

„Problematisches“ Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema

Wilfried Schubarth und Frank Winter

In: Annedore Prengel und Hanno Schmitt (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam, Reckahn 2012

„Problematisches Verhalten“ in Schulen? Unwillkürlich denkt man da an Schülerinnen und Schüler – zu dominant sind die Debatten um mangelnde Schülerleistungen sowie um undiszipliniertes oder aggressives, gewaltauffälliges Schülerverhalten. Der umgekehrte Blick, die Frage nach „problematischem“ Lehrerverhalten, kommt dagegen eher selten vor: „Problematisches“ Lehrerverhalten ist noch immer ein Tabuthema. Umso drängender ist eine sachliche und differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Thema. Auch deshalb, weil „problematisches“ Lehrer- *und* Schülerverhalten oft zusammenhängen und die Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität von einem professionellen Lehrerhandeln abhängt.

Im Folgenden wird deshalb der Versuch unternommen, das Thema mit dem *Fokus auf „Lehrergewalt“* skizzenhaft zu umreißen. Dabei geht es um fünf Aspekte: erstens um öffentliche Debatten, zweitens um Phänomene und Begriffe, drittens um empirische Befunde, viertens um einige Fallbeispiele und abschließend fünftens um Forschungsperspektiven.

1. Lehrer als „Problem“? Zur Enttabuisierung „problematischen“ Lehrerverhaltens

Die jüngere Schulgeschichte ist in der öffentlichen Wahrnehmung vor allem die Geschichte einer „problematischen“ Schülerschaft: Mangelnde Lernmotivation und Schülerleistungen, Schulabbrecher, Gewalt, (Cyber-)Mobbing, Amokläufe usw. beherrschen immer wieder die Schlagzeilen in den Medien. Von mangelnder Professionalität oder gar Fehlverhalten von Lehrpersonen ist hingegen kaum die Rede. Dass unprofessionelles oder gar „gewaltförmiges“ Lehrerverhalten in den Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen mitunter auch zum Schulalltag gehört, wird bisher

kaum thematisiert. Ursachen dafür sind vor allem in einer Tabuisierung in den Lehrerkollegien, den Schulaufsichtsbehörden und auch in der Wissenschaft zu suchen.

In jüngster Zeit gibt es allerdings zahlreiche Bemühungen, den Blick auch auf „problematisches“ Verhalten der Lehrerinnen und Lehrern zu richten. Dieser Perspektivenwechsel ist vor allem auf die zunehmende Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Kinder infolge der Diskussion um Kindeswohl, Kinderrechte und Kinderschutz und auf die Aktivitäten für eine Demokratisierung der Schule zurückzuführen (vgl. z. B. Fischer u.a. 2011, Geiger 2011, Prenzel 2011, Edelstein u.a. 2009). Hierbei geht es um ein pädagogisch angemessenes, professionelles Lehrerhandeln und um demokratische und partizipatorische Strukturen an Schulen, in denen die Bedürfnisse und Interessen der Kinder ernst genommen und deren Rechte – ebenso wie die der Lehrpersonen – geachtet und garantiert werden.

Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang auch der gesamtgesellschaftliche Wertewandel, einschließlich des Wandels der Lehrerrolle, zu berücksichtigen. Während z. B. in den fünfziger Jahren die Lehrperson als unumstrittene Lehrerautorität kraft ihres Amtes galt und körperliche Strafen in den alten Bundesländern als Zuchtmittel legitimiert waren (vgl. Hafenegger 2011), gelten heute die Prinzipien einer „gewaltfreien Erziehung“. Lehrerautorität ist nicht in dem Maße wie früher kraft des Amtes (vor)gegeben, sondern muss – trotz der „Macht der Leistungsbewertung“ – stärker im Lehrhandeln erworben und aufrechterhalten werden. Zugleich ist Lehrerhandeln zunehmend transparenter und kritisierbarer geworden. Auch Eltern können ihre Sichtweisen deutlicher in Schule einbringen, die mitunter mit denen der Schule bzw. der Lehrpersonen konfliktieren können. Zugleich ist die schrittweise Öffnung von Schule und die zunehmende Transparenz des Lehrerhandelns eine notwendige Voraussetzung, um professionelles wie „problematisches“ Lehrerverhalten sichtbar zu machen.

Die angeführten Diskurse unterscheiden sich deutlich von den seit einigen Jahren zu beobachtenden konjunkturellen Sündenbock-Debatten, z. B. in Form der „Lehrerhasserbücher“, in denen negative Erfahrungen mit Schule öffentlichkeitswirksam dargestellt werden. Eine solche pauschalisierende Darstellung fördert nicht die sachliche Auseinandersetzung, vielmehr wird der Zuschreibung von Schule und Lehrer-

schaft in der traditionellen Rolle eines Sündenbockes Vorschub geleistet (vgl. ausführlicher Ricken 2007).

2. „Problematisches“ Lehrerverhalten: Definitions- und Klassifizierungsversuche

„Problematisches“ Lehrverhalten ist ein problematischer, diffuser Begriff, weil es kein allgemeingültiges und beobachtbares Kriterium gibt, das definiert, was als „problematisch“ und was als „unproblematisch“ zu gelten hat. Ähnlich ist es mit vergleichbaren Begriffen wie „negatives Lehrerverhalten“, der von Schmitz u.a. eher weit gefasst wird (Schmitz u.a. 2006), wobei als entscheidendes Kriterium die negative Einstellung der Lehrperson gegenüber Schülern angesehen wird. „Negatives Lehrerverhalten“ wird als dasjenige Verhalten definiert, „das mit dem Unterrichten und deshalb mit dem Lernen interferiert; hinsichtlich des Lernerfolges ist es dysfunktional. Die Bandbreite negativen Lehrerverhaltens ist breit und reicht von langweiligem Unterricht bis hin zur körperlichen Gewalt. Das negative Verhalten von Lehrern setzt eine negative Bewertung und Einstellung den Schülern gegenüber mit der entsprechenden Handlungsbereitschaft voraus. Diese Werthaltung und negative Handlungsbereitschaft stellen das eigentliche Kriterium des ‚schlechten‘ Lehrers dar“ (Schmitz u.a. 2006: 10). Es wäre sicher etwas vereinfacht, jeglichem „problematischen“ Lehrerverhalten gezielte Absicht oder gar Feindseligkeit zu unterstellen. Deshalb scheint die umgekehrte Perspektive auf Lehrerverhalten, die Wahrnehmung der „Opfer“ als Kriterium für „problematisches“ Lehrerverhalten, angemessener zu sein. Krumm/Eckstein sprechen deshalb von „kränkend oder verletzend erlebtem Lehrerverhalten“ und von Gewalt, die von Lehrpersonen ausgeht (vgl. Krumm u.a. 1997, Krumm/Eckstein 2002).

Mittlerweile gibt es einige Versuche, eine Phänomenologie und Klassifizierung „problematischen“ Lehrerverhaltens zu erstellen. Staudt (1994) fasst ihre gesammelten Fallbeispiele in sechs Kategorien zusammen: 1) körperlicher Schmerz (Werfen mit Schlüsselbund, Ziehen an Haaren und Ohren), 2) Sexuelle Übergriffe (körperlich und verbal), 3) Stofffülle (Hausaufgaben als Strafe), 4) Tafel (gezieltes Bloßstellen), 5) Witze und Diffamierung (wegen Kleidung oder Aussehen) und 6) Noten (Disziplinierungsmittel, fehlende Objektivität).

Bei Krumm/Eckstein (2001) werden zwölf Kategorien von „problematischem“ Lehrerverhalten aufgelistet: 1) Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften (blöd, faul), 2) Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse, 3) Ausgrenzung (vor die Tür stellen), 4) Einschüchterung, Demotivieren, 5) Körperverletzungen, 6) Schreien, Beschimpfen, Beleidigen (Arschloch, Trottel), 7) Lächerlich machen, Beschämen (über Fehler lustig machen), 8) Ignorieren, missachten, 9) ungerechtes Verhalten (Ungleichbehandlungen, Bevorzugung von Lieblingen) 10) Verletzung von Rechten (Eingriff ins Privatleben), 11) Weitergabe von Informationen (im Lehrerkollegium) und 12) Unterstellung von Fehlhandlungen oder Straftaten (Beschuldigungen).

Schmitz u.a. (2006) schließlich haben das berichtete Lehrerverhalten auf einer sechsstufigen Skala zunehmender Negativität klassifiziert: 1) keine negativen Erfahrungen, 2) langweiliger, „schlechter“ Unterricht, 3) negative Gefühle (unfreundliche, launische, arrogante, zynische, kränkende Lehrperson), 4) psychische Gewalt (Bloßstellen, Beschimpfen, Witze machen, ungerechte Beurteilung, Noten als Disziplinierungsmittel, sinnlose Strafen), 5) schwere psychische und leichte körperliche Gewalt (Beleidigung, Demütigung, dauernde Einschüchterung) und 6) schwere körperliche Gewalt (Schlagen, Ohrfeigen, Prügeln).

Aufgrund bisheriger Phänomenologien „problematischen“ Lehrerverhaltens scheint es gerechtfertigt, für „problematisches“ Lehrerverhalten auch den Gewaltbegriff anzuwenden (vgl. Schubarth 2010). „*Lehrergewalt*“ ist demnach die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Schädigung oder Verletzung durch Lehrpersonen. Diese Schädigung kann in physischer Form (durch Körperkraft oder Gegenstände) oder in psychischer Form (durch Abwertung und Ablehnung, durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen) erfolgen. Unterformen der psychischen Gewalt sind die *verbale* Gewalt (Schädigung und Verletzung durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte), die *nonverbale* Gewalt (durch Gesten, Mimiken, Blicke u.ä.) und die *indirekte psychische* Gewalt (durch Ignorieren, Ausgrenzen, Schlechtmachen u.ä.). Hinzu kommen *lehrerspezifische psychische* Gewaltformen wie Bloßstellen vor der Klasse, Demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechte Strafen u.ä. Eine besondere Form ist die *sexuelle* Lehrergewalt in verbaler oder körperlicher Form. Darüber hinaus wird mit Blick auf die gesamte Institution Schule auch von *institutioneller* Ge-

walt gesprochen, wobei zwischen legitimer „Ordnungsgewalt“ (Verfügungsmacht der Lehrkräfte zur Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule, vorgegebene Schüler- und Lehrerrolle, asymmetrische Struktur schulischer Kommunikation u.ä.) und illegitimer „struktureller“ Gewalt (Beeinträchtigung der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der Schüler) unterschieden werden kann (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007).

3. Empirische Befunde zur „Lehrergewalt“

Wenngleich das Thema „Lehrergewalt“ in der empirischen Schul- und Gewaltforschung bisher nur eine untergeordnete Rolle spielte, gibt es jedoch einige Hinweise auf das Ausmaß von „Lehrergewalt“. Danach gehört Gewalt, vor allem in psychischer Form, durchaus zum alltäglichen Handlungsrepertoire von Lehrpersonen. So konnten wir in eigenen Studien bereits Mitte der neunziger Jahre ein beachtliches Ausmaß an „psychischer Lehrergewalt“ nachweisen: Jeder dritte Schüler berichtete, dass es Lehrpersonen gibt, die einen vor der ganzen Klasse blamieren. 9 % sagen gar, dass Lehrkräfte auch mal handgreiflich werden. Umgekehrt hat auch jeder vierte Schüler des Öfteren Beschimpfungen oder Beleidigungen gegenüber Lehrpersonen beobachtet (vgl. Schubarth 1997: 67). Zugleich konnten die Studien belegen, dass ein Zusammenhang zwischen aggressivem, gewaltförmigen Lehrerverhalten und gewaltförmigen Schülerverhalten besteht. Sowohl subtiles (z. B. abwertendes) als auch manifestes gewaltförmiges Verhalten der Lehrpersonen (z. B. Anschreien, Handgreiflichkeiten) korrespondieren mit Schülergewalt (vgl. Melzer u. a. 2011). Eine Erhöhung der Lehrerprofessionalität, insbesondere deren sozial-kommunikativen Kompetenzen, wäre folglich ein Ansatzpunkt für die Prävention sowohl von Lehrer- als auch von Schülergewalt.

Ähnliche Befunde ermittelten auch andere Studien. So empfanden sich – einer Studie an österreichischen Schulen zufolge – Schüler häufiger als Opfer von Lehrerangriffen als von Schülerangriffen (vgl. Krumm u. a. 1997: 25ff). Rund ein Drittel berichtete, im vergangenen Monat eine oder mehrere Kränkungen durch Lehrer erlebt bzw. beobachtet zu haben. 23 % (7./8. Jahrgangsstufe) bzw. 11 % (11. Jahrgangsstufe) gaben an, drei- oder mehrmals im Monat von Lehrpersonen unfair behandelt worden zu sein. Krumm/Eckstein (2011) haben auch mögliche Folgen kränkenden Lehrerverhaltens für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern erfragt und auf

teilweise massive Auswirkungen wie psychosomatische Beschwerden, Selbstwertprobleme, Schulangst, Schuldistanz oder Schulabbruch hingewiesen.

Eine neuere Schülerstudie des Kriminologischen Forschungsinstituts in Niedersachsen, die erstmals auch Lehrgewalt einbezog, ergab einen Anteil von jeweils 27 %, die berichteten, von Lehrern lächerlich gemacht bzw. gemein behandelt worden zu sein, 2-3 % davon wöchentlich. 2,5 % gaben sogar an, im letzten Schulhalbjahr von einer Lehrkraft geschlagen worden zu sein, dabei deutlich mehr Jungen als Mädchen (vgl. Baier u. a. 2009: 57f.).

In einer Befragung von Bremer Schülern gaben 4,7 % der 7.-10.-Klässler (Sekundarstufe II: 2,2 %) an, im letzten Schuljahr durch Lehrer mindestens einmal körperlich und 5,3 % (Sek. II: 4,1 %) verbal sexuell belästigt worden zu sein. Jeweils 1 % der Schüler der Sekundarstufe I gab an, mehrmals in der Woche verbal (Sekundarstufe II: 1,1 %) bzw. körperlich (Sekundarstufe II: 0,6 %) von Lehrern sexuell belästigt worden zu sein (vgl. Leithäuser/Meng 2003, S. 20). In der Bremer Schulleiterbefragung wurden verbale sexuelle Gewalt (1,08) und körperlich sexuelle Gewalt von Lehrern gegen Schüler (1,04) auf einer fünfstufigen Skala im Durchschnitt eher nicht als Belastung eingestuft (vgl. Meng 2004: 13). Dieses Bild der Schulleiter widerspricht tendenziell den Ergebnissen der Bremer Schülerbefragung, in der ungefähr jeder zwanzigste Schüler, d. h. etwa ein Schüler pro Klasse, im letzten Schuljahr mindestens einmal von Lehrern sexuell belästigt wurde. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Untersuchung des Deutschen Jugendinstitutes München zur Aufarbeitung des sexuellen Missbrauchs hingewiesen, die Verdachtsfälle auf sexuellen Missbrauch durch Personen, die an der Schule tätig sind bzw. waren, erfassen wollte. 3,1 % der Schulleiter und Lehrpersonen gaben einen solchen Verdachtsfall an (vgl. Bundschuh 2010, Helming u.a. 2011).

In der Studie von Schmitz u. a. (2006) wurde – wie oben berichtet – „negatives Lehrerverhalten“ untersucht. Dazu sollten sich 100 Lehramtsstudierende an ihre Lehrer und deren negatives Verhalten erinnern. 35,3 % teilten mit, dass eine Lehrperson ihnen negativ in Erinnerung geblieben ist, weil sie ihnen gedroht habe. 54 % gaben an, dass eine Lehrperson leistungsschwache Schüler demütigte. Außerdem sollten rund 400 Schülerinnen und Schüler in Episoden von Lehrpersonen berichten, die sie

schlecht behandelt haben. Rund 12 % der Schülerinnen und Schüler berichteten von körperlichen Aggressionen ihrer Lehrer ihnen gegenüber (z. B. Schlagen, Ohrfeigen, sexuelle Belästigung).

Der Überblick zeigt, dass einerseits „Lehrergewalt“ bisher nicht im Fokus der Schul- bzw. Gewaltforschung stand, dass andererseits die vorliegenden Befunde auf ein ernst zu nehmendes, nicht zu verharmlosendes Problem hinweisen, dem nachgegangen werden sollte (vgl. auch Prengel 2012).

4. Einige Fallbeispiele ganz alltäglicher „Lehrergewalt“

„Alltägliche Lehrergewalt“ – was ist das, wenn doch alle auf der Suche nach der Schülersgewalt sind? Und was ist mit den Schulleitungen? Hierzu *zwei Fallbeispiele*:

Um der „dramatischen Zunahme der Gewalt an seiner Schule“ Herr zu werden, entwickelte ein Schulleiter an einer *Grundschule* einen „Fragebogen zur Gewalterhebung“, in dem Lehrpersonen jeder Klasse (auch der Erstklässler) eine Woche lang akribisch ein „Gewalttagebuch“ führen müssen, in dem genau Personendaten, Zeit, Ort und Art der Kinder-Gewalt festgehalten werden sollen. Verbale oder körperliche Gewalt der Lehrkräfte, strukturelle Gewalt oder disziplinarische Maßnahmen werden nicht erfasst. Lehrpersonen, die nicht mittun wollen, werden per Dienstanweisung zur Teilnahme gezwungen. Paradox: Als sich - realitätsgerechter als die Erwartungen der Erwachsenen und entgegen aller Prognose - herausstellt, es gibt faktisch kein Gewaltpotential bei den Schülern dieser Grundschule, wird die Realität zunächst mit der Behauptung abgewehrt, man habe eben die „falsche Woche erwischt“. Der Schulleiter hält später das Fragebogenergebnis unter Verschluss und verleugnet es auch gegenüber seinem Kollegium.

Ein zweites Beispiel. An einer Grund- und Hauptschule ordnet der Schulleiter die Abschaffung des Kloapiers auf den Toiletten an, nachdem einige Male mit Klopapier gezündelt worden war. Die Schüler sollen ihr privates Klopapier mit sich führen.

Und die Lehrkräfte? Ein ernst gemeinter Vorschlag eines Kollegiums während eines Gewaltfachtages zum Thema adäquater Sanktionen nach aggressivem Schülerverhalten: Diese Schüler sollten „den Tisch im Lehrerzimmer decken“. Begründung: „Sie

haben der Gemeinschaft Schaden zugefügt und sollen das an der Gemeinschaft wieder gut machen." Vorschläge wie, Autos der Kollegen zu waschen, wurden „nur im Spaß“ geäußert. Am weitesten verbreitete Sanktion und völlig deliktunabhängig ist an deutschen Schulen das „Müllaufsammeln“ in den Pausen oder während der Freistunden auf Straßen und Pausenhöfen. Ob dies bei der Bewältigung schwerwiegender Konflikte hilft, ist nicht erforscht. Werden die Konflikte schwerer oder häufiger, muss mehr Müll aufgesammelt werden. Das sind fragwürdige Denkmuster von Strafrechtjuristen: Mehr Strafe helfe mehr.

Lehrpersonen halten Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht fest, brüllen „Störenfriede“ an, verweisen sie der Klasse, schlagen mit dem Klassenbuch auf das Pult, wenn die Klasse zu laut ist, vergeben Strafarbeiten, zwingen zum Nachsitzen. Wo fängt Gewalt an? „Gewalt“ ist kein fest umrissenes Phänomen. Der Gewaltbegriff ist ebenso missbraucht wie der Begriff „Liebe“ - und Beziehungsarbeit hat vermutlich ebenso unweigerlich mit Liebe zu tun wie Gewalt mit Beziehung: Jeder hat die „Freiheit“, darunter zu subsumieren, was ihm gerade passt. Eine Annäherung an das soziale System Schule könnte lauten: Gewalt ist zunächst, was individuell *von den Betroffenen selbst* als Gewalt erlebt wird, wobei vor allem den Geschädigten das Definitionsrecht zusteht. So problematisch diese Definition insbesondere in einem Abhängigkeitsverhältnis oder Generationen übergreifend scheint, so differenziert muss im Einzelfall aus einer professionellen – im Zweifelsfall strafjuristischen – Distanz heraus entschieden werden. Gewalt herrscht in der Regel dort, wo es Opfer gibt, die sich als Opfer fühlen.

Gewalt in der Schule ist - folgt man den empirischen Befunden - allerdings in erster Linie verbale Gewalt. Im Alltagsgebrauch wird sie häufig mit physischer bzw. schwerer Gewalt assoziiert. Volker Krumm zieht daraus die Schlussfolgerung: „*Schüler- und Lehrgewalt ist jedoch in der Hauptsache ‚verbale Gewalt‘. ‚Machtmissbrauch‘* erscheint uns deshalb als Oberbegriff geeigneter. Auch Studenten halten diesen Begriff für treffender als ‚Gewalt‘ oder ‚Mobbing‘ ... Unter *Machtmissbrauch* von Lehrern verstehen wir (*pädagogisch nicht gerechtfertigte*) *Machtausübung*. *Macht definieren wir mit Max Weber als ‚jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel woraus diese Chance besteht‘*“ (Krumm 1999: 5). Oftmals vergessen wir bei dieser

Diskussion, dass Gewalt eine sehr oft erfolgreiche Konfliktlösungsstrategie und in unserer Gesellschaft omnipräsent ist.

Und dennoch: Ort der Gewalt ist selten der öffentliche Raum, noch seltener die Schule: Das Gros der Gewalt geschieht in der Privatheit der Wohnung, in der Paarbeziehung bzw. der Familie. Gewalttätige Erziehungsstile und das Erleiden von Gewalterfahrungen als Opfer scheinen Gewaltverhalten oder zumindest Gewaltaffinität zu fördern. Diese Erkenntnisse der Psychoanalyse („Wiederholungszwang“ und „Reinszenierung“) wurden durch kriminologische Untersuchungen bestätigt (vgl. z.B. Bruns 1995). Völlig gewaltfreie Räume oder eine völlig gewaltfreie Schule hat es in unserer Gesellschaft nicht gegeben und wird es wohl auch künftig nicht geben. Bis vor wenigen Jahrzehnten ging Gewalt an der Schule in größerem Maße von züchtigenden Lehrkräften aus, heute bleibt die physische Gewalt in aller Regel auf die Lernenden beschränkt, genauer: auf die männlichen Lernenden, wobei es Anzeichen gibt, dass die weiblichen aufzuholen scheinen. Auf Ausformungen und Differenzierungen struktureller Gewalt in pädagogischen Beziehungen wird in einem anderen Beitrag eingegangen (Winter 2012).

„Pädagogen können nicht lachen“ (Neill in Placzek 1989: 556): Tragisch wäre es allerdings, wenn sie als Folge eigener Irrationalität und Infantilität dafür verantwortlich wären, dass auch anderen das Lachen im Halse erstickt: „Nicht selten betrachtet sich der Lehrer als eine Art Missionar, dessen Aufgabe darin besteht, das kulturelle Umfeld des Kindes, seine Sprache, und Auffassungsweise durch seine eigene Kultur, seine Sprache, seine Auffassungsgabe zu ersetzen“ (Duane in Neill 1975: 156). Die zunehmende Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung geriet zur doppelten Falle: Lehrkräfte häufen immer differenzierteres und spezifischeres Fachwissen an, doch können sie ihr theoretisches Wissen oft kaum an einen Schüler oder eine Schülerin bringen.

Die daraus resultierende narzisstische Kränkung und ein Schuldgefühl wegen der Verfehlung des eigenen Ideals können unbewusste Folgen solcher „Verwissenschaftlichung“ sein, der raschere Verlust einer auch den Schülern verständlichen Sprache eine offensichtliche Gefahr. Der Lehrerausbildung wäre eine Beschäftigung mit interpersonellen Beziehungen sowie dem eigenen Unbewussten und dessen Verzah-

nungen mit dem des Schülers sehr zu empfehlen. Schließlich verfügen viele Lehrer über keine interaktionelle Theorie, ihr psychologisches Wissen ist in diesem Bereich meist eher gering. Die Psychologie-Kurse im Rahmen des Lehramtsstudiums verlieren sich häufig in der Beschäftigung mit abstrakten Begriffen wie „Lernen“, „Motivation“, „Aufmerksamkeit“ oder „Gedächtnis“. Dynamische und soziale Aspekte des Erlebens und Verhaltens in Beziehungen und das Studium *lebendiger Kinder* in realen Situationen kommen (zu) wenig vor.

5. Forschungsperspektiven

Die bisher eher spärliche Forschungslage macht Forschungsbedarf in mindestens dreifacher Hinsicht deutlich: *erstens* geht es um die Erforschung der Phänomene von „Lehrergewalt“, insbesondere deren Erscheinungsformen und Ausmaß. *Zweitens* bedarf es der Analyse der verschiedenen Ursachen von „Lehrergewalt“, wobei sowohl die individuellen, persönlichkeitspezifischen Faktoren als auch die institutionellen und strukturellen Bedingungsfaktoren erfasst werden sollten. Darauf aufbauend können *drittens* Strategien der Professionalisierung für Lehrpersonen entwickelt werden. Diese wiederum sollten sowohl auf die Entwicklung und Fortbildung der einzelnen Lehrerpersönlichkeit als auch auf die Reform der Schule als System und deren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausgerichtet sein.

Literatur

- Baier, D. u. a. (2009): Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt. Hannover.
- Bruns, G. (1995): Jugendkriminalität - Aggression und die misslungene Integration. In: Winter, F. (Hrsg.). Täter-Opfer-Ausgleich und Justiz - vom skeptischen Beäugen zum konstruktiven Miteinander? - Eine Tagungsdokumentation. Bremen.
- Bundschuh, C. (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. München.
- Edelstein, W./Frank, S./Sliwka, A. (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel.
- Fischer, J./Buchholz, T./Merten, R. (Hrsg.) (2011): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden.
- Geiger, G. (2011): Kinderrechte sind Menschenrechte!: Kinderrechte in Deutschland. Opladen.

- Hafeneger, B. (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen: Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt.
- Helming, E. u. a. (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. München.
- Hurrelmann, K./Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Weinheim und Basel.
- Krumm, V./Eckstein, K. (2002): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?
https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf (Stand: 21.01.2012).
- Krumm, V. (1999): Machtmißbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann - Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz (Rolf Dubs zum 65. Geburtstag)". Unv. Manuskript.
- Krumm, V. u.a. (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Empirische Pädagogik, 2: 257-274.
- Leithäuser, T./Meng, F. (2003): Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Bremen.
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Meng, F. (2004): Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum Thema Gewaltbelastung, Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarfe. Bremen.
- Neill, A.S., Berg, L., Ollendorff, R., Duane, M. (1975): Die Befreiung des Kindes. Frankfurt a.M.
- Ottomeyer, K. (1977): Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Reinbek.
- Placzek, B.R. (1989): Zeugnisse einer Freundschaft - Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A.S. Neill 1936 – 1957. Frankfurt a.M.
- Prenzel, A. (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Bildung in der Demokratie II. Op-laden: 83-94.
- Prenzel, A. (2012): Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel: 178-194
- Ricken, N. (Hrsg.) (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Wiesbaden.
- Schmitz, E. u. a. (2006): Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. München.
- Schubarth, W. (2010): Gewalt und Mobbing an Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.
- Schubarth, W. (1997): Gewaltphänomene aus Sicht von Schülern und Lehrern. In: Die Deutsche Schule, 1: 63-76.
- Staudt, C. (1994): Lehrerinnen – nur Opfer oder auch Täter? Ein Bericht aus Schülerperspektive. In: Pädagogik, 3: 17-20.

Winter, F. (2012): Hintergründe Problematischen Lehrerhandelns – Psychoanalytisch-sozialpsychologische Erklärungsansätze. In Vorbereitung, erscheint in: Annedore Prengel und Hanno Schmitt (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam, Reckahn 2012