



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lehrergewalt im Religionsunterricht  
– wie damit umgehen?“

Verfasserin

Lisa-Maria Jandrisevits

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol)

Wien, im November 2011

Studienkennzahl: A 190 020 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Katholische Religion

Betreuerin: Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

„Es ist mir immer ein Geheimnis geblieben,  
wie Menschen sich durch Erniedrigung  
ihrer Mitbürger bestätigt fühlen können“

(Mahatma Gandhi)

Man muss gar nicht weit in die Vergangenheit zurückblicken, in der die Prügelstrafe und die Züchtigung schulischer Alltag waren. Die ältere Generation unserer Zeit kann unzählige Beispiele nennen, bei denen sie Lehrgewalt erfahren hat. Aber damals war dieser Zustand im Unterricht die Norm. Niemand stellte sich die Frage, ob dies gerecht und zielführend sei. Sowohl die Unterrichtenden als auch die Eltern nahmen diese Form von Erziehung als gegeben und gewöhnlich hin.

Diese Art des Unterrichtes sollte sich in Österreich im Jahr 1986 durch die Neuformulierung des Schulunterrichtsgesetzes schlagartig ändern. Die körperliche Züchtigung und verbale Beleidigungen werden in diesem Gesetz ausdrücklich verboten. Aber es wäre zu schön, könnte man über Lehrgewalt ab diesem Zeitpunkt ausschließlich in der Vergangenheit sprechen. Vor allem sind in den letzten Jahren einige Vorfälle von Gewalt im Klassenzimmer durch verschiedenste Medien ans Tageslicht getreten. Obwohl sich schon viele Opfer gemeldet haben, ist noch lange kein Ende in Sicht. Denn es werden immer mehr, die den Mut aufbringen, sich an die Öffentlichkeit zu wenden.

Wenn man früher von Gewalt gesprochen hatte, verstand man darunter überwiegend die physische Gewalt. Hingegen findet man heutzutage im Klassenzimmer die psychische und strukturelle Gewalt. Diese Vorkommnisse von Gewalt sind nicht immer eindeutig zu erkennen, aber sie fügen den Schülerinnen und Schülern mindestens genauso viel Schmerz hinzu wie die körperliche Gewalt.

Damit es zur Verringerung von Lehrgewalt in der Schule kommen kann, ist eine Aufklärung und Prävention darüber unausweichlich. Als angehende Lehrerin möchte ich diesem Phänomen entgegenwirken können. Nicht nur mit den verschiedenen Gewaltanwendungen und Gewaltformen, sondern auch mit den Gesetzen über die Erziehung, sollte man als Lehrkraft vertraut sein. Es gibt eine Menge von Präventionsvorschlägen, die sowohl Lehrende als auch Lernende vor Lehrgewalt

schützen. Auf diese Weise kann das Klima in der Klasse bzw. in der Schule verbessert werden und dadurch unter anderem auch der Lernerfolg gesteigert werden.

Das oben genannte Zitat von Gandhi soll alle Menschen zum Nachdenken anregen, aber in dieser Arbeit soll es insbesondere alle Lehrerinnen und Lehrer ansprechen. Die Gewalt von Lehrkräften an Schülerinnen und Schülern ist nicht der einzige Ausweg, wenn im Unterricht nicht immer alles so läuft, wie man sich es vorstellt.

## Dankesworte

Zuerst möchte ich mich bei meiner Familie bedanken. Sie gab mir nicht nur Rückhalt und Stärke, sondern zeigte auch Verständnis und Nachsicht, wenn ich mich ausschließlich der Diplomarbeit widmete.

Der Dank gilt auch allen meinen Freundinnen und Freunden, die viel Geduld mit mir bewiesen haben.

Großer Dank gebührt meinem Freund Philipp Lang, der mir bei den formalen Problemen, bei der Einstellung meiner Diplomarbeit, mit Rat und Tat zur Seite stand.

Spezieller Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Ass.-Prof. Dr. Andrea Lehner-Hartmann, die mir einen persönlichen Freiraum in der Gestaltung der Diplomarbeit gewährte. Ich bedanke mich auch für das Verständnis und für die Rücksicht auf meinen Studienabschluss und auf meinen Berufseinstieg als Lehrerin.

## Inhalt

1. Einleitung.....	6
2. Theoretische Grundlagen.....	11
2.1. Der Gewaltbegriff.....	11
2.1.1. Physische Gewalt.....	11
2.1.2. Psychische Gewalt.....	12
2.1.3. Strukturelle Gewalt.....	12
2.1.4. Zusammenfassend.....	14
2.2. Formen der Gewalt.....	15
2.2.1. Individuelle Gewalt.....	15
2.2.1.1. Zweckrationales Gewalthandeln.....	16
2.2.1.2. Wertrationales Gewalthandeln.....	16
2.2.1.3. Physische Schädigung.....	16
2.2.1.4. Verbale Attacke.....	16
2.2.1.5. Sexuelle Gewalt.....	18
2.2.2 Kollektive Gewalt.....	18
2.2.3. Staatliche Gewalt.....	18
2.2.3.1. Affektives Gewalthandeln.....	19
2.2.3.2. Expressives Gewalthandeln.....	19
3. Gesetze zur gewaltfreien Kindererziehung.....	20
3.1. Gesetzeslage in Österreich.....	20
3.2. Gewaltfreies Erziehen in der Schule.....	25
3.3. Gewaltfreies Erziehen aus Sicht der Kirche.....	27
4. Schul – und Unterrichtsklima.....	31
4.1. Schulklima.....	32
4.2. Unterrichtsklima.....	36
5. Aktuelle Studien zur Lehrgewalt in Österreich.....	42

5.1. Einleitung.....	42
5.2. Definition .....	42
5.3. Fallbeispiele .....	49
6. Präventionsmaßnahmen .....	52
6.1. Evaluation .....	53
6.2. Schulinterne Lehrerfortbildung.....	56
6.3. Mediation .....	58
6.4. Verhaltensverträge .....	61
6.5. Meditation.....	64
7. Gewaltfreies Handeln begründet in der Religions-pädagogik.....	66
7.1. Hinführung.....	66
7.2. Gewaltverzicht Jesu .....	69
7.3. Aufgabe der Religionslehrerinnen und -lehrer.....	70
8. Zusammenfassung .....	73
9. Literaturverzeichnis .....	76
9.1. Bibliographie .....	76
9.2. Internetquellen .....	79
9.3. Abbildungsverzeichnis.....	80
10. Abstract.....	81

# 1. Einleitung

In den letzten Jahren haben die Öffentlichkeit und die Medien ihr Interesse nicht nur auf die Gewaltanwendung der Schülerinnen und Schüler untereinander in der Institution Schule gelegt, sondern auch auf die Lehrgewalt, die Kinder und Jugendliche im Schulalltag erfahren und erleben. Auch pädagogische Wissenschaftler, wie der Salzburger Erziehungswissenschaftler Volker Krumm, haben dieses oft unbemerkbare Problem ins Visier genommen. Anhand verschiedener Studien wird die große Anzahl der Opfer und Beobachter von Lehrgewalt aufgezeigt. Da die physische Gewalt gesetzlich verboten ist, wird das Augenmerk meist auf die Anwendung von psychischer Gewalt gelenkt. Vielen Pädagoginnen und Pädagogen ist es nicht bewusst, wann und wo diese Form von Gewalt schon beginnt. Nicht immer ist eindeutig erkennbar, ob sich bei einem gewissen Lehrverhalten die Schülerinnen und Schüler kränken oder nicht. Daher ist es wichtig, dass sich die Lehrkraft mit dem von der Norm und vom Gesetz abweichenden Lehrverhalten beschäftigt. Dazu zählen auch die verschiedenen Gesetze, die sich mit der Erziehung von Kindern auseinandersetzen. Sowohl in den Gesetzesbüchern, als auch im Internet wird man darüber fündig. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu sozialen und verantwortungsvollen Personen. Die Lehrerin/der Lehrer hat eine Vorbildfunktion und muss sich dessen bewusst sein, damit das Handeln im Schulalltag keine negativen Auswirkungen auf die Lernenden hat. Diese verbringen nämlich im Durchschnitt ein Drittel des Tages in der Schule. Einige davon sind ausschließlich auf die Erziehung durch die Lehrkräfte angewiesen, weil die Familie dazu nicht im Stande ist. Ausschlaggebende Gründe dafür können in zerrütteten Familien, in der Arbeitslosigkeit beider Elternteile oder in der Arbeitsvollbeschäftigung der Eltern liegen, die vielleicht auch ihre Freizeit lieber ohne Kinder verbringen. Damit die Gesellschaft in Zukunft auf psychisch gesunde, zufriedene, engagierte und gewissenhafte Kinder und Jugendliche aufblicken kann, ist die Auseinandersetzung mit dem abweichenden Lehrverhalten, das die Lernenden kränkt und verletzt, unausweichlich. Nicht nur die Öffentlichkeit, sondern auch die Institution Schule selbst, muss dem Problem ins Auge sehen und sich damit auseinandersetzen. Es sollte der Schule ein Anliegen sein, sowohl die Lernenden, als auch die Lehrenden vor den verschiedenen Formen von Gewalt zu schützen. Verschiedene Quellen zeigen und

beurteilen Vorschläge zu Präventionsmaßnahmen gegen Lehrergewalt. In der Literatur finden sich nicht nur theoretische Hintergründe, sondern es werden auch praktische Beispiele angeführt, die für das Verständnis von Vorteil sind. Es werden Methoden für den Unterricht vorgestellt, die eine Aufklärung über Gewalt geben und solche, die eine Gewaltbereitschaft vermindern, wie zum Beispiel eine Meditation am Beginn der Unterrichtsstunde. Die Literatur betont immer wieder die Wichtigkeit von Evaluierungen des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler und interne Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. Anhand der Evaluierung und der internen Fortbildung bekommt die Lehrkraft Rückmeldungen von den Lernenden und von den Kolleginnen und Kollegen. Folglich kann sie eine Verbesserung in ihrer beruflichen Tätigkeit anstreben. Wenn sich die Lehrende/der Lehrende in einer Klasse immer wieder mit denselben Konflikten auseinandersetzen muss, rät die Literatur zur Mediation und zu Verhaltensverträgen. Mithilfe dieser Methoden wird versucht, die Probleme gewaltfrei und gemeinsam zu lösen. Es werden Regeln aufgestellt, die im Einverständnis aller Parteien unterschrieben werden.

Die vorliegende Arbeit versucht anhand der Fragestellung „Wie kann die Religionslehrerin/der Religionslehrer die Anwendung von Lehrergewalt vermeiden?“ Präventionsmaßnahmen gegen die Anwendung von Gewalt anzuführen. Diese sollen die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, dem von der Norm und von dem Gesetz abweichenden Lehrverhalten entgegenzuwirken und es zu vermeiden versuchen. Mithilfe des theoretischen Inputs in das Thema Lehrergewalt wird ein Bewusstsein geschaffen, welche Handlungsbereiche und Handlungsformen zur Gewalt zählen. Anhand der Anführung der Gesetze über die Rechte der Kinder und über die Erziehung wird die Wichtigkeit betont, über die Rechte Bescheid zu wissen. Nicht nur der Staat möchte die Kinder und Jugendlichen vor Gewalterfahrungen schützen, sondern auch die Kirche setzt sich damit auseinander und verfasst Dekrete. Explizit setzt sich das „Gravissimum Educationis“ mit der Erziehung von Kindern auseinander. In diesem Kontext wird die Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft als bedeutend angesehen. Die Beeinflussung wird noch einmal konkreter, wenn Studien über das Lehrverhalten präsentiert werden. Anschließend an die Theorie mit Beispielen und Studien werden die Präventionsmaßnahmen vorgestellt.

Am Beginn der Arbeit wird anhand von Definitionen verschiedener Autoren ins Thema eingeführt. Zuerst wird der Begriff Gewalt analysiert und in physische, psychische und

strukturelle Gewalt unterteilt. Diese theoretischen Grundlagen werden bei der Angabe der unterschiedlichen Formen von Gewalt weiter ausgeführt. Hier findet abermals eine Unterteilung in individuelle, kollektive und staatliche Gewalt statt. Anhand der oben genannten Definitionen soll die Leserin/der Leser einen Einblick in die verschiedenen Anwendungsformen von Lehrgewalt bekommen. Die gewonnene Erkenntnis soll unter anderem auf die Probleme der Lehrkräfte aufmerksam machen. Diese müssen nämlich die strukturellen und individuellen Gegebenheiten unter einen Hut bringen und dabei niemanden vernachlässigen.

Anschließend an die theoretischen Grundlagen wird die gesetzliche Lage der Kindererziehung präzise durchgenommen. Als erstes werden die Gesetze in Österreich präsentiert. Es wird nicht nur auf die aktuellen Formulierungen eingegangen, sondern auch auf die einzelnen Gesetze, die die heutige Gesetzeslage beeinflusst und weiter ausgeführt haben. Als die aktuellsten Formulierungen wird auf das im Jahr 2011 beschlossene Bundesverfassungsgesetz über die Rechte der Kinder näher eingegangen. Weiters wird das Augenmerk auf das Erziehen der Kinder und Jugendlichen in der Schule gelegt. Hier wird auf das Problem der psychischen Gewalterfahrung eingegangen. Mit dem Schulunterrichtsgesetz kam es zwar zu einer Abnahme der physischen Gewaltanwendung durch die Lehrkräfte an Schülerinnen und Schülern, aber die Erfahrung von psychischer Gewalt nahm prozentuell zu. Die UN-Kinderrechtskonvention spricht das Recht der Kinder an. In den verschiedenen Artikeln werden diese genau formuliert. Danach wird die Sicht der Kirche zur Kindererziehung unter die Lupe genommen. Im zweiten Vatikanischen Konzil wurde dazu ein Dekret verfasst: *Gravissimum Educationis*.

Das nächste Kapitel zeigt den Einfluss der Lehrkraft auf das Schul- und Unterrichtsklima. Es werden verschiedene Konzepte dazu vorgestellt. Studien zum Schulklima zeigen, dass sich dieses in den letzten Jahren an Österreichs Schulen verbessert hat. Vor allem in den Volksschulen herrscht große Zufriedenheit. Dagegen zeigen Studien zum Unterrichtsklima keine rosigen Zahlen in Österreich. Schülerinnen und Schüler bewerten ihr Verhältnis zur Lehrkraft und die Unterstützung durch diese eher schlecht.

Als nächstes werden Studien von dem Erziehungswissenschaftler Volker Krumm präsentiert. Zuerst werden die verschiedenen Täter von Gewalt in der Schule aufgezeigt. Befragungen von Schülerinnen und Schülern machen deutlich, dass sich diese öfter als

Opfer von Lehrergewalt sehen, als von Angriffen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Im Folgenden werden die verschiedenen Arten von Kränkungen anhand einer durchgeführten Studie an Studierenden vorgestellt und analysiert. Auch die Auswirkungen der Gewalterfahrungen werden dargestellt.

Nachdem die Situation in Österreich ausführlich vorgesehlt wurde, werden Präventionsmaßnahmen gegen Lehrergewalt vorgestellt. Diese sollen die Lehrerinnen und Lehrer davor schützen, sich von der Norm und vom Gesetz abweichend zu verhalten. Als erstes wird die Evaluierung als Erkenntnisgewinnung der Situation im Unterricht vorgestellt. Durch diese Methode erfährt die Lehrkraft von den Schülerinnen und Schülern, wie sie in der Klasse erlebt wird. Sie erhält auch Informationen, ob und wie sie die Lernenden kränkt und sie kann auch Verbesserungsvorschläge für das Unterrichtsklima einsammeln. Die Evaluation beeinflusst auch das Verhältnis zwischen Lehrkraft und den Lernenden positiv. Durch das Mitspracherecht fühlen sie sich als vollwertige Mitglieder und eine gute Kommunikationsbasis wird geschaffen. Als nächstes wird auf die Vorteile der internen Fortbildung von Lehrkräften in der Schule hingewiesen. Erstens stellt sie eine Verpflichtung für alle Lehrenden dar, zweitens kommt es zum gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und drittens kann man sich in der Gruppe Handlungsvorschläge für schwierige Klassen einholen. Diese Art und Weise von Prävention gegen Lehrergewalt führt nicht nur zu einer Verbesserung des Unterrichtsklimas, sondern auch zu einer Teambildung unter den Lehrenden. Folglich profitiert auch das Klima der Schule von der internen Fortbildung von Lehrenden. Anschließend werden Präventionsmaßnahmen aufgezeigt, die bei bestehenden Konflikten in der Schulklasse vor der Anwendung von Lehrergewalt schützen. Zuerst werden die Verhaltensverträge zwischen Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Hier geht es um den Leitsatz „Wenn du tust, was ich will, werde ich tun, was du willst“. Die Lehrerin/der Lehrer vereinbart mit den Lernenden gemeinsam, wie sie miteinander umgehen. Bei Nicht-Erfüllung des Vertrages kommt es zu geregelten Konsequenzen, die allen Mitgliedern vertraut sind. Dann wird die Mediation als Konfliktschlichtung angeführt. Diese Methode wird als Hilfestellung gesehen, wenn es immer wieder zu Situationen im Unterricht kommt, mit denen die Lehrkraft nicht klar kommt. Um das abweichende Lehrverhalten zu vermeiden, das die Kinder und Jugendlichen kränkt, verspricht eine intensive Auseinandersetzung damit Erfolg. Ähnlich wie bei den Verhaltensverträgen wird bei der Mediation eine Vereinbarung

getroffen, die zu einer besseren Interaktion führen soll. Damit der Unterricht mit Begeisterung und mit einer friedvollen Atmosphäre beginnen kann, wird als weitere Präventionsmaßnahme die Meditation erwähnt. Ein paar Minuten bewusste Entspannung am Unterrichtsbeginn lassen die Gewaltbereitschaft rapide sinken. Aufgestaute Gefühle, Probleme und Schulstress werden auf diese Weise gemindert und die Konzentration wird auf das Wesentliche gelenkt.

Abschließend wird auf die erzieherische Aufgabe der Religionslehrerinnen und – lehrer hingewiesen. Den Ausgangspunkt stellt das Handeln nach christlichen Umgangsformen dar – Selbstliebe, Nächstenliebe und Gottesliebe. Der Gewaltverzicht Jesus Christus gilt als Vorbildfunktion im Religionsunterricht und ist für ein gelingendes Miteinander zwischen der Lehrenden/dem Lehrenden mit den Schülerinnen und Schülern ausschlaggebend. Folglich geht es nicht nur um die Vermittlung von christlichen Werten, sondern auch um das Nachahmen dieser Werte. Die Religionspädagogik verweist auf die Wichtigkeit des Religionsunterrichts im Bezug auf die Interaktion zwischen Lehrende und Lernende in der Schule und auf die Verantwortung der Religionslehrerinnen und – lehrer für die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen. Durch das Kennenlernen und Auseinandersetzen mit christlichen Umgangsformen können die Schülerinnen und Schüler die Ungerechtigkeiten einer Lehrkraft erkennen, beurteilen und dementsprechend dagegen handeln.

## 2. Theoretische Grundlagen

### 2.1. Der Gewaltbegriff

Es gibt ein breites Spektrum an Definitionen von Gewalt. Aufgrund der Komplexität des Begriffes werden in der Literatur unterschiedliche Erläuterungen angeführt. „Ursprünglich bedeutete Gewalt die Ausübung physischen Zwangs, um Widerstand zu brechen“<sup>1</sup> und definierte somit ausschließlich die körperliche Gewalt. Die Sozialwissenschaft führte diese Definition weiter aus, indem sie „die Schädigung des Opfers“<sup>2</sup> in den Mittelpunkt stellten. Der Soziologe Galtung weitete den Begriff noch weiter aus und definierte alle Geschehnisse als Gewalt, „[...] wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“<sup>3</sup>. Aus den angeführten Definitionen kann man zusammenfassend sagen, dass Gewalt vorherrscht, „[...] wenn Menschen hinnehmen müssen, daß Sachen mutwillig zerstört, sie selbst körperlich oder seelisch verletzt, ausgegrenzt oder unzureichend gefördert werden“<sup>4</sup>. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit wird auf drei verschiedene Definitionen von Gewalt näher eingegangen: physische, psychische und strukturelle Gewalt.

Das Wort Gewalt kommt aus dem Indogermanischen und wird vom Wort „val“ abgeleitet. Die Verben „giwaltan“, „waldan“ bezeichneten den Besitz der Verfügungsfähigkeit und der Gewalt. Darüber hinaus wurden sie auch verwendet, wenn man Kraft und Macht hatte und folglich über etwas verfügen und beherrschen konnte<sup>5</sup>.

#### 2.1.1. Physische Gewalt

Diese Anwendung von Gewalt ist mit einer sofortigen Wirkung von Schmerz gekoppelt, wenn sie sich gegen Personen richtet. Die Spannweite ist groß und reicht von kleinen Schupsern bis zu Schlägen und sexuellen Misshandlungen. Physische Gewalt kann sich aber auch gegen Sachen anderer richten. Während diesem Akt kommt es zur Zerstörung

---

<sup>1</sup>NUNNER-WINKLER, Gertrud, Überlegungen zum Gewaltbegriff, in: HEITMEYER, Wilhelm/SOEFFNER, Hans-Georg (Hg.), Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt am Main. 2004, 21; [in Folge: G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff].

<sup>2</sup> Vgl. G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 21.

<sup>3</sup> G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 23.

<sup>4</sup> G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 24.

<sup>5</sup> Vgl. IMBUSCH, Peter, Der Gewaltbegriff, in HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden. 2002, 23; [in Folge: P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff].

oder Beschädigung von Dingen, die anderen gehören<sup>6</sup>. Dazu zählen auch „unerlaubtes Zerstören, Verletzen der Substanz, Beschriften, Bemalen, Besprühen usw.“<sup>7</sup>. Die Mächtigkeit dieser Handlungsoption ist die Folge aus der Verletzbarkeit des menschlichen Körpers. Daher ist sie jederzeit einsetzbar, weil sie keine dauerhaft überlegenen Machtmittel voraussetzt<sup>8</sup>.

### **2.1.2. Psychische Gewalt**

Die psychische Gewalt wird des Öfteren nicht allzu ernst genommen, obwohl sie im Schulalltag oft angewendet wird. Ausschlaggebende Gründe dafür sind einige Arten von Abwehrmechanismen, Fluchtbewegungen und Verdrängungen<sup>9</sup>. Daher wird dem Opfer meistens erst später bewusst, welchen Schaden der Täter angerichtet hat. Ein anderer Grund dafür ist, dass eine Mehrdeutigkeit vorliegt, wenn die Lehrerin/ der Lehrer sich verbal äußert. Je nach Kontext kann diese Äußerung „als Mitteilung, Versprechen, Warnung oder Drohung“<sup>10</sup> verstanden werden und daher Missverständnisse auf der Seite der Schülerin/ des Schülers hervorrufen. Folglich bleibt diese Form von Gewalt, die die Lehrerin/der Lehrer den Kindern zufügt, in den meisten Fällen unbestraft. Ein weiteres Problem, das durch die gegenwärtige Verleugnung von psychischer Gewalterfahrung der Schülerinnen und Schüler entsteht, ist, dass die Opfer die Situation beschönigen. Aber die Angriffe des Täters werden im Unterbewusstsein gespeichert und somit nicht vergessen. Auch diese Anwendung von Gewalt ist breit gefächert und beinhaltet Diskriminierungen, Drohungen, Erpressungen, Nötigungen, psychische und verbale Aggressionen<sup>11</sup>. Auch das Vorlesen von missglückten Arbeiten, Schikanieren, Kritisieren, ständiges Ausfragen und Bloßstellen zählt zu der psychischen Gewalt<sup>12</sup>.

### **2.1.3. Strukturelle Gewalt**

Bei den zuvor genannten Definitionen von Gewalt ist das Verursachen von einer Person abhängig. Die strukturelle Gewalt ist hingegen an äußeren Bedingungen gebunden, denn „hier tritt niemand in Erscheinung, der einem anderen direkt Schaden zufügen

---

<sup>6</sup> Vgl. SCHWIND, Hans-Dieter u.a., Gewalt in der Schule. Am Beispiel von Bochum, Mainz<sup>2</sup>. 1997, 4; [*in Folge*: H-D. SCHWIND, Gewalt in der Schule].

<sup>7</sup> H-D. SCHWIND, Gewalt in der Schule, 5.

<sup>8</sup> Vgl. P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, 38.

<sup>9</sup> Vgl. P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, 38.

<sup>10</sup> G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 39.

<sup>11</sup> Vgl. H-D. SCHWIND, Gewalt in der Schule, 5.

<sup>12</sup> Vgl. SINGER, Kurt, Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können, Hamburg. 1998, 17; [*in Folge*: K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar].

könnte; die Gewalt ist in das System eingebaut und äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen<sup>13</sup>. Dieses Auftreten von Gewalt ist in Institutionen wie in der Schule ein stark verbreitetes Merkmal, das sich schwer wegdenken lässt, weil es sich um die „ordnungsstiftenden Funktionen von Gewalt“<sup>14</sup> handelt. Hervorzuheben ist das „Dulden“<sup>15</sup> von Pflichten, das aber unter anderem die Chance auf die anzustrebende Entwicklung von Personen be- bzw. verhindert. Die Schule hat mit dem Problem zu kämpfen, dass spontanes und bedürfnisorientiertes Verhalten vernachlässigt oder überhaupt nicht beachtet wird. Stattdessen steht in den meisten Schulen die Konformität und Leistung an oberster Stelle<sup>16</sup>. Diese Schulsysteme unterstützen bzw. befürworten das unpädagogische Handeln im Unterricht und vernachlässigen die Entwicklungsgesetze der Lernenden<sup>17</sup>. Die Psychagogin Michaela Sodl geht sogar so weit, dass sie die Schule als eine „hierarchisch gegliederte Institution“<sup>18</sup> definiert. Die Lehrenden bekommen vom Schulsystem Autorität zugeteilt und können aus diesem Grund über die Schülerinnen und Schüler Macht ausüben und das gibt ihnen die Möglichkeit zur Gewaltanwendung bis zu einem bestimmten Grad.<sup>19</sup> Der Schulpädagoge Dr. Kurt Singer definiert die strukturelle Gewalt als indirekte bzw. heimliche Gewalt. Darunter versteht er die folgenden Aspekte, die in unserem Schulsystem vorherrschen:

- „Man kann Kindern etwas von ihrer Kindheit rauben durch eine 40-Stunden-Schul- und-Hausaufgabenwoche.
- Man kann sie quälen, indem man ihren Bewegungsdrang durch stundenlanges Still-sitzen-Müssen einschränkt.
- Man kann ihnen die Freude am Lernen verleiden, indem man sie nicht handeln, sondern nur zuhören, nachsagen und nachschreiben lässt.
- Man kann ihnen die Neugier auf Wissen austreiben, wenn nicht die Schüler mit ihren Fragen den Unterricht vorantreiben, sondern Lehrerfragen den Wissensdurst abtöten.

---

<sup>13</sup>G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 23.

<sup>14</sup>P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, 39.

<sup>15</sup>G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 43.

<sup>16</sup>Vgl. WEIßMANN, Ingrid, Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Modelle der Gewaltprävention, Marburg. 2003, 11; [*in Folge*: I. WEIßMANN, Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen].

<sup>17</sup>Vgl. K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar, 25.

<sup>18</sup>BESENBÄCK, Irene u.a. (Hg.), Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit, Wien. 1994, 193 [*in Folge*: I. BESENBÄCK u.a. (Hg.), Gewalt in der Schule].

<sup>19</sup>Vgl. I. BESENBÄCK u.a. (Hg.), Gewalt in der Schule, 193.

- Man kann sie in Klassen mit über 25 Kindern pferchen und dadurch ihre Individualität mißachten.
- Man kann sie durch machtbehauptenden Frontal-Unterricht zu Schweigern deformieren, in dem der Lehrer seine Sprach-Gewalt über Jugendliche ausübt.
- Man kann sie vom Lernen ablenken, wenn sie ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Tyrannei der Zensuren und Punkte richten müssen.
- Man kann ihr Ich schwächen, indem man sie durch Leistungsdruck überfordert und zu Mißerfolg verurteilt.
- Man kann sie tödlich langweilen-durch Lehrpläne, die nicht an den Interessen der Kinder ausgerichtet sind.
- Man kann ihnen Unbehagen bereiten, indem man sie in Schulgebäude mit kahlen Wänden, trockener Luft, geringer Bewegungsfreiheit und liebloser Ausstattung einsperrt.
- Man kann sie einem Fünfundvierzig-Minuten-Takt unterwerfen und stündlich durch einen schrillen Glockenton aus Lernprozessen herausreißen.<sup>20</sup>

#### **2.1.4. Zusammenfassend**

Die Institution Schule hat mit den verschiedensten Vorkommnissen von Gewalt zu kämpfen. Diese unterscheiden sich nicht nur in der Täter- und Opferrolle, sondern auch im Ausmaß der Schädigung der Person. Es gibt drei Akteur-Verhältnisse bei der bewussten und unbewussten Gewaltanwendung in der Schule:

1. Gewalt unter Schülerinnen und Schülern
2. Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern an Schülerinnen und Schülern
3. Gewalt von Schülerinnen und Schülern an Lehrerinnen und Lehrern

Die vorliegende Arbeit behandelt die Lehrgewalt und stellt Verbindungen zu den oben genannten Definitionen mit der Gewaltanwendung von Lehrerinnen und Lehrern dar. Es soll bewusst gemacht werden, dass Kinder sowohl die physische als auch die psychische Gewalt erleben. „Sie registrieren verbale und nonverbale Diskriminierungen und strukturelle Gewalt im Sinne einer Minderung ihrer Lebensqualität. Sowohl direkte als auch indirekte Gewalt werden als Bedrohung wahrgenommen, die der Erfüllung der

---

<sup>20</sup> K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar, 140f.

vitalen Interessen des Menschen diametral entgegenwirken<sup>21</sup>. Es muss klar gemacht werden, dass die verschiedenen Gewaltakte zu verhindern sind. Sie hängen nämlich von der Gewaltbilligung und Gewaltbereitschaft der jeweiligen Personen ab. Somit ist dieses Handeln nicht intuitiv, sondern wird mit einem subjektiven Sinn verbunden<sup>22</sup>. Aus diesen Gründen ist es wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer diesen Tatsachen Aufmerksamkeit schenken und versuchen die oben angeführten Gewaltakte zu vermeiden.

## 2.2. Formen der Gewalt

In der vorliegenden Arbeit wird eine Unterteilung in ein individuelles, kollektives und staatliches Gewalthandeln gemacht. Obwohl in der Literatur viele Unterteilungen von den Formen der Gewalt zu finden sind, wurde Folgende gewählt, weil diese für die Auseinandersetzung mit Lehrergewalt am effizientesten und sinnvollsten ist. Da sich aber die Kategorien überschneiden können und sich nicht durch ihre Vollständigkeit auszeichnen, dient die vorliegende Unterteilung als Typisierung und Sortierung<sup>23</sup>. Diese soll den Bezug zur Lehrergewalt durchsichtig und klar machen. Die individuelle und staatliche Gewalt sind die häufigsten Anwendungsformen von Lehrergewalt und werden daher nochmals unterteilt.

### 2.2.1. Individuelle Gewalt

In der Institution Schule wird diese Form von Gewalt von Lehrern oft angewendet. Die individuelle Gewalt zeichnet sich durch die Ausübung von einem einzelnen Täter aus, der aber keine soziale Beziehung zu den Opfern haben muss. Sie kann sich sowohl gegen Personen, als auch gegen Sachen richten. Aber für die Lehrergewalt ist nur die erstgenannte Gewaltanwendung relevant<sup>24</sup>. „Meist haben die Ausprägungen dieser Gewaltformen sowohl etwas mit Machtausübung zu tun als auch mit dem Wunsch nach Nähe bei gleichzeitiger Befürchtung von ‚Kontroll- und Besitzverlust‘“<sup>25</sup>

Jede Lehrerin/jeder Lehrer hat eine gewisse Vorstellung vom Unterrichten. Es wird mit verschiedenen Methoden versucht, den Kindern den Stoff zu vermitteln. Manche

---

<sup>21</sup> I. WEIßMANN, Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen, 23.

<sup>22</sup> Vgl. I. WEIßMANN, Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen, 50.

<sup>23</sup> Vgl. P. IMBUSCH, , Der Gewaltbegriff, 45.

<sup>24</sup> Vgl. P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, 45.

<sup>25</sup> HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun, Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim-Basel. 2007, 18; [in Folge: K. HURRELMANN/H. BRÜNDEL, Gewalt an Schulen].

Lehrende gehen bei ihrer Durchführung des Unterrichtstoffes so weit, dass eine Gewaltanwendung unumgänglich ist. In diesem Kontext wird in der Literatur das zweckrationale und wertrationale Gewalthandeln erwähnt. Im Schulalltag ist es keine Seltenheit, dass die Lehrkraft aus verschiedenen Gründen Gewalt anwendet. In der Literatur werden unzählige Anwendungsformen von Gewalt angeführt, die sowohl von den Lehrenden als auch von den Schülerinnen und Schülern benutzt werden. Folglich werden die verschiedenen Gewalthandlungen aufgezeigt, die für die Lehrgewalt typisch sind.

#### *2.2.1.1. Zweckrationales Gewalthandeln*

Wenn die Lehrkraft unbedingt etwas durchsetzen möchte, um die subjektiven Bedürfnisse zu stillen, kann sie dies durch Anwendung von psychischer, physischer oder struktureller Gewalt erreichen. Anhand zweckrationalen Handelns kommt es zur Durchsetzung eigener Interessen und es dient der Mehrung eigener Vorteile. Ein weiteres Charakteristikum ist, dass dieses Handeln meistens einer strategischen Planung unterliegt<sup>26</sup>.

#### *2.2.1.2. Wertrationales Gewalthandeln*

In diesem Kontext steht die Objektivität im Vordergrund. Man möchte einer oder mehreren Personen etwas vermitteln, weil es aus bestimmter Überzeugung getan wird, die zum Beispiel einer Religion entstammt. Folglich wird diese Form von Gewalt angewendet, wenn man nach Werten und Pflichten handelt, die das Gegenüber mit seinen Wertvorstellungen nicht beachtet<sup>27</sup>.

#### *2.2.1.3. Physische Schädigung*

Hier handelt es sich um eine (drohende) körperliche Schädigung an einer oder mehreren Personen<sup>28</sup>.

#### *2.2.1.4. Verbale Attacke*

Die Lehrerin/der Lehrer verletzt jemanden im Unterricht, indem sie/er beleidigt, erniedrigt oder emotional erpresst. Die Schädigung des Opfers erfolgt auf der

---

<sup>26</sup> Vgl. G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 49f.

<sup>27</sup> Vgl. G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 49-52.

<sup>28</sup> Vgl. KLEWIN, Gabriele /TILLMANN, Klaus-Jürgen/WEINGART, Gail, Gewalt in der Schule, in HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden. 2002, 1078f; [in Folge: G. KLEWIN/K.-J. TILLMANN/G. WEINGART, Gewalt in der Schule].

psychischen Ebene und ist oft schwer erkennbar<sup>29</sup>. Auch mit Gesten, Gebärden und Einschüchterungen kann die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler unterdrücken<sup>30</sup>.

In einer Schulklasse befindet sich eine Menge an Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Charakteren und Bildungsniveaus und sie kommen aus verschiedenen sozialen Schichten. Es ist nicht immer einfach, es jedem Einzelnen Recht zu machen. Während dem Unterricht kann es vorkommen, dass die Lehrkraft Bemerkungen über diese Unterschiede macht. Sie können sowohl bewusst, als auch unbewusst gemacht werden. Aber sobald es einen Menschen kränkt, handelt es sich um eine psychische Verletzung. Eine weit verbreitete Form von psychischer Gewalt im Unterricht ist Mobbing. Es wird dadurch gekennzeichnet, dass ein körperliches oder seelisches Ungleichgewicht zwischen Täter und Opfer vorherrscht. Die negativen Handlungen können folgendermaßen begangen werden:

- mit *Worten*: drohen, spotten, hänseln, beschimpfen etc.
- durch *Körperkontakt*: stoßen, treten, festhalten etc.
- ohne *Worte oder Körperkontakt*: Gruppenausschluss, Wünsche des Anderen nicht akzeptieren etc.<sup>31</sup>

Nach Struck ist Mobbing eine Form des Psychoterrors, bei dem es oft um ein Verächtlichmachen anderer geht. „Die schlimmste Mobbing-Waffe ist wohl das Bloßstellen eines Menschen in der Öffentlichkeit, also beispielsweise das Blamieren eines Schülers durch einen Lehrer vor der ganzen Klasse“<sup>32</sup>.

Leymann beschreibt Mobbing als eine negative kommunikative Handlung gegen eine Person und er betont das Schikanieren über einen längeren Zeitraum<sup>33</sup>.

Kolodej sieht bei Lehrtätigen unter anderem Stress als Auslöser für Mobbing. Dieser entsteht durch die hohen Anforderungen im Lehrberuf, wie zum Beispiel die immer wichtiger werdende individuelle Erziehung der Schülerinnen und Schüler. Nicht selten

---

<sup>29</sup> Vgl. G. KLEWIN/K.-J. TILLMANN/G. WEINGART, Gewalt in der Schule, 1079.

<sup>30</sup> Vgl. K. HURRELMANN/H. BRÜNDEL, Gewalt an Schulen, 19.

<sup>31</sup> Vgl. HANEWINKEL, Rainer/KNAACK, Reimer, Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie, in: HOLTAPPELS, Heinz Günter u.a. (Hg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim – München. 1997, 300.

<sup>32</sup> STRUCK, Peter, Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule? Erfolgskonzepte gegen Aggressionen, Frankfurt am Main. 2001, 14.

<sup>33</sup> HEIDER, Eva, Mobbing im Lehrberuf. Die Darstellung eines Phänomens anhand qualitativer Interviews, Wien. 2000, 20; [in Folge: E. HEIDER, Mobbing im Lehrberuf].

kommt es vor, dass sich Lehrerinnen und Lehrer abreagieren und die Lernenden psychisch verletzen<sup>34</sup>.

#### *2.2.1.5. Sexuelle Gewalt*

In der Schule versteckt sich diese Form von Gewalt oft in Komplimenten und netten Bemerkungen; in den meisten Fällen ausgehend von einer männlichen Lehrkraft. Da diese Vorkommnisse selten eindeutig und zweifelhaft sind, sind sie schwer nachzuweisen. „Sie geschehen nicht selten bei Hilfestellungen im Sportunterricht in Form von scheinbar unbeabsichtigten Handgriffen an die Brust oder zwischen die Beine“<sup>35</sup>. Es ist nicht wunderlich, dass die Schülerinnen und Schüler von Schamgefühlen resignieren und sich nicht wehren und um Hilfe bitten<sup>36</sup>.

#### **2.2.2 Kollektive Gewalt**

Obwohl die kollektive Gewalt für die vorliegende Arbeit irrelevant ist, wird sie kurz vorgestellt. Sie ist das Gegenteil von individueller Gewalt und zeichnet sich durch eine gewisse Gruppengröße aus<sup>37</sup>. „Als kollektive Gewalt bezeichnet man insbesondere solche Formen der Gewalt, die ein gewisses Maß an Lenkung durch eine wie auch immer dazu legitimierte Führung besitzen und für die ein bestimmtes Maß an Organisiertheit sowie eine Herausforderung der Öffentlichkeit konstitutiv ist“<sup>38</sup>.

#### **2.2.3. Staatliche Gewalt**

Die Lehrenden werden vom Staat angestellt und unterliegen somit deren Gesetzen, die als die so genannten Ordnungsfunktionen dienen<sup>39</sup>. Damit ist auch der festgelegte Lehrplan gemeint, der durchgenommen werden muss. Beim Unterrichten herrscht aber nicht immer das gewünschte Klassenklima. Dies trübt somit die Stimmung der Lehrerin/des Lehrers, weil diese/dieser den Unterrichtsstoff nach Verlangen des Gesetzes durchbringen muss. Die Literatur zeigt zwei unterschiedliche Gewalthandlungen auf, die unter der oben genannten Situation vorherrschen.

---

<sup>34</sup> Vgl. E. HEIDER, Mobbing im Lehrberuf, 64.

<sup>35</sup> K. HURRELMANN/H. BRÜNDEL, Gewalt an Schulen, 86.

<sup>36</sup> Vgl. K. HURRELMANN/H. BRÜNDEL, Gewalt an Schulen, 86f.

<sup>37</sup> Vgl. P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, 46.

<sup>38</sup> P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, 46.

<sup>39</sup> Vgl. P. IMBUSCH, Der Gewaltbegriff, 47.

### *2.2.3.1. Affektives Gewalthandeln*

Im Schulalltag begegnet man das affektive Handeln der Lehrperson oft in Situationen, wenn die Unterrichtenden vorlaut und unkonzentriert werden und den Unterricht stören. Auch die/der ausgeglichene und ruhigste Lehrerin/Lehrer kann folglich lauter werden. Da auch sie nur Menschen sind, sind sie gegen das affektive Handeln nicht abgesichert. Denn früher oder später eskaliert diese Situation und die Lehrerin/der Lehrer wendet reflexartig durch Emotionen verstärkt Gewalt an<sup>40</sup>.

### *2.2.3.2. Expressives Gewalthandeln*

Das expressive Gewalthandeln zeichnet sich durch unbedingte Durchführung einer Sache aus. In den meisten Fällen steht das Eigeninteresse im Vordergrund und es wird keine Rücksicht auf die anderen genommen<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Vgl. G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 54f.

<sup>41</sup> Vgl. G. NUNNER-WINKLER, Überlegungen zum Gewaltbegriff, 54.

## 3. Gesetze zur gewaltfreien Kindererziehung

### 3.1. Gesetzeslage in Österreich

Jeder der schon einmal mit Kindern gearbeitet hat weiß, dass man oft auch an seine Grenzen gebracht wird, sich eine Art Ratlosigkeit breit machen kann. Man will in der Erziehung das Bestmögliche erreichen, doch nach diversen Rückschlägen kann sich auch ein Gefühl des Versagens einschleichen und eine Angst entstehen, dass man in der Erziehung versagt. Das Verhalten der Kinder kann einen an den Rand seiner Grenzen bringen. „Diese Grenze wird eindeutig dort gesteckt, wo Gewalt im Spiel ist“<sup>42</sup>.

Wird diese Grenze nun überschritten und Gewalt in der Erziehung eingesetzt, so wird eine Straftat begangen und diese wird mit Sanktionen bestraft. Doch dies war in Österreich nicht immer so. Lange Zeit war die Gewalt in der Erziehung gesetzlich nicht geregelt und daher durfte man sie auch anwenden. Erst durch das Kinderschaftsrechtsänderungsgesetz (KindRAG) 1989 wurde ein Gewaltverbot in der Kindererziehung erstmals explizit erwähnt<sup>43</sup>.

In § 146a ABGB wird folgendes geregelt: „Das minderjährige Kind hat die Anordnungen seiner Eltern zu befolgen. Die Eltern haben bei ihren Anordnungen und deren Durchsetzung auf Alter, Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes Bedacht zu nehmen; die Anwendung von Gewalt und Zufügung körperlichen oder seelischen Leides sind unzulässig“<sup>44</sup>.

Dieses Gesetz lässt die Erziehungsmaßnahmen der Eltern grundsätzlich offen, trotzdem werden auf das Alter, die Entwicklung und die Persönlichkeit des Kindes Rücksicht genommen. Das wichtigste aber ist, dass Strafen, im Sinne von Gewalt, wie zum Beispiel Ohrfeigen, Schläge und auch psychische Verletzungen, laut Gesetz, auch wenn sie nicht genau definiert sind, ausdrücklich verboten sind. Dieses Gesetz soll ein wirksames Instrument gegen Gewalt in der Familie darstellen, kommt es aber dennoch zu Überschreitungen, so muss mit einer Strafe zu rechnen sein. Diese Strafen sind im §92 StGB festgeschrieben. Diese Strafbestimmung erfasst neben Kinder unter 18 Jahren zusätzlich Personen, die sich aufgrund von Gebrechlichkeit, Krankheit oder

---

<sup>42</sup>KIJA Steiermark, War ja nur ein Klaps auf den Popo! – Züchtigungsverbot in Österreich, Artikel 19 UN – KRK, Recht auf Schutz vor Gewalt, URL: <http://www.elternbildung-tirol.at/pdf/War%20ja%20nur%20ein%20Klaps%20auf%20den%20Popo.pdf>, 1, (Stand: 04.08.2011).

<sup>43</sup> Vgl. A.A. Österreichischer Kinderschutzbund, Verein für Gewaltlose Erziehung, URL: <http://www.kinderschutz.at/wirberun.htm>, (Stand: 04.08.2011).

<sup>44</sup> A.A. § 146a ABGB, URL: [http://www.jusline.at/146a\\_ABGB.html#](http://www.jusline.at/146a_ABGB.html#), (Stand: 19.8.2011).

Schwachsinn nicht selbst helfen können. Grundsätzlich werden im §92 StGB zwei verschiedene Deliktfälle unterschieden. Zum ersten Deliktfall zählt, wenn dem Opfer körperliche oder seelische Qualen zugefügt werden. Unter körperlichen Qualen versteht man das zufügen von Verletzungen, aber auch Misshandlung oder Freiheitsbeschränkungen. Zu seelischen Qualen zählen Bedrohungen, Beschimpfungen oder sonstige Erniedrigungen.

Zum zweiten Deliktfall wird die Vernachlässigung der Verpflichtung zur Fürsorge oder Obhut gezählt, wenn dadurch die Gesundheit der schutzbedürftigen Person in Gefahr ist.

Verstößt man nun gegen einen der beiden Deliktfälle, so muss mit einer Freiheitsstrafe von 3 Jahren gerechnet werden. Die Freiheitsstrafe erhöht sich auf fünf Jahre, wenn die Tat eine Körperverletzung mit schweren Dauerfolgen zur Folge hat und auf bis zu 10 Jahre, wenn es zum Tod des Geschädigten kommt<sup>45</sup>. Da Kinder sich schwer selbst verteidigen oder ihre Anliegen vortragen können, oder ihre Rechte vertreten können, wurden in Österreich die Kinder- und Jugendanwaltschaften gegründet, die die ersten Anlaufstellen für Probleme und Fragen sind<sup>46</sup>.

Wie schon erwähnt, war es ein langer Weg, bis dieses Gesetz in Österreich durchgesetzt wurde. Als erster Meilenstein kann die Abschaffung des § 413 StG (Strafgesetz 1945) im Jahre 1975 betrachtet werden, der das elterliche Züchtigungsrecht kaum einschränkte, sondern lediglich festhielt, dass das „Recht der häuslichen Zucht in keinem Fall bis zu Misshandlungen ausgedehnt werden kann, wodurch der Gezüchtigte am Körper Schaden nimmt“. Nur zwei Jahre später, 1977, wurde dann der § 145 ABGB aF beseitigt, nach dem es Eltern erlaubt war „[...] unsittliche, ungehorsame oder die häusliche Ordnung störende Kinder auf eine nicht übertriebene und ihrer Gesundheit unschädliche Art zu züchtigen“. Nach einigen Versuchen die Gesetzeslage neu zu definieren, gelang es dann schließlich 1989 mit dem §146a des Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuches, die gewaltfreie Erziehung gesetzlich festzulegen und dadurch die Gewaltanwendung an Kindern als Erziehungsmittel abzuschaffen.

Österreich war einer der ersten Staaten weltweit, welcher das Züchtigungsverbot umfassend in den Gesetzen verankerte. Lediglich Schweden (1979), welches als

---

<sup>45</sup> Vgl. BUNDESMINISTERIUM für Umwelt, Jugend und Familie, Kinderrechte in Österreich im Dialog mit dem UN – Kinderrechteausschuß. 1. Staatenbericht gemäß Art. 44 der UN – Kinderrechtskonvention, Wien. 2000, 120 f; [in Folge: Bundesministerium, Kinderrechte in Österreich].

<sup>46</sup>Vgl. BUNDESMINISTERIUM, Kinderrechte in Österreich, 25-27.

Vorreiterland angesehen wird, Finnland (1983) und Norwegen (1987), verzichteten früher auf Körperstrafen in der Erziehung und legten diese Regeln gesetzlich fest. Interessant ist, dass Deutschland erst seit dem Jahr 2000 ein Gesetz besitzt, welches das Gewaltverbot in der Kindererziehung regelt, oder auch, dass Länder wie Frankreich, Italien und Großbritannien kein solches Gesetz besitzen<sup>47</sup>.

Fast zeitgleich mit der Untersagung der Gewaltanwendung in der Kindererziehung in Österreich, wurde auf der UN – Kinderrechtskonvention im Jahre 1989 ein internationales Abkommen über die Rechte des Kindes festgelegt. Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens haben in 54 Artikeln Gesetze, welche die Kinder betreffen, niedergeschrieben. Fast alle Regierungsvertreter der ganzen Welt haben diese Konvention anerkannt, Österreich tat dies im Jahre 1992<sup>48</sup>. Vor allem Artikel 19 Absatz 1 untersagt die Gewaltanwendung an Kindern.

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Mißhandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Mißbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut“<sup>49</sup>.

Nach der Ratifizierung der UN – Konvention über die Rechte der Kinder ersuchte der Nationalrat die Bundesregierung, unter Einbeziehung von unabhängigen Experten, alle kinderrelevanten Gesetze in Österreich auf ihre Übereinstimmung mit dem UN – Abkommen zu überprüfen. Obwohl die Bedürfnisse des Kindes in Österreich weitgehend gewährleistet waren, waren doch einige Neuerungen notwendig<sup>50</sup>. Anfang des Jahres 2011 wurde das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte der Kinder beschlossen. Damit wurde gezeigt, dass das Wohl der Kinder und Jugendlichen eines der grundlegenden Staatsziele ist. Gleich wie in der Konvention stehen sowohl die

---

<sup>47</sup> Vgl. FILLER, Ewald, Vom "Züchtigungsrecht" zum "Gewaltverbot" in der Erziehung, URL: <http://www.kinderrechte.gv.at/home/im-fokus/kr-auf-schutz/gewalt-in-der-erziehung/mehr-dazu/content.html>, (Stand: 04.08.2011).

<sup>48</sup>Vgl. KJJA Steiermark, Eine kinder- und jugendgerechte Politik, URL: [http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/50%20thema/tm\\_0812\\_kindergerechtigkeits-check-stmk..pdf](http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/50%20thema/tm_0812_kindergerechtigkeits-check-stmk..pdf), 5, Zugriff am 19.8.2011).

<sup>49</sup>BUNDESMINISTERIUM, Kinderrechte in Österreich, 244.

<sup>50</sup> Vgl. BUNDESMINISTERIUM für Umwelt, Jugend und Familie, Kinderrechte in Österreich im Dialog mit dem UN – Kinderrechteausschuß. 1. Staatenbericht gemäß Art. 44 der UN – Kinderrechtskonvention, Wien. 2000, 19f.

Meinung als auch das Wohl des Kindes an vorderster Stelle. Artikel 5 behandelt explizit das Thema „Erziehung“. Im Folgenden sollen nun die acht Artikel des Nationalrates angeführt werden:

#### Artikel 1

Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.

#### Artikel 2

(1) Jedes Kind hat Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen.

(2) Jedes Kind, das dauernd oder vorübergehend aus seinem familiären Umfeld, welches die natürliche Umgebung für das Wachsen und Gedeihen aller ihrer Mitglieder, insbesondere der Kinder ist, herausgelöst ist, hat Anspruch auf besonderen Schutz und Beistand des Staates.

#### Artikel 3

Kinderarbeit ist verboten. Abgesehen von gesetzlich vorgesehenen begrenzten Ausnahmen darf das Mindestalter für den Eintritt in das Arbeitsleben das Alter, in dem die Schulpflicht endet, nicht unterschreiten.

#### Artikel 4

Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise.

## Artikel 5

(1) Jedes Kind hat das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung.

(2) Jedes Kind als Opfer von Gewalt oder Ausbeutung hat ein Recht auf angemessene Entschädigung und Rehabilitation. Das Nähere bestimmen die Gesetze.

## Artikel 6

Jedes Kind mit Behinderung hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die seinen besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen. Im Sinne des Artikel 7 Abs. 1 B-VG ist die Gleichbehandlung von behinderten und nicht behinderten Kindern in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.

## Artikel 7

Eine Beschränkung der in den Artikeln 1, 2, 4 und 6 dieses Bundesverfassungsgesetzes gewährleisteten Rechte und Ansprüche ist nur zulässig, insoweit sie gesetzlich vorgesehen ist und eine Maßnahme darstellt, die in einer demokratischen Gesellschaft für die nationale Sicherheit, die öffentliche Ruhe und Ordnung, das wirtschaftliche Wohl des Landes, die Verteidigung der Ordnung und zur Verhinderung von strafbaren Handlungen, zum Schutz der Gesundheit oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig ist.

## Artikel 8

Mit der Vollziehung dieses Bundesverfassungsgesetzes ist die Bundesregierung betraut<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup>NATIONALRAT, 1051 der Beilagen XXIV, GP, Beschluss des Nationalrates, URL: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR\\_00335/fnameorig\\_204922.html](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR_00335/fnameorig_204922.html), (Stand: 19.8.2011) .

## 3.2. Gewaltfreies Erziehen in der Schule

Nachdem man nun einen kurzen Überblick bezüglich der Gesetzeslage in der Erziehung der Kinder und über die Rechte der Kinder allgemein bekommen hat, soll nun auf die Institution Schule eingegangen werden. Erziehung ist nicht nur die Aufgabe der Eltern und der Familie, auch die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule spielen eine wichtige Rolle im Leben des heranwachsenden Kindes. Ähnlich wie das Kinderschaftsrechtsänderungsgesetz (KindRAG) von 1989, welches die Gewaltanwendung in der Erziehung verbot, gab es ein Gesetz in Österreich, das ausschlaggebend war und die Gewaltanwendung von Lehrerinnen und Lehrern gegen Schülerinnen und Schülern in der Schule untersagt, das Schulunterrichtsgesetz §47 (3) verfasst im Jahr 1986. Darin wurde klargestellt, „Körperliche Züchtigung, beleidigende Äußerungen und Kollektivstrafen sind verboten“<sup>52</sup>.

Vor diesem Gesetz war die Gewaltanwendung in der Schule als Strafe, beziehungsweise als Erziehungsmittel, gang und gäbe und viele Menschen der älteren Generationen in Österreich mussten dies am eigenen Leib erfahren. Aufgrund dieses Gesetzes war es den Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr erlaubt, den Kindern sowohl physisch als auch psychisch Schmerz zuzufügen. Wenn man heutzutage von Gewalt in der Schule hört, so wird meistens die Gewaltanwendung zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander gemeint, trotzdem ist die Lehrgewalt an Schülerinnen und Schülern in der Schule noch immer präsent. Aufgrund des Schulunterrichtsgesetzes hat sich lediglich die Gewaltform verändert. Wurde früher noch häufig die physische Gewalt angewendet, so findet man heutzutage vermehrt psychische Gewaltformen, die individuell unterschiedlich wahrgenommen werden und im Gegensatz zur körperlichen Gewalt schwerer nachweisbar ist. Zu diesem Ergebnis kamen Karazman – Morawetz und Steinert in ihrer Studie über „Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher in Generationenvergleich“<sup>53</sup>.

Diese Untersuchung wurde in den Jahren 1994/1995 mittels Fragebogen durchgeführt. Insgesamt wurden 2795 Personen befragt. Diese Stichproben wurden unterteilt in Jugendliche (14 – 24 Jahre; 1000 Befragte), Erwachsene (über 24 Jahre; 1241 Befragte)

---

<sup>52</sup>MÜNSTER, Gerhard, KODEX des österreichischen Rechts. Schulunterrichtsgesetz, Wien. 2008, 90.

<sup>53</sup>KARAZMAN, Inge/STEINERT Heinz, Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage bei Jugendlichen, Erwachsenen und Lehrpersonen in Österreich, Wien. 1995.

und eine Spezialstichprobe von 518 Lehrerinnen und Lehrern. Damit ein Generationenvergleich durchgeführt werden konnte, wurden in die Altersgruppen „heutige Jugend“ (16 – 24 Jahre), „Erwachsene bis 40 Jahre“ (25 – 39) und „Erwachsene bis 60 Jahre“ (40 – 59) unterschieden. Befragt wurden die Teilnehmer zu Gewalterfahrungen in der eigenen Jugend, welche unterschiedlich weit zurück lag. Aufgrund der großen Erinnerungslücken der Altersgruppe über 60 Jahre, waren diese Daten nicht brauchbar.

Den Probanden wurden unterschiedliche Items von unangenehmen Erfahrungen durch Lehrerinnen und Lehrern vorgegeben und sie mussten angeben, ob sie damit in ihrer Schulzeit Erfahrungen gemacht hatten. „Allgemein zeigt sich im Generationenvergleich, daß körperliche Gewalttätigkeit durch Lehrer (d.i. vom Lehrer geschlagen worden sein) abnimmt und für die heutige Schulzeit nur in geringem Ausmaß angegeben wird, während die übrigen Gewalterfahrungen, die sich auf verbale Grobheiten oder subtilere Formen von Bestrafung (Nicht – Beachtung, Schuldgefühle erzeugen) beziehen, zunehmen oder zumindest gleichbleiben“<sup>54</sup>. Diese Aussagen werden in der nachstehenden Tabelle dargestellt.

Grundschulzeit		
	Erwachsene bis 60 Jahre	Heutige Jugend
1. Vom Lehrer geschlagen worden männlich	36%	16%
2. Vom Lehrer geschlagen worden weiblich	18%	5%
3. Vom Lehrer ungerecht behandelt worden	42%	58%
4. Vom Lehrer beschimpft/angeschrien zu werden	49%	62%
5. Vom Lehrer verspottet oder bloßgestellt zu werden	20%	36%
6. Vom Lehrer beleidigt zu werden	41%	54%

**Tabelle 1: Unangenehme Erfahrungen in der Grundschule im Generationenvergleich (Vgl. Karazman & Steinert, 1995, 35)**

Auch bei den Frauen sind die Werte der psychischen Gewalt höher als bei der physischen, jedoch bleiben die Angaben der seelischen Gewalt im Generationsvergleich konstant.

<sup>54</sup>KARAZMAN, Inge/STEINERT Heinz, Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich. Ergebnisse einer Repräsentativumfrage bei Jugendlichen, Erwachsenen und Lehrpersonen in Österreich, Wien. 1995, 35

In der internationalen UN – Kinderrechtskonvention (vgl. Kapitel 3.1.) werden auch Rechte angeführt, die zur Schule in Beziehung stehen. Eines davon lautet, dass das Wohl des Kindes vorrangig zu berücksichtigen ist. Aufgrund der mangelnden körperlichen und geistigen Entwicklung bedarf das Kind einer besonderen Fürsorge sowohl von Eltern und Vormund, aber auch von der Institution Schule und daher auch von den Lehrerinnen und Lehrern (Artikel 3). Das Kind darf seine Meinung frei äußern (Art 13, 14) ist ein Recht, das auch in der Schule Anwendung finden sollte. Vor allem Artikel 28 der Kinderrechtskonvention steht in Beziehung zur Schule. Nachdem festgehalten wird, dass das Kind ein Recht auf Bildung hat und dass der Besuch der Grundschule Pflicht ist, sollten weitere Maßnahmen getroffen werden, „um sicherzustellen daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht [...]“<sup>55</sup>. Auch auf den Bildungsinhalt wird näher eingegangen. So soll die Bildung auf Frieden, Toleranz und Gleichberechtigung der Geschlechter vorbereiten und auch die Achtung vor Menschenrechte, Grundfreiheiten und der Natur vermitteln (Artikel 29). Zuletzt soll noch das Recht auf Ruhe, Freizeit und Spiel angeführt werden, da Kinder genügend aktive Erholung benötigen (Artikel 31)<sup>56</sup>.

### 3.3. Gewaltfreies Erziehen aus Sicht der Kirche

Nicht nur der Staat und die Schule schreiben Gesetze zur richtigen Erziehung und Behandlung des Kindes vor, sondern auch die katholische Kirche weiß über die entscheidende Bedeutung der Erziehung im menschlichen Leben Bescheid und legt daher gewisse Richtlinien vor.

„In der Erfüllung des Auftrags ihres göttlichen Stifters soll die heilige Mutter Kirche das Heilsmysterium allen Menschen verkünden und alles in Christus erneuern. Ihrer Sorge ist daher auch das ganze irdische Leben des Menschen aufgegeben, insofern es mit der himmlischen Berufung im Zusammenhang steht: so hat sie auch bei der Förderung und Ausweitung der Erziehung ihre Aufgabe zu erfüllen“<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar, 211.

<sup>56</sup> Vgl. K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar, 209 ff.

<sup>57</sup> Zweites Vatikanisches Konzil, Gravissimum Educationis. Dekret über die christliche Erziehung, 2002, URL:[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_ge.html) (Stand: 21.9.2001), [in Folge: Gravissimum Educationis].

Beim Zweiten Vatikanischen Konzil wurde unter anderem über die christliche Erziehung diskutiert und es wurden 12 Punkte festgehalten und niedergeschrieben. Das Ergebnis ist das „Gravissimum Educationis“: Dekret über die christliche Erziehung.

An erster Stelle dieses Verwaltungsaktes des kirchlichen Gesetzgebers steht der wichtigste Punkt und zwar, dass alle Menschen, egal welcher Herkunft und Alters, ein Recht auf Erziehung haben. Diese Erziehung soll vor allem dem Frieden auf Erden dienen und daher auf das Wohl der Gemeinschaft gerichtet sein und natürlich die menschliche Person auf ihr letztes Ziel hin ordnen. Kinder und Jugendliche müssen so gefördert werden, „daß sie allmählich ein tieferes Verantwortungsbewußtsein erwerben für ihr eigenes Leben und seine im steten Streben zu leistende Entfaltung und für das Wachsen in der wahren Freiheit, in der tapferen und beharrlichen Überwindung der widerstreitenden Kräfte“<sup>58</sup>. Gleich danach, an zweiter Stelle steht, dass alle Christen das Recht auf eine christliche Erziehung haben. „Sie sollen lernen, Gott den Vater im Geist und in der Wahrheit vornehmlich durch die Mitfeier der Liturgie anzubeten und ihr eigenes Leben nach dem neuen Menschen in Gerechtigkeit und wahrer Heiligkeit zu gestalten“<sup>59</sup>.

Weiteres steht im „Gravissimum Educationis“, dass die Eltern die ersten und bevorzugten Erzieher ihrer Kinder sind und daher zur Kindererziehung verpflichtet sind. Darum obliegt es den Eltern, dass „die Familie derart zu einer Heimstätte der Frömmigkeit und Liebe zu Gott und den Menschen zu gestalten, daß die gesamte Erziehung der Kinder nach der persönlichen wie der gesellschaftlichen Seite hin davon getragen wird“<sup>60</sup>. Da die Erziehung eine doch anstrengende Aufgabe darstellt, bedarf sie Hilfe der gesamten Gesellschaft und auch des Staates. Der Staat schützt die Pflichten und Rechte der Eltern und hat auch die Aufgabe Schulen und Institute zu gründen.

Neben Gesellschaft und Staat besitzt auch die Kirche einen besonderen Erziehungsauftrag, „nicht nur weil auch sie als eine zur Erziehung fähige menschliche Gemeinschaft anzuerkennen ist, sondern vor allem deshalb, weil sie die Aufgabe hat, allen Menschen den Heilsweg zu verkünden, den Gläubigen das Leben Christi mitzuteilen und ihnen mit unablässiger Sorge zu helfen, daß sie zur Fülle dieses Lebens gelangen können“<sup>61</sup>. Damit die Kirche ihre Erziehungsaufgabe erfüllen kann, benötigt

---

<sup>58</sup> Gravissimum Educationis

<sup>59</sup> Gravissimum Educationis

<sup>60</sup> Gravissimum Educationis

<sup>61</sup> Gravissimum Educationis

sie geeignete Hilfsmittel. Dazu zählt vor allem die katechetische Unterweisung: „sie erleuchtet den Glauben und stärkt ihn, sie nährt das Leben im Geiste Christi, führt zum bewußten und aktiven Mitvollzug des Mysteriums der Liturgie und ermuntert zur apostolischen Tat“<sup>62</sup>. Die Kirche schätzt jedoch auch sehr die Kommunikationsmittel der Gesellschaft, geistige und körperliche Vereinigungen, Jugendgemeinschaften, aber vor allem die Schulen.

Schulen stellen also ein wichtiges Hilfsmittel der Kirche dar, um Kinder christlich zu erziehen und deshalb wird der Schule im „Gravissimum Educationis“ ein besonderer Stellenwert beigemessen. Sie hat deshalb eine ganz besondere Bedeutung, weil sie die geistigen Fähigkeiten der Kinder heranbildet, das rechte Urteilsvermögen entwickelt, Werte der Gesellschaft vermittelt und auf das Berufsleben vorbereitet. Zudem wird durch das freundschaftliche Zusammenleben zwischen den Schülern die Grundlage für ein gegenseitiges Verständnis geschaffen.

Punkt 8. des Dekret beschäftigt sich schließlich mit der Präsenz der Schule im kirchlichen Bereich. Die besondere Aufgabe der katholischen Schule ist es, „einen Lebensraum zu schaffen, in dem der Geist der Freiheit und der Liebe des Evangeliums lebendig ist“<sup>63</sup>. Zusätzlich richtet die Schule „die gesamte menschliche Bildung auf die Heilsbotschaft aus, so daß die Erkenntnis, welche die Schüler stufenweise von der Welt, vom Leben und vom Menschen gewinnen, durch den Glauben erleuchtet wird“<sup>64</sup>.

Inwieweit die katholische Kirche ihre Absichten und Initiativen verwirklichen kann, hängt in höchstem Maße von den Lehrerinnen und Lehrern ab. Deshalb geht das Zweite Vatikanische Konzil abschließend näher auf die Aufgaben und Ausbildung der Unterrichtenden ein. „Schön, freilich auch schwer ist darum die Berufung all derer, die als Helfer der Eltern und Vertreter der menschlichen Gesellschaft in den Schulen die Erziehungsaufgabe übernehmen. Ihre Berufung erfordert besondere Gaben des Geistes und des Herzens, eine sehr sorgfältige Vorbereitung und die dauernde Bereitschaft zur Erneuerung und Anpassung“<sup>65</sup>.

„Darum sollen sie mit besonderer Sorgfalt ausgebildet werden, damit sie mit einem profanen wie auch religiösen Wissen ausgerüstet sind, das durch hinreichende Zeugnisse bestätigt ist, und über Erziehungsmethoden verfügen, die mit den Ergebnissen der

---

<sup>62</sup> Gravissimum Educationis

<sup>63</sup> Gravissimum Educationis

<sup>64</sup> Gravissimum Educationis

<sup>65</sup> Gravissimum Educationis

weiterrückenden Zeit Schritt halten. In Liebe untereinander und mit den Schülern eng verbunden und von apostolischem Geist beseelt, sollen sie in Leben und Lehre für Christus, den einzigen Lehrer, Zeugnis ablegen<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> Gravissimum Educationis

## 4. Schul – und Unterrichtsklima

Der Klimabegriff ist nicht nur in der Meteorologie beheimatet, sondern er wird auch bei der Forschung über die Institution Schule verwendet. In Folge wird dieser zur Analyse und zur Beschreibung von Wahrnehmungen der Verhältnisse in der Schule verwendet. In der Literatur findet sich immer wieder die folgende Unterteilung in Bezug auf das Klima:

- *Psychologisches Klima*: Hier geht es um die Wahrnehmung der Umwelt einer Organisation bzw. Institution durch das Individuum. Folglich werden die subjektive Ansicht und die Organisiertheit der Einzelnen/des Einzelnen berücksichtigt.
- *Aggregiertes Klima*: Der Durchschnitt der Befragten wird für die Wahrnehmung und Beschreibung als Indikator verwendet. Der Durchschnitt wird durch statistische Mittelwertbildung festgestellt. In der schulischen Umwelt werden dazu Forschungen über die gesamte Schule und über Teileinheiten davon gemacht.
- *Kollektives Klima*: In dieser Art von Klima wird von der Vorstellung ausgegangen, dass es in jeder Organisiertheit bzw. Institution Gruppen von Individuen gibt, die die Umwelt gemeinsam und ähnlich wahrnehmen. Somit ist in diesem Kontext die gemeinsame Wahrnehmung ausschlaggebend für den Klimabegriff<sup>67</sup>.

In der vorliegenden Arbeit wird das Hauptaugenmerk auf den Klimabegriff aus der Sicht der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie gelegt. Er bezieht sich nämlich auf die Sicht der Schülerinnen und Schüler<sup>68</sup>. Es wird aber auch Auskunft über das aggregierte und das kollektive Klima an Österreichs Schulen gegeben.

Eder (1997) beschreibt das Klima unter anderem als „emotionale Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schüler sowie die Befindlichkeit der ganzen

---

<sup>67</sup> Vgl. EDER, Ferdinand (Hg.), Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, Innsbruck-Wien. 1995, 101f; [in Folge: F. EDER, Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule].

<sup>68</sup> Vgl. JANKE, Nike, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie > Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgang 4 (KESS 4)<, Münster. 2006, 12; [in Folge: N. Janke, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive].

Klassen<sup>69</sup>. Diese Ansicht von Klima findet man auch bei Lange, Kuffner und Schwarzer (1983), die es als das „Insgesamt schulischer Merkmale in der Wahrnehmung der Schüler“<sup>70</sup> sehen. Die beiden genannten Definitionen machen auf die Wichtigkeit der Bewertung der Schülerinnen und Schüler aufmerksam.

Oswald betont die Beeinflussung der Lehrkraft folgendermaßen: „Das soziale Klima ist untrennbar mit dem erzieherischen Handeln der Lehrer verbunden. Daher ist das Wissen um Auswirkungen von Klimata entscheidend für ein humaneres Miteinander“<sup>71</sup>.

In der Literatur finden sich verschiedene Unterteilungen des Klimas. Im Kontext der Lehrergewalt und den anschließenden Untersuchungen wird das Klima in Schulklima und Unterrichtsklima unterteilt. Im Folgenden werden Studien präsentiert, in der die Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Themen in der Schule und in der Klasse befragt wurden. Es wurde immer die Sicht der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, weil sie die wichtigste Quelle bei der Analyse des Schul- und Unterrichtsklimas sind. Nur sie können bewerten, ob und in welchem Grad Lehrergewalt vorherrscht.

#### 4.1. Schulklima

Die Literatur verweist auf die verschiedensten Ansätze des Klimas in der Schule. In der vorliegenden Arbeit werden Definitionen und Konzepte vorgestellt, die für die Lehrergewalt relevant sind. Sie zeigen nämlich auf, welchen bzw. wie viel Einfluss die Lehrkraft auf die Institution Schule hat.

Das Schulklima umfasst nach Taguiri (1968) die sozialen Beziehungen zwischen Lehrkraft, Lernende, Schulleitung und Eltern, die Schulkultur, ökologische Aspekte, wie physische und materielle Merkmale und das Milieu der Mitglieder der Schule. Auch die objektiven Daten, wie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, Schichtzugehörigkeit und Klassengröße werden beachtet<sup>72</sup>. Eder stellt klar, dass der subjektiv erlebten Umwelt die größte Bedeutung zukommt. Das Entscheidende dabei ist, wie das Klima von den Betroffenen erlebt wird<sup>73</sup>.

---

<sup>69</sup> N. JANKE, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive, 13.

<sup>70</sup> N. JANKE, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive, 14.

<sup>71</sup> OSWALD, Friedrich, Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule, Wien. 1989, 37.

<sup>72</sup> Vgl. N. JANKE, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive, 21.

<sup>73</sup> Vgl. F. EDER, Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, 101.

„Fend ist überzeugt, dass ein positives Schulklima einen förderlichen Einfluss auf die sozialen Anforderungen des Schulalltags hat. Vertrauen und persönliche Zuwendung bilden wichtige Grundsteine eines guten Klimas, das verbale Konfliktlösungen und positive Beziehungen zu den Mitschülern fördert“<sup>74</sup>.

In einer anderen Definition wird ebenfalls auf den Einfluss des sozialen Verhältnisses in der Schule aufmerksam gemacht. Oswald (1989) betont unter anderem, dass das Schulklima die Gestaltung und das Erlebnis der beteiligten Personen veranschaulicht<sup>75</sup>.

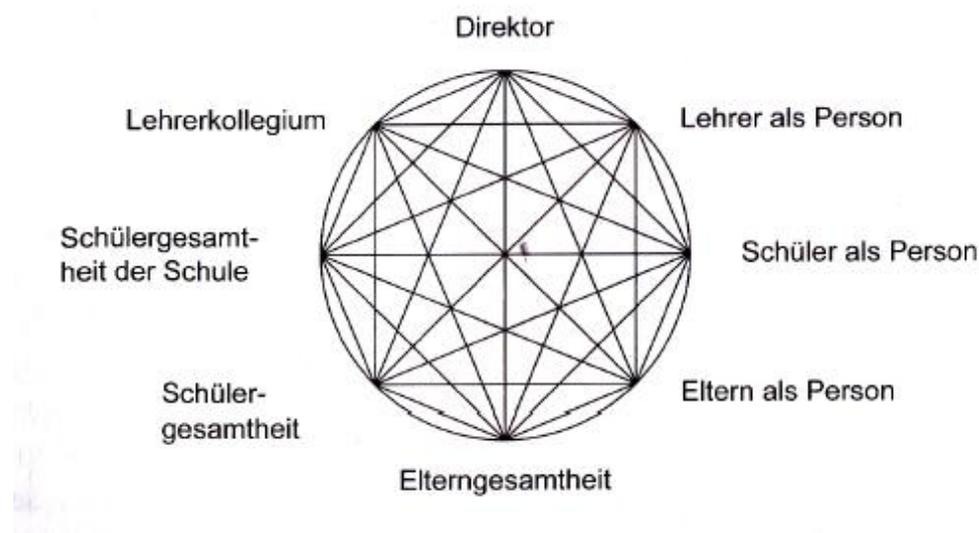


Abbildung 1: Kommunikationstheoretisches Konzept des Schulklimas, Janke, 38.

Fend verwies 1977 auf die Macht der Lehrkraft. Nach seinem Ansatz hat die Lehrerin/der Lehrer viele Freiräume beim Unterrichten. Obwohl eine gesetzliche Regelung vorherrscht, unterliegen diese unterschiedlichen Interpretationen, die individuelle Unterrichtsgestaltungen zulassen<sup>76</sup>.

Es ist aber schwierig zu beurteilen, ob die Situation an einer Schule gut ist. Meistens kommen nur die Ansichten der Schulleitung an die Öffentlichkeit und die Meinungen der Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler werden nicht berücksichtigt. Es ist aber wichtig, dass auch auf den Unterricht mit seinen Interaktionen Rücksicht

<sup>74</sup>LOJKA, Judith, Schulklima – Interaktionsraum Schule, (Dipl.) Universität Wien. 2009, 13.

<sup>75</sup> Vgl. N. JANKE, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer,- Schulleiter- und Schülerperspektive, 37.

<sup>76</sup> Vgl. N. JANKE, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer,-Schulleiter- und Schülerperspektive, 36.

genommen wird, weil dieser sich auf das Schulklima auswirkt<sup>77</sup>. Im Jahr 2009 wurden Skalen erstellt, in denen die Ergebnisse der letzten Pisastudien (2000, 2003, 2006) graphisch zusammengefasst wurden. Es wurde unter anderem auch die Zufriedenheit der österreichischen Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 und 16 Jahren in ihrer Schule befragt.

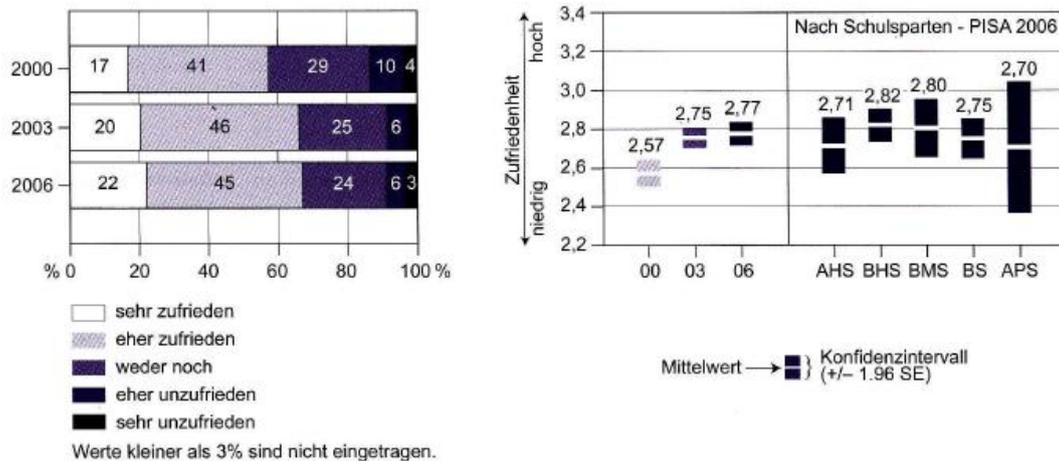


Abbildung 2: "Wie zufrieden bist du mit deiner Schule insgesamt?" Stöckl, Elke in: Specht Werner (Hg.)

Das Schulklima an österreichischen Schulen wurde seit dem Jahr 2000 immer besser bewertet. 2000 waren 58% der Befragten mit ihrer Schule zufrieden, wobei 17% mit „sehr zufrieden“ und 41% mit „eher zufrieden“ bewerteten. 29% kreuzten bei „weder noch“ an. Die Unzufriedenheit lag bei 14%, wobei 10% „eher unzufrieden“ und 4% „sehr unzufrieden“ mit der Schule waren. Drei Jahre später (2003) steigerte sich die Zufriedenheit um 8%. 20% machten ihr Kreuzerl bei „sehr zufrieden“ und 46% bei „eher zufrieden“. 25% kreuzten bei „weder noch“ an. 6% der Jugendlichen waren „eher unzufrieden“ und nicht einmal 3% waren „sehr unzufrieden“. Eine Steigerung um 1% der Zufriedenheit gegenüber 2003 war im Jahr 2006 zu finden. 67% der Befragten waren mit der Schule „sehr zufrieden“ (22%) und „eher zufrieden“ (45%). 24% machten ihr Kreuzerl bei „weder noch“. Die Unzufriedenheit lag bei 9%, wobei 6% „eher unzufrieden“ und 3% „sehr unzufrieden“ mit ihrer Schule waren. Der berechnete Mittelwert signifiziert eine Verbesserung der Zufriedenheit an den Schulen in den Jahren 2003 und 2006 gegenüber 2000. Im Jahr 2006 schnitt die Berufsbildende höhere

<sup>77</sup> Vgl. BALSER, Hartmut/HÖLZER, Walter/SCHULZ, Carlo (Hg.), Gewaltfreie Schule. Praxisbausteine der Gewaltprävention für eine handlungsorientierte Schulentwicklung, Köln. 2009, 54.

Schule (BHS) mit dem Mittelwert von 2,82 und die Allgemein bildenden Pflichtschulen (APS) bildeten mit dem Mittelwert von 2,70 bei der Bewertung das Schlusslicht<sup>78</sup>.

Abschließend wird mit einer Studie über das Schulbefinden aufgezeigt, dass es zu einer Qualitätsverbesserung in der Schule gekommen ist. Es wurden in den Jahren 1994 und 2005 die verschiedenen Schultypen in Österreich untersucht. Das Befinden der Kinder und Jugendlichen in der Schule wurde anhand der Befragung folgender Aspekte gemessen: „(1) die Beziehung zu den Lehrpersonen, (2) die Qualität des Unterrichts, (3) die Beziehung zu den Mitschüler/inne/n, (4) den Erfolg bei der Bewältigung der Anforderungen sowie das allgemeine Wohlbefinden in der Schule (5)“<sup>79</sup>.

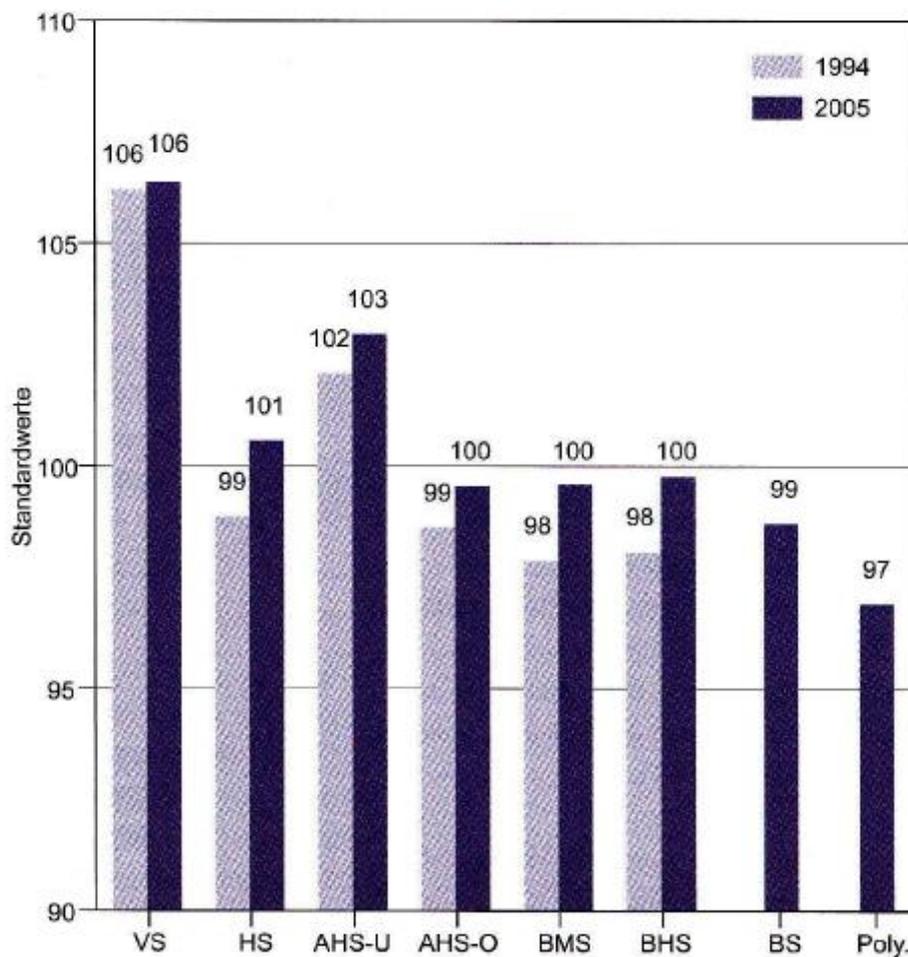


Abbildung 3: Schulbefindensindex 1994 und 2005, differenziert nach Schultypen. Eder, Ferdinand, in: Specht, Werner (Hg.).

<sup>78</sup>SPECHT, Werner (Hg), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, 160; [in Folge: W. Specht, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009].

<sup>79</sup>EDER, Ferdinand, Schulbefinden: in W. SPECHT, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, 163.

Schon 1994 ragte die Qualität des Schulbefindens in der Volksschule (VS) heraus. Sie war an erster Stelle, gefolgt von der Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS-U). Die Berufsbildende mittlere Schule (BMS) und die Berufsbildende höhere Schule (BHS) machten das Schlusslicht. Die Berufsschule (BS) und die Polytechnische Schule (Poly.) wurden 1994 nicht befragt. Im Jahr 2005 kam es zu einer bemerkenswerten Verbesserung bei der Qualität des Schulbefindens. Jeder Schultyp verzeichnete Zuwächse; ausgenommen war die Volksschule (VS), denn ihre Werte blieben gleich. Sie war abermals im Besitz der Vorreiterrolle und wurde wieder von der Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS-U) gefolgt. Die Hauptschule (HS), die Oberstufe der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS-O), die Berufsbildende mittlere Schule (BMS) und die Berufsbildende höhere Schule (BHS) waren im Mittelbereich zu finden. Am schlechtesten war die Qualität des Schulbefindens in der erstmals befragten Berufsschule (BS) und in der Polytechnischen Schule (Poly.).

## 4.2. Unterrichtsklima

Das Unterrichtsklima wird im Unterschied zum Schulklima von der Lehrkraft und von den Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Aber es muss berücksichtigt werden, dass der Ablauf der Stunde überwiegend vom Lehrenden abhängt. Denn es gibt Vorschriften, die beim Unterrichten eingehalten werden, wie zum Beispiel die individuelle Leistungsbewertung. Dies hat zur Folge, dass die Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der Lehrkraft vergrößert wird. Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist durch die Machtverteilung, die Kompetenz- und Wissensunterschiede und durch die Kommunikation untereinander gekennzeichnet<sup>80</sup>. Nach Jerusalem und Schwarzer wirkt sich das Unterrichtsklima vor allem auf das Selbstwertgefühl und auf die Erfolgszuversicht der Schülerinnen und Schüler aus<sup>81</sup>. Aus diesen Gründen bestimmt zum größten Teil die Lehrerin/der Lehrer das Unterrichtsklima, das sich wiederum auf das Schulklima auswirkt. Auch freundliche und mitfühlende Lehrkräfte oder ausgezeichnete Schülerinnen und Schüler haben nicht viel Einfluss auf das Macht-

---

<sup>80</sup> Vgl. ULICH, Klaus, Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule, Weinheim – Basel. 1983, 75f; [in Folge: K. ULICH, Schüler und Lehrer im Schulalltag].

<sup>81</sup> Vgl. BOHNSACK, Fritz, Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege, Bad Heilbrunn. 2009, 87f; [in Folge: F. BOHNSACK, Aufbauende Kräfte im Unterricht].

Abhängigkeits-Verhältnis. Nicht nur die Leistungsbeurteilungen, die eingeholt werden müssen, sondern auch die bisherige Qualität der Beziehung ist ausschlaggebend für das Unterrichtsklima<sup>82</sup>. Aber die Lehrkraft kann durch eine Individualisierung der Leistungsbeurteilung, durch einen toleranten Umgang mit den unterschiedlichen Leistungsergebnissen und durch die Ermunterung das Klima des Unterrichts positiv beeinflussen<sup>83</sup>. Diese positive Beeinflussung führt Grell auf das Verhalten der Pädagoginnen und Pädagogen zurück und beschreibt sie als den „[...] Anteil des Lehrers an der Interaktion im Unterricht, genauer: die verbalen und nichtverbalen Aktionen und Reaktionen des Lehrers, die von den Schülern oder von anwesenden Beobachtern wahrgenommen werden können“<sup>84</sup>.

Graumann versucht diese Interaktion im Klassenraum folgendermaßen zu definieren:

- „wechselseitige *Einwirkung*, d.h. – konkretisiert für Lehrer-Schüler-Interaktion-, daß nicht nur das Verhalten des Lehrers auf das der Schüler einwirkt, sondern auch umgekehrt das Verhalten von Schülern den Lehrer beeinflußt;
- wechselseitige *Steuerung* bzw. Kontrolle, d.h. das Verhalten von Lehrern und Schülern unterliegt einer gegenseitigen, freilich recht ungleich verteilten Sanktionierung entsprechend den schulischen Normen;
- wechselseitige *Abhängigkeit*, d.h. Schüler sind – viel stärker als umgekehrt – vom Verhalten des Lehrers, von seinen Reaktionen und Anweisungen abhängig“<sup>85</sup>.

Ulich betont, dass das aktuelle Verhalten in der Klasse von der Begegnung der Akteure in der Vergangenheit abhängt. Folglich hat diese Beziehungsgeschichte einen starken Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen wie zum Beispiel „[...] die Schwierigkeit der Frage(n), das Nachhelfen oder –bohren, das Zeitlassen oder Drängen des Lehrers; die (Un)Sicherheit des Schülers, seine Fähigkeit, Wissen zu demonstrieren, flexibel zu reagieren usw. – dies alles ist im Moment des Aufrufens auf Grund der Beziehungsgeschichte schon ziemlich festgelegt“<sup>86</sup>. Um ein vorhandenes Unterrichtsklima zu verbessern wurden in den letzten Jahren Befragungen an den Schulen durchgeführt. Vor allem werden die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler

---

<sup>82</sup> Vgl. K. ULICH, Schüler und Lehrer im Schulalltag, 60f.

<sup>83</sup> Vgl. F. BOHNSACK, Aufbauende Kräfte im Unterricht, 88.

<sup>84</sup> KILIC, Irmgard, Aggressionen in der Schule, (Dipl.) Universität Wien. 2009, 36f.

<sup>85</sup> K. ULICH, Schüler und Lehrer im Schulalltag, 74.

<sup>86</sup> K. ULICH, Schüler und Lehrer im Schulalltag, 61.

befragt. Im Folgenden werden verschiedene Aspekte und Studien vorgestellt, die für das Unterrichtsklima entscheidend sind.

Die Definition von Schwer (1997) zeigt fünf verschiedene Faktoren auf, die für die Jugendlichen und Kinder im Unterricht ausschlaggebend für das Unterrichtsklima sind:

- 1) „*Persönliche Zuwendung*: widmet sich privaten Anliegen der Schüler.
- 2) *Fachliche Kompetenz und Hilfe*: Wissensvermittlung, Ansprechbarkeit und Verständnis bei fachlichen Problemen, gerechte Bewertung.
- 3) *Respekt*: Achtung des Schülers als Person.
- 4) *Zugänglichkeit*: Offenheit und Zeit für die Belange der Schüler.
- 5) *Aufrichtigkeit*: Authentizität gegenüber den Schülern<sup>87</sup>.

Die oben genannten Faktoren zeigen, dass den Schülerinnen und Schülern die Interaktion sehr wichtig ist. Die Lehrkraft ist aufgerufen, sich nicht nur um die Stoffvermittlung zu sorgen, sondern auch um die anvertrauten Lernenden. Die Person steht im Mittelpunkt und nicht der Unterrichtsstoff. Wenn das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern passt, stellt sich der Lernerfolg von selber ein und das Unterrichtsklima wird verbessert.

Freitag (1998) befragte Schülerinnen und Schüler zu ihren Verhältnissen zu den Lehrkräften.

- „Meine Lehrer interessieren sich für mich (keiner/wenige: 49,6%).
- Meine Lehrer nehmen sich Zeit für mich (keiner/wenige: 52,4%).
- Meine Lehrer geben mir das Gefühl, wichtig zu sein (keiner/wenige: 48,2%).
- Unsere Lehrer behandeln uns mit Respekt (keiner/wenige: 37,2%).
- Bei unseren Lehrern macht das Lernen Spaß (keiner/wenige: 34,4%).
- Meine Lehrer ermutigen mich, mich anzustrengen (keiner/wenige: 24,9%)<sup>88</sup>.

Diese Studie veranschaulicht die Probleme der Interaktion im Unterricht. Die oben genannten fünf verschiedenen Faktoren nach Schwer werden hier im wahrsten Sinne des Wortes missachtet. Das Interesse an der Person wird vernachlässigt und die Kinder und Jugendlichen fühlen sich nicht wichtig.

---

<sup>87</sup>GREWE, Norbert, Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie, Münster. 2003, 46; [in Folge: N. GREWE, Aktive Gestaltung des Klassenklimas].

<sup>88</sup>N. GREWE, Aktive Gestaltung des Klassenklimas, 47.

Die aktuellsten Studien in Österreich wurden 2009 im Auftrag vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gemacht. Eine Umfrage stellt das Schüler-Lehrer-Verhältnis dar. Nachdem man Schüler/innen aus den 34 OECD-Ländern (Stand: 2011) befragt hatte, wurden die Ergebnisse international und auch national verglichen.

Die Werte „[...] ergeben sich aus je fünf bzw. sechs Items, zu welchen die Schüler/innen bei PISA 2003 auf einer vierstufigen Skala ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zum Ausdruck bringen konnten. [...] Positive Werte deuten auf ein gutes Verhältnis zwischen den Jugendlichen und ihren Lehrer/inne/n und auch auf ein hohes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule hin“<sup>89</sup>.

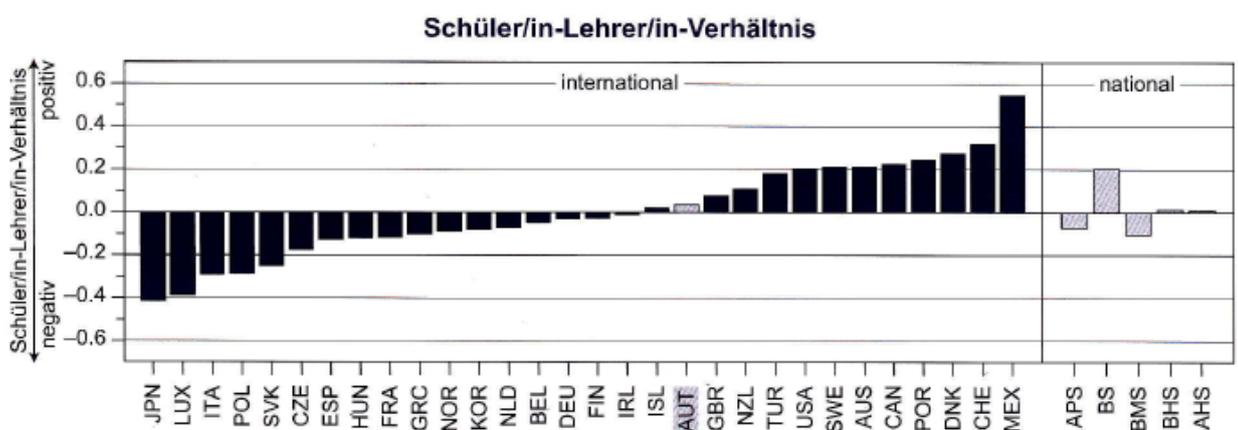


Abbildung 4: Schüler/in-Lehrer/in-Verhältnis, Toferer, Bettina, in: Specht, Werner (Hg.).

Im internationalen Vergleich befindet sich Österreich am Ende des zweiten Drittels. Das bedeutet, dass die österreichischen Schülerinnen und Schüler ein „neutrales Verhältnis“<sup>90</sup> zu ihren Pädagoginnen und Pädagogen haben. Mexiko weist das positivste Schüler-Lehrer-Verhältnis auf; Japan macht das Schlusslicht. Die vorliegende Studie betrachtet auch die verschiedenen Schultypen in Österreich und deren Interaktionen im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen (BS) zeigen die positivste Einstellung auf der Bundesebene auf; in den Berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) war die Bewertung am negativsten.

<sup>89</sup>TOFERER, Bettina, Schul- und Unterrichtsklima im internationalen Vergleich sowie im Vergleich zwischen den österreichischen Schulsparten, in: W. SPECHT, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, 159; [in Folge: B. TOFERER, Schul- und Unterrichtsklima im internationalen Vergleich sowie im Vergleich zwischen den österreichischen Schulsparten].

<sup>90</sup>B. TOFERER, Schul- und Unterrichtsklima im internationalen Vergleich sowie im Vergleich zwischen den österreichischen Schulsparten, 159.

Eine weitere Studie vom Jahr 2009 stellt dar, ob bzw. wie sich die Jugendlichen im Unterricht von ihren Lehrkräften unterstützt fühlen. Sie bezieht sich aber nur auf den Mathematikunterricht in der Oberstufe (BMS, BHS, AHS), Berufsschule (BS) und in der Allgemein bildende Pflichtschule (APS).



Abbildung 5: Unterstützung durch die Lehrkräfte, Toferer, Bettina, in: Specht, Werner (Hg.).

Die österreichischen Jugendlichen fühlen sich im Vergleich zu den anderen OECD-Staaten am wenigsten von den Pädagoginnen und Pädagogen „gut betreut und unterstützt“<sup>91</sup>. In Mexiko wird die Unterstützung als hoch eingeschätzt. In Österreich lag die Bewertung der Schülerinnen und Schüler in den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) an letzter Stelle; in den Berufsschulen (BS) wurde die Unterstützung noch am besten bewertet.

Die aktuellste Studie über das Unterrichtsklima stammt ebenfalls auf dem Jahr 2009. Im Rahmen der PISA-Studien in den Jahren 2000, 2003 und 2006 wurden österreichische Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 und 16 Jahren über ihre Zufriedenheit mit ihren Lehrerinnen und Lehrern befragt.

<sup>91</sup> B. TOFERER, Schul- und Unterrichtsklima im internationalen Vergleich sowie im Vergleich zwischen den österreichischen Schulsparten, 159.

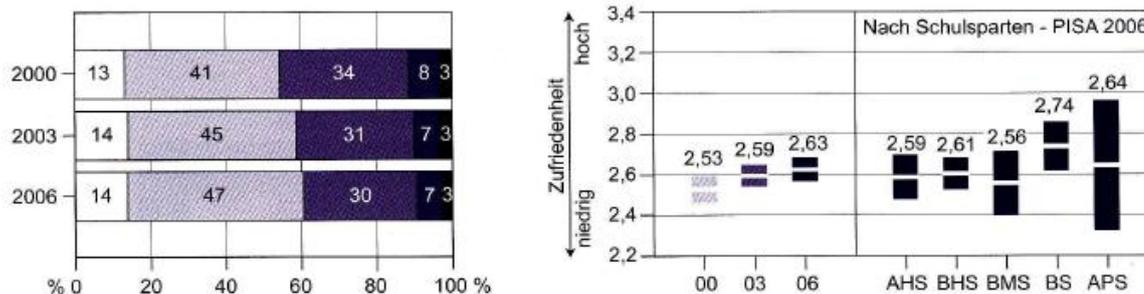


Abbildung 6: "Wie zufrieden bist du mit deinen Lehrer/inne/n insgesamt?", Stöckl Elke, in: Specht, Werner (Hg.).

In den Jahren von 2000 bis 2006 ist zwar eine Verbesserung des Unterrichtsklimas festzustellen, aber die Zufriedenheit könnte viel höher sein. Im Jahr 2000 waren 54% der Befragten mit ihren Lehrkräften zufrieden, wobei 13% „sehr zufrieden“ und 41% „eher zufrieden“ waren. Der Rest bewertete mit „weder noch“ (34%), „eher unzufrieden“ (8%) und „sehr unzufrieden“ (3%). Drei Jahre später (2003) zeigte sich bei der Zufriedenheit ein Zuwachs um 5% und die Unzufriedenheit nahm um 1% gegenüber dem Jahr 2000 ab. Die „weder noch“ Antworten nahmen ebenfalls um 3% ab. Wiederum verbesserte sich die Zufriedenheit im Jahr 2006. 60% der Jugendlichen waren mit ihren Lehrerinnen und Lehrern zufrieden. Darunter kreuzten 14% mit „sehr zufrieden“ und 47% mit „eher zufrieden“ an. Mit „weder noch“ antworteten 30%. Die Unzufriedenheit blieb wie drei Jahre zuvor (2003) und machte 10% aus. Abermals waren 7% „eher unzufrieden“ und 3% „sehr unzufrieden“. Dass ein kleiner Zuwachs der Zufriedenheit mit den Lehrerinnen und Lehrern stattfindet, zeigt auch der errechnete Mittelwert der verschiedenen Jahre. Dieser stieg von 2,53 (2000) auf 2,59 (2003) und schließlich auf 2,63 (2006). Im Jahr 2006 war die Zufriedenheit mit den Lehrenden in der Berufsschule (BS) am höchsten und in der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS) am niedrigsten.

Die vorliegenden Ergebnisse bieten ein Spiegelbild, das die Ergebnisse der PISA-Studien in Österreich in den letzten Jahren zeigt. Die Abhängigkeit des Schulsystems vom Unterrichts- und Schulklima ist deutlich erkennbar.

## 5. Aktuelle Studien zur Lehrgewalt in Österreich

### 5.1. Einleitung

Wenn über Gewalt in der Schule gesprochen wird, assoziiert man diese in den meisten Fällen mit der Gewalt unter Schülerinnen und Schülern. Daher ist es nicht wunderlich, dass auf diesem Gebiet unzählige Studien und Forschungen betrieben wurden. Auch die Literatur widmet sich gerne diesem Phänomen. Obwohl sich die Lehrgewalt durch diverse Medienberichte und Geständnisse in den letzten Jahren immer mehr in den Vordergrund gestellt hat, existiert noch ein großer Graubereich und man setzt sich zu wenig damit auseinander.

Der Salzburger Erziehungswissenschaftler Volker Krumm ist einer der wenigen, der anhand von Studien die aktuellen Gewaltanwendungen von Lehrerinnen und Lehrern an ihren Schülerinnen und Schülern thematisiert und erfasst.

### 5.2. Definition

Für Krumm und seinen Forschungskolleginnen und -kollegen ist Lehrgewalt ein Verhalten, das gegen gültige Normen des Gesetzes oder der Pädagogik verstößt<sup>92</sup>. Sie machen aber auch darauf aufmerksam, dass in der Schule ein schmerzhaftes Lehrerhandeln nicht immer vermeidbar ist. Denn die Hauptaufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist die Erziehung und Förderung aller ihrer Schülerinnen und Schüler. Diese „[...] gehen in die Schule, um motiviert, gefördert, erzogen, gebildet zu werden, um sich physisch und psychisch ‚gesund‘ zu entwickeln und ‚reif‘ zu werden“<sup>93</sup>. Aus diesen genannten Gründen müssen die Lernenden auch mit ‚unangenehmen‘ Konsequenzen rechnen, wenn sie gegen ein Gebot verstoßen. Die anschließend präsentierte Studie von Krumm bringt zum Vorschein, dass gegen das der Norm entsprechende Lehrerverhalten auftrat, wenn sie aus persönlichen Gründen nicht mit den Schülerinnen und Schülern zurechtkamen. Dafür haben sie aber keine guten pädagogischen Gründe und missbrauchen somit ihre Macht. Dieses Lehrerverhalten ist

---

<sup>92</sup> Vgl. KRUMM, Volker/WEIß, Susanne, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich, 17; [in Folge: V. KRUMM/S. WEIß, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich].

<sup>93</sup> KRUMM, Volker/ECKSTEIN, Kirstin, ‚Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?‘ Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht, 18; [in Folge: V. KRUMM/K. ECKSTEIN, ‚Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule‘].

Zwangs- und Gewalt ausübend<sup>94</sup>. Hier werden der Respekt und der würdevolle Umgang gegenüber Kindern und Jugendlichen nicht ernst genommen. Für den Schulpädagogen Singer hat der achtungsvolle Umgang hohe Priorität. Diese wird erfüllt, wenn die Schülerinnen und Schüler ernst genommen werden, wenn ihnen ein offenes Ohr geschenkt wird und wenn ihr Eigenwert anerkannt wird<sup>95</sup>.

Volker Krumm und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befragten 1997 rund 10.000 Schülerinnen und Schüler aller Schularten der 7. und 8. sowie der 11. Klassenstufe über die Gewalt im Klassenzimmer in dreifacher Hinsicht: Die Probanden als ‚Täter‘, als ‚Beobachter‘ und als ‚Opfer‘. In dieser Studie wurde die Gewalt von Schülerinnen Schülern gegen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräften und die Gewalt von Lehrkräften gegen Schülerinnen und Schüler in Betracht gezogen. Damit soll auf das Problem der Lehrgewalt hingewiesen werden, das in der anschließenden Studie dargestellt wird<sup>96</sup>. Die Zahlen in den Tabellen entsprechen den berechneten Prozenten.

<i>Gewalt zwischen Schülern - Schulstufe 7 und 8: Aussagen der "Opfer", "Täter" und "Beobachter"</i>												
Wie oft (im letzten Monat)	wurdest Du... 'Opfer'				hast Du... 'Täter'				wurde ein Sch. 'Beobachter'			
	<i>nie</i>	<i>1x</i>	<i>2x</i>	<i>3+</i>	<i>nie</i>	<i>1x</i>	<i>2x</i>	<i>3+</i>	<i>nie</i>	<i>1x</i>	<i>2x</i>	<i>3+</i>
angegriffen, geschlagen, getreten?	80	5	2	12	79	6	2	12	47	16	9	26
beschimpft, beleidigt?	46	16	8	30	50	16	8	25	30	14	10	46
bedroht, erpresst, zu etwas gezwungen?	86	3	2	9	87	2	1	10	75	6	3	17
(Wurde Dir/ hast Du einem Schüler/ wurde einem Schüler ...) etwas beschädigt, zerstört?	67	13	6	14	85	4	1	9	59	12	7	21
Mittelwert:	70	9	5	16	75	7	3	14	53	12	7	28

Tabelle 2: Gewalt zwischen Schülern, ZV, 11.

<i>Gewalt von Schülern gegen Lehrer- Schulstufe 7 und 8</i>								
Wie oft (im letzten Monat)	hast Du einen Lehrer... 'Täter'				hat ein Mitschüler einen L. 'Beobachter'			
	<i>nie</i>	<i>1x</i>	<i>2x</i>	<i>3+</i>	<i>nie</i>	<i>1x</i>	<i>2x</i>	<i>3+</i>
beschimpft, beleidigt?	72	7	4	16	50	12	8	30
sonst irgendwie geärgert?	55	13	7	25	38	12	8	42
Mittelwert:	64	10	6	21	44	12	8	36

Tabelle 3: Gewalt von Schülern gegen Lehrer, ZV, 11.

<sup>94</sup> Vgl. KRUMM, Volker/WEIB, Susanne, Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen, 78; [in Folge: V. KRUMM/S. WEIB, Ungerechte Lehrer].

<sup>95</sup> Vgl. K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar, 31.

<sup>96</sup> Vgl. KRUMM, Volker/LAMBERGER-BAUMANN, Birgit/HAIDER, Günter, Gewalt in der Schule – auch von Lehrern, in: ZENTRALVEREIN der Wiener Lehrerschaft, LehrerInnenzeitung, Wien. 1996, 2/97, 10; [in Folge: V. KRUMM u.a., Gewalt in der Schule].

<i>Gewalt von Lehrer gegen Schüler - Schulstufe 7 und 8</i>								
Wie oft (im letzten Monat)	hat ein Lehrer Dich... 'Opfer'				hat ein Lehrer einen Schüler... 'Beobachter'			
	<i>nie</i>	<i>1x</i>	<i>2x</i>	<i>3+</i>	<i>nie</i>	<i>1x</i>	<i>2x</i>	<i>3+</i>
ungerecht behandelt?	54	16	8	22	37	19	13	31
gekränkt?	62	13	6	19	50	15	9	26
sonst irgendwie geärgert?	49	15	8	29	50	13	7	30
Mittelwert:	55	15	7	23	46	16	10	29

**Tabelle 4: Gewalt von Lehrern gegen Schüler, ZV, 11.**

Die drei Tabellen veranschaulichen die Ergebnisse der Studie und zeigen folgendes: Die Kinder und Jugendlichen fühlen sich um 15% häufiger als Opfer von Angriffen der Lehrkraft als von Schülerinnen und Schüler. 54% der Beobachter waren Zeugen von Lehrergewalt gegen Schülerinnen und Schüler; hingegen waren 47% Zeugen von Schülergewalt. Die Studie zeigt auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler seltener als Täter von Gewalt gegen Lehrer (37%) sehen, als Opfer von Lehrergewalt (45%). Die vorliegende Studie kommt zum folgenden Resümee: „Verletzende Handlungen von Lehrern gegen Schüler kommen den Aussagen zufolge im Durchschnitt häufiger vor als verletzende Handlungen von Schülern gegen Schüler und Lehrer“<sup>97</sup>

Bei der folgenden Studie wurden 3.000 Studentinnen und Studenten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu ihren Erinnerungen an abweichendes Lehrerverhalten in ihrer Schulzeit befragt. Dabei wurden aktive und passive Vorkommnisse, die als kränkend oder verletzend erlebt wurden in die Studie mit einbezogen<sup>98</sup>.

Von den knapp 3.000 studierenden haben 78% ein kränkendes Lehrerverhalten erlebt, darunter schilderten 68% (2028) das Erlebnis<sup>99</sup>. Anschließend wird auf das Ergebnis in Österreich näher eingegangen.

### 5.3. Methodik

In Österreich wurden 915 Fragebögen beantwortet, davon wurden 82% von Studentinnen und Studenten der Universität und 18% von Pädagogischen Akademien ausgefüllt. Die Hälfte der Befragten gab an, welche Kränkungen sie erfahren haben. Die andere Hälfte beantwortete eine geschlossene Frage, in der auf die vorgegebenen

<sup>97</sup> V. KRUMM u.a., Gewalt in der Schule, 11.

<sup>98</sup> Vgl. V. KRUMM/K. ECKSTEIN, ‚Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule‘, 1.

<sup>99</sup> Vgl. V. KRUMM/S. WEIß, Ungerechte Lehrer, 61.

Kränkungsarten eingegangen wurde (A – Fälle). Danach wurde um eine Schilderung eines Falles gebeten, der 2,5 Jahre oder länger zurück lag (B – Fälle). Da bei den Stichproben mehr weibliche Probanden als männliche antworteten, werden im Folgenden die Unterschiede von 1% nicht beachtet<sup>100</sup>.

Die Tabelle (Tabelle 5) zeigt die verschiedenen Kränkungen der Studierenden. Anschließend werden anhand von genannten Beispielen der Studierenden die einzelnen Kategorien veranschaulicht. Die Anzahl der Nennungen stammen von den geschilderten Fällen von Kränkungen. Die negativen Erlebnisse von den Jugendlichen waren meist das Resultat von einem Schülerverhalten, das die Lehrkraft aus persönlichen Gründen nicht akzeptierte. Dazu werden langsames Schreiben, schlechte Leistungen, ‚blödes Schauen‘, unruhiges Verhalten, ein unerwartete Antwort usw. genannt<sup>101</sup>.

<i>Kategorien</i>	<i>Anzahl der Nennungen</i>
1. Zuschreibungen, Behauptungen, Vorurteile	188
2. Bloßstellen	175
3. Ungerechtes, unfaires Verhalten	159
4. Schreien, Beschimpfen, Schimpfwörter	128
5. Lächerlichmachen/Beschämen	100
6. Ignorieren, vernachlässigen, missachten	63
7. Verletzung von Rechten	30
8. Unterstellung von Fehlhandlungen	48
9. Körperverletzungen	47
10. Drohungen/Einschüchterungen	47
11. Isolierung	20
12. Informationsweitergabe	32
13. Unangemessene Arbeitsaufträge	19

**Tabelle 5: Häufigkeiten der Kränkungsarten in der österreichischen Studentenforschung nach Kategorien der Mobbingforschung, zusammenfassend in 13 Kategorien (vgl. "Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?", 7.)**

(1) Die Lehrerin/der Lehrer (L.) zweifelt Eignung für die Schulform an.

(2) L. hebt leistungsbezogene Schwächen absichtlich hervor.

<sup>100</sup> Vgl. V. KRUMM/S. WEIß, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich, 4-9.

<sup>101</sup> Vgl. V. KRUMM/K. ECKSTEIN, „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule“, 8.

- (3) L. benotet Arbeitseinsatz falsch.
- (4) L. beschimpft Schüler.
- (5) L. macht sich über mangelnde Fähigkeiten lustig.
- (6) L. behandelt Schüler wie Luft.
- (7) L. greift das Privatleben des Schülers an.
- (8) L. unterstellt unlautere Absichten.
- (9) L. misshandelt körperlich.
- (10) L. ruft ständig auf und prüft.
- (11) L. schließt Schüler aus der Gruppe oder dem Klassenraum aus.
- (12) L. spricht in Abwesenheit schlecht über den Schüler.
- (13) L. gibt sinnlose Strafarbeit<sup>102</sup>.

Nachdem die Studentinnen und Studenten ihre Fälle zu aktiv oder passiv erlebten Kränkungen schilderten, wurden sie nach der Häufigkeit darüber befragt. Die folgenden Angaben beziehen sich jeweils auf eine Lehrkraft, die einmal oder öfters ein abweichendes Lehrerverhalten zeigte. Die Antworten werden in weiblich und männlich unterteilt und in Prozenten angegeben.

<i>War das seinerzeit ein einmaliger Vorfall oder hat sich diese Lehrerin/dieser Lehrer Ihnen gegenüber mehrfach in ähnlicher oder anderer Weise kränkend, unfair ... verhalten?</i>		
	<i>w</i>	<i>m</i>
Es war ein <i>einmaliger</i> Vorfall.	24	28
Es kam <i>ähnlich</i> wiederholt vor.	26	29
Es kam <i>anders</i> wiederholt vor.	10	5
Es kam <i>ähnlich</i> u. <i>anders</i> wiederholt vor.	18	17

**Tabelle 6: War das seinerzeit ein einmaliger Vorfall oder hat sich diese Lehrerin/dieser Lehrer Ihnen gegenüber mehrfach in ähnlicher oder anderer Weise kränkend, unfair...verhalten? (vgl. Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich, 9).**

<sup>102</sup> Vgl. V. KRUMM/S. WEIB, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich, 6-8.

Bei der Anzahl der Kränkungen gibt es keine signifikanten Unterschiede. Um 4% mehr berichteten die männlichen Studenten von einem einmaligen Vorfall. Hingegen war der Prozentanteil bei den Wiederholungen von Kränkungen bei den Studentinnen um 3% höher.

Die folgende Tabelle (Tabelle 7) zeigt die Vorfälle, die Studierende während ihrer Schulzeit erfahren haben. Die Antworten wurden auf eine geschlossene Frage gegeben. Diese sind wieder in weiblich und männlich unterteilt und nach ihrer Anzahl der Nennungen geordnet.

<i>Ist es vorgekommen, dass eine Lehrerin/ein Lehrer ...</i>		
	<i>w</i>	<i>m</i>
Sie ungerecht beurteilt hat?	78	83
Sie unfair behandelt hat?	73	75
Sie beleidigt hat?	62	65
Sie vor anderen bloßgestellt hat?	57	61
Sie angeschrien hat?	52	59
Sie beschimpft hat?	40	51
Sie verspottet hat?	38	37
ständig an Ihnen herumgenörgelt hat?	39	38
versucht hat, Ihnen Schuldgefühle zu machen?	33	29
Sie schikaniert hat?	37	40
Sie ständig nicht beachtet, übersehen hat?	27	33
Sie für dumm befunden hat?	36	30
Sie fertig gemacht hat?	39	25
Sie als ungeeignet für die Schule bezeichnet hat?	27	27
Sie wegen jeder Kleinigkeit bestraft hat?	15	22
Sie geschlagen hat?	4	15
körperlich zudringlich wurde?	7	4

**Tabelle 7: Ist es vorgekommen, dass eine Lehrerin/ein Lehrer...(vgl. "Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?", 9).**

Bei dieser Befragung sahen sich die männlichen Probanden prozentuell häufiger als Opfer von pädagogisch und gesetzlich abweichenden Lehrerverhalten. Bei den erlebten Verspottungen, beim Herumnörgeln und bei der bezeichneten Nichteignung für die

Schule waren die Angaben beider Geschlechter identisch. Die weiblichen Probanden erfuhren öfter Schuldgefühle, wurden öfter für dumm befunden, wurden öfter fertiggemacht und erfuhren öfter körperliche Zudringlichkeiten von ihren Lehrpersonen als die männlichen.

Die Schülerinnen und Schüler, die von den Pädagoginnen und Pädagogen auf ungerechtfertigter Weise gekränkt werden, zeigen Reaktionen auf dieses Verhalten. In der folgenden Tabelle werden die Aussagen dargestellt, die durch eine geschlossene Frage nach den Fallberichten gemacht wurden. Diese werden wieder in Prozenten angegeben und es wird zwischen weiblich und männlich unterschieden.

<i>An welche Auswirkungen des kränkenden Verhaltens der Lehrerin/des Lehrers erinnern Sie sich?</i>		
	<i>w</i>	<i>m</i>
1. Der Lehrer wurde mir unsympathischer.	95	94
2. Ich war zornig und wütend auf den Lehrer.	93	85
3. Ich fühlte mich vom Lehrer abgelehnt.	84	76
4. Ich musste ständig darüber nachdenken.	79	62
5. Ich fühlte mich niedergeschlagen/traurig.	77	64
6. Das Fach dieses Lehrers wurde mir zuwider.	78	77
7. Ich hatte Herzklopfen.	66	63
8. Ich wurde unsicher.	70	53
9. Ich fühlte mich entmutigt.	69	55
10. Ich hatte Angst vor den Stunden bei diesem/r L.	71	59
11. Mein Selbstvertrauen nahm ab.	65	56
12. Ich konnte mich im Unterricht schlechter konzentrieren.	58	48
13. Ich fühlte mich ohnmächtig.	42	45
14. Ich hatte Rachegeanken gegen den L./die L.	52	57
15. Ich war gereizt/aggressiv.	50	51
16. Ich schämte mich.	49	39
17. Ich fühlte mich überfordert.	51	31
18. Ich schlief schlechter.	43	31
19. Mein Ansehen bei Mitschülern wurde geringer.	20	23
20. Mir war übel.	19	17
21. Ich hatte Kopfschmerzen.	16	8

**Tabelle 8: An welche Auswirkungen des kränkenden Verhaltens der Lehrerin/des Lehrers erinnern Sie sich?** (vgl. „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder an der Schule“, 13).

Nicht nur, dass die Schülerinnen und Schüler die Kränkungen vor der ganzen Schulklasse über sich ergehen lassen müssen, sie müssen sich auch mit den Folgen auseinandersetzen. Bei den Befragten führten die Kränkungen „[...]“ zur Beziehungsverschlechterung zwischen Schüler und Lehrer, zur Antipathie gegen den Lehrer und gegen sein Fach bzw. Angst und Fluchtverhalten, Demotivation und Verlust an Selbstvertrauen. Auch aggressive Folgen wurden genannt, jedoch deutlich seltener als Angst und Resignation<sup>103</sup>. Von den 915 befragten österreichischen Studentinnen und Studenten waren rund 70% in ihrer Schulzeit Opfer von pädagogischen und gesetzlich geregelten abweichenden Lehrerverhalten<sup>104</sup>. Die Senkung dieser Anzahl ist unausweichlich, wenn der Staat weniger bzw. keine durch die Schule erkrankten Jugendlichen haben möchte. Die Präventionsmaßnahmen können sowohl von der Belegschaft der Schule, von den Eltern, als auch von den Kindern und Jugendlichen gemacht werden. Im nächsten Kapitel werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Lehrkräfte der Anwendung von Gewalt im Unterricht entgegenwirken und diese mildern können.

### 5.3. Fallbeispiele

Abschließend werden Fälle von Lehrgewalt präsentiert, von denen die Studentinnen und Studenten bei den Befragungen berichteten. Sie sollen die Kränkungen, die Schülerinnen und Schüler immer wieder im Schulalltag erfahren, veranschaulichen.

- *Fall 1:* „Ich wurde von einem Lehrer unfair behandelt: Er gab mir das Gefühl, mich nicht leiden zu können und versuchte absichtlich, mich zu schikanieren und meine Note zu verschlechtern, indem er ½ Jahr lang jede Stunde nur mich an der Tafel abfragte. Sobald ich irgend etwas nicht beantworten konnte, musste ich mich hinsetzen und bekam die Note 5 oder 6. Egal, ob ich vorher etwas wusste [...]. Der Lehrer war nicht bereit, auf meinen Einspruch/Widerspruch zu hören. Erst als nach einem ½ Jahr meine Eltern, mein Klassenleiter und einige Schüler ihn auf dieses Verhalten angesprochen haben, hörte er mit seinen unfairen Abfragen auf. Trotzdem blieb er stets unfreundlich, und egal, wie sehr ich mich anstrengte, konnte ich bei ihm keine gute Note erreichen“<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> V. KRUMM/S. WEIß, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich, 16f.

<sup>104</sup> Vgl. V. KRUMM/S. WEIß, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich, 16.

<sup>105</sup> V. KRUMM/S. WEIß, Ungerechte Lehrer, 67.

- *Fall 2:* [...] (Ich sollte) die Frage (3 Teilfragen) vor den Prüfern beantworten. Bei der Beantwortung der 1. Teilfrage hatte ich einige Schwierigkeiten, welche durch die Reaktionen des Geographielehrers verstärkt wurden. Häufig unterbrach er mich, und gab mir in einer gereizten Art und Weise zu verstehen, was er von meinen Ausführungen hielt [...]“<sup>106</sup>.
- *Fall 3:* „Ein Mitschüler, der im allgemeinen sehr gute Leistungen brachte, hat vor der Stunde meine Biologie-Hausaufgaben wortwörtlich abgeschrieben. Wir haben beide die Hausaufgabe vorlesen müssen. Da zwischendurch noch mehrere Mitschüler ihre Hausaufgaben vorlasen, merkte sie nicht, daß die Ausarbeitungen übereinstimmten. Als Note bekam er eine 2 und ich eine 4“<sup>107</sup>.
- *Fall 4:* „Wir hatten in der Oberstufe einen Lehrer, der sehr darauf bedacht war, dass wir alles auswendig lernten und bis ins Detail konnten. Da ich keine ausgezeichnete Schülerin bin und da ich auch gefärbte Haare und Piercings hatte, war er mir gegenüber nicht gerade angetan. Bei einer Prüfung hatte ich wieder einmal zu wenig gelernt (für ihn), und da fing er an, mit mir zu schreien: “Du bist sowieso zu blöd für diese Schule und wirst sie auch nicht schaffen, weil du bei mir durchfällst”. Allein wie du aussiehst. Dich kann man ja nicht einmal ansehen!” So ging es 2 Jahre hindurch. Ich hatte sozusagen ausgeschissen“<sup>108</sup>.
- *Fall 5:* „Ich war zu Hause, denn ich war krank. Ich hatte Fieber und deshalb war es unmöglich, in die Schule zu gehen. Meine Lehrerin dachte allerdings, dass ich schwänze. Seit dieser Zeit schikanierte sie mich. Bei jeder Prüfung bei ihr stellte sie mich bloß und behauptete, ich wäre zu blöd für diese Schule. Sie sagte mir immer wieder, dass sie mich nicht in die nächste Klasse aufsteigen lässt. Wenn ich wieder einmal nicht in der Schule war (Zahnarzttermin, ...), erzählte sie allen Lehrern, dass ich wieder schwänze. Natürlich veränderte sich dann auch das Verständnis meiner anderen Lehrer. Ich wollte dann mit der Schule aufhören, denn ich konnte nicht mehr. Doch dann redete meine Mutter mit der Direktorin und der Lehrerin. Sie verhielt sich dann zwar anders, jedoch gab sie mir immer noch zu verstehen, dass ich ihr unsympathisch war“<sup>109</sup>.

---

<sup>106</sup> V. Krumm/S. Weiß, Ungerechte Lehrer, 65.

<sup>107</sup> V. KRUMM/S. WEIß, Ungerechte Lehrer, 71.

<sup>108</sup> KRUMM, Volker/WEIß, Susanne, Du wirst das Abitur nie bestehen, 44.

<sup>109</sup> V. KRUMM/S. WEIß, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich, 5.

- *Fall 6:* „Im Geschichtsunterricht der Klasse 8 wurde die Menschheit und die Entstehung derselben behandelt. Der Lehrer wusste, dass ich kirchlich stark gebunden war, und er nutzte diese Gelegenheit, um immer wieder mich zu fragen, wie das mit dem Affen war oder ob ich nicht mal meine Version von Adam und Eva zum besten geben wolle. Er provozierte damit bei einigen anderen Mitschülern lautstarke Kommentare, die er dann immer noch ausbaute! Dieses Verhalten setzte sich in jeder Stunde fort, die wir zu diesem Thema hielten“<sup>110</sup>.
- *Fall 7:* Ich hatte auf dem Pult eine Unordnung, in meiner Schulmappe waren Pausenbrot, Bücher, Farbstifte etc. friedlich vereint. Der Lehrer schrie mich an, kritisierte meinen Saustall, packte die Mappe und mein Etui und schmiss es aus dem 3. Stock. Dann forderte er mich auf, meine Sachen auf dem Pausenhof wieder aufzulesen. Die ganze Klasse wurde beordert, aus dem Fenster zu gucken. Ich bückte mich, um das Biobuch aufzuheben. Der Lehrer schmiss von oben 3 Gummis. Einer traf mich am Po“<sup>111</sup>.

---

<sup>110</sup>KRUMM, Volker, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik‘, 113; [in Folge: V. KRUMM, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren].

<sup>111</sup> V. KRUMM, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren, 114.

## 6. Präventionsmaßnahmen

Die Entscheidung für den Lehrberuf setzt voraus, dass man bereit ist eine große Verantwortung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu übernehmen. Es wird nicht nur die Fähigkeit für die Weitergabe von Wissen verlangt, sondern auch die des Erziehens. Dollase nennt drei Hauptfähigkeiten, die eine Lehrkraft besitzen sollte, damit es zu einem guten Unterricht kommen kann.

1. „Die Fähigkeit zur Gruppenführung (,classroommanagement‘), d.h. die Fähigkeit, die Nachteile einer Gruppe zu kompensieren, Vollbeschäftigung im Unterricht zu erreichen, gleichzeitig fruchtbare Lernprozesse bei vielen zu erreichen.
2. Die Fähigkeit zur Beeinflussung von Schülern, d.h. sie veranlassen, überzeugen, erziehen, verändern zur Selbststeuerung anregen etc.
3. Die Fähigkeit zum Unterrichten, d.h. Fachkenntnisse haben und vermitteln können, Übungs- und Kontrollaufgaben stellen können, Lernarrangements und –material herstellen können, Antworten und Lösungen bewerten können etc.“<sup>112</sup>.

„Lehrer dürfen in der Schule ihrem Beruf nachgehen, weil sie in einer vieljährigen Ausbildung die Kompetenz erworben haben sollten, das alles das zum Wohl der ihnen anvertrauten Schüler leisten zu können – ,an leichten und an schweren Unterrichtstagen“<sup>113</sup>. Damit man diesen Anforderungen ohne pädagogische und gesetzliche Vergehen standhalten kann, ist eine Auseinandersetzung mit abweichenden Lehrerverhalten unumgänglich. Erst dadurch wird das Bewusstsein geschaffen, was zur Lehrgewalt zählt und mit welchen Methoden die Lehrkraft sich dagegen schützen kann.

In der Literatur finden sich unzählige Präventionsmaßnahmen, die Lehrerinnen und Lehrer in Anspruch nehmen können bzw. sollten. Diese reichen von der Umgestaltung der Institution Schule bis zu Innovationen im Unterricht, um die Interaktion zwischen der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Anschließend werden jene Präventionsmaßnahmen präsentiert, die in der Regel von jeder Lehrkraft realisiert werden kann, wenn sich diese mit dem Problem der Lehrgewalt auseinandersetzt.

---

<sup>112</sup>DOLLASE, Rainer, Gewalt in der Schule, Stuttgart. 2010, 105.

<sup>113</sup> V. KRUMM/K. ECKSTEIN, ‚Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule‘, 18.

## 6.1. Evaluation

Zunächst ist es wichtig, dem von der Norm abweichenden Lehrverhalten ins Auge zu sehen, denn nach Krumm „[...] gehört das Lehrverhalten zu den stärksten jener Faktoren, die gestaltet, verändert und weiterentwickelt werden können und nicht als gegeben und weitgehend unveränderlich hingenommen werden müssen“<sup>114</sup>. Folglich muss dieses Verhalten und Handeln der Lehrkraft eruiert werden. Die Wahrnehmung ist der erste Schritt der Intervention bzw. der Prävention. Aber nicht immer ist eindeutig erkennbar, welches Handeln der Lehrkraft zu einer Kränkung bei den Schülerinnen und Schülern führt. Ein Weg zur Einsicht, ist die Befragung der Opfer – die Evaluierungen des Unterrichts. Beeby betont, dass die Evaluation im Unterricht sich nicht nur mit der Erhebung und Auswertung von Daten zufrieden geben sollte, sondern auch die Ergebnisse sollten bewertet und Maßnahmvorschläge ausgearbeitet werden<sup>115</sup>. Evaluierungen sollen aber nicht nur aufgrund des aktuellen Unterrichtsprozesses durchgeführt, sondern sie sollen auch die Lernerfolge, die Gerechtigkeit bei Leistungsbeurteilungen und das allgemeine Befinden der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen<sup>116</sup>. Anhand dieser Faktoren erfährt die Lehrkraft sowohl die Sichtweise der einzelnen Lernenden als auch die aktuelle Situation des gesamten Klassenklimas.

Nach Mittelstädt gibt es vier verschiedene Faktoren bei einer Evaluierung in der Schule, die berücksichtigt werden sollten:

- *Erkennungsgewinn*: Das Grundbedürfnis einer Evaluation ist die aktuelle Lage zu erkennen. Mit dieser Erkenntnis kann das Interaktionsproblem zwischen Lehrkraft und den Lernenden wahrgenommen und die Unterrichtsqualität verbessert und gesteigert werden.
- *Dialogfähigkeit*: Die Ergebnisse werden in der evaluierten Klasse gemeinsam interpretiert, um eine einseitige Interpretation durch die Lehrkraft zu vermeiden. Durch den Dialog wird der Erkenntnisgewinn nochmals gesteigert.
- *Kontrolle*: Die Evaluation gibt Ergebnisse über den gesamten Bereich des Unterrichts. Wenn die Lehrkraft ein bestimmtes Problem kontrollieren möchte, müssen

---

<sup>114</sup>GREIMEL-FUHRMANN, Bettina, Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern .Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden, Innsbruck. 2003, 265; [in Folge: B. GREIMEL-FUHRMANN, Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern.].

<sup>115</sup> Vgl. B. GREIMEL-FUHRMANN, Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern, 25.

<sup>116</sup> Vgl. F. EDER, Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, 240.

die Übereinstimmungen Annahmen und Tatsachen geprüft werden. Folglich kann die Pädagogin/der Pädagoge ihr/sein Verhalten und das der Lernenden reflektieren.

- *Belegbarkeit*: Mit den gewonnenen Daten erwirbt die Lehrkraft einen Beleg der eigenen pädagogischen Arbeit. Sie kann sich bewusst mit den Problemen während des Unterrichts auseinandersetzen und Lösungen erarbeiten. Die Profiteure sind sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schülerinnen und Schüler<sup>117</sup>.

Wenn die Lehrkraft die oben genannten vier Punkten ernst nimmt, wird sie dadurch mit Erfolg die Evaluation durchführen können. Denn der Erkenntnisgewinn allein wird nicht zu einer Prävention gegen die Gewaltanwendung führen. Die Lehrkraft muss sich mit dem eigenen Handeln und Verhalten auseinandersetzen. In der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern können nicht nur offen gebliebene Fragen diskutiert werden, sondern es können Lösungsvorschläge für den gemeinsamen Umgang gesucht werden. Durch das Miteinbeziehen der Lernenden wird auch das Verhältnis mit der Lehrkraft verbessert und somit wird das Klassenklima positiv beeinflusst.

Da es verschiedene Arten von Evaluierungen gibt, ist es eine Herausforderung, die passende zu wählen. Denn „[...] ein geeignetes Instrument ist ebenso bedeutend wie die eingehende Information der Lehrenden und der Lernenden über die Zielsetzung und die Methoden der Evaluierung“<sup>118</sup>.

Wenn das Lehrverhalten von den Schülerinnen und Schülern evaluiert werden soll, können ein paar Methoden ausgeschlossen werden. Verfälschungen werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit bei Gesprächen der Lehrkraft mit den Lernenden einschleichen. Bei dieser Durchführung kann es mehrere Hindernisse geben. Zum einen werden nicht alle zu Wort kommen, weil nicht jede/jeder alles vor der Klasse preisgeben möchte. Und zum anderen werden die negativen Meldungen über die Lehrende/den Lehrenden rar sein. Auch Beobachtungen sind bei der Evaluation im Unterricht nicht vorteilhaft, weil das Verhalten der Lehrkraft dadurch beeinflusst wird.

---

<sup>117</sup> Vgl. MITTELSTÄDT, Holger, Evaluation von Unterricht und Schule. Strategien und Praxistipps, Müllheim an der Ruhr. 2006, 17-21); [in Folge: H. MITTELSTÄDT, Evaluation von Unterricht und Schule].

<sup>118</sup> B. GREIMEL-FUHRMANN, Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern, 268.

Daher ist es „[...] sinnvoll, die Anonymität der Lernenden im Evaluationsprozess zu gewährleisten“<sup>119</sup>. Nur dann sind die Ergebnisse viel versprechend in Bezug auf die Korrektheit der Angaben. Aber auch hier gibt es verschiedene Methoden, die angewendet werden können. In der Schule eignen sich dafür Fragebögen und Leitfadeninterviews. Fragebögen haben den Vorteil, dass gezielt gefragt werden kann. Der Vorteil der Leitfadeninterviews ist, dass die Schülerinnen und Schüler vieles preisgeben können. Damit sich die Befragten nicht von dem Erkennen der Handschrift fürchten müssen, ist die Befragung mittels Computer angebracht.

„Die SchülerInnen können dabei die Erfahrung machen, daß es ihnen zugute kommt, wenn sie LehrerInnen aus ihrer Sicht auf Stärken und Schwächen des Unterrichts aufmerksam machen“<sup>120</sup>.

---

<sup>119</sup> B. GREIMEL-FUHRMANN, Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern, 268.

<sup>120</sup> F. EDER, Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, 240.

## 6.2. Schulinterne Lehrerfortbildung

Ein anderer wichtiger Faktor ist das gemeinsame Handeln aller Lehrenden an einer Schule. Die individuelle Lehrerfortbildung steht in diesem Kontext nicht zur Diskussion, obwohl sie auch einen positiven Effekt auf das Unterrichten hat. Sie leistet neben dem Kennenlernen von Kolleginnen und Kollegen des gleichen Schulfaches, auch das Kennenlernen von neuen Methoden und Medien im Unterricht, Austausch von Erfahrungen etc. Da diese pädagogisch-psychologische Weiterbildung von Lehrkräften auf Freiwilligkeit beruht, wird sie meistens nur von engagierten Lehrerinnen und Lehrern in Anspruch genommen<sup>121</sup>. Aus Platzgründen wird im Folgenden ausschließlich auf die schulinterne Lehrerfortbildung eingegangen, weil diese Pflicht für das ganze Schulkollegium ist. Damit ein geschlossenes Team der Lehrkraft in einer Schule realisierbar ist, ist es wichtig, dass pädagogische Richtlinien für das gesamte Schulhaus festgelegt werden. Forschungen machten nämlich deutlich, „[...] dass schulindividuelle Faktoren, wie die Zusammenarbeit der LehrerInnen, gemeinsame Ziele, die Qualität der Führung usw., sehr viel mehr Einfluss auf die Qualität und den Erfolg von Schule haben als die Schulorganisation, nationale Curricula oder zentrale Leistungsvorgaben“<sup>122</sup>.

Die kollegiale Lehrerfortbildung setzt voraus, dass sich die Schulgemeinschaft mit den Vorgaben des Staates und mit den Herausforderungen und Möglichkeiten in der Schule auseinandersetzt. Eine hohe Priorität hat die Berücksichtigung aller Lehrkräfte, Lernenden und Eltern unter der die Aufgaben der Schule erarbeitet werden. Die Evaluation der Stärken und Schwächen jeder Lehrkraft steht im Vordergrund und es wird versucht die Probleme gemeinsam zu lösen<sup>123</sup>.

Melzer verfasst Faktoren, die die Gewaltprävention positiv beeinflussen. Zu diesen Einflussfaktoren zählen unter anderen das Engagement, die Überzeugungskraft und die Durchsetzungsfähigkeit der Schulleitung, das gemeinsame Handeln der Lehrenden und das Eingreifen bei Gewaltsituationen. Aber nicht nur das Zusammentreffen und Gespräche des Kollegiums sind ausschlaggebend für ein gewaltpräventives Arbeiten,

---

<sup>121</sup> Vgl. K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar, 177f.

<sup>122</sup> ALTRICHTER, Herbert (Hrsg.), Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen, Innsbruck - Wien. 1999, 15.

<sup>123</sup> Vgl. POSCH, Peter, Thesen zur kollegialen Lehrerfortbildung, in: ZENTRALVEREIN der Wiener Lehrerschaft, LehrerInnenzeitung, Wien. 1996, 2/97, 17.

sondern auch die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler und die aktive Zusammenarbeit mit den Eltern zeigen großen Nutzen<sup>124</sup>.

Das regelmäßige Zusammentreffen aller Lehrkräfte in einer Schule lässt die Wahrnehmungsfähigkeit für die eigene Person und für die Schülerinnen und Schüler wachsen. Auch das Verständnis für die Kinder und Jugendlichen wird größer, was sich positiv auf die Konfliktbearbeitung auswirkt. Nach dazu gibt der Rückhalt in der Gruppe Sicherheit und lässt Situationen der Hilflosigkeit lösen<sup>125</sup>.

---

<sup>124</sup> Vgl. I. WEIßMANN, Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen, 86.

<sup>125</sup> Vgl. K. SINGER, Die Würde des Schülers ist antastbar, 172.

### 6.3. Mediation

Im Schulalltag kommt es immer wieder zu Konflikten zwischen Lehrkräften und Lernenden, die sich auf das Unterrichtsklima negativ auswirken können. In vielen Fällen wiederholen sich diese Situationen und die Pädagogin/der Pädagoge ärgert sich immer wieder aufs Neue. Auslöser kann zum Beispiel eine Schülerin/ein Schüler sein, die/der den Unterricht mit unangepassten Wortmeldungen stört. Damit es nicht zu einer Eskalation kommt, die das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und der Klasse zerstört, ist eine Auseinandersetzung mit dem Konflikt ein präventiver Ausweg.

Eine immer öfters angewendete Methode ist die Mediation. „Mediation ist die Einschaltung eines (meist) neutralen und unparteiischen Dritten im Konflikt, der die Parteien bei ihren Verhandlungs- und Lösungsversuchen unterstützt, jedoch über keine eigene (Konflikt-) Entscheidungskompetenz verfügt“<sup>126</sup>. Dieser unparteiische Dritte nennt sich Mediatorin/Mediator. An vielen Schulen Österreichs wird für die schulinternen Personen eine Ausbildung dazu angeboten. Folglich können die Konflikte, die im Unterricht entstehen, durch eine neutrale Person geschlichtet werden. Die Lösung wird friedlich geschlossen und ist für alle Seiten zufriedenstellend, weil sie den Interessen beider Konfliktparteien nachgeht<sup>127</sup>.

Wenn eine Kompromisslösung zwischen Lehrkraft und Lernenden von Nöten ist, ist die Einsetzung einer Lehrerin/eines Lehrers als Mediatorin/Mediator anstatt von Jugendlichen angebracht, damit das Autoritätsproblem bei Seite gelegt werden kann. Denn eine Schülerin/ein Schüler als Mediatorin/Mediator wird bei einer Konfliktschlichtung zwischen Gleichaltrigen besser agieren können, weil der Altersrespekt nicht vorliegt.

Eine Mediation darf nur begonnen werden, wenn diese von beiden Konfliktparteien bestätigt wird<sup>128</sup>. Die Schlichtperson übernimmt die Gesprächsführung und strukturiert den Prozess. Sie ist neutral, gibt keine Ratschläge und ist für eine ausgewogene Vereinbarung verantwortlich<sup>129</sup>. „Im Mediationsgespräch geht es nicht um Recht oder Unrecht und auch nicht um Schuld und Sühne, sondern darum, zu überlegen, wie ein

---

<sup>126</sup> BREIDENBACH, Stephan, Mediation. Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt, Köln. 1995, 4.

<sup>127</sup> Vgl. K. HURRELMANN/H. BRÜNDEL, Gewalt an Schulen, 180.

<sup>128</sup> Vgl. BESEMER, Christoph, Mediation – Vermittlung in Konflikten, Darmstadt. 1993, 36.

<sup>129</sup> Vgl. BUSCH, Matthias/WITTE, Marlies, Mediation. Ein Rollenspielbuch, Schwalbach. 2010, 30; [in Folge: M. BUSCH/M. WITTE, Mediation].

Konflikt zur Zufriedenheit beider beigelegt werden kann, sodass beide in Zukunft wieder miteinander auskommen können<sup>130</sup>.

Das Mediationsverfahren gliedert sich in sechs Phasen. In der Literatur gibt es verschieden Unterteilungen des Mediationsgesprächs. Im Folgenden wird das Gespräch nach Busch und Witte unterteilt.

1. *Vorphase*: Am Beginn wird geklärt, ob alle Mitglieder sich zu einer Mediation entschieden haben. Danach wird das Problembewusstsein erfragt und anschließend werden der Verlauf und das Organisatorische geklärt.
2. *Einleitung*: Die Mediatorin/der Mediator stellt kurz die jeweiligen Sichtweisen der Konfliktparteien vor und es wird von den Parteien eine Zielvereinbarung getroffen.
3. *Problemdarstellung*: Die Konfliktparteien beschreiben ausführlich ihre Sichtweise, die von der Mediatorin/vom Mediator schriftlich festgehalten werden. Zuerst werden die Gemeinsamkeiten präsentiert, dann die Differenzen.
4. *Konflikterhellung*: Hier wird auf die Gefühle, Interessen und auf andere Hintergründe des Problems eingegangen. Auf diese Weise wird das Verständnis beider erhellt.
5. *Problemlösung*: In dieser Phase werden Lösungsmöglichkeiten gesammelt und bewertet. Die Übereinstimmungen werden ausgearbeitet und überprüft.
6. *Vereinbarung*: Die von der Mediatorin/vom Mediator überprüften Lösungen, werden schriftlich vereinbart und unterschrieben. Abschließend wird ein Termin festgelegt, bei dem die Vereinbarung überprüft wird<sup>131</sup>.

Das Ziel dieser sechs Phasen ist nicht das Hervorbringen von Sieger und Verlierer, sondern das Erzielen eines Gewinns beider Konfliktparteien. Beide sollten von der Sichtweise des Anderen dazu gelernt haben und das Verständnis gegenseitig erweitert haben<sup>132</sup>. Durch den entgegengebrachten Respekt kommt es nicht nur zu einer

---

<sup>130</sup> K. HURRELMANN/H. BRÜNDEL, Gewalt an Schulen, 181.

<sup>131</sup> Vgl. M. BUSCH/M. WITTE, Mediation, 31-50.

<sup>132</sup> Vgl. JINDRA, Andreas, Erziehungsrat versus Mediation?. Die Probleme von heute sind die Lösungen von gestern. Notwendig sind nicht neue Zaubermittel sondern eine neue Haltung zum Konflikt, 2/2001, 10f.

Kompromisslösung, sondern auch der soziale Umgang zwischen Lehrkraft und den Lernenden wird verbessert.

In der Schule ist es aus Platz-, Geld- und Zeitgründen schwierig, diese Form von Mediation zu verwirklichen. Damit es zu einer Durchführung kommen kann, ist ein Engagement der Belegschaft, vor allem der Direktorin/des Direktors von Vorteil. Ansonsten gibt es noch die Möglichkeit der Einzelberatung, in der die Konfliktbearbeitung mit nur einer Person durchgeführt wird. Der Ablauf orientiert sich an der Mediation. Bei der Problemdarstellung wird der Konflikt ausschließlich aus der Sicht der einen Konfliktpartei geschildert. Die Konfliktherhellung soll zu einem Perspektivenwechsel und zu einer Blickerweiterung führen. Diese werden auch bei der Lösungssuche verwendet. Bei der Vereinbarung wird schriftlich festgehalten, bis wann das Vorhaben umgesetzt werden soll<sup>133</sup>.

---

<sup>133</sup> Vgl. M. BUSCH/M. WITTE, Mediation, 55.

## 6.4. Verhaltensverträge

Im Unterricht werden die Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder mit Situationen konfrontiert, die nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Die Schülerinnen und Schüler finden in der Regel sehr schnell die Schwächen der Lehrkraft und nutzen diese Situationen aus. Die/der Lehrende wird wütend und hat sich nicht mehr ganz unter Kontrolle. Auf diese Art und Weise kommt es in vielen Fällen zu einem abweichenden Lehrerverhalten, in dem die Kinder und Jugendlichen Kränkungen und Verletzungen erfahren.

In einigen Schulen nehmen die Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem eigenen Schutz und im eigenen Interesse diese Situationen nicht nur wahr, sondern setzen sich damit auseinander. Eine immer beliebter werdende Methode ist der Verhaltensvertrag. Das „Verhalten ist beidseitig ausgerichtet: Es schließt in den Prozess der Veränderung mit dem Ziel von Verbesserung alle jene Personen ein, die miteinander leben und an gemeinsame Aufgabenstellungen Anteil nehmen. Verhalten betont die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens in symmetrischen Beziehungen von Menschen“<sup>134</sup>.

„Die Vereinbarungen oder Verträge bestehen aus gegenseitig ausgehandelten freiwilligen Selbstverpflichtungen zwischen Lehrern, Eltern und/oder Schülern. Die Schulangehörigen vereinbaren und legen fest, welches Verhalten jeder vom anderen erwarten darf, und was geschieht, wenn einer der Partner sich nicht an sein Versprechen hält“<sup>135</sup>. Diese positiv angefassten Verhaltensverträge werden unter Beachtung der geltenden Schulgesetze geschlossen, um gewisse Ziele im Unterricht zu verwirklichen, die von allen Beteiligten verfasst und unterschrieben werden<sup>136</sup>.

Der Leitsatz bzw. die Struktur dieser Verträge lautet: „Wenn Du tust, was ich will, werde ich tun, was Du willst“<sup>137</sup>. Hier wird das positive und erwünschte Verhalten belohnt. Ruggles und Le Blanc sehen vor allem diese Methode, zu einem Konsens zu

---

<sup>134</sup> RAUSCHER, Erwin, Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog, Wien. 2003, 5.

<sup>135</sup> KRUMM, Volker, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik‘, 118.

<sup>136</sup> Vgl. V. KRUMM, Erziehungspartnerschaft. Gute Schule durch Vereinbarung zwischen Schule und Elternhaus, 3; [in Folge: V. KRUMM, Erziehungspartnerschaft].

<sup>137</sup> V. KRUMM, ‚Erziehungsverträge mit Eltern‘ oder ‚Verhaltensverträge mit Schülern?‘, 18; [in Folge: V. KRUMM, Verhaltensverträge mit Schülern].

kommen und den Unterricht nach Wünschen von Lehrkräften und den Kindern zu gestalten zielführender, als das unerwünschte Verhalten zu bestrafen<sup>138</sup>.

„Denn Schüler, die von ihrem Lehrer wiederholte (streng, hart, böse, kalt...) bestraft werden, entwickeln mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Angst, Antipathie, Haß, Aggressionen und andere Stresssymptome gegen den strafenden Lehrer und übertragen diese Emotionen auf alles, was mit dem strafenden Lehrer zu tun hat: auf dessen Unterricht, dessen Fach, die Schule, das Lernen“<sup>139</sup>.

Es ist wichtig, dass die Konsequenzen einer Verletzung einer Regel formuliert werden, damit es zu keinen Unstimmigkeiten bei Verstoßen gibt. Denn wenn es zur Regelverletzung kommt, kann die Schülerin/der Schüler einsehen, dass die Konsequenzen gerechtfertigt sind<sup>140</sup>. Bei einer Missachtung einer Regel müssen die Konsequenzen einer gewissen Form entsprechen. Es ist von Vorteil, wenn die Konsequenzen gemeinsam von allen Partnern vereinbart werden, damit diese auch akzeptiert werden. Sie sollten einen Zusammenhang mit dem abweichenden Verhalten haben, damit aus Fehlern gelernt werden kann. Auch die Achtsamkeit auf den Auslöser für das Handeln soll gegeben sein, damit man daraus lernen kann. Aus diesen Gründen hat die Wiedergutmachung einen kausalen Zusammenhang und die Wiederbetätigung gegen die Regel wird vermindert<sup>141</sup>.

Volker Krumm betont, dass zu Gunsten der Kinder und Jugendlichen alle Vertragspartner unterschreiben müssen. Auf diese Weise werden sie auf eine Ebene mit den Lehrkräften (und Eltern) gestellt und erfahren Anerkennung. Ein großer Vorteil ist, dass diese Handhabung auf Freiwilligkeit basiert und somit ohne Druck geschlossen wird<sup>142</sup>.

Aus der Forschung ist bekannt, dass solche Vereinbarungen, die von allen Mitgliedern unterzeichnet worden sind, in der Regel Erfolg versprechen, weil sie von alle gewollt sind. Dagegen versprechen angeordnete Regeln nicht so viel Erfolg, weil sie von den Schülerinnen und Schülern in den meisten Fällen nur als gefordert, in einer unverständlichen Sprache geschrieben und befohlen gesehen werden und sie sich dabei in der Rolle der passiven Mitglieder in der Schule sehen<sup>143</sup>. Ulich bestätigt dies, denn er

---

<sup>138</sup> Vgl. V. KRUMM, Verhaltensverträge mit Schülern, 8.

<sup>139</sup> V. KRUMM, Verhaltensverträge mit Schülern, 4-6.

<sup>140</sup> Vgl. V. KRUMM, Verhaltensverträge mit Schülern, 4.

<sup>141</sup> Vgl. E. RAUSCHER, Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog, 29.

<sup>142</sup> Vgl. V. KRUMM, Verhaltensverträge mit Schülern, 15.

<sup>143</sup> Vgl. V. KRUMM, Erziehungspartnerschaft, 10.

sieht die Schulklasse als eine Zwangsgruppierung, die durch starre Gesetze geregelt ist. Diese wird hauptsächlich aus organisatorischen Gründen gebildet und nicht wegen der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler<sup>144</sup>.

Die Regeln, die von allen Vertragspartnern verfasst worden sind, sollen...

- „Gebote sein, nicht Verbote;
- Anstiftungen sein, nicht Verhinderungen;
- weniger dem Verhindern, eher dem Ermöglichen dienen;
- das Zusammenleben mitgestalten helfen, es nicht einschränken durch das Setzen oder Androhen von Sanktionen.

Sie sollen dagegen kein Ventil sein...

- für Lehrerinnen und Lehrer ... um ihre Frustration über zunehmende Aggressionen, Vandalismus und Unpünktlichkeit von Schülerinnen und Schüler durch mehrheitlich durchgesetzte Regeln abzuladen;
- für Schülerinnen und Schüler ... um im Umkehrschluss ihren Lehrerinnen und Lehrern Pflichtwidrigkeiten nachweisen oder vorwerfen zu können;
- für Eltern und andere Erziehungsberechtigte ... um sich gegen unbeliebte Lehrerinnen und Lehrer stärker durchzusetzen<sup>145</sup>.

Der Erziehungswissenschaftler Krumm hat eine Zusammenfassung erstellt, in der die Charakteristika der Verhaltensverträge kurz und bündig dargestellt werden. Verhaltensverträge regeln einen Austausch von erwünschten Leistungen der Schulpartner. Jeder verspricht seinem Partner eine Leistung unter der Bedingung: ‚Wenn du tust, was du versprochen hast, werde ich tun, was ich versprochen habe‘. Diese Verträge basieren auf freiwilligen Selbstverpflichtungen, die nicht auf ein gemeinsames Ziel bezogen sind. Jeder Vertragspartner formuliert seine Interessen und Wünsche. Aber die Verhaltensweisen sind von den verschiedenen Mitgliedern abhängig. Die Verhaltensverträge entstehen im Prozess, weil sie erst bei einer Übereinstimmung aller unterschrieben werden. Auch die Konsequenzen werden formuliert und sind daher eindeutig vorhersehbar<sup>146</sup>.

---

<sup>144</sup> Vgl. K. ULICH, Schüler und Lehrer im Schulalltag, 64f.

<sup>145</sup> E. RAUSCHER, Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog, 10.

<sup>146</sup> Vgl. V. KRUMM, Erziehungspartnerschaft, 8f.

## 6.5. Meditation

Für die Psychotherapeutin Helga Teml ist das bewusste Ruhigwerden und Abstandhalten vom Alltag. Ein simpler Weg die Gewaltbereitschaft im Unterricht zu mildern. Sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden ist es schwierig, jede Unterrichtsstunde mit Elan und Motivation zu beginnen und dabei die ganze Konzentration auf das Hier und Jetzt zu lenken. Es ist keine Seltenheit, dass die Lehrerin/der Lehrer mit Ärger und Wut die Klasse betritt, die sich in den vorangehenden Stunden oder in der Pause aufgestaut haben. Auch die Tagesverfassung oder familiäre Probleme können die Lehrkraft zu abweichendem Lehrverhalten verführen. Letztendlich können sich diese Faktoren negativ auf den Unterricht auswirken und zu Kränkungen und Verletzungen der Lernenden führen. Ebenso haben die aufgestauten Gefühle der Schülerinnen und Schüler Einfluss auf das Unterrichtsklima und können die Lehrkraft belasten<sup>147</sup>.

Ein paar Minuten Ruhe am Stundenbeginn können diesem Phänomen entgegenwirken bzw. es verkleinern. „Durch Achtsamkeits- oder Konzentrationsübungen soll sich der Geist beruhigen und sammeln“<sup>148</sup>. In der Studie von Tang wurde nachgewiesen, dass es durch regelmäßiges Meditieren zu einer Veränderung des Gehirns kommt, insbesondere im cingulären Cortex, der vor allem das Verhalten und die Aufmerksamkeit steuert. Diese Hirnregion ist für die Regulation für Stimmungen und Emotionen verantwortlich. „Offenbar hat das Training also eine Hirnregion ertüchtigt, die es Menschen ermöglicht, das Verhalten an ihren Zielen auszurichten und ihre Gefühle in den Griff zu bekommen“<sup>149</sup>. Folglich ermöglicht das Meditieren sich mit den eigenen Emotionen auseinanderzusetzen, um sie in den Griff bekommen zu können. Es gibt verschiedene Methoden, sich und den Schülerinnen und Schülern eine kurze bewusste Pause im Schulalltag zu gewährleisten. Die Phantasiereise erlebt große Beliebtheit bei den Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund der Erfolgsquote, der einfachen Durchführbarkeit und der vielen Materialien und Unterlagen, die zur Verfügung stehen. Die Schülerinnen und Schüler erleben das Abschalten vom Alltag als ein Auftanken der Energiequelle. Phantasiereisen dienen nicht nur als Entspannung, sondern auch als Lernförderung und Persönlichkeitsentwicklung. Noch dazu tragen sie zu einer

---

<sup>147</sup> Vgl. TEML, Helga, Komm mit zum Regenbogen. Phantasiereisen für Kinder und Jugendliche, Linz<sup>2</sup>. 1992, 7

<sup>148</sup> Tang, Yi-Yuan, Meditation, Url: <http://lexikon.stangl.eu/418/meditation/> (Stand:1.1.2011).

<sup>149</sup> Tang, Yi-Yuan, Meditation, Url: <http://lexikon.stangl.eu/418/meditation/> (Stand:1.1.2011).

Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehung, dem Verständnis und Offenheit gegenüber den Anderen bei<sup>150</sup>. Kurz gesagt: sie beeinflussen den Schulalltag positiv. Phantasieeisen zur Entspannung bewirken einen guten Start in die neue Unterrichtsstunde. Anhand der Beschreibung von Bildern und der Achtsamkeit auf den Atem kommt es zu einer vertieften körperlichen Entspannung. Dieses Gefühl von Loslassen verbessert sowohl die körperlichen als auch die geistigen Spannungen der Personen. Durch Ruhebilder wird die Entspannung vertieft und die Gedanken werden auf etwas Beruhigendes gelenkt. Folglich fallen Stress und Hektik ab und Verspannungen lösen sich<sup>151</sup>.

---

<sup>150</sup> Vgl. H. TEML, Komm mit zum Regenbogen, 8f.

<sup>151</sup> Vgl. H. TEML, Komm mit zum Regenbogen, 16.

## 7. Gewaltfreies Handeln begründet in der Religionspädagogik

### 7.1. Hinführung

„Religionspädagogik steht zur Ethik als Reflexion des Handelns in zweifacher Verbindung: Zum einen vom theologischen Selbstverständnis her als vor Gott verantwortbare Gestaltung des Lebens, zum anderen vom pädagogischen Selbstverständnis her als sich dem Bildungsanspruch zuordnend und hierin verortend“<sup>152</sup>. Der Arbeitsdruck, den Lehrerinnen und Lehrer als immer stärker werdend empfinden, beeinflusst unter anderem das Lehrverhalten. Nicht nur der Lehrstoff muss für jede Schülerin/jeden Schüler verständlich dargeboten werden, sondern auch das Erziehen der Kinder und Jugendlichen wird als Aufgabe der Lehrkraft gesehen. Diese Erziehung wird vor allem von den Religionslehrerinnen und –lehrern verlangt. Es sollen Werte und Normen für ein friedvolles Zusammenleben vermittelt werden. Damit diese verwirklicht werden können, ist das Handeln der Lehrkraft danach eine Voraussetzung. Denn sie dient als Vorbild und ihr Lehrverhalten wird von den Lernenden bewusst oder unbewusst wahrgenommen. Für die Religionspädagogik liegt Gewalt da vor, „[...] wo das deutliche Gefühl (auch als Empfindung) entsteht, durch eine(n) andere(n) in der eigenen Würde und Integrität verletzt worden zu sein“<sup>153</sup>. In der Theologie des Alten Testaments hat der Gewaltbegriff eine doppelte Besetzung. Zum einen wird er als positives Machtmittel und als Herrschergewalt Gottes gesehen, der für ein geordnetes Miteinander sorgt. Zum anderen wird der Begriff negativ besetzt, weil Gewalt die Schwachen unterdrückt. Im Neuen Testament erhält der Begriff Gewalt eine negative Bestimmung von Jesus. Er fordert nämlich einen neuen gewaltfreien Umgang<sup>154</sup>. Der Religionsunterricht steht im Zeichen des gewaltfreien Handelns Jesus Christus. Durch das Nachahmen seiner Lebensweise wird das Miteinander verbessert. „Jesus Christus zieht die Menschen in die Liebe Gottes hinein. Dadurch wird den Menschen eine höhere Würde zugesprochen, die mehr umfasst als das, was durch Gewalt vom Menschen

---

<sup>152</sup> NAURATH, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Witten<sup>3</sup>. 2010, 158; [*in Folge*: E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt].

<sup>153</sup> E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 7.

<sup>154</sup> Vgl. PAINKE, Uwe, Definitionen der Gewalt. Interdisziplinäre Zugänge zum Gewaltbegriff und Analyse seiner gesellschaftlichen Funktion, in: COLLMAR, Norbert/NOLLER, Annette (Hg.), Menschenwürde und Gewalt. Friedenpädagogik und Gewaltprävention in Sozialer Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik, Stuttgart. 2006, 89f.

ausgesagt oder ausgedrückt wird. [...]. Dieses religiöse Ideal bildet nun zugleich den Orientierungspunkt für die Kultivierung der sozialen Verhältnisse“<sup>155</sup>. Für die Gemeinschaft der Religionslehrerinnen und -lehrer mit den Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, dass die Hoffnung, das Recht und die Güte miteinander gelebt werden<sup>156</sup>. Diese christliche Umgangsform soll die Ausgangsbasis beim Unterrichten sein. Vor allem der Religionsunterricht bietet viele Möglichkeiten das Klassenklima zu verbessern, denn schon der Lehrplan verlangt die Vermittlung von sozialen Kompetenzen. Die Resultate wirken sich nicht nur positiv auf die Umgangsformen der Lernenden aus, sondern auch auf die der Lehrkraft. Es gibt unzählige Unterrichtsmethoden, die Prävention gegen Gewalthandlungen leisten. Die im Kapitel 6 genannten Präventionsmaßnahmen können in der Regel im Religionsunterricht eingesetzt werden.

Die katholische Religionspädagogik versucht Kinder und Jugendliche zu religiösen Erwachsenen zu sozialisieren, indem sie religiöse Fragen explizit anspricht. Sie vermittelt aber nicht nur Wissen, sondern sie zieht auch andere Gesichtspunkte heran, die für ein friedvolles Miteinander stehen<sup>157</sup>. Aus diesen Gründen ist es wichtig, dass die Religionslehrerinnen und -lehrer versuchen, dieses Handeln vorzuleben. Im Schulalltag ist es nicht immer leicht, den Unterricht nach christlichen Normen und Werten zu gestalten. Es gibt Unterrichtssituationen, in denen ein Eingreifen der Lehrkraft, das die Schülerin/der Schüler kränkt, nicht vermeidbar ist. Werden aber Vorkehrungen getroffen, die die Gewaltbereitschaft sinken lassen, kann das gewalttätige Handeln gemildert werden.

Die Religionspädagogik tritt für einen humanen Umgang in der Schule ein. Die Kinder und Jugendlichen sind nicht einfach Mitglieder der Schule, sondern sie werden in den Mittelpunkt gestellt. Der Religionsunterricht wird als thematisch-problemorientierter

---

<sup>155</sup>VON SCHELIHA, Arnulf, Was tun gegen Gewaltneigungen? –Friedensethische Grundsatzüberlegungen, in: AMMERMAN, Norbert/EGO, Beate/MERKEL, Helmut (Hg.), Frieden als Gabe und Aufgabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung, Göttingen. 2005, 33; [in Folge: A. VON SCHELIHA, Was tun gegen Gewaltneigungen?].

<sup>156</sup> Vgl. ORTH, Gottfried, Die Provokation des Shalom – Hinführungen zu einer Praktischen Theologie des Shaloms, in: COLLMAR, Norbert/NOLLER, Annette (Hg.), Menschenwürde und Gewalt. Friedenpädagogik und Gewaltprävention in Sozialer Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik, Stuttgart. 2006, 66.

<sup>157</sup> Vgl. LÄMMERMANN, Godwin/NAURATH, Elisabeth/POHL-PATALONG, Uta, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh. 2005, 11; [in Folge: G. LÄMMERMANN/E. NAURATH, U. POHL-PATALONG, Arbeitsbuch Religionspädagogik].

Unterricht gesehen, in dem das Zwischenmenschliche immer Vorrang haben sollte<sup>158</sup>. Anhand des sozialen, diakonischen und religionspädagogischen Handelns kann dieser Unterricht zur Auslegung der Menschenrechte beitragen<sup>159</sup>. „Die Lebensmöglichkeit, die der Religionsunterricht also eröffnet, wurzelt in den christlichen Tugenden. Religionslehre ist als Tugendlehre zu verstehen“<sup>160</sup>. Die Schülerinnen und Schüler erfahren Umgangsformen, die ein Garant für ein friedvolles Miteinander sind. Mit diesem Wissen können sie gegen das gewalttätige Handeln von Lehrkräften argumentieren. Es hilft ihnen, Ungerechtigkeiten zu erkennen und sich gegen diese zu wehren. Diese Befähigung führt zur kompetenten Teilnahme am Gesellschaftsleben<sup>161</sup>. Dies wiederum bedeutet, dass die Hoffnung besteht, dass die Gewalthandlungen der Lehrkräfte abnehmen. Die Kinder und Jugendlichen trauen sich bei Gewalterfahrungen zu Wort melden und die Probleme bleiben nicht mehr im Klassenzimmer.

Stoodt fasst den sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht folgendermaßen zusammen und definiert ihn anhand von vier Aufgaben, die erledigt werden sollten:

1. Hilfe zur Selbsthilfe
2. Hilfe zur Solidarisierung
3. Hilfe zu stellvertretendem Handeln
4. Hilfe zu alternativischem Denken<sup>162</sup>

Anhand dieser vier erworbenen Fähigkeiten sind die Schülerinnen und Schüler im Stande, sich gegen ungerechtfertigtes Handeln von Lehrkräften zu wehren. Auch die Lehrerin/der Lehrer profitiert von der Erfüllung dieser vier Aufgaben, weil durch das Vermitteln der vier Punkte das Lehrverhalten in den Vordergrund gerückt wird. Fast wie von selbst bekommt die Lehrkraft von den Lernenden Rückmeldungen, weil sie dies im sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht vermittelt bekommen sollten. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erwerben, einen Unterricht zu bewerten und dem Lehrenden ein angebrachtes Feedback zu geben. Micha

---

<sup>158</sup> Vgl. G. LÄMMERMANN/E. NAURATH, U. POHL-PATALONG, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 119.

<sup>159</sup> Vgl. NOLLER, Annette, Menschenwürde – Interpretation einer Fundamentalnorm gegen Gewalt, in: COLLMAR, Norbert/NOLLER, Annette (Hg.), Menschenwürde und Gewalt. Friedenspädagogik und Gewaltprävention in Sozialer Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik, Stuttgart. 2006, 38.

<sup>160</sup> G. LÄMMERMANN/E. NAURATH, U. POHL-PATALONG, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 115.

<sup>161</sup> Vgl. G. LÄMMERMANN/E. NAURATH, U. POHL-PATALONG, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 158.

<sup>162</sup> Vgl. G. LÄMMERMANN/E. NAURATH, U. POHL-PATALONG, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 166.

Brumlik argumentiert mit drei Aussagen, warum diese Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Religionsunterricht stattfinden sollte:

1. „Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden.
2. Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist.
3. Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung und Empathie in andere entfalten zu können<sup>163</sup>.

## 7.2. Gewaltverzicht Jesu

Jesus Christus gilt im Religionsunterricht als Vorbild für gewaltfreies Handeln. In der Bergpredigt Jesu finden sich die verschiedenen Vorschriften dazu. Die Nächsten- und Feindesliebe haben beim Handeln höchste Priorität und verlangen Gewaltverzicht<sup>164</sup>. Konkret angesprochen „[...] werden der Verzicht auf verbale Aggressionen, auf Demütigung durch Schimpfworte im Streit mit dem Bruder (Mt 5,22), die Versöhnung im Konflikt mit dem Bruder (Mt 5,23f), die außergerichtliche gütliche Konfliktregelung mit dem Prozessgegner (5,25f) [...]“<sup>165</sup> und Vorschriften für die Beziehung mit einer Frau. Kurz und bündig gesagt, nennt Jesus Normen für ein friedvolles Miteinander. Damit dies gelingen kann, wird jeder Mensch aufgefordert diesen Umgang zu realisieren.

Die Religionslehrerin/der Religionslehrer hat die Aufgabe, sich im Unterricht mit den von Jesus genannten Vorschriften auseinanderzusetzen. Das Kennenlernen dieser führt die Schülerinnen und Schüler an die christlichen Werte und Normen heran. Christliche Werte lassen sich aber nicht auf Vorschriften reduzieren, denn sie werden aufgrund von Überzeugung gelebt. Doch diese Vorschriften können einen wichtigen Beitrag dazu

---

<sup>163</sup> Brumlik, Micha, Weltbürgerliche Tugend im Zeitalter der Globalisierung: Menschenrechtliche Bildung und globales Gedächtnis, in: COLLMAR, Norbert/NOLLER, Annette (Hg.), Menschenwürde und Gewalt. Friedenpädagogik und Gewaltprävention in Sozialer Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik, Stuttgart. 2006, 18.

<sup>164</sup> Vgl. A. VON SCHELIHA, Was tun gegen Gewaltneigungen?, 35.

<sup>165</sup> LEUTZSCH, Martin, Verletzlichkeit und Gewalt. Ambivalenzen der Hilfe in biblischer Perspektive, in: PITHAN, Annebelle/LEIMGRUBER, Stephan/SPIECKERMANN, Martin (Hg.), Verletzlichkeit und Gewalt. Ambivalenz wahrnehmen und gestalten, Münster. 2005, 43.

leisten, dass eine solche Ideologie gebildet wird. Denn „[...] durch den Rückzug auf das Vorbild Jesu und seine ursprüngliche Lebenspraxis relativieren sich die Geltungsansprüche der gegenwärtig vorherrschenden Normen und Werte“<sup>166</sup>. Vorherrschende Gewaltakte im Klassenzimmer werden in Frage gestellt und diskutiert. Folglich müssen sich die Lehrkraft und die Lernenden mit ihrem Handeln auseinandersetzen und reflektieren.

Die Religionspädagogik verweist aber auch auf biblische Texte, insbesondere auf das Alte Testament, in dem Gewalthandlungen des strafenden Gottes keine Seltenheit sind. In diesen Kontexten geht es um das Befreiungshandeln Gottes, „[...] in dem dieser mit seinem unterdrückten Volk mitfühlend und sich mit den Unterdrückten und Schwachen solidarisch positionierend gegen das Unrecht stellt“<sup>167</sup>. Gott handelt in diesem Sinne nur gewalttätig, wenn Menschen wider seinen Heilsplan handeln<sup>168</sup>. Diese Beispiele geben Hoffnung und Vertrauen, indem die Gerechtigkeit und das Gute siegen. Auf diese Art und Weise soll das Bewusstsein für Ungerechtigkeiten geschaffen werden. Nicht immer handelt eine Lehrkraft nach vorgegeben Normen und Werten. Die Schülerinnen und Schüler sollen bestärkt werden, sich gegen dieses Gewalthandeln zu wehren, indem sie dieses als ungerecht wahrnehmen und es preisgeben. „Mit dem Hauptgebot der Selbst-, Nächsten – und Gottesliebe stellt die biblische Frohbotschaft gerechtes und hilfsberechtigtes Empfinden und Handeln so beherrschend in den Mittelpunkt, das es ohne Zweifel zentral zum Leitziel religiöser Erziehung gehört“<sup>169</sup>.

### 7.3. Aufgabe der Religionslehrerinnen und –lehrer

Das Gebot der Nächstenliebe zeichnet den Religionsunterricht mit dem unverkennbaren Merkmal aus: „Du sollst in deinem Herzen keinen Hass gegen deinen Bruder tragen. Weise deinem Volksgenossen zurecht, so wirst du seinetwegen keine Schuld auf dich laden. An den Kindern deines Volkes sollst du dich nicht rächen und ihnen nichts nachtragen. Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“<sup>170</sup>.

Die Religionslehrerinnen und –lehrer sind nicht nur Wissensvermittler, sondern ihnen werden auch andere Aufgaben zugeteilt. Die Lehrkraft muss neben dem Ernstnehmen

---

<sup>166</sup> G. LÄMMERMANN/E. NAURATH, U. POHL-PATALONG, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 169.

<sup>167</sup> E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 102.

<sup>168</sup> Vgl. E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 102.

<sup>169</sup> E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 107.

<sup>170</sup> Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe, Stuttgart. 2004, Lev. 19,17f.

des Frage- und Informationsbedürfnisses der Lernenden, auch die Planung und Durchführung des Religionsunterrichts immer wieder an den Erwartungshorizont der Schülerinnen und Schülern anpassen. Es ist auch wichtig, dass ein Kooperationsprinzip vermittelt wird, damit es zu einer Mitbestimmung des Unterrichtsverlaufs kommen kann. Die traditionellen kirchlichen und biblischen Inhalte müssen didaktisch tragbar sein, damit sie in der heutigen Zeit ihre immerwährende Aktualität vergegenwärtigen können<sup>171</sup>.

In der gegenwärtigen Literatur wird immer öfter die benötigte Dialogfähigkeit der Religionslehrerinnen und -lehrer betont. Dazu zählen unter anderem der Respekt anderer Meinungen, das Erkennen eigener Vorurteile und die Zurückstellung gewohnter Bemerkungen<sup>172</sup>. „Wer Dialoge sucht, signalisiert die Absicht, eigene Positionen in Frage und damit sich der Realität zu stellen, andere Positionen zu respektieren, selbst zu denken und zu urteilen“<sup>173</sup>. Lehrkräfte, die die Dialogfähigkeit im Religionsunterricht anwenden, zeigen ihren Willen zur Vermeidung von Gewalthandlungen. Mithilfe des kommunikativen Austauschs der Lehrenden mit den Lernenden tragen die Akteure zu einem Schutz vor Gewalt und Verkennung bei<sup>174</sup>.

Die Religionspädagogin Elisabeth Naurath stellt im Kontext über die Vermeidung von Gewalthandlungen im Religionsunterricht das Mitgefühl ins Zentrum. Die Wahrnehmung von Gewalt wird als wichtiger Faktor gesehen, damit die Lehrkraft überhaupt die Möglichkeit hat, sich davor zu schützen<sup>175</sup>. Fehlt diese Empathie, ist die Gewaltbereitschaft viel höher, weil das Nachempfinden von Schmerzen nicht stattfinden kann<sup>176</sup>. „Es ist kein Mit-Leiden, sondern ein Mitfühlen, das an eigene Schmerzen erinnern kann oder aber in der gefühlten Identifizierung das Schmerzerleben vorstellbar macht“<sup>177</sup>.

Die emotionale bzw. die Werte-Erziehung ist im Religionsunterricht kaum wegzudenken. „Auf der Basis einer christlichen Fundamenteethik soll ein Prozess von Bewusstwerdung, Bewertung und schließlich einer (christlich bestimmten) Haltung in

---

<sup>171</sup> Vgl. LÄMMERMANN/E. NAURATH, U. POHL-PATALONG, Arbeitsbuch Religionspädagogik, 161.

<sup>172</sup> Vgl. THÜRMER-ROHR, Christina, Dialog und Gewalt, in: PITHAN, Annebelle/LEIMGRUBER, Stephan/SPIECKERMANN, Martin (Hg.), Verletzlichkeit und Gewalt. Ambivalenz wahrnehmen und gestalten, Münster. 2005, 13; [in Folge: Ch. Thürmer-Rohr, Dialog und Gewalt].

<sup>173</sup> Ch. THÜRMER-ROHR, Dialog und Gewalt, 13.

<sup>174</sup> Vgl. Ch. THÜRMER-ROHR, Dialog und Gewalt, 16.

<sup>175</sup> Vgl. E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 20.

<sup>176</sup> Vgl. E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 61.

<sup>177</sup> E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 70.

Gang gesetzt werden<sup>178</sup>. Die Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist von Nöten, damit es nicht zu einer Unter- oder Überforderung im Religionsunterricht kommt oder die Privatsphäre zu stark angegriffen wird<sup>179</sup>. Naurath betont im Zusammenhang mit dem Mitgefühl den Dreiklang, Fühlen – Denken – Handeln<sup>180</sup>. Diese drei werden als vorausgesetzte Eigenschaften einer Lehrkraft gesehen, damit sie sich in die Lage ihrer Schülerinnen und Schüler hineinversetzen kann. Die Religionspädagogin sieht das Mitgefühl als Gabe Gottes, weil sie es als das Bindeglied zwischen Gott und der Welt sieht<sup>181</sup>. Zusammengefasst gesagt „[...] bedarf eine theologisch am Mitgefühl orientierte Religionspädagogik der deutlichen und ehrlichen Positionierung gegen Gewalt aufgrund des christlichen Gottesbildes, das Barmherzigkeit und Gnade ins Zentrum rückt“<sup>182</sup>.

---

<sup>178</sup> E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 190.

<sup>179</sup> Vgl. E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 195.

<sup>180</sup> Vgl. E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 200.

<sup>181</sup> Vgl. E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 210.

<sup>182</sup> E. NAURATH, Mit Gefühl gegen Gewalt, 225.

## 8. Zusammenfassung

Die Ausgangssituation für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Lehrergewalt“ war das Bekanntwerden mehrerer Fälle von der Norm und vom Gesetz abweichenden Lehrverhaltens gegen Schülerinnen und Schüler. Immer wieder wurden in den letzten Jahren in den Medien von diversen Vorfällen in der Schule berichtet. Fast wöchentlich werden neue Fälle publik.

In der Literatur ist Gewalt in der Schule ein vieldiskutiertes Thema. Jedoch behandeln die meisten Autoren die Gewalt zwischen den Schülerinnen und Schülern und die Forschung über die Gewaltanwendung von Lehrkräften an Lernenden wird vernachlässigt. Schuld daran könnte das späte Bewusstwerden der erfahrenen Ungerechtigkeiten durch die Lehrkraft sein. Oft nehmen die Schülerinnen und Schüler das abweichende Lehrverhalten als „normal“ an und beschweren sich gar nicht oder erst ein paar Jahre nach der Schulzeit.

Die vorliegende Diplomarbeit hat sich zur Aufgabe gemacht, das Thema „Lehrergewalt“ zu analysieren und zu erläutern. Mithilfe der Theorie soll das Bewusstsein für die verschiedenen Arten und Formen von Gewaltanwendungen gestärkt werden. Die Auseinandersetzung damit führt zur Erkenntnis, mit welchen Problemen die Institution Schule zu kämpfen hat. Die angeführten Formen der Gewalt mit dem hergestellten Bezug zur Schule verdeutlicht dies noch einmal. Im Laufe der Zeit hat sich die Gewaltanwendung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schule verändert. Durch das Verfassen neuer Gesetze wurde die körperliche Züchtigung an Kindern und Jugendlichen in der Schule verboten. Studien in Österreich belegen aber, dass die Gewalt im Unterricht trotzdem präsent blieb und sich lediglich in der Ausübung verändert hat. Da die Schülerinnen und Schüler des Öfteren über psychische Gewaltanwendungen der Lehrkraft berichten, sind wir aufgefordert uns dieser Problematik zu stellen und Lösungsstrategien zum Wohl der Pädagoginnen und Pädagogen und der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

Für eine gute und friedvolle Zusammenarbeit der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern müssen Grundbedingungen vorherrschen. Für den Humanpsychologen Rogers sind drei Bedingungen für ein Wachstum förderndes Klima ausschlaggebend:

1. *Authentizität*: Die Lehrkraft soll sich ihrer Gefühle bewusst sein und sie auch den Schülerinnen und Schülern mitteilen können. Wenn es zum Austausch kommt, kann eine Beziehung aufgebaut werden.
2. *Wertschätzung*: Die Lernenden sollen in ihrem Wesen akzeptiert werden. Die Lehrkraft muss die positiven und negativen Eigenschaften wahrnehmen und damit umgehen können.
3. *Einfühlsames Verstehen*: Damit das Verhalten der Lernenden verstanden werden kann, sind das Zuhören und das Hineinfühlen wichtige Faktoren<sup>183</sup>.

Auf diese Weise bekommt die Pädagogin/der Pädagoge einen Einblick in die Lebenswelt der Unterrichtenden und die Beziehung untereinander wird somit verbessert. Wenn die zuvor genannten Bedingungen erfüllt werden, sollte einem gelungenen Unterricht für die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schülern nichts mehr im Wege stehen.

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit besteht darin, die Lehrkräfte in der Schule, insbesondere die Religionslehrerinnen und -lehrer, anhand von Präventionsmaßnahmen vor Handlungen zu schützen, die die Schülerinnen und Schüler verletzen. Die Studien über das Schul- und Klassenklima in Österreich und die Studien vom Erziehungswissenschaftler Krumm sollen auf die hohe Anzahl von Opfern von Lehrgewalt aufmerksam machen. Diese sollen die gegenseitige Abhängigkeit vom Lehrer-Schüler Verhältnis und vom Klima in der Klasse aufzeigen. Die Lehrkraft hat einen großen Einfluss darauf, weil sie durch ihre Umgangsart mit den Lernenden einiges bewirken kann. Die ausgearbeiteten Präventionsmaßnahmen sollen eine Hilfe für die Pädagoginnen und Pädagogen sein. Anhand dieser kann das Verhältnis zwischen Lehrende und Lernende positiv gestaltet werden. Die Evaluation der Lehrkraft zeigt die momentane Situation im Klassenzimmer auf und sollte zur Veränderung des Lehrverhaltens beitragen. Die schulinterne Lehrerfortbildung dient unter anderem zur Problemanalyse und -lösung durch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen. Eine hilfreiche Methode bei der Konfliktlösung stellt die Mediation dar. Hier sind sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden aufgefordert, sich dem Problem zu stellen und eine gemeinsame Lösung zu erarbeiten. Ähnliches wird auch bei den

---

<sup>183</sup> Vgl. HOGGER, Birgitta, Gewaltfrei miteinander umgehen. Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler. 2009, 5f.

Verhaltensverträgen verlangt. Bei dieser Methode stehen das soziale Engagement der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Die Meditation als Präventionsmaßnahme wurde gewählt, weil sie hilfreich ist, um einen Abstand vom Alltag gewinnen zu können. Dadurch können negative Emotionen und schlechte Gefühle nebensächlich für den Unterrichtsverlauf werden. Die ausgewählten Präventionsmaßnahmen sollen ein Garant für ein friedvolles Miteinander in der Institution Schule sein. Vor allem die Religionslehrerin/der Religionslehrer ist aufgefordert, einen positiven Umgang im Schulalltag zu schaffen. Sie stehen nämlich im Dienst der Kirche und haben nicht nur die Aufgabe, sich im Unterricht mit christlichen Werten auseinanderzusetzen, sondern diese auch zu leben und somit als Vorbild für die Kinder und Jugendlichen zu agieren. Auch wenn die Unterrichtsstunde nicht immer nach den eigenen Vorstellungen verläuft, sollte sich die Lehrkraft ihrer Berufung und Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern bewusst sein und angemessen und gerecht handeln.

## 9. Literaturverzeichnis

### 9.1. Bibliographie

ALTRICHTER, Herbert (Hg.), Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen, Innsbruck - Wien. 1999.

AMMERMANN, Norbert/EGO, Beate/MERKEL, Helmut (Hg.), Frieden als Gabe und Aufgabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung, Göttingen. 2005.

BALSER, Hartmut/HÖLZER, Walter/SCHULZ, Carlo (Hg.), Gewaltfreie Schule. Praxisbausteine der Gewaltprävention für eine handlungsorientierte Schulentwicklung, Köln. 2009.

BESEMER, Christoph, Mediation – Vermittlung in Konflikten, Darmstadt. 1993.

BESENBÄCK, Irene u.a. (Hg.), Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit, Wien. 1994.

BOHNSACK, Fritz, Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege, Bad Heilbrunn. 2009.

BREIDENBACH, Stephan, Mediation. Struktur, Chancen und Risiken von Vermittlung im Konflikt, Köln. 1995.

BUNDESMINISTERIUM für Umwelt, Jugend und Familie, Kinderrechte in Österreich im Dialog mit dem UN – Kinderrechteausschuß. 1. Staatenbericht gemäß Art. 44 der UN – Kinderrechtskonvention, Wien. 2000.

BUSCH, Matthias/WITTE, Marlies, Mediation. Ein Rollenspielbuch, Schwalbach. 2010.

CIERPKA, Manfred/SCHICK, Andreas, Faustlos. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für die Grundschule, Wien u.a. 2004.

COLLMAR, Norbert/NOLLER, Annette (Hg.), Menschenwürde und Gewalt. Friedenpädagogik und Gewaltprävention in Sozialer Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik, Stuttgart. 2006.

- DOLLASE, Rainer, Gewalt in der Schule, Stuttgart. 2010.
- EDER, Ferdinand (Hg.), Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule, Innsbruck-Wien. 1995.
- GREIMEL-FUHRMANN, Bettina, Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern. Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden, Innsbruck. 2003.
- GREWE, Norbert, Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie, Münster. 2003.
- HEIDER, Eva, Mobbing im Lehrberuf. Die Darstellung eines Phänomens anhand qualitativer Interviews, (Dipl.) Universität Wien. 2000.
- HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hg.), Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden. 2002.
- HEITMEYER, Wilhelm/SOEFFNER, Hans-Georg (Hg.), Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt am Main. 2004.
- HINTERNDORFER, Irene/SPORER, Erwin, Schnittstellen. Religion BHS 1, Klagenfurt. 2009.
- HOGGER, Birgitta, Gewaltfrei miteinander umgehen. Konfliktmanagement und Mediation in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler. 2009.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter u.a. (Hg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention, Weinheim – München. 1997.
- HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun, Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise, Weinheim-Basel. 2007.
- JANKE, Nike, Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie > Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgang 4 (KESS 4)<, Münster. 2006.
- KILIC, Irmgard, Aggressionen in der Schule, (Dipl.) Universität Wien. 2009.

- KRUMM, Volker, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik‘.
- KRUMM, Volker/ECKSTEIN, Kirstin, ‚Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?‘ Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht.
- KRUMM, Volker/WEIß, Susanne, Du wirst das Abitur nie bestehen.
- KRUMM, Volker/WEIß, Susanne, Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich.
- KRUMM, Volker/WEIß, Susanne, Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen.
- LÄMMERMANN, Godwin/NAURATH, Elisabeth/POHL-PATALONG, Uta, Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh. 2005.
- LOJKA, Judith, Schulklima – Interaktionsraum Schule, (Dipl.) Universität Wien. 2009.
- MITTELSTÄDT, Holger, Evaluation von Unterricht und Schule. Strategien und Praxistipps, Müllheim an der Ruhr. 2006.
- MÜNSTER, Gerhard, KODEX des österreichischen Rechts. Schulunterrichtsgesetz, Wien. 2008.
- NAURATH, Elisabeth, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Witten<sup>3</sup>. 2010.
- OSWALD, Friedrich, Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule, Wien. 1989.
- RAUSCHER, Erwin, Verhalten vereinbaren: Schulkultur im Dialog, Wien. 2003.
- SCHWIND, Hans-Dieter u.a., Gewalt in der Schule. Am Beispiel von Bochum, Mainz<sup>2</sup>. 1997.
- SINGER, Kurt, Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können, Hamburg. 1998.
- SPIEGEL, Egon, Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie, Kassel. 1987.

STRUCK, Peter, Wie schütze ich mein Kind vor Gewalt in der Schule? Erfolgskonzepte gegen Aggressionen, Frankfurt am Main. 2001.

TEML, Helga, Komm mit zum Regenbogen. Phantasie Reisen für Kinder und Jugendliche, Linz<sup>2</sup>. 1992.

ULICH, Klaus, Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule, Weinheim – Basel. 1983.

WEIßMANN, Ingrid, Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Modelle der Gewaltprävention, Marburg. 2003.

ZENTRALVEREIN der Wiener Lehrerschaft, LehrerInnenzeitung, Wien. 1996.

ZWEITES VATIKANISCHES KONZIL, Gravissimum Educationis. Dekret über die christliche Erziehung, 2002.

## 9.2. Internetquellen

<http://www.elternbildungtirol.at/pdf/War%20ja%20nur%20ein%20Klaps%20auf%20den%20Popo.pdf>, Zugriff am: 04.08.2011

[http://www.jusline.at/146a\\_ABGB.html#](http://www.jusline.at/146a_ABGB.html#), Zugriff am: 19.8.2011

<http://www.kinderrechte.gv.at/home/im-fokus/kr-auf-schutz/gewalt-in-der-erziehung/mehr-dazu/content.html>, Zugriff am: 04.08.2011

[http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/50%20thema/tm\\_0812\\_kindergerechtigkeit-s-check-stmk..pdf](http://www.kinderrechte.gv.at/home/upload/50%20thema/tm_0812_kindergerechtigkeit-s-check-stmk..pdf), Zugriff am: 19.8.2011

<http://www.kinderschutz.at/wirberun.htm>, Zugriff am: 04.08.2011

<http://lexikon.stangl.eu/418/meditation/>, Zugriff am: 1.11.2011

[http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR\\_00335/fnameorig\\_204922.html](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR_00335/fnameorig_204922.html), Zugriff am: 19.8.2011

[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_ge.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_ge.html), Zugriff am: 21.9.2011

### 9.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kommunikationstheoretisches Konzept des Schulklimas, Janke, 38.....	33
Abbildung 2: "Wie zufrieden bist du mit deiner Schule insgesamt?" Stöckl, Elke in: Specht Werner (Hg.).....	34
Abbildung 3: Schulbefindensindex 1994 und 2005, differenziert nach Schultypen. Eder, Ferdinand, in: Specht, Werner (Hg.).....	35
Abbildung 4: Schüler/in-Lehrer/in-Verhältnis, Toferer, Betinna, in: Specht, Werner (Hg.).....	39
Abbildung 5: Unterstützung durch die Lehrkräfte, Toferer, Bettina, in: Specht, Werner (Hg.).....	40
Abbildung 6: "Wie zufrieden bist du mit deinen Lehrer/inne/n insgesamt?", Stöckl Elke, in: Specht, Werner (Hg.).....	41

## 10. Abstract

Wenn von der Gewalt in der Schule gesprochen wird, ist meist die Gewaltanwendung der Schülerinnen und Schüler untereinander gemeint. Doch es gibt auch andere Übeltäter. Im Unterricht erfahren die Lernenden Kränkungen und Verletzungen, die durch die Gewaltanwendung der Lehrkraft zustande kommen. Diese können physischer, psychischer und/oder struktureller Natur sein. War es früher noch überwiegend die physische Gewalt, die in der Erziehung verwendet wurde, so sind es heute die psychischen Verletzungen von denen Schülerinnen und Schüler berichten. Ein Grund für diese Wandlung der zugefügten Gewalt, liegt in der Weiterentwicklung der Gesetze. Ein Meilenstein zum Schutz der Kinder in der Schule war das Schulunterrichtsgesetz von 1986, vor allem §47 (3) der klarstellte, dass körperliche Züchtigung, beleidigende Äußerungen und Kollektivstrafen verboten sind. Auch die katholische Kirche weiß über die entscheidende Bedeutung der Erziehung im menschlichen Leben Bescheid und legte daher im Zweiten Vatikanischen Konzil, *Gravissimum Educationis*, Dekret über die christliche Erziehung, gewisse Richtlinien fest.

Da die psychische Gewaltanwendung im Klassenzimmer am häufigsten angewendet wird, werden aktuelle Studien dazu vorgestellt. Sie zeigen anhand aktueller Befragungen an Jugendlichen die große Anzahl von Opfern. Es wird veranschaulicht, dass das Erfahren oder Beobachten von Lehrgewalt keine Seltenheit ist. Das Klima in der Schule bzw. im Unterricht hat einen großen Einfluss auf die Interaktion von Lehrkräften mit ihren Schülerinnen und Schülern. Es ist wichtig, dass die Schulmitglieder gemeinsam daran arbeiten, diese zu verbessern. Durch ein gutes Lehrer-Schüler Verhältnis kann die Anwendung von Lehrgewalt verringert werden. Beispiele für Präventionsmaßnahmen sind unter anderem die Evaluation der Lehrkraft, die schulinterne Lehrerfortbildung, die Mediation, Verhaltensverträge zwischen der Lehrkraft und den Lernenden und die Meditation am Stundenbeginn. Vor allem der Religionsunterricht steht nicht nur im Zeichen der Wissensvermittlung, sondern auch in der Vermittlung von Werten und in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Jesus Christus dient als Vorbild, weil er ohne Gewaltanwendung handelt. Dieser Gewaltverzicht soll als Anreiz für jede Religionslehrerin/jeden Religionslehrer angesehen werden.

Talking about violence in school makes us normally think of violence among pupils themselves. But there are other offenders, too. In class students also experience insult and humiliation inflicted by teachers. All these violations can be of physical, psychological or structural nature. While physical violence in education was prevalent in the past pupils nowadays increasingly complain about emotional violence. One reason for this transformation is improved legislation. A milestone in pupils' protection was the "Schulunterrichtsgesetz" of 1986, especially §47 (3), that finally prohibited corporal punishment, abusive remarks and collective punishment. Being aware of the vital importance of children's school education in their upbringing, the Catholic Church set appropriate rules and principles in the Second Vatican Council, *Gravissimum Educationis* (Decree of the Catholic Upbringing). As emotional violence is the most frequently applied form of violence, current studies based on recent surveys carried out among young people are presented to illustrate the large number of victims. They clearly show that experience or observation of violence carried out by teachers is common. The atmosphere in the school or in class has a big influence on interaction among teachers and their pupils. Therefore it is essential that all the people involved in our children's education, teachers, parents and pupils, work together to improve it. A good teacher-pupil-relationship will further help to reduce violence. Examples of preventive measures are teachers' evaluation, school internal further education, mediation and behavioral contracts between teachers and pupils. Religious Education in particular does not only serve to transfer knowledge but should most of all provide children and young people with appropriate values. Jesus Christ serves as an example of non-violence as he never used violence. In conclusion, this non-violent approach should be seen as an essential goal and incentive by every teacher of Religious Education.

Lisa Jandrisevits  
Marxergasse 10/8  
1030 Wien

## Lebenslauf

### **Persönliche Daten**

Geburtsort: Oberwart  
Geburtsdatum: 21.Sept. 1986  
Staatsbürgerschaft: Österreich  
Familienstand: ledig

### **Schulbildung**

1993-1997 Volksschule Gerersdorf  
1997-2001 Sporthauptschule Güssing  
2001-2005 Bundesoberstufenrealgymnasium Güssing  
(musischer Zweig)

### **Studium**

2005-2012 Studium Lehramt Katholische Theologie und  
Psychologie/Philosophie  
2007-2012 Lehrgang Ethik

### **Berufserfahrung**

Pflegedienst im Altenwohnheim Güssing  
Calldienstcenter Marktforschung und Regionalumfragen  
Diverse Fotoshootings  
Kulturvereinigung Güssing  
Lehrerin an der HLTW13 (Bergheidengasse)

### **Sonstiges**

Sprachkenntnisse in Englisch und Spanisch  
Vorkenntnisse in Französisch, Latein  
Erasmussemester in Madrid (Spanien)  
Miss Burgenland 2009