praktiken hinein, und indem sie sie im praktischen Vollzug verinnerlichen, bestätigen und verfestigen sie die Institutionen, wodurch die in ihnen verkörperten Werte wiederum verstetigt und gesichert werden (vgl. ebd.: 24, zitiert in Sindermann 2020: 15).

In der Institution Schule ist also vieles geregelt und Schüler/innen lernen, sich an Regeln zu halten, speziell auch im Umgang miteinander. Besonders in Bezug auf die Anerkennung des Subjekts spielen Institutionen eine bedeutende Rolle:

Institutionen als strukturierende Handlungssysteme spielen für die Ermöglichung von Anerkennung eine enorm große Rolle. Denn es sind diese allgemeingültigen normativen Verhaltensmuster, welche es den Gesellschaftsmitgliedern überhaupt ermöglichen, Anerkennungsverhältnisse zu entwickeln: Subjekte lernen auf institutionellem Weg (1) in den Handlungen anderer gleich gerichtete ergänzungsbedürftige Ziele zu erkennen, (2) dem Gegenüber ihre Ziele verständlich zu machen, als auch (3) Äußerungen des Gegenübers zu verstehen und schließlich (4) auf diese konstruktiv einzugehen. (Sindermann 2020: 15)

Ein spannender Gedanke findet sich bei Todorov (1998), der mangelnde Anerkennung und Gewalt in der Schule folgendermaßen in Verbindung bringt:

Sie erscheinen dann als zwar nicht kausal zwangsläufige (nicht alle Missachteten werden gewalttätig), aber dennoch hermeneutisch zugängliche Reaktionen auf verweigerte Anerkennung. ‚Anerkennung‘ [...] die ich nicht freiwillig erhalte, verschaffe ich mir mit Gewalt‘ (Todorov 1998: 111, zitiert in Bedorf 2014: 204).

Das heißt, findet ein Schüler beispielsweise keine Anerkennung seiner Bedürfnisse, so kann er gewalttätig reagieren. Die Bedürfnisse spielen auch bei der GFK eine bedeutende Rolle, deshalb wird im nächsten Abschnitt ein Vergleich vorgenommen.

5.2. Vergleich des Anerkennungsbegriffs und der *Gewaltfreien Kommunikation*:

Honneth geht davon aus, dass diese Anerkennung notwendig ist, um überhaupt mit anderen Menschen in Kontakt zu treten: „Subjekte könnten ‚nur dann miteinander kommunizieren, wenn sie sich in einer gewissen Weise als Anerkannte erfahren‘“ (Honneth 1994b: 75, zitiert in Balzer 2014: 56). Das bedeutet also, dass die Anerkennung die Basis jeder Kommunikation ist. Versucht man diese Meinung mit der Ansicht der *Gewaltfreien Kommunikation* in Verbindung zu bringen, so könnte man sagen, dass die *Gewaltfreie Kommunikation* davon ausgeht, dass das Anerkannt sein in einer gewissen Weise gestört ist. Menschen fühlen sich mit ihren Bedürfnissen nicht gehört und es entsteht dadurch ein Konflikt. Somit könnte geschlussfolgert werden, dass auch die *Gewaltfreie Kommunikation* die Anerkennung als essenziell erachtet: Erst wenn man sein Gegenüber mit seinen Bedürfnissen anerkennt, kann man auf einer gewaltfreien Ebene kommunizieren. Die Frage, die sich stellt, ist wie dieser Akt der Anerkennung gelingen kann.

Dieses Kommunikationsverhältnis wird von einer kooperativen Haltung der Akteure getragen und verläuft dialogisch. Dabei greifen, um dieses Verhältnis noch

präziser zu fassen, die jeweiligen Handlungsabsichten der Akteure wechselseitig ineinander (vgl. Honneth 2011: 224). Das heißt, die Handlungsabsichten des einen bilden die Voraussetzung dafür, dass die andere ihre entsprechend gelagerten Handlungsabsichten verwirklichen kann! Solche Absichten können Bedürfnisse, Interessen, Wünsche oder Fähigkeiten sein (vgl. ebd.: 233, zitiert in Sindermann 2020: 9).

In der Kommunikation entsteht also Bedeutendes: Ähnlich wie bei der Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* geht es darum, seine Bedürfnisse klar zu positionieren. Es bedarf einer klaren Handlungsabsicht des Gegenübers, genauso wie einer präzisen Handlungsabsicht des Subjekts, um zu einem Austausch zu kommen. Auch Honneth möchte mit seiner Theorie Verletzungen vermeiden, denn es werden „durch die basale Form der Anerkennung fundamentale Ansprüche des Gegenübers, nämlich in seiner Willensfreiheit geachtet zu werden und weder psychisch noch physisch verletzt zu werden, beachtet“ (Sindermann 2020: 11). Dieser Akt der Anerkennung ist also notwendig, aber nicht selbstverständlich:

Es ist nicht der Andere, der den Ausgangspunkt der Anerkennung darstellt und das Subjekt zum Anerkennungshandeln veranlasst, sondern es sind die Erkenntnisleistung und das ‚Wollen‘ bzw. die Intention des Subjekts selber, die es den Anderen anerkennen lassen. Dabei forciert Honneth nun ausdrücklich die These, dass ein Subjekt erst ‚lernen‘ muss, den Anderen ‚angemessen‘ anzuerkennen. Indem er Anerkennung als eine „bestimmte Form von Einstellung oder Handlung (Honneth 2003a: 312, zitiert in Balzer 2014: 130).

Entscheidend ist der Punkt, dass die Anerkennung von jedem selbst ausgehen muss. Der Gesprächspartner kann nicht auf die Anerkennung drängen, sondern es bedarf der Bereitschaft des Subjekts. „Die intersubjektive Praxis, in der Menschen sich wechselseitig als bedürftige, gleichberechtigte und einzigartige Subjekte anerkennen (oder aber sich diese Anerkennung verweigern), bildet demnach gleichsam den Grundbaustein sozialen Lebens“ (Sigwart 2018: 789). Was passiert aber, wenn diese Anerkennung nicht stattfindet? Im Prinzip würde das einen Konflikt bedeuten und demnach auch Gewalt. Während diese Situation für die *Gewaltfreie Kommunikation* nicht anzustreben ist, sieht Honneth in diesen konflikthaften Situationen aber durchaus Potenzial, und zwar für die Stärkung des Subjekts:

Vielmehr gehe es Individuen in sozialen Interaktionen immer auch um die eigene Identität bzw. um die Gewinnung einer positiven Selbstbeziehung. Da nämlich eine solche immer nur vermittelt durch Andere erreichbar sei, seien Menschen auch in ihren Identitätsansprüchen darauf verwiesen, diese gesellschaftlich, in der Interaktion, und das heißt immer auch: im Konflikt mit Anderen durchzusetzen. (ebd.: 791)

Auch bei der *Gewaltfreien Kommunikation* geht es um die Offenlegung der Bedürfnisse des Subjekts. Einerseits soll das Subjekt durch hinterfragen erkennen, welche Wünsche unerfüllt

bleiben und andererseits soll auch das Gegenüber diese verstehen. Somit könnte geschlussfolgert werden, dass Honneths Begriff der Anerkennung die Maßnahmen der *Gewaltfreien Kommunikation* unterstützt.

Nachdem nun Gemeinsamkeiten der GFK und des Anerkennungsbegriffs bei Honneth erörtert wurden, gilt es zu überlegen, wie gewaltvolle verbale Interaktionen in der Institution Schule thematisiert werden können. Zuerst ist es entscheidend, den Fokus auf die Erscheinungsformen von Gewalt zu legen. Danach sollen Fallbeispiele zeigen, wie sie mithilfe der *Gewaltfreien Kommunikation* aufgelöst werden können und wie die GFK als normatives Mittel zur Regulierung von gewaltvollen Gesprächen eingesetzt werden kann.

6. DIE ANWENDUNG DER *GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION* IN DER SCHULE

Auch für den schulischen Bereich hat Rosenberg Situationsbeispiele im Werk *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens* erörtert. Zum Bildungsbereich und der Thematik rund um Macht vertritt er eine besonders Ansicht:

Die beschützende Anwendung von Macht hat zum Ziel, Verletzung oder Ungerechtigkeit zu verhindern. Die Absicht der bestrafenden Machtausübung ist es, Menschen für ihre scheinbaren Missetaten leiden zu lassen. Wenn wir ein Kind, das gerade auf Straße rennt, zurückhalten [...] wenden wir beschützende Macht an. Zur bestrafenden Machtausübung hingegen gehört ein körperlicher oder seelischer Angriff, wie z.B. dem Kind eine Tracht Prügel zu geben (Rosenberg 2016: 177).

Der Autor meint also, Macht sollte zu einem positiven Zweck angewandt werden, und zwar um Personen zu beschützen - keinesfalls sollte Macht missbraucht werden, um Schüler/innen zu bestrafen: „Das korrigierende Eingreifen hat daher einen bildenden Charakter und keinen bestrafenden“ (ebd.: 178). Somit soll auch Gewalt keinen Platz im Bildungssektor finden. Heutzutage sind die meisten Lehrkräfte ihren Schützlingen gegenüber wohlgesonnen und möchten ihnen so freundlich und wertschätzend wie möglich entgegenreten: „Ein hoher Anteil von Lehrkräften sucht nach Möglichkeiten für Schule und Unterricht, die nicht mit Druck, Unterwürfigkeit oder Anpassung einhergehen, sondern mit Menschlichkeit und Gleichwertigkeit zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrkräften“ (Haller 2018: 53). „Die gewaltfreie Kommunikation eignet sich hier [...] für den individuellen Umgang von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen beziehungsweise den Schülern/Schülerinnen untereinander (ebd.: 52). Bereits unzählige Bildungseinrichtungen setzten auf diese Methode und verwenden sie im Alltag.

Generell ist es für Schüler/innen eher schwierig, ihre Bedürfnisse den Lehrpersonen klar zu äußern, weil sie sich im System Schule nicht auf Augenhöhe begegnen können. Die Lehrkraft stellt eine Autorität da, der man zu gehorchen hat, und somit ist „das Rederecht auf Seiten der SchülerInnen (notwendigerweise) stark eingeschränkt“ (Muhr 2014: 37). Genau an diesem Punkt kann die *Gewaltfreie Kommunikation* ansetzen, denn sie ist gegen „die ungleiche Machtverteilung der Gesprächsteilnehmer“ (ebd.). Sie sieht vor, dass man Bitten klar formulieren darf. Auch in Gesprächen mit Mitschüler/innen, sind manche Jugendliche eingeschüchtert:

Nach Rosenberg sind es die vordergründigen Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit, die Schülerinnen davor zurückhalten, ihrem Bedürfnis nach Selbstbestimmung Ausdruck zu verleihen. Schutz davor sich lächerlich zu machen

oder vor anderen gedemütigt zu werden bzw. sich vor unangenehmen Konsequenzen abzusichern. (vgl. Rosenberg 2005: 76f, zitiert in Roth 2012: 74)

Schüler/innen im Gespräch untereinander können oft beleidigende Aussagen tätigen, ohne sich teilweise darüber bewusst zu sein. Oft wollen sie aber auch absichtlich Gewalt anwenden oder Schimpfwörter benutzen: „Eine Art und Weise, wie sich Konflikte an Schulen zeigen können, sind beispielsweise moralische Urteile, die anderen Mitschülern/Mitschülerinnen unterstellt werden, indem vermittelt wird, dass diese unrecht [sic!] haben oder sogar schlecht sind in dem, was sie tun“ (Haller 2018: 53). Auch hier eignet sich die *Gewaltfreie Kommunikation*: „Verbale Konflikte bieten hier Möglichkeiten und Chancen, Situationen zu verbessern und Angelegenheiten zu klären, damit einer Gruppe (von Schülern/Schülerinnen) Weiterbestehen zugesprochen werden kann“ (ebd.: 57). Es geht in vielen Fällen um Bedürfnisse, die ausgesprochen werden wollen und klare Bitten: „Grundannahmen für die gewaltfreie Kommunikation an Schulen sind, dass alle Schüler/Schülerinnen ihre Bedürfnisse erfüllt bekommen möchten“ (ebd.: 29). Die *Gewaltfreie Kommunikation* kann also Abhilfe schaffen.

Im Fokus steht dabei die Förderung von Schlüsselkompetenzen, wie zum Beispiel kommunikatives Handeln und gewaltfreie Interaktion aber auch Verantwortung zu übernehmen, um Konflikte alternativ, also ohne Aggression und ohne Gewalt zu lösen. (ebd.: 73)

Das Gespräch untereinander kommt heutzutage in alltäglichen Situationen oft grundsätzlich zu kurz, weil viele Jugendliche untereinander über soziale Netzwerke in Kontakt treten. Meistens telefonieren sie nicht miteinander, sie treten nicht verbal in Kontakt, sondern schreiben sich kurze Nachrichten und vermitteln ihre Gefühle anhand von Emojis. Trifft man in der Klasse aufeinander und muss sich ohne Smartphone ausdrücken, so kann einem die eigene Emotion überfordern. „Nach Rosenberg beginnt die Entstehung von Gewalt und den damit assoziierten Gefühlen wie Ärger und Wut bereits im eigenen Denken und daraus resultierenden teilweise unbewusst rücksichtslosen Reaktionsmustern“ (Köppe 2022: 32). Um diesem Verhalten entgegenzuwirken, bietet sich die *Gewaltfreie Kommunikation* als Methode an. Im Großen und Ganzen geht es darum, eine „Veränderung gewohnheitsmäßiger Reaktionen (Angreifen, Beurteilen, Verteidigen etc.)“ herbeizuführen, und zwar „in eine bedürfnisorientierte Haltung mit den Eigenschaften der Wertschätzung, Einfühlungsvermögen, aktives offenes Zuhören und Aufmerksamkeit“ (ebd.: 33). Wie das Ganze funktionieren kann, erklärt Rosenberg mit anschaulichen Beispielen im nächsten Abschnitt.

6.1. Erfolgreiche Beispiele aus der Praxis:

Das erste Beispiel, das Rosenberg erläutert, erzählt von einem Lehrer, der Jugendliche mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet. Ein Schüler ist zunächst im Verhalten auffällig und stört im Unterricht. Durch die *Gewaltfreie Kommunikation* kann die Interaktion weniger handgreiflich funktionieren:

Seit etwa einem Jahr wende ich die GFK in meiner Sonderschulklasse an [...] Ein Schüler spuckt in unserem Klassenzimmer, er flucht, schreit und piekst seine Mitschüler mit Stiften, wenn sie in die Nähe seiner Bank kommen. Ich gebe ihm dann folgendes Stichwort: ‚Bitte sag das anders. Sag es in Giraffensprache.‘ (In manchen Workshops werden Giraffenpuppen als Unterstützung eingesetzt, um die GFK zu demonstrieren.) Er steht dann sofort auf, schaut denjenigen an, über den er sich ärgert, und sagt ruhig: ‚Würdest du bitte von meiner Bank weggehen? Ich werde sauer, wenn du so nahe bei mir stehst.‘ Der Mitschüler antwortet dann vielleicht so: ‚Entschuldige! Ich hatte vergessen, dass dich das stört.‘ (Rosenberg 2016: 23).

Man sieht also, der Einsatz der GFK funktioniert in diesem Beispiel in dieser Schulklasse und bei diesem Schüler. Bitten können unter der Anwendung der GFK klar formuliert werden.

Das zweite Beispiel stammt von Rosenberg selbst, der ein Lehrerkollegium unterstützte, das Schwierigkeiten mit dem Schulleiter erlebte.

Ich eröffnete das Meeting mit der Frage an die Lehrer: ‚Was tut der Direktor, durch welche Handlung gerät er in Konflikt mit Ihren Bedürfnissen?‘. ‚Er hat eine große Klappe!‘, war die umgehende Antwort. Ich hatte nach einer Beobachtung gefragt, [...] die ‚große Klappe‘ [...] gab [...] mir keine Auskunft [...]. [...] Anschließend erarbeiteten wir gemeinsam eine Liste, mit dem genau beschriebenen Verhalten des Direktors, das sie störte [...]. Zum Beispiel erzählte der Direktor während des Fachbereichstreffen Geschichten aus seiner Kindheit und von seinen Kriegserlebnissen, wodurch die Meetings manchmal 20 Minuten länger als geplant dauerten. [...] Sie hatten nie spezifisches Verhalten angesprochen [...] und waren damit einverstanden, es bei unserem anschließenden gemeinsamen Treffen anzusprechen. [...] Egal, was gerade diskutiert wurde, der Direktor unterbrach jedes Mal: ‚Das erinnert mich an die Zeit, als .‘ [...] Als ich dieses unerträgliche Szenario nach einer Weile nicht mehr aushalten konnte, fragte ich: ‚Möchte nicht jemand etwas sagen?‘ [...] Der Direktor hörte genau zu und drängte dann: ‚Warum hat mir das noch nie einer gesagt?‘ [...] Am Ende des Meetings entwickelten wir Möglichkeiten, wie die Lehrer – auf lebenswürdige Weise- ihren Direktor wissen lassen konnten, wann seine Geschichten nicht erwünscht waren. (Rosenberg 2016: 40-41)

Auch in diesem Exempel wird sichtbar, wie die Kommunikation mit Hilfe der GFK verbessert werden konnte. Wertschätzung spielt eine entscheidende Rolle im Miteinander.

Das dritte Beispiel stammt ebenfalls von Rosenberg, der diesmal in einer Schulklasse unterwegs war und seine Hilfe anbot. Es gab Schwierigkeiten zwischen den Jugendlichen und dem Schulleiter:

Ich wurde einmal eingeladen, mit Schüler zu arbeiten, die eine ganze Latte von Beschwerden gegen ihren Schulleiter hatten. [...] Sie begannen, mir zu beschreiben, was sie am Verhalten des Schulleiters diskriminierend fanden. Nachdem ich einer Reihe von Anklagen zugehört hatte, schlug ich vor, dass sie mit der Klärung dessen weitermachen, was sie vom Direktor wollten. [...] In unserer gemeinsamen Arbeit entwickelten wir Möglichkeiten, wie die Schüler ihre Bitten in positiver Handlungssprache ausdrücken konnten. Am Ende unseres Treffens hatte sie 38 Handlungen aufgeschlüsselt, um die sie den Direktor bitten wollten. Dazu gehörte: [...] ‚Wir möchten gerne von Ihnen als ‚schwarze Schüler‘ bezeichnet werden und nicht als ‚ihr da‘!‘. Am Tag darauf brachten die Schüler ihre Bitten vor [...]; an diesem Abend bekam ich einen begeisterten Anruf von ihnen: Ihr Schulleiter hatte allen 38 Bitten zugestimmt! (ebd.: 76-77)

Rosenberg weist darauf hin, dass das Paraphrasieren ein wichtiges Element ist, unter anderem um sicherzugehen, dass „wir die Aussage der anderen Person richtig verstanden“ haben (ebd.: 99). In anderen Beispielen nennt Rosenberg noch Komponenten, die in seinen Augen eine Handlung gewaltfrei erscheinen lassen. Einmal meint er: „Auf mich wirkt die genutzte Sprache der Lehrerin wie eine gute Prävention, die dafür sorgt, dass es erst gar nicht zu Gewalttätigkeiten irgendeiner Art kommt“ (Hampel 2014: 68). Die Sprache kann also unter Umständen tatsächlich gewaltfrei sein. Generell ist Rosenberg der Ansicht, dass im Bildungsbereich eine gewisse Macht herrscht, trotzdem aber eine Interaktion ohne Gewalt stattfinden kann:

Aufgrund der Institution Schule, mit ihrer sozialen Rollenverteilung (Lehrer-Schüler), kommt es natürlich zu Anweisungen und dadurch zu einem gewissen Zwang für die Schüler. Rosenberg bietet in seiner Theorie auch hierfür einen Rahmen, in dem er von ‚Beschützender Macht‘ spricht (vgl.: Rosenberg 2009 181ff). Da jedoch auch hier die richtigen Mittel gefunden wurden (Klarheit und Transparenz der Äußerungen), können diese Äußerungen ebenfalls als gewaltfrei gelten. (ebd.: 68-69)

Nachdem nun besprochen wurde, wie die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* funktioniert, sollen im nächsten Kapitel konkrete Fallbeispiele untersucht werden. Es wird versucht, die Methode an konkreten Beispielen aus dem Schulalltag anzuwenden und dabei zu erproben, wie eine Konfliktlösung im Schulalltag aussehen könnte.

6.2. Fallbeispiele und Anwendungen der *Gewaltfreien Kommunikation*:

In diesem Abschnitt sollen Beispiele der *Gewaltfreien Kommunikation* untersucht werden. Im zweiten Teil werden Situationen aus dem Schulalltag analysiert und mithilfe der GFK mögliche Lösungen präsentiert. Die folgenden Fallbeispiele aus der Literatur untersucht werden anhand der Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation* bearbeitet. Es soll aufgezeigt werden, wie eine mögliche Reaktion auf gewaltvolle Handlungen im Schulbereich aussehen kann. Dazu wurden unterschiedliche Lehrwerke untersucht und die aufgetretenen Gewaltakte gesammelt (siehe unter anderem Kapitel 2). Bevor die Fallbeispiele besprochen werden, werden exemplarische Dialoge von Rosenberg erläutert. Nach jedem Beispiel folgt direkt eine Analyse.

6.2.1. *Beispiel 1:*

In folgendem Szenario bittet ein Lehrer seinen Schüler Marc um ein Gespräch in der Pause. Es werden zwei Varianten präsentiert, wobei im zweiten Dialog die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* zu Anwendung kommt:

Quelle: Fritz, Hilde; Orth, Gottfried. 2013. *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Junfermann Verlag. 240.

„Ein ‚Nein‘ einfühlsam hören.

Lehrer: „Marc, ich sehe, dass du in dieser Woche in Deutsch drei Mal deine Hausaufgaben nicht dabeihattest.“ – „Da bin ich wirklich besorgt jetzt“ – „weil mir Sicherheit wichtig ist, dass alle Schülerinnen und Schüler der Klasse sich am Unterricht beteiligen können.“ – „Bist du bitte bereit, mit mir in der nächsten großen Pause darüber zehn Minuten zu sprechen?“ Daraufhin Marc: „Nein, das kommt gar nicht infrage!“

Variante 1:

LEHRER: „Wenn ich höre, dass du meine Bitte verneint hast, bin ich frustriert, weil ich dir gerne helfen möchte. Sagst du mir bitte, warum du gesagt hast: „Das kommt nicht infrage.“?“

MARC: „Ich möchte in der Pause gerne mit Leo spielen. Der ist mein Freund und ist nach drei Wochen jetzt das erste Mal wieder in der Schule.“

LEHRER: „Können wir in einer anderen Pause heute noch miteinander reden?“

MARC: „Na ja, nach der vierten Stunde ...“

LEHRER: „Gut. Kommst du dann bitte zu mir ins Besprechungszimmer?“

MARC: „O.k. ...“

Variante 2:

LEHRER: ‚Wenn ich höre, dass du meine Bitte verneint hast, bin ich frustriert, weil ich dir gerne helfen möchte. Sagst du mir bitte, warum du gesagt hast: ‚Das kommt nicht infrage.‘?‘

MARC: ‚Ich will keine Hilfe. Und von Ihnen schon gar nicht.‘

LEHRER: ‚Wenn ich höre, wie du dies sagst, bin ich unsicher. Möchtest du, dass jemand anderes dir hilft, deine Schulaufgaben mit in die Schule zu nehmen? Deine Mutter z.B.?‘

MARC: ‚Nein. Die darf das nicht erfahren. Sie reden sowieso dauernd mit der.‘

LEHRER: ‚Möchtest du deine Angelegenheiten alleine und selbstverantwortlich regeln?‘

MARC: ‚Ja, endlich kapieren Sie was!‘

LEHRER: ‚Gut. Du willst selbst für deine Deutsch-Hausaufgaben sorgen. Ich möchte nicht dauernd nachprüfen, ob du deine Hausaufgaben dabei hast. Deshalb bitte ich dich, in der kommenden Woche vor den Deutschstunden mir zu sagen, ob du deine Hausaufgaben dabei hast oder nicht.‘

MARC: ‚Na ja, von mir aus. Vielleicht glauben Sie mir dann, dass ich sie ja eigentlich immer, na ja, fast immer mache ...‘

Analyse von *Beispiel 1*:

Dieses Beispiel bietet zwei Varianten einer möglichen Reaktion eines Schülers, der seine Hausaufgaben nicht erledigt hat. Ausgangslage beider Versionen ist die Aussage des Lehrers, dass er frustriert sei und er wissen möchte, warum der Schüler auf keinem Fall mit ihm sprechen möchte. Der Lehrer offenbart also sein Gefühl und bittet gleichzeitig den Schüler um eine Erklärung. In der ersten Variante erklärt der Schüler, dass er seine Pause gerne mit einem Mitschüler verbringen möchte, auf eine sachliche Weise. Der Lehrer akzeptiert dies und bittet dann um einen Lösungsvorschlag, indem er fragt, wann der Schüler Zeit hätte. Schließlich einigen sie sich auf einen Termin. In der zweiten Variante reagiert der Schüler auf die Aussage des Lehrers eher bockig, also nicht neutral, sondern mit Emotionen. Der Lehrer äußert daraufhin seine Gefühle und stellt wieder eine Frage, diesmal mit einem möglichen Lösungsvorschlag. Der Schüler reagiert negativ auf diesen Vorschlag. Der Lehrer fragt dann nach, ob der Schüler selbstverantwortlich agieren möchte, und dieser bestätigt dies und fühlt sich verstanden. Die Ebene des Sich-Verstanden-Fühlens ist also erreicht. Ein neuer Lösungsvorschlag wird vom Lehrer präsentiert, diesmal verknüpft mit einer Bitte. Der Schüler stimmt dem zu, wenn auch eventuell etwas widerwillig.

Relevante Aspekte des Vorgehens der ersten Variante sind also die Mitteilung des Gefühls und die Formulierung einer Bitte, danach folgt ein Lösungsvorschlag. In der zweiten Variante folgt

eine neuerliche Mitteilung des Gefühls samt Lösungsvorschlag, der aber zu voreilig zu sein scheint. Dieses Beispiel zeigt also auf, dass sich der Gesprächspartner zuerst verstanden fühlen sollte und erst dann eine Lösung präsentiert werden soll.

6.2.2. Beispiel 2:

In diesem Beispiel versucht eine Frau ihren Partner zu bitten, sie bei der Hausarbeit zu unterstützen. In der rechten Spalte wird erklärt, durch welche Handlungen die *Gewaltfreie Kommunikation* als Methode eingesetzt wird:

Quelle: Holler, Ingrid. 2016. *Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann Verlag. 198-199.

Konfliktgespräch	Vorgehensweise
Wir sind ja beide berufstätig, und ich habe in der letzten Woche die ganze Hausarbeit alleine gemacht. Jetzt bin ich frustriert, weil ich eine Balance brauche zwischen Hausarbeit und Freizeit. Bist du bereit, in der nächsten Woche die Hausarbeit zu übernehmen?	Erste Ansprache auf eine für die Person störende Situation. Ich schlüpfe in die Rolle dieser Person. Im ersten Versuch schließe ich mit einer Lösungsbitte ab, weil ich sie hier passend finde.
<i>Na ja, eigentlich nicht, dann habe ich ja keine Zeit mehr für mein Hobby.</i>	Das Gegenüber lehnt ab und spricht von sich.
Bist du besorgt, weil dir wichtig ist, dass deine Anliegen genauso viel wert sind wie meine?	Sofort Umschalten auf Empathie fürs Gegenüber, die eigene Befindlichkeit etwas verschieben auf später.
<i>Ja, genau, sonst geht mein Hobby noch ganz verloren.</i>	Die Herzenstür öffnet sich, ich erfahre Neues.
Mmhh.	Zustimmendes Nicken, Murmeln.
Ich höre heraus, dass dir dein Hobby viel bedeutet, und möchtest du auch, dass das verstanden wird?	Nochmals Empathie. Innerlich nachspüren, wie geht es mir? Ich erlebe gerade Verbindung, das entspannt mich und tut mir gut.
<i>Ja, genau!</i>	Es entsteht eine kleine Pause, ich atme durch und stimme mich weiter ein.
Das freut mich jetzt, dass du mir das sagst, da kann ich dich besser verstehen – danke!	Er erfüllt sich Klarheit für mich, ein Grund zu feiern! Also Wertschätzung.
<i>Ach wirklich, ja schön (lächelt).</i>	Ich nicke zustimmend und freue mich auch.
	Jetzt komme ich zurück zu mir.

Magst du von mir hören, wie es mir mit dem Ganzen geht? <i>Ja.</i> Wenn ich die ganze Woche voll arbeite und noch die Hausarbeit mache, dann belastet mich das sehr und ich brauche Entlastung. Magst du mir bitte sagen, was du jetzt von mir verstanden hast? <i>Du bist, glaube ich, müde und brauchst Entlastung?</i> Ja, es tut mir gut, so gehört zu werden – danke! Ich möchte auch, dass die Hausarbeit gleichwertig verteilt wird – gleichwertiger Umgang in der Partnerschaft, das hätte ich gerne. Magst du mir bitte nochmal sagen, was bei dir angekommen ist? <i>Gleichmäßiges Verteilen der Hausarbeit? Aber das will ...</i> Warte bitte noch einen Moment. Ja, das trifft es. Was die Hausarbeit angeht, auch hier ein gleichwertiger Umgang – danke. Wie geht es dir jetzt damit, wenn du das hörst? <i>Naja, das ist ja normal, dass man sich die Arbeit teilt. Das will ich ja auch. Also ja, wenn ich nur nicht bügeln muss.</i> Möchtest du gerne etwas machen, was dir Freude macht? <i>Ja, schon, aber Hausarbeit ist ja kein Wunschkonzert.</i> Stimmt, wie wäre es, wenn wir eine Liste aller Aufgaben machen und dann schauen, wer was am liebsten macht und ob es einigermaßen gleich verteilt ist, und den Rest würfeln wir aus?	Mein Gegenüber scheint genug gehört worden zu sein und ist jetzt bereit, mich zu hören. Diesmal schließe ich mit einer Kontaktbitte ab, weil ich gehört werden möchte. Die Empathie wirkt weiter entspannend auf mich und mir kommt ein neuer Gedanke. Im Gegensatz zur anfänglichen Ansprache kommen jetzt andere Bedürfnisse hoch. Gegenüber möchte gleich mit Eigenem anschließen, ich unterbreche. Jetzt bin ich auch genug gehört worden und möchte wieder die andere Seite hören. Das Gegenüber ist bereit, die Hausarbeit zu teilen. Ich höre auch eine Sorge und gebe nochmal Empathie. Nun hat alles Platz gehabt, was unsere Herzen bewegt, wir können jetzt zu den Strategien kommen. Wir verhandeln nun über die Strategien.
---	--

<i>Dann bleibt vielleicht doch das Bügeln an mir hängen?</i> Vielleicht, ja ... Aber zufälligerweise bügel [sic!] ich ganz gern. <i>Ah, gut. Ja, dann machen wir es so. Sollen wir gleich anfangen?</i> Ja, gut.	Wenn es eine erste Vereinbarung gibt, schlage ich gerne eine ‚Probezeit‘ vor, dass man erneut und dann auch immer wieder schauen kann, ob die Strategien (noch) zu den Bedürfnissen passen. Das passt auch gut in einer Meditation.
--	---

Analyse von *Beispiel 2*:

Bereits zu Beginn äußert die Sprecherin drei Sätze mit unterschiedlichen Aspekten. Zuerst erklärt sie die Ausgangssituation, dass sie und ihr Partner berufstätig sind, danach offenbart sie ihre Gefühlslage und schließlich bittet sie konkret um Unterstützung, formuliert als Frage. Der Gesprächspartner reagiert negativ und meint, er bräuchte Zeit für sein Hobby. Sie versucht nachzufragen, ob ihm Verständnis für seine Freizeit wichtig ist und er bejaht dies. Er fühlt sich also verstanden. Sie ergreift dann die Initiative und fragt ihn direkt, ob er wissen möchte, wie es ihr gehe. Nachdem er dies bestätigt, erläutert sie, dass sie sich überfordert fühlt. Sie möchte dann konkret wissen, was er von ihrer Aussage verstanden hat. Er meint, dass sie müde sei, woraufhin sie erwidert, sich verstanden zu fühlen. Nun merkt sie an, dass sie die Hausarbeit gerne gleichwertig aufteilen würde, und fragt wieder konkret nach, was er verstanden hätte. Er antwortet, dass er die gleichwertige Aufteilung verstanden hätte und möchte ergänzen, was er möchte, aber sie unterbricht ihn. Sie bestätigt, dass ihr Anliegen die Aufteilung sei und möchte wissen, wie es ihm damit geht. Er meint, dass er diese Aufteilung auch möchte, aber er erwähnt auch seine Abneigung gegenüber dem Bügeln. Sie fragt nach, ob er eine Tätigkeit übernehmen möchte, die ihm Freude bereitet und er bejaht. Sie schlägt vor, eine Liste zu erstellen, und er stimmt zu, solange er nicht bügeln muss. Der Lösungsvorschlag wurde also angenommen.

Wichtige Aspekte des Vorgangs der *Gewaltfreien Kommunikation* sind also eine neutrale Darstellung der Ausgangssituation, wobei in diesem Beispiel direkt eine Bitte folgt. Anhand der Reaktion des Partners kann man erkennen, dass sich dieser noch nicht bereit dafür fühlt und zuerst verstanden werden möchte. In diesem Beispiel fragt die Sprecherin einige Male direkt nach, was der Partner verstanden hat. Somit möchte sie verhindern, dass Missverständnisse entstehen. Auch eine Unterbrechung baut sie ein. Er scheint darauf nicht negativ zu reagieren und schließlich stimmt er ihrem Lösungsvorschlag zu.

6.2.3. Sammlung der relevantesten Aspekte:

Anhand der Analysen der zwei Beispiele können folgende wichtigen Schritte festgehalten werden:

- Neutrale Ausgangssituation
- Gefühle benennen
- Bitte aussprechen
- Nachfragen (wie es dem Gesprächspartner geht)
- Paraphrasieren
- Bestätigung, dass sich der Gesprächspartner verstanden fühlt
- Nachfragen (was verstanden wurde, um Missverständnisse zu verhindern)
- Lösungsvorschlag präsentieren oder eine Lösung vorschlagen lassen

Nachdem nun Musterbeispiele der Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation* analysiert wurden, sollen nun Situationen aus schulischen Bereichen gewaltfrei gelöst werden. Es werden Vorschläge für eine gewaltfreie Variante der Fallbeispiele präsentiert.

6.3. Fallbeispiele aus dem Schulalltag:

Die folgenden Fallbeispiele werden zuerst analysiert und danach wird versucht, sie mithilfe der Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* zu lösen.

6.3.1. Fallbeispiel 1:

Quelle: BMBWF. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. 2018. „Mobbing an Schulen: Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing“. Oktober 2018. Wien: BMBWF. 24.

„Fallbeispiel Fanny – direktes Mobbing & Mobbing in sozialen Netzwerken

Fanny ist 13 Jahre alt und geht in die 3. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Fanny ist ein sehr sensibles Mädchen und hat sich immer um schwächere SchülerInnen und AußenseiterInnen gekümmert. Sie ist eine gute Schülerin und mit Anna seit der ersten Klasse befreundet. Die beiden Mädchen haben zusammen viel unternommen, aber jetzt hat Anna Fanny verraten. Anna ist verliebt in einen Klassenkameraden, Benjamin, und verbringt viel Zeit mit ihm. Er hat eine WhatsApp-Gruppe gegründet und alle, die ihn nicht cool finden, davon ausgeschlossen. Fanny findet ihn nicht cool. Benjamin hat das Sagen in der Klasse und ist sehr

beliebt. Durch den sozialen Druck, den er ausübt, wenden sich viele der KlassenkollegInnen von Fanny ab.

Fanny wird immer wieder in dieser WhatsApp-Gruppe beschimpft, und es werden Unwahrheiten über sie und ihre Familie verbreitet. Es gibt zwei Mitschüler, die mit Fanny noch Kontakt haben und ihr von der WhatsApp-Gruppe berichtet haben. In der Klasse wird Fanny von Benjamin mit Kreide beschossen, ihre Schulsachen werden versteckt und teilweise zerstört, ihre Jacke in den Mistkübel geworfen. Sie bekommt Zettel zugesteckt, worauf steht „Du hast hier keine Freunde“ oder der Mobber ruft durch die Klasse „Du Schlampe“. Benjamin genießt die Aufmerksamkeit, die er in der Klasse bekommt, wenn er auf Fanny losgeht. Einige bejubeln und bestärken ihn.

Fanny ist schon seit einiger Zeit sehr verzweifelt, ihre Schulleistungen gehen zurück und sie hat Angst vor dem nächsten Schultag, denn sie weiß nicht, was sie wieder erwarten wird. Sie quält sich mit dem Gedanken, etwas falsch gemacht zu haben. Ihre Eltern haben Kontakt mit dem Klassenvorstand aufgenommen.“

Vorgeschlagene Lösung:

Quelle: BMBWF. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. 2018. „Mobbing an Schulen: Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing“. Oktober 2018. Wien: BMBWF. 27.

„Welche Interventionen werden eingeleitet?“

- Gespräch mit der betroffenen Schülerin: Für weitere Maßnahmen betreffend die Beendigung des Mobblings sollten das Einvernehmen der Schülerin (Fanny) eingeholt und die Schritte besprochen werden. Wichtig ist auch, Fanny zu motivieren neuerliche Übergriffe sofort zu melden. Sie soll unterstützt werden, sich auch in schwierigen Situationen selbst als handlungsfähig zu erleben.
- Gespräch mit dem Täter: Klarstellen, dass Mobbing an der Schule nicht geduldet wird. Benjamin für sein Verhalten nicht bestrafen, sondern klare Grenzen setzen sowie Möglichkeiten schaffen ihn dabei zu unterstützen seine Verhaltensweise zu ändern.“

Analyse von Fallbeispiel 1:

In diesem Beispiel wird ein Fall von Mobbing und Cybermobbing präsentiert. Der Schüler Benjamin ist der Täter und die Schülerin Fanny das Opfer. Die vorgeschlagene Lösung sieht

von einer Bestrafung des Täters ab. Es stellt sich die Frage, ob das tatsächlich der richtige Weg ist. Wie im zweiten Kapitel besprochen, würde Bildungsminister Faßmann eine Bestrafung in der Weise eines Hilfsdienstes vorschlagen. Konsequenzen sollte es für gewaltvolle Handlungen generell schon geben. Die Idee mit der Unterstützung des Jungen klingt vielversprechend - auch sich richtig zu verhalten kann gelernt werden.

Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation* bei *Fallbeispiel 1*:

Im Fokus sollte das Gespräch mit Benjamin stehen. Wie im Beispiel erzählt wird, freut er sich über die Aufmerksamkeit der Klassenkolleg/innen. Es könnte sich eventuell im Laufe des Gesprächs herausstellen, dass er von seinen Eltern zu wenig Aufmerksamkeit bekommt oder die Beziehung innerhalb der Familie problematisch ist. Eventuell wird er in der Schule auffällig, um seine Wut zu kompensieren. Ein Dialog mit der Lehrkraft, die die *Gewaltfreie Kommunikation* anwendet, könnte folgendermaßen aussehen:

Lehrkraft: Benjamin, wie hast du dich gegenüber Fanny verhalten? Was hast du mit ihren Schulsachen gemacht?

Benjamin: Fanny hat es verdient, dass sie gemobbt wird.

Lehrkraft: Du bist also der Meinung, dass Fanny gemobbt werden soll?

Benjamin: Ja, sie hat immer alles so ordentlich. Das gefällt mir nicht.

Lehrkraft: Dir gefällt also nicht, dass Fanny immer alle Schulsachen ordentlich mitbringt. Ist es nicht schön, wenn man alle Hefte und Stifte mithat?

Benjamin: Doch, schon, aber ich habe nie alles mit.

Lehrkraft: Ich verstehe, du findest es also nicht gut, wenn Fanny alles dabei hat und du nicht?

Benjamin: Genau!

Lehrkraft: Möchtest du denn auch alle deine Schulsachen immer dabei haben?

Benjamin: Ja schon, aber ich schaffe das nicht. Ich vergesse immer irgendwas!

Lehrkraft: Du lässt also oft etwas zu Hause liegen und ärgerst dich dann in der Schule?

Benjamin: Sie haben es erfasst!

Lehrkraft: Es kann passieren, dass man hin und wieder ein Heft daheim vergisst, aber das ist nicht so schlimm. Passiert dir das öfters?

Benjamin: Ja, eigentlich jeden Tag, und dann schimpfen alle Lehrer!

Lehrkraft: Ich verstehe, das ist natürlich nicht angenehm. Und damit sie nicht nur dich schimpfen, ärgerst du Fanny, damit sie auch nicht alle Hausübungen abgeben kann?

Benjamin: Genau! Dann bin ich nicht der Einzige, der ein Minus bekommt.

Lehrkraft: Weißt du denn, warum Fanny immer alles mithat? Hast du sie schon einmal im Unterricht beobachtet?

Benjamin: Nein, ich achte nicht auf sie. Warum sollte ich?

Lehrkraft: Ich weiß, dass Fanny ein Hausaufgabenheft hat und immer alles aufschreibt, was sie daheim erledigen soll. Denkst du, dass das sinnvoll ist?

Benjamin: Kann schon sein. Ich dachte, sie merkt sich das immer auswendig.

Lehrkraft: Nein, das kann Fanny auch nicht, niemand kann sich alles merken. Ich schreibe mir auch immer alles auf.

Benjamin: Das könnte ich auch machen.

Lehrkraft: Natürlich! Einfach immer gleich aufschreiben, was du in welchem Fach zu erledigen hast, dann kannst du nichts übersehen! Denkst du, wir sollen das gleich heute ausprobieren?

Benjamin: Ja, vielleicht. Aber ich habe kein Hausaufgabenheft dabei.

Lehrkraft: Ich habe eines im Lehrerzimmer, das schenke ich dir!

Benjamin: Danke!

Lehrkraft: Ich bin gespannt, wie du damit zu recht kommst. Ich bin zuversichtlich, dass du dann genau so wie Fanny alles dabei haben wirst und nicht mehr beschimpft wirst von den Lehrern!

Benjamin: Wenn Sie meinen.

Lehrkraft: Wie fühlst du dich jetzt, freust du dich über die Möglichkeit, dass du vielleicht nichts mehr vergessen wirst?

Benjamin: Ja, schon. Ich kann es ja mal versuchen.

Lehrkraft: Dann machen wir es so, ich bringe dir sofort das Hausaufgabenheft und du schreibst fleißig mit, und Fanny ärgert du heute nicht mehr. Morgen in der Früh frage ich dich dann, ob du alles mit hast. Ist das in Ordnung?

Benjamin: Von mir aus.

Lehrkraft: Super, bis später!

Analyse der Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation* bei *Fallbeispiel 1*:

In diesem Dialog wurde festgestellt, dass Benjamin Schwierigkeiten bei der Organisation seiner Schulsachen hat und deswegen Fanny ärgert. Die Lehrkraft hat folgende Hilfsmittel der *Gewaltfreien Kommunikation* angewandt:

Hilfsmittel	Angewandt?
Neutrale Ausgangssituation	Ja
Gefühle benennen	Ja

Bitte aussprechen	Nein
Nachfragen (wie es dem Gesprächspartner geht)	Ja
Paraphrasieren	Ja
Bestätigung, dass sich der Gesprächspartner verstanden fühlt	Ja
Nachfragen (was verstanden wurde, um Missverständnisse zu verhindern)	Ja
Lösungsvorschlag präsentieren oder eine Lösung vorschlagen lassen	Ja

Eine Bitte wurde nicht ausgesprochen, aber indirekt formuliert, als die Lehrkraft mit Benjamin vereinbart, dass er Fanny nicht mehr ärgern soll. Weiters wurde die Lösung von Benjamin vorgeschlagen (das Hausaufgabenheft führen), nachdem die Lehrerin ihn darauf aufmerksam gemacht hatte, dass auch sie sich immer alles aufschreiben muss. Die Lehrkraft hat ihn also zur Lösung hingeleitet, aber er selbst hat den Lösungsvorschlag präsentiert.

6.3.2. Fallbeispiel 2:

Quelle: BMBWF. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. 2018. „Mobbing an Schulen: Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing“. Oktober 2018. Wien: BMBWF. 29.

„Fallbeispiel Mahmoud (Mobbing auf dem Schulweg)“

Mahmoud lebt in einem kleinen Ort in NÖ. Er ist vor 5 Jahren mit seiner Familie aus Afghanistan nach Österreich gekommen. Er hat südländisches Aussehen und spricht mit Akzent. In der Ortschaft kennt man seine Familie als die „afghanische Familie“. Zurzeit besucht er die 1. Klasse Mittelschule. Wie alle anderen SchülerInnen aus seiner Umgebung muss Mahmoud täglich mit dem Bus in die nächstgrößere Gemeinde fahren. Eigentlich fühlt sich Mahmoud in seiner Schule und Klasse wohl. Er ist dort gut integriert und hat gute Freunde in seiner Klasse. Jedoch wohnen seine KlassenkameradInnen nicht in seiner Nähe. Manche kommen sogar aus anderen Dörfern.

Seit ca. 4 Monaten passiert es immer wieder, dass Mahmoud von vier Burschen aus der Umgebung an der Haltestelle ausgelacht oder beschimpft wird. Zwei davon besuchen die Parallelklasse an seiner Schule, die anderen beiden die AHS. Er kennt die vier zwar schon, hat

aber mit ihnen bisher nicht viel zu tun gehabt. Immer wieder wird er von ihnen als „Scheiß Afghane“ oder als „Ziegenficker“ beschimpft. Er solle dorthin verschwinden, woher er gekommen sei. Sie lachen Mahmoud aus oder äffen ihn nach, wenn er Falsches sagt. Er traut sich nicht, sich zu wehren und hält sich zurück. Letztens wurde er beim Einsteigen in den Bus wieder einmal weggeschubst. Infolge dessen verlor er sein Gleichgewicht und rutschte aus. Er zog sich eine leichte Knieverletzung zu. Mittlerweile geht er schon freiwillig eine Busstation weiter zu Fuß, um nicht mit den Burschen an der gleichen Haltestelle warten zu müssen. Jedoch lästern sie dann über ihn im Bus und behaupten, er sei ein Angsthase. Seinen Eltern will Mahmoud nichts sagen, sie sollen nicht über ihn denken, er wäre schwach.

Innerhalb der Schule wird er von den anderen Burschen aus der Parallelklasse in Ruhe gelassen. Vor ein paar Tagen hat er seinem besten Freund in der Klasse von den Vorfällen erzählt und berichtet, wie schrecklich es zurzeit für ihn sei, in die Schule zu fahren. Er könne es einfach nicht mehr aushalten. Sein Freund aus der Klasse informiert den Klassenvorstand und bittet um Hilfe, weil er sich große Sorgen um Mahmoud macht.“

Empfohlene Lösung:

Quelle: BMBWF. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. 2018. „Mobbing an Schulen: Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing“. Oktober 2018. Wien: BMBWF. 31.

„Welche Interventionen werden eingeleitet?“

- Gespräch mit Mahmoud: Für die weiteren Maßnahmen, um das Mobbing zu beenden, sollte zunächst das Einverständnis von Mahmoud eingeholt und über die weiteren Schritte aufgeklärt werden. Wichtig ist auch Mahmoud zu motivieren, weitere Übergriffe sofort z. B. an die / den SchulsozialarbeiterIn zu melden.
- Gespräche mit dem /den TäterInnen, die an der gleichen Schule sind: Klarstellen, dass Mobbing an der Schule nicht geduldet wird. Die TäterInnen zur Rede stellen, ihr Verhalten aber nicht bestrafen, sondern sie aktiv in die Lösung des Problems mit einbeziehen.“

Analyse von Fallbeispiel 2:

Auch dieses Beispiel zeigt einen Fall von Mobbing auf. Im Gegensatz zum *Fallbeispiel 1* werden im Schulgebäude und im Internet keine Handlungen durchgeführt. Die Lösung sieht vor, dass keine Bestrafung stattfinden soll – und wieder kann hinterfragt werden, ob dies

tatsächlich sinnvoll ist. Weiters sollen Gespräche mit dem Opfer und den Tätern getrennt voneinander stattfinden. Das ist in diesem Fall wahrscheinlich sinnvoll, aber ein abschließendes gemeinsames Gespräch wäre sicher ratsam, damit sich die Beteiligten direkt ansprechen und aussprechen können.

Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation bei Fallbeispiel 2:

In diesem Fall empfiehlt es sich, direkt mit allen vier Tätern zusammen ein Gespräch zu führen. Dadurch kann einerseits die Gruppendynamik untersucht werden und festgestellt werden, ob es jemanden gibt, der alle anderen anstachelt. Außerdem können dadurch alle direkt die Meinung des anderen Komplizen mitanhören.

Lehrkraft: Ich habe gehört, dass ihr vier am Schulweg Mahmoud ärgert und er nicht mehr mit euch an der gleichen Bushaltestelle warten möchte. Ich mache mir Sorgen und gleichzeitig ärgere ich mich auch über euer Verhalten. Ich möchte gerne wissen, warum ihr euch so verhält und bitte euch um die Wahrheit. Ist es für euch ein Spaß?

Täter 1: Natürlich, es ist lustig zu sehen, wenn Mahmoud hinfällt!

Lehrkraft: Es bereitet dir also Freude zu sehen, wie ein Mitschüler sich verletzt?

Täter 1: Nicht irgendein Mitschüler, sondern Mahmoud.

Lehrkraft: Es geht direkt um Mahmoud und bei jemand anderem wäre es nicht so lustig?

Täter 1: Genau.

Lehrkraft: Und was ist so witzig an Mahmoud?

Täter 1: Das ist doch klar, er redet immer so witzig. Er kann einfach kein Deutsch! Er ist ein Opfer.

Lehrkraft: Nur weil er noch nicht perfekt Deutsch spricht ist er kein Opfer.

Täter 2: Doch, natürlich. Und wie er sich immer kleidet. Richtig lächerlich!

Lehrkraft: Sein Aussehen und seine Sprache machen ihn also zu einem Opfer?

Täter 3: Genau.

Lehrkraft: Und wenn ich das richtig verstehe, muss man ihn dann auch wie ein Opfer behandeln?

Täter 4: Ja, richtig! Sie haben es verstanden!

Lehrkraft: Mir geht es überhaupt nicht gut, wenn ich von euch höre, dass ihr Mahmoud so verurteilt. Ihr wisst doch, warum er überhaupt hier zur Schule geht?

Täter 3: Ja klar, weil ihn in Afghanistan niemand haben will!

Lehrkraft: Das finde ich nicht lustig. Die Situation in Afghanistan ist nicht lustig und ihr solltet auch nicht darüber scherzen.

Täter 3: Entschuldigung.

Lehrkraft: Du sollst dich nicht bei mir entschuldigen, sondern am besten bei Mahmoud.

Täter 3: Niemals, warum sollte ich? Der Kerl ist eine Gefahr für uns alle!

Lehrkraft: Du denkst also, Mahmoud ist gefährlich?

Täter 3: Ja klar, er darf nicht hier sein und er soll wieder verschwinden!

Lehrkraft: Wieso soll er nicht hier sein dürfen? Was stört dich an ihm?

Täter 3: Er möchte den Islam verbreiten!

Lehrkraft: Den Islam verbreiten, warum denn das?

Täter 3: Weil das alle so machen! Sie kommen alle, um die Religion zu ändern, und dann müssen wir auch alle so werden!

Lehrkraft: Du hast also Angst, dass Mahmoud das Zusammenleben in unserer Stadt ändern wird?

Täter 3: Ja klar, alles wird anders werden. Deswegen soll er weg!

Lehrkraft: Seht ihr das auch so?

Täter 1: Ja, unsere Eltern haben gesagt, die Ausländer werden alles für sich einnehmen und ändern.

Lehrkraft: Ich bin schockiert und mir geht es nicht gut, wenn ich das höre. Wir haben das im Unterricht besprochen, dass in einigen Ländern auf der Welt Krieg herrscht und deswegen Menschen flüchten.

Täter 2: Ja, und dann kommen sie zu uns und wollen alles ändern.

Lehrkraft: Ich verstehe, ihr habt Angst, dass sich für euch alles ändern wird, wenn zu viele Flüchtlinge kommen, und Mahmoud ist einer davon. Ihr denkt also, wenn ihr ihn ärgert und er nicht mehr zur Schule kommen will, dann kommen auch keine anderen Flüchtlinge mehr?

Täter 4: Genau, das ist der Plan! Dann haben wir wieder unsere Ruhe!

Lehrkraft: So funktioniert das aber nicht. Ihr könnt mit eurem Verhalten nicht die Politik ändern, ihr könnt nur Mahmoud das Leben schwer machen. Und er kann nichts dafür, wenn die Politik Entscheidungen trifft, die für euch nicht in Ordnung sind, oder?

Täter 1: Eigentlich kann er nichts dafür, und er tut mir auch Leid.

Täter 2: Mir auch.

Täter 4: Ich finde es auch nicht toll, aber wir müssen uns doch wehren!

Lehrkraft: Wenn ihr etwas unternehmen wollt und euch für eure Bedürfnisse einsetzen wollt, dann müsst ihr zur Stadtverwaltung gehen. Mahmoud kann nichts dafür, er möchte in Frieden hier mit euch leben.

Täter 4: Und da kann man einfach so hingehen?

Lehrkraft: Ihr müsstet euch einen Termin ausmachen. Wenn ihr wollt, helfe ich euch dabei. Dann könnt ihr dort eure Anliegen präsentieren und werdet auch gehört. Wenn ihr nur Mahmoud ärgert, bekommt das niemand von den Politikern mit. Nur Mahmoud leidet und es geht ihm schlecht.

Täter 1: Das wussten wir nicht. Wir dachten, wenn er geht, dann kommt niemand mehr.

Lehrkraft: Nein, es würde eher so sein, dass ein neuer Schüler oder eine neue Schülerin kommt.

Täter 2: Dann wäre ja alles umsonst!

Lehrkraft: Für euch schon, weil ihr mit eurem Anliegen nicht weiterkommen würdet.

Täter 1: Das ist ja blöd.

Täter 2: Ich würde gerne zur Stadtverwaltung gehen. Hört sich an, als wäre das sinnvoller.

Lehrkraft: Das klingt gut! Wendet euch mit euren Anliegen an die Verwaltung und lasst euren Frust und Ärger nicht an Mahmoud aus.

Täter 3: Eigentlich ist Mahmoud ganz in Ordnung. Am Anfang fand ich ihn sogar sehr nett.

Lehrkraft: Na siehst du, einzelne Menschen können oft nichts dafür, wo sie landen und leben müssen.

Täter 3: Das habe ich jetzt auch verstanden.

Lehrkraft: Gut, dann mache ich für euch einen Termin bei der Stadtverwaltung aus und ihr seid ab sofort freundlich zu Mahmoud?

Täter 4: Alles klar, danke!

Lehrkraft: Ich bedanke mich für euer Vertrauen!

Analyse der Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation* bei *Fallbeispiel 2*:

Hilfsmittel	Angewandt?
Neutrale Ausgangssituation	Ja
Gefühle benennen	Ja
Bitte aussprechen	Ja
Nachfragen (wie es dem Gesprächspartner geht)	Nein
Paraphrasieren	Ja
Bestätigung, dass sich der Gesprächspartner verstanden fühlt	Ja
Nachfragen (was verstanden wurde, um Missverständnisse zu verhindern)	Ja

Lösungsvorschlag präsentieren oder eine Lösung vorschlagen lassen	Ja
---	----

In dieser vorgeschlagenen Durchführung der *Gewaltfreien Kommunikation* wird das Nachfragen nicht eingebaut. Dieser Teil hat sich nicht ergeben und ist hier auch nicht zwingend notwendig. Wäre der Gesprächsverlauf anders verlaufen, wäre das Nachfragen eventuell notwendig gewesen.

6.4. Fazit:

Die Anwendung der *Gewaltfreien Kommunikation* in diesen Fallbeispielen zeigt, dass sich hinter gewaltvollen Handlungen Bedürfnisse verbergen können, die nicht unausgesprochen sind. Die Wahrnehmung der Gefühle und Bedürfnisse der handelnden Personen ist entscheidend. Wichtige Schritte der Methode sind die Benennung der Gefühle und die konkrete Formulierung von Bitten. Ausgebildete Lehrkräfte und Schüler/innen könnten die Parteien dabei unterstützen, sich ihrer Bedürfnisse klar zu werden und diese entsprechend zu verbalisieren. Der Gesprächspartner soll sich verstanden fühlen und durch das Paraphrasieren kann festgestellt werden, ob dies der Fall ist. Das Formulieren der Bitten ist womöglich im direkten Gespräch zwischen den betroffenen Personen einfacher, zum Beispiel wenn ein/e Täter/in mit ihrem/ seinem Opfer direkt spricht oder wenn zwei Partner ein Problem miteinander klären wollen. Als dritte Person ist die Formulierung einer Bitte eher schwieriger, beispielsweise wenn eine Lehrkraft äußern würde, sie erbitte eine bestimmte Handlung eines Schülers/ einer Schülerin, damit es einem anderen Schüler/ einer anderen Schülerin besser gehe. Hier kommt es eher auf den Lösungsvorschlag, auf den man sich fixiert und auf den man sich einigt, an. Nachdem erkennbar ist, dass die Methode im schulischen Kontext anwendbar ist, stellt sich nun die Frage, ob sie tatsächlich *gewaltfrei* ist. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob Schule komplett ohne Gewalt funktionieren kann.

7. ANALYSEN UND KOMMENTARE ZUR GEWALTFREIHEIT

7.1. Gibt es die Gewaltfreiheit?

Nachdem nun ausführlich besprochen wurde, welche Unterscheidungen der Gewalt, welche Ansichten und Definitionen es gibt, soll nun geklärt werden, ob eine Welt ohne Gewalt überhaupt denkbar wäre. Im Prinzip kann man meinen, die *Gewaltfreie Kommunikation* zielt darauf ab, keine Gewalt anzuwenden und somit ohne Gewalt auszukommen. Einige Denker haben sich mit dieser Thematik, also der Möglichkeit einer Welt ohne Gewalt, beschäftigt. Auch Galtung – zuletzt haben wir im Bereich zur strukturellen Gewalt von ihm gelesen - machte sich Gedanken zum Thema Gewaltlosigkeit und ob es möglich wäre, eine Gesellschaft ohne Gewalt zu denken. Er tätigt folgende Aussage: „Ein Zustand der Konfliktlosigkeit ist im Grunde ein Zustand der Leblosigkeit“ (Galtung 1975: 116, zitiert in Jaberg 2019: 43). Mit diesen Worten beschreibt Johan Galtung sehr direkt, dass er sich ein Leben ohne Gewalt nicht vorstellen kann - für ein Leben nur in Frieden sieht er keine Möglichkeit:

Folglich lasse sich das Ziel des Friedens nie absolut verwirklichen, weil selbst in einem ultrastabilen Frieden notwendigerweise Restelemente von Krieg und Gewalt verblieben (etwas übergroße Passivität); umgekehrt besitze selbst ein nachhaltiges Kriegs- oder Gewaltsystem unvermeidlich Friedenselemente (etwa Aktivität), welche zur grundlegenden Umkehr genutzt werden könnten. (Jaberg 2019: 31)

Das bedeutet also, er ist der Ansicht, dass jeder Weg zum Frieden gleichzeitig auch das gewaltvolle Potenzial besitzt. Denkt man sich das weiter durch, so könnte man sich vorstellen, Maßnahmen zur Eindämmung von Schimpfwörtern im Unterricht enthalten das Potenzial, dass diese Wörter verwendet werden könnten. Im Prinzip wäre das wie eine tickende Zeitbombe, jederzeit könnte ein Jugendlicher ein Schimpfwort äußern, auch wenn Prävention betrieben wird. Im Grunde kehren wir an dieser Stelle wieder zum Beispiel mit dem Erste- Hilfe- Kurs zurück: Auch das Wissen rund um die Prävention schützt nicht vor Verletzungen. Auch hier kann das Vermeiden von Gewalt nicht vor dessen Ausbruch schützen.

Wuketits (2016: 119) vertritt womöglich ebenfalls die Ansicht, dass es keine Gewaltfreiheit gibt, denn er erläutert, dass die Bevölkerung von der Präsenz der Gewalt lebt:

Die ganze Geschichte der Menschheit [...] ist nicht nur, aber eben auch eine ununterbrochene Geschichte von Gewaltakten [...] und es sind die Gewaltakte, die in dieser Geschichte besonders herausragen.

Weiters erklärt er, der Mensch sei „ein Meister in der Konstruktion von Feindbildern unter seinen eigenen Artgenossen“ (ebd.: 120). Vor allem interessant ist die Ansicht: „Es will

scheinen, dass der Mensch sich selbst als seinen größten Feind wahrnimmt“ (ebd.: 119). Auch die Anziehungskraft der Gewalt betont der Philosoph: „Jede Form von Gewalt aber erregt [...] unsere Aufmerksamkeit“ (ebd.: 97). Das fängt beispielsweise schon bei den Nachrichten an, je schlimmer und grausamer, desto größer ist die Schlagzeile. Während also Gewalt immer wieder etwas Besonderes ist, verhält es sich anders bei Zuständen ohne Gewaltakte: „Gewaltlosigkeit fällt nicht weiter auf, wir empfinden sie gleichsam als Normalzustand“ (ebd.). Er beschäftigt sich auch damit, wie sich andere große Denker vor ihm Gewaltlosigkeit vorgestellt hätten. Albert Einstein beispielsweise meinte, „dass die Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben die Beseitigung der gegenseitigen Furcht sein müsse und dass ‚feierlicher Verzicht auf gegenseitige Gewaltanwendung [...] zweifellos nötig [sei]‘“ (Einstein 1934 [1970, S.89], zitiert in Wuketits 2016: 120). Wuketits stimmt dieser Ansicht zu, fügt aber hinzu, „‘Neue Feinde‘ sind immer schnell gefunden“ (ebd.). Dem Philosophen Kant spürt er auch nach und entdeckt, dass dieser für die „Entmilitarisierung“ war, er forderte „die allmähliche Auflösung aller stehenden Heere [...] die durch ihre bloße Bereitschaft, immer zum Krieg gerüstet zu sein, andere Staaten mit Krieg bedrohen“ (vgl. Kant 1968, zitiert in Wuketits 2016: 120). Wuketits (ebd.) kommentierte das mit Bildern aus der Gegenwart, und zwar von Politikern bei Staatsbesuchen: „Es ist wohl mehr als bloß ein symbolischer Akt, dass bei einem Staatsbesuch das Gastland seinem Besucher militärische Ehre erweist, ihn mit einer Heereskompanie begrüßt und verabschiedet“. Die Präsenz der Armee habe also auch eine gewisse Aussagekraft. Verschiebt man diese Ansicht auf den Bildungssektor, so könnte man die Veranstaltungen einer Schule als Beispiel nennen. Jubiläen oder andere Festlichkeiten bieten sich an, um die Direktion und die Lehrkräfte zu präsentieren, meist auch mit der Anwesenheit der zuständigen Schulqualitätsmanager/innen. Es ist ebenfalls eine Art der Präsentation der Kräfte, die den Schüler/innen und Eltern gegenüberstehen.

Staudigl (2015: 21) vertritt die Position, dass es keinen „definiten und reinen Gegenbegriff zur Gewalt gibt“. Als Beispiel fungiert der Vergleich, „dass sich der „Gegensatz von Gewalt und Nichtgewalt nicht mit dem von Gut und Böse deckt“ (Terray 1996: 69, zitiert in Staudigl 2015: 20). Es gibt also klare Phänomene, die ein direktes Gegenstück haben, wie zum Beispiel Tag und Nacht oder auch schön und hässlich. Dieses Gegenstück vermisst Staudigl beim Phänomen der Gewalt, und er erläutert, dass „was als Gewalt gilt und was nicht, selbst Teil des Gewaltproblems ist“ (ebd.: 21). Das heißt, es gibt nicht nur ein Manko in Bezug auf ein klar abgrenzbares Gegenteil, sondern auch in der Definition des Begriffs an sich. Um zu wissen, worüber man spricht, wenn man von „Gewalt“ spricht, muss man dies klar definieren können, und darin sieht Staudigl die große Schwierigkeit. Zum Umgang mit Gewalt rät er folgendes:

„[S]o wird nun deutlich, dass der Versuch, die Gewalt zu überwinden, durch die Aufgabe zu ersetzen ist, *Modi des Umgangs mit unaufhebbarer Gewalt* zu entwickeln, die diese zu verringern und minimieren erlauben“ (Staudigl 2015: 23). Besonders spannend ist, dass sich Staudigl mit der „gewaltfreien Konfliktlösung“ auseinandersetzt und auch hierzu seine Gedanken klar ausspricht. Diese vorliegende Arbeit konzentriert sich vorwiegend auf die *Gewaltfreie Kommunikation*, wodurch dieser Abschnitt äußerst relevant ist. Er erklärt folgendes:

Darüber hinaus steht selbst noch die Verpflichtung auf Gewaltverzicht und das Modell ‚gewaltfreier Konfliktlösung‘ immer in Gefahr, die ideologische Illusion einer Liquidation jener strukturellen Formen der Gewalt zu nähren, die sich gerade aus der Verrechtlichung der Formen menschlichen Lebens ebenso ergeben, wie aus dem wesentlich exklusiven Charakter sozialer Beziehungen. [...] Daraus folgt, dass gerade die Durchsetzung des Ordnungsideals „gewaltfreier Konfliktlösung“ aufgrund des damit verbundenen Ausschlusses von Widerstreit und Dissens im Gegenzug also allzu schnell dazu führt, die konstitutive Gewaltsamkeit faktischer Ordnungen auszublenden. (ebd.: 23)

Es braucht also die Gewalt als solches, um zu erkennen, wann keine Gewalt angewandt wird.

Selbstvergessen in jenen Zirkel verstrickt, der Gewalt und Gegen-Gewalt einander weniger entgegensetzt, als dass er sie aneinander kettet, verliert die Auseinandersetzung dadurch jedoch letztlich nichts anderes als die „Sache selbst“ – das schiere „Faktum der Gewalt“, d. h. *was* jene tut und die Weisen, *wie* sie dies tut – allzu leicht aus den Augen. (ebd.: 30)

Entscheidend ist also die Gegenüberstellung der Anwesenheit und der Abwesenheit von Gewalt, um das jeweils andere feststellen zu können. Entscheidend ist jedenfalls zu erkennen, wie und von wem Gewalt angewandt wird.

Schotte (2020: 195) hat ein eigenes Bild von Gewaltfreiheit. Er macht darauf aufmerksam, was die Aufgabe von Lehrkräften ist:

Die sozialen Rollen des Lehrpersonals ebenso wie die des Priesters, Pfarrers oder Beichtvaters sind tendenziell sogar als gewaltfrei oder explizit über Ablehnung von Gewalt definiert, zumindest wird die in diesen Fällen häufig vorgeworfene sexualisierte Gewalt abgelehnt. Gewalthandeln ist folglich nicht allein kein Bestandteil der sozialen Rolle – es widerspricht den kommunizierten und tradierten Rollenerwartungen sogar. Die Rollenerwartung schließt im Zweifelsfall nicht nur *gewaltfreies* Verhalten, sondern vielmehr eine Haltung ein, die auf Verhinderung oder Unterbindung des gewalttätigen Verhaltens Dritter zielt. Pfleger sollen ähnlich wie Vertrauenslehrer und Mentoren die Bewohner, Patienten oder Schüler, die ja nicht ohne Grund als ihre ‚Schutzbefohlenen‘ bezeichnet werden, vor Gewalt *schützen*.

Das Wissen um diese Aufgaben ist in der Bevölkerung weit verbreitet, aber ihre Ausübung wird nicht unbedingt immer ausgeführt. Es ist problematisch zu denken, dass Auszuführendes auch ausgeführt wird. Natürlich sollte das Lehrpersonal darauf achten, dass keine Schüler/innen Gewalt anwenden, aber das bedeutet nicht, dass das nicht auch passieren kann. Jedenfalls ist Schotte überzeugt, dass Strukturen eine entscheidende Rolle in der Entstehung von Gewalt spielen:

Entscheidender als die Individualmerkmale – Geschlecht, biographische Erfahrungen – sind die Konstellationen auf der Organisationsebene: Gewalt wird umso häufiger eingesetzt, je eher die physische Auseinandersetzung als legitimer Konfliktlösungsmechanismus gilt und je weniger gewaltablehnende Schüler es gibt, die bereit (und fähig) sind, selbst gewaltfreie Aushandlungsverfahren zu praktizieren, den Einsatz von Gewalt zu diskreditieren und als Vermittler zwischen Konfliktparteien zu fungieren und anerkannt zu werden. (Doerin & Nunner-Winkler 2014: 506-507)

Hier wird konkret angesprochen, dass es Schüler/innen geben soll, die darin geschult sind, gewaltfrei miteinander zu kommunizieren. Wie im Zitat erkennbar, braucht es laut Schotte *gewaltablehnende Schüler*, die *gewaltfreie Aushandlungsverfahren* ausüben können. Die Methode *Gewaltfreie Kommunikation* spezialisiert sich auf diese Thematik und an einigen Schulstandorten (im internationalen Kontext) werden Lehrkräfte und Schüler/innen darin geschult. Um als Vermittler/in zwischen streitenden Parteien tätig sein zu können, braucht es eine Schulung oder Ausbildung – an Schulen gibt es auch den Ausdruck „Streitschlichter/innen“.

7.2. Analyse der Bezeichnung *gewaltfrei*:

Die Hauptaussagefrage, mit der diese Arbeit begonnen hat, soll nun genauer untersucht werden. Wie im 4. Kapitel ersichtlich wurde, ist Rosenberg selbst nicht besonders zufrieden mit der Bezeichnung seiner Methode. Die entscheidenden Aspekte nennt er im Interview mit Seils (2012: 154), als er meint, er „habe das Wort ‚gewaltfrei‘ nie gemocht“ denn es drückt aus, „was wir *nicht* wollen, aber nicht, *was* wir wollen“. Im Prinzip sollte die Bezeichnung laut Rosenberg also geändert werden. Gleichzeitig erklärt er auch, „die Abkürzung ‚GFK‘ steht [...] für Gewaltfreie oder Einfühlsame Kommunikation“ (Rosenberg 2016: 18). Diese zweite Bezeichnung ist wahrscheinlich schon mehr im Einklang mit Rosenbergs Idee, im Namen bereits widerzuspiegeln, worum es in der Methode geht. Ein Vorschlag, der sich aus dieser Arbeit ergibt, wäre die Bedürfnisse mehr in den Vordergrund zu stellen, denn es geht vorrangig um die Aufdeckung der Gefühle und Bedürfnisse der Akteure. Die Bitten und Lösungen entstehen dann aufgrund dieser Bedürfnisse, also in Verbindung mit dem, was jemand im

Moment benötigt, um verstanden zu werden. Ein Vorschlag wäre somit *Bedürfnisorientierte Kommunikation*.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wurde erläutert, wie das Thema Gewalt in der Philosophie von einigen Denkern thematisiert wird. Es wurde unter anderem besprochen, dass Hobbes einen Naturzustand annimmt, in dem der Mensch gewalttätig ist und somit in seinem Tun eingeschränkt werden müsse. Außerdem wurde erklärt, dass es einen Unterschied gäbe zwischen der *potestas und volentia*, also zwischen der Amtsgewalt und dem Faustschlag (vgl. Schotte 2020: 32). In Bezug auf die Abgrenzung von Macht und Gewalt wurde Arendts Theorie vorgestellt, die besagt, dass Gewalt ohne Kommunikation funktioniert – somit wäre also der Begriff *Gewaltfreie Kommunikation* eher überflüssig, denn nach dieser Theorie würde Gewalt sowieso nur ohne Kommunikation funktionieren. Weber sieht im Unterschied zu Arendt doch einen Zusammenhang zwischen Gewalt und Macht, denn Gewalt präsentiert eine „Ausübung von Macht“ (ebd.: 33). Im Zusammenhang mit Mobbing könnte diese Ansicht bedeuten, dass der stärkere Gegner seine Macht demonstriert. Honneth diskutiert in seinem Werk *Kampf um Anerkennung*, dass Subjekte auf die Wertschätzung anderer Personen angewiesen sind. Vorenthalte dieser Anerkennung führen zu Konflikten und Verletzungen, da sich Subjekte mit ihren Bedürfnissen und Wünschen nicht verstanden fühlen. Insgesamt bedarf es also der Anerkennung, damit Gewalt nicht entsteht.

Ob die Anwendung der Methode in der Schule tatsächlich ohne Gewalt auskommen kann, bedarf vorher der Klärung, ob eine Schule ohne Gewalt denkbar ist. Für Schotte ist eine gewaltfreie Gesellschaft denkbar, besonders im schulischen Bereich (vgl. Abschnitt 7.1.). Andere Denker/innen können dieser Aussage nicht zustimmen, da sie der Ansicht sind, strukturelle Gewalt sei immer präsent - besonders in der Schule. Galtung unterscheidet zwischen einer direkten, strukturellen und kulturellen Gewalt (ebd.). Die strukturelle Gewalt ist in Hinsicht auf den Bildungssektor besonders relevant. Problematisch findet er den Aspekt, dass diese Form der Gewalt im Alltag meist nicht wahrgenommen wird. Wuketits sieht ebenfalls die strukturelle Gewalt als großes Problem und meint, die Täter/innen kann man eigentlich nicht ausmachen (ebd.). Auch erwähnt er, dass es keine objektive Form der Gewalt gäbe. Foucault konzentriert sich in seiner Literatur besonders auf die institutionelle Gewalt, also Gewalt, die auch in der Institution Schule vorkommen kann (ebd.). Er bespricht Disziplargesellschaften und nennt als Beispiel das Krankenhaus und deren Gewaltstruktur. Dewey unterscheidet zwischen Kraft, Zwang und Energie und er legt ein Hauptaugenmerk darauf, ob Macht und Gewalt korrekt ablaufen (ebd.). Garver hat einen ähnlichen Fokus und nennt Kraft als Synonym

für Gewalt (ebd.). Die institutionelle Gewalt agiert verdeckt, besonders in der Schule - Lehrkräfte sollen so agieren, wie man es verlangt. Einige Vertreter/innen der symbolischen Gewalt meinen ebenfalls, dass Gewalt immer präsent sei. Bourdieu ist der Ansicht, dass Menschen vieles als gegeben hinnehmen, zum Beispiel Geschlechterunterschiede (ebd.). Er betont auch, dass es keine Chancengleichheit im Bildungssektor gibt – also eine klare Anwendung von Gewalt in der Schule. Butler macht auf die Wirkung der Sprache aufmerksam und betont auch die Macht der Schimpfnamen (ebd.). Sprache gilt als Form der Gewalt, da sie verletzen kann. Auch das ist relevant für den schulischen Bereich – nachdem Sprache verwendet wird, kann Gewalt nicht ausgeschlossen werden. Schließlich erklärt Honneth, dass Anerkennung entscheidend ist, damit es zu keinen Konflikten in der Kommunikation kommt. Die Schlussfolgerung ist also, dass eine Schule ohne Gewalt nicht vorstellbar ist. Galtung ist sogar überzeugt, dass Gewalt zum Leben gehört und ihre Absenz nicht denkbar ist (vgl. Abschnitt 7.1.). Wuketits meint, die Gewalt ist notwendig und es sei ein Normalzustand (ebd.). Wichtig ist ihm aber, dass sich zum Beispiel Erzieher/innen ihrer Tätigkeit und ihrem Handeln bewusst sind (ebd.). Staudigl erörtert, dass es kein Gegenteil zur Gewalt gäbe - eine gewaltfreie Konfliktlösung ist eigentlich unmöglich (ebd.). Somit ist die Bezeichnung *Gewaltfreie Kommunikation* im eigentlichen philosophischen Sinne nicht richtig. Es gibt immer Gewalt, selbst in der bewussten Anwendung der GFK, denn die Schule mit ihrer strukturellen Gewalt als Umgebung reicht schon aus. Auch die Präsenz von Lehrkräften und Schüler/innen, die Hierarchie und die Rollenanforderungen im Gesamtsystem, sind gewaltvoll. Erneut könnte der Vorschlag, die Methode in *Bedürfnisorientierte Kommunikation* umzubenennen, eine Lösung darstellen.

8. CONCLUSIO

In dieser Arbeit wurden Erscheinungsformen der Gewalt an Schulen mithilfe philosophischer Zugänge untersucht. Zu Beginn wurde der Begriff *Gewalt* näher beleuchtet und die jeweilige Relevanz zum Bildungsbereich bzw. dessen Erscheinungsform näher erläutert. Es wurde erörtert, dass einige Vertreter/innen der Philosophie die Gewalt in der Gesellschaft als notwendig erachten (z.B. Hobbes), während andere sie gänzlich als negativ bewerten (z.B. Aristoteles). Arendt und Weber konzentrieren sich auf die Trennung der Begriffe *Macht* und *Gewalt*. Staudigl vertritt die Ansicht, dass es keine einheitliche Art der Gewalt gibt. Im Bildungsbereich findet man unter anderem die strukturelle Gewalt, und Galtung und Wuketits betonen, dass man nicht Einzelne ausfindig machen kann, die Gewalt ausüben. Bourdieu erklärt in Hinblick auf die symbolische Gewalt, dass die Gewalt von allen anerkannt wird und bringt das Beispiel der Geschlechterunterschiede. Die verbale Gewalt wird anhand von Butler näher diskutiert und sie konzentriert sich auf die verletzende Macht der Sprache durch Schimpfnamen. Eine Gesellschaft ohne Gewalt können sich Galtung, Staudigl und Wuketits nicht vorstellen. Konkret auf die Institution Schule bezogen ist Schotte schließlich der Ansicht, dass es *gewaltablehnende Schüler* braucht, die *gewaltfreie Aushandlungsverfahren* ausüben können. Dadurch wurde die GFK als Methode eingebunden und näher erörtert.

Die Institution Schule als kritischer Ort wurde deswegen gewählt, weil sich darin gesellschaftliche Entwicklungen widerspiegeln. Spannend ist, dass die handelnden Personen in Hinblick auf Gewalt bereits besonders sensibilisiert werden und obwohl der allgemeine Tenor ist, diese nicht anzuwenden, sie trotzdem alltäglich erfahren wird. Die Formen der Gewalt an Schulen konzentrierten sich in dieser Arbeit vor allem auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/innen und Schüler/innen untereinander. Gewaltformen, die an Schulen auftreten, wurden aufgelistet und analysiert. Zwischen den Jahren 1995 und 1998 sind die physische, psychische und sexuelle Gewalt an Schulen ein Thema: Körperliche Attacken gegenüber Mitschüler/innen aber auch Vandalismus prägen diese Zeit, genauso wie psychische Gewalt gegenüber Mitschüler/innen und Lehrpersonen. Anfang der 2000er Jahre sind die physische und psychische Gewalt stark vertreten und beide Formen richten sich gegen Mitschüler/innen und Lehrkräfte. Auch die verbale Gewalt wird explizit genannt, generell sind Schüler gewaltbereiter als Schülerinnen. Im Jahr 2006 sind nach wie vor die physische, psychische und verbale Gewalt stark an Schulen verbreitet- vor allem gegen Lehrkräfte. Gegen Ende des ersten Jahrzehnts der 2000er Jahre findet eine erste große Wendung in der Forschung statt: Es wird sowohl von der Anwendung psychischer Gewalt gegenüber Lehrkräften, als auch von

Lehrkräften gegenüber Schüler/innen berichtet. Physische Gewalt tritt besonders stark auf, in Form von Sachbeschädigung und Diebstahl. Das Thema Mobbing rückt in den Fokus, besonders durch neue Medien (Handys), in der Form von Cyberbullying. Auch in den darauffolgenden zwei Jahren ist Gewalt durch Medien stark im Fokus, genauso wie die psychische und physische Gewalt nach wie vor weit verbreitet sind. Im Jahr 2014 sind diese beiden Gewaltarten nach wie vor präsent, neu ist die Einbettung von Absichten der Täter/innen in die Forschung und auch die Vorgehensweise der Lehrkräfte bei Gewaltfällen an Schulen. Genannt werden außerdem Gewaltformen, die Lehrkräfte selbst anwenden, nämlich psychische und physische Formen. Gleichzeitig ist die Anwendung physischer Gewalt gegenüber Lehrkräften von Seiten der Schüler/innen verstärkt wahrnehmbar. Auch der Vandalismus ist im Gange, genauso wie im darauffolgenden Jahr (2015) - ein Fokus liegt nun wieder auf den Themen Mobbing und Cyberbullying. Neu ist der Amoklauf als Item und auch, dass Schüler/innen eine Ungleichbehandlung wahrnehmen. Im Jahr 2016 ist die psychische Gewalt die häufigste Gewaltform unter Schüler/innen, vor allem durch den Einsatz digitaler Medien. Auch Gewalt von Lehrkräften gegenüber Schüler/innen kommt wird mehr wahrgenommen. Diese Ergebnisse der Befragungen werfen Fragen auf – ist die Sensibilisierung der Grund für die verstärkte Wahrnehmung (Ergebnis im Jahr 2016), oder steigt die Gewalt an Schulen trotz Gegenmaßnahmen? Wie kann es sein, dass auf die Reaktion von Lehrkräften auf Gewaltvorfälle geachtet wird, sie aber trotzdem selbst Gewalt ausüben (Ergebnis im Jahr 2014)? Wie kann es sein, dass die strukturelle Gewalt für Schüler/innen in der Form von Ungleichbehandlungen derart wahrnehmbar ist (Ergebnis im Jahr 2015)? Deshalb ist es wert, diese Institution, als Art Mikrokosmos der Gesellschaft, genauer unter die Lupe zu nehmen.

Entscheidende Punkte dieser Arbeit sind einerseits die Gewaltforschung an der Institution Schule, die diversen philosophischen Zugänge in Hinblick auf das Phänomen Gewalt und die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* als mögliches Regulativ zur Vermeidung bzw. Auflösung von Gewalt. Die *Gewaltfreie Kommunikation* ist eine hilfreiche Methode, die im Schulalltag jederzeit eingesetzt werden kann. Wie die verschiedenen Fallbeispiele im Kapitel 6 gezeigt haben, können die Situationen sehr unterschiedlich sein – von kleinen Meinungsverschiedenheiten bis hin zu größeren Mobbingfällen. Die *Gewaltfreie Kommunikation* kann helfen, die zugrundeliegenden Bedürfnisse herauszufiltern und zu erkennen, welche Unterstützung notwendig ist. Die genaue Durchführung der Methode, erklärt unter anderem vom Gründer Rosenberg selbst, wurde thematisiert und Beispiele wurden analysiert. Die Anwendung der GFK an konkreten Fallbeispielen zeigte, dass die Wahrnehmung der Gefühle und Bedürfnisse der handelnden Personen entscheidend ist. Die

Gesprächspartner/innen sollen sich verstanden fühlen und durch das Paraphrasieren kann festgestellt werden, ob dies der Fall ist. Das Formulieren der Bitten ist womöglich im direkten Gespräch zwischen den betroffenen Personen einfacher, zum Beispiel wenn ein Täter mit seinem Opfer direkt spricht oder wenn zwei Partner ein Problem miteinander klären wollen. Als dritte Person ist die Formulierung einer Bitte eher schwieriger, beispielsweise wenn eine Lehrkraft äußern würde, sie erbitte eine bestimmte Handlung eines Schülers/ einer Schülerin, damit es einem anderen Schüler/ einer anderen Schülerin besser gehe. Hier kommt es eher auf den Lösungsvorschlag, den man sich fixiert und auf den man sich einigt, an.

Im Anschluss wurde Axel Honneths Werk *Kampf um Anerkennung* besprochen und Ähnlichkeiten zur GFK wurden aufgezeigt: Die Gewalt in der Sprache ist sowohl das Hauptaugenmerk bei Rosenberg als auch bei Honneth. Es wurde der These nachgegangen, dass es ein Naheverhältnis zwischen den Grundüberlegungen der beiden Autoren gibt. Rosenberg achtet auf die Bedürfnisse und die Essenz der Bitten, und Anerkennung ist der entscheidende Faktor bei Honneth. Übereinstimmend ist, dass Anerkennung die Basis jeder Kommunikation ist - dadurch, dass sich Menschen mit ihren Bedürfnissen nicht gehört sehen, entsteht ein Konflikt. Somit könnte geschlussfolgert werden, dass auch die *Gewaltfreie Kommunikation* die Anerkennung als essenziell erachtet: Erst wenn man sein Gegenüber mit seinen Bedürfnissen anerkennt, kann man auf einer gewaltfreien Ebene kommunizieren.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war, zu untersuchen, inwieweit die *Gewaltfreie Kommunikation* tatsächlich gewaltfrei ist. Festgehalten werden kann, dass die Methode Gewalt beinhaltet und somit die Bezeichnung nicht ideal ist, da sie eigentlich jegliche Form der Gewalt ablehnt. Rosenberg selbst hatte erwähnt, dass er mit dem Namen nicht zufrieden sei, denn die Bezeichnung *Gewaltfreie Kommunikation* beinhaltet den Begriff *Gewalt*, also genau das, was er vermeiden möchte. Er erklärt, dass die GFK auch für *Einfühlsame Kommunikation* steht. Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit zeigt auch, dass die Bezeichnung *Gewaltfreie Kommunikation* aus philosophischer Sicht nicht vertretbar ist. Der in der Arbeit vorgeschlagene Name könnte *Bedürfnisorientierte Kommunikation* lauten.

Gewalterfahrungen an Schulen wird es wahrscheinlich auch in Zukunft geben, folgt man dem Trend der aufgezeigten Statistik. Dass man nachforscht, was die Absichten der Schüler/innen als Täter/innen sind und ob sie eine Ungleichheit wahrnehmen, waren sicherlich Meilensteine in der Forschung. Der Fokus auf die Gewalttätigkeit der Lehrkräfte ist ebenfalls unabdingbar. Die Sensibilisierung der Lehrer/innen und auch der Schüler/innen ist sicherlich entscheidend, um den Formen der Gewalt entgegenzutreten. Es braucht aber auch die Ausbildung dazu, um

konkret Anleitungen zur Gewaltprävention und Deeskalation zu erhalten. Die *Gewaltfreie Kommunikation* ist eine Methode, die als Regulativ an Schulen eingesetzt werden kann. Nachdem die Methode in Österreich noch nicht allzu sehr verbreitet ist, wäre es besonders sinnvoll, verstärkt Fortbildungen für Lehrkräfte zu organisieren. Es wäre auch zu überlegen, ob es eine verpflichtende Ausbildung sein sollte – zumindest eine ausgebildete Lehrkraft pro Schulstandort wäre sicherlich eine enorme Bereicherung. Oft gibt es im Unterrichtsalltag Situationen, die direkt einer Intervention bedürfen, und eine Auflösung mithilfe der GFK wäre eine sofortige Entlastung für die gesamte Klassengemeinschaft. Lehrpersonen, die mit der Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* vertraut sind, wären eine wertvolle Unterstützung im Schulalltag. Denkbar wäre auch eine entsprechende Ausbildung bereits im Rahmen des Studiums.

Mit der in dieser Arbeit entwickelten Praktischen Philosophie soll nun eine Basis für weitere Forschungen im Bereich der Institution Schule geschaffen worden sein. Diese Orte des Lernens als Beispiel für Institutionen, die stark reguliert sind, sind eine Bereicherung für den philosophischen Diskurs. Die Philosophie gewinnt dadurch nicht nur Erkenntnisse im Bereich institutioneller Hierarchien und (versteckter) Gewalt, sondern auch praktische Kenntnisse und Handlungsmethoden, um diesen Gewaltformen begegnen zu können. Es ist notwendig, dass Gewaltphänomene stets aufgezeigt und konkret benannt werden.

9. BIBLIOGRAFIE

Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian; Rabold, Susann; Simonson, Julia: „Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt“. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN) 2009.

Balzer, Nicole: *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014 (zugl. Diss., Univ. Bremen, 2014).

Baratella, Nils; Rücker, Sven: „Gewalt: essentialistisch, demokratisch, theologisch. Zu den Gewaltbegriffen von Carl Schmitt, Hannah Arendt und Walter Benjamin“, in: Blättler, Chr./Voller, Chr. (Hg.): *Denken des Politischen. Zum Staatsverständnis Walter Benjamins*. Baden-Baden. Nomos 2016, 177-193.

Bedorf, Thomas: „Gewalt als Grenze des Anerkennens“, in: Staudigl, Michael (Hg.): *Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag 2014, 204-223.

Bendler, Sören; Heise, Sören: *Gewaltfreie Kommunikation in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage 2018.

Bilz, Ludwig; Niproschke, Saskia; Oertel, Lars; Schubarth, Wilfried; Ulbricht, Juliane: „Entwicklungstrends von Schülergewalten von Mitte der 1990er Jahre bis heute“, in: Bilz, Ludwig; Dudziak, Ines; Fischer, Saskia; Niproschke, Saskia; Schubarth, Wilfried; Ulbricht, Juliane (Hg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, 39-55.

BMBWF. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: „Mobbing an Schulen: Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing“. Oktober 2018. Wien: BMBWF 2018.

der Standard: „AKS ortet strukturelle Gewalt an der Schule“, in: *derStandard.at*. 09.02.2006, <https://www.derstandard.at/story/2282885/aks-ortet-strukturelle-gewalt-in-der-schule> (Zugriff 30.08.2023).

Doerin, Bettina; Nunner-Winkler, Gertraud: „Gewalt im Kontext: Demokratische Teilhabe und moralische Selbstbindung“, in: Baier, Dirk; Mößle, Thomas (Hg.): *Kriminologie ist Gesellschaftswissenschaft: Festschrift für Christian Pfeiffer zum 70. Geburtstag*. Baden-Baden: Nomos 2014.

Drexel, Ulrike: „Gewalt in der Schule. Formen und Ausmaß von Gewaltanwendung unter Schülerinnen und Schülern der 5. bis 8. Schulstufe am Beispiel von Schulen der Stadt Dornbirn“, in: Fredersdorf, Frederic; Himmer, Michael. (Hg.): *Junge Sozialarbeitswissenschaft: Diplomarbeiten zu relevanten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit* 2010, 65-74.

Dudziak, Ines: „Entwicklungstrends von Gewalt zwischen Schülern und Lehrkräften“, in: Bilz, Ludwig; Dudziak, Ines; Fischer, Saskia; Niproschke, Saskia; Schubarth, Wilfried; Ulbricht, Juliane (Hg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, 57-69.

Ehninger, Frank; Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried: *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2011.

Fritz, Hilde; Orth, Gottfried: *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Junfermann Verlag 2013.

Gielen, Birgit; Roitsch, Karin; Schwind, Hans-Dieter: „Gewalt in der Schule aus Perspektive unterschiedlicher Gruppen“, in: Heitmeyer, Wilhelm; Holtappels, Heinz Günter; Melzer, Wolfgang; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim und München: Juventa 2009.

Haller, Michael: *Gewaltfreie Kommunikation an Schulen: Abbau von verbalen Konflikten zwischen Jugendlichen am Beispiel von Schülermediation/Schülerinnenmediation*. Univ. Wien: Diplomarbeit 2018.

Hampel, Alexander: *Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg: Eine Analyse nach pragmatischen Gesichtspunkten*. Hamburg: Diplomica Verlag 2014.

Heikki, Ikäheimo: *Anerkennung*. Berlin: De Gruyter 2014.

Herz, Miriam: *Gewaltfreie Kommunikation für Anfänger*. Independently published: 2019.

Herzenberger, Elisabeth: "‘Gewalt ist(k)eine Lösung‘. Schuljahr 2002/03“, in: Tanzberger, Renate (Hg.): *Gewalt/prävention in der Schule*. Wien: EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle 2004.

Heute: „Fußball weggenommen: Bub schlägt Lehrerin ins Gesicht“, in: *Heute*. 13.01.2025, <https://www.heute.at/s/fussball-weggenommen-bub-schlaegt-lehrerin-ins-gesicht-120082994> (Zugriff 18.01.2025).

Holler, Ingrid: *Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation*. Paderborn: Junfermann Verlag 2016.

Jaberg, Sabine: „Die kulturelle Dimension von Gewalt und Frieden bei Johan Galtung“, in: Jäger, Sarah; Munzinger, André (Hg.): *Kulturelle Vielfalt als Dimension des gerechten Friedens*. Wiesbaden: Springer VS 2019.

Kessler, Doris; Strohmeier, Doris: *Gewaltprävention an Schulen: Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. Wien: ÖZEPS 2009.

Koncki-Polt, Margarethe Eva: „Anregungen aus der Praxis zu Gewaltprävention an Schulen, dargestellt entlang der Nationalen Strategie zur Gewaltprävention des BMBWF bzw. der Charta der Schulpsychologie des BMBWF“, in: Gabriel, Herbert; Strobl-Zuchtriegl; Weisz, Sabine (Hg.): *PH Publico: Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung*. Pädagogische Hochschule Burgenland, April 2021, Heft 7. Eisenstadt: E. Weber Verlag 2021.

Köppe, Rainer: „Der Stellenwert gewaltfreier Kommunikation zur Förderung von Demokratie und Partizipation an Schulen“, in: Alamdar-Niemann, Monika; Schomers, Bärbel; Tacke, Marion (Hg.): *Demokratie und soziale Arbeit: Sensibilisierung für die Wahrnehmung und Veränderung von Ungleichheiten in unserer Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS 2022.

Liebsch, Burkhard: *Subtile Gewalt: Spielräume sprachlicher Verletzbarkeit*. Weilerswist: Velbrück 2007.

Liebsch, Burkhard: „Das verletzbare Selbst: Subtile Gewalt und das Versprechen der Sensibilität“, in: Krämer Sybille; Koch Elke (Hg.): *Gewalt in der Sprache: Rhetoriken verletzenden Sprechens*. München: Wilhelm Fink Verlag 2010.

Liebsch, Burkhard: „Was (nicht) als Gewalt zählt. Zum Stand des philosophischen Gewaltdiskurses heute“, in: Staudigl, Michael (Hg.): *Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht*. Paderborn: Wilhelm Fink 2014.

Melzer, Wolfgang; Schubarth, Wilfried: „Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern“. *Bundesgesundheitsblatt* (59) 2016, 66-72.

Muhr, Helene Maria: *Gewaltfreie Kommunikation in Lehrbüchern*. Univ. Wien: Diplomarbeit 2014.

Müller-Salo, Johannes: *Gewalt: Texte von der Antike bis in die Gegenwart*. Stuttgart: Reclam 2018.

Niproschke, Saskia; Schubarth, Wilfried; Wachs, Sebastian: „25 Jahre Forschung zu Gewalt an Schulen. Bilanz und Perspektiven in 25 Thesen“, in: *25 Jahre Gewaltprävention im vereinten Deutschland*. Band 1. Berlin: Pro BUSINESS GmbH 2016, 288-308.

Oberösterreich Heute: „Note passt nicht – Eltern schicken Lehrer sofort Anwalt“, in: *Oberösterreich Heute*. 09.01.2025, <https://www.heute.at/s/note-passt-nicht-eltern-schicken-lehrer-sonst-anwalt-120082046> (Zugriff 12.01.2025).

- ORF.at: „Maßnahmenmix gegen Gewalt an Schulen“, in: *ORF.at*. 10.05.2019, <https://orf.at/stories/3121684/> (Zugriff 30.08.2023).
- RIS. Rechtsinformationssystem des Bundes: „§51 SchUG“, in: Wien: Bundeskanzleramt der Republik Österreich, 22.01.2021, <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1986/472/P51/NOR40230629> (Zugriff 14.08.2023).
- Roballo, Francisco: „Axel Honneth und seine Theorie der Anerkennung“, in: *Gedankenwelt.de*. 10.04.2023, <https://gedankenwelt.de/axel-honneth-und-seine-theorie-der-erkennung/> (Zugriff 02.04.2024).
- Rosenberg, Marshall B.: *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Übers. v. Ingrid Holler. Paderborn: Junfermann Verlag 2016 [engl. Ausgabe: *Nonviolent Communication: A Language of Life*. 3rd Edition. Encinitas: PuddleDancer Press: 2015].
- Rosenberg, Marshall B.: *Gewaltfreie Kommunikation und Macht: In Institutionen, Gesellschaft und Familie*. Übers. v. Petra Quast. Paderborn: Junfermann Verlag 2017 [ital. Ausgabe: *Comunicazione & Potere*. Reggio Emilia: Edizioni Esserci 2010].
- Roth, Simone: *Die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg als Unterstützung von Selbstbestimmung im Lebensraum Schule*. Univ. Wien: Diplomarbeit 2012.
- Schmidt, Hajo: „Krieg, Frieden und Gewalt im Denken Johan Galtungs“, in: *Leviathan* 29 (4) (Dezember 2001). Düsseldorf: Westdeutscher Verlag 2001, 507-525.
- Schmidt, Katharina: „Burkhard Liebsch: Subtile Gewalt. Spielräume sprachlicher Verletzbarkeit. Weilerswist: Velbrück 2007 (254 Seiten) [...] [Sammelrezension]“, in: *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)* (8) 2009.
- Schmitter, Elka: „Kampf um Anerkennung“, in: *Der Spiegel* 36/2007. 02.09.2007. <https://www.spiegel.de/politik/kampf-um-erkennung-a-0c6262fb-0002-0001-0000-000052809353>.
- Schoenherr, Melanie: *TATORT SCHULE: Jugendgewalt an berufsbildenden Schulen*. Hamburg: Diplomica 2015.
- Schönherr-Mann, Hans-Martin: „Protestgewalt als gewaltlose (göttliche) Gewalt? Arendts Machtbegriff und Benjamins ‚Zur Kritik der Gewalt‘“, in: Wischke, Mirko; Zenkert, Georg (Hg.): *Macht und Gewalt. Hannah Arendts ‚On Violence‘ neu gelesen*. Wiesbaden: Springer VS, 35-54.
- Schotte, Dietrich: *Was ist Gewalt? Philosophische Untersuchung zu einem umstrittenen Begriff*. Frankfurt am Main: Klostermann 2020.
- Schwarz, Caroline: „Ab Herbst sind Kinderschutzkonzepte an Schulen Pflicht“, in: *schule.at*, Linz: Education Group Gemeinnützige GmbH. 17.05.2024, <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/ab-herbst-sind-kinderschutzkonzepte-an-schulen-pflicht> (Zugriff 24.06.2024).
- Seils, Gabriele: *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation*. Freiburg: Herder 2012.
- Sigwart, Hans-Jörg: „Axel Honneth, Kampf um Anerkennung (1992)“, in: Bocker, Manfred (Hg.): *Geschichte des politischen Denkens: Das 20. Jahrhundert*. Berlin: Suhrkamp Verlag 2018, 789-804.
- Sindermann, Dana Janet: *Anerkennung im Arbeitskontext: Transformation von Axel Honneths Anerkennungsbegriff für das Personalwesen*. Univ. St. Gallen: Dissertation 2020.
- Spiel, Christiane; Strohmeier, Dagmar: *Nachhaltigkeit von Gewaltprävention in Schulen: Erstellung und Erprobung eines Selbstevaluationsinstruments*. März 2011. Universität Wien: Projektbericht 2011.
- Staudigl, Michael: „Leitideen, Probleme und Potenziale einer phänomenologischen Gewaltanalyse“, in: Staudigl, Michael (Hg.): *Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht*. Paderborn: Wilhelm Fink 2014.
- Staudigl, Michael: *Phänomenologie der Gewalt*. Cham: Springer 2015.

Tanzberger, Renate (Hg.): *Gewalt/prävention in der Schule*. Wien: EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle 2004.

Ulrich, Karin: *Die Sozialphilosophie von Axel Honneth: Eine Darstellung und kritische Bewertung der Honnethschen Anerkennungstheorie*. München: GRIN Verlag 2009 (zugl. Hausarbeit, Univ. Darmstadt, 2008). <https://www.grin.com/document/131501>.

Unterthurner, Gerhard: „Symbolische Gewalt nach Bourdieu – phänomenologische Bemerkungen“, in: Staudigl, Michael (Hg.): *Gesichter der Gewalt: Beiträge aus phänomenologischer Sicht*. Paderborn: Wilhelm Fink, 175-203.

Wien Heute: „Immer mehr Gewalt: Drittel der Wiener Schüler hat Angst“, in: *Wien Heute*. 27.12.2024, <https://www.heute.at/s/immer-mehr-gewalt-drittel-der-wiener-schueler-hat-angst-120079157> (Zugriff 05.01.2025).

Wischke, Mirko; Zenkert, Georg (Hg.): *Macht und Gewalt. Hannah Arendts ,On Violence‘ neu gelesen*. Wiesbaden: Springer VS 2019.

Wolf-Schöffmann, Claudia: „Die Gewaltspirale dreht sich“, in: *aps: Pflichtenlehrerinnen und Pflichtenlehrer, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst*. 02/2024-Juni. Wien: GÖD, 14-15.

Wuketits, Franz M.: *Mord. Krieg. Terror. Sind wir zur Gewalt verurteilt?* Stuttgart: Hirzel Verlag 2016.

Zenkert, Georg: „Das Ende der Gewalt? Fragen und Konjekturen zu Hannah Arendts Essay über Macht“, in: Wischke, Mirko; Zenkert, Georg (Hg.): *Macht und Gewalt. Hannah Arendts ,On Violence‘ neu gelesen*. Wiesbaden: Springer VS 2019.

10. ANHANG

Abstract in English:

In this thesis the phenomenon of violence at schools is examined philosophically and it is discussed to what extent the institution could function without violence. From a socio-philosophical perspective schools represent a regulatory authority and they are a place where the contributors are sensitized to forms of violence. Significant points of this thesis are the research on violence at schools as an institution, the various philosophical approaches concerning the phenomenon of violence and the method *Nonviolent Communication* as a potential regulator for prohibiting or resolving violence. Case studies are discussed and the method is applied. It is also investigated in how far the concept of *Nonviolent Communication* as a basic theory could meet the various philosophical views on the concept of violence. Moreover, it is examined whether the term *Nonviolent Communication* is really non-violent. Finally, Axel Honneth's writing *The Struggle for Recognition* is discussed together with the method *Nonviolent Communication*.

Abstract auf Deutsch:

In dieser Arbeit wird das Phänomen Gewalt an Schulen vor einem philosophischen Hintergrund untersucht und es wird erörtert, inwieweit die Institution Schule ohne Gewalt funktionieren kann. Die Institution Schule stellt aus sozialphilosophischer Sicht eine ordnungsvermittelnde Instanz dar und ist ein Ort, an dem die Mitwirkenden auf Erscheinungsformen von Gewalt besonders sensibilisiert werden. Entscheidende Punkte dieser Arbeit sind die Gewaltforschung an der Institution Schule, die diversen philosophischen Zugänge in Hinblick auf das Phänomen Gewalt und die Methode der *Gewaltfreien Kommunikation* (GFK) als mögliches Regulativ zur Vermeidung bzw. Auflösung von Gewalt. Fallbeispiele aus der Literatur werden besprochen und die Anwendung der GFK wird gewagt. Es wird auch untersucht, inwieweit die zugrundliegende Theorie des Konzepts der GFK den diversen philosophischen Ansichten des Gewaltbegriffes entspricht. Außerdem wird besprochen, ob die Bezeichnung *Gewaltfreie Kommunikation* tatsächlich gewaltfrei ist. Schließlich findet eine Auseinandersetzung mit dem Werk *Kampf um Anerkennung* von Axel Honneth statt und wird in Bezug zur GFK diskutiert.