

Subjektive Theorien der Gewalt

Zum Einfluss biographischer
Erfahrungen von Lehrkräften
auf deren professionelles
Handeln in der Schule

Volker Zimmer

Subjektive Theorien der Gewalt

Subjektive Theorien der Gewalt

**Zum Einfluss biographischer Erfahrungen von Lehrkräften
auf deren professionelles Handeln in der Schule**

Volker Zimmer

Logos Verlag Berlin



Von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommene Dissertation

Erstgutachter: Prof. Dr. Carsten Heinze

Zweitgutachter: Prof. Dr. Egbert Witte

Fach: Allgemeine Erziehungswissenschaft

Abgabetermin der Dissertation: 14.06.2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>). Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.



Logos Verlag Berlin GmbH 2024

ISBN 978-3-8325-5843-7

Logos Verlag Berlin GmbH

Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10

12681 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<https://www.logos-verlag.de>

Danksagung

Diese Arbeit ist eine überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die ich im Juni 2023 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd einreichte. Als erstes gilt mein Dank Prof. Dr. Carsten Heinze für die auf persönlicher und fachlicher Ebene hervorragende Betreuung dieser Arbeit, die jederzeit unterstützende und ermutigende Begleitung, die Offenheit für meine Ideen sowie seine Geduld und sein einführendes Verständnis. Der konstruktive Austausch und die vielfältigen Anregungen waren für mich stets Bestärkung und Motivation, mich immer wieder auf neue Gedanken einzulassen und meine theoretischen und methodischen Perspektiven weiterzuentwickeln.

Prof. Dr. Egbert Witte danke ich für die Übernahme der Zweitbetreuung und seine wertvollen Impulse und Rückmeldungen während der letzten Jahre. Er hatte immer ein offenes Ohr für meine Anliegen und war mir eine wichtige Stütze.

Viele Freund*innen, Kolleg*innen und Bekannte haben mich auf dem Weg auf verschiedene Art und Weise unterstützt, sei es mit Literaturtipps, Anmerkungen zum Manuskript, Ermunterungen oder einfach einem interessanten Satz, der mir neue Sichtweisen eröffnete. Besonderen Dank schulde ich hier Dr. Tobias Haas, Heiko Hohenstein, Markus Jeschke, Sascha Pelzmann, Dr. Mirelle Schied, Sema Toykan, Sarah Wisotzki, Miriam Zeilinger, Matthias Zimmer und meinem Bruder Martin Zimmer.

Von Herzen dankbar bin ich meiner Ehefrau Emma Zimmer und unseren Kindern Matilda und Carlotta für ihren moralischen Beistand und vor allem den menschlichen Halt.

In liebevoller Erinnerung danke ich meinen Eltern für ihre immerwährende und stets selbstlose Unterstützung.

Volker Zimmer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung und Problemaufriss	11
2	Der theoretische Rahmen	17
2.1	Exploration des Gewaltbegriffs	17
2.1.1	Überschneidungen und Abgrenzungen zu verwandten und ähnlichen Begriffen	17
2.1.2	Gewaltkonnotationen	22
2.1.3	Gewalttheorien und Gewaltformen	28
2.1.4	Reflexion des Gewaltbegriffs	44
2.2	Das Konzept der subjektiven Theorien	47
2.2.1	Grundannahmen des Konzepts	47
2.2.2	Notwendigkeit der Erweiterung des Konzepts der subjektiven Theorien	56
2.2.3	Das Verständnis von subjektiven Theorien in dieser Arbeit	107
3	Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen	111
3.1	Vorbemerkung	III
3.2	Biographische Gewaltforschung	II2
3.3	Lehrkräfte und schulische Gewalt	II6
3.4	Subjektive Theorien und Gewalt	123
3.5	Forschungsdesiderat und Fragestellungen	125
4	Methodisches Vorgehen	129
4.1	Erfassung der subjektiven Gewalttheorien	129

4.2	Datenerhebung: Episodisches Interview	133
4.2.1	Grundzüge des episodischen Interviews	133
4.2.2	Interviewleitfaden	142
4.2.3	Interviewpartner*innen und Transkription des Interviewmaterials	149
4.3	Auswertungsinstrument und Datenanalyse: Die dokumentarische Methode	152
5	Darstellung der Ergebnisse	169
5.1	Allgemeine Bemerkungen	169
5.2	Einzelfallanalysen	169
5.2.1	Fall Blumfeld	169
5.2.2	Fall Strauchberg	186
5.2.3	Fall Waldmann	201
5.2.4	Fall Seefels	222
5.2.5	Fall Ackerland	237
5.3	Vergleich der Fälle	252
5.3.1	Gewaltbegriff: Analogien und Divergenzen der Orientierungen	252
5.3.2	Verarbeitung der biographischen Erlebnisse im Gewaltbegriff	258
5.3.3	Umgang mit Gewalt	260
5.4	Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen	267
5.4.1	Blumfeld: Identitätsstiftende biographische Gewalterfahrungen als Einflussgröße für die Gewaltorientierung und das pädagogische Handeln	268
5.4.2	Strauchberg: Lernen aus Erfahrungen sowie minutiöse Diagnosen als Basis für einen an einer professionellen Haltung orientierten Umgang mit Gewalt	271

5.4.3	Waldmann: Pädagogisches Professionswissen als Grundlage einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit biographischen Gewalterfahrungen	274
5.4.4	Seefels: Gewaltkritische Erziehungserfahrungen als Ausgangspunkt für die gleichberechtigte Ausgestaltung der pädagogischen Beziehungen	276
5.4.5	Ackerland: Relativierung eigener Gewalterfahrungen und Anknüpfung des als nützlich für die berufliche Praxis erachteten biographischen Erfahrungswissens an pädagogisches Handlungswissen .	279
5.5	Sinngenetische Typenbildung	282
5.5.1	Hinführung	282
5.5.2	Verarbeitungsweisen der biographischen Erfahrungen im Gewaltbegriff und pädagogischen Handeln	283
5.5.3	Entwicklungstypik	290
6	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	295
6.1	Der Gewaltbegriff	295
6.2	Pädagogisches Handeln und Gewalt	302
6.3	Einfluss und Verarbeitung der biographischen Gewalterfahrungen	307
6.4	Explizites und implizites Wissen in subjektiven Gewalttheorien	309
6.5	Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien	313
7	Fazit	325
	Literatur	331
	Anhang: Episodisches Interview	367

1 Einleitung und Problemaufriss

„Niemals Gewalt!“ – anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahr 1978 hielt Astrid Lindgren eine Dankesrede, die nicht von allen der anwesenden Zuhörer*innen mit Wohlwollen aufgenommen wurde. Die schwedische Kinderbuchautorin kritisierte den Einsatz von Gewaltmitteln in der Erziehung, die zu dieser Zeit für viele Erziehende noch als selbstverständliche pädagogische Methoden angesehen wurden. In einer gewalthaltigen Erziehung sah sie den Grund, warum sich Menschen zu „Diktatoren, Tyrannen und Unterdrücker“ (Lindgren 2017, S. 28) entwickeln und forderte deshalb den Verzicht, „den Willen des Kindes mit Gewalt, sei sie physischer oder psychischer Art, zu brechen“ (ebd., S. 27).

Noch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein gehörten die von Lindgren beschriebenen Züchtigungsmittel als methodisches Repertoire von Lehrkräften auch zum pädagogischen Alltag an deutschen Schulen (vgl. Hafenecker 2013, S. 9). Um die Heranwachsenden zu disziplinieren und zu erziehen, ergriffen die Lehrkräfte, wie die Schulgeschichte zeigt, Züchtigungsmaßnahmen wie Tatzen, Ohrfeigen oder Kopfnüsse. Als historisches Beispiel soll hier der schwäbische Lehrer Häuberle Erwähnung finden, der sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sehr ausgiebig Strafmethoden widmete, um seinen Erziehungsvorstellungen gerecht werden zu können. Da seine Züchtigungsmaßnahmen ausführlich dokumentiert sind, können für den Schulmeister während seines Berufslebens u. a. 911.527 Stockhiebe, 124.010 Rutenhiebe sowie über eine Million Kopfnüsse nachgewiesen werden (vgl. Freitag 2015, S. 283).

In der Schulgeschichte lassen sich zwar immer wieder Beispiele finden, um gewalthaltige Strafen zu reglementieren und die Eigenrechte von Kin-

dern zu stärken. Aber erst im Jahr 1973 – in Bayern im Jahr 1980 – wurde die Anwendung von körperlicher Gewalt in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland verboten. Trotz des Verbots von physischen Strafen legen die Ergebnisse verschiedener Studien nahe, dass es an Schulen Lehrkräfte gibt, die weiterhin Gewalt ausüben. Zwar wurden körperliche Strafen weitestgehend über die gesetzlichen Regularien gebannt und im Zuge der Thematisierung von Kinderrechten und des Kindeswohls Lehrkräfte für den Umgang mit dem Phänomen der Gewalt sensibilisiert (vgl. u. a. Maywald 2014; Dudziak 2017, S. 57), es finden sich jedoch auch weiterhin Beispiele für Gewalthandlungen, die von Lehrkräften ausgehen. Erhebungen von Staudt (1994), Krumm und Eckstein (2003) oder Fischer (2017) benennen etwa als Gewalt von Seiten der Lehrer*innen Anschreien, gezielte Bloßstellungen, Einschüchterungen, Beschämungen, Beschimpfungen oder ungerechte Bewertungen. Doch auch gegenüber Lehrkräften kommt es immer wieder zu Gewalthandlungen. Eine aktuelle vom VBE in Auftrag gegebene Studie kam in einer bundesweiten Befragung von Schulleitungen zu dem Ergebnis, dass im Jahr 2022 62 % der befragten Lehrer*innen berichteten, „direkt beschimpft, bedroht, beleidigt, gemobbt oder belästigt“ worden zu sein; 34 % wurden „über das Internet diffamiert, belästigt, bedrängt, bedroht oder genötigt“ und 32 % erfuhren körperliche Androhungen (vgl. forsa 2022, S. 28).

Das Thema Gewalt wird vor dem Hintergrund pädagogisch relevant, da die Art und Weise der Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen einen besonderen Einfluss auf die Entwicklung von Heranwachsenden besitzt. Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen und ihre Gestaltung entscheidet mit über die Entwicklung der Heranwachsenden hinsichtlich Bildungserfolg, Wohlbefinden und sozialer Teilhabe (vgl. Prengel 2013, S. 10). Wird die pädagogische Beziehung mittels Gewalt gestört, kann dies weitreichende Folgen für die Schüler*innen haben (vgl. u. a. Hafener 2011, 2013). Vor diesem Hintergrund rücken das Gewaltwissen von Lehrer*innen und der pädagogische Umgang

mit Gewalt in den Fokus. Die schulhistorische Betrachtung legt nahe, dass „die zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte“ (Freitag 2015, S. 284) ein entscheidender Grund war, warum zumindest physische Gewalt gegenüber Schüler*innen eingedämmt werden konnte. Das professionelle Wissen ist in der Fortführung dieses Gedankens nicht nur „die Schlüsselkompetenz für erfolgreiches unterrichtliches Handeln“ (Dittrich 2020, S. 5), sondern gleichfalls die Basis für einen auf das Wohl der Schüler*innen ausgerichteten Umgang mit dem Thema Gewalt.

Dennoch ist bislang wenig bekannt über das Gewaltverständnis von Lehrer*innen. Forschungsergebnisse belegen zudem, dass Lehrkräfte Unsicherheiten im pädagogischen Handeln in Gewaltkontexten zeigen (vgl. Tetens 2013). Deshalb bestehen offene Fragen wie: Wann beginnt für die Lehrkräfte Gewalt? Wie und wodurch entwickelt sich das Gewaltwissen von Lehrkräften? Und wie beeinflusst dieses Gewaltverständnis den pädagogischen Umgang mit Gewalt? Dabei stellt sich auch die Frage, auf welche Wissensressourcen die Lehrkräfte zurückgreifen. Schließlich ist aufgrund der Ergebnisse von Studien zur Lehrerprofessionalisierung belegt, dass beim pädagogischen Handeln und beim Unterrichten Lehrkräfte nicht nur auf das professionelle Wissen zurückgreifen, sondern besonders biographische Erfahrungen die pädagogische Performanz von Lehrer*innen beeinflussen (vgl. u. a. Volkmann 2008). Dabei gilt es zu vermuten: Beziehen sich Lehrkräfte beim Umgang mit Gewalt vermehrt auf biographische Erfahrungen denn auf pädagogisch-professionelle Wissensstrukturen, können diese biographischen Eindrücke und Prägungen mitunter einen professionellen Umgang mit Gewalt stören oder gar verhindern. Die Auseinandersetzung mit Biographien ermöglicht es somit, mehr darüber in Erfahrung zu bringen, wodurch und wie das Gewaltverständnis geprägt wurde. Hierbei sind neben den Fragen nach der Entstehung von Einstellungen und Wahrnehmungen ebenfalls die Gründe für Veränderungen und die Wendepunkte von Interesse. So wurden und werden in der Familie, in Bildungseinrichtungen wie Schule und Hochschule sowie in Freizeiteinrichtungen die verschiedensten

Eindrücke gesammelt und eine Vielzahl an Erfahrungen gemacht, die das subjektive Verständnis sowie die individuelle Wahrnehmung von Gewalt prägen. Der pädagogische Umgang mit Gewalt von Lehrer*innen basiert demzufolge neben dem erworbenen Professionswissen und den verinnerlichten Regeln und Normen des sozialen Feldes der Schule ebenfalls auf Erfahrungen aus alltäglichen oder biographischen Situationen und Episoden. Ergo ist davon auszugehen, dass das Gewaltverständnis aus den unterschiedlichsten Wissensformen besteht, die in verschiedenen biographischen Episoden, Sozialisationsfeldern und Systemen (z. B. dem Wissenschafts- oder dem Erziehungssystem) aufgebaut wurden und das Handeln beeinflussen (vgl. Fried 2003, S. 112). Erfahrungen, die vor dem Beginn der Ausbildung zur Lehrkraft gemacht wurden – z. B. der Einsatz von Gewalt und der Umgang mit Gewalt in der Familie – sind in dieser Lesart mitunter stärker zu gewichten als das Handlungswissen, das im Rahmen von Studium und Referendariat erworben wurde. Ähnlich argumentiert Helsper (2007), der verdeutlicht, dass die Entwicklung zur professionellen Lehrkraft von der eigenen familiären und schulischen Sozialisation beeinflusst und somit relevant wird, was angehende Lehrer*innen in ihrer Biographie erlernt und verinnerlicht haben (S. 575).

Ausgehend vom Konzept der subjektiven Theorien soll im Rahmen dieser qualitativ-empirischen Forschungsarbeit anhand von Interviews mit Lehrer*innen der zentralen Frage nachgegangen werden, inwiefern biographische Erfahrungen das Gewaltwissen und das pädagogische Handeln von Lehrer*innen beeinflussen. Die Frage nach den Bedingungen der Konstitution einer subjektiven Gewalttheorie wurde in der Forschung nur eingeschränkt in den Blick genommen. Zwar waren sowohl das Gewaltwissen (z. B. Tetens 2013; Fischer 2017) als auch der Zusammenhang von Biographie und Gewalt (z. B. Böttger 1998; Sutterlüty 2003; Equit 2011) Thema in einzelnen Studien, die Verbindung von Biographie, Gewalt und subjektiven Theorien wurde jedoch noch nicht vorgenommen. Daneben mangelt es an Ergebnissen, die näherbringen können, wie biographische Gewaltsituationen von Lehrer*innen

erlebt und verarbeitet wurden und gegebenenfalls einen handlungsleitenden Einfluss auf die pädagogische Arbeit in der Schule gewonnen.

Mit der vorliegenden Arbeit ist die Aufgabe verbunden, subjektive Gewalttheorien von Lehrer*innen zu rekonstruieren und daraufhin zu erforschen, welche Erfahrungen und Lebenskontexte die Genese der subjektiven Gewalttheorien beeinflusst haben und wie diese Bedingungen den professionellen Umgang mit Gewalt befördern oder behindern. Entsprechend wird in dieser Arbeit angenommen, dass die Konstitution subjektiver Gewalttheorien abhängig ist von biographischen Bedingungen. Mithilfe der durch Interviews gewonnenen Daten sollen das Gewaltverständnis, der Umgang mit Gewalt und die biographischen Einflüsse erhellt werden. Das Forschungsvorhaben ist entsprechend als gewalttheoretische Grundlagenforschung zu kennzeichnen. Die Praxisrelevanz der Studie besteht darin, mit der Bereitstellung von Reflexionswissen einen Beitrag zur Verbesserung des pädagogischen Handelns von Lehrkräften im Umgang mit Gewalt zu leisten.

In Kapitel 2 gilt die Aufmerksamkeit zunächst dem Phänomen der Gewalt. Dabei werden neben Gewaltformen und Gewalttheorien ebenfalls die verschiedenen Konnotationen und die Abgrenzung zu verwandten Begriffen wie Macht, Herrschaft und Aggression thematisiert. Im zweiten Teil des 2. Kapitels wird die entwickelte theoretische Perspektive präsentiert, die das Konzept der subjektiven Theorien stärker in den Kontext seiner biographischen und sozialen Rahmungen einbettet. In diesem Kapitel werden fernerhin Fragen etwa hinsichtlich verschiedener Wissensformen, der Professionalisierung von Lehrkräften sowie der widersprüchlichen Handlungsanforderungen thematisiert. Ebenfalls gilt die Aufmerksamkeit den Chancen, Grenzen und Erweiterungsmöglichkeiten des Konzepts der subjektiven Theorien. Nach der Darstellung des Forschungsstandes und der zentralen Forschungsfragen in Kapitel 3 wird im vierten Kapitel mit dem episodischen Interview das Erhebungsinstrument und mit der dokumentarischen Methode die Auswertungsmethode vorgestellt sowie die Anschlussfähigkeit beider Instrumente an das Konzept der subjektiven Theorien vorgestellt. Im

1 Einleitung und Problemaufriss

folgenden fünften Kapitel werden die Fälle der Interviewstudie analysiert und die Orientierungen der Lehrkräfte spezifiziert. Die fallübergreifende Komparation sowie die Spezifizierungen der Fälle sind die Basis für eine sinngenetischen Typenbildung. Nach der Diskussion der Ergebnisse im 6. Kapitel wird im Fazit u. a. das Design der Arbeit reflektiert.

2 Der theoretische Rahmen

2.1 Exploration des Gewaltbegriffs

2.1.1 *Überschneidungen und Abgrenzungen zu verwandten und ähnlichen Begriffen*

Das Phänomen der Gewalt polarisiert in vielerlei Hinsicht und bereits die etymologisch-semantiche Untersuchung des Wortes enthüllt zahlreiche mehrsinnige Besonderheiten. Mitunter ist dies damit zu erklären, dass „der Gewaltbegriff selbst [...] einen mehr oder minder großen Überschneidungsbereich zu einer ganzen Reihe ähnlicher bzw. verwandter Begriffe auf[weist]“ (Imbusch 2002, S. 28) und er häufig mit Begriffen wie Macht, Herrschaft sowie Aggression gleichbedeutend verwendet wird (vgl. u. a. Beck / Schlichte 2014, S. 40ff.). Melzer und Schubarth (2015) bemerken hierzu, dass der Begriff der Gewalt in der deutschen Sprache in zwei Zusammenhängen Verwendung findet. Zum einen wird er genutzt, um die verletzende, „rohe, gegen Sitte und Recht verstoßende Einwirkung auf Personen“ (ebd., S. 26f.) zu beschreiben; zum anderen findet Gewalt als Begriff Verwendung, um das „Durchsetzungsvermögen in Macht- und Herrschaftsbeziehungen“ zu benennen (ebd., S. 26f.). In anderen Sprachen ist hingegen häufig ein vielgestaltiges Wortensemble zur eindeutigen Abgrenzung von Gewalt von verwandten Begriffen vorzufinden. So werden im Lateinischen „Gewalt“, „Herrschaft“ und „Macht“ begrifflich sensibler voneinander abgegrenzt – u. a. in *potestas* (Macht und Herrschaft) und *violencia* (rohe, verletzende Anwendung) – und auch in modernen Sprachen wie im Englischen (*violence* und *power*) oder im Französischen (*violence* und *pouvoir*) ist eine

stärkere Differenzierung zu konstatieren (vgl. Imbusch 2002, S. 28ff.; Beck / Schlichte 2014, S. 40ff.). Im Deutschen wiederum wurde der aus dem althochdeutschen Wort „(gi)walt“ („Verfügungsfähigkeit“) entstandene Begriff (vgl. Melzer / Schubarth 2015, S. 26) zunächst primär zur Bezeichnung von Gewalt im Sinne von Herrschaft verwendet. Erst im Laufe des 18. Jahrhunderts kam es immer stärker zu einer Assoziierung mit aggressiven, schädigenden beziehungsweise destruktiven personalen Handlungen (vgl. Equit 2011, S. 25).

Aufgrund der Begriffsgeschichte verwundert es deshalb nicht, dass sich je nach theoretischer und disziplinärer Verortung die unterschiedlichsten Perspektiven hinsichtlich des Verhältnisses zwischen „Macht“, „Herrschaft“, „Aggression“ und „Gewalt“ ergeben. Da diese Begriffe auch bei denen an einer späteren Stelle dieser Arbeit vorgestellten Gewaltformen immer wieder Gegenstand der Betrachtung sind, erscheint es dienlich, im Folgenden kurz theoretische Perspektiven darzustellen, die die Beziehungen zwischen den im vorangegangenen Satz genannten vier Begriffen beschreiben.

Macht bedeutet in einer handlungstheoretischen Perspektive nach Weber (1964) die Möglichkeit, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (S. 38). Um den eigenen Willen durchsetzen zu können, kann auf das Mittel der Gewalt zurückgegriffen werden. Macht und Gewalt sind in dieser Lesart also nicht gleichzusetzen, stattdessen ist für Weber Gewalt ein Instrument, um Macht ausüben zu können. Die Machtausübung wird demzufolge mithilfe des Mittels der Gewalt – oder zumindest in Form des „Zwangs“ oder der „Unterordnung“ (Ricken 2004, S. 123) – erst möglich und dauerhaft gesichert (vgl. ebd., S. 123). Vor dieser Folie ließe sich Gewalt als eine Praxis beschreiben, die Strukturen nicht vernichtet, sondern diese erst ermöglicht und verstetigt. Arendt (1975) verwies darauf, dass Gewalt primär dann zum Einsatz kommt, wenn die Machtstellung gefährdet sei, bezweifelte jedoch in diesem Zuge, dass beide Begriffe zusammen auftreten können. Stattdessen sah sie

„Macht und Gewalt [als] Gegensätze: wo die eine absolut herrscht, ist die andere nicht vorhanden. Gewalt tritt auf den Plan, wo Macht in Gefahr ist; überläßt man sie den ihr selbst innewohnenden Gesetzen, so ist das Endziel, ihr Ziel und Ende, das Verschwinden von Macht. So kann man auch nicht eigentlich sagen, das Gegenteil von Gewalt sei eben die Gewaltlosigkeit. Von ‚gewaltloser‘ Macht zu sprechen, ist ein Pleonasmus. Gewalt kann Macht vernichten; sie ist gänzlich außerstande Macht zu erzeugen“ (S. 57).

In anderen Perspektiven wird Macht als „Freiheitsbegrenzung“ (Popitz 1992, S. 17) bezeichnet und die Begriffe der Macht und der Gewalt deutlicher sinnverwandt gebraucht (vgl. Ricken 2004, S. 122). In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Gewalt als „gesteigerte Macht“ (Schwartzländer 1973, S. 869; zitiert nach Ricken 2004, S. 122) zu deuten oder als Machttaktion, um zu schädigen beziehungsweise zu verletzen (vgl. Popitz 1992). Demgegenüber ist „Macht nichts anderes [...] als gemilderte, nämlich durch Recht eingeschränkte Gewalt“ (Schwartzländer 1973, S. 869; zitiert nach Ricken 2004, S. 122).

Kritisch mit der Verbindung „Macht“ und „Zwang“ setzt sich Peter (2011) auseinander. Er stört sich an der handlungstheoretischen Verkürzung von Weber und kritisiert, Macht auf Zwang zu reduzieren (vgl. S. 14) und formuliert stattdessen:

„Demgegenüber soll hier Macht als ein Vermögen von Akteuren und Institutionen verstanden werden, Ressourcen zu mobilisieren und einzusetzen, um eigene, mit anderen Akteuren und Institutionen konkurrierende oder zu ihnen und anderen Lebewesen in Widerspruch stehende Ansprüche, Interessen und Ziele durchzusetzen“ (S. 14).

Ist es gelungen, Macht dauerhaft zu etablieren, so kann von Herrschaft gesprochen werden (vgl. Beck / Schlichte 2014, S. 41), die von Popitz (1992)

2 *Der theoretische Rahmen*

auch als „institutionalisierte Macht“ (S. 27) bezeichnet wird. Bezugnehmend auf Peter (2011)

„[...] handelt es sich bei Herrschaft immer um ein gesellschaftliches Verhältnis, in dem und durch das bestimmte individuelle und kooperative Akteure aufgrund ihrer Verfügung über Ressourcen Herrschaft über andere Akteure ausüben können, die über diese Ressourcen nicht verfügen und / oder von einer Teilhabe an ihnen ausgeschlossen sind oder werden sollen“ (S. 13).

Macht ist die Basis, um diejenigen Ressourcen mobilisieren zu können, welche die Herrschaft zu errichten, zu etablieren und auszubauen vermögen (vgl. ebd., S. 14). Ohne Macht und die mit ihr verbundenen Möglichkeiten kann Herrschaft folglich nicht aufgebaut werden; Macht kann aber auch von den Beherrschten dazu genutzt werden, Ressourcen gegen die Herrschaft in Bewegung zu setzen, um diese abzusetzen oder gänzlich zu vernichten (vgl. ebd.).

Dass Gewalt und Herrschaft in einem ähnlichen Kontext Erwähnung finden, kann nach Beck und Schlichte (2014) auf den legitimen Einsatz von Gewalt im Rahmen der staatlichen Herrschaft zurückgeführt werden:

„Dass Staaten auch gewaltsam agieren und dass auch die legitimste politische Herrschaft immer auf Gewaltmaßnahmen zurückgegriffen hat, all dies hat den Herrschaftsbegriff in die Nähe der Gewalt gerückt. [...] Folgt man jedoch Max Weber und Heinrich Popitz, dann ist Herrschaft ‚legitime Macht‘ und ihr besonderes Kennzeichen ist eben, dass die Gewalt als Hintergrundbedingung mehr oder weniger vergessen wird: Der Gehorsam ist eingeübt, die Macht ist institutionalisiert“ (S. 42).

Während also Macht das Vermögen beschreibt, Ressourcen in Bewegung zu setzen, um – je nach gesellschaftlicher Struktur auch legitime – Herrschaft

ausüben zu können, kennzeichnet Gewalt eine mithilfe des Zwangs ausgeübte Praxis der Einschränkung und Unterdrückung. Der Zwangscharakter der Gewalt ist in dieser Lesart das zentrale Unterschiedskriterium zwischen den Begriffen Gewalt, Macht und Herrschaft. Peter (2011) führt in diesem Kontext als eine Eigenschaft der Gewalt an,

„[...] dass Menschen und anderen Lebewesen etwas aufgezwungen wird, was sie entweder nicht wollen, weil es ihre Lebensbedingungen und -möglichkeiten einschränkt, oder was sie nur deshalb akzeptieren, weil sie die Funktion von Gewalt, Herrschaft auszuüben, Macht zu exekutieren und damit Lebensbedingungen und -möglichkeiten zu reduzieren, zu beschädigen und zu zerstören, nicht erkennen, sich über diese Funktion täuschen und sie als natürlich und legitim mystifizieren“ (S. 15).

„Macht“ und „Herrschaft“ sind Begriffe, die in einer soziologischen Perspektive im Kontext der Gewalt regelmäßig Erwähnung finden. Ebenfalls lassen sich Überschneidungen zwischen „Gewalt“ und dem aus der Psychologie stammenden Begriff der „Aggressivität“ ausmachen. In einer psychologischen Perspektive wird unter „Aggressivität“ zunächst eine Verhaltensdisposition und somit eine Eigenschaft einer Person verstanden (vgl. Tillmann 1999 et al., S. 23f.). Aggressionen werden in psychologischen Publikationen zudem „als ein wertneutrales Verhalten betrachtet“ (Schäfer 2015, S. 16), mit Gewalt wird hingegen in der Regel „eine negative Schädigungsabsicht verknüpft“ (ebd., S. 16), die „Aggression in ihrer extremen und sozial nicht akzeptierten Form“ (Zimbardo / Gerrig 2003, S. 334) darstellt. Häufiger als die Begriffe Macht und Herrschaft erfährt Aggression dennoch eine negative Zuschreibung, weil Aggressionen dazu führen können, andere Personen zu schädigen oder Gegenstände zu zerstören (vgl. Schäfer 2015, S. 16). Dies mag mit einer der Gründe sein, warum „Aggression“ und „Gewalt“ umgangssprachlich mitunter unterschiedslos gebraucht werden. Sie können

2 *Der theoretische Rahmen*

jedoch nicht synonym verwendet werden, da eine Gleichsetzung bedeuten würde,

„[...] menschliches Verhalten auf seine animalischen Aspekte zu reduzieren. [...] So verbaut eine solche Perspektive das Verständnis gerade derjenigen Gewaltphänomene, die in der Geschichte des 20. Jahrhunderts oder in der Gegenwart besonders bedrückend sind, nämlich die Verletzung von Körpern oder das Töten von Menschen durch bürokratisch organisierte Apparate und Techniken“ (Beck / Schlichte 2014, S. 43).

Hinsichtlich der „animalischen Aspekte“ ähnlich argumentieren Wahl / Wahl (2013), die Aggressionen im biopsychosozialen Kontext als nützliches Merkmal beschreiben, um an lebensnotwendige Ressourcen zu gelangen oder diese zu verteidigen. Hingegen ist Gewalt eine „Teilmenge von Aggression“, die abhängig von den bestehenden sozialen oder historischen Gegebenheiten entweder erwünscht oder abgelehnt wird und in Machtstrukturen eingebettet ist (vgl. ebd., S. 16f.). Aggressionen können bei der Betrachtung des Phänomens der Gewalt dienlich sein, „notwendig [sind sie] jedoch keinesfalls: Die Tötung aus der Distanz, die für die moderne Kriegsführung charakteristisch ist, entkoppelt zum Beispiel die emotionale Motivation von der Ausübung der Gewalt“ (Beck / Schlichte 2014, S. 42). Zudem erlaubt es die Gleichsetzung von „Aggression und „Gewalt“ nicht, nicht-personale Gewaltformen wie die strukturelle Gewalt oder die symbolische Gewalt in den Blick zu nehmen, die aufgrund von Strukturen oder der Inkorporierung von ungleichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen Menschen diskriminieren und ausschließen (vgl. u. a. Galtung 1975; Bourdieu 2005).

2.1.2 *Gewaltkonnotationen*

Gewalt existiert in allen Epochen und Kulturen, schließlich ist der Körper eines Menschen „verletzungsmächtig“ und „verletzungsoffen“ und ein Mensch jederzeit in der Lage, Gewalt anzuwenden (vgl. u. a. Heinze 2016, S.

166). Das Wort „Gewalt“ und die Anwendung von Gewalt ist in der heutigen Öffentlichkeit in der Regel negativ konnotiert, wiewohl die Einstellung zu Gewalt geprägt ist von personalen Merkmalen wie Alter und Geschlecht sowie epochen- und kulturspezifischen Konstellationen und Diskursen, somit abhängig ist von sozialen, historischen, ökonomischen und geographischen Bedingungen (vgl. Melzer / Schubarth 2015, S. 23f.). Wie mit Gewalt umgegangen wird und wie der Begriff konnotiert ist, ist demzufolge eine Frage des situativen Rahmens, also den Bedingungen, unter denen ein Mensch lebt. Dementsprechend ist die Einschätzung, ob eine Handlung oder Situation als Gewalt wahrgenommen werden kann, „eine soziale Interpretation“ (Tillmann et al. 1999, S. 20) und abhängig von gesellschaftlichen, kulturellen und zeitspezifischen Bedingungen (vgl. Loidl 2013, S. 28). Überdies wird die Wahrnehmung beeinflusst von den individuellen Erfahrungen der involvierten Akteur*innen (vgl. Equit 2011, S. 24). Angelehnt an Tillmann et al. (1999) liegt demzufolge Gewalt erst dann vor, wenn eine Handlung im jeweiligen historischen, kulturellen und sozialen Kontext „als moralisch unangemessen gilt“ (S. 19). Heinze (2016) schreibt hierzu:

„Hinzu kommt, dass der gewaltförmige Prozess in seiner Dynamik durch die Handlungslogik der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis und den Strukturzusammenhang der konkreten Situation näher bestimmt wird, einschließlich der Beziehungsmuster zwischen den beteiligten Personen. Nicht zuletzt unterliegt das, was unter Gewalt zu verstehen ist, einem Prozess der soziokulturellen Vermittlung und wird mittels kultureller Codierungen in den jeweiligen, sich historisch wandelnden Bedeutungszusammenhang eingebettet, sodass die Praxis der Gewaltausübung nur im Kontext der entsprechenden kulturellen Prägungen rekonstruiert werden kann“ (S. 165).

In früheren Jahrhunderten wurde Gewalt mitunter als alltägliche Selbstverständlichkeit hingenommen, die sich etwa an der Anzahl der kriegeri-

2 *Der theoretische Rahmen*

schen Auseinandersetzungen ablesen lässt (vgl. Welzer 2013, S. 32). Sicher ist es jedoch zunächst auf der Grundlage geschichtswissenschaftlicher Fakten nicht gerechtfertigt, den Menschen früherer Jahrhunderte eine besonders gewalttätige Einstellung zu unterstellen (vgl. Braun / Herberichs 2005, S. 7). Dennoch, so führt Elias (1969a) am Beispiel der mittelalterlichen Gesellschaft an, erfuhr „Gewalt“ eine andere Zuschreibung als in späteren Jahrhunderten. Die Ausübung körperlicher Gewalt bedeutete nicht das gesellschaftliche Abseits (S. 268) und diente mitunter der Unterhaltung, wie etwa das öffentliche Interesse an Hinrichtungen und Folterungen beispielhaft veranschaulicht (vgl. Martschukat 2004, S. 67f.). Vielfach hatte Gewalt aufgrund der sozialen Bedingungen einen zweckmäßigen, pragmatischen Charakter:

„Es gab wenig Geld in dieser Gesellschaft. Gegenüber Gefangenen, die zahlen konnten, Standesgenossen noch dazu, hielt man sich bis zu einem gewissen Grade zurück. Aber die anderen? Sie behalten, hieß sie ernähren. Sie zurückschicken, hieß die Kriegsmacht und den Reichtum des Feindes stärken. Denn Untergebene, arbeitende, dienende, fechtende Hände waren ein Teil des Reichtums der Oberschicht in dieser Zeit“ (Elias 1969a, S. 268).

Wie der Blick in die Geschichte verdeutlicht, hat sich nicht nur „das Bedeutungsfeld des Gewaltbegriffs im Laufe der Zeit verändert“ (Imbusch 2002, S. 28), ebenfalls ändern sich regelmäßig die Diskurse über Gewalt. Diese Entwicklung hat jedoch nicht zwangsläufig nur mit einem gesellschaftlichen Umdenken im Hinblick auf die Darstellung der Grausamkeit oder einer humaneren Gesinnung zu tun, sondern ist mitunter auch mit dem

„Wandel der Natur der Macht selbst [zu begründen]: Unter den Bedingungen des Absolutismus ist der Souverän nicht bloßer Repräsentant der Macht, sondern er verkörpert den Staat und das Gesetz. In dieser Logik trifft jeder Gesetzesverstoß den Herrscher persönlich und muss deshalb auf das Schärfste

geahndet werden. Die Antwort auf die Verletzung besteht in der Verletzung des Körpers des Missetäters. Diese [...] grausam erscheinende Strafpraxis ist [...] folglich kein Ausdruck vormoderer Blutlust oder politischer Irrationalität, sondern sie entspringt dem personalisierten Charakter der Macht selbst. Indem er den Körper des Rechtsbrechers vor aller Augen zerstört, statuiert der Souverän nicht nur ein abschreckendes Exempel, sondern stellt vor allem, indem er unumschränkte Verfügungsgewalt demonstriert, die Integrität seiner Macht wieder her, die durch den Rechtsbruch verletzt wurde“ (Beck / Schlichte 2014, S. 152).

Die Entwicklung der Einstellungen zur Gewalt zeigt sich ebenfalls beim Blick in die Geschichte der Pädagogik. So waren körperliche Züchtigungen über Jahrhunderte hinweg eine gängige Strafpraxis, die dann zum Einsatz kam, „wenn das angestrebte Ziel mit alternativen Möglichkeiten der erzieherischen Einwirkung nicht erreicht [wurde]“ (Heinze 2016, S. 177). Im pädagogischen Handeln wurde die Verletzlichkeit des Kindes kaum reflektiert, nicht selten wurden Züchtigungen und Prügelstrafen vielmehr als notwendige Praxis zur Sicherung des Wohls des Kindes legitimiert. Erst im Jahr 1957 wurde im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) die Passage „Der Vater kann kraft des Erziehungsrechts angemessene Zuchtmittel gegen das Kind anwenden“ gestrichen, in der Folge blieben Körperstrafen aber weiterhin ein selbstverständliches Gewohnheitsrecht. So dauerte es noch weitere vier Jahrzehnte bis zum Jahr 2000, bis ein Verbot physischer und seelischer Gewalt formuliert wurde (vgl. Bussmann et al. 2008, S. 404) und das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung im BGB gesetzlich verankert wurde (vgl. Heinze 2016, S. 163). „Hier wurde das Gewalttabu also aufgrund von Sensibilisierungs-, Emanzipations- und Gleichberechtigungsprozessen [...]“ (Imbusch 2002, S. 51) aufgebrochen und körperliche und seelische Verletzungen von Kindern stärker reflektiert und kontrolliert (vgl. Silkenbeumer 2013, S. 316). Entsprechend lässt sich formulieren, dass körperliche Gewalthandlungen im Rah-

2 *Der theoretische Rahmen*

men der Erziehung von weniger Eltern für gutgeheißen wird und stattdessen Erziehungsformen wie ein diskursiver Erziehungsstil oder zumindest eine gewaltfreie Erziehung – auch von den Erziehungsberechtigten mit eigenen Gewalterfahrungen – von einer großen Mehrheit der Erziehungsberechtigten präferiert wird (vgl. Bussmann 2007, S. 643).

Trotz des Wandels der Einstellung zur Gewalt zeigt sich die Komplexität der Gewaltthematik daneben dadurch, dass der Begriff der Gewalt in heutigen westlichen Gesellschaften nicht per se negativ konnotiert ist, sondern dass gerade aus verfassungsrechtlicher und politischer Perspektive dem Begriff eine positive Bedeutung zuteilwird, die etwa in der demokratischen Formulierung der „Gewaltenteilung“ ihren Ausdruck findet (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 22ff). Auf dieser Folie gilt es entsprechend zwischen legaler und illegaler Gewalt zu unterscheiden und dabei zunächst auf den Terminus der staatlichen Gewalt zu verweisen. Der Staat ist jene Instanz, die legitim physische Gewalt ausüben darf, um ein friedliches und geordnetes Miteinander sicherstellen zu können (vgl. Krasmann 2011, S. 130ff.). Der Staat ist somit jene Institution, die zwischen legitimer und illegitimer Gewalt unterscheiden kann und darf sowie über Organisationen wie der Polizei Gewalt ausführt. Entsprechend repräsentiert der Staat ein auf legitime Gewalt basierendes Herrschaftsverhältnis, das es Menschen ermöglicht, über andere Menschen Gewalt auszuüben (vgl. Imbusch 2008, S. 172). Die Einbettung und Kontrolle von Gewalt im Rahmen von staatlichen Herrschaftsstrukturen bedeuten entsprechend auf der einen Seite, nicht tolerierte und nicht erwünschte Gewalt zu verhindern oder zumindest zu reduzieren. Um dieses Ziel zu erreichen, ist jedoch auf der anderen Seite situationsabhängig der Einsatz von Gewalt ein notwendiges Mittel.

Als legal angesehen wird ferner die Ausübung von Gewalt in einer existenzgefährdenden Situation oder verschiedenen Sportarten wie dem Boxen (vgl. Winkler 1995). Die Beschäftigung mit verschiedenen gegenwärtigen Subkulturen verdeutlicht darüber hinaus, dass Gewalt als legitimes und sozial akzeptiertes Mittel der künstlerisch-ästhetischen Freiheit (vgl. u. a.

Melzer / Schubarth 2015, S. 23f.) – z. B. als Stilmittel in Filmen (vgl. Mikos 2013) – oder der Selbststilisierung (vgl. u. a. Calmbach 2007) gilt und die unterschiedlichsten Bewertungen erfährt. Als Beispiel wird hierbei gerne der Musikstil „Hardcore-Punk“ herangezogen (vgl. u. a. Calmbach 2007; Equit 2011, S. 24), dessen Anhänger*innen auf Konzerten häufig derbe Tanzformen wählen (z. B. martialisch klingende Formen wie Circle Pit oder Slamdance). Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass die Aggressionen oder gewalttätigen Handlungen wie im genannten Musikstil oder bestimmten Sportarten im Gegensatz zu früheren Gesellschaften in einem genrespezifischen Raum, also in einem von der restlichen Gemeinschaft abgegrenzten Rahmen und Feld stattfinden (vgl. Equit 2011, S. 24). Das gewalthaltige Auftreten der Musikkfans kann „als Initiationsritus und Medium der Gruppenkohäsion“ (Melzer / Schubarth 2015, S. 23) gedeutet werden, wiewohl gleichzeitig übertriebene, unverhältnismäßige körperliche Gewalt auch im Hardcore-Punk in der Regel abgelehnt und sogar trotz des Rempelns und Zusammenstoßens ein anständiger und zuvorkommender Umgang mit den anderen Konzertgänger*innen eingefordert wird. Die Gewaltpraktiken der Konzertbesucher*innen können somit vor allem für Jugendliche an der Schwelle zum Erwachsenenwerden eine „sozial integrierend[e]“ (Equit 2011, S. 24) Funktion haben. Die sozial bestehenden Umgangsregeln werden zwar ignoriert oder zumindest vernachlässigt, „aber zugleich in ihrer prinzipiellen Geltung anerkannt“ (ebd., S. 24). Entsprechend lässt sich am Beispiel des Hardcore-Punks oder bestimmter Sportarten auch ein ambivalenter Charakter von Gewalt aufzeigen; so ist Gewalt unangebracht, wenn andere verletzt werden, gleichzeitig ist sie aber ein legitimes Instrument der Selbstverwirklichung (vgl. Winkler 1995; Scherr 2015). Das Spiel mit den Gewaltregeln und die damit verbundenen Bewegungen können infolgedessen auf der Folie von Subjektivierungspraktiken sowie der Bildung des Habitus von Interesse sein (vgl. Alkemeyer 2006, 2013).

2.1.3 *Gewalttheorien und Gewaltformen*

2.1.3.1 *Vorbemerkung*

Die in den ersten Kapiteln präsentierten Überlegungen hinsichtlich Semantik und Etymologie sowie der verschiedenen Konnotationen des Gewaltbegriffs bilden eine nicht unwesentliche Facette im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gewalt und der Interpretation von Gewaltsituationen. Ebenfalls von Bedeutung ist die Frage nach einer möglichen Systematisierung sowie Definition des Phänomens, obgleich bereits die Inhalte der vorangegangenen Seiten an dieser Stelle vermuten lassen, dass eine entsprechende Beschreibung nur bedingt möglich ist, schließlich verweisen die vorliegenden Veröffentlichungen auf eine Vielzahl an Definitionen und verdeutlichen somit die Komplexität des Begriffs (vgl. Imbusch 2006, S. 92; Kury 2015, S. 163; Heinze 2016, S. 164). Selbstredend lassen sich verschiedene Differenzierungsversuche in den bestehenden Veröffentlichungen konstatieren, die sich u. a. in der Unterscheidung zwischen „Personalen Gewalt“, „Struktureller und kultureller Gewalt“ sowie „Staatlicher Gewalt“ skizzieren lassen (vgl. Melzer / Schubarth 2015, S. 27). Darüber hinaus finden sich Gewaltarten wie die „Symbolische Gewalt“, die eine weitere Perspektive darstellen und insofern den Katalog des Angebots an Gewaltformen nochmals erweitern. Für einen differenzierten Blick auf Gewaltformen und das Verständnis dieses weiten Gewaltbegriffs sollen im Folgenden anhand von Teilkapiteln die wichtigsten Begriffe und ihre charakteristischen Eigenschaften Erwähnung finden. Die Konzentration liegt hierbei auf den Dimensionen der „Personalen Gewalt“, der „Strukturellen und institutionellen Gewalt“ sowie der „Symbolischen Gewalt“ (vgl. Tillmann et al. 1999, S. 18ff.; Melzer / Schubarth 2015, S. 27).

2.1.3.2 *Personale Gewalt*

Häufiger und gleichzeitig auf den ersten Blick leicht zu beschreibender Untersuchungsgegenstand ist die physische Gewalt, deren Gestalt es ist, „vor-

sätzlich die körperliche Unversehrtheit eines Menschen zu beschädigen“ (Christ / Gudehus 2013, S. 2), wobei „mindestens eine Seite physische Mittel (Körperkraft, Waffen) anwendet“ (Klewin / Tillmann / Weingart 2002, S. 1078). Vertretende für eine derartig eng gefasste Definition des Gewaltbegriffs beziehen sich dabei häufig auf Popitz (1992), der sich damit gleichzeitig, wie in „Phänomene der Macht“ beschrieben, gegen eine Ausweitung des Begriffs auf andere mögliche Erscheinungsformen von Gewalt positioniert und einen engen Gewaltbegriff präferiert, der Gewalt unter Einbezug des Machtbegriffs als Angriff gegen den Körper beschreibt (vgl. ebd, S.48). Für Popitz ist Gewalt

„eine Machttaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt, gleichgültig, ob sie für den Agierenden ihrem Sinn im Vollzug selbst hat (als bloße Aktionsmacht) oder, in Drohungen umgesetzt, zu einer dauerhaften Unterwerfung (als blinde Aktionsmacht) führen soll“ (ebd, S. 48).

Folglich ist Gewalt „zunächst einmal die physische Zwangseinwirkung von Personen auf Personen, die bestimmte angebbare Folgen zeitigt; sie kann dabei generell als eine Machttaktion verstanden werden, die entweder instrumentell eingesetzt wird, ihren Sinn in sich selbst findet oder als Drohung bzw. Zwang zu einer dauerhaften Unterwerfung führen soll“ (Imbusch 2006, S. 92) und „die prinzipielle Verletzbarkeit von Menschen und die Verletzungsmächtigkeit von Menschen“ unterstellt (ebd.). Dieses enge Verständnis von Gewalt sieht demzufolge in der Gewalt ein Mittel, um Macht umsetzen beziehungsweise durchsetzen zu können (vgl. Heinze 2016, S. 165) und fokussiert primär all jene Handlungen, die sich gegen den Körper richten. Dies beinhaltet ebenfalls die Entziehung existenziell wichtiger Bedürfnisse.

„Die ordnungsstiftende Funktion der Aktionsmacht besteht darin, dass sich in einer sozialen Beziehung durch gezielte Schädigung des Anderen Asymmetrien schaffen oder verstärken

2 *Der theoretische Rahmen*

lassen. So können auf Dauer gestellte Machtbeziehungen entstehen, und zwar dann, wenn es gelingt, den Vollzug der Machtktion durch Drohung zu ersetzen [...]. Gewalt ist die direkteste Form verletzenden Handelns, die auf die organischen Bedingungen der menschlichen Existenz zugreift“ (Beck / Schlichte 2014, S. 116).

Möglicherweise aus Gründen einer verhältnismäßig einfacheren Operationalisierung verwenden die Autor*innen von Studien zum Thema Gewalt nicht selten eine an Popitz (1992) angelehnte enge Definition (vgl. u. a. Sutterlüty 2003, S. 16; Heinze 2016, S. 166). Die Gefahr einer unscharfen Benennung zeigt sich jedoch auch bei der physischen Gewalt selbst, die ebenfalls eine differenziertere Betrachtung verdient, wie es zunächst den Anschein hat (vgl. Tillmann et al. 1999, S. 19f.). Interessant sind deshalb die Ausführungen von Reemtsma (2008), der anknüpfend an die Phänomenologie Plessners zwischen lozierender, raptiver und autotelischer Gewalt differenziert (vgl. S. 106) und damit verschiedene Facetten der Gewalt hinsichtlich Intention, Ausübung und Folgen augenfälliger beschreibt. „Lozierende Gewalt“ – aus Gründen irreführender Konnotationen verzichtet Reemtsma auf das Adjektiv „instrumentell“ (ebd., S. 107) – fokussiert „den Körper als verschiebbare Masse“ (ebd., S. 106), der ein Hindernis ist und zerstört werden muss, zumindest aber an einen Platz verschoben werden soll, an dem er bessere Verwendung finden kann oder nicht mehr stört. Die „raptive Gewalt“ begehrt hingegen den Körper, will ihn einverleiben sowie unterwerfen und schädigen, vorrangig aber zur sexuellen Befriedigung gebrauchen (vgl. ebd., S. 113ff.). Die „autotelische Gewalt“ ist der Genuss am Akt der Gewalt an sich (vgl. Christ / Gudehus 2013, S. 2). Insofern wird mit der Handlung kein nachfolgender Effekt als Ziel verfolgt, sondern die Intention ist die – ja eher emotional positiv wahrgenommene – Vernichtung des Körpers.

Nach Tillmann et al. (1999) muss ferner bei der Thematisierung der physischen Gewalt die Androhung einer körperlichen Schädigung Beachtung finden, da diese nur der letzte Schritt vor einem tatsächlich erfolgenden Kör-

perkontakt darstellt. Assoziationen mit Symbolen und Gesten nehmen in diesem Kontext somit eine wesentliche Rolle ein, denn die „bloße [...] Androhung (vermeintlich) ‚nackter Gewalt‘ ist auf Vorstellungen angewiesen und lässt sich ohne symbolische Akte des Erkennens [...] nicht erläutern“ (Ricken 2004, S. 126). Ebenfalls einzubeziehen ist Vandalismus als „mittelbare Gewalt“, da diese zwar nicht den Körper direkt schädigt, sich dafür aber gegen das mit diversen Assoziationen verbundene Eigentum von anderen Individuen richtet (vgl. Tillmann 1999, S. 20). Vandalismus kann sich zudem gegen Institutionen richten und sich im schulischen Kontext etwa als ein stummer oder eben lauter Protest gegen die Normen, Regeln und Zwänge der Institution Schule richten.

Dass eine zu strenge Einengung des Begriffs auf den Körper zu kurz greift, verdeutlicht der bereits formulierte Gedanke, dass Verletzungen eben nicht nur körperlich erfolgen können, schließlich ist der Mensch mehr als die Summe seiner körperlichen Masse (vgl. ebd., S. 20). In vielen Studien wird auf diese Überlegungen Bezug genommen und eine Erweiterung des Gewaltbegriffs um die verbale beziehungsweise psychische Gewalt vorgenommen. Gerade die Diskussionen um gewalttätige Schüler*innen und die damit verbundene Erwähnung von Begriffen wie Mobbing verdeutlicht die Sinnhaftigkeit dieses Vorgehens, entsprechend nehmen sich Gewaltpräventionsprogramme neben der physischen Gewalt auch der Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen für Schädigungen im psychischen Kontext an (vgl. u. a. Olweus 2006). Generell wird unter psychischer Gewalt die psychische Schädigung eines Subjekts mithilfe von Mitteln wie Beleidigungen oder Drohungen verstanden (vgl. Kury 2015, S. 164). Sie lässt sich jedoch nicht nur auf verbale Äußerungen reduzieren (ebd, S. 164), einzubeziehen sind außerdem nonverbale Wendungen wie Kontrolle, permanente Beobachtungen oder die Bloßstellung einer Person (vgl. Hafenecker 2011, S. 14; Kury 2015, S. 164). Entsprechend kann sich die psychische Gewalt im Rahmen verbaler Äußerungen über inhaltliche Aggressivität (z. B. Hetzen, Drohungen) oder durch die Verwendung bestimmter verletzender Wörter (z. B. Beschimpfungen)

2 Der theoretische Rahmen

zeigen, gleichzeitig werden „[z]u den nonverbalen (mimistisch-gestischen) Aggressionsformen Verhaltensweisen gezählt wie der böse Blick, die herausgestreckte Zunge, das Zähneflutschen oder der Stinkefinger“ (Sitzer 2015, S. 168), wiewohl sie zugleich nicht zwangsläufig sofort als schädigender Impuls wahrgenommen wird und demgemäß hinsichtlich „ihrer Wirkung weniger berechenbar [ist], da sie durch eine Vielzahl von Mechanismen unterlaufen werden kann“ (Imbusch 2006, S. 92).

Besonders eindrücklich verdeutlicht Hafener (2013) am Beispiel des pädagogischen Feldes, warum Bloßstellungen, Beschimpfungen und Erniedrigungen, also Formen der Beschämung als Strafe Verwendung finden und als Gewaltformen anzusehen sind. Zunächst: Die Gewalt tritt in pädagogischen Kontexten aufgrund der rechtlichen Lage nicht mehr in einer direkten körperlichen Form zutage, sondern äußert sich in pädagogischen Kontexten eher subtil und versteckt zum Beispiel in Form der Beschämung (vgl. Hafener 2013, S. 67f.). Hafener beschreibt Beschämung als

„[...] eine Form von Macht sowie eine Empfindung und Wahrnehmung, die als Angriff auf die Selbstachtung einer Person und Angst vor Selbstverlust und sozialer Degradierung schürt; sie kann in extremer Form als Demütigung auftreten. Dabei kann in der Pädagogik eine Schamangst entstehen, wenn Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Erfahrungen mögliche weitere Beschämungen antizipieren“ (ebd., S. 147).

Beschämung ist jedoch zu unterscheiden – hier verortet in den pädagogischen Kontext –

„[...] von den [...] strukturellen Dimensionen und Vorgaben, den notwendigen Aushandlungsprozessen und Grenzziehungen. Dazu gehören *erstens*, das begründete Setzen der notwendigen Grenzen, die Vereinbarung von Regeln und das Treffen von Entscheidungen; *zweitens* sind es die rechtlichen, institutionellen und pädagogischen Zuständigkeiten und Vorgaben,

die hieraus resultierenden Auseinandersetzungen und Konflikte, die mit Argumenten und Plausibilität auszutragen sind. Die pädagogischen und sozialen Verhältnisse sind *drittens* immer auch systematische und konkrete pädagogische Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, die zu legitimieren und transparent zu machen sind und die nicht die Würde von Kindern und Jugendlichen verletzen dürfen. Beschämung darf auch nicht verwechselt werden mit Humor, (dosierter Ironie) und Verlegenheit“ (ebd., S. 70).

Stattdessen von Bedeutung im Zusammenhang mit Gewaltphänomen sind neben der Mimik und körperlichen Bewegungen Machtmissbrauch, Erniedrigungen oder Kränkungen (vgl. ebd., S. 11):

„Zu ihnen zählen unter anderem professionell-pädagogische Verhaltensweisen wie Ignorieren, Vernachlässigen, ungerechte Behandlung, bestimmte Formen der Nachrede, Einreden von fehlender Begabung, Beschämen wegen Persönlichkeits- und Herkunftsmerkmalen, Lächerlich oder Fertig machen, Vorführen, Bloßstellen oder auch Belasten mit Schuldvorwürfen“ (ebd., S. 11).

Kennzeichen der physischen und psychischen Gewalt sowie der Beschämung finden sich ebenfalls in der sexualisierten Belästigung und der sexuellen Gewalt wider. Im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) wird die sexuelle Belästigung folgendermaßen definiert:

„Eine sexuelle Belästigung ist eine Benachteiligung [...], wenn ein unerwünschtes, sexuell bestimmtes Verhalten, wozu auch unerwünschte sexuelle Handlungen und Aufforderungen zu diesen, sexuell bestimmte körperliche Berührungen, Bemerkungen sexuellen Inhalts sowie unerwünschtes Zeigen und sichtbares Anbringen von pornographischen Darstellungen

2 *Der theoretische Rahmen*

gehören, bezweckt oder bewirkt, dass die Würde der betreffenden Person verletzt wird, insbesondere wenn ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird“ (http://www.gesetze-im-internet.de/agg/_3.html, 16.09.2015).

Der Begriff der sexuellen Gewalt verweist auf die Ausübung von Gewalt durch sexuelle Handlungen. Damit verbunden ist die Annahme, dass „Gewalt [...] in gesellschaftliche Macht- und damit auch Geschlechterverhältnisse eingebunden [ist] und [...] eine ordnungsbildende Funktion auf[weist]“ (Silkenbeumer 2013, S. 315f.). Ebenfalls kann angeführt werden, dass patriarchale Strukturen sexuellen Missbrauch begünstigen (vgl. Kolshorn / Brockhaus 2002, S. 55). Zu den Formen sexueller Belästigung und Gewalt gehören u. a. unerbetene körperliche Berührungen, das Zeigen von pornographischen Materialien oder anstößige Scherze.

Physische und psychische Gewalt finden sich ebenfalls in den Wesensmerkmalen des Mobbing wieder, das als „[...] spezifisches Phänomen schulischer Aggression und Gewalt“ (Schubarth 2013, S. 3) verstanden werden kann. Mobbing wird dabei jedoch eher als eine Praktik der Gewalt und weniger als eigene Gewaltform verstanden (vgl. Schäfer 2013; Gudehus / Christ 2013). Dieser Ansatz kann damit begründet werden, dass Mobbing nicht alle Gewaltformen umfasst, zudem fallen aggressive Ausbrüche oder Sachbeschädigungen nicht unter den Begriff (vgl. Tillmann et al. 1999, S. 21).

Nach Olweus ist im schulischen Kontext von Mobbing zu sprechen, wenn

„ein Schüler oder eine Schülerin [...] Gewalt ausgesetzt [ist] oder [...] gemobbt [wird], wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus 2006, S. 22).

Olweus vertieft den Ausdruck „negative Handlungen“ darüber hinaus noch ein wenig genauer. Für ihn bedeutet dies, dass eine Person einer anderen Person bewusst Schaden zufügt und Unannehmlichkeiten bereitet durch verbale Äußerungen, körperliche Verletzungen oder durch Gesten, Diffamierung und sozialem Ausschluss (ebd., S. 22f.). All diese Handlungen müssen dabei „wiederholt und über eine längere Zeit“ (ebd., S. 23) vollzogen werden, ansonsten könne nicht von Mobbing gesprochen werden. Mobbing ist keine Auseinandersetzung zwischen zwei gleichstarken Parteien, sondern Mobbing setzt immer „ein asymmetrisches Kräfteverhältnis“ (ebd., S. 23) voraus.

Die neuen Kommunikationsmedien ermöglichen mit dem sogenannten Cybermobbing eine weitere Mobbingvariante. Cybermobbing unterscheidet sich vom herkömmlichen Mobbing dadurch, dass die Betroffenen den Angriffen ihrer Peiniger*innen nun nicht mehr zumindest zeitweise entkommen können, sondern sie jederzeit den Attacken über die sozialen Medien ausgesetzt sind und dadurch das Leid noch verstärkt wird. Die Angriffe finden somit nicht nur beispielsweise in der Schule, also an einem bestimmten Ort statt, sondern sie sind für die Opfer allgegenwärtig. Zudem können die Beleidigungen und Diffamierungen jederzeit – da das Netz nichts vergisst – und von jedermann (nicht nur von bekannten Personen) abgerufen werden (vgl. Wachs 2017).

2.1.3.3 Strukturelle und institutionelle Gewalt

Physische und psychische Gewalt sind häufige und in der Regel anerkannte Grundlagen der unterschiedlichsten Studien in der Gewaltforschung. Gewalt auf Personen zu begrenzen bedeutet jedoch, institutionelle und soziale Strukturen nicht einzuschließen, die ebenfalls einen schädigenden Einfluss auf Menschen haben können (vgl. Equit 2011, S. 26). Dennoch werden Konzepte wie die von Galtung (1975) benannte „Strukturelle Gewalt“ kontrovers diskutiert, die im Gegensatz zur physischen und psychischen Gewalt keine Personifizierung der Gewalt als ihren Gegenstand aufweist und weniger

2 *Der theoretische Rahmen*

offensichtlich erscheint (vgl. Imbusch 2006, S. 92). Ausgang von Galtungs Überlegungen war die Frage der Sicherstellung des Friedens, wobei er in diesem Kontext nicht nur das Vermeiden von krieglerisch-militärischen Konflikten sieht, sondern darauf verweist, dass Frieden nur dann hergestellt werden könne, wenn Gewalt nicht mehr existiert (vgl. Galtung 1975, S.8). Galtung erweitert deshalb vor dem Hintergrund dieser Gedanken die physische und psychische Perspektive des Gewaltbegriffs um eine strukturelle Größe und fasst die strukturelle Gewalt als ein Phänomen, das dann vorliegt, wenn Menschen in ihrer Selbstverwirklichung eingeschränkt werden und ihre Potentiale nicht frei zur Entfaltung kommen lassen können. Es lässt sich konstatieren, dass strukturelle Gewalt zwar nicht vom menschlichen Subjekt ausgeübt wird und somit im strengeren Sinne keine direkten Verletzungen zur Folge hat, jedoch können soziale Ungleichheitslagen Menschen ausschließen, schädigen, einengen oder sogar das Leben gefährden (vgl. Christ / Gudehus 2013, S. 3). Schließlich sei auch, so Galtung, der Angriff auf zentrale menschliche Bedürfnisse wie „Überleben“, „Wohlergehen“, „Identität“ und „Freiheit“ aus einer Gewaltperspektive zu betrachten (vgl. Heinze 2016, S. 218). Hierzu zählen Erscheinungen wie Diskriminierungen als auch disparate Bedingungen hinsichtlich Ressourcen, Bildung, Geschlecht, Umweltbedingungen, Ausgrenzung von Migrant*innen oder Armut. Strukturelle Gewalt entspringt folglich den kulturellen, traditionellen und sozialen Rahmungen sowie Normen einer Gesellschaft und gewinnt einen besonderen Charakter dadurch, dass sie auf die Strukturen einer Gesellschaft verweist und soziale Ungleichheitslagen offenlegt (vgl. Imbusch 2006, S. 92).

Die durchaus produktiven Gedanken sind für die Reflexion des Gewaltbegriffs ein wertvoller Impuls, die erwähnten Phänomene allerdings als Gewalt zu begreifen, wird nicht vom Gros der Gewaltforschenden geteilt, da eine Gefahr der Verwässerung des Gewaltbegriffs drohe (vgl. Equit 2011, S. 27). Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU verdeutlichen jedoch, dass der Aufbau von Systemen und die darin eingelagerten Normen, Diskurse und Rituale Individuen in der Verwirklichung ihres Selbst behindern und

verletzen können. Eingezwängt in die strukturelle Gewalt und die mit ihr verbundenen Zwänge werden Kinder und Jugendliche von Lernmethoden und -strukturen geprägt, „in denen die Potenzialitäten und Eigentümlichkeiten ihrer individuellen Entwicklung nur bedingt und oft gar keine Anerkennung finden“ (Thiersch 2010, S. 216; zitiert nach Hafeneger 2013, S. 68). Wird die Orientierung an einem weiten Gewaltbegriff mitunter kritisch gesehen, herrscht zumindest Einigkeit darüber, dass diese gesellschaftliche Umweltbedingungen Gewalt produzieren können. Beispielsweise kann die Frustration über eine etwaige weniger privilegierte Positionierung im sozialen Raum und die damit erfahrene gesellschaftliche Missachtung zu gewalttätigen Handlungen führen (vgl. Sutterlüty 2003, S. 219). Es sind also folglich auch die nicht-intentionale Schädigungen zu beachten, wie sie im Rahmen von Strukturen oder institutionellen Regelungen erfolgen können. So kann eine schlechte Note einen Menschen stärker schädigen und verletzen als eine Pausenkeilerei.

Im Kontext der strukturellen Gewalt lässt sich auch auf die institutionelle Gewalt verweisen, die zum einen in Form einer legitimen ordnenden Gewalt – z. B. Rollen der schulischen Akteure, Umsetzung der Funktion der Schule – besteht, zum anderen jedoch als strukturelle Gewalt auf illegitime Art und Weise die Freiheit und Selbstbestimmung von Heranwachsenden beeinflusst. Der rhythmisierte Unterrichtsalltag im 45-Minuten-Takt oder die Notengebung ließen sich vor diesem Hintergrund als institutionelle Gewalt beschreiben, da in Institutionen wie Schule und Kindergarten die Einforderung von „Konformität und Leistung“ (Tillmann et al. 1999, S. 22) ebenso Teil des pädagogischen Alltags sind wie die Einschränkung von entwicklungsspezifischen Verhalten und der Zuweisung von Chancen (vgl. ebd., S. 22). Die Vertreter*innen dieser Institutionen haben somit qua Amt die Macht, ein gewünschtes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zu erreichen (vgl. Hurrelmann / Bründel 2007, S. 18). Pille führt am Beispiel der Praktiken des Referendariats an, wie sehr die Institution Schule auf ihre Protagonist*innen Einfluss nimmt. Er nahm sich mit Bezug zu Foucaults Subjek-

2 *Der theoretische Rahmen*

tivierungskonzept und Bourdieus Praxeologie dieser Ausbildungsphase an und fragte u. a. danach, wie aus Lehramtsanwärter*innen Lehrer*innen werden (vgl. Pille 2013). Dabei lassen sich auch subtile Praktiken erkennen, die u. a. in Zwängen und der maximalen Transparenz der Anwärter*innen ihren Ausdruck finden (ebd., S. 247). So schreibt Pille, dass „fehlende Spielräume, der starke Druck, der durch die permanente Prüfungssituation erzeugt wird, und die daraus resultierende ‚Unbeweglichkeit‘ der Novizen“ (ebd., S. 247) vor allem zu Beginn des Referendariats belastend sind und zum „Erstarren der Novizen“ (ebd.) beitragen können.

Institutionen wie die Schule können folglich selbst Gewalt ausüben. Unterstützt wird diese Ansicht von Studien, die sich der institutionellen und strukturellen Rahmungen von Gewalt widmen (vgl. Schultheis 2008, S. 43; Alkemeyer / Rieger-Ladich 2008, S. 105ff.). Betrachtet man exemplarisch die Allokationsfunktion, so kann mit Verweis auf prominente Studien wie PISA, IGLU und TOSCA festgehalten werden, dass die soziale Herkunft einen signifikanten Einfluss auf den Bildungserfolg hat (vgl. u. a. Weis et al. 2019). Demzufolge ist davon auszugehen, dass die Angehörigen der verschiedenen Schichten die symbolischen und institutionellen schulischen Besonderheiten unterschiedlich wahrnehmen, sie durch sie vielleicht sogar verletzt werden (vgl. Priem 2007; Alkemeyer / Rieger-Ladich 2008). Deutlich wird dies bei der Betrachtung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, schließlich ist die Chance eines Kindes aus Akademikerfamilien deutlich höher ein Gymnasium zu besuchen als für die Heranwachsenden aus den Arbeiterschichtmilieus (vgl. u. a. Weis et al. 2019). Sicher sind die Bildungssysteme des deutschen Bildungswesens offen konzipiert – so bietet z. B. das baden-württembergische Schulsystem mit den beruflichen Schulen Optionen zum Nachholen von Schulabschlüssen an –, dennoch zeigen die Ergebnisse von Studien wie TOSCA, dass wie die Wahl der weiterführenden Schulform nach der Grundschule auch die Teilnahme an Optionen zum Nachholen von Schulabschlüssen abhängig ist von der sozialen Herkunft und es vor allem die Schüler*innen aus sozial privilegierten Familien

sind, die diese Möglichkeit zur Korrektur der ehemals getroffenen Entscheidung nutzen (vgl. u. a. Maaz / Chang / Köller 2004; Maaz / Schuchard 2007). Im Fokus steht dabei der neoliberalistische Einfluss auf das Bildungssystem, das zwar vorgibt, im Zuge einer demokratischen und gerechten Gesellschaft dem Prinzip der Gleichheit verpflichtet zu sein, in der Realität jedoch Bildungsungleichheiten begünstigt und über das Postulat des Leistungsprinzips diese Disparitäten virtuos verdeckt (vgl. Schultheis 2008, S. 43). Es gilt in diesem Zusammenhang zu fragen, wie bewusst diese Einflüsse von den Protagonist*innen wahrgenommen werden und in ihrem Handeln und Denken – zum Beispiel im Rahmen individueller Bildungsaspiritäten – zum Ausdruck kommen. Im Folgenden erscheint deswegen eine zusätzliche Erweiterung des Gewaltbegriffs hilfreich, welche die unbewusste Ebene stärker miteinbezieht. Hier soll Bezug genommen werden auf die symbolische Gewalt nach Bourdieu.

2.1.3.4 Symbolische Gewalt

Die Forschungstätigkeit des französischen Soziologen Bourdieu konzentrierte sich häufig auf die Analyse von gesellschaftlichen Ungleichheitslagen und Herrschaftsbeziehungen. In diesem Zusammenhang prägte er auch die Begrifflichkeit der symbolischen Gewalt (vgl. Bourdieu / Passeron 1973), die weniger als Theorie als vielmehr als ein Erkenntnisinstrument zu begreifen ist (vgl. Rieger-Ladich 2007, S. 37), mit dessen Hilfe Machtverhältnisse einer fundiert-kritischen Betrachtung unterzogen werden können und das es erlaubt, neben den staatlichen Herrschaft- und Regierungsmodi moderner Staaten gerade eben jenen sozialen Machtbeziehungen nachzugehen, die versteckt und verkapselt in demokratischen und meritokratischen bürgerlichen Gesellschaften existieren (vgl. Christ / Gudehus 2013, S. 4; Kraus 2008, S. 48). Bourdieu und seine Mitarbeiter*innen entwickelten den Begriff im Rahmen von zahlreichen Studien sukzessive weiter und verzichteten dabei auf eine allgemeine Definition (vgl. Rieger-Ladich 2007, S. 37). Trotz der regelmäßigen

Modifikationen können die besonderen Merkmale dieser „sanften Gewalt“ (Bourdieu 1997b, S. 218) dennoch eindeutig benannt werden.

Symbolische Gewalt bewirkt, dass Individuen über die „symbolisch-sinnhafte Ebene“ (Moebius / Wetterer 2011, S. 1) gesellschaftliche Hierarchien zunächst erkennen und anerkennen, gleichzeitig aber auch verkennen (vgl. Peter 2011, S. 18). Einen ähnlichen Gedanken formulierte Weber mit dem Begriff der „legitimen Herrschaft“, wobei er darunter versteht, dass sowohl die Herrschenden als auch die Untergebenen die bestehenden Gesetze und Regeln akzeptieren und nicht in Frage stellen (vgl. Beck / Schlichte 2014, S. 41). Der Unterschied zwischen Bourdieu und Weber ist jedoch vor allem im „Verkennen“ zu sehen, nämlich insofern, als dass die in die Kultur eingelagerten ungleichen Herrschaftsverhältnisse unbewusst als unzweifelhaft, selbstverständlich sowie natürlich akzeptiert und inkorporiert werden (vgl. Bourdieu 1997a, S. 165; Didero 2014, S. 45). Dies führt dazu, dass „der Beherrschte, von einem subversiven Aufruhr abgesehen, der zur Umkehrung der Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien führt, dazu tendiert, sich selbst gegenüber den herrschenden Standpunkt einzunehmen“ (Bourdieu 2005, S. 216f.). Pointiert formuliert: Symbolische Gewalt ist „die Gewalt, die unter Mittäterschaft derjenigen praktiziert wird, die darunter zu leiden haben“ (Degele 2018, S. 52).

Der Habitus spielt dabei eine zentrale Rolle, denn er ist die „vis insita, die potentielle Energie, die schlafende Kraft, aus der die symbolische Gewalt [...] ihre geheimnisvolle Wirkung bezieht“ (Bourdieu 2001, S. 216, zit. nach Schmidt / Woltersdorff 2008, S. 12). Der Terminus des Habitus ist einer der zentralen Begriffe im wissenschaftlichen Wirken Bourdieus, obgleich der Begriff auch in anderen Schriften wie etwa von Weber und Elias bereits Verwendung fand (vgl. Kraus / Gebauer 2013, S. 5). Bourdieu verbindet mit der Habitus-theorie eine Annahme, die das Subjekt im Kontext seiner Umwelt denkt (vgl. Beck / Schlichte 2014, S. 145). So ist ein Mensch nicht ohne sein soziales, kulturelles und generationsspezifisches Habitat zu denken. Stattdessen ist der Körper Teil der umgebenden Welt – besser: der Sozialwelt – und die

Welt Teil der Person, sodass dadurch die Dichotomie zwischen Subjekt und Umwelt respektive den gesellschaftlichen Bedingungen aufgelöst wird (vgl. Wacquant 2013, S. 41). Insofern kann der Habitus gewissermaßen als Relais zwischen den objektiven Lebensbedingungen eines Individuums und seinen konkreten Handlungen betrachtet werden, als die Mitte der drei Begrifflichkeiten Struktur, Habitus und Praxis (vgl. Müller 2002, S. 157; 2014, S. 37).

Ausgehend von diesem Dreiklang ist der Habitus als Ergebnis einer sozial-, klassen- und zeitspezifischen – oder eben biographischen – Sozialisation als „System der organischen oder mentalen Dispositionen und der unbewussten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1974, S. 70) zu denken und demgemäß einzuordnen als „grundsätzliche Haltung zur Welt“ (Büchner / Brake 2007, S. 201), in welcher ein Mensch Erfahrungen sammelt und agiert. Demzufolge ist der Habitus „strukturierende und strukturierte Struktur“ (vgl. Bourdieu 1987, S. 280) – zu verstehen als eine Aktivität, die einem Menschen passiert und die zugleich von einem Menschen ausgeht. Der Habitus generiert verschiedene Präferenzen, Haltungen, Umgangsformen, Entscheidungen und Lebensgewohnheiten und bedingt die Handlungen eines Menschen. Er setzt die Grenzmarken der potentiellen Praxisformen und legt das mögliche und sinnvolle Handeln einer Person fest. Eingedenk dieser Ausführungen ist die Habitus-theorie eher als Konstitutionstheorie denn als ein bewusster, ja rationaler Umgang mit den alltäglichen Bedingungen zu begreifen. Auf dieser Folie ist einer der wesentlichen Gedanken, dass die Akteur*innen die Welt nicht reflektiert, in einem erkennenden Bewusstsein wahrnehmen, sondern dass sie die Bedingungen dieser sozialen Welt „instinktiv“ als selbstverständlich und normal auffassen. Mit Bezug zum Konzept der symbolischen Gewalt ließe sich also formulieren,

„[...] jenes Ensemble der grundlegenden, vor-reflexiven Voraussetzungen zu akzeptieren, die die sozialen Akteure schon dadurch mitmachen, daß sie die Welt als so etwas Selbstverständliches nehmen, das heißt so, wie es ist, und sie natürlich finden,

2 *Der theoretische Rahmen*

weil sie kognitive Strukturen auf sie anwenden, die aus eben diesen Strukturen der Welt hervorgegangen sind. Aufgrund der Tatsache, daß wir in eine soziale Welt hineingeboren werden, akzeptieren wir eine Reihe von Postulaten oder Axiomen, die sich von selbst verstehen und keines mühseligen Lernprozess bedürfen“ (Bourdieu / Waquant 2013, S. 204f.).

Da die Akteur*innen über dieselben Schemata zur Wahrnehmung und Beurteilung der sozialen Verhältnisse verfügen wie die Dominierenden, verkennen sie die Verhältnisse, akzeptieren sie und ordnen sich unter, indem die Opfer bei ihrer Selbstbewertung die Kategorien der Herrschenden (z. B. einmalig / gewöhnlich, distinguiert / vulgär) übernehmen (vgl. Bourdieu 1997a, S. 165).

Charakteristisch für die symbolische Gewalt ist also, dass sie nicht bewusst erfahren wird, sich ferner nicht offen präsentiert wie etwa die körperliche Gewalt (vgl. Moebius / Wetterer 2011, S. 2; Schmidt / Woltersdorff 2008, S. 11), sie zudem auf „Zwangsmittel“ (Rieger-Ladich 2007, S. 37) verzichtet und, wie es Rieger-Ladich formuliert, sie „als kunstvolle Form der Überwältigung [...] meist nicht einmal von den Betroffenen selbst als Überwältigung erlebt“ (ebd., S. 37) wird. Sie erschließt stattdessen im Rahmen der Sozialisation den Körper, Geist und die Emotionen, herrscht quasi über „die Köpfe und Herzen“ (Krais 2008, S. 51) und wird – daher „symbolisch“ – „in der Sphäre [...] des Sinns ausgeübt [...], den die Beherrschten der sozialen Welt und ihrem Platz in dieser Welt geben“ (Mauger 2005, S. 216, zitiert nach Schmidt / Woltersdorff 2008, S. 11). Dennoch ist sie eine reale Gewalt, welche – drastisch formuliert – die „Opfer auf nicht-körperliche Weise misshandelt oder vergewaltigt“ (Robbins 2008, S. 59).

Das zentrale Medium der symbolischen Gewalt ist die Sprache, zumal sich „über sprachliche Akte des Benennens, Setzens, Trennens und Zusammenführens [...] performative Machtwirkungen entfalten: solche sprachlichen Akte können zugleich erzeugen, was sie benennen. Sie können Bedeutungen, Klassifikationen, Auf- und Abwertungen durchsetzen“ (Schmidt /

Woltersdorff 2008, S. 13); oder alternativ gewendet: sie kann Sinnzuschreibungen sowie Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster performativ generieren und demgemäß Herrschaftsverhältnisse und Machtpositionen schaffen und festigen (vgl. Moebius / Wetterer 2011, S. 2). Die in die Sprache eingelagerte symbolische Gewalt entfaltet vor allem dann ihre Wirkung, wenn sie in institutionelle Kontexte eingebunden ist (vgl. Schmidt / Woltersdorff 2008, S.13).

Neben den Sprechakten drückt sich symbolische Gewalt ferner in Gesten, Blicken oder auch Ritualen aus – sowie Äußerlichkeiten und der Gestaltung von Räumen und Gebäuden (vgl. Alkemeyer / Rieger-Ladich 2008, S. 112ff.). So kann auch die körperliche Erscheinung, unterstützt von eleganten modischen Inszenierungen – z. B. ein teurer und geschmackvoller Anzug – oder räumlichen Einrichtungsgegenständen – z. B. ein besonders edler und exklusiver Bürostuhl – gesellschaftliche Hierarchien verdeutlichen und beispielsweise eine unterwürfige, respektvolle Reaktion hervorrufen (vgl. Schmidt / Woltersdorff 2008, S. 7). Entsprechend werden durch die symbolischen Gewaltverhältnisse nicht nur die gesellschaftlich Privilegierten in ihrem sozialen Stand legitimiert, sondern darüber hinaus ebenfalls von der symbolischen Gewalt innerlich und äußerlich modelliert (vgl. Didero 2014, S. 46).

Ähnlichkeiten bestehen zwischen der symbolischen Gewalt und der kulturellen Gewalt. Die interessante Facette der kulturellen Gewalt besteht darin, Formen der Gewalt – direkte ebenso wie strukturelle Gewalt – zu legitimieren und gewissermaßen auch ästhetisch zu überhöhen (vgl. Imbusch 2006, S. 92), folglich „den moralischen Status von Handlungen umzudeuten oder die Wahrnehmung von Gewalttatsachen so zu manipulieren, dass diese nicht mehr als solche wahrgenommen werden“ (Heinze 2016, S. 218), wobei dabei unter anderem Ideologien, Wissenschaft oder auch die Sprache eine wichtige Rolle als Agenten zur Umsetzung einnehmen (vgl. Imbusch 2006, S. 92).

2.1.4 *Reflexion des Gewaltbegriffs*

Aufgrund der Beschreibungen der verschiedenen Gewaltformen sowie der Ausführungen zu Macht, Herrschaft, Aggressionen und Gewaltkonnotationen lässt sich konstatieren, dass sich im Kontext der Gewalt vielfältige und vielschichtige Perspektiven sowohl begrifflich und theoretisch als auch methodologisch finden lassen. In diesem Kontext fällt die Unterscheidung zwischen einem engen und einem weiten Gewaltbegriff auf, die etwa beispielsweise mit Fragen verbunden ist, ob Angriffe auf die Psyche oder nicht-personale Zwänge durch Institutionen ebenfalls als Gewalt gelten können oder ob der Gewaltbegriff lediglich auf körperliche Zwangseinwirkungen gegen Menschen reduziert werden kann (vgl. u. a. Popitz 1992; Tillmann 1999, S. 19ff.; Christ / Gudehus 2013, S. 4). Ebenfalls von Bedeutung ist die Perspektive, dass Gewalt nicht per se negativ konnotiert ist und insofern unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Legitimität bestehen. Eine Bestimmung des Phänomens der Gewalt ist demgemäß mit verschiedenen Schwierigkeiten und Hindernissen verbunden, sodass in der Forschung verschiedene Wege gewählt werden, um das Phänomen zu ergründen. Die Vertreter*innen einer engen Gewaltdefinition verweisen dabei gerne darauf, dass physische Zwangseinwirkungen in der Regel im Vergleich zu weiteren Formen der Gewalt (z. B. psychische Gewalt, strukturelle Gewalt) einfacher operationalisiert werden können, zumal die Thematisierung vieler Gewaltformen die Gefahr einer moralischen Differenzierung und Klassifizierung mit sich bringen (vgl. u. a. Equit 2011, S. 27f.). Zudem ist der ausschließliche Bezug auf die physische Gewalt ein hilfreicher Rahmen, um den Begriff der Gewalt durch eine Ausweitung nicht zu sehr aufzuweichen, um ihn dadurch als Analyseinstrument unbrauchbar zu machen (vgl. Peter 2011, S. 25); oder wie es Popitz (1992) formuliert, den Gewaltbegriff unnötig zu „dehnen und [zu] zerren“ (S. 48). So begründet etwa Equit (2011) die Wahl einer engen Gewaltperspektive folgendermaßen:

„Gewalt wird aus handlungstheoretischer Sicht deutlich unterscheidbar vom Modus der Kommunikation. Sie wirkt direkt

auf die Körper ein. Der unmittelbare Schmerz, der einer Gewalteinwirkung folgt, bedarf anders als bei der sprachlichen Verständigung, keiner weiteren symbolischen Vermittlung. Im Vergleich zu psychischen Zwangsmitteln ist der körperliche Zwang direkter hinsichtlich der Kontrollierbarkeit seiner Wirkung sicherer und unbedingter. Die enge Gewaltdefinition ist ein neutraler Begriff in dem Sinne, dass er keine Abstufungen der Gewaltarten nach dem Grad der moralischen Verfehlung vornimmt. Insbesondere der letzte Punkt ist entscheidend für die Wahl einer engen Begriffsdefinition. Der Verzicht einer wertenden Komponente im Gewaltbegriff soll dazu dienen, möglichst umfassend und unvoreingenommen den Forschungsgegenstand zu untersuchen“ (S. 27f.).

Christ und Gudehus (2013) verweisen hingegen auf die Bedeutung einer weiten Gewaltdefinition. Sie bemerken:

„Gewalt scheint jedoch ein derart konstitutives Element menschlichen Daseins zu sein, dass eine generelle definitive Einschränkung der zu beforschenden Konstellationen und Handlungen einem umfassenden wissenschaftlichen Verständnis im Wege stehen würde“ (S. 14).

Ähnlich referiert ebenfalls Dollase, der konstatiert – jedoch mit Gebrauch des Aggressionsbegriffs –, dass „durch die Verwendung enger Definitionen und Klassifikationen [...] unter Umständen Phänomene aus der Analyse der Aggression herausgehalten [werden], die für ihr grundlegendes Verständnis wichtig wären“ (Dollase 2010, S. 12).

Die Argumentationen sind vielschichtig, aber als gemeinsame Klammer der verschiedenen Gewaltansätze erscheint die Verletzlichkeit des Menschseins. Dabei ist es unerheblich, ob die Verletzung mit physischen oder psychischen Mitteln erreicht wird oder aufgrund institutioneller und sozialer Strukturen entsteht:

2 *Der theoretische Rahmen*

„In der wechselseitigen Bezogenheit von Körper und Person wird deutlich, dass bei der Bestimmung des Phänomens Gewalt von einem unaufhebbaren Zusammenhang zwischen der gewaltförmigen Einwirkung [...] und dem körperlichen Eindruck, den die Gewaltausübung hinterlässt, auszugehen ist [...] Die Verletzlichkeit des Menschen basiert demnach auf der Möglichkeit, ihm Leid zuzufügen und ihn somit körperlich-seelisch verwunden zu können“ (Heinze 2016, S. 166).

Da diese Arbeit der Frage nachgeht, was die befragten Lehrkräfte unter Gewalt verstehen, reicht die Perspektive einer engen, auf die körperliche Gewalt reduzierten Definition nicht aus. Vielmehr wird kein konkreter Gewaltbegriff zugrunde gelegt, um das Gewaltverständnis der befragten Lehrkräfte nicht bereits im Vorfeld einzugrenzen. Auf Grundlage dieser Gedanken wird im Rahmen dieser Arbeit ein weiter Gewaltbegriff für die Analyse des Phänomens gewählt, schließlich ist davon auszugehen, dass das Zufügen von Verletzungen und Schmerz über den Einsatz körperlicher Mittel hinausgeht und die Befragten verschiedene Perspektiven zum Ausdruck bringen werden. Um die Orientierungen der Befragten zu ergründen, werden deshalb die in diesem Kapitel vorgestellten Gewaltbegriffe und -formen als eine Art Suchraster zugrunde gelegt, ohne jedoch weitere, von den interviewten Lehrkräften formulierte Gewaltformen und -perspektiven zu vernachlässigen. Entsprechend gilt für eine Arbeit, die sich mit subjektiven Theorien und dementsprechend individuellen Orientierungen auseinandersetzt, in Anlehnung an Christ und Gudehus (2013) folgende Forschungsperspektive:

„Gewalt ist all das, was derzeit unter dem Stichwort erforscht, was also von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und vor allem von den Menschen, mit denen sie sich beschäftigen, dafür gehalten wird“ (S. 4).

2.2 Das Konzept der subjektiven Theorien

2.2.1 *Grundannahmen des Konzepts*

Die Auseinandersetzung mit der Frage, über welches Wissen und Handlungsansätze Lehrer*innen im Umgang mit Gewalt verfügen, führt zu der Notwendigkeit, die verschiedenen Wissens Elemente in den Blick zu nehmen. Mit diesem Ansatz wird im Rahmen dieser Arbeit auf die Perspektive eingegangen, bei Forschungen zur Profession des Lehrberufs verstärkt den Blick auf das Wissen zu richten, das Lehrer*innen in ihrem Berufsalltag nutzen (vgl. u. a. Volkmann 2008; von Bülow 2011; Fischer 2017; Epp 2019). Grundlegend für diese Arbeit ist die Annahme, dass die Mischung aus eigenen biographischen Erfahrungen, Expertenwissen und Professionalisierungsprozessen zu einem subjektiven Verständnis von Gewalt führt, welches den pädagogischen Umgang mit Gewalt beeinflusst. Diese Perspektive basiert auf der Erkenntnis, dass professionelles Handeln nicht allein auf das wissenschaftliche Begründungswissen zurückzuführen ist, da pädagogisches Handlungswissen zunächst immer das „Nadelöhr des Subjekts“ (Wildt 2006, S. 81, zitiert nach Greven 2018, S. 316) durchlaufen muss (vgl. u. a. Dann 1989, von Bülow 2011, S. 52; Epp 2019). Für die Erforschung des Handlungswissens von Lehrkräften rücken dabei besonders subjektive Theorien in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. u. a. Epp 2019, S. 1).

Für die Analyse des subjektiven Gewaltverständnisses von Lehrkräften greife ich ebenfalls auf das Konzept der subjektiven Theorien zurück und weite meinen Blick, wie im Folgenden dargelegt werden soll, in Anlehnung an Dann (1994), Oechsle und Hessler (2011) sowie Epp (2019) auf die biographischen und sozialisationstheoretischen Perspektiven des Konzepts. Mit der Verwendung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien ist im Rahmen dieser Arbeit entsprechend die Vorstellung verbunden, dass das Handeln von Lehrer*innen in Gewaltsituationen nicht ausschließlich auf das Professionswissen zurückzuführen ist, sondern darüber hinaus von weiteren, in „persönlichen Erfahrungen gewonnenen Wissensbeständen“ (Gro-

2 *Der theoretische Rahmen*

eben et al. 1988, S. 6) beeinflusst wird. Auf der Folie dieses Ansatzes verfügen Lehrer*innen über ein subjektives Verständnis von Gewalt, das in biographischen Episoden verhaftet ist und sich im Laufe des bisherigen Lebens im Rahmen der familiären, schulischen, berufsspezifischen, generationsspezifischen und medialen Sozialisation – also sowohl formalen, non-formalen und informellen Lernsettings – entwickelt hat.

Prominent formuliert wurde das Konzept der subjektiven Theorien, das der Kognitionspsychologie zuzuordnen ist (vgl. Wieser 2008, S. 45), in den 1980er-Jahre von Groeben, Schlee, Scheele und Wahl (Groeben et al. 1988), wenngleich sich bereits in den Jahrzehnten zuvor verschiedene Arbeiten – etwa die „Naiven Alltagstheorien“ von Laucken (1974) – mit alltagspsychologischen Ansätzen beschäftigten (vgl. Flick 1987, S. 125). Unter subjektiven Theorien werden überdauernde „subjektive Aussagen- und Überzeugungssysteme“ (Helmke 2004, S. 52) verstanden, die ähnlich wie wissenschaftliche Theorien erklären und prognostizieren sollen (vgl. ebd.) und das Individuum bei der Interpretation, der Bewertung und dem Verstehen seiner Umwelt und Situationen unterstützen. Groeben et al. formulieren in ihrer 1988 erschienenen Publikation „Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts“ (FST) subjektive Theorien als

- „Kognitionen der Selbst- und Weitsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (S. 19).¹

¹Im Kontext dieser Ausführungen sprechen Groeben et al. auch von einer „weiten Variante“ (Groeben et al. 1988, S. 19): „Weit ist diese Explikationsvariante, weil unter ihr zum einen eine Fülle von Ansätzen subsumierbar ist, die als historisch bekannte Modelle der kognitiven Psychologie ohne expliziten Rückgriff auf die Konzeption ‚Subjektive Theo-

„Als komplexe und vielgliedrige Wissensaggregate“ sind subjektive Theorien „bewusstseinsfähig, aber nicht notwendigerweise bewusst [...]“ (Gastager et al. 2011, S. 10). Eine Lehrkraft ist folglich im Sinne des Forschungsprogramms zunächst als „eines zur Erkenntnis über sich selbst fähigen Subjekts“ (Vogelsang 2014, S. 122) zu sehen, das seine subjektiven Theorien und sein Handeln darlegen und begründen, also anderen Personen kommunizieren kann (vgl. Dann 1989, S. 248). Da sie gleichfalls implizit strukturiert sind – siehe oben: „nicht notwendigerweise bewusst“ (Gastager et al. 2011, S. 10) –, muss den Akteur*innen die Konstitution des verfügbaren Wissens nicht in Gänze erschlossen sein, da sie für das Bewusstsein nur bedingt fassbar und zugänglich sind (vgl. Reusser / Pauli 2014, S. 645).

Im Gegensatz zu Konzepten wie dem behavioristischen Ansatz, bei denen das Verhalten im Sinne einer reaktiven Aktivität ohne Reflexion angenommen wird, liegt die Betonung im Rahmen des Konzepts der subjektiven Theorien auf den Handlungen respektive dem Handeln. Diese Perspektive findet sich in einer der Grundnahmen des Forschungsprogramms, die den Fokus auf die „subjektive intentionale Sinndimension des Handelns“ (Groeben / Scheele 2010, S. 153) lenkt. Der Ansatz spiegelt sich ebenfalls in einem „epistemologischen Subjektmodell“ (Kindermann / Riegel 2016, o. S.) wider, das den Menschen als zur Reflexion fähiges und eigenständig handelndes Subjekt benennt. Entsprechend heißt es bei Groeben et al. (1988):

„Dabei fragt man im Alltag ganz selbstverständlich zunächst einmal nach der Selbstinterpretation des Handelnden, das heißt danach, wie der Akteur selbst sein Handeln ‚gemeint‘ hat (welche Absichten, Ziele er damit verfolgt hat etc.). Das FST versucht, diesen (Kommunikations-)Schritt auch in die wissenschaftliche Forschungsstruktur einzuführen. Das Subjektmodell des handlungsfähigen Menschen enthält daher Merkmale wie Intentionalität, Entscheidungsfähigkeit zwischen Hand-

rie^c ausgearbeitet wurden; zum anderen fallen darunter Manifestationen eines FST, die explizit innerhalb dieser weiten Begriffsexplikation entwickelt wurden“ (ebd., S. 19).

2 *Der theoretische Rahmen*

lungsalternativen, Planung von Handlungsabläufen, Sprach- und Kommunikationsfähigkeit nicht nur als Beschreibungs- und Zieldimensionen des Erkenntnisgegenstandes, sondern versucht diese Merkmale auch im Forschungsprozeß zu realisieren, das heißt die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit des menschlichen Erkenntnis-Objekts in der Psychologie nicht zu eliminieren bzw. zu vernachlässigen, sondern als Ausgangspunkt und Grundlage der Forschungsstruktur einzuführen [...]“ (S. 15).

Zwar weisen subjektive Theorien Ähnlichkeiten zu wissenschaftlichen Theorien auf, im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien, die im Kontext systematischer wissenschaftlicher Forschungen entstehen, entwickeln sich subjektive Theorien im Rahmen individueller Erfahrungen und besitzen keine Gütekriterien wie Falsifizierbarkeit oder Expliziertheit (vgl. Helmke 2004, S. 52). Sie sind vor diesem Hintergrund als „spezielle Wissensbestände Einzelner“ (Epp 2019, S. 2) zu verstehen, mit denen nicht der Anspruch auf eine intersubjektive Nachprüfbarkeit verbunden ist oder das Ziel besteht, „überindividuelle“ Fragen und „Problemstellungen“ zu prognostizieren und zu erklären (ebd., S. 2).

„Denn das Zuschreiben von Bedeutungen, das Konstruieren von Sinn, das Verfolgen von Absichten läßt sich nicht per Augenschein erkennen. Wohl aber sind diese Innenaspekte des Handelns interpretativ zu erschließen oder im Dialog zwischen dem Akteur und einem Forscher rekonstruierbar. Handlungen existieren also im Gegensatz zu Verhaltensweisen nicht als intersubjektiv beobachtbare Größen, sondern nur als subjektiv-interpretative Beschreibungen“ (Groeben et al. 1988, S. 15).

Jedoch weisen subjektive Theorien ähnlich wie wissenschaftliche Theorien „die Funktionen (a) der Situationsdefinition i. S. einer Realitätskonstitu-

ierung; (b) der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse; (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse; (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse“ (Dann 1989, S. 248f.) auf. Zwischen subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien bestehen somit durchaus auch Ähnlichkeiten, die über die in den Vorsätzen beschriebene reine Funktion der Theorien hinausreichen. Denn da „das reflexive Subjekt Mensch auch in seinen subjektiven Theorien so rational und realitätsadäquat [agiert]“, ist es möglich, dass „Subjektive Theorien als ‚objektive‘, wissenschaftliche (Teil-)Theorien bzw. Erklärungen übernommen werden können“ (Groeben et al. 1988, S.70f). Entsprechend lässt sich konstatieren, „dass für Subjektive Theorien die subjektive Gültigkeit ausreichend ist, auch wenn diese überschritten werden kann, da wie ausgeführt Subjektive Theorien auch wissenschaftliche Theorien bzw. objektiviertes berufsbezogenes Wissen beinhalten können“ (Epp 2019, S. 2).

Helsper (2002, S. 68) verweist darauf, dass subjektive Theorien im Vergleich zu wissenschaftlichem Wissen nicht zwangsläufig von minderer Bedeutung hinsichtlich der Unterrichtsqualität sein müssen. Vielmehr handelt es sich bei dem Handlungswissen der Praxis um eine weitere Wissensquelle, die durchaus einen positiven Einfluss auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozesse haben könne (vgl. ebd., S. 68). Ältere Publikationen, etwa von Dann aus den Jahren 1989 und 1994, zeigen, dass sich die subjektiven Theorien von Lehrer*innen im Hinblick auf den Grad der Ausdifferenzierung und ihrer Komplexität unterscheiden. Es lässt sich konstatieren, dass sich Pädagog*innen, deren subjektive Theorien eine höhere Elaborationsstufe vorweisen, ein differenzierteres Wissen besitzen, dabei weniger auf Alltagswissen zurückgreifen und stärker ihr Handeln reflektieren und demzufolge ein professionelleres Handeln mit entsprechenden Handlungsmöglichkeiten aufweisen (vgl. Epp 2019, S. 3). Das erziehungswissenschaftliche sowie das professionelle Wissen bilden bei diesen Lehrer*innen zentrale Quellen ihres pädago-

2 *Der theoretische Rahmen*

gischen Handelns: „Folglich müssen Subjektive Theorien von Lehrkräften hinreichend komplex sein, um der Unterrichtsrealität auf eine professionelle Art und Weise gerecht zu werden“ (ebd., S. 3). Demgegenüber sind Lehrer*innen zu nennen, die in ihren subjektiven Theorien dem wissenschaftlichen Wissen keine große Bedeutung zumessen, „stattdessen hat [es] den Anschein, dass dieses Wissen durch Alltagstheorien oder implizite Theorien, die erfahrungsgemäß tief in den Diskursen der Dominanzgesellschaft verankert sind und als ein Bestandteil der subjektiven Theorien gelten, blockiert bzw. neutralisiert wird“ (ebd., S. 4). Diese Lehrer*innen neigen dazu, zu stereotypisieren sowie „bestimmte Wirkfaktoren als Quasi-Naturdeterminanten“ (ebd.) zu kategorisieren sowie „professionelles Eigenengagement“ vermissen zu lassen. Im Gegensatz zu den elaborierten subjektiven Theorien sind die handlungsnahen subjektiven Theorien sehr stabil und nur bedingt veränderbar, zumal sie kaum bewusst zugänglich sind (vgl. Reusser / Pauli 2014, S. 645).

Da subjektive Theorien sowohl handlungsleitend und handlungssteuernd als auch handlungsrechtfertigend sind (vgl. Dann 1989, S. 248f.; Wahl 2006, S.19ff.), stellt sich die Frage, inwieweit das subjektive Verständnis im professionellen pädagogischen Handeln als Lehrer*in ihren Ausdruck findet, vorrangig dann, wenn die entwickelten subjektiven Theorien nicht überdacht bzw. aufgearbeitet werden (vgl. Helmke 2004, S. 33). Ergebnisse von Studien wie von Heran-Dörr (2006) belegen den (statistisch bedeutsamen) Einfluss individueller Orientierungen, die teils unbewusst das pädagogische Handeln beeinflussen respektive eine handlungsleitende Funktion besitzen und unreflektiert Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts und der pädagogischen Prozesse haben können. Wahl (1991) konnte in Untersuchungen bereits zu Beginn der 1990er-Jahre nachweisen, dass subjektive Theorien einen stabilen Einfluss auf das Handeln von Lehrer*innen haben.

„Handeln“ ist dabei zu verstehen „als entscheidungsträchtig, planvoll, intentional und sinnhaft“ (von Bülow 2011, S. 53). Nach Oevermann (1996) ist „[p]rofessionalisiertes Handeln [...] wesentlich der gesellschaftliche Ort

der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichen Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründender Problemlösung in der Praxis“ (S. 80). Für Oevermann bedeutet Handeln die Wiederherstellung der Autonomie der Lebenspraxis, womit er die Bewältigung einer Krise mittels der Unterstützung durch eine professionelle Person meint – Oevermann spricht an dieser Stelle von einem „Therapeuten“ und bringt damit zum Ausdruck, dass er den Lehrberuf eng an den Beruf des Arztes und des Psychotherapeuten anlehnt. Dabei betont Oevermann, dass die Wiederherstellung keine Beeinträchtigung der Autonomie der von einer Krise betroffenen Person bedeutet. Die Basis des Erfolgs der Behandlung bildet vielmehr ein Arbeitsbündnis, wobei sich das professionelle Handeln durch den Ausgleich von Nähe, Distanz und Objektivität des Therapeuten auszeichnet. Gerade im Lehrberuf erkennt Oevermann diese Notwendigkeit, da Schüler*innen besonders im Wissensbereich vom professionellen Handeln der Lehrer*innen profitieren.

Um das Handeln im Kontext von subjektiven Theorien zu erklären, verweist Wahl (2006) auf das sogenannte SOAP-Modell, das menschliches Handeln als Aufeinanderfolge von Situationsorientierung und Handlungsplanung erklärt. Wie sich eine Handlung abspielt, lässt sich nach dem SOAP-Modell an zwei Phasen genauer beschreiben. In einer ersten Phase (SO: Situationsorientierung) findet die Einschätzung der Situation und die Abwägung der Konsequenzen für das Subjekt statt. Ein Akteur versucht die Situation zu begreifen und schätzt die weitere Entwicklung ein. Hierbei findet auch ein Rückgriff auf das biographisch erworbene Wissen statt (vgl. ebd., S. 17). Dieses Wissen unterstützt die Person dabei, die Lage beziehungsweise die entsprechenden Konstellationen der sich darstellenden Situation zu analysieren, wobei aufkommende Emotionen Einfluss auf die Einschätzung der Situation nehmen können (vgl. Quittenbaum 2016, S. 80). In der zweiten Phase des SOAP-Modells – der Aktionsplanung (AP) – werden auf der Basis der Situationsorientierung Ziele entwickelt, um handeln zu können. Die subjektiven Theorien enthalten dabei das Wissen hinsichtlich der Handlungsmög-

lichkeiten und der potentiellen Konsequenzen. Eingedenk der Bedingungen der Situation und der Abschätzung der möglichen Konsequenzen wird eine Handlungsmöglichkeit ausgewählt, um in der entsprechenden Situation reagieren und handeln zu können (vgl. Wahl 2006, S. 18).

Auf der Grundlange des SOAP-Modells lassen sich nun die subjektiven Theorien kurzer und langer Reichweite unterscheiden (vgl. Vogelsang 2014, S. 123), denen mit den subjektiven Theorien mittlerer Reichweite häufig auch noch eine dritte Kategorie beiseitegestellt wird (vgl. u. a. Plehn 2012, S. 49). Unter subjektiven Theorien großer Reichweite werden Reflexionen sowie Resümees u. a. von biographischen Erfahrungen oder Lebenskonzepten verstanden. Sie beziehen sich nicht nur auf die Begründung persönlicher Handlungsstrategien, sondern ebenfalls auf ganze Handlungskategorien (vgl. u. a. ebd., S. 49). Dabei spielen theoretische Bezüge und Hypothesen eine zentrale Rolle (vgl. Kindermann / Riegel 2016, o. S.). Subjektive Theorien mittlerer Reichweite sind als Erklärungskonzepte zu verstehen, die den reflektierten Charakter und das Abstraktionsniveau der subjektiven Theorien weiter Reichweite zwar nicht vorweisen, dennoch auch auf theoretische Konstrukte verweisen sowie Sinndeutungen von Ergebnissen und Folgen einer Handlung umfassen. Sie können insofern auch als „Theorien über komplexe Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und im Sinne von Hintergrundwissen“ (Plehn 2012, S. 49) angesehen werden. Subjektive Theorien großer und mittlerer Reichweite sind besonders wissenschaftlichen Theorien ähnlich und organisiert als Vernetzung von subjektiven Begriffen, Daten und Hypothesen. Nach Wahl (2006, S. 19ff.) lassen sich subjektive Theorien großer und mittlerer Reichweite durch Lernprozesse und der Genese neuen expliziten Wissens, das in die semantischen Strukturen integriert wird (vgl. Vogelsang 2014, S. 123), verändern, wobei diese Veränderung durch „kognitive Rekonstruktionsprozesse“ und „frei von Handlungsdruck“ (Quittenbaum 2016, S. 80) stattfindet., „[d]a sie in ihrer Binnenstruktur nicht direkt an die Steuerung des menschlichen Handelns gebunden sind“ (ebd., S. 80).

In Drucksituationen im Unterrichtsalltag greifen Lehrkräfte für die Situationsorientierung und die Abschätzung der Handlungsmöglichkeiten jedoch auf subjektive Theorien kurzer Reichweite zurück. Subjektive Theorien kurzer Reichweite dienen schnellem Handeln in Situationen, in denen spontan gehandelt werden oder eine rasche Entscheidung getroffen werden muss. Entsprechend „bestehen [sie] aus Situations-Reaktions-Prototypen, die im sozialen Handeln eine schnelle Orientierung und Reaktion ermöglichen“ (Widulle 2009, S. 73) und insofern eine größere Rolle bei der Handlungssteuerung als die subjektiven Theorien großer und mittlerer Reichweite einnehmen (vgl. Vogelsang 2014, S. 123). Dabei nutzen subjektive Theorien geringer Reichweite biographisch gewonnene und bewährte Handlungsoptionen. Demzufolge bestehen subjektive Theorien kurzer Reichweite aus „Situationsprototypen, die wiederkehrenden ähnlichen Unterrichtssituationen entsprechen“ (ebd.).

Entscheidend ist die Komplexität der subjektiven Theorien, die darüber entscheidet, inwiefern die subjektive Theorie einer Lehrkraft auf professionelle Weise Unterrichtssituationen gerecht wird (vgl. Epp 2017; Epp 2019, S. 3). Es ist folglich für den professionellen Umgang mit Gewalt relevant, ob sich Lehrer*innen als Grundlage ihres Handelns vorrangig am pädagogischen Professionswissen orientieren oder ihr Handeln an impliziten Wissensbeständen ausrichten. Pointiert lässt sich demzufolge formulieren, dass subjektive Theorien „als Voraussetzungen individueller Professionalisierung“ und „aufgrund ihrer wahrnehmungs- und handlungsleitenden Funktion sowohl professionshemmend als auch -fördernd wirken können“ (Siegel 2020, o. S.). Die hemmende Wirkung subjektiver Theorien tritt etwa dann zu Tage, wenn zwischen subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theorien eine Spannung besteht, durch die die wissenschaftlichen Theorien als Grundlage des professionellen Handelns in den Hintergrund geraten (ebd.). Für einen professionellen Umgang mit Gewalt müssen deshalb die subjektiven Gewalttheorien von Lehrkräften hinreichend komplex sowie den Lehrer*innen bewusst sein (vgl. Dann / Humpert 2002; Epp 2019).

2.2.2 Notwendigkeit der Erweiterung des Konzepts der subjektiven Theorien

2.2.2.1 Subjektive Theorien und Wissen

Für den Umgang mit Gewalt ist es insbesondere von Bedeutung, auf welche Wissensressourcen Lehrkräfte zurückgreifen respektive welche Wissens-elemente in den subjektiven Theorien besonders dominant sind. Beim Blick auf die Forschungsarbeiten mit Bezug zum Konzept der subjektiven Theorien lässt sich oftmals eine handlungstheoretische Sichtweise auf das Handeln von Lehrkräften erkennen. Forschungen, die sich auf das Konzept der subjektiven Theorie beziehen, gehen in der Regel deshalb von einem Subjektbegriff aus, der das Subjekt fähig zur Rationalität, Intentionalität, Kommunikation und Reflexion betrachtet (vgl. von Bülow 2011, S. 52). Um eine einseitige Forschungsausrichtung zu verhindern, ist es für die Analyse des Gewaltverständnisses jedoch dienlich, bei der Erforschung von subjektiven Theorien nicht nur die intentionale Handlungsfähigkeit zu betonen, sondern gleichfalls die impliziten Wissensstrukturen und deren Ursprünge zu bedenken. Mit dieser Perspektive beziehe ich mich auf Studien, die dem impliziten Wissen eine besondere Bedeutung für das pädagogische Handeln zuschreiben. Hericks et al. (2018) bemerken hierzu:

„So betont unter anderem die professionssoziologische Wissensverwendungsforschung [...] den engen Zusammenhang zwischen der Struktur des impliziten Erfahrungswissens und den beruflichen Anforderungen im systemisch-organisatorischen Handlungskontext [...]. Explizite Wissensbestände von Lehrer*innen – z.B. in Form fachspezifischen methodischen Wissens – seien nur insofern handlungsrelevant, als sie in passenden impliziten Wissensbeständen – z.B. pädagogischen Überzeugungen – verankert sind [...]“ (S. 66f.).

2.2 *Das Konzept der subjektiven Theorien*

Die Annahme, Wissen könne umstandslos auf das Handeln durchschlagen, findet ihren Ausdruck in Methodiken zur Rekonstruktion subjektiver Theorien wie der Strukturlegetechnik (siehe Kapitel 4). Diese Techniken verkürzen jedoch m. E. das Konzept zu sehr auf die expliziten Wissensinhalte, über die Lehrkräfte oder die Angehörigen anderer Berufsgruppen bewusst bei der Ausübung ihrer Arbeit verfügen und sprachlich zum Ausdruck bringen können. Das implizite Wissen wird hier weniger oder sogar gar nicht bedacht, obwohl es im Konzept der subjektiven Theorien selbst eine Rolle spielt und Erwähnung findet (vgl. u. a. Gastager et al. 2011). Und hier erscheint mit dem naiven Blickwinkel, Wissen ohne weiteres an das Können und Handeln anbinden zu können, ein zumindest in der Forschungspraxis bestehendes Kardinalproblem des Konzepts der subjektiven Theorien. Mindestens ebenso wichtig wie explizite Wissensquellen und die handlungstheoretische Perspektive und die damit verbundene Konstellation von Reflexion und Wissen auf das Handeln von Lehrkräften erscheinen biographische und soziale Prägungen, die einen unbewussten Einfluss auf das Handeln einnehmen können. Hier kann die Bedeutung des Habitus herausgestellt werden, der wiederkehrend zwischen die reflexiven subjektiven Theorien und dem Handeln von Lehrer*innen treten kann. Soll das Wissen über und der pädagogische Umgang mit Gewalt erforscht werden, reicht es nicht aus, nur explizite Wissensressourcen in den Blick zu nehmen, vielmehr gilt es, ebenfalls das implizite und unbewusste Wissen, das ebenfalls Teil von subjektiven Theorie ist (vgl. u. a. Ergert 2019), mitzudenken. Und hier spielt aufgrund der Wirkkraft lebensgeschichtlicher Erfahrungen die Frage der biographischen Entstehung subjektiver Theorien eine besondere Rolle, sodass die biographische Bedingtheit subjektiver Theorien bei der Anwendung des Konzepts miteingeschlossen werden sollte.

Der Einfluss persönlicher Erfahrungen auf die Bildung von subjektiven Theorien wird zwar auch im Konzept selbst beschrieben und findet in verschiedenen Publikationen Erwähnung (vgl. u. a. Wahl 2002, S. 231; von Bülow 2011, S. 52; Epp 2017), der Zusammenhang zwischen der Genese sub-

2 *Der theoretische Rahmen*

jektiver Theorien und der Verarbeitung biografischer Erfahrungen wurde in der Forschungspraxis bislang jedoch kaum vorgenommen beziehungsweise explizit betont; obwohl zumindest die an die Biographieforschung angelehnte Professionsforschung eindrücklich auf den Einfluss der eigenen Biographie auf das Entstehen von Wissen und das pädagogische Handeln hinweist.

„Es ist eine soziale Tatsache, daß Lebenserfahrungen eine Biographie prägen. Erfahrungen, die für die Biographie bedeutend sind und zu biographischen Wissensbeständen werden, strukturieren den (weiteren) Verlauf der Lebensgeschichte“ (Hoerning 1989, S. 148).

Publikationen wie etwa von Volkmann (2008), Wieser (2008), Wilde / Kunter (2016) oder Dausien / Hanses (2017) und Helsper (2019) veranschaulichen in diesem Punkt, dass das Wissen und das Handeln von Lehrkräften deutlich von biographischen Erfahrungen beeinflusst werden. Vogel (1999) verweist in diesem Kontext auf das „Pädagogische Alltagswissen“, das u. a. im Rahmen der eigenen Sozialisation entsteht und nicht systematisch strukturiert ist (ebd., S. 37). Damit verdeutlicht Vogel, dass Lehrer*innen bei der Ausübung ihres Berufes nicht nur explizites beziehungsweise formales Wissen nutzen. Ebenfalls von Relevanz für das Handeln von Lehrkräften sind Vorerfahrungen vor der Ausbildung zur Lehrkraft, die in Interaktion mit den bestehenden Regeln, Normen und Inhalten des sozialen Feldes der Schule wegweisend für den Aufbau eines Lehrerhabitus sind. Mit Blick auf die eigene Biographie sind zudem die generationale und die „historisch-kollektive Vergangenheit“ (Volkmann 2008, S. 72) von Relevanz (vgl. Assmann 2007, S. 32), da sie eine wesentliche Rolle für die (berufs-)biographische Prägung sowie die Beschaffenheit von subjektiven Theorien spielen kann.

Eine der wenigen Ausnahmen, die sich mit dem Zusammenhang von Biographie und subjektiven Theorien beschäftigen, war in jüngerer Zeit Epp (2019). Er verweist u. a. auf die Frage, wann und in welchen Zusam-

menhängen eigentlich subjektive Theorien entstehen. Die Bedeutung der Biographie für die Genese von subjektiven Theorien hat dabei eine besondere Tragweite, denn „[e]s scheint Lehrer*innen zu geben, die eine eigene sensibilisierende biographische Erfahrung in ihre professionelle Arbeit mit Schüler*innen einbringen und umgekehrt durch diese (bereits biographisch vorsensibilisierte) professionelle Arbeit wiederum zu weiterer biographischer Arbeit – gerade auch im Angesicht der biographischen Entwicklung ihrer Schüler*innen – und der entsprechenden biographischen Beratungstätigkeit angeregt werden“ (ebd., S. 5).

Neben dem biographisch gewonnenen Wissen erscheint für den Umgang mit Gewalt zudem die Betrachtung der sozialen Wissensstrukturen in subjektiven Theorien dienlich zu sein. Implizites Wissen entsteht vor allem durch Erfahrungen, es ist somit gewissermaßen Erfahrungswissen (vgl. u. a. Hopf 2001). Vor diesem Hintergrund rücken die für eine Biographie ebenfalls bedeutsamen Sozialisationskontexte der Akteur*innen in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. u. a. Wieser 2008, S. 57). Das subjektiven Theorien zugrundeliegende epistemologische Subjektmodell geht auf den ersten Blick nur bedingt auf soziale Impulse ein, sodass Flick (1987) von einer „individualistische[n] Verkürzung“ (S. 129) spricht. Die Bedeutung der eigenen Sozialisation auf die Genese von subjektiven Theorien findet sich jedoch im Konzept selbst: Dann (1994) verweist etwa explizit auf den Einfluss sozialer Bedingungen auf die Entstehung subjektiver Theorien, nämlich „daß in einem fortlaufenden Sozialisationsprozeß kulturelle und institutionelle Einflüsse ebenso wie Handlungen und ihre Folgen zu bestimmten Subjektiven Theorien führen, die ihrerseits das Handeln regulieren und damit wieder auf kulturelle Bedingungen einwirken“ (S.172). Vor diesem Hintergrund gewinnt die eigene Lebensgeschichte – und die mit ihr verbundenen Erfahrungen, Aufwuchsbedingungen und sozialen Räume – eine besondere Bedeutung. Im Kontext der biographischen und gesellschaftlichen Einbindung von subjektiven Theorien kann ebenso davon ausgegangen werden, dass gesellschaftliche Diskurse, die Normalitätskonstruktionen – z. B. wie mit Ge-

walt umgegangen werden kann – beinhalten, in subjektiven Theorien präsent sind und über Medien oder die Teilhabe an der Peer-Group in subjektive Theorien Eingang finden (vgl. Oechsle / Hessler 2011).

Im Folgenden sollen deshalb biographische und soziale Merkmale in den Fokus der Betrachtung von subjektiven Theorien rücken und die Bedeutung für das Konzept dargestellt werden.

2.2.2.2 Subjektive Theorien und Biographie

Das Besondere am Forschungsprogramm Subjektive Theorien ist, dass subjektive Theorien verschiedene Wissens Elemente umfassen, die sich nicht nur aus dem akademischen (erziehungswissenschaftlichen und professionellen) Wissen zusammensetzen, sondern gleichfalls eine biographische Konstitution vorweisen (vgl. Epp 2019; Siegel 2020). Subjektive Theorien umfassen somit nicht nur das im Rahmen des Studiums und des Referendariats erworbene „objektivierte berufliche Wissen“ (Epp 2019., S. 2), sondern darüber hinaus neben Werten und Normen biographische Wissens Elemente: Subjektive Theorien bilden in dieser Perspektive eine Vermengung von biographischen Erfahrungen und professionellem Wissen.

Die Fokussierung des Biographischen im Kontext von subjektiven Theorien dient ferner in Anlehnung an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung dazu, nach dem „Wie“ zu fragen (vgl. Ecarius 2018, S. 163f.), also zum einen der Frage nachzugehen, unter welchen Bedingungen die subjektiven Gewalttheorien sich konstituierten und zum anderen zu analysieren, wie die Interviewten ihre Gewaltansichten einordnen und begründen – denn die Lebenserfahrungen gewinnen für die Biographie erst durch die individuellen biographischen Sinnentwürfe eines Menschen an Gewicht. Dadurch steht jede Biographie im Kontext eines individuellen Sinns (vgl. Lutz et al. 2018, S. 3), sodass die Deutung einzelner Lebenserfahrungen stets eine subjektive Färbung besitzt.

Vor diesem Hintergrund gilt es der Frage nachzugehen, wann Erfahrungen zu Wissen werden, „biographisches Wissen“ also entsteht. Dabei

ist zunächst darauf zu verweisen, dass für den Aufbau des biographischen Wissens exemplarische Situationen eine wichtige Rolle spielen, die entweder einen Bezug besitzen zur jeweiligen Lebensgeschichte oder der „intergenerationalen“ und „historisch-kollektiven Vergangenheit“ (Volkmann 2008, S. 72). Ferner ist hierzu festzuhalten, dass nicht jede biographische Erfahrung die Qualität besitzt, auch (biographisches) Wissen zu werden, schließlich können Erfahrungen sowohl gesammelt als auch besessen werden (vgl. ebd., S. 70). Bevor dieser Gedanke weiter vertieft wird, ist an dieser Stelle eine Klärung des Begriffs „Erfahrung“ notwendig:

„[Erfahrungen] bilden im Bewusstsein keinen deutlich konturierten Inhalt, und lassen sich deswegen auch nicht ohne weiteres benennen oder beschreiben. – Erinnerungen halten Erlebnisse fest, unverbunden und ungedeutet als besondere Lebensmomente. Erfahrungen verarbeiten Erlebnisse, suchen sie zu integrieren und zu deuten, ihnen eine allgemeinere, über den einzelnen Lebensmoment hinausreichende Bedeutung zu verleihen. Sie finden ihren Ausdruck in einer Haltung, Einstellung, Befindlichkeit oder Handlungsmaxime. In Gesprächen oder autobiographischen Erzählungen tauchen sie auf als Urteile, wertende Prädikate, Argumente, wiederkehrende Redewendungen, Sprichwörter, Grundsätze oder Lebensregeln“ (Schulze 2006, S. 43).

Erlebnisse und Erinnerungen werden somit erst zu Erfahrungen, wenn sie vom Subjekt reflektiert verarbeitet werden. Werden Erfahrungen besessen, können sie auch als „erfahrungsbezogene Wissensbestände“ (Volkmann 2008, S. 70) bezeichnet werden, die „als Ressource für die Konstruktion des zukünftigen biographischen Projekts herangezogen werden“ (ebd.) können.

Schulze (2006) verweist darauf, dass Biographie in Auseinandersetzung mit dem realen Leben als ein Lernprozess zu verstehen ist, Biographie also Wissen generiert:

2 *Der theoretische Rahmen*

„Das menschliche Leben ist in erster Linie ein Prozess, und dieser Prozess ist im Wesentlichen ein Lernprozess. Das heißt: er folgt nicht einfach einer inneren Gesetzlichkeit oder Bestimmung, aber auch nicht nur einem äußeren Zwang oder sozialem Regime und auch nicht einem wie auch immer verhängten Schicksal. Alles dies – genetisch verankerte Anlagen, biologisch bedingte Entwicklungsstadien, Wachstumskrisen und Alterungsprozesse, gesellschaftliche Vorgaben, Regeln, Beschränkungen und Institutionen, unvorhersehbare Zufälle, Einbrüche und Verhängnisse – spielt eine Rolle. Aber das Individuum muss sich dies alles lernend zu eigen machen, muss es in ein zu lebendes Leben und endlich in eine Lebensgeschichte verwandeln. Biographie ist ein sich selbst organisierter Lernprozess“ (ebd., S. 39).

So verweist die Biographie „auf Lebenszeit als Erfahrungs- und Handlungszusammenhang“ (Kohli 2003, S. 202), hingegen richtet der Lebenslauf den Blick „auf die äußerlich beobachtbaren („objektiven“) Zustände und Ereignisse“ (ebd.). Insofern widmet sich die Biographie dem Subjekt beziehungsweise der „von einem Subjekt erlebte[n] und produzierte[n] (erzählte[n], geschriebene[n] oder anders dokumentierte[n] Lebensgeschichte“ (Helfferich 2006, S. 29). Meulemann (1999) schreibt in diesem Zusammenhang, dass

„(d)er Lebenslauf [...] sich aus Entscheidungen im Laufe des Lebens [ergibt], die Biographie aus der Reflexion über getroffene Entscheidungen. Aber Entscheidungen des Lebenslaufs sind dadurch definiert, daß sie sich auf eine institutionell definierte Folge von Entscheidungen beziehen, während sich Reflexionen der Biographie nicht aus Reflexionen überhaupt ausschließen lassen. Lebenslauf und Biographie sind also kein systematisches Begriffspaar; vielmehr wird im Lebenslauf der Ge-

genstand der Biographie hervorgebracht“ (S. 305; zitiert nach Volkmann 2008, S. 61).

Entsprechend gilt, dass der Lebenslauf stärker an den gesellschaftlichen Voraussetzungen ausgerichtet ist, die Biographie hingegen die individuellen Erlebnisse und Erfahrungen eines Menschen beinhaltet.

Biographisches Erfahrungswissen hat jedoch einen anderen Charakter als etwa das Sach- und Tatsachenwissen oder etwa wissenschaftliche Erkenntnisse. Schulze (2006) schreibt dazu im Kontext des Erfahrungswissens:

„Es bleibt auf die Anlässe und Umstände, unter denen es entstanden ist, bezogen und mit dem Subjekt verbunden. Es speichert nicht nur Informationen über Sachverhalte, sondern auch die Emotionen, die mit den Sachverhalten verknüpft sind, und das Interesse, auf das sie gerichtet ist. Lebenserfahrungen entstehen in der Auseinandersetzung des individuellen Subjekts mit der Welt, in der es lebt. So verbindet sich in ihnen Welt- und Selbsterkenntnis. – Lebenserfahrungen nehmen ihren Ausgang von Erlebnissen.“

In diesem Kontext ließe sich die Biographie entsprechend deuten „als Erfahrungszusammenhang, als Ansammlung und Aufschichtung von vielen einzelnen Erfahrungen, von Lebenserfahrungen“ (ebd., S. 40).

Das aus den Lebenserfahrungen entstandene biographische Wissen ist innerhalb einer Biographie als das Relais zwischen Vergangenheit und Zukunft der individuellen Lebensgeschichte zu charakterisieren. Besonders eindrückliche Situationen können die biographisch erworbenen Wissensbestände aktivieren und für aktuelle Handlungen sowie die weitere Lebensperspektive die Handlungsgrundlage bilden. In diesem Zusammenhang kann auf das sogenannte „biographische Potential“ verwiesen werden, das als eine Kumulation von Erfahrungen – die verknüpft sind mit entsprechenden Gefühlen, Deutungen, Perspektiven, Positionierungen – zu denken ist und

2 *Der theoretische Rahmen*

dann zum Einsatz kommt, wenn ein Subjekt vor Herausforderungen steht, die es zu lösen gilt (z. B. Entscheidungen an Übergangsstellen, Probleme und Schwierigkeiten). Das biographische Potential ist folglich als „eine Art Reservoir von Kräften und Impulsen“ (ebd., S. 43) anzusehen. Die eigene Biographie und die damit verbundenen Lebenserfahrungen werden demzufolge wie die soziale Herkunft oder die Geschlechtszugehörigkeit zu einer wesentlichen das Individuum beeinflussenden Größe (vgl. Hoerning 2000, S. 4).

„Biographische Erfahrungen und das daraus entstandene biographische Wissen sind nach diesen Vorstellungen also nicht nur die Ablagerungen des Erfahrenen, sondern die fortlaufende Überarbeitung des Erfahrenen“ (ebd.),

somit wird biographisch erworbenes Wissen zum Kapital, „welches für die aktuellen und zukünftigen Konstruktionen der Biographie verwertet wird“ (ebd.) und die biographischen Situationen und Episoden mit Sinn versieht. Hier lässt sich wiederum eine Passung zwischen subjektiven Theorien und der individualisierten Biographie-Perspektive konstatieren, da beide Ansätze von selbst berichteten Sichtweisen von Menschen ausgehen, die den Ansatz umfasst, subjektive Zusammenhänge deuten zu können.

„Die prinzipielle Gegebenheit dieser Fähigkeit zur Deutung, die ja in Abhängigkeit von sozialstrukturellen, institutionellen wie auch lebensgeschichtlichen Zusammenhängen aufgebaut wird, kann als Deutungs- oder Interpretationsapriori bezeichnet werden. Damit ist eine bestimmte Realitäts- und Wirklichkeitsauffassung bezeichnet: Wirklichkeit wird als eine zu interpretierende verstanden, und zwar nicht nur in der Weise, dass sie im hohen Maße interpretationsbedürftig ist, sondern sie konstituiert sich erst in den Interpretationen der Akteure“ (Marotzki 2006, S. 112).

Prägend für diese Aufschichtung von Erfahrungen sind vor allem jene Erlebnisse, die bisherige Routinen und den bisher gelebten Alltag stören. Dabei handelt es sich um Situationen, die die vertrauten Denk- und Wahrnehmungsmuster irritieren und herausfordern wie beispielsweise Konflikte oder Mobilitätsprozesse. Biographisches Wissen ist somit nicht statisch zu denken, es ist stattdessen als „dynamisches prozesshaftes Wissen“ (Volkmann 2008, S. 70), als „flüssigeres Konstrukt“ (Dausien 1996, S. 5) auszulegen, das sich durch die Erschließung neuer Wissensquellen immer wieder weiterentwickelt, sich neuen Bedingungen anpasst und somit im Verlauf des Lebens ständig anwächst. Ereignisse wie das Verlassen gewohnter Routinen durch einen Wohnortwechsel, der Beginn und das Ende von Beziehungen oder die Aufnahme einer neuen Arbeitsstelle sind Momente, die „Biographisierungsaktivitäten“ (ebd., S. 4) bewirken können (vgl. ebd.).

Dieses Lernpotential wird mit dem Begriff „Biographizität“ zum Ausdruck gebracht (vgl. Paschelke 2013, S. 71), der nach Schulze (2006) „auf die pädagogische Dimension der Biographie hin[deutet]“ (S. 48). Nach Alheit (2003a) ist Biographizität zu beschreiben als das „Vermögen moderner Individuen, neue, auch riskante Erfahrungen an einen ‚inneren Erfahrungscodex‘ anzuschließen“ (S. 25). Biographizität ist als eine „Schlüsselqualifikation“ (Alheit 2003b, S. 7) darzustellen, denn sie bedeutet „die Fähigkeit, neue Eindrücke und Lernimpulse mit einer impliziten Eigenlogik an bereits vorhandene biografische Erfahrungen anzuschließen“ (Alheit 2003c, S. 378). Biographizität kann insofern als die Fähigkeit verstanden werden,

„[...] die Gestaltung einer Biographie im Zeitalter fortgeschrittener Biographisierung² zu bewältigen und um uns der Stärken in unserem biographischen Potential zu vergewissern. So verstanden ist Biographizität nicht dasselbe wie das biographische Potential, sondern eine zusätzliche Ressource“ (Schulze 2006, S. 49).

² „Biographisierung“ bedeutet, dass jeder Mensch sein Leben beurteilen und arrangieren kann (vgl. Paschelke 2013, S. 72).

Denn:

„Das biographische Potential bildet sich weitgehend unbewusst und bringt sich zur Geltung, ohne dass wir es richtig begreifen. Mit Biographizität dagegen meinen wir hier eine bewusste Anstrengung, über die Bedingungen, Voraussetzungen, Ansprüche und Probleme der biographischen Gestaltung des Lebens aufzuklären“ (ebd., S. 49).

Vor dem Hintergrund der individuell-biographischen Perspektive kann Biographie als eine treibende und subjektkonstituierende Kraft verstanden werden (vgl. Dausien / Hanses 2017), das das „Element von Freiheit“ (Marotzki 2003, S. 177) beinhaltet. In dieser Perspektive schwingt im Biographiebegriff der Gedanke mit, dass Biographien individuell und frei gestaltet werden können.

Mit der individual-biographischen Perspektive kann ein Bezug zum Begriff der Biographizität vorgenommen und somit auf die Möglichkeit verwiesen werden, Biographien selbst gestalten zu können. Vor diesem Hintergrund ist das „biographische Subjekt“ zu nennen, denn das biographische Subjekt entscheidet über die Blickrichtung und die Perspektiven:

„Mit dem Begriff ‚Biographisches Subjekt‘ bezeichnen wir die für das Verständnis von Biographie grundlegende Unterstellung eines einheitlichen Zentrums für jede Biographie. Dieses Zentrum ist gebunden an einen Körper, an einen lebendigen Organismus an seinen kontinuierlichen Zusammenhang in der Lebenszeit, und es hat seine materielle Basis in einem individuellen Gehirn. [...] Es findet seinen sprachlichen Ausdruck im Personalpronomen ‚Ich‘ und in entsprechenden grammatischen Konstruktionen. Was auch immer dieses Subjekt sonst noch sein mag, das biographische Subjekt ist vor allem bestimmt durch alle Aktivitäten und Bewusstseinszustände, die

sich auf die ihm zugehörige Biographie, auf die Gestaltung seines Lebens beziehen. Es ist das Ich, das sein Leben lebt und erlebt, das sein Leben tut und erleidet, das erwartet und entscheidet, dass sich erinnert und aus seinem Leben erzählt und es zu deuten versucht“ (Schulze 2006, S. 41).

Entscheidend hierbei ist das „Ich“, das ebenfalls, so die Verbindung zwischen biographischem Subjekt und subjektiven Theorien, in subjektiven Theorien präsent ist und hier die Perspektiven des Subjekts bestimmt. Das Wissen, das Menschen beispielsweise über biographische Berichte zum Ausdruck bringen, lässt somit auch Rückschlüsse auf die subjektiven Deutungen und Sinngebungen zu (vgl. Schlüter 2013, S. 278). Demzufolge lässt sich nachzeichnen, welche Bedeutung Menschen den Episoden und Situationen ihres Lebens zuweisen (vgl. Marotzki 1999, S. 326; Rosenthal 2014, S. 177) und welche Ereignisse und Situationen für die Akteur*inne selbst biographisch von Bedeutung sind (Rosenthal 2014, S. 182). Die berichtete Biographie beinhaltet dabei weniger den wahrheitsgetreuen Ablauf des Lebens, vielmehr beinhaltet sie ebenfalls subjektive Wahrnehmungen und Deutungen. Ähnliche Gedanken finden sich bei Böttger et al. (2014), die die Bedeutung einer subjektiv erfahrenen Wirklichkeit, „die in Form von Handlungs- und Interaktionsprozessen von den Gesellschaftsmitgliedern sowohl geprägt und definiert als auch interpretiert und vermittelt wird“, betonen (S. 17). Auch hieran zeigt sich eine Anschlussmöglichkeit zu subjektiven Theorien, die schließlich ebenfalls auf einen Orientierungshorizont verweisen, der eben von der subjektiven Auslegung der Beschaffenheit der Welt ausgeht.

Das Berichten über die eigene Biographie ist somit eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte, die auf der Basis aktueller Lebensphasen, Diskurse und zeitspezifischen Bedingungen ausgekleidet und ausgelegt wird (vgl. Equit 2011, S. 136). Entsprechend geht es hierbei um die Frage, wie ein Mensch seine Lebensgeschichte sowie seine Umwelt und die ihr innewohnenden Phänomene wahrnimmt und erfährt, mit Sinn versieht und sie Teil der eigenen Lebensgeschichte werden lässt: „[...] diese

Sinnherstellung [ist] die Grundlage für Erfahrungsverarbeitung [...] und damit für die Art und Weise, die Welt und sich selbst auszulegen“ (Marotzki 1999, S. 327). Auf die Thematik dieser Arbeit gewendet ließe sich an dieser Stelle festhalten, dass Subjekte die biographischen Gewalterfahrungen subjektiv verarbeiten und – so lässt sich annehmen – Gewalt aufgrund divergenter Biographien unterschiedlich wahrnehmen und definieren.

2.2.2.3 Subjektive Theorien und soziale Einflüsse

Die bisherigen Ausführungen zum Thema „Biographie“ lassen die Nähe zu der Annahme erkennen, Biographien primär aus einer individualisierten Biographiekonzeption zu sehen. Wie das im Kontext des Biographischen Subjekts angeführte obige Zitat von Schulze (2006) verdeutlicht, sind Biographien eng verknüpft „[...] mit der Idee des Subjekts und seiner Einzigartigkeit“ (Schlüter 2013, S. 279). Eingedenk dieser Lesart berichten „Biographieträger [...] oft von originären Lebensentwürfen, häufig von bewusster Lebensführung und bewundernswertem Schöpferturn. Sie sind als Konstrukteure ihrer Lebensgeschichte voll von subjektiven Subjektproduktionen“ (ebd. S. 279). Dabei gilt es jedoch kritisch einzuwerfen, dass Subjekte ebenfalls von sozialen Einflüssen umgeben sind und Biographien von Subjekten nicht selbststiftend gestaltet werden können. In der Perspektive der Lebensgeschichte kann dies etwa bedeuten, dass andere Menschen Entscheidungen treffen, die die eigene Biographie mitgenerieren, zumindest mitregulieren (vgl. Schulze 2006, S. 45). Kritisch setzte sich etwa Bourdieu (1990) in seinem Aufsatz „Die biographische Illusion“ mit der Subjekthafteit von Biographien auseinander, indem er die Sozialisationsprozesse und deren Einflüsse auf das Handeln von einzelnen Personen betonte. In der Sichtweise von Bourdieu sind Personen „vergesellschaftete Individuen, deren Wahrnehmungs- und Klassifizierungssystem sich in relativer Abhängigkeit von der sozialen Praxis ausbildet“ (Schlüter 2013, S. 281). In diesen Kontext sind etwa die „institutionalisierten Ablaufmuster“ (Schütze 1981, S. 67ff., zitiert nach Alheit 2003b, S. 10) zu nennen, die den Rahmen der in-

dividuellen Gestaltbarkeit der Biographie beeinflussen. Dazu gehören etwa Sozialisationsinstanzen wie die Familie, die Peer-Group, die Schule oder professionelle Bildungspraktiken (vgl. ebd.). Von Bedeutung ist dabei ebenfalls die Verfügung über kulturelle, soziale und ökonomische Ressourcen, die Ungleichheiten des Aufwachens und der Aneignung von milieuspezifischen Haltungen mitbedingen (vgl. Schlüter 2013, S. 282).

Im Folgenden soll deshalb der Fokus auf den sozialen Einflüssen für die Genese der subjektiven Theorien gelten. Auf die soziale Gestaltung von subjektiven Theorien geht auch Epp (2019) ein, der auf die wissenssoziologische Unterscheidung zwischen den Wissensformen mit sozialem und biographischem Einschlag verweist: „Sozial ist das Wissen, weil das Subjekt gesellschaftlich eingebunden lebt, individuell-biographisch, weil der Mensch einzigartige Erfahrungen macht“ (S. 2). Der Einbezug dieser sozialen Dimension verweist darauf, dass Menschen im Laufe ihrer Lebensgeschichte in Konfrontation mit der geschichtlich und kulturell vorstrukturierten sozialen Umgebung Erfahrungen machen, die zu einem impliziten Wissen führen. Biographisches Wissen ist demnach zwar an eine Person gebunden, weist aber einen Bezug zu sozialen Strukturkategorien auf (vgl. Dausien / Hanses 2017, S. 174). Biographien bestehen entsprechend sowohl aus subjektiven Binnenperspektiven als auch aus den generativen Formen sozialer Strukturen, aus „Emergenz und Struktur“ (vgl. Alheit / Dausien 2006, S. 441), oder mit Bezug zum Konzept der subjektiven Theorien gewendet: Subjektive Theorien bestehen ebenfalls aus Wissenselementen, die „sich in gesellschaftlichen Institutionen als Normen und Konventionen herausgebildet haben“ (Dann 1994, S. 172).

Die Wissensaneignung und die Genese der subjektiven Theorien wird in dieser Perspektive durch den Eintritt in historische und soziale Strukturen gedacht, sodass „Biographie als Bewegung“ zu denken ist (vgl. Schulze 2006, S. 39). Die Orte, durch die sich Menschen bewegen, sind von Menschen entwickelte und ausgebaute Gebilde mit jeweils bestimmten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern und dementsprechend unter-

2 *Der theoretische Rahmen*

schiedlichen Lebenseinstellungen und -aspirationen. Das Wissen wird folglich beeinflusst von der Bewegung in der Zeit und der Konfrontation mit den jeweiligen zeitspezifischen Diskursen, Machtstrukturen und gesellschaftlichen Ordnungen sowie dem Sozialraum. Durch die biographische Bewegung findet demzufolge eine Konfrontation mit den sozialen Gegebenheiten der Lebensumstände statt und somit mit den „institutionalisierten Regeln, kulturelle[n] Muster[n] und ‚Sprachspiele[n]‘ [sowie] Alltagsverständnisse[n], soziale[n] und diskursive[n] Praktiken oder subjektive Reflexionsweisen und kognitive Konstruktionen, die [...] individuelles Leben konstruieren und (re-)präsentieren“ (Dausien 2008, S. 354). In Anlehnung an Alheit (2003b) „neigen biographische Wissensbestände, die im Prinzip kontinuierlich benötigt werden, dazu gleichsam ‚abzusinken‘, zu latenten oder sogar ‚präskriptiven‘ Wissenformen zu werden und mit dem Hintergrundgrundstrukturen unserer Erfahrungen zu verschmelzen“ (S. 12). Dieses implizite Wissen führt zu einem routinierten, gewissermaßen habituellen Handeln (vgl. Nohl 2017, S. 6), das mitunter nur mit Mühe einem anderen Menschen erklärt und dargelegt werden kann. Bei der Genese von subjektiven Theorien ist somit auch die Aneignung impliziten Wissens und vor diesem Hintergrund die Rolle der Sozialisation mitzudenken (vgl. u. a. Fussangel 2008, S. 84) sowie damit verbunden der Einfluss der Kultur, der sozialen Herkunft oder auch generationsspezifischer Haltungen (Assmann 2007, S. 32). Die generationale Zugehörigkeit ist für die Identität nicht unwesentlich, denn sie ist

„[die] Zeit, die uns ‚prägt‘ und – wie Karl Mannheim (1964) eindrucksvoll beschrieben hat – das unverwechselbare Gefühl hinterlässt, einer bestimmten ‚Generation‘ anzugehören. – Wir fühlen uns als Mitglieder der ‚Kriegsgeneration‘, weil die Kriegserfahrung zu einem zentralen Bestandteil unserer Identität geworden ist. Wir rechnen uns zu den ‚68ern‘, weil unser Studium in jene Zeit der Studentenrebellion fiel und die damaligen Erfahrungen unsere berufliche Karriere nachhaltig

2.2 *Das Konzept der subjektiven Theorien*

bestimmen. Oder wir haben den entscheidenden Teil unserer sozialen Prägung im schwierigen Prozess der deutschen Einigung erhalten. [...]. Diese Erfahrung wird uns mit einem Teil unserer Alterskohorte ein Leben lang begleiten und uns deutlich von vorhergehenden und nachfolgenden ‚Generationen‘ unterscheiden“ (Alheit 2003b, S. 11).

Subjektive Gewalttheorien spiegeln somit nicht nur, was Lehrer*innen persönlich für wichtig und richtig erachten. Als biographisch verinnerlichte Strukturen kollektiver Praktiken repräsentieren sie ebenfalls die kulturellen Praxen verschiedener Erfahrungshorizonte der Generation, der Familie und der sozialen Lage. Der Verweis auf die soziale Lage und das soziale Wissen geschieht vor dem Hintergrund der Überlegung, Subjekte nicht nur als autonom Handelnde anzusehen, da sie gleichfalls von sozialen Strukturen mitgeprägt werden und in ihren subjektiven Theorien sozial beeinflusste Wissens-elemente miteingebunden sind. Dann (2008) bestätigt mit Bezug zum Konzept der subjektiven Theorien, dass bei Lehrkräften für das Handeln ebenfalls „überindividuelle gesellschaftliche Wissensbestände“ (S. 178), die sich „in gesellschaftlichen Institutionen und Gruppen als Sinngebungen, Normen und Konventionen“ (S. 178) entwickeln, eine besondere Rolle spielen: Lehrer*innen haben das Feld der Schule aus der Schülerperspektive kennengelernt, wurden von ihren Eltern erzogen, sammelten die verschiedensten Eindrücke in Vereinen, Jugendgruppen oder Medien (vgl. u. a. Mikos 2013; Wilde / Kunter 2016, S.308).

Der von Dann erwähnte Sozialisationsprozess ist vor dem Hintergrund der biographischen Sozialisation dabei besonders interessant für die Genese von subjektiven Theorien, da hier wie bei Epp (2019) der Hinweis ergeht, dass subjektive Theorien und Biographien in der Gesellschaft verortet sind und von Subjekten nicht selbstständig und unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Beziehungen artikuliert werden – folglich ist der Rahmen, in denen sich Biographien konstituieren und die damit verbundene gesellschaftliche Beeinflussung, mitzudenken (vgl. Partezke 2016, S.

25). In der Biographieforschung findet dieser Ansatz seinen Ausdruck in der Betonung, dass biographische Berichte nicht nur die individuellen Ansichten und Interpretationen widerspiegeln, sondern Biographien mit sozialen Strukturen verbunden sind (vgl. Lutz et al. 2018, S. 3).

Dieses in einem sozialen Feld geteilte Wissen basiert auf ähnlichen Erfahrungen von Gruppenmitgliedern. Diese verbindenden Erfahrungen können den Mitgliedern eines Milieus, aber auch etwa einer Generation gemein sein (vgl. Assmann 2007, S. 32ff.) und generieren ein konjunktives Wissen, wie eben z. B. mit Gewalt umgegangen wird. Die eigene Biographie ist in dieser Lesart deswegen auch immer verknüpft mit den konjunktiven Erfahrungen der eigenen sozialen und generationalen Herkunft, sodass das Wissen von der eigenen biographischen Sozialisation und somit „der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus“ (Nohl 2017, S. 7) beeinflusst wird. Den eigenen Gruppenmitgliedern sind diese Erfahrungen vertraut und müssen deswegen nicht gesondert expliziert werden.

Aufgrund dieses Ansatzes ist davon auszugehen, dass subjektive Theorien zum einen Wissen beinhalten, das erklärt werden kann, gleichfalls aber auch Wissensbestände enthält, die als selbstverständlich wahrgenommen und nur mit Mühe anschaulich dargelegt werden können: Einfach ausgedrückt bedeutet das implizite Wissen, dass eine Lehrkraft weiß, wie mit Gewalt umgegangen werden kann, sie aber nur bedingt in der Lage ist, dieses Können mit Worten beschreiben zu können.

Den Einbezug sozialer Wissensformen und soziologischer Positionen in das Konzept der subjektiven Theorien nahmen ebenfalls Oechsle und Hessler (2011) vor. Sie formulieren, dass subjektive Theorien Ähnlichkeiten zu in der Soziologie beheimateten Begriffen aufweisen, mit denen sie mitunter sogar synonym verwendet werden. Dies trifft etwa auf den Begriff der Deutungsmuster zu. Bei Deutungsmustern handelt es sich um Deutungen der umgebenden sozialen Welt, die im Alltagswissen integriert sind und dadurch die Interpretation der umgebenden sozialen Welt beeinflussen. Diese Interpretation der Welt geschieht auf der Grundlage von Regeln, die kollektive

Gültigkeit beanspruchen und sich somit nicht auf ein einzelnes Individuum beschränken. Im Vergleich zu dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien lässt sich formulieren, dass sich subjektive Theorien auf die Kognitionen von Selbst- und Weltsicht beziehen (Groeben et al. 1988). Deutungsmuster sind jedoch primär als kollektive Reaktion auf soziale Bedingungen und Problemlagen einzuordnen, die überindividuell strukturiert sind und deren Sinngehalte und Normen in der Regel nicht reflexiv zur Verfügung stehen (vgl. Kunze 2004, S. 64). Oevermann (2001) beschreibt Deutungsmuster als „eine wie selbstverständlich für gültig gehaltene Orientierung“ (S. 43), die jedoch nur bedingt sprachlich zum Ausdruck gebracht werden kann. Es gilt des Weiteren anzumerken, dass gruppenspezifische Deutungsmuster existieren, beispielsweise in Abhängigkeit von Generation, Schicht oder Szene (vgl. Bögelein / Vetter 2019, S. 13). Teil von Deutungsmustern sind die Beschreibung und die Lösung von Problemen, Bewertungen, Typisierungen, Stereotype oder auch affektive und emotionale Muster wie Enttäuschung und Empörung. In einer einheitlichen Lesart tritt der Begriff allerdings nicht auf. In der Regel gilt dennoch die Ansicht, in Deutungsmustern kollektive Auslegungen mit einem normativen Charakter sowie „eine kulturelle, kollektive bzw. individuell (re-)produzierende Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen“ zu sehen (Meuser / Sackmann 1992, S. 15, zitiert nach Oechsle / Hessler 2011, S. 217). Unabhängig davon werden verschiedene Beschreibungen des Begriffs der Deutungsmuster vorgenommen, wobei für dieses Forschungsvorhaben vor allem der interaktionistische sowie der wissenssoziologische Blick von Bedeutung ist, da beide Richtungen die generierende und gestaltende Leistung der handelnden Lehrkräfte betonen (vgl. Wieser 2008, S. 60).

Allgemein gelten Deutungsmuster zudem als nur bedingt reflexiv nutzbar. Aus diesen Gründen grenzen Kritiker die Begriffe Deutungsmuster und subjektive Theorien streng voneinander ab, da sie den reflexiven Charakter subjektiver Theorien betonen (vgl. u. a. Kunze 2004, S. 64). Oechsle und Hessler (2011) erkennen hingegen Anschlüsse zwischen beiden Konzepten.

2 *Der theoretische Rahmen*

Sie sehen in subjektiven Theorien kein enges psychologisches Konzept, sondern akzentuieren Zusammenhänge mit soziologischen Ansätzen wie eben der Deutungsmuster. In diesem Kontext verweisen sie auf die handlungssteuernde Funktion, die Teil beider Konzepte sei, schließlich unterliegt Handeln der Sichtweise und den „Interpretationen der Akteure“ (Oechsle / Hessler 2011, S. 217). Konkret bedeutet dies, dass individuelle Interpretationen immer auch von gesellschaftlichen Diskursen beeinflusst werden und Individuen in ihren subjektiven Theorien auch auf gesellschaftliche Diskurse zurückgreifen (ebd.). Die Ergebnisse einer Interviewstudie von Oechsle und Hessler veranschaulichen, dass Deutungen über singuläre Deutungen hinausgehen, ebenfalls „beziehen [sie] sich auf gesellschaftliche Diskurse“ und „auf gesellschaftliche Leitbilder“ (ebd., S. 217). Dies bedeutet, dass Lehrkräfte für ihre subjektiven Theorien auch soziale Deutungsmuster nutzen, welche, hier zitieren Oechsle und Hessler Meuser und Sackmann (1992), „eine kulturelle, kollektiv bzw. individuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen“ (S. 15) repräsentieren.

Gesellschaftliche Diskurse fließen in subjektive Theorien mit ein, bestimmen mit, welche Aussagen einen Platz in der Arena des Sagbaren erhalten (vgl. Reckwitz 2008, S. 26) und beeinflussen das biographische Wissen mit (vgl. Schäfer / Völter 2005, S. 179). Unter Diskurs ist „eine durch Regelmäßigkeit in der Verstreuung gekennzeichnete Menge von Aussagen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt die gültige Wahrheit darstellen“ (Supik 2005, S. 23) zu verstehen. Sie sind „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1973, S. 74). Aussagen besitzen vor diesem Hintergrund nur eine begrenzte Gültigkeit, schließlich ist die Richtigkeit einer Aussage immer abhängig von der Zeit, in der sie formuliert wurde und den Ordnungen und der Macht des vorherrschenden Diskurses unterworfen (vgl. Supik 2005, S. 23; Reckwitz 2008, S. 28f.). Eingedenk dieser Ausführungen lässt sich die Nähe zwischen Diskurs und Macht vermerken:

„Die sich verfestigten diskursiven Ordnungen begünstigen diejenigen, die in den Bereich des Normalen passen bzw. die dazu in der Lage sind sich zu Subjekten dieser Ordnungen zu machen und schließen diejenigen aus, die die hierfür notwendigen Voraussetzungen nicht erfüllen. Diskursive Ordnungen konstituieren somit Ungleichheitsverhältnisse und sind daher stets umkämpft. Die Konstitution der Diskurse und die Erzeugung entsprechender Subjekte erfolgen im selben Prozess. Die Subjekte bringen sich quasi im Akt der Konstitution diskursiver Ordnungen selbst hervor; machen sich zu Subjekten ihrer eigenen Narrationen“ (Pille 2013, S. 40f.)

2.2.2.4 Subjektive Theorien und Habitus

Im Folgenden soll mit Bourdieus Habituskonzept eine ergänzende Perspektive auf das Konzept der subjektiven Theorien vorgenommen werden, die deutlich machen soll, dass es nicht einfach möglich ist, etwas zu wissen und es dann auch in der Praxis umsetzen zu können. Vielmehr sind beim Umgang mit Gewalt neben reflexiven subjektiven Gewalttheorien auch vorreflexive Einflüsse mitzudenken. Als „geronnene Erfahrung, Produkt der Geschichte eines Individuums, und strukturiert durch die objektiven Bedingungen seines Werdens“ (Krais 1989, S. 50f.) rückt der Habitus als besondere Wissensressource in den Blick, denn er „ist nicht nur Produkt der Geschichte, er ist auch [...] ‚inkorporierte‘ verinnerlichte Geschichte“ (ebd., S. 50f.). Der Habitus lässt aufgrund seiner Beschaffenheit eine Ähnlichkeit zum impliziten Wissen erkennen und kann als „sozial geteiltes Wissen“ gedeutet werden (vgl. Vogelsang / Reinhold 2013, S. 114). Der Habitus einer Person bildet sich aus Erfahrungen, die durch wiederkehrende Handlungen und regelmäßige Eindrücke einer Person geprägt werden. In Bourdieus Habitus-Verständnis wird jeder Mensch qua Sozialisation durch seine soziale Lage beeinflusst und inkorporiert durch Sozialisationsprozesse den spezifischen Gruppenhabitus, der das gruppenspezifische Handeln und den gruppen-

2 *Der theoretische Rahmen*

typischen Geschmack prägt. Die biographischen Aufwuchsbedingungen beziehungsweise die soziale Herkunft und die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation beeinflussen entsprechend die Individuationsprozesse sowie die subjektiven Ansichten respektive die Deutungs-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata von Individuen und können zu „einer Einschleifung und Gewöhnung von Habitusstrukturen“ (Ecarius / Hößl / Berg 2012, S. 175) führen. Eine Person übernimmt dabei in der Regel unbewusst die Bedingungen und Ordnungen – Dispositionen –, die von den Mitgliedern eines sozialen Feldes gepflegt und praktiziert werden (vgl. Vogelsang / Reinhold 2013, S. 114). Von Relevanz ist dabei die unterschiedliche Verteilung des ökonomischen (Geld, Eigentum), kulturellen (Wissen, Bildung, Titel) sowie sozialen (Beziehungen, Netzwerke) Kapitals, die mit der Kapital-Verteilung verbundene Positionierung im sozialen Raum sowie aufgrund des „weitgehend Unbewussten“ die habituellen Strukturierungen der Lebensmilieus (vgl. Bourdieu 1983; Daryan 2016).

Es kann dementsprechend im Kontext des Habitus nicht von reaktiven Aktivitäten, wie im Behaviorismus postuliert, gesprochen werden. So gesehen basiert im Sinne Bourdieus jede kulturelle Praxis auf dem Habitus, der dazu führt, sowohl individuell als auch kollektiv unbewusst und wie selbstverständlich ohne die reflektierte Auseinandersetzung mit der Situation und mit Bezug zu inkorporierten Grenzen zu handeln. Die Entfaltung individueller Biographien ist demzufolge nicht nach Belieben gestaltbar, vielmehr bleiben durch die habituellen Rahmungen die „generativen Strukturen“ laufend präsent (vgl. Alheit 2003b, S. 11). Der Habitus begrenzt zwar die Chancen eines Individuums, aber innerhalb des habituellen Rahmens können Individuen auf verschiedene Handlungsmöglichkeiten zurückgreifen (vgl. Alheit 2018, S. 28).

Übertragen auf die Thematik dieser Arbeit bedeutet der Habitus-Bezug, dass die Gewaltwahrnehmung, die Gewalteinstellung und der Gewaltumgang von einem biographisch erworbenen unbewussten Wissen mitstrukturiert werden können (vgl. Daryan 2016, S. 96). Die Aneignung des Gewalt-

verständnisses geschieht entsprechend dank einer „stillen Pädagogik“ (Bourdieu 1987, S. 128) selbstverständlich und nicht intentional. Der Umgang mit Gewalt vollzieht sich demzufolge aus Gewohnheit und nicht in einer reflektierten und auf professionelles Wissen basierenden Auseinandersetzung mit der Umgebung, auch wenn die Akteur*innen dies annehmen und vielleicht sogar im Rahmen ihrer subjektiven Theorie kommunizieren.

Mit dem Einbezug des Habitus-Gedanken soll deshalb die Perspektive der subjektiven Theorien kritisch hinterfragt und zugleich geschärft werden, die den Menschen primär als zur Reflexion fähiges und eigenständig handelndes Subjekt benennt. Es geht mit der Erwähnung des Habitus insofern um die „Seinsweise des Unbewussten“ (Daryan 2016), die sich in einem habituellen Selbst- und Menschenbild zeigt und zu einem spezifischen, gewissermaßen internalisierten Umgang mit Gewalt führt.

Die Erwähnung des Habitus soll den handlungstheoretischen Blick der subjektiven Theorien erweitern und der möglicherweise naiv anmutenden Annahme entgegenwirken, Wissen könne umstandslos in Können übertragen werden. Pointiert: Subjektive Theorien haben einen handlungstheoretischen Ansatz, der in einer überspitzten Auslegung gar an „Rational-Choice-Theorien“ erinnern mag. Dies besagen kurz zusammengefasst, dass etwa Bildungsentscheidungen auf der Folie einer Kosten-Nutzen-Abwägung erfolgen (vgl. Boudon 1974). Diese Ansätze wurden von Bourdieu aufgrund ihres rationalen Charakters explizit und stark kritisiert, sodass er seinen eigenen Ansatz nicht „handlungstheoretisch“, sondern „praxeologisch“ nannte. Bourdieu formuliert zusammen mit Wacquant (2013) diesbezüglich, dass

„die Hauptfunktion dieses Begriffs darin besteht, den Bruch mit jener intellektualistischen [...] Philosophie des Handelns zu betonen, für die vor allem die Rational Action Theory, also die Theorie des *homo oeconomicus* als eines rational Handelnden steht“ (S. 153).

2 *Der theoretische Rahmen*

Für das Verhältnis von Wissen und Handeln bedeutet dies, dass die Trägheit des inkorporierten Habitus dazu führen kann, dass Wissen in Handeln nicht ohne Weiteres, wie letzten Endes auch im Rahmen des Konzepts der subjektiven Theorien formuliert, übertragen werden kann.

„Die Art und Weise, wie man auf seine Position kommt, ist im Habitus angelegt. Anders formuliert, die sozialen Akteure bedingen, vermittelt über sozial und historisch zustande gekommene Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, aktiv die Situation, die sie bedingt. Man kann sogar sagen, daß die sozialen Akteure nur in dem Maße determiniert sind, in dem sie sich selbst determinieren; aber die Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die der Ursprung dieser (Selbst-)Bedingtheit sind, sind selber größtenteils von den ökonomischen und sozialen Bedingungen ihrer Entstehung bedingt“ (Bourdieu / Waquant 2013, S. 170).

(Berufs-)Biographisch ist der Habitus auch deshalb interessant und für die Thematisierung der Professionalisierung von Lehrkräften relevant, da der Lehrerhabitus in Auseinandersetzung mit den Bedingungen verschiedener Felder – etwa der Familie, der Schule und Hochschule – entsteht (Helsper 2019). Für den Umgang mit Gewalt ist somit nicht nur von Relevanz, was Lehrer*innen persönlich, im Sinne ihres subjektiven Gewaltverständnisses für richtig halten, ebenfalls spielen die über die biographische Sozialisation erworbenen impliziten handlungsleitenden Wissensbestände für die pädagogische Praxis eine wesentliche Rolle. Neuere Studien wie von Kramer / Idel / Schierz (2018) oder Amling (2019), der auf die Bedeutung von impliziten und in der sozialen Gemeinschaft verorteten Dimensionen von Lernprozessen verweist, zeigen zudem, dass neben der Bedeutung des expliziten Wissens die im Habitus verankerten impliziten Wissensbestände und Normen eine Rolle für das Lehrerhandeln spielen.

Kramer und Pallesen (2019) weisen der sozialen Herkunft ebenfalls einen prägenden Einfluss auf die Ausbildung des professionellen Lehrerberufes zu. Sie betrachten die Entstehung des Lehrerberufes aus einer struktur- und habitustheoretischen Perspektive und gehen von einem transformatorischen Prozess aus, der

„[...] über Bewährungs- und Auseinandersetzungsprozesse mit den Anforderungs- und Erwartungsstrukturen des schulischen Feldes Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster ausbildet, die den Ansprüchen an professionelles pädagogisches Lehrerhandeln und der damit verbundenen stellvertretenden Verantwortung für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt werden und sich darüber als mehr oder weniger professionell erweisen können“ (Kramer / Pallesen 2019, S. 16).

2.2.2.5 Subjektive Theorien und Profession

2.2.2.5.1 Professionelles Wissen und Professionalisierungsprozesse

Da im Rahmen dieser Arbeit dem Einfluss biographischer Erfahrungen auf die Genese von subjektiven Theorien eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, sollen im Folgenden die berufsbiographischen Stationen in den Fokus rücken – also jene Passagen im Berufsleben von Lehrkräften, die zur Bildung des professionellen Wissens und Handelns beitragen. Da subjektive Theorien wahrnehmungs- und handlungsleitend sind, nehmen sie Einfluss darauf, wie Lehrer*innen ihren Unterricht vorbereiten, umsetzen, wahrnehmen und bewerten. Vor diesem Hintergrund sind sie für Professionalisierungsprozesse von einer besonderen Bedeutung und mit einer entsprechenden forschenden Aufmerksamkeit zu bedenken. Schließlich wird das Handeln von Lehrer*innen mit dem Begriff der „Professionalisierungsbedürftigkeit“ (Oevermann 2002, S. 19) beschrieben und beispielsweise in

Konzepten zum professionellen Lehrerhandeln darauf hingewiesen, dass „[...] zur wirklich reflektierten Erfahrung [...] nur der in der Lage [ist], der durch die Wissenschaft vorbereitet“ (Muth 1967, S. 118) sowie – wie alle akademischen Berufe – in den wissenschaftlichen Diskurs eingeübt wurde (vgl. Oevermann 2002, S.21f.). Theoriewissen wird allerdings nur dann für das Handeln von Lehrkräften leitend, „wenn es in Subjektive Theorien integriert wird“ (Faix 2020, S. 60). So gesehen kennzeichnen sich „professionelle“ subjektive Theorien dadurch, „dass professionelle Überzeugungen eine differenzierte Struktur aufweisen, reflektiert und begründet wurden und im Einklang mit wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen stehen“ (ebd.). Bereits Groeben et al. (1988) formulierten, dass die „Subjektiven Theorien als ‚objektive‘, wissenschaftliche (Teil-)Theorien bzw. Erklärungen übernommen werden [können]“ wenn „das reflexive Subjekt Mensch auch in seinen Subjektiven Theorien [...] objektiv und realitätsadäquat [ist]“ (S. 70).

„[A]ber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (Herbart 1802 / 1964, S. 127).³

³Ob Lehrkräfte erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer sind, hängt nach Herbart davon ab, wie es ihnen gelingt, das theoretische Wissen in der pädagogischen Praxis umzusetzen. Dabei misst er dem Begriff des „Pädagogischen Taktes“ eine besondere Bedeutung zu (vgl. Müller 2015). Für den Themenbereich des professionellen Handelns ist der „Pädagogische Takt“ u. a. deshalb von Interesse, da er „als Instrument zur Vermittlung von Theoretisch-Allgemeinem und dem je Besonderen der pädagogischen Praxis“ als Ausdruck pädagogischer Professionalität verstanden werden kann (vgl. ebd., S. 15). In diesem Zusammenhang ist der pädagogische Takt folglich zu sehen als eine „Transformation theoretischer oder moralischer Erkenntnis in praktisches Handeln, nicht nur im Unterricht, sondern als strukturelle Komponente jeder pädagogisch-reflexiven Praxis“ (ebd.), die es dem Lehrer ermöglicht, Situationen im Unterrichtsalltag sachlich und zweckdienlich zu durchdringen (vgl. Heinze 2002, S. 303).

Mit der Thematisierung des Expertenwissens und von Professionalisierungsprozessen geht im Rahmen dieser Arbeit die Annahme einher, dass Lehrer*innen als professionell Agierende zu sehen sind, die in einer biographischen Perspektive im Rahmen ihrer Professionalisierung und der Berufspraxis – also in formalen Ausbildungs- und Arbeitsstrukturen (vgl. Dann 2008, S. 178) – professionelles Wissen über Gewalt sowie Umgangsmöglichkeiten mit Gewalt erwerben und in ihre subjektive Gewalttheorie miteinfließen lassen (vgl. u. a. Groeben et al. 1988; Epp 2019). Will sagen: Aufgrund ihres Studiums sowie der Referendariatszeit verfügen Lehrer*innen über wissenschaftliches Wissen über Gewalt. Diese Perspektive verweist auf die Ausbildungs- und Trainingsabhängigkeit des professionellen Wissens (vgl. Baumert / Kunter 2006, S. 483) und versteht Professionalisierung als „(1.) personenbezogene Prozesse der Persönlichkeits- und professionellen Identitätsentwicklung sowie (2.) professionsbezogene Entwicklungsprozesse, bspw. die Aneignung spezifischer Wissensbestände und eines kollektiv geteilten beruflichen Selbstverständnisses“ (Männle 2018, S. 199f.). Gewendet auf die Frage nach der Bedeutung der subjektiven Gewalttheorien für das Gewalthandeln bedeutet dies, dass umso größer die Nähe der subjektiven Theorien zum professionellen Wissen ist, desto komplexer sind die subjektiven Gewalttheorien und desto professioneller, so die Annahme, ist der Umgang mit Gewalt: „Aus diesen Erkenntnissen lässt sich folgern, dass Theoriewissen nur dann eine handlungsleitende Funktion erhält, wenn es in die subjektiven Theorien der Lehrpersonen übernommen worden ist“ (Blömeke / Eichler / Müller 2003, S. 107).

Die Bedeutung des Wissens für das professionelle Lehrerhandeln erfuhr gegen Ende der 1980er-Jahre eine besondere Aufmerksamkeit, als Shulman (1987) das Professionswissen als eine der zentralen Ressourcen für das professionelle Auftreten sowie Handlungen, Interpretationen und Entscheidungen von Pädagog*innen beschrieb. Für Shulman gehören zu diesem Fundus an Wissen das fachspezifische Inhaltswissen, das allgemein pädagogische Wissen und Managementwissen, das curriculare Wissen, das pädagogische

2 *Der theoretische Rahmen*

Handlungswissen, das entwicklungspsychologische Wissen, das Wissen über pädagogische und für den Unterricht relevante Zusammenhänge sowie das normative Wissen (vgl. Helmke 2004, S. 32; Baumert / Kunter 2013). Nach Baumert und Kunter (2006) überwiegt in der Forschungspraxis die Unterscheidung zwischen allgemeinem pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen; diese Wissensformen können mit dem Organisationswissen und dem Beratungswissen erweitert werden (S. 482). Neben fachbezogenem Wissen spielen entsprechend fachunabhängige Wissensbereiche eine Rolle, die etwa das Wissen hinsichtlich pädagogischer und psychologischer Lehr-Lern-Prozesse umfassen (vgl. Artelt / Kunter 2019). Bromme (1992) definiert professionelles Wissen als „Expertenwissen [...], das für die Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich ist und das mehr oder weniger kanonisiert vermittelt wird“ (S. 38). Es ist primär zu verstehen als das theoretische Wissen, das im Kontext der Ausbildung zur Lehrkraft und im schulischen Einsatz angeeignet wurde (vgl. Borowski et al. 2010, S. 342). Der aus der Kognitionspsychologie stammende Begriff „Expertise“ definiert Wissen, über das Expert*innen eines Berufsfeldes verfügen, um es als Ressource für das Handeln in dem jeweiligen Feld nutzen zu können (vgl. Krauss / Bruckmaier 2014, S. 243ff.). Das auf der professionellen Expertise basierende Wissen von Lehrkräften kann als theoretisch-formales Wissen etikettiert werden. Darunter sind die bereits weiter oben beschriebenen Wissensformen des fachlichen Wissens sowie des fachdidaktischen und allgemein pädagogischen Wissens zu fassen (vgl. Baumert / Kunter 2006, S. 483).

Auf die Relevanz der Erziehungswissenschaft sowie der curricularen Ausgestaltung der Lehrausbildung für das professionelle Wissen geht explizit Vogel (1999) ein. Vogel benennt das „Pädagogische Professionswissen“ sowie das „Erziehungswissenschaftliche Wissen“, die sich als explizites beziehungsweise formales Wissen definieren lassen. Das „Erziehungswissenschaftliche Wissen“ gewinnen Lehrer*innen durch die reflektierte Beschäftigung mit den in Theorien formulierten erziehungswissenschaftlichen Inhalten (vgl. Vogel 1999, S. 38). Das „Pädagogische Professionswissen“ wiederum erwer-

ben Lehrkräfte im Rahmen ihres Studiums und ihres Referendariats, also ihrer Ausbildungszeit, sowie durch „berufspraktische [...] Routinen, Deutungsmuster, Handlungsschemata durch Arbeit im Beruf“ (Vogel 1999., S. 37). Professionsrelevantes Wissen hat dabei eine handlungsleitende Funktion (vgl. Helmke 2004, S. 32; Müller 2015, S. 15). Professionalität so verstanden liegt dann vor, wenn es der Lehrkraft gelingt, Wissen in praktische pädagogische und didaktische Handlungen umzusetzen und sie das Wissen nutzt, um das eigene Vorgehen und die eigenen Handlungen reflektieren zu können.

So gesehen ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte wissen und verinnerlicht haben, wie im sozialen Feld der Schule – ihrem „pädagogisch-praktischen sozialen Handlungsfeld“ (Gastager/ Patry / Gollackner 2011, S. 9) – mit Gewalt umgegangen werden kann und darf. Sie sind demzufolge aufgrund ihres erworbenen Wissens als Expert*innen zu sehen, die in der Lage sein sollten, ihre Sicht auf das und den Umgang mit dem Phänomen der Gewalt professionell zu organisieren (vgl. Dann 1989, S. 248). Als Expert*innen gelten Personen, deren Wissen über das Durchschnittswissen aller in dem Berufsfeld tätigen Personen hinausgeht (vgl. Vogelsang 2014, S. 115). Wahl (2002) schreibt im Kontext des Expertenwissens, „dass mit dem Erkennen des Problems gleich die Lösung gesehen wird“ (S. 231). In Studien zur Erforschung des Lehrberufs findet in der Regel ein weiterer Expertenbegriff Verwendung, der „als Bezeichnung für Personen gebraucht [wird], die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgabe erfolgreich lösen“ (Bromme 1992, S. 7f.). Die Überschneidungen zwischen Expertenansatz und subjektiver Theorien wurden u. a. von Wahl (1991, S. 184) beschrieben, wobei er das Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien eher für die Beschreibung von elaborierten Theorien als geeignet erachtet. Interessant ist bei Wahl ferner, dass er die Frage aufgreift, wie Lehrkräfte unter Druck handeln. Hierzu formuliert er, dass in entsprechenden Druck-situationen Lehrer*innen nicht auf die elaborierten Gedächtnisstrukturen zurückgreifen:

2 *Der theoretische Rahmen*

„Bei den Strukturaspekten des ‚Handelns unter Druck‘ war das wohl wichtigste Ergebnis, daß in der eng begrenzten Zeit nicht auf elaborierte, sondern auf komprimierte Gedächtnisstrukturen zurückgegriffen wird. [...] Dieses Ergebnis kann einerseits als eine weitere Bestätigung für die Programmatik des Forschungsprogrammes Subjektive Theorien [...] gelten, andererseits erscheint durch diesen Befund die Kontroverse zwischen ‚Expertenwissen‘ und ‚Subjektiver Theorie‘ relativiert“ (ebd., S. 184).

Neben dem Einfluss des professionellen Wissens sind für die Wahrnehmung und den Umgang mit Gewalt Prozesse der Professionalisierung von Bedeutung, die auf den folgenden Seiten in den Blick rücken sollen. In der aktuellen Professionalisierungsforschung stehen besonders die kompetenztheoretische sowie die strukturtheoretische Perspektive im Fokus der Aufmerksamkeit. Im Rahmen des kompetenztheoretischen Ansatzes wird beschrieben, über welches Wissen und Können Lehrer*innen verfügen müssen, um professionell und lernwirksam handeln zu können (vgl. Baumert / Kunter 2006; Bilz / Schubarth / Ulbricht 2017, S. 18). Der Blick dieser Ansätze geht hierbei vor allem auf die Identifikation von Handlungskompetenzen und das Verhältnis zwischen Lehrerhandeln und Schulerfolg der Schüler*innen und somit vor allem um jene Wissensgrößen, die für das alltägliche berufliche Handeln von Relevanz sind. Im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes handelt eine Lehrkraft professionell, wenn sie in berufsspezifischen Bereichen – z. B. Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Unterrichten, Selbststeuerung bei beruflicher Belastung – ein hohes Maß an Wissen, Kompetenzen sowie hilfreichen Haltungen erworben hat und anwenden kann (vgl. Terhart 2011, S. 207). Bei dem relevanten Wissen handelt es sich dabei sowohl um bildungswissenschaftliches Wissen, Fachwissen und didaktisches Wissen als auch um Einstellungen, Motivationen und subjektive Theorien (vgl. Faix 2020, S. 58). Inwiefern das Auftreten der Lehrkräfte

erfolgreich ist, wird über die erreichten Leistungen der Schüler*innen erfasst (vgl. Bilz et al. 2017, S. 18).

Eines der wenigen Modelle zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing orientiert sich am kompetenztheoretischen Ansatz und stammt von Bilz et al. (2017). Das Modell stellt die Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandelns in Gewalt- und Mobbingssituation dar. Neben Zusammenhängen wie dem Schulkontext (z.B. Schulform) und situativen Faktoren (z. B. Alter der Schüler*innen) werden die Interventionskompetenz, das Interventionshandeln und die Auswirkungen beschrieben. Unter Interventionskompetenz wird das Professionswissen (z. B. Wissen über Gewalt), die Motivation (z. B. die Interventionsbereitschaft), Überzeugungen und die Selbstregulation genannt (ebd., S. 23). Diese Dimensionen werden dabei als Einflussgrößen für das professionelle Lehrerhandeln beschrieben, wobei ähnlich des Forschungsprogramms der Subjektiven Theorie und mit Verweis auf Dann (2008, S.178) Lehrkräfte intentional und strukturiert vorgehen (vgl. Bilz et al. 2017, S. 23). Zwischen Handeln und Kompetenz besteht ein reziproker Zusammenhang, der mit dem Einbezug des Interventionshandelns zum Ausdruck gebracht wird. Denn Handeln kann ebenso durch die Kompetenz beeinflusst werden wie die Kompetenz durch das Handeln (vgl. ebd., S. 24). Die Dimension des Interventionshandelns beinhaltet die „Situationswahrnehmung“, die „Auswahl der Interventionsziele“, die „Auswahl der Interventionsformen“, die „Durchführung der Intervention“ sowie die „Evaluation der Zielerreichung“ (ebd., S. 23). Das Handeln wirkt sich auf die „Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler“, das „Schul- und Klassenklima“ sowie auf die „Gewaltbelastung“ aus (ebd., S. 23).

Das Interessante an diesem Modell für den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit ist der Einbezug von subjektiv beeinflussten berufsspezifischen Überzeugungen und eigenen Haltungen gegenüber Gewalt im Kontext des Handelns in Gewaltsituationen. Diese Überzeugungen und Haltungen prägen die Deutung von Gewaltsituationen und die Auswahl möglicher Maßnahmen. Auf die Grenzen des Konzepts weisen die Autor*innen selbst hin

2 *Der theoretische Rahmen*

und sehen u. a. im quantitativ-empirischen Vorgehen einen zu engen Rahmen. So formulieren sie:

„Jedoch dürfen die Grenzen einer quantitativ-empirischen Erfassung der Lehrerkompetenz und des Lehrerhandelns nicht übersehen werden. Diese sehen wir vor allem darin, dass die Situationsvielfalt und Komplexität der Lehrerintervention, insbesondere die Reflexionsprozesse und die damit verbundenen Widersprüche und Spannungsverhältnisse, nur begrenzt abgebildet werden können (ebd., S. 24).

Interessant bei Bilz et al. (2017) sind gleichwohl die Hinweise auf die Widersprüche und Spannungsverhältnisse. Schließlich ist anzunehmen, dass der Umgang mit Gewalt ebenfalls mit Spannungsverhältnissen einhergeht und Lehrer*innen sich im Rahmen ihres Handelns strukturell ungewissen Kontexten stellen müssen. An dieser Stelle wird der strukturtheoretische Ansatz interessant.

Zunächst: Der strukturtheoretische Ansatz fokussiert die Strukturlogik des pädagogischen Handelns (vgl. Faix 2020, S. 58) und richtet in Anlehnung an die Theorie des professionellen Handelns von Oevermann (1996) den Blick auf die zentralen Strukturmerkmale und charakteristische Handlungsprobleme (vgl. Baumert / Kunter 2006, S. 470f.; Hericks 2006). Im strukturtheoretischen Ansatz repräsentieren nach Oevermann (1996) Professionen Antworten auf die Krisen moderner Gesellschaften, indem sie Individuen ihre fachspezifischen Kenntnisse und Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen anbieten. Dies setzt eine fachspezifische und fachwissenschaftliche Ausbildung voraus, sodass Professionelle in der Lage sein müssen, fachspezifisches Wissen im konkreten Handeln bei den Unterstützungssuchenden anwenden zu können („fallbezogene Deutung“, S. 156). Das rekonstruktive Verstehen einzelner Fälle ist nach Oevermann nicht standardisierbar, stattdessen müssen Professionelle sowohl universelle Regeln anwenden als auch den einzelnen Fall in seiner besonderen Charakterisierung

verstehen. Mit der professionellen Pädagogik verbindet Oevermann die Perspektive, dass professionelle Pädagoginnen und Pädagogen für ihre Klientel eine Handlungsfähigkeit herstellen sollen und in diesem Zuge eine stellvertretende Deutung der Entscheidungsprobleme vornehmen. Das professionelle Handeln ist folglich dadurch gekennzeichnet, dass Professionelle „personenbezogene[...] Dienstleistungen“ (Nittel 2011, S. 45) stellvertretend für ihre „Klienten“ – im Fall von Lehrkräften sind es Schüler*innen – erbringen. Sie nehmen insofern nach Helsper (2002)

„[...] Aufgaben der Ermöglichung, der Sicherung bzw. Wiederherstellung seelischer, psychischer, sozialer und physischer Integrität wahr, moralisch-ethischer Integrität, schließlich der Bearbeitung von Geltungs- und Gültigkeitsfragen wahr. Bezugspunkt ist dabei die Vermittlung eines zentralen sozialen Gutes, von dem die Adressaten noch, wieder, vorübergehend oder irreversibel getrennt sind – z. B. Gesundheit, Bildung, Gerechtigkeit, Seelenheil etc. Es geht im professionellen Handeln also um die stellvertretende und stellvertretend deutende Bearbeitung von individuellen oder sozialen Krisen als Krisenlösung“ (S. 70f.).

Helsper (2002) formuliert in der strukturtheoretischen Perspektive den Antinomie-Begriff, der darauf verweist, dass in Widerspruch zueinanderstehende Positionen in derselben Weise begründet und belegt sind und pädagogisches Handeln nicht standardisiert werden kann. Professionelles Handeln bedeutet im Antinomie-Kontext, „dass Lehrkräfte sich mit den Antinomien, in die ihr Handeln strukturell eingelassen ist, reflektierend auseinandersetzen“ (Faix 2020, S. 58). Pointiert formuliert: Als Grundwidersprüche lassen sich Antinomien nicht auflösen, sondern lediglich überstehen. An dieser Stelle ist eine Passung zum Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien zu konstatieren, da in subjektiven Theorien „direkte oder indirekte Wider-

sprüche“ (Patry / Gastager 2011, S. 15f.) wirken und das Handeln sowie Entscheidungen von Lehrkräften im Schulalltag begleiten.

Mit der Verwendung der Antinomien-Perspektive ziele ich deshalb darauf ab, mehr über potentielle Identitäts- und Entscheidungskonflikte sowie Positionierungen im pädagogischen Handeln von Lehrer*innen zu erfahren, die einen Einfluss auf den professionellen Umgang mit Gewalt haben können. Aufgrund der Vielfalt an Gewaltperspektiven hinsichtlich der Begrifflichkeiten als auch der Möglichkeiten des Umgangs ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte nicht einfach auf einen standardisierten Katalog an professionellem Wissen zurückgreifen können und vor diesem Hintergrund von „Ungewissheitsmomenten“ (Tetens 2013, S. 3) gestört werden. Dies bedeutet: Der Übertrag eines professionellen Gewaltwissens auf das pädagogische Handeln ist aufgrund verschiedener bestehender Widersprüchlichkeiten nicht einfach möglich, dadurch wird der professionelle Umgang mit Gewalt gestört und im Extremfall sogar verhindert. Bei der Thematisierung von Widersprüchlichkeiten im pädagogischen Handeln ist ebenfalls die sogenannte „doppelte Kontingenz“ mitzudenken, die auf die Ungewissheit jeder pädagogischen Handlung verweist. Mit der „doppelten Kontingenz“ ist die Annahme verbunden, dass professionelles Lehrerhandeln immer mit „Unbestimmtheit“ und „Unsicherheit“ (Baumert / Kunter 2006, S. 477) verbunden ist. Bei der Unsicherheits-Perspektive ist der jeweilige Einzelfall und dessen Einbettung in spezifische Situationen zu berücksichtigen, sodass jedes Handeln in Abhängigkeit der bestehenden Umstände „ausdeutungs- und konkretisierungsbedürftig ist“ (ebd.). Entsprechend lässt pädagogisches Handeln nicht auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge schließen, vielmehr ist pädagogisches Handeln im Kontext von der jeweiligen Situation sowie als individuell anpassbar zu denken. Baumert und Kunter (2006) bemerken hierzu:

„Erfolg stellt sich nicht unabhängig vom Handeln der Klienten ein. Professionelles Handeln ist – trotz aller Referenz auf systematische Wissensstände – nicht technisch-instrumentell konzeptualisierbar. Dies gilt auch für Lehrerhandeln. [Prange]

2.2 *Das Konzept der subjektiven Theorien*

spricht von der „pädagogischen Differenz“ und meint damit, dass die Differenz zwischen Zeigen – dem Grundmodus pädagogischen Operierens – und Lernen nicht aufhebbar sei. Von der Didaktik – „der Technologie der Erziehung“ – führe kein direkter Weg zum erfolgreichen Lernen. Für das Erste sei der Fachmann zuständig, für das Zweite habe jeder selbst einzustehen. Eine Lehrperson ist danach – wie auch der Arzt – für die fachgerechte Verfahrensweise, aber nur bedingt für das Ergebnis verantwortlich.“ (S. 477)

In der Perspektive dieser Arbeit positionieren sich Lehrkräfte im Rahmen der bestehenden Spannungsfelder folglich durch den Rückgriff auf ihre subjektiven Theorien. Faix (2020) verdeutlicht, „dass mit zunehmender Informiertheit der Studierenden vermehrt auch Widersprüche innerhalb der Subjektiven Theorien auftreten, die bei geringer Ambiguitätstoleranz zu negativeren Einstellungen führen können“ (S. 72).

Die antinomische Strukturiertheit des pädagogischen Handelns verdeutlicht, dass Handeln im pädagogischen Alltag in seiner ganzen Komplexität mit Spannungen verbunden ist, die erst am einzelnen Fall deutlich werden:

„Die Stärken des strukturtheoretischen Ansatzes liegen in der fallorientierten Betrachtung der Komplexität des Lehrerhandelns und seinen unaufhebbaren Antinomien und der Differenz von subsumtiven Erklärungs- und situativ-fallspezifischen Wissen sowie von Entscheidungszwängen und Begründungslogik.“ (Bilz et al. 2017, S. 18).

So entwickelt sich der Berufshabitus im strukturtheoretischen Ansatz auf der Grundlage der eigenen Biographie als „Positionierung des jeweiligen Lehrers im Spannungsfeld der Antinomien“ (Helsper 2002, S. 95). Das Interessante an der Idee der antinomischen Strukturiertheit des Lehrerhandelns ist deswegen, dass das Konzept bereits auf eigene Haltungen, Denkweisen,

2 *Der theoretische Rahmen*

Normen oder auch Normalitätskonstruktionen aufmerksam macht, die mit den Regeln und Anforderungen des Feldes der Schule kollidieren und gewissermaßen mit der Beschaffenheit des Schulfeldes ausgemittelt werden müssen.

Auf das Konzept der subjektiven Theorien übertragen stellt sich etwa die Frage, wie und ob neues Wissen – also in der Professionalisierungsperspektive professionelles Wissen – in die bereits bestehenden, im Laufe der bisherigen Biographie entstandenen subjektiven Theorien aufgenommen werden. Die Forschungsergebnisse von Faix (2020) zu subjektiven Theorien von Studierenden zu inklusivem Unterricht zeigen etwa, dass „[n]eue Konzepte [...] von den Studierenden teilweise als widersprüchlich zu bereits vorhandenen Konzepten beschrieben [werden]“ (S. 57). Zudem zeigt sich: „Je besser die Studierenden mit Widersprüchen umgehen können, desto weniger neigen sie dazu, die Widersprüche einseitig auflösen zu wollen“ (ebd.).

Helsper (2002) identifizierte verschiedene dieser „nicht auflösbaren Widerspruchsverhältnisse des Lehrerhandelns“ (Hericks 2006, S. 105), mit denen Lehrer*innen aber auch reflexiv umgehen und den Professionalisierungsprozess somit aktiv begleiten können.

Die Antinomien lauten für eine erste, antagonistische Geltungsansprüche beschreibende Begriffsgruppe folgendermaßen (vgl. Helsper 2002, S. 77ff.):

- „Begründungsantinomie“: Hierbei handelt es sich um die Antinomie, regelmäßig einem Entscheidungsdruck ausgesetzt zu sein, wobei Entscheidungen nur auf abgesicherten und legitimierten Begründungen getroffen werden können.
- „Praxisantinomie“: Hier wird auf die Widersprüchlichkeit hinsichtlich der Vermittlung von Theorie und Praxis verwiesen und damit einhergehend auf das Problem, dass theoretisches Wissen nicht ohne Weiteres in der Praxis umsetzbar ist.

2.2 *Das Konzept der subjektiven Theorien*

- „Subsumtionsantinomie“: Diese Antinomie beschreibt den nicht-technologischen Charakter des Lehrerhandelns. Dies kann sich z. B. dadurch ausdrücken, dass Lehrkräfte nicht dem Einzelfall einer oder einer Schüler*in gerecht werden, weil die Lehrkraft zu sehr in Routinen oder Kategorien denkt.
- „Ungewissheitsantinomie“: Lehrkräfte bewegen sich zwischen einem Vermittlungsversprechen – z. B. Wissen an Schüler*innen zu vermitteln – und der Ungewissheit, ob das professionelle Handeln überhaupt von Erfolg gekrönt sein wird, da z. B. der Lernerfolg immer die Teilnahme der Schüler*innen voraussetzt.
- „Symmetrie- bzw. Machtantinomie“: Aufgrund der Verfügung über etwa Wissensbestände oder Kompetenzen sind Lehrkräfte ihren Schüler*innen überlegen. Dennoch bedarf es immer wieder symmetrischer Beziehungen, auf deren Basis Problemlösungen erarbeitet werden können.
- „Vertrauensantinomie“: Für die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ist Vertrauen ein zentrales Element. Dieses Vertrauen muss sich jedoch erst entwickeln und bleibt zart und zerbrechlich. So müssen beispielsweise Schüler*innen ihren Lehrer*innen signalisieren, dass sie auf die Hilfe und die Unterstützung der Lehrkraft angewiesen sind. Die Lehrkräfte wiederum dürfen das entgegengebrachte Vertrauen nicht missbrauchen und etwa den Lernenden beschämen oder entwerten.

Darüber hinaus formuliert Helsper eine zweite Gruppe von Antinomien, die „genau an der Grenze angesiedelt [sind], an der die konkrete Lebenspraxis von [Schüler*innen] und die professionelle Praxis von [Lehrer*innen] in den Horizont universalistischer, gleichberechtigter, formaler organisatorischer Rahmungen eingerückt ist“ (Helsper 2002, S. 83). Diese Antinomien heißen (vgl. ebd., S. 84f.):

2 *Der theoretische Rahmen*

- „Näheantinomie“: Die Spannung zwischen Nähe und Distanz artikuliert sich auf der Folie „der Anforderung an [Lehrer*innen], sowohl emotional-diffuse, partikulare Haltungen als auch distanzierte, spezifische und universalistische Haltungen gegenüber [Schüler*innen] einzunehmen“ (ebd., S. 84).
- „Sachantinomie“: Hierbei wird die Spannung zwischen dem wissenschaftlichen verbürgten Wissen und dem von der Lebenswelt und der Biographie der Schüler*innen geprägten Wissens zum Ausdruck gebracht.
- „Organisationsantinomie“: Diese Antinomie verweist auf „[d]ie Spannung zwischen formalen universalistischen Verfahrensregeln einerseits und der Notwendigkeit der Offenheit, Emergenz und Kreativität des Lehrerhandelns andererseits“ (ebd., S. 84).
- „Differenzierungsantinomie“: Dadurch wird die Spannung deutlich zwischen dem Anspruch, jede Schülerin und jeden Schüler gleich zu behandeln und dann doch die Lernenden unterscheiden zu müssen, z. B. hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und der individuellen Biographien.
- „Autonomieantinomie“: Diese Antinomie verweist auf die eigentliche Unvereinbarkeit zwischen Autonomie und Heteronomie, „also die Spannung für [Lehrer*innen] zugleich zur Autonomie aufzufordern und zu ermöglichen, dies aber in organisierten Rahmungen, die Zwänge, abstrakte Regeln und Heteronomie setzen, wodurch die Aufforderung zur Autonomie selbst im Horizont der heteronomen organisatorischen Rahmung verbleibt“ (ebd., S. 85).

Die sachliche, konstruktive und situationsspezifische Handhabung dieser Antinomien und den damit verbundenen Unsicherheiten sind somit nach dem strukturtheoretischen Ansatz zufolge ein zentraler Punkt der päd-

agogischen Professionalität (vgl. Terhart 2011, S. 206).⁴ Professionalität in diesem Kontext bedeutet, mit diesen Spannungen und widerspruchsvollen Strukturen und Situationen angemessen und fachgerecht umzugehen.

Hericks (2006) verweist darauf, dass der kompetenztheoretische und der strukturtheoretische Ansatz in der Forschung mitunter strikt voneinander getrennt betrachtet werden. Er schlägt deswegen mit dem Entwicklungsaufgaben-Modell einen die beiden Perspektiven verbindenden Ansatz vor, der bei der Entwicklung zur Lehrkraft sowohl die Handlungsstrukturen als auch die erforderlichen Kompetenzen berücksichtigt. Auf der Grundlage des Entwicklungsaufgaben-Modells ist Professionalisierung als berufsbiographischer Entwicklungsprozess zu sehen, „in dem eine Lehrkraft zu subjektiv stimmigen und objektiv angemessenen und tragfähigen Lösungen ihrer Entwicklungsaufgaben gelangt“ (ebd., S. 6). In diesem berufsbiographischen Professionsansatz wird die Professionalisierung von Lehrkräften als berufsbiographisches Entwicklungsproblem entfaltet, in dessen Kontext zunächst der Aufbau von pädagogischen und didaktischen Kompetenzen sowie habituellen Dispositionen im Fokus der Aufmerksamkeit steht. Daneben gilt ein besonderes Interesse der Kontinuität und Zerbrechlichkeit der Professionsentwicklung sowie – in der biographischen Perspektive von besonderem Interesse – dem Einfluss der privaten und beruflichen Biographie (vgl. Sotzek 2019, S. 17). In diesem Zusammenhang spielt im berufsbiographischen Ansatz die Frage eine Rolle, „wie sich biographisch und gesellschaftlich vorgeformte Handlungsdispositionen – zusammengefasst als Habitus – in der Bewältigung konkreter Handlungsanforderungen auswirken“ (Keller-Schneider / Hericks 2014, S. 391).

Bereits Terhart (2001) hatte eine „biographische Wende“ in der Professionalisierungsforschung ausgelöst, indem er „Pädagogische Professionalität als

⁴Terhart benennt sechs dieser widersprüchlichen Paare, nämlich „Nähe versus Distanz zum Schüler“, „Subsumption versus Rekonstruktion“, „Person des Schülers versus Anspruch der Lern-Sachen“, „Einheitlichkeit versus Differenz“, „Organisation versus Interaktion“ sowie „Autonomie versus Heteronomie“ (vgl. Terhart 2011, S. 206).

2 *Der theoretische Rahmen*

berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ umriss (S. 56; vgl. Volkmann 2008, S. 16). Das bedeutet, dass sich Professionalität im Beruf Lehrer*in erst entwickeln muss und Lehrer*innen im Laufe ihrer Berufsbioographie verschiedene Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen: „Professionalität ist als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen, d. h., sie entwickelt sich im Prozess des Lehrerwerdens [...]“ (Terhart 2001, S. 56). Und weiter:

„Lehrerwerden ist ein Entwicklungsprozeß, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet, und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein persönlichkeits- und damit auch identitätsbezogener Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultat aus situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt“ (Terhart 1987, S. 795).

So gesehen muss sich auch der professionelle Umgang mit Gewalt erst entwickeln, wobei der Prozess von persönlichen Haltungen und Eigenschaften beeinflusst wird.

Hericks (2006, 2009b) identifiziert mit den Bereichen der Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung und Kooperation vier Bereiche, die Lehrer*innen in ihrem Professionalisierungsprozess bearbeiten müssen.

- Auf der Folie der Entwicklungsaufgabe der „Rollenfindung“ setzen sich Lehrkräfte mit ihren eigenen Stärken und Schwächen und den damit verbundenen Grenzen auseinander. Auf dieser Basis entwickeln sie einen eigenen Stil;
- im Rahmen der Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“ geht es um die Rolle als Vermittler / Vermittlerin von Fachwissen;

- im Kontext des Bereiches der „Anerkennung“ haben Lehrer*innen die Aufgabe zu bearbeiten, Schüler*innen als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere anzuerkennen;
- die Entwicklungsaufgabe „Kooperation“ nimmt sich u. a. den Möglichkeiten und Grenzen des institutionellen Rahmens der Schule und des kooperativen Arbeitens mit anderen Akteuren und Akteurinnen der Schule an.

Durch die Bearbeitung der Aufgaben entwickeln die Lehrkräfte die für ihren Beruf erforderlichen Kompetenzen, wobei „jeder Lehrer/jede Lehrerin die vier Entwicklungsaufgaben auf unterschiedliche Art und Weise wahrnimmt, gewichtet und ausdeutet und dadurch auch zu unterschiedlichen Lösungen gelangt“ (Hericks 2009b, S. 6), die Professionalisierung entsprechend eine pragmatische Schlagseite erhält (ebd.). Hericks (2006) kommt zudem zu dem Schluss, „dass sich die Frage gelingender oder misslingender Professionalisierung als Lehrkraft [...] in den Bereichen des eigenen Unterrichts und der Kooperativität entscheidet“ (S. 429).

Zusammenfassend macht die Darstellung der Professionstheorien deutlich, dass der Beruf Lehrer*in „lehrbar und lernbar, entwickelbar und modifizierbar: kurz gestaltbar und machbar ist“ (Helsper 2002, S. 91) und demzufolge auch das Gewaltwissen und der Umgang mit Gewalt professionalisiert werden kann. Helsper spricht vor dem Hintergrund der Entwicklung zur professionellen Lehrkraft von der Genese eines „professionellen Selbst“, mit dem nicht die Lehrerpersönlichkeit gemeint ist, die impliziert, dass es den geborenen Lehrer gibt (vgl. ebd.). Stattdessen geht Helsper in Anlehnung an Bauer (1998) von der Gestaltbarkeit des „professionellen Selbst“ aus und richtet dabei den Blick auf die „erlernbaren Handlungsmustern“ und die „habitualisierten Handlungsrepertoires“ (ebd., S. 91), welches er als wichtige Ressource erachtet, ebenso wie „die Notwendigkeit der Ausbildung eines tätigkeitsspezifischen Habitus in der Strukturlogik pädagogischen Handelns“ (Dietrich 2013, S. 113).

2 *Der theoretische Rahmen*

Das biographische Wissen ist dabei nicht als Störgröße bei der Professionalisierung von Lehrkräften zu sehen, vielmehr kann es konstruktiv beim Aufbau des professionellen Handelns eingesetzt werden:

„Wenn der Lehrer lernt, sein biographisches Wissen als eine Ressource zu verstehen, erschließt sich für ihn ein erhebliches Potential für die Bewältigung seiner beruflichen Aufgaben. Professionell gelingt das, wenn er dazu in der Lage ist, diese Ressource nicht unkritisch, sondern reflektiert in sein berufliches Handeln einzubringen, außerdem erkennt, dass diese Ressource entwickelbar und modifizierbar ist, und schließlich imstande ist, diese Entwicklungsmöglichkeiten aktiv zu nutzen“ (Bräutigam et al. 2005, S. 3; zit. nach Volkmann 2008, S. 41).

Beachtenswert ist dabei im Kontext des Lehrberufs die Feststellung, dass die Erfahrungen „weniger das methodische Vorgehen beeinflussen als vielmehr die dem methodischen Vorgehen zugrunde liegenden Einstellungen und Überzeugungen“ (Wieser 2008, S. 62).

2.2.2.5.2 Subjektive Theorien und das soziale Feld der Schule

Neben den beschriebenen Professionsansätzen erscheint für die Entwicklung von subjektiven Theorien ebenfalls die Verbindung zum beruflichen Feld der Lehrkräfte, beginnend mit der ersten Sozialisation im Feld, von besonderer Relevanz zu sein. Dabei soll nochmals auf die Perspektive von Dann (1994) verwiesen werden, dass „sich [Wissen] in gesellschaftlichen Institutionen als Normen und Konventionen herausgebildet [hat]“ (S. 172). Mit den „gesellschaftlichen Institutionen“ ist die Frage verbunden, „wie sich spezifische Handlungsanforderungen eines Feldes oder der Gesellschaft als Ganze – konzeptionell gefasst als Entwicklungsaufgaben – in Biographien von Menschen niederschlagen“ (Keller-Schneider / Hericks 2014, S. 391), sodass im Folgenden der Einfluss des Berufsfeldes Schule auf das Handeln von Leh-

2.2 *Das Konzept der subjektiven Theorien*

rer*innen die thematische Aufmerksamkeit erfahren soll. Das Feld der Schule ist dabei in der Perspektive der subjektiven Theorien als Wissenssystem zu sehen, „das einen gewissen kontrollierenden Einfluss auf den einzelnen Lehrer aus[übt]“ (Dann 1994, S. 165), zumal im Feld „institutionelle Einflüsse [...] zu bestimmten Subjektiven Theorien führen“ (Dann 1994, S. 172) können, die wiederum Aussagen und ein bestimmtes Handeln mitbedingen. Oder wie es Pille (2013) im Kontext der Subjektivierung von Lehrkräften formuliert:

„Mittels der praktisch erzeugten wechselseitigen Erwartungen wird jeder gefordert, seine Position im Feld zu verkörpern; Schulleiter und Hausmeister, Lehrer und Schüler, sie alle müssen sich auf den in diesem Feld etablierten Kraftlinien in wiedererkennbaren Formen bewegen, um als (an-)erkannte Subjekte partizipieren zu können“ (S. 67).

In subjektiven Theorien können sich in dieser Perspektive auch Wissens-elemente befinden, die beeinflusst werden von den institutionellen Einflüssen respektive den Praktiken der Subjektivierung einer Lehrkraft. Nicht unerheblich erscheint für den Einfluss der Institution die Identifikation mit dem sozialen (Berufs-)Feld der Schule. Grzanna (2012) bemerkt hierzu, dass die subjektiven Theorien von Lehrkräften im Hinblick auf ihre eigene Berufsidentität das professionelle pädagogische Handeln beeinflussen und somit den Professionalisierungsprozess mitprägen. Entsprechend ließe sich formulieren, dass berufsbiographische Erfahrungen und die individuelle Motivation der Lehrer*innen einen prägenden Charakter hinsichtlich der Bildung einer Lehreridentität besitzen. Eine nur bedingt mit den schulischen Normen und Regeln konforme Identität kann folglich den erfolgreichen Einsozialisierungsprozess in das soziale Feld der Schule behindern.

Helsper betont, dass die ersten Schritte im Feld der Schule einen signifikanten Einfluss auf die Professionalisierung sowie den weiteren Verlauf der Berufsbiographie haben und die Einstellung zum Beruf mitbedingt. Berufsbiographisch ist deshalb das soziale Feld der Schule von einem besonderen

2 *Der theoretische Rahmen*

Interesse, da der Konstitutionsprozess zur professionellen Lehrkraft und die Identität als Lehrer*in eng verbunden ist mit der Auseinandersetzung mit den im Feld der Schule geltenden Bedingungen, Regeln und Normen (vgl. u. a. Pille 2013) sowie dem Lösen von Entwicklungsaufgaben der jeweiligen berufsbiographischen Phasen.

Bourdieu und Wacquant (2013) verstehen unter Feld „ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ (S. 127) und benennen die verschiedensten Praxisfelder, u. a. die Bereiche der Macht, des Rechts, der Bürokratie, der Wissenschaft, der Religion, der Kunst oder auch des Erziehungssystems (vgl. ebd., S. 124). Müller fasst in Anlehnung an diese Ausführungen mit dem Staat, dem Markt, den Medien und der Kirche vier große Felder zusammen (vgl. Müller 2014, S. 84), die sich wiederum in Subfelder wie das Subfeld „Schule“ unterteilen lassen. In den Feldern wirken „unsichtbare Mechanismen“ (Bourdieu 1989, S. 35; zitiert nach Alheit 2018, S. 27) auf die Individuen ein. So formuliert Bourdieu anhand des Beispiels des Fürstenhofes:

„Der Fürstenhof [...] stellt ein eindrucksvolles Beispiel für das dar, was ich Feld nenne, innerhalb dessen die Akteure – wie in einem Gravitationsfeld – durch unüberwindliche Kräfte in eine fortwährende, notwendige Bewegung gezogen werden, um den Rang, den Abstand, die Kluft gegenüber den anderen aufrechtzuerhalten (Bourdieu 1989, S. 35; zitiert nach Alheit 2018, S. 27).“

„Gemeint sind jene institutionalisierten Formen und von den Akteuren im Schulfeld geteilten (shared) sozialen Praktiken von Bildung, Schule und Unterricht samt ihren kollektiven Regeln und Prinzipien, die vermittelt durch Sozialisation, Ausbildung [...] und Initiationen im individuellen Lehrerhandeln – seinen verinnerlichten Dispositionen, pädagogisch-didaktischen Handlungs- und Deutungsmustern – ihren habi-

tualisierten Ausdruck finden. Gerade bei Professionen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht vollständig standardisiert sind, ist die Ausformung und Sicherung eines Habitus eine Notwendigkeit“ (ebd., S. 645).

Grzanna (2011) formuliert in ihrer Forschung eine ähnliche Perspektive, nämlich insofern, dass Lehrkräfte ihre Identität in Austausch mit den Protagonist*innen des Schulfeldes erst entwickeln müssen, um selbst ihre Identität auch artikulieren zu können. In ihrer Thematisierung des Einflusses der subjektiven Theorien auf die Berufsidentität lässt sie ebenfalls die Verbindung sowohl psychologischer als auch soziologischer Perspektiven anklingen, sodass für die Analyse „Subjektiver Identitätstheorien“ beide Blickwinkel von Interesse sind:

„Der Begriff der Berufsidentität vereint [...] eine psychologische und eine soziologische Perspektive: [Lehrer*innen] entwickeln einerseits ihre Identität im Austausch mit anderen Menschen (soziologische Perspektive) und bringen andererseits als Ergebnis dieses Austauschs ihre Berufsidentität zum Ausdruck, indem sie sich selbst dahingehend wahrnehmen, wer sie als [Lehrer*in] sind und wie sie in Zukunft als [Lehrer*in] sein wollen (Grzanna 2011, S. 10).

Um individuell in einem Feld praktizieren zu können, müssen Lehrkräfte sich folglich mit den Bedingungen des Schulfeldes auseinandersetzen, sich mit den beteiligten Akteuren des Feldes austauschen sowie im Feld einordnen und positionieren. Diese Sichtweise macht auch nochmals die sozialen Verpflichtungen deutlich, „mit denen ein Individuum auf dem jeweils zu beschreitenden Lebens- und Berufsweg umzugehen hat“ (Schlüter 2013, S. 282). Dieser Prozess kann auf der einen Seite die Bildung subjektiver Theorien beeinflussen, auf der anderen Seite können aber auch subjektive Theorien den Prozess und die Positionierung sowie Identifikation im Schulfeld prägen.

2.2.2.6 Subjektive Theorien und Subjektivierungsprozesse

Auf der Folie des Feldbegriffs sind dabei jene Subjektivierungsprozesse von Interesse, die „durch eine implizite Pädagogik des Alltags, das heißt durch dauerhafte praktische Mitgliedschaft“ (Alkemeyer et al. 2010; zitiert nach Pille 2013, S. 66) Lehrkräfte zu anerkannten Subjekten des Feldes werden lassen. Entsprechend vollziehen sich Subjektivierungen in von Regelmäßigkeiten und Machtkonstellationen beeinflussten Feldern, in denen bestimmte Subjektformen (z. B. die Lehrkraft, die Schüler*innen) in relationalen Subjektpositionen miteinander verbunden sind: z. B. die Lehrenden mit den Lernenden.

Hat der Begriff des „Subjekts“ im Kontext der subjektiven Theorien eher einen „privaten“ und individuellen Charakter, so bedeutet der Subjektbegriff im Rahmen von Foucaults „assujettissement“ Unterwerfung und Selbstunterwerfung. Der Subjektbegriff bei Foucault kann somit als die „Unterwerfung sich freiwillig Unterwerfender“ (Pille 2013, S. 65) beschrieben werden. Ebenfalls können Subjekte nicht autonom handeln, sondern sind Machtwirkungen ausgesetzt:

„Das Wort ‚Subjekt‘ hat zwei Bedeutungen. Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft.“ (Foucault 2005b, S. 245).

Mit Verweis auf Butler ließe sich entsprechend formulieren, dass das Subjekt zwar denkt, es sei unabhängig, es aber in Machtprozesse eingebunden ist, die das eigene Handeln beeinflussen und die Abhängigkeit von Anderen deutlich machen (vgl. Werner 2021). Auf das Konzept der subjektiven Theorien gewendet ließe sich festhalten, dass das handlungsleitende Wissen und die Handlungen selbst von Machtbedingungen beeinflusst werden.

„Denn die Grenze des Subjekts besteht ja gerade darin, um sich selbst nicht alles zu wissen. Dementsprechend bedeutet dies handlungstheoretisch, in einer Ethik diese Grenze in das eigene Handeln und Urteilen zu implizieren. Deswegen sind Rechenschaft, Anerkennung, selbst Urteile fragmentarisch und vulnerabel, weil sie auf eine Teil-Unwissenheit des Subjekts von sich selbst, die mit einer Abhängigkeit des Subjekts von der Narration der oder des Anderen zusammenhängt, angewiesen ist“ (ebd., S. 110).

Butler (2001) schreibt in diesem Zusammenhang, dass das Streben nach sozialer Zuneigung beziehungsweise Anerkennung eine wichtige Einflussgröße bei der Selbstregulierung sowie der Subjektbildung darstellt. Butler betont des Weiteren, dass Anerkennung nur von anderen erfolgen kann und ein Individuum immer auf ein Gegenüber angewiesen und diesem gewissermaßen ausgeliefert ist:

„Die Subjektivation beutet das Begehren dort aus, wo das Dasein immer von anderswo gewährt wird; sie markiert eine ursprüngliche Verletzlichkeit gegenüber dem Anderen als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist“ (ebd., S. 24).

Folglich lässt sich formulieren, dass mit dem Streben nach Anerkennung und des damit verbundenen Ausgeliefertseins an andere auch die Gefahr der Verletzlichkeit entsteht, eben nämlich dann, wenn diese Anerkennung nicht erfolgt. Dabei ist auch von Relevanz, wann jemand als anerkennungswürdig überhaupt wahrgenommen wird, z. B. durch „einander zuwenden, kommentieren und kritisieren“ (Alkemeyer 2013, S. 64). Die Verletzung droht dann, wenn im Moment des Ausgeliefertseins keine Anerkennung erfahren wird.

In diesem Kontext ist der Gedanke wesentlich, dass das Subjekt nur Subjekt in bestimmten Strukturen und „institutionell verankerten Formen“

2 *Der theoretische Rahmen*

sein kann (vgl. Beck / Schlichte 2014, S. 145). Das Subjekt muss sich folglich unterwerfen – z. B. den Bedingungen des sozialen Feldes –, um in vorgegebenen Strukturen ein handlungsfähiges Subjekt sein zu können. Gleichzeitig erhält das Subjekt auch Ermächtigung und Anerkennung, wenn es sich diesen Formen unterwirft. Die Erfüllung dieser Bedingungen wird dabei nicht nur nach außen gezeigt, vor allem werden die normativen Erwartungen im Subjekt-Werdungs-Prozess inkorporiert (vgl. Alkemeyer / Budde / Freist 2013, S. 18f.). Betont das Forschungsprogramm Subjektive Theorien primär den autonomen Handlungscharakter des Subjekts, verweisen Subjektivierungsprozesse darauf, dass sich Subjekte auch unterwerfen müssen, um Anerkennung und Handlungsmöglichkeiten zu erhalten. Für die Gewaltthematik bedeutet dies, dass für die Teilnahme am Lehrberuf bestimmte Kriterien und Regeln zu beachten sind, wie beispielsweise ein feldkonformes Gewaltverständnis.

Bei einer kritischen Betrachtung ließe sich die Frage stellen, wie der Subjekt-Begriff im Rahmen von Unterordnungen anschlussfähig zum selbstkonstituierenden Charakter der subjektiven Theorien ist. Es gilt dabei zunächst zu betonen, dass mit dieser Perspektive das Konzept der subjektiven Theorien nicht infrage gestellt wird, vielmehr sind die Rahmungen des Sagbaren eine notwendige Ergänzung des Konzepts subjektive Theorien, um das Handeln ergründen zu können. Dabei ist auch zu betonen, dass Freiheiten (wie eigenes Handeln) innerhalb von Machtbeziehungen möglich sind. Sich innerhalb von Machtbeziehungen zu bewegen, bedeutet folglich nicht, den Machtbeziehungen hilflos ausgeliefert zu sein. Es ist vielmehr auch möglich, eigene Handlungsspielräume nutzen zu können. Für das Konzept der subjektiven Theorien könnte diese Perspektive folglich bedeuten, dass eine Person ihre Ansichten kommunizieren und darlegen kann, diese Aussagen allerdings innerhalb von Machtbeziehungen eingebunden und entsprechend immer die Bedingungen der Aussagen mitzudenken sind.

Der Einbezug dieser Perspektive verfolgt entsprechend das Ziel, darauf hinzuweisen, dass Lehrkräfte einen bestimmten Umgang mit Gewalt pfe-

gen, weil er von ihnen in der Schule erwartet wird. Die Subjektivierung im Rahmen des Feldes der Schule wäre demzufolge ein ambivalenter Vorgang, da er mit Unterwerfung verbunden ist, aber gleichzeitig zur Ermächtigung führt. Die Unterwerfung findet ihren Ausdruck darin, dass das Subjekt Lehrkraft nur in den institutionell gefestigten Strukturen der Schule als Lehrer*in arbeiten und sich entfalten kann. Die Ermächtigung wiederum entsteht gerade eben aufgrund dieser Unterordnung und ist verbunden mit der Handlungsfähigkeit im sozialen Feld der Schule. Dieses Subjektverständnis ist dem Begriff des Habitus ähnlich, „der ebenfalls auf eine analytische Synthese von Individuum und Gesellschaft zielt“ (Beck / Schlichte 2014, S. 145).

Das Subjekt wird also nur dann zum Subjekt, wenn es sich den Bedingungen unterwirft und lernt, sich selbst zu führen, um Subjekt zu werden bzw. als Subjekt Anerkennung zu finden: „durch Übungen schließlich, die dasjenige Subjekt hervorbringen, das in einer bürgerlichen Gesellschaft gut zu funktionieren vermag [...]“ (Grabau 2016, S. 65). Pointiert auf die Ziele dieser Arbeit gewendet, bedeutet dies, dass Lehrkräfte nur Lehrkräfte sein können, wenn sie die im Feld Schule bestehenden Regeln, Normen und Werte akzeptieren respektive sich diesen unterwerfen. Mithilfe der Disziplinierung werden die pädagogischen Protagonist*innen auf gemeinsame Ziele, Normen und Werte eingeschworen und dadurch zu produktiven Akteur*innen des Schulfeldes trainiert. So gesehen müssen Anwarter*innen z. B. ein bestimmtes Gewaltverständnis akzeptieren, um Lehrer*in werden zu können. Vor dem Hintergrund dieser Ausführung ist dann die Schule als ein Ort der Disziplin zu erkennen, der benannt werden kann

„als [Ort] diskursiv erzeugter, aufeinander abgestimmter materieller Arrangements und eingespielter Praktiken [...], in deren Kräftefeld spezifisch trainierte Körper hervorgebracht werden, die ihrerseits wiederum die hier eingespielten Ordnungen in ihrem Handeln perpetuieren. Subjektivierungsprozesse lassen sich auf diese Weise als Einschreibung etablierter Ordnungen in die Körper der Akteure beschreiben“ (Pille 2013, S. 44).

2 *Der theoretische Rahmen*

Für die subjektiven Theorien kann dies bedeuten, dass sich Lehrkräfte eher mit dem Feld der Schule identifizieren, wenn die eigene subjektive Theorie zum Feld passt. Gleichzeitig können die subjektiven Theorien und die mit ihnen einhergehenden Aussagen von den Unterordnungsprozessen geprägt sein und zu einer Veränderung der Subjektstrukturen führen. Eine Aussage über Gewalt würde entsprechend im Rahmen der Grenzen des Sagbaren des Feldes erfolgen, gleichwohl die subjektive Theorie innerhalb dieser Rahmungen bestehen und das Handeln beeinflussen würde.

Wie ein Mensch dazu gebracht wird, sich unterzuordnen und feldspezifische Einstellungen zu akzeptieren, ist eng verbunden mit dem Begriff der Disziplinierung. Für die Gewaltthematik ist dieser Begriff dabei besonders von Interesse, da nach Foucault die Disziplinierung mit Bezug zum Körper stattfindet, „dessen Strukturen verändert ‚zugerichtet‘ werden sollen“ (Beck / Schlichte 2014, S. 151). Für Foucault ist Disziplin

„im Grunde der Machtmechanismus, über den wir den Gesellschaftskörper bis hin zum kleinsten Element, bis hin zu den sozialen Atomen, also den Individuen, zu kontrollieren vermögen. Es handelt sich um die Techniken der Individualisierung von Macht. Wie kann man jemanden überwachen, sein Verhalten und seine Eignung kontrollieren, seine Leistung steigern, seine Fähigkeiten verbessern? Wie kann man ihn an einen Platz stellen, an dem er am nützlichsten ist? Darum geht es bei der Disziplin.“ (Foucault 2005, S. 233; zit. nach Beck / Schlichte 2014, S. 151).

Die Disziplinarmacht, die sich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelte und nach Foucault inzwischen die dominierende Variante der gesellschaftlichen Machtausübung darstellt, wirkt nicht durch Vollzüge wie die Marter nach Gesetzesverstößen auf die Individuen ein. Stattdessen nutzt sie die im Zitat angesprochenen Instrumente der Überwachung, Normalisierung und Prüfung. Als „Mikrophysik der Macht“ (Foucault 1977) wirkt

sie dabei sowohl auf Körper und Geist, also das Wahrnehmen und Denken von Individuen ein. Foucault bedient sich zur Darstellung dieser Gedankenführung der Architektur des Panopticum von Bentham – „an der Peripherie ein ringförmiges Gebäude; in der Mitte ein Turm“ (Foucault 1989, S. 256) – das es erlaubt, jeden Inhaftierten permanent zu sehen und zu kontrollieren, sodass „jeder Käfig ein kleines Theater [ist], in dem jeder Akteur allein ist, vollkommen individualisiert und ständig sichtbar“ (ebd., S. 257) und somit aus innerem Antrieb tut, was von ihm erwartet wird. Für die Überwachung der Eingesperrten reicht also sogar nur ein Wärter, der jederzeit, wenn er es möchte, von seinem Turm aus die Zellen einsehen kann. Die Sichtbarkeit ist entsprechend nicht von Vorteil für die Gefangenen, sondern lediglich eine Umkehrung der Prinzipien früherer Jahrhunderte: „[...] von seinen drei Funktionen – einsperren, verdunkeln und verbergen – wird nur die erste aufrechterhalten, die beiden anderen fallen weg. Das volle Licht und der Blick des Aufsehers erfassen besser als das Dunkel, das auch schützte“ (ebd., S. 257). Die Überwachung verdrängt somit die Notwendigkeit körperlicher Gewalt, indem auf ein System permanenter Kontrolle des Verurteilten gesetzt wird, das den ständigen Blick des Gefängniswärters beinhaltet, gleichzeitig den Eindruck des Insassen bedenkt, auch in Momenten der (physischen) Abwesenheit des Wärters beobachtet zu werden. Dies führt dazu, dass sich der Insasse irgendwann selbst kontrolliert, da er das Wärterkonzept der Kontrolle selbst verinnerlicht hat (vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 206) – denn da der Inhaftierte selbst nicht in den Turm schauen kann, weiß er nie, was der Wärter gerade tut. Dies führt dazu, dass sich der Gefangene den bestehenden Regeln aus eigenem Antrieb unterwirft (vgl. ebd.).

Die Normalisierung „soll die Abstände markieren, die Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten hierarchisieren; sie soll aber auch bestrafen und belohnen“ (Foucault 1989, S. 234). Sie stützt und berechtigt somit gewissermaßen die Beziehungen und Verhältnisse über das Aufstellen von Regeln, sodass „jedes Subjekt in einem Universum von Strafbarkeiten und Strafmitteln heimisch wird“ (ebd., S. 230). Die Prüfung (bzw. Übung) ist schließlich

2 *Der theoretische Rahmen*

der Begriff, welche die beiden vorgenannten Begriffe miteinander verknüpft und die mit der hierarchischen Überwachung und der normierenden Sanktion verbundenen Intentionen sicherstellt. Am Beispiel der Arztvisite verdeutlicht Foucault dabei den besonderen Charakter der Prüfung, die ihre charakteristischen Züge in der konsequenten Vermessung des Subjekts und in der Verstärkung der Beobachtung, der Kontrolle und der Normierung erfährt (vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 208). Als Basis und Helferin der Disziplin agiert neben Betrieben, Gefängnissen, Krankenhäusern auch die Schule als institutionalisierte Disziplin, indem sie den Menschen prüft, überwacht und bestraft und somit die Subjektwerdung beeinflusst. Dies trifft dann nicht nur auf die zu belehrenden Heranwachsenden zu, sondern eben auch auf jene, die die Kinder und Jugendlichen belehren wollen (vgl. Pille 2013).

In späteren Schriften greift Foucault stärker den Gedanken der Selbstführung auf und entwickelt mit dem Begriff „Gouvernementalität“ einen Terminus, der die (Selbst-)Steuerung des Subjekts als verschlungene Beziehung zwischen Fremd- und Selbsttechnologien beschreibt, also „Führungsverhältnisse“ im Spannungsverhältnis von Regierung und Subjektivierung. In der Perspektive der Gouvernementalität werden Individuen dazu gebracht, auf sich selbst einzuwirken, sich selbst zu unterwerfen und sich selbst zu regieren (vgl. Truschkat 2018, S. 129). Im Rahmen der Führungsform der Gouvernementalität können die Individuen zunächst selbst ihren Handlungsrahmen bestimmen und sich selbst führen, dennoch bleiben sie ein Erzeugnis von Prozessen der Macht und folglich sich selbst Unterwerfende. Foucault führt an, dass die Regierung des Selbst nur bei freien Subjekten möglich ist:

„Wenn man Machtausübung als eine Weise der Einwirkung auf die Handlungen anderer definiert, wenn man die durch das ‚Regiment‘ – im weitesten Sinne dieses Wortes – der Menschen untereinander kennzeichnet, nimmt man ein wichtiges Element mit hinein: das der Freiheit. Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt und nur sofern diese ‚frei‘ sind. Hierun-

ter wollen wir individuelle oder kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld der Möglichkeiten liegt, in dem mehrere ‚Führungen‘, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können (Foucault 1987, S. 255; zitiert nach Truschkat 2018, S. 130)“.

2.2.3 *Das Verständnis von subjektiven Theorien in dieser Arbeit*

In dieser Arbeit soll ein biographischer Blick auf das Gewaltwissen eröffnet werden, da der Perspektive Rechnung getragen werden soll, dass subjektive Theorien im Rahmen von unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Stationen beeinflusst werden. Die subjektiven Theorien von Lehrkräften bestehen demzufolge aus dem objektivierten beruflichen Wissen, das im Zuge des Studiums, der Ausbildungsphase des Referendariats und professionellen Weiterbildungen entstand. Ebenfalls beinhalten subjektive Theorien Wissens Elemente, die durch persönliche Erfahrungen mit eindrücklichen Erlebnissen oder im Rahmen der eigenen Sozialisation entstehen.

Gerade in einer Einengung des Konzepts der subjektiven Theorie auf ein epistemologisches Subjektmodell sehe ich eine verkürzte Perspektive, um umfassend die Wissensquellen, Prägungen und Haltungen in den Blick nehmen zu können, die das Gewaltverständnis und das Handeln leiten. Das theoretische Modell zur Erforschung der subjektiven Gewalttheorien wendet sich deshalb gegen einen rein handlungstheoretischen Ansatz des Konzepts und bedenkt ebenfalls den impliziten Einfluss biographischer und sozialer Erfahrungen auf das Gewaltverständnis und -handeln.

Auf der Folie dieses Gedankens gründet sich aus einer praxeologischen Perspektive heraus der Umgang mit Gewalt auf einer gewissen Routine, die mit Bezug zum impliziten Wissen dazu führt, die alltägliche Wahrnehmung der Gewalt und den Umgang mit Gewalt kaum noch zu reflektieren. In diesem Verständnis wird das Handeln vollzogen, ohne dass es dem Subjekt bewusst sein muss, auf welchem Wissen dieses Agieren beruht. Das Modell enthält vor dem Hintergrund dieser Überlegungen Elemente der

2 *Der theoretische Rahmen*

Habitus­theorie von Bourdieu, der den Habitus als Relais zwischen individuellen Wahrnehmungs-, Denk-, Verhaltens- und Handlungsweisen und deren historischer, sozialer und gesellschaftlicher Verortung begreift. Das bedeutet, dass Subjekte während ihres Lebens in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Haltungen und Routinen verinnerlichen, die zu einem bestimmten Blick auf das Phänomen der Gewalt führen und wie selbstverständlich wahrgenommen und artikuliert werden.

Der subjektivierungstheoretische Ansatz ist als weiterer Bestandteil des theoretischen Modells eng verbunden mit dem Aspekt, dass die Teilhabe im Feld der Schule und die damit verbundene Ausübung des Lehrberufs an bestimmte Bedingungen und Regeln gebunden ist. Angehende Lehrkräfte haben Haltungen zu entwickeln, die es ihnen erlauben, im Schulfeld handlungsfähig zu sein. Die Entwicklung zu einer handlungsfähigen Lehrkraft geht einher mit einem Prozess der Subjektivierung, der mit Unterwerfung gekennzeichnet werden kann. Ferner ist mit dieser Erweiterung der Gedanke relevant, dass das Subjekt auf die Anerkennung von Anderen angewiesen ist. Das Wissen, das artikuliert wird, muss demzufolge nicht nur einer eigenen Haltung entsprechen, sondern kann ebenso die Erwartungen im Feld der Schule repräsentieren, wie eine Lehrkraft über das Phänomen der Gewalt zu denken und mit ihm umzugehen hat. Vordergründig erscheint die Aussage als ein Ergebnis der eigenen subjektiven Theorien, primär ist die subjektive Theorie jedoch das Produkt der Erwartungen des Feldes und damit einhergehend einer von der Lehrkraft vorgenommenen Selbstunterwerfung unter die Regeln und Forderungen der Institution Schule.

Grundlegend bleibt im entwickelten Modell die Perspektive, dass subjektive Theorien das subjektive Wissen und die individuellen Haltungen im Handeln widerspiegeln; mit Bourdieu und Foucault findet jedoch eine Erweiterung statt, mit denen die Bedingungen der Genese des artikulierten Gewaltwissens und der Übertrag des Wissens in das Handeln differenzierter beschrieben werden kann. Die theoretische Erweiterung des Konzepts der subjektiven Theorien bringt mit sich, dass gängige, auf das ursprüngliche Kon-

2.2 *Das Konzept der subjektiven Theorien*

zept der subjektiven Theorien angepasste Erhebungs- und Auswertungsmethoden nicht geeignet erscheinen, um das implizite Wissen zu erfassen. Eine methodische Konsequenz des theoretischen Modells ist es deshalb, Möglichkeiten zur Untersuchung der verschiedenen Wissensformen zu entwickeln, die im weiteren Verlauf der Arbeit vorgestellt werden sollen (vgl. hierzu Kapitel 4). Die Aufmerksamkeit gilt hier dem episodischen Interview sowie der dokumentarischen Methode, die geeignet erscheinen, um verschiedene Wissensformen zu erheben und zu analysieren.

3 Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen

3.1 Vorbemerkung

Bei der Erforschung des Gewaltphänomens im erziehungswissenschaftlichen Kontext stehen häufig Fragen im Vordergrund, die sich mit dem Ausmaß sowie den Bedingungsgefügen von gewaltaffinen Orientierungen widmen. Die Fragestellungen sind dabei ebenso vielschichtig wie die Bandbreite an Themen, Ergebnissen und Erklärungsansätzen von Gewalt. Auf der Mikroebene wird der Blick auf das Individuum gerichtet (z. B. Triebtheorien, Frustrationstheorien, Lerntheorien), auf der Mesoebene stehen die Gruppen im Fokus (z. B. Familie, Peer-Group, Schulklassen) und die Makroebene thematisiert die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Gewalt (z. B. gesellschaftliche Entwicklungen, Digitalisierung) (vgl. Tetens 2013). Beispielhaft widmet sich die erziehungswissenschaftliche Gewaltforschung etwa Themen wie Gewalt gegen Kinder, häusliche Gewalt, Gewalt in der Schule, Jugendgewalt sowie institutionelle Gewalt (vgl. Silkenbeumer 2013). In den Forschungen geht es vielfach nicht nur um die Bestimmung von Begriffen und Erklärungen für die Entstehung von Gewalt, ebenso eine Rolle spielt die Frage nach möglichen Konzepten, um das Phänomen pädagogisch anzugehen:

„So geht es vielfach nicht nur um die Erforschung von Ereignissen, die als ‚Gewalt‘ identifiziert werden, sondern in den Teil-

disziplinen wie der Sozialpädagogik und in Arbeitsbereichen der Schulpädagogik / Schulforschung oft um Anwendungsfragen hinsichtlich pädagogischer Handlungskonzepte, Prävention und Intervention im Umgang mit Gewalt“ (ebd., S. 315).

Im Folgenden soll nun der für diese Arbeit relevante Forschungsstand dargestellt werden, um Fragen hinsichtlich der Biographie sowie der Gewalt im pädagogischen Kontext der Schule respektive des Umgangs mit Gewalt von Lehrkräften in den Fokus zu rücken.

3.2 Biographische Gewaltforschung

Biographische Perspektiven auf das Phänomen der Gewalt werden in verschiedenen Studien thematisiert, wobei ein Schwerpunkt in der Jugendgewaltforschung zu finden ist. Als Grund nennt Bereswil (2018):

„Dieser Aufmerksamkeitsfokus erklärt sich einerseits durch wiederkehrende gesellschaftliche Dramatisierungen von Jugend als gefährdet und gefährlich, die zu einer wissenschaftlichen Differenzierung herausfordern. Des Weiteren dürfte sich hierbei auch die mittlerweile etablierte Verknüpfung von Fragestellungen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik mit Ansätzen der Biographieforschung niederschlagen [...]“ (S. 271).

Als Chance wird die Peer-Group u. a. vor einem sozialisationstheoretischen Hintergrund gedeutet, nämlich, dass sich die Jugendlichen in einer Gruppe fern der Erwachsenenwelt ausprobieren können und die entsprechenden Erfahrungen einen wesentlichen Beitrag liefern für das Erlernen von Rollen sowie die Identitätsbildung (vgl. Ecarius / Hößl / Berg 2012, S. 174). Gleichzeitig finden sich jedoch auch gefährliche Erfahrungen wie Gewalterlebnisse, die die Entwicklung negativ beeinflussen können. Insofern gilt es Peer-Groups sowohl unter der Perspektive Chance als auch im Hin-

blick einer potentiellen Gefährdung zu sehen (vgl. Ecarius / Hößl / Berg 2012).

„Labeling-Prozesse, Stigmatisierung und Selbststigmatisierung sind der Interaktionsstruktur von Peergroups genauso zuzurechnen wie positive und unterstützende Erfahrungen, die den Individuationsprozess der Jugendlichen beeinflussen. Die Interaktionsmuster von Peergroups, aber auch die in den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule, tragen facettenreich positiv wie negativ zur Subjektbildung während der Jugendphase bei. Das biographische Werden umschließt somit nicht nur die Entwicklung hin zu einer reflexiven Persönlichkeit, sondern enthält auch das Erlernen von beeinträchtigenden Handlungsmustern, die im Alltäglichen in einer differenzierten globalen und zugleich leistungsorientierten Gesellschaft eingeschliffen werden. Erfahrungen von Gewalt und Ausgrenzung sind somit theoretisch in Peerhandlungen einzubeziehen (vgl. Boers und Walburg 2007)“ (ebd., S. 175).

Studien von Equit (2011) und Sutterlüty (2003) nahmen sich stärker der Biographie von Gewalttäter*innen an und hatten zum Ziel, mehr über die Gründe in Erfahrung zu bringen, die zu einer Gewaltkarriere führten. Den Zusammenhang von Gewalterfahrungen in der Kindheit respektive Jugendphase und eigenem Gewalthandeln untersuchte Sutterlüty im Rahmen einer Interviewstudie mit Jugendlichen (2003), auf deren Grundlage er eine Theorie jugendlicher Gewaltkarrieren entwickelte. Die Ergebnisse seiner Untersuchung verweisen darauf, dass „gewalttätige Jugendliche [...] durchgehend Erfahrungen in der Familie gemacht [haben], die subjektiv als Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen zu Buche schlagen und zu Gewaltdispositionen führen“ (Sutterlüty 2003, S. 207). Die Erziehung ordnet Sutterlüty als „punitiv“ oder „vernachlässigend“ (ebd., S. 207) ein – wobei in diesem Kontext der Begriff Erziehungsstil ein Euphemismus darstellt (vgl.

3 Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen

ebd., S. 207) – und spricht von Erfahrungen der Heranwachsenden, die von intensiver Gewalt, Willkür und Verachtung gekennzeichnet waren. Sutterlüty spricht dann auch sogar von „lerntheoretischen Fehlschlüssen“ (Sutterlüty 2007) und verweist damit darauf, dass Gewalt von den Heranwachsenden nicht zwangsläufig dann angewandt wird, wenn sie zur Erreichung eines Ziels dienlich ist; die Gewalt wird stattdessen von den Kindern und Jugendlichen als ein Instrument der Zerstörung und Angst wahrgenommen, dem sie nichts dagegenhalten können (ebd., S. 80ff.). Die gewalttätigen Jugendlichen durchliefen dabei in ihrer Biographie Situationen, die ihre Entwicklung von Opfern zu Täter*innen begünstigten (vgl. Silkenbeumer 2013, S. 316).

Weitere Studien können bestätigen, dass Demütigungs-, Misshandlungs- oder Ablehnungserfahrungen oder das Streben nach Anerkennung Gründe sind, warum es später im Leben zu Gewalttaten kommt (vgl. u. a. Equit 2011; Prengel 2013, S. 81). Eine beachtenswerte Studie von Equit (2011) verweist in diesem Kontext darauf:

„Grundlegend für die Entstehung und Expansion der Gewaltkarriere weiblicher Jugendlicher ist die Erfahrung eines biografischen Abwärtsschubs, der Prozesse von Viktimisierungen und Herabsetzungen umfasst. Im Zentrum dieser biografischen Krise steht der institutionelle Anerkennungsverlust in einem für die Betroffenen relevanten Lebensbereich. Der biografische Abwärtsschub lässt sich als ein biografischer Prozess beschreiben, in dem die Mädchen den grundlegenden Verlust des Anerkennens ihrer Person in einer ohnehin prekären Lebenssituation erfahren, ohne dass sie einen Weg sehen, ihre Lebenssituation zu verändern. Den Betroffenen fehlen Spielräume für alternative Anerkennungsprozesse sowie Möglichkeiten der Partizipation und der Veränderung bestehender institutioneller Regeln und Routinen. Die Interviewten kämpfen um das Anerkennen ihrer Person und zwar nicht nur, weil ihnen Anerkennung auf eklatante Weise entzogen wurde, sondern

weil sie zudem keine Möglichkeiten sehen, die in Institutionen gesetzten Regeln und Anerkennensprozesse selbst zu verändern. Stattdessen treten die Betroffenen in einen Kampf um das Anerkennen ihrer Person, indem sie bestehende institutionelle Regeln brechen, also z.B. die Schule verweigern, Schuleigentum beschädigen, von zu Hause weglaufen, den Eltern Geld entwenden, etc.“ (ebd., S. 253f.).

Bereits in den 1990er-Jahren veröffentlichte Böttger (1998) eine Studie, die den Zusammenhang zwischen Schule, Familie sowie Peer-Group und dem Gewalthandeln von Jugendlichen untersuchte. Als ein Ergebnis formulierte Böttger unter anderem, dass das Phänomen der Gewalt „viele Gesichter“ (S. 359) habe. Für diese Arbeit interessant sind die Ergebnisse einer Studie von Hopf (2001), da sie „nach dem Zusammenhang von einzelfallspezifischen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und Gewaltaffinitäten [fragte]. [...] Gewaltaffinität wird schließlich weniger als durch Medieneinflüsse bedingt und vielmehr als ein Resultat von komplexen Bildungserfahrungen in der Familie erklärt“ (Bereswill 2018, S. 273f.). Eine für die Thematik dieser Arbeit relevante Perspektive klammern beide Studien jedoch aus. So bemerkt Bereswill (ebd.), „dass die biographischen Selbstkonstruktionen der Interviewten nur teilweise von Interesse“ waren (S. 274).

Biographisch von Interesse hinsichtlich des Gewaltthemas ist gewiss die Familie. Equit (2010) erklärt das Gewalthandeln eines gewaltbereiten Mädchens als „[...] leidvolle [...] biographische Erfahrungen als Abwertung und Ausschluss aus wichtigen Institutionen“ (S. 80). Hinsichtlich der Familie belegen verschiedene Studien den Einfluss der Familiensituation auf das Gewalthandeln und zeigen etwa, dass Erscheinungen wie Alkoholismus, Arbeitslosigkeit oder eine ungünstige Wohnsituation Basis für Gewalthandlungen sein können (vgl. u. a. Bussmann 2007), ebenso lässt sich ein Zusammenhang zwischen Gewalterfahrungen in der Kindheit wie eigene Züchtigungserfahrungen und eigenem Gewalthandeln ausmachen (vgl. Bussmann 2007, S. 642; Bussmann et al. 2008, S. 421). Zur Erklärung dieses Zusammenhangs

kann auch hier u. a. auf die soziale Lerntheorie nach Bandura (1979) verwiesen werden. Die Lerntheorie besagt, dass Verhalten dann übernommen wird, wenn die Vorteile des Verhaltens ersichtlich und als erfolgversprechend interpretiert werden (vgl. Baier / Pfeiffer 2015, S. 241). Sehen Heranwachsende beispielsweise, dass die Gewalthandlungen ihrer Mütter und Väter bei der Erreichung von Zielen hilfreich sind und zudem ohne Konsequenzen bleiben, ist die Wahrscheinlichkeit gegeben, dass Kinder und Jugendliche dieses Verhalten ebenfalls übernehmen und selbst ausüben (vgl. ebd., S. 241). Darüber hinaus kann sich die elterliche Gewalt negativ auf die Persönlichkeit und die Selbstkontrolle auswirken. Auch zeigt sich, dass der Erziehungsstil maßgeblich Einfluss auf das physische und psychische Gewalthandeln von Kindern und Jugendlichen hat. So wird ein restriktiver Erziehungsstil der Erziehenden als potenzieller Risikofaktor für die Ausübung von Gewalt betrachtet (vgl. Meier / Tillmann 2000, S. 42). Schließlich seien, wie von Olweus im Rahmen von „allgemeine[n] Aussagen“ (Olweus 2006, S. 49) formuliert, für eine erhöhte Aggression der Heranwachsenden auch die „Anwendung von ‚machtbetonten‘ Erziehungsmethoden [...] wie z. B. körperliche Züchtigungen und heftige Gefühlsausbrüche der Eltern“ (ebd., S. 49) mitverantwortlich. Ebenfalls von Bedeutung für die Ausübung von Gewalt ist die emotionale Bindung zur ersten Bezugsperson, geprägt durch „eine negative Grundeinstellung, [...] fehlende Wärme und Anteilnahme“ (ebd., S. 49), sowie die Einstellung der Eltern zu Gewalt (vgl. ebd., S. 48f.) und Strafpraktiken.

3.3 Lehrkräfte und schulische Gewalt

Das Thema Gewalt und Schule hat sich in der Erziehungswissenschaft als ein prominenter Forschungszweig entwickelt, der seinen Ausdruck an einer Vielzahl von Studien und Konzepten zum Umgang mit Gewalt (Intervention, Prävention etc.), zu dem Auftreten von Gewalt, zu schulischen Erscheinungsformen sowie zu dem System der Schule erfährt (vgl. u. a. Tillmann et al. 1999; Popp 2002; Tetens 2013; Bilz et al. 2017). Der Schule im Kon-

text der Gewalt eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken, kann gewiss auch damit begründet werden, „[...] dass die Schule mit ihren strukturellen Widersprüchen ein Mitverursacher misslingender Sozialisationsprozesse sein kann“ (Oertel et al. 2015, S. 258).

Als theoretische Erklärungsansätze für die Ursache von Gewalt an Schulen werden in einer psychologischen Perspektive häufig Triebtheorien oder Lerntheorien angeführt. Sozialwissenschaftliche Forschungen fokussieren Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse, die auf der Makroebene die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie die Lebensbedingungen der schulischen Akteurinnen und Akteure zum Thema machen (vgl. Silkenbeumer 2013, S. 316f.; Tetens 2013, S. 119f.; Oertel et al. 2015, S. 258).

Bei der schulischen Gewaltforschung stehen häufig die Schüler*innen im Mittelpunkt des Interesses und die mit ihnen verbundene Gewaltentwicklung an Schulen. Im Kontext der Schülerschaft können die Ergebnisse von Studien etwa darstellen, dass defizitäre Entwicklungen der sozialen Kompetenz und der Identität eine Täterschaft verstärken können. Von Bedeutung sind ferner spezifische Denk- und Wahrnehmungsschemata sowie „[...] ein Mangel an altruistischen Einstellungen und empathischen Fähigkeiten“ (Oertel et al. 2015, S. 259).

Auch vom System Schule selbst kann Gewalt ausgehen oder die Mechanismen der Institution eine Erklärung für die Entstehung von Gewalt sein. Unterstützt wird diese Ansicht von Studien, die sich der institutionellen, strukturellen oder symbolischen Gewalt widmen (vgl. Priem 2007; Rieger-Ladich 2007; Alkemeyer / Rieger-Ladich 2008; Schultheis 2008). Betrachtet man exemplarisch die Allokationsfunktion, so kann mit Verweis auf prominente Studien wie PISA, IGLU, TOSCA oder die IQB-Bildungstrends festgehalten werden, dass die soziale Herkunft einen signifikanten Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Demzufolge ist ebenfalls davon auszugehen, dass die Angehörigen der unterschiedlichen Schichten die symbolischen und institutionellen schulischen Besonderheiten unterschiedlich wahrnehmen, sie durch sie vielleicht sogar verletzt werden (vgl. Priem 2007; Alkemeyer /

3 *Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen*

Rieger-Ladich 2008). Deutlich wird dies bei der Betrachtung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, schließlich ist die Chance eines Kindes aus Akademikerfamilien deutlich höher ein Gymnasium zu besuchen als für die Heranwachsenden aus den Arbeiterschichtmilieus (vgl. Schauenberg 2007) und sich diese Bildungsdisparitäten auch historisch betrachtet nicht verändert haben (vgl. Weis et al. 2019). Den IQB-Bildungstrend zufolge spielt der sozioökonomische Hintergrund weiterhin eine signifikante Rolle, die sich dergestalt zeigt, dass im Jahr 2021 die sozialen Einflüsse noch stärker präsent waren als in den vorangegangenen Untersuchungen des IQB (vgl. Sachse et al. 2022). Sicher sind die Bildungssysteme des deutschen Bildungswesens offen konzipiert – so bietet z. B. das baden-württembergische Schulsystem mit den beruflichen Schulen Optionen zum Nachholen von Schulabschlüssen an –, dennoch zeigen die Ergebnisse von Studien wie TOSCA, dass wie die Wahl der weiterführenden Schulform nach der Grundschule auch die Teilnahme an Optionen zum Nachholen von Schulabschlüssen abhängig ist von der sozialen Herkunft und es vor allem die Schüler*innen aus sozial privilegierten Familien sind, die diese Möglichkeit zur Korrektur der ehemals getroffenen Entscheidung nutzen (vgl. u. a. Maaz et al. 2004; Maaz / Schuchard 2007).

Das Thema Lehrkräfte und Gewalt ist hingegen weniger ausführlich erforscht, wiewohl trotz des körperlichen Züchtigungsverbots Lehrkräfte den wenigen Forschungsergebnissen zufolge weiterhin Gewalt ausüben. So zeigt sich Gewalt vielmehr weiterhin oder sogar verstärkt in anderen Spielformen: verbal, psychisch, institutionell, symbolisch (vgl. u. a. Dollase 2013, Hafenecker 2011; Krumm 2003). Als Gewaltmittel identifizieren diese Studien nicht nur physische Gewalthandlungen, sondern in besonderem Maße Formen der psychischen Gewalt und der Ausnutzung von ungleichen Machtverhältnissen, die sich durch das „Bloßstellen“ der Schüler*innen durch spontanes Aufruhen der Schüler*innen, die öffentliche Zuschaustellen des Leistungsvermögens (z. B. beim Vorlesen einer Klassenarbeit, Tafelarbeit) oder auch durch verbale Entgleisungen wie Spott und sprachliche Stilmittel wie Ironie

und Sarkasmus, die auch als zielgerichtete Demütigungen eingesetzt werden, zeigen (vgl. Hurrelmann / Bründel 2007, S. 122ff.). Zudem sind Beschämungen wie verächtlicher Spott und verletzende Gesten im Schulalltag verbreitet und fördern Identitätskrisen (vgl. Hafenecker 2013, S. 73). Nach Hafenecker sind Beschämungen ein nicht unerhebliches Problem an Schulen, zugleich benennt er sie als Gewaltform (vgl. ebd., S. 67). Beschämung ist dabei nach Hafenecker keine Besonderheit des modernen Erziehungs- und Schulwesens, sondern „sie durchzieht [die] Geschichte von Anfang an und war schon in [der] Züchtigungs- und Strafgeschichte immer auch mit den körperlichen und sexualisierten Gewaltformen verbunden; vor allem in den letzteren ist eine besonders tiefe und extreme Form der Beschämung zu identifizieren“ (ebd., S. 69). Darüber hinaus kann den Ergebnissen aus Studien entnommen werden, „[...] dass sich Schüler ungenügend beschützt fühlen, Lehrkräfte oft Angst haben, wegsehen bzw. zu wenig eingreifen“ (Bilz et al. 2017, S. 19).

Studien zur Gewalt durch Lehrkräfte fassen verschiedene Gewaltpraxen zusammen. So fand Staudt (1994) folgende Gewaltmittel: „Körperlicher Schmerz“ äußert sich z. B. beim Werfen eines Schlüsselbundes oder ungewöhnlicher Strafen wie das Abwaschen der Zunge mit einer Seife, „sexuelle Übergriffe“ kamen vor allem im Sportunterricht vor, die „Stofffülle“ hängt nicht selten mit einer Überbewertung des eigenen Faches zusammen, die „Tafel“ ermöglicht gezieltes Bloßstellen z. B. im Rahmen des Vorrechnens im Mathematikunterricht, „Witze und Diffamierungen“ beziehen sich auf die Leistung, häufig aber auch auf das äußere Erscheinungsbild einer Person und schließlich erwähnt Staudt die „Noten“, die eine objektive Leistungsbewertung nicht zwangsläufig gewährleisten können (z. B. fehlende Objektivität) (vgl. ebd., S. 18ff.).

Krumm und Eckstein (2002) benennen zwölf Gewaltmittel-Kategorien: „Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften“ (blöd, faul); „Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse“; „Ausgrenzung“; „Einschüchterung und Demotivieren“; „Körperverletzungen“; Schreien, Beschimpfen, Beleidigen“; „Lächerlich machen und beschämen“; „Ignorieren und Missachten“; „Unge-

3 Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen

rechtes Verhalten“ (Bevorzugung von Lieblingen); „Verletzung von Rechten“ (Eingriff in das Privatleben); „Weitergabe von Informationen“ (im Kollegium) sowie „Unterstellung von Fehlhandlungen und Straftaten“ (vgl. Schubarth / Ulbricht 2015, S. 279).

Schmitz et al. (2006) formulieren wie Staudt ebenfalls sechs Klassifikationen: „keine negativen Erfahrungen“; „langweiliger schlechter Unterricht“; „negative Gefühle“ (unfreundlich, launisch, arrogant, zynisch, kränkelnd); „psychische Gewalt“ (Bloßstellen, Beschimpfen, Witze); „schwere psychische und leichte körperliche Gewalt“ (Beleidigungen, dauernde Einschüchterungen) sowie „schwere körperliche Gewalt“ (Schlagen, Ohrfeigen) (vgl. Schubarth / Ulbricht 2015, S. 279f.).

Lehrkräfte sind ebenfalls betroffen: Studien zur Belastung von Lehrer*innen belegen jedenfalls, dass Unterrichtsstörungen wie Tuscheln, Zwischenrufe, gegenseitiges Necken oder die Beschäftigung mit nicht für den Unterricht relevanten Dingen zu den häufigsten Stressfaktoren gehören und mitunter ebenfalls die Gesundheit angreifen oder zumindest die Berufszufriedenheit negativ beeinflussen (Cramer 2012, S. 267). Unter Störungen sind zunächst die bewusst geplanten bzw. gewollten Handlungen seitens der Kinder und Jugendlichen gemeint, dies schließt allerdings nicht aus, dass ebenfalls intuitive und unabsichtliche Handlungen als Störungen gefasst werden können (vgl. Hurrelmann / Bründel 2007, S. 80). Ebenfalls zeigt sich, dass Schüler*innen, die den Unterricht stören, ebenfalls zu leichteren, in seltenen Fällen auch zu härteren gewalttätigen Handlungen neigen. Die bereits im Problemaufriss erwähnte VEB-Studie zeigt, wie Lehrkräfte von Schüler*innen mit Gewalt angegangen werden. Durch den Vergleich verschiedener Erhebungsjahre lassen sich zudem Rückschlüsse hinsichtlich der Entwicklung der gegenüber Lehrkräften ausgeübten Gewalt formulieren. Unter anderem heißt es in der Studie:

„Kaum Veränderungen im Vergleich zu vor zwei Jahren gibt es beim Ausmaß von Fällen von Gewalt an der Schule: Rund zwei Drittel (62 %) berichten von Fällen in den letzten 5 Jahren,

in denen Lehrkräfte direkt beschimpft, bedroht, beleidigt, gemobbt oder belästigt wurden. An jeder dritten Schule kam es zu Gewaltvorfällen, bei denen Lehrkräfte über das Internet diffamiert, belästigt, bedrängt, bedroht oder genötigt wurden (34 %) oder bei denen Lehrkräfte sogar körperlich angegriffen wurden (32 %). Zu direkten Beschimpfungen kam es in den letzten 5 Jahren insbesondere an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Förder- und Sonderschulen. Körperliche Angriffe gab es überdurchschnittlich häufig gegen Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen. Vorfälle von Mobbing über das Internet sind hingegen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien überdurchschnittlich häufig vorgekommen“ (forsa 2022, S. 28).

Einzelne Studien verweisen darauf, dass Lehrkräfte im Umgang mit Gewalt Unsicherheiten aufweisen. Den Widersprüchen und Ungewissheiten im Lehrerhandeln nahm sich etwa eine Studie von Tetens (2013) an. Tetens ging den Fragen nach, in welchen Kontexten Lehrende im Bereich der Gewalt Ungewissheiten zum Ausdruck bringen und wie Lehrer*innen Unsicherheiten bewerten und mit ihnen umgehen. Dabei kam Tetens unter anderem zu dem Ergebnis, [...] dass Ungewissheiten augenscheinlich als umso relevanter bewertet werden, desto unmittelbarer sie mit dem konkreten Handeln der Lehrkraft in Verbindung stehen“ (S. 228).

Um sicher mit Gewalt umgehen zu können, erscheint deshalb die Erlangung von Wissen über Gewalt ein zentraler Aspekt zu sein. Fischer (2017) untersuchte u. a. die Frage, wie Lehrer*innen Wissen über Gewalt und Mobbing erlangen. Sie kommt zu folgendem Ergebnis:

„Weniger als ein Drittel der befragten Lehrkräfte gibt an, innerhalb der letzten zwei Jahre eine institutionalisierte Fortbildung zu Gewalt an Schulen besucht zu haben. Fast alle Lehrkräfte (90,8 %) haben sich aber mit mindestens einer Quelle selbst mit

3 *Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen*

dem Thema beschäftigt. Vor allem der Erfahrungsaustausch mit Kollegen spielt dabei für 80 % der befragten Lehrkräfte eine Rolle. Fast die Hälfte der Lehrkräfte nutze Fachzeitschriften und Fachbücher, fast ein Drittel führte eigene Internetrecherchen durch. Nur knapp 15 % der Lehrkräfte haben im Rahmen des Studiums Wissen zu Gewalt an Schulen vermittelt bekommen“ (ebd., S. 173).

Doch wie handeln Lehrer*innen professionell bei Gewalt? Bislang liegen kaum Konzepte vor, wie Lehrkräfte in Gewaltsituationen reagieren und intervenieren (vgl. Bilz et al. 2017, S. 18), sodass der Blick im Folgenden auf Konzepte der Lehrerprofessionalität gerichtet wird, die für die Beantwortung der eingangs formulierten Frage als hilfreich erscheinen. Wie Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing handeln, untersuchte Ulbricht (2019). Sie verglich das Handeln bei Gewalt- und Mobbingssituationen von Lehrkräften in Abhängigkeit von ihrer Berufserfahrung. Die Ergebnisse zeigen,

„dass nur jede vierte aller befragten angehenden, berufseinstiegenden und erfahrenden Lehrkräfte in allen vier Situationen intervenieren würde. Zwei Drittel aller Befragten würde bei zwei oder drei der Situationen intervenieren. Die Bereitschaft kein oder nur einmal zu intervenieren ist bei Studierenden höher als bei Lehrkräften im Beruf, die Bereitschaft in allen vier Situationen zu intervenieren niedriger. [...] Insgesamt steigt die Interventionsbereitschaft im Laufe der Lehrerbildung – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – wie entsprechend des Forschungsstandes erwartet wurde. Dies deckt sich mit Befunden zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften“ (S. 138).

Ferner stellt Ulbricht fest, dass sich Differenzen zwischen den Gewaltformen ergaben: bei körperlicher Gewalt neigen die Lehrkräfte eher dazu einzugreifen, als dies etwa bei relationalem Mobbing der Fall ist (vgl. ebd., S. 138).

Bilz et al. (2017) schreiben dem Gewaltverständnis von Lehrer*innen einen zentralen Einfluss für den Umgang mit Gewalt und Mobbing zu. Sie bemerken:

„Wie eng gefasst ihr Gewaltbegriff ist, hat Einfluss darauf, welche Mobbingformen wahrgenommen werden und ob Lehrkräfte in diese Situation eingreifen. Zudem wirkt sich der Gewaltbegriff der Lehrkräfte auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler aus. Lehrkräfte mit einem breiten Gewaltverständnis berichten (und bemerken) häufiger indirekte Gewaltformen, intervenieren eher in diesen Situationen und haben in ihren Klassen deutlich mehr Schülerinnen und Schüler, die in eine Mobbing-situation mit relationaler Gewalt eingreifen würden“ (ebd., S. 213).

3.4 Subjektive Theorien und Gewalt

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien ist in der pädagogischen Forschung weit verbreitet. Studien zum Lehrberuf widmen sich beispielsweise der Berufsidentität von Lehrkräften (Grzanna 2012), dem Schulkollegium (Fussangel 2008), der Veränderung der Lehramtsstudiengänge im Zuge der Bologna-Reform (Oechsle et al. 2011) oder dem Bildungsverständnis von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen (von Bülow 2011). Auf der Ebene der Schule und des Unterrichts werden subjektive Theorien ebenfalls breit rezipiert, etwa zu unterrichtsrelevanten Fragen, zur Schulentwicklung (Söll 2002), zu Konzepten der Schulreife (Plehn 2012), Mehrsprachigkeit (Braband 2019), migrationsbedingter Heterogenität (Steiger 2019) oder fachdidaktischen Ansätzen (Wieser 2008). Zusammengefasst lässt sich für diese Studien konstatieren, dass sie der Frage nachgehen, wie Wissen und Handeln besser ineinandergreifen können. Subjektive Theorien in einem Zusammenhang mit der Biographie zu denken war eine Forschungsperspektive von Epp

(2019), die bereits in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen Erwähnung fand. Er benennt die Perspektive konkret als Forschungsdesiderat,

„[...] das an der Schnittstelle von Wissenssoziologie und rekonstruktiver Professionalisierungs- und Biographieforschung anzuordnen [sei] das Ziel [verfolge], die biographische Genese Subjektiver Theorien zu eruieren. Das Forschungsinteresse und die -perspektive ist also auf die Rekonstruktion impliziter Regeln, Muster und Strukturen in der Biographie von Lehrer*innen gerichtet, die den handelnden Individuen nicht unmittelbar bewusst sein müssen, da sie die Ebene des subjektiven Sinns übersteigen“ (ebd., 7).

Im Kontext der schulischen Gewaltforschung führten Dann und Humpert (2002) das Forschungsprojekt „Schüleraggression im Unterricht“ durch. Im Rahmen der Studie wurden die subjektiven Theorien von Lehrer*innen hinsichtlich Aggressionen und Störungen im schulischen Kontext thematisiert und dabei auch der Frage nachgegangen, welche Relevanz die subjektiven Theorien für das professionelle Alltagshandeln der Pädagog*innen haben (vgl. Dann / Humpert 2002, S. 216). In der Folge konnte ebenfalls für den Umgang mit Gewalt belegt werden, „dass bestimmte Formen des subjektiv-theoretischen Wissens zur Handlungssteuerung herangezogen werden“ (ebd., S. 216). Aus den gewonnenen Ergebnissen wurde das Gewaltpräventionsprogramm „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM) entwickelt, das zum Ziel hat, das subjektive Wissen von Lehrer*innen zu explizieren und den pädagogischen Akteuren ein Hilfsmittel in die Hand zu geben, um das eigene Handeln im Hinblick auf gewaltförderndes Verhalten zu reflektieren und somit auch die Zufriedenheit im schulischen Alltag von Lehrkräften und Schüler*innen zu erhöhen (vgl. Melzer / Schubarth / Ehninger 2011, S. 275). Zwar können die aus den subjektiven Perspektiven entstehenden routinierten Handlungen und Entscheidungen im Alltag sehr nützlich sein, bleiben diese jedoch unreflektiert, kann dies zu einer Störung des professio-

nelles Handeln führen. Im Rahmen des KTM sollen sich Lehrkräfte deshalb gegenseitig beobachten und die Beobachtungen als Grundlage für eine reflektierte Betrachtung des eigenen Handelns dienen. Das Programm kann somit als Element zur Professionalisierung betrachtet werden (vgl. Dann / Humpert 2002, S. 216).

Inwiefern für eine rasche Situationsorientierung und Handlungsausführung subjektive Überzeugungen eine Rolle spielen, zeigt eine Studie von Klewin (2006). Sie erforschte die Theorien über Schülergewalt von Lehrkräften als auch von Schüler*innen, ohne sich jedoch dabei auf das Konzept der subjektiven Theorien zu beziehen (sie verwendete stattdessen die Perspektive der „Alltagstheorien“). Klewin befragte im Rahmen von problemzentrierten Interviews Protagonist*innen an Hauptschulen, Gesamtschulen und Gymnasien und verglich die unterschiedlichen Perspektiven. Dabei kann sie unter anderem herausarbeiten, dass Lehrkräfte sowie Schüler*innen unterschiedliche Ansichten zum Phänomen der Gewalt aufweisen, entsprechend eine Vielzahl an persönlichen Ansichten über Gewalt im pädagogischen Setting der Schule existiert (vgl. ebd.). Die Lehrer*innen machen dabei als Grund für das Auftreten von schulischer Gewalt vor allem das Elternhaus aus. Aus professionstheoretischer Perspektive erscheint das Handlungsfeld der Interaktion als entwickelbar. Denn so konstatiert Klewin u. a. die mitunter schwierige Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen beim Umgang mit Gewalt. Ferner stellt Klewin die Frage, wie die persönlichen Überzeugungen eigentlich entstanden sind. Der Beantwortung dieser Frage geht Klewin jedoch nicht nach und verweist stattdessen darauf, dass dies für zukünftige Studien ein interessantes Forschungsfeld sein könnte.

3.5 Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Die vorangegangenen Kapitel zusammengefasst, ist mit dieser Arbeit der Ansatz verbunden, die subjektiven Gewalttheorien von Lehrkräften und damit verbunden den Einfluss des biographisch Erlebten auf das Gewaltwissen und

3 *Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen*

den Umgang mit Gewalt zu erforschen. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die subjektiven Theorien, da ihnen eine handlungsleitende Funktion attestiert werden kann und sie nicht nur professionelles Wissen, sondern ebenfalls weitere Wissensquellen wie das biographische und soziale Wissen umfassen. Da subjektive Theorien bei der Gestaltung und Umsetzung von pädagogischen Prozessen eine besondere Bedeutung haben, kann davon ausgegangen werden, dass das individuelle Gewaltverständnis von Lehrer*innen einen bedeutenden Einfluss auf die professionelle Ausgestaltung des Lehrberufs hat.

Der Überblick über den aktuellen Forschungsstand verdeutlicht, dass der biographisch beeinflusste pädagogische Umgang mit Gewalt weniger intensiv erforscht wurde. Dies mag verwundern, da das Thema „Gewalt an der Schule“ häufig auch Teil der öffentlichen Aufmerksamkeit ist. Fernerhin gilt zu konstatieren:

„[Es] mangelt [...] neben einer theoretischen Fundierung auch an Befunden zum Handeln deutscher Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing, über welche Kompetenzbereiche sie verfügen, welchen Beitrag dieser zur Bewältigung schulischer Gewalt- und Mobbing-situationen leisten und welche Auswirkungen die Intervention der Lehrkräfte auf die Schüler hat“ (Bilz et al. 2017, S. 17).

Ebenfalls weniger erforscht wurde der Einfluss der Biographie auf die subjektiven Theorien. Dieser Einfluss hat aber vor dem Hintergrund gelingender Professionalisierungsprozesse eine besondere Relevanz. Gerade auch im Kontext des Umgangs mit Gewalt ist in Anlehnung an Epp (2019) zu fragen,

„[...] ob es in der Biographie von Lehrer*innen Momente, Erlebnisse, Ereignisse usw. gibt, die eine gering-elaborierte (verdinglichte Denkweise) bzw. eine komplex-elaborierte Subjektive Theorie bedingen und beeinflussen? Existieren bestimmte

biographische Ressourcen, die einen Professionalisierungsprozess begünstigen und unterstützen (förderliche biographische Bedingungen) bzw. biographische Verstrickungen, die einen Professionalisierungsprozess eher hemmen und erschweren (hinderliche biographische Bedingung“ (S.9).

Die Fragestellung hinsichtlich des biographisch beeinflussten Umgangs in Gewaltsituationen von Lehrkräften ist als Desiderat in der erziehungswissenschaftlichen Gewaltforschung zu kennzeichnen: Zwar werden sowohl biographische Gewaltkarrieren oder auch der Zusammenhang zwischen Biographie und subjektiver Theorie bearbeitet, der Einfluss der Biographie auf das Gewaltverständnis sowie den professionellen Umgang mit Gewalt von Lehrkräften jedoch nicht konkret erforscht. Die vorliegende Arbeit bezieht sich deshalb im Kontext des Phänomens der Gewalt auf das Desiderat hinsichtlich der biographischen Prägung subjektiver Theorien.

Vor diesem Hintergrund soll die vorliegende qualitative Studie der folgenden zentralen Fragestellung nachgehen: *Wie beeinflussen biographische Gewalterfahrungen subjektive Theorien und wie wirken sich diese subjektiven Gewalttheorien auf das pädagogische Handeln von Lehrer*innen aus?*

Mit dieser zentralen Forschungsfrage sind anschließende Fragen verbunden:

- Über welche subjektiven Vorstellungen über Gewalt und den Umgang mit Gewalt verfügen Lehrer*innen?
- Welchen Einfluss haben für die Entwicklung des Gewaltwissens biographische und soziale Erfahrungen? Welche Bedeutung haben Studium und weitere Ausbildungsphasen für die Genese des Gewaltwissens? Welchen Einfluss haben das soziale Feld der Schule, Professionalisierungsprozesse sowie die Berufsbiographie auf das Gewaltverständnis?

3 *Forschungsstand, Forschungsdesiderat, Fragestellungen*

- Wie beeinflussen die biographischen Erfahrungen und Prägungen das professionelle Handeln in Gewaltsituationen? Welche Rolle spielt das professionelle Wissen? Wird der professionelle Umgang mit Gewalt aufgrund der biographischen Erfahrungen gehemmt?
- Welchen Einfluss haben die Schule, die Berufshaltung sowie die Berufsbiographie auf das pädagogische Handeln in Gewaltkontexten? Wie erleben Lehrer*innen das Spannungsverhältnis zwischen den Anforderungen des sozialen Feldes der Schule und ihren eigenen subjektiven Theorien? Und wie wirkt sich diese Spannung auf den pädagogischen Umgang mit Gewalt aus?
- Auf welche Wissensressourcen greifen Lehrkräfte beim Umgang mit Gewalt zurück? Welche Rolle spielen dabei das explizite und implizite Wissen?
- Verarbeitung der biographischen Erlebnisse: Wie werden biographische Erfahrungen verarbeitet und an das Wissen über Gewalt angebracht? Begünstigen die biographischen Erfahrungen eine eher gering-elaborierte oder eher eine komplex-elaborierte subjektive Gewalttheorie?
- Wann und durch welche Situationen oder Rahmenbedingungen entstehen subjektive Gewalttheorien? Gibt es bestimmte Lebensphasen und Eindrücke, deren Bedingungen und Impulse einen besonderen Einfluss auf die Genese einer subjektiven Gewalttheorie besitzen?
- Ebenfalls stellt sich eine methodische Frage: Ist das Konzept der subjektiven Theorien geeignet, um den biographischen Einfluss auf das Gewaltwissen von Lehrkräften und deren pädagogisches Handeln zu erfassen?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Erfassung der subjektiven Gewalttheorien

In der Lesart dieser Arbeit entstehen subjektive Theorien durch Erfahrungen und Interaktionen, auf deren Basis Subjekte Sinnstrukturen entwickeln, die sich sowohl in Handlungen als auch in der Art und Weise zeigen, wie über Themen und Situationen gesprochen wird (vgl. Kleemann et al. 2013, S. 14ff.):

„Dieser subjektive Sinn umfasst die Motive, Intentionen, Interessen und persönliche Befindlichkeiten und situativ handelnden Personen. D. h. in der der Regel denken und fühlen wir etwas dabei, wenn wir dies oder jenes tun oder unterlassen“ (ebd., S. 15).

Auf der Folie des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit ist demzufolge die Intention verbunden, nach individuellen Welt- und Selbstsichten zu fragen und darauf aufbauend das überindividuell Gemeinsame subjektiver Gewalttheorien zu erschließen.

Bei der Wahl eines entsprechenden methodologischen Ansatzes ist die Frage zu stellen, inwiefern die Betrachtung und Analyse von Einzelfällen ebenfalls verallgemeinerbare Aussagen über Gewalt und Gewalthandeln über die Besonderheiten des einzelnen Falles hinaus ermöglichen. Die Frage fußt auf der grundsätzlichen Beziehung zwischen dem Einzelfall und dem Allgemeinen. Bohnsack und Krüger (2005) lassen dabei anklingen, dass eine „der häufigsten Strategien des Umgangs mit diesem Problem [darin besteht],

4 *Methodisches Vorgehen*

es mit Stillschweigen zuzudecken“ (S. 187). Im selbigen Beitrag verweisen sie ebenfalls auf die Bedeutung der Typenbildung für die Generalisierung von Aussagen und die Methodik des komparativen Vergleichens (vgl. ebd., S. 187f.). Hericks (2005) verwies einst in einem Vortrag zu Unterrichtskonzepten von Berufseinsteiger*innen darauf, dass

„die Lebensgesetzlichkeit einer konkreten Praxis logisch bereits den Status von Allgemeingültigkeit ha[t] [...]:Warum sollen wir diese Gesetzlichkeit als solche nicht gelten lassen, erklärt sie doch die empirisch nachweisbaren Regelmäßigkeiten im Leben einer Praxis, vergleichbar der Erklärung z.B. naturwissenschaftlicher Sachverhalte durch extern determinierbare Gesetze?“ (S. 4).

In diesem Verständnis ist bei den Einzelfällen der „konkrete innere Zusammenhang“ (ebd., S. 4) von Bedeutung, da jeder

„rekonstruierte Fall [...] in seiner Besonderheit zugleich fallübergreifende Gesetzmäßigkeiten (auch des umgebenden Milieus) zum Ausdruck bringt, weil das rekonstruierte konkrete Sprechen und Handeln der Person zugleich als Antwort auf eine allgemeine Problemlage (z.B. eines Berufes) angesehen werden kann“ (ebd., S. 5).

So kann, übertragen auf diese Arbeit, die Analyse von Einzelfällen hinsichtlich des individuellen Gewaltverständnisses und des Gewalthandelns nicht nur die eigene Gewaltorientierung offenlegen, sondern gleichfalls Auskunft darüber geben, wie Lehrkräfte allgemein über Gewalt denken und sprechen.

Ferner stellt sich die Frage, wie subjektive Theorien erschlossen werden können. Auf der Grundlage des Forschungskonzepts der Subjektiven Theorien wurden verschiedene Verfahren zur Rekonstruktion subjektiver

Theorien entwickelt, die in der Praxis häufig aufgrund spezifischer Fragestellungen und des Erkenntnisinteresses entweder nicht angewendet oder zumindest modifiziert werden (vgl. u. a. von Bülow 2011, Kindermann / Riegel 2016, Haas 2018). Als adäquate Methodik zur Rekonstruktion von subjektiven Theorien wird oft die sogenannte Struktur-Lege-Technik genannt (vgl. Kindermann / Riegel 2016). In einzelnen neueren Studien, die sich mit subjektiven Theorien auseinandersetzen, wird jedoch auf die Anwendung dieses Verfahrens verzichtet und eigene, der jeweiligen Forschungsfrage gerecht werdende Instrumente verwendet (vgl. von Bülow 2011, S. 54; Kindermann 2018, S. 166). Auch im Rahmen dieser Arbeit wird nicht auf die vorgeschlagenen Methoden Bezug genommen, da die Erkenntnisperspektive primär auf das Gewaltwissen sowie dessen biographische Genese gerichtet wird und das in subjektiven Theorien eingelagerte überindividuell Gemeinsame fokussiert. Pointiert formuliert sollen neben dem individuellen Gewaltverständnis typische überindividuelle Perspektiven zum Phänomen der Gewalt herausgearbeitet und verdichtet werden.

Um eben jene Erfahrungen aber in den Blick zu nehmen, die das subjektive Gewaltverständnis beeinflusst haben, erscheint die Struktur-Lege-Technik nicht das passende Instrument zu sein, da „bei der Durchführung einer Struktur-Lege-Technik aufgrund der zeitlichen Nähe zwischen Interviewdurchführung, Kategorisierung und Durchführung der Lege-Technik [...] die Gefahr darin besteh[t][...], dass der inhaltsbezogene Rekonstruktionsprozess sich relativ oberflächlich auf die unmittelbar formulierten Stichworte bezieht“ (von Bülow 2011, S. 54) und die relevanten biographischen Ereignisse zu sehr in den Hintergrund gedrängt werden. Zudem: Auf Grundlage eines rein epistemologischen Subjektmodells kann die Struktur-Lege-Technik durchaus eine Anbindung erfahren; um den praxeologischen Ansatz des erweiterten theoretischen Modells der subjektiven Theorien methodisch zu adaptieren, ist sie jedoch meines Erachtens nicht geeignet. Zu sehr sind bei der Untersuchung der verschiedenen Wissensformen Instrumente gefragt, die verstärkt Impulse setzen, um das implizite Wissen aufdecken zu können.

4 *Methodisches Vorgehen*

Gegen die Verwendung der Struktur-Lege-Technik sprechen neben forschungsökonomischen Gesichtspunkten ferner die Komplexität der Technik und die damit verbundene potentielle Überforderung der Lehrer*innen sowie „das starre Reglement der Lege-Sitzung, durch das überhaupt nur bestimmte Strukturen abgebildet werden könnten“ (Kindermann / Riegel 2016, o. S.). Vor allem erscheinen aber Methoden, die Erzählimpulse generieren, dienlicher, um das Gewaltverständnis erfassen zu können.

Bei der Entwicklung einer Methodik zur Erfassung der subjektiven Gewalttheorien von Lehrkräften unter Einbezug einer biographischen Perspektive orientiert sich diese Arbeit stattdessen an den Überlegungen von Epp (2019), die Erhebungs- und Auswertungsverfahren „[...] an der Schnittstelle von Wissenssoziologie und rekonstruktiver Professionalisierungs- und Biographieforschung anzuordnen“ (S. 7).

Für das methodologische Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit bedeutet dies, dass die mit den subjektiven Theorien verbundenen theoretischen Annahmen übernommen werden, Individuen – in diesem Fall: Lehrkräfte – als subjektive Theoretiker*innen zu sehen, ohne jedoch die vorgeschlagene Methodik des Forschungsprogramms miteinzubeziehen. Eingedenk dieser Voraussetzungen wird deshalb für die methodische Umsetzung davon ausgegangen, dass sich mit Bezug zum in Kapitel 2 entfalteten theoretischen Rahmen einerseits das individuelle als auch des Weiteren das konjunktive Gewaltverständnis in subjektiven Theorien rekonstruieren lässt und diese individuellen und überindividuellen Orientierungsrahmen erkennbar werden (vgl. Lang / Ruesch Schweizer 2020).

Hierzu sei zunächst bemerkt, dass das den subjektiven Theorien zugrundeliegende „Gegenstandsverständnis des epistemologischen Subjektmodells“ (Groeben et al., 1988, S. 25) entsprochen werden kann, „wenn das Erkenntnis-Objekt über Selbstauskünfte dem Forschenden die internen Bedingungen und Bezugspunkte seines Handelns beschreibt“ (ebd., S. 25). Um diese „Selbstauskünfte“ zu ermöglichen, erscheint die Gestaltung eines Interviews als eine geeignete Form der Datenerhebung.

Es gilt vor dem Hintergrund des entwickelten Konzepts zur Erforschung subjektiver Gewalttheorien jedoch eine Interviewform in den Fokus zu nehmen, die es ermöglicht, über den epistemologischen Ansatz hinaus verschiedene Wissensformen (explizit und implizit) zu erheben respektive zu erschließen. Ebenso ist dieser Anspruch an die Auswertungsmethode zu richten, die gleichfalls die Möglichkeiten bieten muss, unterschiedliche Wissensformen aus dem Datenmaterial herausarbeiten zu können. Zur Erhebung des subjektiven Gewaltverständnisses fällt im Rahmen dieser Arbeit die Wahl auf die Interviewform des episodischen Interviews und zur Analyse des Interviewmaterials auf die dokumentarische Methode. Die Verbindung von subjektiver Theorie und episodischen Interview ist in verschiedenen Forschungsarbeiten zu finden (z. B. von Bülow 2011; Haas 2018); der Anschluss der dokumentarischen Methode an das Konzept der subjektiven Theorie ist zwar in der Forschungslandschaft bislang selten, aber nicht neu. So findet sie sich bereits in früheren Publikationen, etwa in einer Studie von Wieser (2008), die sich mithilfe einer qualitativen Interviewstudie dem Literaturunterricht aus Sicht von Lehrer*innen annahm. Ebenso nimmt sich Greven (2018) in einer Analyse zur Profilierung der dokumentarischen Methode für das Forschende Lernen der Anschlussfähigkeit der Methode an das Konzept der subjektiven Theorien an.

4.2 Datenerhebung: Episodisches Interview

4.2.1 Grundzüge des episodischen Interviews

Da in dieser Arbeit die Genese der subjektiven Gewalttheorien und der Einfluss bisheriger Erfahrungen auf das Gewalthandeln interessieren, soll ein Blick neben dem Gewaltverständnis auf die Biographien der Interviewten gerichtet werden. Generell geht es in der Biographieforschung darum, die Erfahrungen, die für Menschen eine Bedeutung haben, im Kontext der individuellen Lebensgeschichte durch die Rekonstruktion des Entstehungsprozesses zu interpretieren und zu verstehen (vgl. Rosenthal 2014, S. 177f.) und

4 *Methodisches Vorgehen*

somit zu fokussieren, wie die Episoden des bisherigen Lebens „als sinnhafter Ablauf“ (Helfferich 2006, S. 29) entworfen werden:

„Wir wollen erfahren, was [Menschen] konkret erlebt haben, welche Bedeutung sie ihren Handlungen damals gaben und heute zuweisen und in welchen biographisch konstituierten Sinnzusammenhang sie ihre Erlebnisse und Handlungen stellen“ (Rosenthal 2014, S. 178).

Nach Krüger (2006) will die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung „Lebensgeschichten unter dem Focus von Lern- und Bildungsgeschichten [...] rekonstruieren“ (S. 14).

Zu bemerken gilt dabei, dass Biographien

„von heute aus konstruiert [werden], aber diese Sichtweise von heute entsteht nicht zufällig, sondern in Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus der Vergangenheit. Prinzipiell kann eine Erzählung nicht identisch mit dem damaligen Erleben sein, denn zwischen den damaligen Ereignissen, dem Erleben damals, der Erinnerung an das Erleben und dem Erzählen des Erinnerten ‚liegen jeweils konstruierte Akte des Individuums, in denen mentale Prozesse gestalterisch Einfluss nehmen‘“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 29; zit. nach Helfferich 2006, S. 29).

Erinnern wie Erzählen sind Selektionsleistungen, die der Bewältigung und Adaption des Erlebten dienen. So wird üblicherweise von einer „subjektiven“ und nicht von einer „objektiven Wahrheit“ der Erzählung ausgegangen. Diese „subjektive“ Wahrheit ist veränderbar, aber nicht in beliebiger Weise, sondern in der Bearbeitung von Erfahrungen: So kann ein Wendepunkt im Leben als neue Erfahrung dazu führen, dass die eigene Zukunft, aber auch die eigene Vergangenheit neu bewertet wird [...]“ (Helfferich 2006, S. 32). In Anlehnung an den Biographizität-Begriff lässt sich konstatieren,

dass die berichteten Erfahrungen von den Mitteilenden immer wieder neu gedeutet und beurteilt werden können und demzufolge „bild- und gestaltbar“ (Alheit 2003b, S. 16) bleiben. Die „aufgeschichteten Erfahrungsstrukturen“ (Alheit / Dausien 2009, S. 728) werden während des Lebens regelmäßig in Sinnzusammenhänge eingebettet, d. h. auf der Folie jeweils aktueller gesellschaftlicher und kultureller Rahmenbedingungen interpretiert. Die gebildeten Sinnzusammenhänge, die von den interviewten Lehrkräften artikuliert werden, bieten insofern einen Einblick in gesellschaftliche und generationstypische Sichtweisen auf das Verständnis von Gewalt.

Um die subjektiven Gewalttheorien und die prägenden Gewalterfahrungen zu erfassen, soll deshalb ein Erhebungsinstrument verwendet werden, welches erstens im Sinne des Konzepts der subjektiven Theorien den Lehrkräften als ein „zur Erkenntnis über sich selbst fähigen Subjekts“ (Vogelsang 2014, S. 122) erlaubt, das subjektive Gewaltverständnis darzulegen und zweitens die Rekonstruktion eben jener biographischen Bedingungen und Ereignisse ermöglicht, die die Bildung des subjektiven Gewaltbegriffs und den Umgang mit Gewalt sowie die individuellen Gewalteinstellungen maßgeblich beeinflussten und gleichfalls auf konjunktive Erfahrungen und die Beschaffenheit der sozialen Welt verweisen.

Diesem Anspruch wird das qualitative Erhebungsinstrument „Episodische Interview“ nach Flick (2011a) gerecht, da es eine Passung zwischen der subjektiven Konstitution einer Biographie und den individuellen Erfahrungen, Erinnerungen und Reflexionen darstellt. Charakteristisch für die Interviewform ist eine methodeninterne Triangulation, da einerseits die Erfassung von subjektiven Überzeugungen und andererseits die Erfragung von individuellen Erfahrungen mithilfe von Erzählaufforderungen erfolgt. Das episodische Interview erlaubt den interviewten Lehrkräften, durch den Impuls der Erzählaufforderung von ausgewählten Beispielen eigene Orientierungen zur Geltung zu bringen. Dies ist im Rahmen dieser Arbeit auch deshalb von Relevanz, da die Interviewten aufgefordert sind, mit Bezug zu biographischen Erfahrungen ihren subjektiven Gewaltbegriff und die damit verbun-

4 *Methodisches Vorgehen*

denen Sinnzuschreibungen darzulegen. So werden im Rahmen des episodischen Interviews die Interviewpartner*innen immer wieder aufgefordert, bestimmte Episoden aus ihrem Leben (hier in dieser Arbeit: Gewaltsituationen) zu erzählen. Subjektive Theorien und episodisches Interview verbindet dabei die Betrachtung verschiedener Wissensformen: So ist das episodische Interview eine Methode, die das „Wissen und Erfahrungen in subjektiver Perspektive“ (Flick 2011a, S. 279) miteinander verbindet und schon deshalb im Erhebungsprozess zur Rekonstruktion von subjektiven Theorien in Studien inzwischen häufiger Verwendung findet (vgl. u. a. von Bülow 2011; Haas 2018). Ferner ist die Erhebungsmethode interessant, da nach Flick (2011a) das episodische Interview als Interviewform vor allem bei Untersuchungen als geeignet erscheint, welche „auf Wissen, Erfahrungen und Veränderungen aus der Sicht der Befragten abzielen“ (S. 275).

Die Gestaltung eines episodischen Interviews erlaubt es somit, mehr über die Genese des subjektiven Gewaltverständnisses zu erfahren und eben jenen Ereignissen und Situationen auf die Spur zu kommen, die das eigene Gewaltverständnis und den Umgang mit Gewalt – „Was darf ich, was darf ich nicht?“ – konstituierten. Mit Bezug zu Subjektivierungsprozessen ließe sich entsprechend formulieren, eben jene biographischen Kontexte in den Blick zu nehmen, in denen ein spezifisches Gewaltverständnis „erstmal definiert und umgesetzt wird“ (Reckwitz 2008, S. 25). Ein zentraler Gedanke, der die Wahl des episodischen Interviews begründet, ist ebenso die Perspektive, dass biographisches Wissen vor allem auf der Basis diverser exemplarischer Situationen gewonnen wird und dabei neben der eigenen Lebensgeschichte die generationale Zugehörigkeit sowie der jeweilige zeithistorische Hintergrund wesentliche Rollen spielen (vgl. Volkmann 2008, S. 72).

Das episodische Interview verbindet zunächst Ansätze des in der Biographieforschung weit verbreiteten narrativen Interviews und des leitfadenorientierten Interviews (vgl. Flick 2011a). Die Interviewfragen fordern die Interviewten auf, eine ausgewählte Episode – einen Ausschnitt – aus ihrem Leben zu erzählen. Im Gegensatz zum narrativen Interview werden

die Themen durch die Erzählaufforderung, einen kleinen Ausschnitt zu berichten, stärker eingegrenzt und konkreter in einen thematischen Kontext eingebunden. Darüber hinaus ist für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens die möglichst umfangreiche Generierung von Erzählungen notwendig. Konstitutiv ist für das episodische Interview aufgrund der Verwendung verschiedener Daten, Theorien und Methoden, wie bereits weiter oben in diesem Kapitel angeklungen, die methodeninterne Triangulation (vgl. Flick 2011c, S. 28). Der triangulative Ansatz dieser Arbeit, der in der Entfaltung der theoretischen Perspektive im Rahmen der subjektiven Theorien durch die Verbindung von theoretischen Konzepten zur Fokussierung des Expertenwissens und des biographischen Wissens auf der einen Seite und Konzepten zur Betrachtung des sozialen Wissens auf der anderen Seite seinen Anfang nahm, wird somit bei der Wahl der Interviewform fortgeführt. Im theoretischen Kontext bedeutet Triangulation zunächst eine Zusammenschau verschiedener theoretischer Perspektiven, die sich an Erkenntnissen der Wissenspsychologie anlehnen und zwischen narrativ-episodischem und begrifflich-semantischen Wissen differenzieren (vgl. ebd., S. 28). Denn leitend ist im Rahmen des episodischen Interviews die Annahme, dass die interviewten Personen ihre Einstellungen und Erfahrungen mit dem „semantisch-begrifflichen“ und dem „narrativ-episodischen Wissen“ auf der Basis zweier Wissensformen artikulieren. Dies bedeutet folglich, dass für subjektive Theorien der Gewalt sowohl semantisches als auch episodisches Wissen des deklarativen Gedächtnisses relevant sind. Episodisches Wissen beinhaltet die Erinnerungen der Interviewten an bestimmte mit dem Forschungsgegenstand verbundene Situationen (Flick 2011a, S. 273). Das Wissen ist folglich „kontextuell gebunden [...]“ (von Bülow 2011, S.64), also mit einer konkreten, spezifischen Erfahrung verbunden (vgl. Flick 2011c, S. 28). Aufgrund verschiedener ähnlicher Erfahrungen können Wissensbestände entstehen und ein Begriffswissen bilden (vgl. ebd., S. 28). Bei der Bedeutung der Biographie für das episodische Wissen verweist Flick auf Strube (1989):

4 *Methodisches Vorgehen*

„Eine engere Auffassung versteht als Inhalt des episodischen Gedächtnisses vorwiegend autobiographische Erinnerungen; (...) Gemeinsam ist in jedem Fall die Repräsentation spezifischer Umstände, vor allem des Ortes und der Zeit von Ereignissen, als Charakteristikum des episodischen [...] Gedächtnis“ (S.12; zitiert nach Flick 2011c, S. 29).

Eingedenk dieser Perspektive sind ein wesentlicher Bestandteil des Wissens Episoden aus dem Leben und die mit ihnen verbundenen orts- und zeitspezifischen Assoziationen sowie die Erinnerung an die Beteiligten (vgl. Flick 2011c, S. 29)

Das semantische Wissen ist als „generalisierendes Wissen“ (von Bülow 2011, S. 64) zu sehen, das argumentativ-theoretische Darstellungen erfragt. Es beinhaltet „Regeln, Tatbestände sowie Bedeutungen“ (ebd., S. 64) und ist „um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander herum aufgebaut“ (Flick 2011a, S. 273). Das episodische sowie semantische Wissen lässt Ähnlichkeiten zum „autobiographischen Gedächtnis“ erkennen, nämlich insofern, dass das semantische Wissen „abgelöste Informationen“ (Schulze 2006, S. 42) beinhaltet und für die Genese des episodischen Wissens eben jene Ereignisse und Situationen besonders prägend sind, die mit einer intensiven emotionalen Erfahrung verbunden sind (vgl. Schulze 2006, S. 42). Nach Schulze beinhaltet das „autobiographische Gedächtnis“ jene Ereignisse und Situationen, die bei der Aufnahme des Wissens präsent waren, sodass auch Psycholog*innen häufig vom „episodischen Gedächtnis“ sprechen. In diesem Kontext gilt es zu bedenken, dass das autobiographische Gedächtnis einen selektiven Charakter besitzt. Dies bedeutet, dass bei der Erinnerung oder der Wiedergabe durch das Subjekt vor allem diejenigen Episoden genannt werden, die mit bestimmten Gefühlen assoziiert sind und entsprechend „[...] eine besondere Bedeutung für die Entfaltung des biographischen Prozesses und den Aufbau des lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhangs haben“ (ebd., S. 42). In den Neurowissenschaften findet sich häufig die Auffassung, das autobiographische Gedächtnis als Unterkategorie des episodischen Gedächtnisses zu kenn-

zeichnen (vgl. Partetzke 2016, S. 26). Aufgrund des Umstandes, dass Wissen eng verknüpft ist mit konjunktiven Erfahrungen, ist das episodische Interview ebenfalls ein interessantes Instrument. Denn gerade durch das episodische Wissen werden die Interviewten angeregt, mithilfe von beispielhaften Episoden auch das konjunktive Gewaltwissen darstellen zu müssen. Sie sind somit gefordert, den Interviewenden den Gegenstand allgemeinverständlich und gewissermaßen alltagstheoretisch zu erklären und ihren Gegenübern bewusst zu machen: Während Pädagog*innen in der Praxis womöglich intuitiv mit Gewalt umgehen, sind sie im Rahmen des Interviews dazu angeleitet, ihr Gewaltverständnis beziehungsweise ihr Handeln und den entsprechenden Orientierungsrahmen offen zu legen und mit Worten näher zu erklären. Durch die Möglichkeit, anhand von episodischen Beispielen die Orientierung zu explizieren, fällt es ihnen womöglich leichter. Die Erzählungen in den episodischen Teilen des Interviews ermöglichen es insofern, auch einen besseren Zugang zum atheoretischen Wissen und konjunktiven Wissen der Interviewpartner*innen zu erhalten.

Im Rahmen des episodischen Interviews sollen die Interviewpartner*innen ihre subjektive Wirklichkeit erzählen, indem sie regelmäßig durch Fragen aufgefordert werden, eine Situation oder auch mehrere Situationen zum thematisierten Phänomen zu berichten (vgl. Flick 2011c, S. 31). Zentral ist dabei der Gedanke, dass die Interviewten selbst entscheiden können, welche Situationen sie als relevant im Kontext der an sie gestellten Frage sehen. Damit einher geht die Offenlegung des im sogenannten deklarativen Gedächtnis – also dem bewussten Gedächtnis – gespeicherten Wissens (vgl. von Bülow 2011, S. 64). Aufgrund der Unterscheidung in semantisches und episodisches Wissen enthalten die Interviews Fragen, die zum einen zur Erfassung des semantischen Wissens eindeutige Antworten hinsichtlich eines bestimmten Gegenstands ermöglichen, zum anderen finden sich zur Erfassung des episodischen Wissens auch Fragen, bei denen es sich eher um Erzählanstöße handelt, die die Interviewten dazu bringen, über Erfahrungen zu berichten (vgl. Flick 2011a, S. 273). Gerade dies ist mitunter ein zentrales Charaktermerkmal

4 *Methodisches Vorgehen*

des episodischen Interviews, nämlich dass Interviewer*innen die interviewten Personen permanent zu Erzählungen auffordern. Dieses Vorgehen und die damit verbundene umfangreiche Generierung von Erzählungen ermöglicht den Zugang zur Erfahrungswelt der interviewten Lehrkräfte mit Gewalt.

Wie es bei den meisten Interviewformen der Fall ist, wird die interviewte Person zunächst über die Vorgehensweise beim episodischen Interview informiert. Das Interview beginnt, so schlägt es Flick vor, mit einer Frage, die das Verständnis des Interviewten hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes erfragt. Es folgen Fragen, die die Interviewten mit dem Untersuchungsgegenstand konfrontieren und ermutigen, über verschiedene Situationen zu berichten. Möglich sind ferner Fragen, die die Phantasien (hinsichtlich Pläne, Zukunft, Reformwünsche) der Interviewten erfragen. Das semantische Wissen wird schließlich über Fragen erhoben, welche die subjektiven Definitionen der Interviewten in den Fokus nehmen. Während des Interviews haben Fragen, die zum Erzählen auffordern, den größten Zeitanteil; hinsichtlich der Reihenfolge kann wiederum relativ flexibel verfahren werden. Entscheidend für den Erfolg des Interviews ist, dass sowohl die Interviewenden als auch die Interviewten das methodische Prinzip, welches dem episodischen Interview zugrunde liegt, verinnerlicht bzw. verstanden haben. Eine Herausforderung stellt dabei vor allem dar, zu jeder Situation eine entsprechende Stimulation zu formulieren. Schließlich ist nach Flick (2011a) auch mit sogenannten Repisoden zu rechnen, d.h. dass die Interviewten Situationen nur erwähnen oder von bestimmten Situationen häufiger erzählen (S. 279).

Durch die verschiedenen Fragen und Erzählaufforderungen können unterschiedliche Datensorten wie Erzählungen, Argumentationen und Begriffsexplikationen erfasst werden, sodass für das episodische Interview die Triangulation von Datensorten charakteristisch ist.

Nach Flick (2011c) treten durch das episodische Interview folgende Datensorten auf, die je nach Interviewten eine stärkere Betonung erfahren:

- „*Situationserzählungen* [...] auf verschiedenen Niveaus und Konkretisierungsebenen“;
- „*Repisoden* [...] als regelmäßig wiederkehrende Situationen, die nicht mehr auf einem eindeutigen räumlich-zeitlichen Bezug basieren“;
- „von konkreten Situationen abstrahierte Beispielsschilderungen, Metaphern, bis hin zu Klischees und Stereotypen“;
- „*subjektive[...] Definitionen* (von Technik, von bestimmten technischen Geräten, von Gesundheit, von Alter etc.)“;
- „[...] *argumentativ-theoretische Aussagen*, z. B., Explikationen von Begriffen und ihren Zusammenhängen untereinander“ (S. 37).

Aus der praxeologischen Sicht des entwickelten Modells zur Erfassung der subjektiven Gewalttheorien erscheint nun die Frage erlaubt, inwiefern das episodische Interview als Methode geeignet erscheint, nicht nur die kognitive Betrachtung des Phänomens der Gewalt zu erfassen, sondern gleichfalls die impliziten, wie selbstverständlich wahrgenommenen Haltungen und Handlungen zu ergründen. Die Antwort liegt in den verschiedenen Fragearten, die als Impulse die Interviewten auffordern, mannigfaltige Sichtweisen auf einen Gegenstand zum Ausdruck zu bringen und dabei verschiedene Wissensspeicher zu aktivieren.

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Wissensbestandteile der subjektiven Theorien skizziert als eine Mischung aus individuellem und sozialen Wissensformen. Hier ist eine Passung zum episodischen Interview festzustellen, denn im Rahmen des episodischen Interviews steht die soziale Reproduktion ebenfalls im Fokus der Aufmerksamkeit, sodass sowohl das individuelle Wissen als auch das soziale Denken erfasst werden sollen (vgl. ebd., S. 38). In der Art und Weise, wie die interviewten Lehrkräfte Gewalt erklären

4 Methodisches Vorgehen

und sich zum Phänomen positionieren, lassen sich Hinweise finden, wie die Person zu diesen Haltungen und Sichtweisen gelangt ist. Insofern erscheint eine biographische Ausrichtung eines Interviews ein konkreter Ansatz, um die sozialen Einflüsse auf das subjektive Bild des Gewaltphänomens zu erfassen. Gerade auch in Fragen zur Untersuchung des episodischen Wissens sehe ich die Möglichkeit, den Zusammenhang von Praxeologie und subjektiven Gewalttheorien kenntlich machen zu können. So bietet das episodische Interview für die Erfassung des impliziten Wissens mit der Aufforderung zum Erzählen den Interviewten den Raum, um ihre eigenen Perspektiven, Urteile und Haltungen zu formulieren. Ferner kommt meiner Intention, die Vielfalt des Gewaltwissens zu erschließen, zugute, dass das Gespräch zwischen mir als Interviewer und den Interviewten im Rahmen des episodischen Interviews einen authentischen Charakter hat. Die Authentizität der Kommunikation entsteht dadurch, dass es sich bei den Erzählungen der interviewten Lehrkräfte um eingegrenzte Ausschnitte aus ihrer Biographie handelt, die durch Nachfragen verschiedene Perspektiven auf die geschilderte Situation erlauben. Dadurch, so die Intention, können als selbstverständlich wahrgenommene Haltungen deutlich werden, die auf implizitem respektive konjunktivem Wissen beruhen. Insofern sind Fragen zu formulieren, die die Interviewten anregen, Selbstverständliches aus ihrer Biographie zu berichten und dabei einen Bezug zu historischen und sozialen Bedingungen zu knüpfen. Einen Ansatz können hier Fragen bilden, die sich auf alltägliche Kontexte beziehen und verstärkt die Interviewten animieren, nicht nur einen Begriff zu erklären, sondern ebenfalls die mit diesem Begriff (hier Gewalt) verbundenen Denkweisen, Haltungen, Wahrnehmungen, Wertungen, Gefühle und – generell – Konnotationen zum Ausdruck zu bringen.

4.2.2 Interviewleitfaden

Im Rahmen der Vorbereitung der Interviews wurde zunächst ein Leitfaden erstellt, der sich an den theoretischen Ausführungen orientiert und biographisch aufgebaut ist. D. h. der Leitfaden thematisiert neben dem Gewaltbe-

griff die Gewalterfahrungen im Rahmen der Kindheit und Jugendzeit, der eigenen Schulzeit sowie des Berufslebens. Diese Gliederung des Leitfadens dient neben der Rekonstruktion der biographischen Erlebnisse ebenfalls der Perspektive, verschiedene Einflussfaktoren und Erklärungsansätze zum Thema Gewalt in den Blick zu nehmen.

- Gewaltvorstellungen, d. h. subjektive und allgemeine Gewaltdefinitionen;
- Gewalterfahrungen als Beobachter*in, Täter*in und Opfer in der Familie, der Schule und dem Beruf;
- der Umgang mit diesen Gewalterfahrungen in der privaten und schulischen Erziehungspraxis.

Der Vorteil eines Leitfadens ist es, dass er bei allen Interviews eine Vergleichbarkeit sicherstellt, gleichzeitig aber auch die Freiheit lässt, die Reihenfolge der Fragen individuell zu gestalten und je nach Verlauf des jeweiligen Interviews auch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Die Gefahr, womöglich die Fülle an Antworten durch den Einsatz eines Leitfadens einzuschränken, wurde mit dem Ziel, zentrale Passagen der Interviews beim Auswertungsprozess strukturierter miteinander vergleichen zu können, akzeptiert.

Der Fragenkatalog besteht aus Fragen, welche die subjektiven Gewaltkonzepte der Lehrkräfte und deren Bedeutung für die berufliche Praxis erfassen, ferner aus Erzählimpuls, die zu Situationserzählungen führen sollen und die Rekonstruktionen bedeutender biographischer Ereignisse ermöglichen, in denen sich die Genese des subjektiven Gewaltbegriffs widerspiegelt. Hintergrund dieser Ansicht ist die Annahme, dass sich die Definition und der Umgang mit Gewalt durch biographische Erfahrungsaufschichtungen entwickelten – oder auch wieder veränderten. Der Leitfaden besteht aus in Themenblöcken aufgeteilten Hauptfragen und Detail- bzw. Nachfragen. Die Detail- und Nachfragen erlauben es, auf angesprochene Situationen

4 *Methodisches Vorgehen*

nochmals differenzierter und detaillierter einzugehen. Sie stellen insofern eine Gedächtnisstütze dar.

Der Leitfaden beginnt mit eher unverfänglichen Fragen zur Berufswahl. Damit ist einerseits die Intention verbunden, die Atmosphäre eingedenk der eher sensiblen Thematik „Gewalt“ zu lockern und andererseits mehr über persönliche Daten und die Berufszufriedenheit der Lehrer*innen zu erfahren. Entsprechend besteht der Interviewteil „Einstieg“ auch aus Fragen zum Referendariat und potentiellen Spannungen im Schulalltag und soll Hinweise auf die „Einsozialisation“ in das soziale Feld der Schule ermöglichen (vgl. Helsper 2002). Insofern werden diese Fragen auch eingesetzt, um zum einen mehr über die Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns der interviewten Lehrkräfte und zum anderen mehr über institutionelle oder strukturelle Gewaltverhältnisse im sozialen Feld der Schule zu erfahren, die gerade in der Zeit des Referendariats den Lehramtsanwärter*innen das erste Mal besonders vor Augen geführt werden. Mit der entsprechenden Frage zum Referendariat („Wie haben Sie Ihr Referendariat empfunden? Können Sie mir Situationen schildern, an denen Sie Ihre Wahrnehmungen verdeutlichen können?“) soll also mehr darüber in Erfahrung gebracht werden, wie diese für die Berufsbiographie besonders relevante Episode von den Lehrkräften wahrgenommen wurde. Ferner kann womöglich anhand der Fragen mehr über die Lehrerpersönlichkeit in Erfahrung gebracht werden, sprich: wie glücklich, zufrieden oder selbstbewusst sich eine Lehrkraft im sozialen Feld der Schule bewegt und so generell die Berufszufriedenheit von biographischen Erfahrungen beeinflusst wird. Die Berufszufriedenheit lässt sich zudem mit Phantasiefragen beleuchten, die ein weiterer Bestandteil des episodischen Interviews darstellen können (vgl. Flick 2011a, S. 275). Im Leitfaden betraf dies z. B. Fragen hinsichtlich Arbeitssalltag und Arbeitsbedingungen (z. B. „Wie könnte man denn die Schule schöner gestalten?“).

Im zweiten Fragenblock „Gewaltbegriff“ wird dann zum ersten Mal im Laufe des Interviews das Wort „Gewalt“ erwähnt. Der Einstieg erfolgt durch

die Aufforderung der interviewten Lehrkraft, ihre subjektive Definition von Gewalt darzulegen („Was ist für Sie ‚Gewalt‘? Was verbinden Sie mit dem Wort ‚Gewalt‘?“). Im Anschluss werden die Lehrer*innen danach gefragt, welche Inhalte beziehungsweise welches Professionswissen ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung – Studium, Referendariat – und ihrer bisherigen Berufstätigkeit über Gewalt vermittelt wurden. Danach werden die ersten respektive die für die Person bedeutungsvollen Erlebnisse mit Gewalt in den Blick genommen, indem die Interviewten gebeten werden, von besonders eindrücklichen Gewaltereignissen zu erzählen („Erzählen Sie mir bitte Gewaltsituationen aus Ihrem Leben, von denen Sie sagen, das waren besondere Situationen.“).

Anschließend werden die Interviewten in einem dritten Fragenteil, der sich der Kindheit und der Jugendzeit widmet und verstärkt „auch Ketten von Situationen“ (ebd., S. 274) anspricht, gebeten, die Erziehungsziele („Welche Erziehungsziele haben Ihre Eltern verfolgt? Erzählen Sie mir eine Situation, wodurch es mir deutlich wird.“) und die Strafmaße („Was war die bedeutendste Erfahrung mit Strafen durch Ihre Eltern, können Sie diese Situation erzählen?“) ihrer Eltern aufzuzeigen sowie in diesem Zusammenhang mögliche Konflikte mit ihren Erziehungsberechtigten zu schildern. Womöglich können anhand der Antworten erste Erfahrungen mit Gewalt abgeleitet werden oder auch eine „familial habitualisiert[e]“ (Wigger 2010, S.11) Gewalteinstellung identifiziert werden – abhängig natürlich von der elterlichen Gewaltnähe oder -distanz!

Generell erscheint die Frage nach der Strafpraxis als eine gute Operationsmöglichkeit, Hinweise auf Gewalt in der Kindheit zu erhalten. Deshalb wird die Frage auch nochmals im Kontext der eigenen Schulzeit gestellt. Wie in vorangegangenen Kapiteln angeführt, sind Erlebnisse, Ereignisse sowie Erfahrungen mit den damaligen Pädagog*innen in der eigenen Schulzeit Teil von subjektiven Theorien und prägen somit das eigene pädagogische und didaktische Handeln als Lehrer*in. Insofern werden die Interviewten gebeten,

4 *Methodisches Vorgehen*

neben erlebten Gewaltsituationen und Strafmaßnahmen auch über Lehrkräfte zu berichten, die ihnen besonders im Gedächtnis geblieben sind.

Um mehr über potenzielle Gewalthandlungen in der Peer-Group zu erfahren, werden die Lehrer*innen gebeten, über mögliche Konflikte mit Mitschüler*innen zu berichten. Ebenfalls werden die Interviewten gefragt, wie damals die Lehrer*innen auf Konflikte zwischen Schüler*innen reagierten. Um Gewalterfahrungen in der Peer-Group geht es auch in den Generationen- und Milieu-Fragen: „Wenn Sie an Ihre Generation / Ihr soziales Umfeld denken: Gibt es in Ihrer Generation / Ihrem sozialen Umfeld ein spezielles Gewaltverständnis? Beschreiben Sie das Gewaltverständnis Ihrer Generation / Ihres sozialen Umfeldes anhand von Beispielen.“ Ziel der Frage ist es, mehr über die Sozialisationskontexte und das zeitspezifische bzw. milieuspezifische Gewaltverständnis während des eigenen Aufwachsens zu erfahren – dieses kann die eigene subjektive Theorie und somit Interpretation von Gewaltsituation beeinflussen oder sich auch habituell niederschlagen (vgl. u. a. Bourdieu 1983; Winkler 1995; Daryan 2016).

Die Peer-Group wird in der Literatur sowohl als „Ressource“ als auch „biographische Gefährdung“ (Ecarius / Hößl / Berg 2012) gesehen. Deswegen gibt es im Leitfaden auch eine Frage, die sich dem Einfluss der Peer-Group auf das Gewaltverständnis widmet („Wenn Sie an Ihren Freundeskreis in Ihrer Jugend denken, erinnern Sie sich an eine Situation, von der Sie sagen ‚Da hat Gewalt stattgefunden?‘“).

Im vierten Fragenteil des Interviews werden die Gewalterfahrungen im Berufsalltag sowie mit Verweis auf die handlungsleitende Funktion von subjektiven Theorien der Umgang mit Gewalt thematisiert. Hier werden die Lehrer*innen u. a. gebeten, über Konflikte mit beziehungsweise zwischen Schüler*innen sowie typische Gewaltsituationen zu berichten.

Zudem werden die Interviewten aufgefordert, ihre präferierten Strafmaßnahmen zu nennen („Bitte erzählen Sie mir eine beispielhafte Situation, die mir deutlich macht, welche Maßnahmen Sie ergreifen, um Schüler*innen zu bestrafen“) und ihr eigene Strafpraxis zu reflektieren („Wie

haben Ihre Schüler*innen diese Strafe empfunden? Hätte es Ihrer Meinung nach eine Alternative gegeben?“). In diesem Zusammenhang ist auch die (Nach-)Frage, wann eine Strafe angewandt wird, von besonderem Interesse, schließlich kann aus der Antwort abgeleitet werden, ab welchem Punkt für die Lehrkräfte ein strafwürdiges Verhalten vorliegt – auch dies kann eine Interpretationshilfe des Gewaltverständnisses der Interviewten sein.

In einem weiteren Fragenblock werden die Interviewten zudem mit der Frage konfrontiert, ob sie selbst Gewalt anwenden „Wenn Sie an Ihr bisheriges Berufsleben denken, gab es auch Situationen, von denen Sie sagen würden: ‚Da habe ich Gewalt ausgeübt‘?“). Eine mögliche Nachfrage bedenkt dabei eine erweiterte Sichtweise des Gewaltbegriffs, dass zwar ein Rückgang der körperlichen Gewalt stattgefunden hat, die Gewalt an sich aber nicht zurückging („Gab es in Ihrem Berufsleben Momente, wo Sie dachten ‚Da habe ich die Schüler aber ungerecht behandelt oder gar beschämt und gekränkt‘. Erzählen Sie mir bitte eine Situation.“). Ebenfalls werden die Lehrer*innen danach gefragt, ob die biographischen Gewalterfahrungen den professionellen Umgang mit Gewalt beeinträchtigen beziehungsweise generell einen Einfluss haben („Haben Sie den Eindruck, dass Ihre bisherigen Gewalterfahrungen Ihr berufliches Handeln beeinflussen? Erzählen Sie mir bitte ein Beispiel, wodurch es mir deutlich wird.“).

Zum Abschluss des Interviews werden die Lehrer*innen nochmals aufgefordert, ihr Gewaltverständnis aufzuzeigen und den Einfluss der biographischen Erfahrungen auf ihren persönlichen Gewaltbegriff und das eigene pädagogische Handeln zu beschreiben. Die Frage dient ferner dazu, mehr darüber in Erfahrung zu bringen, ob biographische Gewalterfahrungen womöglich den Umgang mit Gewalt stärker beeinflussen als das professionelle Wissen über Gewalt. Dies könnte dann aber auch als Hinweis gelesen werden, dass die Vermittlung von Inhalten über Gewalt im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften nur eine randständige Bedeutung haben.

Im Vorfeld wurde der Leitfaden getestet und insgesamt zwei Lehrkräfte und ein Studierender gebeten, für ein Probeinterview zur Verfügung zu ste-

4 *Methodisches Vorgehen*

hen. Daneben wurde ein Probeinterview mit angepassten Fragen mit einer Person durchgeführt, die nicht als Lehrkraft tätig ist. Die Intention war es, die Verständlichkeit der Fragen nochmals an einer Person zu überprüfen, die nicht alltäglich mit den im Interview auftretenden Begrifflichkeiten zu tun hat. Ferner kamen bei der Beschäftigung mit der symbolischen Gewalt Fragen auf, inwiefern in den Rahmenbedingungen eines Interviews potentiell ungleiche Machtverhältnisse bestehen, die den Aussagegehalt der Antworten womöglich beeinträchtigen. So verweist Rieger-Ladich (2010) am Beispiel eines Interviews darauf, wie symbolische Gewaltverhältnisse wirken können (S. 91). Entsprechend schreibt er von „ganz eklatanten Verstehensproblemen, die nicht zuletzt der Logik des sozialen Raumes – genauer: dem sozialräumlichen Index sozialer Handlungen – geschuldet sind“ (ebd., S. 91) und verweist auf die Rolle der Sprache, „die nach Bourdieu ein Ort ‚verschärfter Klassenkämpfe‘ ist, weil sich in ihr die soziale Hierarchie und die ungleiche Verteilung des Kapitals widerspiegeln“ (ebd.). Derartige Hinweise konnten an der ein oder anderen Stelle bei der „feldfremden“ Person mitunter auch erkannt werden, fielen aber nicht weiter in das Gewicht bei der weiteren Gestaltung des Interviewleitfadens.

Unabhängig von diesen Ausführungen wurde der Leitfaden nach den Probeinterviews nochmals gekürzt und später bei der Durchführung der Interviews stärker darauf geachtet, die von den Interviewpartner*innen erwähnte Situationen und Episoden nochmals mit Nachfragen mit einer stärkeren Aufmerksamkeit zu bedenken. Es zeigte sich ferner bei den Probeinterviews (aber auch bei den ersten beiden „offiziellen“ Interviews), dass besonders die ersten Fragen, die den Berufsalltag thematisieren, zu sehr von den Interviewten genutzt wurden, um über allgemeine Dinge aus Schule und Unterricht zu berichten. Im Prozess der Modifizierung des Fragebogens, der nach jedem Probeinterview und den ersten beiden „offiziellen“ Interviews durchgeführt wurde, wurden deshalb primär die Fragen zur Berufszufriedenheit und zum Berufsalltag während des Interviews seltener eingesetzt. Ebenso wurden Fragen seltener fokussiert, die zum Ziel hatten,

symbolische Gewaltverhältnisse zu erfassen und deren Operationalisierung im Rahmen eines ersten Leitfadens noch mit einer besonderen Aufmerksamkeit bedacht wurde – z. B. wurden die Interviewten mit Fragen zu Situationen konfrontiert, die potentiell symbolische Gewaltverhältnisse beinhalten könnten (u. a. das Verhältnis zu den Vertreter*innen der oberen Schulbehörden, Unterrichtsformen, Methoden). Dennoch erscheint es nach der Analyse der Probeinterviews fragwürdig, inwiefern mit einem Interview symbolische Gewaltverhältnisse überhaupt sichtbar gemacht werden können. Darauf verweisen auch weitere Publikationen, aus denen Zweifel deutlich werden, die Effekte der symbolischen Gewalt überhaupt im Rahmen von Interviews erfassen zu können (vgl. u. a. Koller et al. 2007). Stattdessen wird in der Verwendung von Verfahren wie der Ethnographie die Möglichkeit gesehen, symbolische Gewaltverhältnisse zu erfassen (vgl. u. a. Audehm 2008). Außerdem gilt es zu betonen, dass symbolische Gewalt als nicht sichtbare Gewalt wirkt, schließlich ist es das Wesen der symbolischen Gewalt, dass sie weder von Täter*innen noch von Opfern als Gewalt wahrgenommen wird. Für das Interview bedeutet dies: Wenn symbolische Gewaltverhältnisse vorliegen, so müssen die Interviewten selbst davon berichten, ohne dass der Interviewer einen Anstoß gibt. Die Anstöße führten stattdessen eher dazu, dass das Thema Gewalt in den Hintergrund rückte.

*4.2.3 Interviewpartner*innen und Transkription des Interviewmaterials*

Nach den Probeinterviews wurden insgesamt acht Lehrer*innen interviewt. Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgte auf der Grundlage der in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Theorien und Ergebnissen bisheriger Studien. Bei der Auswahl der Fälle ist besonders darauf zu achten, dass sich die Fälle ergänzen und bei der Analyse Kontrastierungen möglich sind, um die Facetten des untersuchten Phänomens fassen zu können. Es galt somit als handlungsleitendes Prinzip bei der Auswahl das Kriterium der maximalen Kontrastierung, vor allem hinsichtlich der Ebenen der generationalen und

4 *Methodisches Vorgehen*

der berufsbiographischen Verortung. Grundsätzlich galt eine erste kursorische Orientierung bei der Auswahl der potentiellen Interviewpartner*innen dem Potential, das die Lehrkräfte besitzen, um die Fragen überhaupt hinreichend beantworten zu können (vgl. Greven 2018, S. 319). Des Weiteren dienten ebenfalls Auswahlkriterien wie Alter (aufgrund der Frage nach der Generationszugehörigkeit), Geschlecht, unterrichtete Schulform, Berufserfahrung sowie aktuelle Tätigkeit. Letzteres Auswahlkriterium bedarf einer Erklärung: Hierunter ist die Frage zu verstehen, ob die Lehrkraft unterrichtet oder – zumindest teilweise – außerhalb des Schuldiensts tätig ist. Denn womöglich gab es gewalthaltige „biographische Wendepunkte“, die zu der Entscheidung führten, den Schuldienst vorerst oder sogar dauerhaft zu verlassen. Beim Auswahlkriterium „Berufserfahrung“ orientierte ich mich am Stufenmodell des Lehrerlernens nach Fuller und Brown (1975) (vgl. Messner / Reusser 2000, S. 160f.). Dieser Ansatz bildet die Entwicklung einer Lehrkraft im Laufe seiner Berufsbiographie in drei Phasen ab. So ist die Berufseingangsphase („Survival Stage“) noch stark geprägt von den Unsicherheiten und den persönlichen Schwierigkeiten der Lehrkräfte – es geht vor allem um das Überleben. In der zweiten Phase, der „mastery stage“ erfolgt allmählich eine Stabilisierung und es gelingt eine routiniertere Unterrichtsgestaltung. In der dritten Phase („routine stage“) gelingt es den Lehrer*innen schließlich, verstärkt den Blick auf die Belange respektive die Lernprozesse der Schüler*innen zu richten (vgl. ebd., S. 159f.). Entsprechend wurde bei der Auswahl der Interviewpartner*innen darauf geachtet, verschiedene Generationen von Lehrer*innen abzudecken, da vermutet werden kann, dass erfahrene Lehrkräfte anders mit Gewalt umgehen als etwa Berufseinsteiger*innen.

Der Kontakt zu den teilnehmenden Lehrer*innen wurde über Bekannte, im Bildungssystem tätige Akteur*innen im privaten Bereich hergestellt. Dies bedeutet auch, dass die interviewten Lehrer*innen auf privater Basis an der Interviewstudie teilnehmen und somit als Privatpersonen auf die Fragen antworten. Trotz der sensiblen Thematik zeigten sich die meisten der angefragten Pädagog*innen sehr interessiert und nahmen nach der Darlegung der

Intention der Studie und dem Ablauf eines episodischen Interviews gerne an den Interviews teil. Den Ort der Interviews konnten die Lehrer*innen selbst bestimmen. So fanden die Interviews an der Schule, aber auch bei den Lehrkräften zuhause oder im Büro an der Hochschule statt.

Bei der Transkription der Interviews wurde ein von Dresing und Pehl beschriebenes einfaches Transkriptionssystem verwendet (vgl. Dresing / Pehl 2013, S.21ff.). Die Interviews wurden entsprechend nicht lautsprachlich, sondern wörtlich transkribiert. So wurden beispielsweise die mit Dialekt gefärbten Textpassagen in der Regel hochdeutsch verschriftlicht. Einzelne von einem Dialekt gefärbten Aussagen wurden aber lautgetreu transkribiert, wenn sie auf eine besondere Herausstellung des Gesagten anspielten (z. B. „auf die Gosch“). Um die Lesbarkeit zu gewährleisten, wurde die Interpunktion teils verändert, „das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung [wurde] eher ein Punkt als ein Komma gesetzt“ (ebd., S.22). Die Sprachpausen wurden mit einer Klammer gekennzeichnet und in die Klammer die bis zur Antwort vergangene Zeit gesetzt. Gekennzeichnet wurden darüber hinaus Betonungen (Großschreibung) sowie auffällige nonverbale Anmerkungen und Reaktionen wie z. B. Gesten oder emotionale Erregungen, die für die Interpretation der Interviews wichtig sind. Nach der Transkription der Interviews wurden die Daten in die Analysesoftware MAXQDA 18 eingespeist.

Die Namen der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte wurden pseudonymisiert und hierfür Begriffe gewählt, die zum Zeitpunkt der jeweiligen Transkription aus den verschiedensten Gründen Teil der Aufmerksamkeit waren. Entsprechend wurde die Pseudonymisierung etwa durch literarische und filmische Charaktere oder popkulturelle Referenzen beeinflusst. Aus Gründen des Datenschutzes werden nur die nötigsten Informationen über die beteiligten Lehrkräfte in dieser Arbeit formuliert.

4.3 Auswertungsinstrument und Datenanalyse: Die dokumentarische Methode

Eingedenk der Annahme, dass sich Handeln in der Berufspraxis vor dem Hintergrund relevanter, den schulischen Alltag bestimmender Handlungsprobleme (wie beim Antinomie-Begriff beschrieben) im bewertenden Handeln ergibt, ist für die Arbeit eine Methodik zu wählen, welche die Orientierungsrahmungen der Lehrkräfte in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken lässt (vgl. Bitai 2016, S. 63). Für die Analyse der Daten gilt es dabei ein Instrument zu verwenden, welches einerseits eine vergleichende Untersuchung zulässt, aber gleichfalls die subjektiven Gewalttheorien der individuellen Fälle im Material erhält und dadurch bei der Analyse die Einmaligkeit einer Biographie berücksichtigt.

Bei der Rekonstruktion von subjektiven Theorien auf der Grundlage von Auswertungsmethoden wie der Struktur-Lege-Technik gilt der Fokus vor allem den verbalisierbaren individuellen Theorien beziehungsweise dem reflexiven und theoretischen Wissen, die sozialen Kontexte des Wissens sowie das atheoretische und implizite Wissen – „Ich kann nicht beschreiben, wie ich es mache, aber ich kann es.“ – werden hingegen weniger bedacht. Wie dargestellt, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht nur von einem rein psychologischen Konzept der subjektiven Theorien ausgegangen, sondern ebenfalls das in subjektiven Theorien eingelagerte soziale Wissen mitgedacht (vgl. Oechsle / Hessler 2011, S. 217; Epp 2019).

Vor dem Hintergrund der Perspektive von Epp (2019), beim Zusammendenken von subjektiven Theorien und Biographie wissenssoziologische Ansätze mitzudenken (S. 7), rückt die von Bohnsack (2003) auf Grundlage der Wissenssoziologie von Mannheim entwickelte „Dokumentarische Methode“ als hilfreicher Auswertungsansatz in den Blick. Die dokumentarische Methode entstand im Rahmen von Studien zu Jugendkulturen und stellt inzwischen eine etablierte Methode auf dem Feld der qualitativ-rekonstruktiven Forschung dar (vgl. Ballis et al. 2014, S. 92). Wie eingangs des

Kapitels beschrieben, geht es neben der Herausarbeitung individueller Gewaltorientierungen in dieser Arbeit darum, das überindividuell Gemeinsame in subjektiven Theorien herauszuarbeiten, also die personenspezifischen Merkmale von subjektiven Theorien abstrahieren zu können. Der dokumentarischen Methode kommt vor diesem Hintergrund in dieser Arbeit die Funktion zu, das Gewaltverständnis der interviewten Lehrkräfte vom Material her zu erschließen und die generativen Muster des Gewalthandelns zu erhellen.

Durch die Wahl des methodischen Ansatzes der dokumentarischen Methode zielt die Arbeit also darauf ab, sowohl das kommunizierte Gewaltwissen als auch das den interviewten Lehrkräften zwar bewusste, aber nur schwierig explizierbare Handlungswissen in den analytischen Blick zu nehmen. Durch eine Methode wie etwa der Struktur-Lege-Technik wäre es mir nicht möglich gewesen, die subjektive Theorien ebenfalls bestimmende Wissensbestände zur Exploration zu bringen.

„Denn die Untersuchungsverfahren der Methode eröffnen durch eine enge wechselseitige Relationierung beobachteter Praxis und wissenschaftlicher Theorie nicht nur den Zugang zu den kommunizierbaren Wissensbeständen der Proband_innen, sondern ermöglichen auch, das ‚den Erforschten bekannt[e], von ihnen aber selbst nicht expliziert[e] handlungsleitend[e] (Regel-)wissen zur Explikation‘ [...] zu bringen“ (Greven 2018, S. 317).

Die Wahl der dokumentarischen Methode wird ferner damit begründet, dass sie sich für die Erforschung der dem Handeln zugrundeliegenden Wissensbeständen und Haltungen eignet (vgl. Sotzek et al. 2017). Außerdem bietet die dokumentarische Methode verschiedene Anknüpfungspunkte an das Konzept der subjektiven Theorien und des episodischen Interviews, da bei ihr ebenfalls verschiedene explizite und implizite Wissensformen von

Relevanz sind und durch sie darstellbar werden (vgl. (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2013, S. 11f.):

„Voraussetzung für diese spezifische Beobachterhaltung ist die Unterscheidung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure einerseits und dem handlungspraktischen, handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen andererseits, welches Mannheim auch als atheoretisches Wissen bezeichnet. Dieses bildet einen Strukturzusammenhang aus, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne den Akteuren aber (im Durkheimschen Sinne) ‚exterior‘ zu sein.“ (ebd., S. 12).

Grundsätzlich wird im theoretischen Ansatz der dokumentarischen Methode zwischen einem kommunikativen sowie einem konjunktiven Wissen unterschieden. Dabei handelt es sich bei dem kommunikativen Wissen um ein bewusst zugängliches und kommunizierbares Wissen, das intentional ist und seinen Ausdruck etwa auf der Folie von „bewertende[n] oder normative[n] Aussagen über die Handlungspraxis“ (Greven 2018, S. 319) erfährt. Es weist damit eine Nähe zu der „Sprach- und Kommunikationsfähigkeit“ (Groeben et al. 1988, S. 15) und Reflexität der subjektiven Theorien sowie des semantischen Wissens des episodischen Interviews auf. Das kommunikative Wissen bezieht sich auf die kommunikative Sinnebene und kann sprachlich mitgeteilt werden (vgl. Brüggemann / Wellung 2017, S. 188). Das konjunktive Wissen umfasst hingegen die vorreflexiven und die subjektive Theorien mitprägenden Wissensbestände, die qua Sozialisation „auf der Grundlage geteilter, konjunktiver Erfahrungen erworben [wurde] und deshalb [...] erfahrungsbasiertes [...] Wissen [ist]“ (Greven 2018, S. 319).

Das konjunktive Wissen wird geprägt von der sozialen Lage, zu der Menschen zugehörig sind, sodass Individuen, die in ähnlichen Verhältnissen aufwachsen und agieren, über konjunktive Erfahrungen verfügen – auch hierbei wird die Bedeutung des sozialen Wissens für die Genese von subjektiven

Theorien deutlich. Dabei wird dieses gemeinsam geteilte Erfahrungswissen nicht nur durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse beeinflusst, ebenfalls prägend ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation (vgl. Liebold 2018, S. 113). Konjunktive Erfahrungsräume lassen sich auch als Milieu benennen (vgl. Brüggemann / Welling 2017, S. 185). Das konjunktive Wissen schlägt sich im alltäglichen Denken und Wahrnehmen nieder und ist insofern ein handlungsleitendes Wissen (vgl. ebd.).

Die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen ermöglicht es nach dem „Was“ und dem „Wie“ zu fragen. Es kann dabei zum Beispiel um die Frage gehen, wie der Umgang mit Gewalt bearbeitet wird, und nicht um die Frage, was unter einem Umgang mit Gewalt zu verstehen ist.

Die Differenzierung zwischen dem Was und dem Wie führt in der dokumentarischen Methode zu unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Analyseschritten, die aus der formulierenden Interpretation, der reflektierenden Interpretation, der komparativen Analyse sowie der Bildung von Typen und der Generalisierung der Ergebnisse bestehen (vgl. Kleemann et al. 2013; Nohl 2017). Die unterschiedlichen Schritte sollen im Folgenden erläutert werden.

Zunächst wird in der „formulierenden Interpretation“ der wörtliche Sinngehalt beschrieben (vgl. Nohl 2017, S. 30f.) und nach dem „Was“ gefragt, also „Was wird gesagt?“ In diesem Zusammenhang werden die Themen benannt, die in den Interviews behandelt und zentral für die Ziele des Forschungsvorhabens sind. Pointiert formuliert: Im Rahmen der formulierenden Interpretation wird das transkribierte Interview in thematische Sinnabschnitte unterteilt und das Interview durch die Perspektive der interviewten Lehrkraft paraphrasiert. Primär geht es in diesem Schritt darum, was die Interviewten selbst berichten, somit „bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde“ (Bohnsack et al. 2013, S. 16). Im Rahmen dieses Analyseschrittes gilt zum einen die Konzentration dem immanenten Sinngehalt, zum anderen ist es nicht von Interesse, inwiefern die Darstel-

lungen realistisch erscheinen. Vielmehr von Interesse ist die Orientierung an der Frage der Erzeugung von Wirklichkeit. Dabei kann ebenfalls für das rekonstruktive Analysewerkzeug der dokumentarischen Methode festgehalten werden, dass es offen ist für persönliche Schwerpunktsetzungen der interviewten Lehrkräfte. In dieser Hinsicht interessiert im Zuge der dokumentarischen Methode nicht, inwiefern die Interviewten wahrheitsgetreu antworten. Vielmehr ist es das Anliegen, einen Einblick zu erhalten, was sich in den Äußerungen der Interviewten und ihren Orientierungen dokumentieren lässt: „Die Analyseperspektive der dokumentarischen Methode ist vielmehr darauf gerichtet, wie das, was für wahr und richtig gehalten wird, erzeugt wird“ (Liebold 2018, S. 113). Es geht folglich um den dokumentarischen Sinngehalt eines Textes und inwiefern in diesem ein milieu- oder berufsspezifischen Muster zum Ausdruck kommt. Der Blick richtet sich entsprechend auf die Art und Weise, wie Argumente und Begründungen berichtet sowie konstruiert werden und in welchem Zusammenhang die Aussagen und die Handlungspraxis der Beforschten zu ihrem Erfahrungsraum stehen. Hier zeigt sich die Passung zwischen dem episodischen Interview und der dokumentarischen Methode: Denn aus den Erfahrungen, die die Interviewten mit Gewalt schildern, kann rekonstruiert werden, wie die Beforschten zu ihrem subjektiven Gewaltverständnis kamen.

Die für die Beantwortung der Fragen des Forschungsvorhabens relevanten Interviewpassagen werden im Zuge der formulierenden Interpretation zusammengefasst und paraphrasiert, um dadurch einen übersichtlichen Blick über das Interviewmaterial zu erhalten. Die übersichtliche Darstellung ist auch deshalb hilfreich, da besonders im Kontext des konjunktiven Wissens davon ausgegangen werden kann, an verschiedenen Stellen des Interviews Elemente eines bestimmten Themas entdecken zu können (vgl. Greven 2018, S. 320). Dadurch können auch jene Themen in den Blick genommen werden, die für die Forschungsfragen von besonderem Interesse sind (vgl. Nohl 2017, S. 30). Bei der Auswahl der Interviewpassagen stehen die Kriterien thematische Relevanz, thematische Vergleichbarkeit und me-

taphorische Dichte im Vordergrund. Im Sinne der metaphorischen Dichte sind vor allem jene Passagen von Interessen, die eine besondere Dichte bei der Erzählung darstellen, also besondere Höhepunkte aus der Sicht der interviewten Lehrkräfte. Die Paraphrasen können mit an das Interview angelegten Überschriften – quasi in-vivo-Codes – versehen werden, um die Aussagen der interviewten Personen so detailgetreu wie möglich festzuhalten. Der Text wird darüber hinaus in Sequenzen unterteilt und mit einem Oberthema überschrieben, sodass die formulierende Interpretation die Grundlage bildet für die reflektierende Interpretation (vgl. Ballis et al. 2014, S. 93). In der Praxis des Auswertungsprozesses bedeutet der Schritt der formulierenden Interpretation in der Regel, dass zunächst die Interviewmitschnitte angehört und die Themen in tabellarischer Form dokumentiert werden. Auf dieser Basis können die relevanten Themen identifiziert und transkribiert werden. Es ist dabei ausreichend, nur jene Passagen zu transkribieren, die eine Relevanz für die zentralen Forschungsfragen besitzen oder auch in den Interviews der anderen Teilnehmer*innen besonders eindrücklich auffielen (vgl. Greven 2018, S. 320).

Im Folgenden soll das Vorgehen bei der formulierenden Analyse beispielhaft anhand der ersten fünf Minuten eines Interviews mit einer Lehrerin – Frau Felsenbrand – dargestellt werden (Tabelle 1), das nicht in die später folgende Analyse miteinbezogen wurde. Beim Ablauf des Interviews wurden im Gegensatz zu den anderen Interviews als Einstieg Fragen zur Kindheit und Jugendzeit gewählt und nicht Fragen zum Beruf. Im Vorfeld des Interviews wurde das Thema Kindheit und Jugendzeit im Gespräch mit Frau Felsenbrand öfters thematisiert, sodass es angemessen schien, mit diesem Fragenteil aus dem Leitfaden zu beginnen. Im Nachhinein wäre wohl der Einstieg mit Fragen zum Beruf zweckdienlicher gewesen, denn das Interview hatte bisweilen, wohl auch wegen der emotionalen Tiefe der Eingangsfragen, eine eher getrübbte Atmosphäre. Auch deshalb wurde entschieden, das Interview für die tiefergehende Analyse nicht miteinzubeziehen.

Die anschließende „reflektierende Interpretation“ zielt darauf ab, den Orientierungsrahmen zu erschließen, indem der propositionale Inhalt (Orientierungsmuster) offengelegt wird (vgl. Nohl 2017, S. 31f.; Greven 2018, S. 322f.). Im Unterschied zur formulierenden Interpretation, in der das „Was“ im Fokus des Interesses stand, wird beim Schritt der reflektierenden Interpretation dem „Wie“ eine besondere Aufmerksamkeit zuteil: „Wie wird ein Thema bzw. das in ihm artikulierte Problem bearbeitet, in welchem (Orientierungs-)Rahmen wird das Thema behandelt?“ (Nohl 2017, S. 31).

Dabei beziehen die Forschenden im Rahmen des Schritts der reflektierenden Interpretation auch das für die Thematik entfaltete theoretische Hintergrundwissen mit ein. Aber es geht bei der Frage nach dem „Wie“ nicht nur allgemein um das Wissen und wie über ein Thema gesprochen wird, sondern ebenfalls um die Selbstverständlichkeit, die den Aussagen zu Grunde liegt, die von den Befragten formuliert werden – gewissermaßen also um die Perspektive, die für die Befragten in ihrer Perspektive selbst am stimmigsten ist. Dieses „Wie“ als *modus operandi* herauszuarbeiten ist auch das zentrale Ziel der dokumentarischen Methode. Bohnsack (2003) bemerkt, dass die reflektierende Interpretation „auf die Rekonstruktion und die Explikation des Rahmens, innerhalb das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, *wie*, d. h. mit [...] welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird“ (S. 135). Dies bedeutet nicht zu erfassen, wie eine Person über ein Thema spricht, sondern auch in welchem Rahmen das für den Beforschten selbstverständliche Hintergrundwissen präsentiert wird.

Für die Auswertungspraxis bedeutet dieser Schritt konkret, dass die Forschenden unter Berücksichtigung der Erfahrungen, aber ohne die Übernahme der subjektiven Sinndeutungen der Interviewten mit Bezug zu den theoretischen Vorannahmen eigene Interpretationen vornehmen, dabei die Forschenden jedoch nicht den Anspruch haben können, mehr als die Interviewten zu wissen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Interviewpartner*innen „[...] selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit

Tabelle 1: Thematischer Verlauf des Interviews mit Frau Felsenbrand (Ausschnitt)

1:32 bis 1:53: Gewalterfahrung Kindheit	„Ich hätte mir durchaus vorstellen können, was selten vorkam, aber dass mein Vater – da gab’s dann schon mal eins auf den Hintern.“
1:55 bis 2:32: Eigene Erziehung	„Also ich denke, der Erziehungsstil hat sich generell verändert, auch bei mir verändert aus meinen eigenen Erfahrungen heraus. Ich rede mehr mit [Kind] und wenn [Kind] irgendetwas nicht will – nicht dass ich alles mit mir machen lasse und durch Diskussionen kriegt [Kind] alles – und es wird mehr darüber gesprochen, warum [Kind] das jetzt nicht tut, warum ich es für wichtig halte, dass [Kind] es trotzdem tut.“
2:35 bis 3:05: Eigene Schulzeit	„Das würde ich jetzt ein bisschen differenzieren. In die Grundschule ging ich sehr gerne, bei den weiterführenden Schulen, je höher es ging, dann war der Anreiz weniger, sondern der Anreiz war dann eher, die Freunde zu treffen. Das war dann in der Oberstufe dann das Hauptargument.“
3:48 bis 5:11: Gute Lehrkraft	„Ich erinnere mich an einen Lehrer, Klasse acht oder neun oder so, der uns mehr als Kumpels eigentlich betrachtet hat. Der hat auch einen Ausflug mit uns gemacht, wo ich heutzutage denk, der hat sich mit uns einiges zugemutet. Der einfach nicht nur über die Schule, sondern auch in der Freizeit etwas mit uns gemacht hat.“

also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack et al. 2013, S. 12).

Eingedenk dieses Perspektivenwechsels werden gleichfalls die „semantische und syntaktische Bedeutung“ (Kleemann / Krähnke / Matuschek 2017, S. 175) zum Teil der Analyse. Eine erste Herangehensweise im Rahmen des Analyseschrittes der reflektierenden Interpretation bietet die Bestimmung der sogenannten Textsorten Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung (Evaluation), die zugleich erste Anzeichen hinsichtlich der konjunktiven Erfahrungsräume ermöglichen (vgl. ebd.). In der dokumentarischen Methode werden unter Erzählungen Handlungs- und Geschehensabläufe verstanden, die beispielsweise auch Angaben zu Zeiten und Orten beinhalten können. Beschreibungen sind Handlungsabläufe, die immer wieder im erhobenen Datenmaterial vorkommen oder Sachverhalte beschreiben, die mit Wörtern wie „regelmäßig“ oder „öfters“ eine besondere Betonung erfahren. Argumentationen sind Zusammenfassungen und Positionierungen etwa zu den Gründen des eigenen Handelns oder des Auftretens anderer Personen. Unter Evaluationen werden Äußerungen verstanden, die einen bewertenden Charakter haben.

„Erzählungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen der Informant Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die einen Anfang, ein Ende und einen zeitlichen Verlauf haben. Beschreibungen zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen immer wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte (z. B. ein Bild, eine Maschine) dargestellt werden. Argumentationen sind (alltags-)theoretische Zusammenfassungen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes und fremdes Handeln [...]. Bewertungen sind evaluative Stellungnahmen zu eigenem oder fremdem Handeln“ (Nohl 2017, S. 32).

Die Textsortentrennung ermöglicht verschiedene Einblicke in das Interview und bilden eine Passung zu den methodischen Annahmen des episodischen Interviews, denn, wie bereits im Rahmen der Erhebungsmethode geschildert, bezieht sich das episodische Interview ebenfalls etwa auf Erzählungen, Argumentationen und Bewertungen. Es wird davon ausgegangen, dass gerade über Fragen, die auf das episodische Wissen abzielen, den Interviewten entsprechendes biographisches Wissen reflexiv zugänglich wird. Mit den Fragen, die auf das episodische Wissen abzielen, ist somit u. a. die Intention verbunden, „das [...] konjunktive Wissen, das in die Handlungspraxis zugleich eingelassene und dieses orientierte Wissen der Interviewten, zu erheben“ (Nohl 2017, S. 33).

Neben den Textsorten sind für die Analyse im Rahmen der Methodik der dokumentarischen Methode ebenfalls die Diskursbewegungen interessant (vgl. Brüggemann / Welling 2017, S. 189f.). Neben der Proposition, die auch als Orientierungsmuster bezeichnet werden kann, sind dies vor allem die Orientierungen hinsichtlich verschiedener Begriffe und Episoden, die im Rahmen von Elaborationen, Exemplifizierungen und Differenzierungen ihren Ausdruck finden können. Im Kontext der Analyse sind zudem die Validierung und Ratifizierung wichtig, die Aufschluss darüber geben, wie die Interviewteilnehmer*innen nicht nur gegenseitig ihre Positionen bestätigen, sondern im fallinternen Vergleich auch ihre eigenen Orientierungen. Entsprechend kann mithilfe der Elaboration, der Differenzierung, der Validierung und der Ratifizierung ein sogenannter positiver Gegenhorizont ermittelt werden. Die Orientierungen von Personen können anhand der Gegenhorizonte herausgearbeitet werden, in deren Kontext ein Thema bearbeitet wird. Die Orientierungen verschiedener Personen lassen sich erkennen, indem die positiven und negativen Gegenhorizonte miteinander in Beziehung gesetzt werden: „Solche Gegenhorizonte im Sinne von Orientierungsfiguren und deren Enaktierungspotentialen, das heißt inwieweit danach gehandelt wird, sind die wesentlichen Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe und rahmen diesen“ (ebd., S. 190). Beim Enaktierungspoten-

4 *Methodisches Vorgehen*

tial handelt es sich also um die Einschätzung, wie die eigene Orientierung auch umgesetzt werden kann:

„Welche Möglichkeiten entsprechend den formulierenden Gegenhorizonten zu agieren, bestehen in den Augen der Protagonisten und werden in ihren Handlungen wirksam?“ (vgl. Kleemann / Krähnke / Matuschek 2013, S. 179).

Kurz gesagt treten positive Gegenhorizonte dann auf, wenn sich die Interviewten an konjunktive Erfahrungen anlehnen und sie damit ihr Wollen anzeigen. Bei negativen Gegenhorizonten handelt es sich hingegen um Haltungen, die die Positionen der anderen Interviewten mithilfe von Antithese, Opposition und Divergenz verneinen, sich also von anderen Positionen abgrenzen. Bei der Antithese erfolgt jedoch z. B. im Laufe einer Gruppendiskussion eine Übereinstimmung, bei der Opposition beharren die Diskutant*innen auf ihren Positionen, ohne aufeinander zuzugehen und bei der Divergenz diskutieren die Teilnehmer*innen aneinander vorbei. Den Abschluss einer thematischen Diskussion markiert wiederum die Konklusion. (vgl. Kleemann / Krähnke / Matuschek 2013, S. 175ff.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der positive und der negative Gegenhorizont sowie das Enaktierungspotential den Orientierungsrahmen bilden (vgl. Bitai 2016, S. 75).

Die Beschreibung der Diskursbewegungen lässt erkennen, dass die dokumentarische Methode häufig Verwendung bei Gruppendiskussionen erfährt. Aber auch einzelne Interviews mit Einzelpersonen können zusammen eine fallübergreifend konstruierte Gruppe bilden, deren Mitglieder sich gegenseitig validieren, ratifizieren oder über Antithesen und Oppositionen widersprechen. Im Rahmen dieser Arbeit findet deshalb eine Adaption der dokumentarischen Methode statt, die sich dergestalt äußert, dass auf das oftmals verwendete Verfahren der Gruppendiskussion verzichtet wird und stattdessen die Lehrkräfte einzeln interviewt werden. Aufgrund der verschiedenen Analyseschritte der dokumentarischen Methode sehe ich die Chance,

Beispiel einer reflektierenden Analyse anhand des Interview-ausschnitts mit Frau Felsenbrand

In der sich auf ihre Proposition zum Gewaltverständnis anschließende Elaboration argumentiert Frau Felsenbrand, dass sie einen Klaps auf den Hintern zwar nicht als verletzende Handlung erachtete, sie diese Erziehungsmethoden aber dennoch ablehnt, was sie mit dem Verweis auf ihre eigenen Erziehungsideale zum Ausdruck bringt. Hierbei wird auch der Einfluss biographischer Erfahrungen auf das eigene Erziehungs Handeln deutlich, indem sie explizit auf die Entwicklung von Erziehungsstilen verweist und sich zu einem modernen, demokratisch orientierten Erziehungsstil bekennt. Sie validiert diese Orientierung mit Verweis auf ihr eigenes Erziehungsverhalten, das sich dadurch auszeichnet, dass Anliegen verhandelt werden und Konsequenzen transparent gemacht werden. Die Ideale dieser Erziehung, die mitunter auf Augenhöhe zwischen Erziehenden und zu Erziehendem ihren Ausdruck finden, haben einen handlungsleitenden Charakter, was Frau Felsenbrand nochmals an einer anderen Stelle des Interviews zum Ausdruck bringt. So bewertet Frau Felsenbrand einen Lehrer, der besonders gut mit den Schüler*innen konnte, als besonders positive Erscheinung in ihrer Schulzeit. Als „gut“ empfand sie ihn, da er mit seinen Schüler*innen auf einer persönlichen Ebene den Kontakt suchte – Frau Felsenbrand bringt dies mit der Assoziation „kumpelhaft“ zum Ausdruck.

über den Vergleich der Fälle die in Einzelinterviews freier und persönlicher formulierten Haltungen zum sensiblen Thema der Gewalt differenzierter und tiefergehender analysieren zu können.

Denn ein wesentliches Element der dokumentarischen Methode ist der Fallvergleich, der sowohl fallintern durch Vergleich verschiedener Stellen eines Falles als auch fallübergreifend vorgenommen wird. Der Erkenntnisgewinn dieses dritten Schrittes – der „komparativen Analyse“ – liegt darin, durch die Kontrastierung mit anderen Fällen die spezifische Orientierung ei-

4 *Methodisches Vorgehen*

nes Falles anhand der im Rahmen des episodischen Interviews gewonnenen „Situationserzählungen“, „Subjektive Definitionen“ und „argumentativ-theoretischen Aussagen“ (Flick 2011c, S. 37) zu rekonstruieren und gleichfalls das „Überindividuell-Gemeinsame“ zu erfassen (vgl. Bohnsack et al. 2013, S. 16). Brüggemann und Welling (2017) schreiben hierzu:

„Um den Orientierungsrahmen zu erschließen, müssen vor allem die Rahmungen und die Selektivität (die spezifischen Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung eines Themas) einer Gruppe in den Blick genommen werden. Diese sind dann den Alternativen, wie sie von anderen Gruppen bei vergleichbaren Themen verwandt werden, gegenüberzustellen. Diese den gesamten Forschungsprozess begleitende Suche nach Vergleichshorizonten nennt man komparative Analyse [...]“ (S. 190).

Hilfreich für die Erstellung der Orientierungsrahmen sind primär die Vergleichshorizonte, die als *Tertium Comparationis* bezeichnet werden und den Vergleich mit anderen Fällen ermöglichen (vgl. Nohl 2017, S. 43). Mithilfe eines *Tertium Comparationis* werden verschiedene Formen der Kontrastierung innerhalb eines Einzelfalles, indem beispielsweise Aussagen zu einem Thema miteinander verglichen werden, um ein mögliches Muster zu identifizieren. Bei der Selbstdarstellung der in dieser Studie interviewten Lehrkräfte sind beispielsweise die Verarbeitungsweisen hinsichtlich des Umgangs mit Gewalt ein *Tertium Comparationis*. Anhand des vorliegenden Interviewmaterials lassen sich verschiedene Vorgehensweisen identifizieren, um die biographischen Gewalterfahrungen zu verarbeiten.

Der Vergleich der Orientierungsrahmen ist in der dokumentarischen Methode von Bedeutung, da erst im Abgleich mit den Aussagen der anderen Beforschten der einzelne Orientierungsrahmen an Kontur gewinnt. Der Fallvergleich erfolgt, indem thematisch ähnliche oder gleiche Textstellen miteinander verglichen werden, um das Wie des Themas noch stärker

zu fokussieren. In der Erweiterung der Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation, die noch stärker die auf Theorien und Forschungsstand beeinflusste Perspektive der Forschenden beinhalten, wird die Analyse der Aussagen der Beforschten durch Gegenhorizonte auf der Grundlage der beiden vorangegangenen Schritte weiter geschärft.

Die komparative Auswertung des Interviewmaterials geschieht in der Regel bereits während der reflektierenden Interpretation. Denn so kann die fallspezifische Orientierung mithilfe des Fallvergleichs rekonstruiert werden, indem in anderen Fällen nach homologen oder ähnlichen Orientierungen geforscht wird, wie ein bestimmtes Thema gedeutet und behandelt wird. Die komparative Analyse ist insofern von Bedeutung, da die dokumentarische Interpretation nach Bohnsack (2003)

„[...] umso mehr methodisch kontrollierbar [wird,] je mehr die Vergleichshorizonte des Interpreten empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind. Hier liegt einer der Gründe dafür, dass die komparative Analyse für rekonstruktive Verfahren von zentraler Bedeutung ist. Die Erhöhung der Validität einer Fallanalyse ist also nicht nur an die zunehmende empirische Fundierung des jeweiligen Falls selbst, sondern auch an die zunehmende empirische Fundierung der Vergleichshorizonte gebunden, indem an die Stelle gedankenexperimenteller Vergleichshorizonte empirische, also andere empirische Fallanalysen treten.“ (S.137).

Die komparative Analyse ist ferner ein erster Schritt für die Entwicklung von Typen:

„Denn es ist nicht die Aufgabe der Forschenden, einen Fall besonders gut zu kennen, sondern seine wesentlichen Orientierungsrahmen zu identifizieren, die sich von Fall zu Fall abheben und auch in anderen Fällen finden lassen. Wenn nicht nur in einem Fall, sondern in mehreren Fällen eine bestimmte Art und

Weise, ein Problem (etwa der Jobsuche) zu bearbeiten, identifiziert werden kann, und wenn dieser Orientierungsrahmen (von anderen Bearbeitungsweisen derselben Problemstellung) unterschieden werden kann, dann lässt sich dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und zum Typus ausarbeiten“ (Nohl 2017, S. 9).

Im Rahmen der dokumentarischen Methode „werden nicht die Fälle bzw. Fallstrukturen als solche typisiert (indem man etwa eine Gruppe ähnliche Fälle hinsichtlich ihres übergreifenden Habitus von dem übergreifenden Habitus anderer Fälle unterscheidet), sondern Aspekte und Dimensionen von Fällen“ (ebd., S. 107). Wenn ein Thema in mehreren Einzelfällen auf eine ähnliche Art und Weise dargestellt wird und sich gleichfalls von anderen Fällen unterscheidet, dann kann ein bestimmter Typus abgeleitet und vom einzelnen Fall herausgelöst werden. In den verschiedenen Strategien der Beforschten, wie ein Thema bearbeitet wird, zeigen sich die Besonderheiten der einzelnen Fälle, also die spezifischen Erfahrungen der einzelnen Beforschten.

Sollte es in einem weiteren Schritt zu einer Typenbildung kommen, lassen sich im Rahmen der dokumentarischen Methode ein sinngenetisches und ein soziogenetisches Vorgehen voneinander unterscheiden. Die sinngenetische Typenbildung hat zum Ziel, die differenzierenden Orientierungsrahmen der interviewten Protagonistinnen und Protagonisten zu einem spezifischen Thema darzustellen. Die im Rahmen des komparativen Arbeitsschrittes gefundenen fallspezifischen Orientierungsrahmen werden im Zuge der sinngenetischen Typenbildung abstrahiert, d. h. vom Einzelfall losgelöst und als Typ beschrieben (vgl. ebd., S. 42f.) Für die Forschungspraxis bedeutet dies, dass zunächst in den Interviews fallvergleichend nach ähnlichen Mustern gefahndet wird, die sich zu Orientierungsklassen abstrahieren lassen und entsprechend einen bestimmten Typ bilden. Anschließend lassen sich durch Kontrastierungen mit anderen Fällen Unterschiede beim Umgang mit bestimmten Phänomenen darstellen. Konkret bedeutet das Vorgehen der sinngenetischen Typenbildung also, dass die Orientierungen der untersuchten

Personengruppe „[...] im fallübergreifenden wie fallinternen Vergleich abstrahiert bzw. spezifiziert [werden]. Durch die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten kann so jeder einzelne Typ oder Typus von anderen unterschieden werden“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 297). Die Typik, welcher der zentrale Fokus des Erkenntnisinteresses gilt, kann auch als „Basistypik“ benannt werden (vgl. Bohnsack / Hoffmann / Nentwig-Gesemann 2019, S. 32).

Abhängig vom Material bietet es sich an, eventuell neben der sinngenetischen Typenbildung in einem weiteren Schritt die soziogenetische Typenbildung einzusetzen. Diese ist jedoch erst ab einer bestimmten Fallzahl als dienlicher Auswertungsschritt hilfreich und auch bei einer größeren Fallzahl mit verschiedenen Schwierigkeiten verbunden (vgl. Amling / Hoffmann 2013). Die soziogenetische Typenbildung kann aufzeigen, „in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen“ (Nohl 2017, S.43).

Beim Analyseschritt der soziogenetischen Typenbildung genügt es nicht mehr, mehrere Interviews nur anhand eines Themas miteinander zu vergleichen und zu analysieren. Stattdessen ist es dienlich, den Orientierungsrahmen auch anhand anderer Themen und Interviews zu explizieren und dabei auch innerhalb eines bestimmten Typus nach Unterschieden zu schauen, sodass die Typenbildung auf einer mehrdimensionalen Ebene geschieht. In der Konsequenz bedeutet dies, dass mehrere Fälle hinsichtlich des Umgangs mit einem Phänomen einen Typus bilden können, mit Einbezug eines anderen Blicks lassen sich wiederum Unterschiede zwischen diesen Fällen erkennen: „Der einzelne Fall wird somit nicht nur von anderen Fällen unterscheidbar innerhalb einer Typik verortet, sondern darüber hinaus innerhalb einer mehrdimensionalen Typologie“ (Bitai 2016, S. 78). Da ich den Fokus auf die unterschiedlichen handlungsleitenden subjektiven Gewalttheorien der Lehrkräfte richte, nutze ich für die Analyse der Interviews ausschließlich den Schritt der sinngenetischen Typenbildung. Ein weiterer Grund, auf den Schritt der soziogenetischen Typenbildung zu verzichten, begründe ich

4 *Methodisches Vorgehen*

mit der geringeren Anzahl an Interviews. Um etwa alters- und schichtspezifische Dimensionen im Rahmen einer soziogenetischen Typenbildung aussagekräftig ergründen zu können, erscheint eine größere Fallzahl nicht nur erstrebenswert, sondern geradezu notwendig (vgl. Amling / Hoffmann 2013, S. 180). Im Laufe der Auswertung des empirischen Materials verfestigte sich dieses Erkenntnis, sodass ich mich im Zuge des Analyseprozesses dazu entschloss, die soziogenetische Typenbildung nicht anzuwenden.

Ein sich zum Schluss der Auswertung noch bei Bedarf anbietender Schritt ist die Generalisierung der Ergebnisse. Mit der Generalisierung ist in der dokumentarischen Methode das Vorgehen verbunden, Typen zu generalisieren. Generalisierung setzt jedoch voraus, „dass die Grenzen des Geltungsbereichs des Typus bestimmt werden können, indem fallspezifische Beobachtungen aufgewiesen werden, die anderen Typen zuzuordnen sind. Am Fall sind somit grundsätzlich unterschiedliche Typen bzw. Typiken, d. h. unterschiedliche Dimensionen oder ‚Erfahrungsräume‘ auf der Grundlage komparativer Analyse [...] aufzuweisen und deren ‚Überlagerung‘ empirisch zu rekonstruieren“ (Bohnsack 2005, S. 76, zitiert nach Nohl 2017, S. 48).

5 Darstellung der Ergebnisse

5.1 Allgemeine Bemerkungen

Im Folgenden sollen die Einzelfälle hinsichtlich des Gewaltverständnisses, der biographischen Gewalterfahrungen, des Umgangs mit Gewalt und des biographischen Einflusses auf den pädagogischen Umgang mit Gewalt im Rahmen einer reflektierenden Analyse bearbeitet werden. Vor der Analyse der Gewaltthematik wird bei jedem Einzelfall zunächst schlaglichtartig die Berufsbiographie der interviewten Lehrkraft vorgestellt.

Ausgewählt wurden die fünf Lehrkräfte Herr Blumfeld, Frau Strauchberg, Herr Waldmann, Herr Seefels und Frau Ackerland nach dem Prinzip der maximalen Fallkontrastierung, um die Spannweite aufzeigen zu können, die sich in den abweichenden Interpretationen von Gewalt eingeschlossen der biographischen Aspekte aufschließt. Dokumentiert werden soll so auch die dem Einzelfall innewohnende Besonderheit und die Logiken, die in der anschließenden komparativen Analyse nochmals geschärft werden sollen.

5.2 Einzelfallanalysen

5.2.1 *Fall Blumfeld*

Berufsbiographie und Einstellung zur Profession

Herr Blumfeld ist zum Zeitpunkt des Interviews seit etwa 35 Jahren Lehrer, steht kurz vor seiner Pensionierung und beschreibt sich selbst als „der etwas lockere und freiere Typ“ (Blumfeld: 116). Im beruflichen Kontext hatte er mit Gewalt u. a. als Gewaltpräventionsbeauftragter an verschiedenen Schulen zu

tun. Der Kontakt wurde über die Schulleitung der Schule hergestellt. Das Interview fand in einem leeren Klassenzimmer der Schule statt, an der Blumfeld unterrichtet. Das Interview verlief an manchen Stellen etwas zäh, verbunden mit längeren Pausen, in denen Blumfeld nachdachte und sich Zeit für die Antworten ließ. Dies lässt sich auch damit erklären, dass manche Fragen Blumfeld nachdenklich stimmten und er zum Ende des Gesprächs meinte, dass „dieses Interview [...] Nachwirkungen hat“ (Blumfeld: 497).

Als Grund für die Wahl des Berufes führt Blumfeld weniger die Begeisterung für die Inhalte eines bestimmten Faches oder die Arbeit mit Kindern an. Als relevante Faktoren gibt Blumfeld stattdessen eher Gelegenheitsstrukturen an, die sich aus den Optionen für Realschüler*innen mit guten Noten ergaben. Entsprechend verweist er auf die sogenannten Aufbaugymnasien, die seiner Meinung nach eingerichtet wurden, um „begabte Realschüler [...] zum Lehrerstudium zu befähigen“ (Blumfeld: 8–10). Andererseits stellt Blumfeld eine Verbindung zwischen seiner Entscheidung auf das Aufbaugymnasium zu gehen und seiner Peer-Group her, die seine Entscheidung insofern stark beeinflusste, „weil die meisten meiner Klasse dorthin gegangen sind“ (Blumfeld: 10–11). Darüber hinaus kann wohl ein gewisser Hang zu Bequemlichkeit und der Wunsch nach Freiheit als wesentliche Gründe genannt werden, denn er dachte bei der Wahl des Aufbaugymnasiums „Hey, da kannst drei Jahre lang länger auf die Schule gehen. Hast noch ein bisschen ruhiger“ (Blumfeld: 15–17).

Nach seinem Schulabschluss und dem Ableisten seines Wehrdienstes beginnt er ein Lehramtsstudium, das er nach vier Jahren abschließt. Die Zeit im Referendariat beschreibt er als Episode seines Lebens, die von zahlreichen „traumatischen Verletzungen“ (Blumfeld: 26–27) gekennzeichnet war. Nach dem Referendariat stieg er ob der intensiven Zeit zunächst „zwei oder drei Jahre“ (Blumfeld: 63–64) aus, zudem nährte das Referendariat Zweifel am Lehrerberuf. Nach seinem Wiedereinstieg war er lange Jahre als Krankheitsvertretung im Einsatz.

Auf die Frage, ob er wieder Lehrer werden würde, antwortet er mit „Ich würde es nicht mehr machen“ (Blumfeld: 217) und bestätigt diesen Satz nochmals direkt im Anschluss mit einem betonten „Nö“ (Blumfeld: 217), um sicherzustellen, dass der Beruf des Lehrers im Nachhinein keine gute Wahl war. Er begründet seine Unzufriedenheit mit der mangelnden Anerkennung. Stattdessen würde er einen Beruf wählen, der stärker mit Anerkennung verbunden ist. Die Anerkennung solle sich nicht nur in Worten ausdrücken, sondern ebenfalls finanziell honoriert werden: „Besser wäre ein Job, bei dem ich über die verbale Anerkennung auch monetär was bekäme“ (Blumfeld: 220).

Gewaltbegriff

„I: Kommen wir zum Thema Gewalt. Zunächst mal die Frage: Was ist denn für Sie Gewalt? Was verbinden Sie mit dem Wort Gewalt?

B: Was ist Gewalt? Also Gewalt ist körperliche Gewalt. Gewalt ist Gewalt mit Worten, oder sonstwie alle möglichen Gewaltformen. Und Gewalt ist dann, wenn es mir nicht, also [...] wenn's mich betrifft, wenn's mir nicht gut damit geht. In dem Moment“ (Blumfeld: 300–304).

Auf die konkrete Frage nach dem subjektiven Gewaltbegriff beginnt Herr Blumfeld seine Proposition zunächst mit einer Frage an sich selbst und lässt sich anschließend einen Moment Zeit, um seine Orientierung auf den Punkt bringen zu können. Anschließend benennt er an erster Stelle die „körperliche Gewalt“, um im folgenden Satz die „Gewalt mit Worten“ einzuführen. Im Anschluss bemerkt Blumfeld insbesondere mit der Verwendung „sonstwie“ eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich weiterer Gewaltformen. Die Formulierung „alle möglichen Gewaltformen“ deutet darauf hin, dass es in Blumfelds subjektiver Theorie noch weitere Gewaltformen gibt, die er zunächst noch nicht benennen will oder kann. So versucht er zunächst ohne

5 *Darstellung der Ergebnisse*

die weitere Nennung von Gewaltformen verallgemeinernd zu beschreiben, was für ihn eine zentrale Dimension seiner subjektiven Gewalttheorie ist. Dabei fallen zwei Merkmale besonders auf, nämlich das „Nichtgutgehen“ sowie die persönliche Betroffenheit („wenns mich betrifft“). Dass er wiederholt das Pronomen „mir“ verwendet, könnte als Hinweis gelesen werden, dass die Benennung von Gewalt und die Einschätzung, ob eine Situation gewalthaltig ist, von der Deutung derjenigen Person abhängt, auf die ein vermeintlicher Gewaltakt ausgeübt wird. Interessant ist ebenfalls die Formulierung „in dem Moment“. Diese Ergänzung bleibt bei einer tieferen Betrachtung diffus: Bedeutet dies, dass ein Gewaltakt nur kurz wirkt und dann wieder vorbei ist oder handelt es sich hierbei um die Betonung des intensiven Erlebens einer Gewaltsituation?

Um auf die verschiedenen Gewaltformen in Blumfelds subjektiver Theorie zurückzukommen: Die „körperliche Gewalt“ nennt Blumfeld also an erster Stelle, verzichtet jedoch zunächst darauf, näher auf sie einzugehen und somit differenzierter darzustellen, welche Merkmale die körperliche Gewalt aufweist. Es liegt die Vermutung nahe, dass für Blumfeld die Kategorie der körperlichen Gewalt so selbstverständlich ist, dass er über diese Form der Gewalt nur wenige Worte verlieren muss, zumal ihm auch nicht sofort eine Situation einfällt, in der er körperliche Gewalt erfahren oder beobachtet hat. Das folgende Zitat zeigt fernerhin, dass es für Blumfeld physische Gewalt ist, wenn ein verletzender Angriff auf den Körper erfolgt („auf die Fresse“).

„[...] ich überleg’ immer noch nach [...] Beispielen, wo ich eine auf die Fresse gekriegt habe.“ (Blumfeld: 502–504)

Blumfeld nimmt sich im Laufe des Interviews immer mehr Zeit, nicht-körperliche Dimensionen der Gewalt intensiver zu beschreiben und seine zunächst formulierte Orientierung über verschiedene Passagen im Interview hinweg differenzier zu beschreiben:

„I: Was ist nach dem Interview für Sie Gewalt?

B: Na diese subtileren Formen von Gewalt, diese ganzen da. Also dass die, also ja, ich überleg immer noch nach, beiläufig gesprochen, nach Beispielen, wo ich eine auf die Fresse gekriegt habe. Aber darum geht es gar nicht. Die anderen Formen sind viel subtiler und die waren wahrscheinlich viel, viel mehr da“ (Blumfeld: 500–505).

Eindrücklich scheinen sich diese – wie er es nennt – „subtilen Gewaltformen“ in seiner Gewalttheorie niedergeschlagen zu haben, zumindest suggeriert dies das sprachliche Stilmittel der Wortdoppelung in Blumfelds Antwort („viel, viel“). Die subtilen Gewaltformen sind in seiner Wahrnehmung präsent, aber zunächst nur schwer fassbar und zu beschreiben. Um was es sich bei den subtilen Formen handelt, kann Blumfeld deshalb zunächst nicht konkretisieren, zumal er im ersten Moment selbst unsicher ist ob der Erscheinungsformen, da er daran zweifelt, ob diese subtilen Formen der Gewalt überhaupt wahrnehmbar und zu erkennen sind. Darauf verweist er selbst mit dem Wort „wahrscheinlich“. An einer früheren Stelle des Interviews griff er bereits die subtilen Gewaltformen auf. Darunter versteht er u. a. Mobbing.

„Diese subtileren Formen von Gewalt, Mobbing und so weiter, ich denke, das hat gewaltig zugenommen“ (Blumfeld: 353–354).

Ein weiteres Gewaltphänomen, das Blumfeld beschreibt, benennt er als „Reinpressen in Strukturen“. In diesem Zusammenhang gilt es allerdings festzuhalten, dass Blumfeld das strukturelle Reinpressen nicht auf die Frage nach einem Gewaltbegriff erwähnte, sondern im Kontext der Frage nach dem Anteil der Schule an Gewaltsituationen. Hier sagte er:

„[...] dieses Reinpressen in Strukturen, die gar nicht den Schülern entsprechen oder wo die viel mehr Bewegung oder sonst oder irgendwas anderes brauchen“ (Blumfeld: 384–386).

Die Strukturen der Institution Schule und die kindliche Natur („Bewegungsdrang“) würden sich widersprechen bzw. die Passung zwischen dem,

5 *Darstellung der Ergebnisse*

was Kinder wollen und brauchen, im Zusammenspiel mit den Anforderungen der Schule nicht funktionieren.

Blumfeld zeigt am Beispiel des Schülerchores seiner Schulzeit auf, dass Schüler*innen der Schule und ihren Inhalten durchaus mit Freude und Interesse begegnen, die institutionellen Leistungsvorgaben können jedoch eine emotionale Distanz bei den Kindern und Jugendlichen auslösen. Ein entsprechendes Spannungsfeld entsteht somit zwischen intrinsischen Anstößen und extrinsischen Anreizen und selbst der Schülerchor wird in Blumfelds Wahrnehmung als Instrument der Selektion („Du bums tschüss“) genutzt, indem er sich dem Leistungsgedanken anpasst:

„Singen. Fünfte Klasse. Schülerchor. Mit Begeisterung war ich dabei. Und dann geht er rum: ‚Du bums tschüss, du bums tschüss, du bums tschüss‘“ (Blumfeld: 247–248).

Biographische Gewalterfahrungen

Seine eigene Kindheit in der Familie bleibt in den biographischen Erinnerungen eher undeutlich und unscharf. Körperliche Gewalterfahrungen greift Blumfeld insbesondere in Bezug auf die eigene Schulzeit oder seiner Berufstätigkeit als Lehrer und dem Verhalten der Schüler*innen auf.

Als erste beispielhafte Situation hinsichtlich der Erfahrungen mit Gewalt nennt Blumfeld ein Erlebnis aus der eigenen Schulzeit. In der Proposition der beschriebenen Szene über eine Klassenfahrt beschreibt sich Blumfeld zunächst noch als „quietschvergnügt“, ehe die glückliche Stimmung jäh unterbrochen wird. So berichtet der Erzähler, dass er während der Busfahrt von einem Lehrer aufgrund von „Rumtoben“ geschlagen wurde.

„Achte Klasse. Schulausflug im Bus. Ich bin quietschvergnügt und alles, plötzlich kommt einer meiner Lieblingslehrer hinter und haut mir eine runter. Weil ich halt, was weiß ich, da rumgetobt habe wie ein Wahnsinniger [...]. Also habe ich gar nicht wirklich bemerkt“ (Blumfeld: 270–273).

In der Beschreibung der Szene wird ersichtlich, dass Blumfeld diese Situation als eher nicht weiter dramatisch eingeschätzt hat. In einer Art Evaluation im Rahmen einer Konklusion sagt Blumfeld, dass er die Schläge durch den Lehrer „gar nicht wirklich bemerkt“ (Blumfeld: 272–273) habe. Diese Äußerung ist interessant, womöglich ist darin eine Orientierung bei der Bewertung der körperlichen Gewalt erkennbar, die er als normal, als selbstverständliches Recht, quasi als regelhafte Alltagspraxis des Lehrers wahrnimmt und die auf weitere Erfahrungen mit körperlicher Gewalt verweist, die er als Kind und Jugendlicher als selbstverständlich und normal wahrnahm. Die generationalen Aufwuchsbedingungen des Biographieträgers Blumfeld und dessen Gewaltwahrnehmung scheinen entsprechend miteinander verbunden zu sein.

Im Laufe des Interviews wird immer deutlicher, was Blumfeld unter subtilen Gewaltformen verstehen könnte. Darunter sammelt er Erfahrungen, die mit „Erniedrigungen“ verbunden waren, also z. B. Demütigungen, Bloßstellungen, Schikanen, Ausschluss und Diskreditierungen und seinen weiteren Werdegang beeinflussten. Die für ihn wohl eindrucklichste biographische Gewaltepisode war die Zeit bei der Bundeswehr, bei der die beschriebenen Gewaltaspekte auftraten und die subtile Gewalt Teil seiner subjektiven Theorie werden ließ:

„Und wir waren in einer Ausbildungskompanie, wo lauter strafversetzte Ausbilder waren. Und wir waren, was weiß ich, zu 90, zu 95 Prozent Abiturienten. Und die haben uns, und dann noch Jäger, und die haben uns getriezt und erniedrigt ohne Ende“ (Blumfeld: 309–312).

Der Wehrdienst war dominiert von „triezen“ und „erniedrigenden“ Praktiken, die sich beispielweise an den willkürlichen Befehlen seiner Ausbilder zeigten. Seine Ausbilder nutzten ihre qua Militärhierarchie erworbene Macht, um die im Zivilleben bestehenden sozialen Ordnungen umzudre-

5 *Darstellung der Ergebnisse*

hen und die Repräsentanten der privilegierten Schichten (Abiturienten) pausenlos zu „schikanieren“.

Die Gewaltpraktiken der Ausbilder erinnern an Foltermethoden, die z. B. im Zuge des Irakkriegs eine größere mediale Aufmerksamkeit erfuhren wie „Schlafentzug“ oder das „Abspielen von lauter Musik“, also Praktiken, bei der der Schmerz ohne körperliche Berührung durch eine andere Person entsteht.

„Also in 'ner, [...] Baracke haben wir stehend und trampelnd ‚Schöne Maid‘ singen müssen, bis das geklappt hat. Und das stundenlang. Solche Sachen. Und wenn die gewollt haben, dass du dich in die Pfütze reinschmeißt, dann hast dich reinschmeißen müssen. Und so 24- oder 36-Stundenübungen ohne schlafen, ohne alles. Und dann zum Abschluss dann noch durch einen Teich durchlaufen, bei Arschkälte und so. Also diese Sachen oder so. Sehen Sie mich noch? Sie bleiben hier dieses Wochenende“ (Blumfeld: 311–317).

In Blumfelds Interview finden sich zudem verschiedene Hinweise, warum das Reinpressen in Strukturen Teil seiner subjektiven Gewalttheorie werden konnte: Nach seinem Abitur und dem Ableisten seines Wehrdienstes beginnt er ein Lehramtsstudium, das er nach vier Jahren abschließt. Die Zeit im Referendariat beschreibt er als Episode seines Lebens, die von zahlreichen „traumatischen Verletzungen“ (26–27) gekennzeichnet war. Nach dem Referendariat stieg er ob der intensiven Zeit zunächst „zwei oder drei Jahre“ (63–64) aus, zudem nährte das Referendariat Zweifel am Lehrerberuf.

„I: Und wie war das Verhältnis zu Ihrem damaligen Rektor?

B: Der war so väterlich, gütig, aber halt schwach. Und er hat auch nicht verstanden, was wir wollen und was wir gemacht haben. Da war die grundsätzliche Entscheidung, also wir waren zu zweit, und wir konnten durch eine Fehlbesetzung [...] entschei-

den, wollen wir in die Talschule oder wollen wir in die Panoramashule. Talschule hieß junges Kollegium, hieß sehr schwierige Schüler. Panoramashule hieß altes Kollegium, Panoramashule hieß, also auf jeden Fall keine schwierigen Schüler. Und unsere Entscheidung hieß damals, wie gehen in die Panoramashule. Und das war im Nachhinein ziemlich falsch“ (Blumfeld: 42–49).

Die Erzählungen Blumfelds über das Referendariat basieren häufig auf einer Kontrastierung, die sich im Verlauf des Interviews noch in weiteren Situationen zeigt. So stellt er häufig Aussagen über Freiheit und Selbstbestimmung – als negativer Gegenhorizont – Schilderungen über Zwänge und Fremdbestimmung gegenüber. Darin eingelagert ist das Motiv der Enge, welches sich vor allem auf der Folie einer gedanklichen Einengung artikuliert und seine auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung ausgelegte Lebenseinstellung („freihere und lockere Typ“) empfindlich stört. Dies zeigt sich etwa an begrifflichen Gegenüberstellungen wie „sprudelnd-verstaubt“, „Talschule-Panoramashule“ oder „eng/ängstlich – aufgeschlossen“. Vor allem seien ihm als sprudelnden Lehramtsanwärter „enge und ängstliche“ Lehrkräfte der älteren Jahrgänge gegenüberstanden, die seine innovativen Ideen unterdrückten. Damit konstruiert er generationale Differenzen und bezeichnet in diesem Kontext sich und seinen Mitreferendar als „junge Spunde“, deren Motivation und Kreativität Lehrer*innen wie sein damaliger Rektor entgegenstanden, der zwar „väterlich“ und „gütig“, aber eben auch „schwach“ gewesen sei. Dass er sich nicht wohl fühlte und seine sprudelnden Ideen nicht ausleben konnte, begründet er darüber hinaus mit seinen Mentoren, die mehr oder weniger dazu gezwungen („ausgespäht“) wurden, seine Begleitung zu übernehmen. Dabei betont er auch, dass sie als Ausbildungslehrer nicht geeignet gewesen seien.

5 *Darstellung der Ergebnisse*

„I: Und beschreiben Sie mal das Verhältnis zwischen Ihren Mentoren und Ihnen? Können Sie mir eine Situation schildern, die es mir verdeutlicht?

B: Ja, ich war immer sprudelnd, hab unheimlich viel, Das könnte man doch und das und das und das [...], sodass da eher eine Angstsituation oder ich mein eine Angstsituation von denen da war. Also eher so, nicht so viel von.

I: Okay, warum meinen Sie, dass sie ängstlich waren?

B: Weil, die wurden ausgespät, das zu machen. Die wollten das gar nicht. Und waren in dem Sinne auch nicht dazu geeignet“ (Blumfeld: 30–37).

Blumfeld lässt in seinen Erzählungen häufiger durchklingen, dass Generationen verschiedene Denk- und Handlungsmuster besitzen. Verschiedene Konflikte – die Berufswünsche seiner Mutter hinsichtlich seines späteren Berufs, das Gewaltverhalten heutiger Jugendlicher oder die antiquierten didaktischen Vorstellungen seiner älteren Kolleg*innen während seiner Berufseinstiegsphase – begründet er entsprechend häufig mit den Differenzen zwischen den Generationen.

Umgang mit Gewalt

„Also ich weiß nichts von irgendwelchen Messern oder Pistole rausgezogen oder sonst was. Ich weiß nichts von einem körperlichen Angriff auf mich. So zwei, drei Mal waren dann so Situationen, wo praktisch Schüler hemmungslos körperliche Gewalt angewendet haben. Also diese grundlegenden Sachen der Fairness weggelassen haben, also voll ins Gesicht, oder wo [man dachte]: ‚Hey, das ist jetzt zu viel‘“ (347–351).

Das Wort „Fairness“ zeigt dabei an, dass für Blumfeld körperliche Gewalt durchaus legitim ist, wenn sie den Charakter eines sportlichen Wettkampfes

hat und nach fairen Regeln ausgetragen wird. Dann, so der Eindruck, vertritt er die Ansicht, Schüler*innen das Lösen ihrer Probleme selbst zu überlassen. Dieses Verhalten kann hierbei auf Blumfelds Orientierung verweisen, körperliche Gewalt bis zu einem bestimmten Grad zuzulassen. Die Illegitimität beginnt, wenn diese Regeln verletzt und die Grenzen – „voll ins Gesicht“ – überschritten werden. Für Blumfeld weisen heutige Schüler*innen im Umgang mit Gewalt Defizite auf. Seiner Meinung nach fehlen der heutigen Schülergeneration wichtige Haltungen wie eben Fairness, stattdessen würden die Schüler*innen viel brutaler als früher körperliche Auseinandersetzungen angehen.

Wenn es also um Gewalt geht, lässt Blumfeld bis zu einem gewissen Grad durchaus körperliche Auseinandersetzungen zwischen Schüler*innen zu. Er schreitet dann ein, wenn Konflikte unfair ablaufen und der Moment des Spielerischen und die Regeln des sportlichen Wettkampfes aufgehoben werden. Dann handelt er konsequent, um die Situation zu beenden: „[...] da bin ich dann immer vehement eingeschritten“ (351). Konsequent agiert Blumfeld in Gewaltsituationen jedoch nicht per se, wenn Schüler*innen aneinandergeraten. In manchen Situationen ist er sich zu „bequem“ – gerade in den Unterrichtspausen –, bei Gewaltkonflikten einzuschreiten und schaut stattdessen lieber weg. Hier zeigt sich eine Spannung zwischen den Verfahrensregeln der Schule und dem offenen – um nicht zu sagen: liberalen – Umgang Blumfelds bei entsprechenden Gewaltkonflikten. Er begründet dies damit, dass er sich auf das Unterrichten konzentrieren muss und in den Pausen seine „Ruhe“ brauche, um sich „erholen“ zu können. Auch in diesem Beispiel wird deutlich, dass Blumfeld Konflikten aus dem Weg geht und sich zurückzieht, wie es seine biographisch relevanten Episoden bei der Bundeswehr und während seines Referendariats zeigen.

„[...] das Wegschauen, also mir ist das zu viel in der Pause jeden Streit zu schlichten oder sonst was oder hunderttausendmal, wenn ich eigentlich meine Ruhe und Erholung brauche und dann schon wieder das. Dann solche Mobbing-Sachen da, die

sind sehr aufwendig und die immer anzugehen, habe ich auch nicht immer [...]. Oder ich will einfach nicht. Ich will mit meinem Stoff weitermachen [...] und nicht die ganze Zeit so Zeugs machen“ (386–391).

Die Aussage zeigt, dass Blumfeld das Unterrichten als die Hauptaufgabe von Lehrer*innen ansieht (positiver Gegenhorizont). Für pädagogische Maßnahmen fehlt ihm die Zeit und die Motivation (negativer Gegenhorizont). Mobbing ist ihm bekannt, er nimmt die Praktik häufiger wahr und beschreibt sie als ein Problem im Schulalltag. Er greift jedoch nicht in jeder Situation ein, obwohl seiner Meinung nach diese subtilen Gewaltformen deutlich häufiger vorkommen und ihm ein besonderer Gräuel sind.

Sein Wegschauen begründet er fernerhin mit dem stressigen Schulalltag – „wenn ich meine Ruhe und Erholung brauche“ –, der pädagogische Maßnahmen über das Unterrichten hinaus nicht erlaubt sowie mit dem Aufwand, der mit Präventionsarbeiten verbunden ist („solche Mobbing-Sachen da, die sind sehr aufwendig“). Dies sagt er trotz oder vielleicht gerade eben aufgrund seiner langjährigen Tätigkeit als Gewaltpräventionsbeauftragter. Auffällig ist dabei die Formulierung „solche Mobbing-Sachen da, die sind sehr aufwendig und die immer anzugehen, habe ich auch nicht immer [...] Bock. Oder, oder ich will einfach nicht“. Denn darin zeigt sich ein Muster, dass das Eingreifen einer Lenkung von außen unterworfen ist, die er nur vornimmt, weil es qua Amt verlangt wird. Ansonsten würde er womöglich, so lässt sich vermuten, nicht darüber nachdenken einzuschreiten. Er zeigt sich insofern nur bedingt daran interessiert, dass unter seiner Moderation Gewalthandlungen nicht vorkommen. Konflikten geht er auch dann aus dem Weg, wenn Schüler*innen gewalttätig aneinandergeraten. In diesen Situationen zieht er sich zurück oder schaut weg, um nicht in den Konflikt hineingezogen zu werden oder weil, auch hier zeigt sich das Motiv der Ruhe, die Beendigung des Konflikts mit Aufwand verbunden ist. Dies kann ebenfalls ein Hinweis auf Blumfelds Orientierung sein, unangenehme Situationen zu meiden und Konflikten aus dem Weg zu gehen.

Biographische Gewalterfahrungen und der Umgang mit Gewalt

Die Betrachtung des biographischen Einflusses soll zunächst mit dem Blick auf die Orientierung Blumfelds hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Erfahrungswissen und professionellem Wissen beginnen, da darin eine Grundlage erkenntlich gemacht werden kann, die ebenfalls Auswirkungen auf seinen Umgang mit Gewalt hat.

„I: Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihre Lehrerpersönlichkeit im Vergleich zum Beginn Ihres Berufslebens verändert hat und können Sie mir eine Situation erzählen, die es mir verdeutlicht?

B: Ja. Also das eine ist anfangs eher so dieses ‚Halten an die Vorgaben, halten an das Gesetz‘, sage ich jetzt einfach mal. Das sagt der Lehrplan, das hast du zu erfüllen, das hast du zu machen und so weiter und so fort. Bis und auch wenn dann was Neues kam, dass ich das ernst genommen habe, dass ich gedacht habe ‚Oh, das ist besser, das haben sich irgendwelche klugen Leute überlegt‘. Und jetzt mehr eine unabhängigere Haltung, dass ich sage [...] ‚Ich mache meinen Stiefel und ich weiß das. Ich finde, das ist gut. Und das ist sinnvoll für die Schüler‘“ (Blumfeld: 178–186).

Auf die Frage, ob Blumfeld an seiner Lehrerpersönlichkeit eine Veränderung im Laufe der Berufsjahre bemerkt habe, verortet er sich zu Beginn seiner Berufsbiographie als Lehrkraft, die konform zu den Regeln des sozialen Feldes der Schule agierte. Mit dem Argument „Oh, das ist besser, das haben sich irgendwelche klugen Leute überlegt“ untermauert Blumfeld diese Orientierung und lässt gleichfalls einen Hang zur Unterordnung – hier unter die „klugen Leute“ – erkennen. Mit den „klugen Leuten“, so gilt es zu vermuten, meint Blumfeld wohl pädagogisch Forschende, didaktische Expert*innen und erfahrene Lehrkräfte. Das heißt, zu Beginn seiner Berufskarriere nahm Blumfeld noch stärker Bezug zum professionellen Wissen, das für

ihn einen handlungsleitenden Charakter hatte. Mit „und jetzt“ leitet Blumfeld über zur Abkehr von seiner ursprünglichen Haltung sowie zu der Bedeutung seiner heutigen Orientierung, die er als „mein Stiefel“ markiert und genauso als „meine subjektive Theorie“ hätte bezeichnen können. Diese subjektive Theorie ist gekennzeichnet durch, wie Blumfeld es sagt, eine „unabhängigere[...] Haltung“ gegenüber den Normen und Einforderungen des Systems Schule und beinhaltet ein Wissen („Ich weiß das“), das für ihn eine handlungsleitende Funktion im Berufsalltag besitzt. Seine subjektive Theorie funktioniert in seiner Perspektive nicht nur („Ich finde, das ist gut“), sie ist auch erfolgreich und richtig. Diese Orientierung bestätigt er für sich mit der Feststellung „Und des ist sinnvoll für die Schüler“. Mit dem Verweis auf seine Schüler*innen versucht Blumfeld seiner beruflichen Orientierung einen objektiven Charakter zu geben und verstärkt die Richtigkeit seines Vorgehens mit „die“ als die Anderen, die seine Haltung als „sinnvoll“ validieren können.

Die immanente Nachfrage „Und gab es einen Grund, warum es zu dieser Wende kam?“ impliziert eine Erzählaufforderung und initiiert eine Beschreibung, mit der er erfahrungsbasiert und sehr anschaulich eine Episode aus seiner Zeit als Krankheitsvertretung erläutert.

„[...] ich war jahrelang sogenannter KV-Lehrer, Krankheitsvertreter, und bin in vielen, vielen Schulen rumgekommen und habe entdeckt, DIE Schule gibt es nicht. Also [alle] haben gemeint, sie hätten DIE Schule oder so ist Schule. So ist es normal. Aber ich habe dann immer sagen können oder für mich denken können ‚Ey, ich kenne zwanzig Schulen und die machen es ganz anders. Und die sagen, so ist es normal und richtig‘. Also diese Vielfalt, die es gibt, das zu sehen und zu entdecken [...]. Und ich war im Lehrerseminar tätig und da kommt man auch ein Stückchen aus dem Klassenzimmer raus“ (Blumfeld: 189–195).

Diese Sequenz hat den Charakter einer Diskussion, gewissermaßen imitiert Herr Blumfeld also ein Streitgespräch zwischen ihm und anderen Ver-

treter*innen des Bildungssystems. Auf die Proposition seiner Diskussionspartner („sie hätten DIE Schule“) und deren anschließende Elaboration („so ist Schule“, „so ist es normal“) widerspricht Herr Blumfeld im Rahmen einer Antithese, in dem er eine vereinende Bezugnahme auf die eingeworfene Orientierung vornimmt. Blumfeld gestaltet die Antithese, indem er auf seine Erfahrungen hinsichtlich der Vielfalt der Schulen verweist: „Ich kenne zwanzig Schulen und die machen es ganz anders.“ Der Bruch mit der deutlichen Orientierung am Expertenwissen der „klugen Leute“ hatte mit deren divergenten Orientierungsrahmungen zu tun respektive deren widersprüchlichen Sichtweisen auf die professionelle Gestaltung der Schule. Blumfeld deckte diese Widersprüche auf („des zu sehen und zu entdecken“) und nahm fortan stärker Bezug zu seiner eigenen, subjektiven Theorie.

Das homologe Muster in Blumfelds Biographie des „Mein Stiefel“-Prinzips lässt sich nun auch beobachten bei der Frage des Einflusses biographischer Erfahrungen auf seinen Umgang mit Gewalt. Denn er nimmt beim Umgang mit Gewalt in seiner aktuellen Berufsphase nur selten Bezug zum professionellen Wissen, vielmehr nutzt er seine biographischen Gewalterfahrungen als zumindest situationsspezifisch handlungsleitendes Prinzip.

„Also wenn ich ganz ehrlich bin, diese Strukturen, die ich da erlebt und erfahren hab', dass ich die dann auch im [...] Negativen bei den Schülern eingesetzt habe. Also auch klar, also auch auf dieser, also dass mir diese Machtebene sehr viel deutlicher bewusst gewesen ist. Und es gab Situationen, da war ich dann bewusst fies zu einzelnen Schülern oder [...] zu einer Schülergruppe. So, jetzt würde ich euch auch eine rein und so“ (Blumfeld: 411–421).

Wider besseres Wissen und persönlicher Überzeugungen gesteht Blumfeld – dies bringt er mit der Formulierung „also wenn ich ganz ehrlich bin“ zum Ausdruck –, dass er in Stresssituationen und drohenden Kontrollverlusten über die Klasse eben jene – vom ihm definierten – subtilen Gewaltfor-

5 *Darstellung der Ergebnisse*

men in Form von Beschämungen, Demütigungen und Willkür wählt, die er während seiner Zeit bei der Bundeswehr erlitten hat. Dann kann es durchaus sein, dass er die verhassten und für ihn gewalthaltigen Methoden der Ausbilder bei seinen Schüler*innen anwendet, um sie zu disziplinieren oder „bewusst fies“ zu ihnen zu sein. In diesem Moment gefährdet er das Vertrauen zu seinen Schüler*innen und nutzt die ungleiche Machtsymmetrie zu seinen Gunsten aus (Vertrauensantinomie). Blumfeld bewertet zwar den Einsatz dieser Methoden kritisch, indem er das Wort „negativ“ gebraucht. Er ist sich somit durchaus bewusst, dass er mit diesem Handeln gegen die schulischen Normen verstößt, die damit verbundene Zielerreichung (Herstellung der Ordnung) sieht er allerdings als Legitimation für den Einsatz der subtilen Gewaltformen im Unterricht an. Dabei lässt sich ebenfalls ein Übertrag seiner ebenfalls geäußerten Orientierung erkennen: „[W]enn ich unterrichten muss“ genießt in Herrn Blumfelds subjektiver Theorie Priorität und ist gewissermaßen auch handlungsleitend, wenn es darum, subtile Gewalt einzusetzen. Mit Verweis auf den Theorierahmen ließe sich mit Bourdieu argumentieren, dass Blumfelds Gewalterfahrungen ebenfalls strukturierende Strukturen sind, d. h. das Deuten von Gewaltkontexten und den Umgang mit weiteren Gewaltsituationen beeinflussen und prägen.

Entsprechend kann Blumfeld trotz der Kenntnis alternativer und vor allem moderner Präventionskonzepte sowie Methoden gewaltfreien Handelns von seinem biographischen Wissen in einzelnen Situationen nur bedingt abrücken. An verschiedenen Stellen des Interviews – z. B. bei der Beobachtung von Schulhofschlägereien, dem Einsatz subtiler Gewaltformen – wird somit deutlich, dass das biographische Wissen und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen Blumfelds als Hintergrundfolie für sein berufliches Handeln im Umgang mit Gewalt und Deuten von Gewaltszenen dienen. In der Folge prallen sein biographisch beeinflusstes Handeln und Wissen um den passenden Umgang mit Gewalt und den Einsatz von Gewalt auf die im Feld der Schule bestehenden Bedingungen und Ansichten. Auch wenn diese Kollisi-

on von Blumfeld erkannt und kritisch reflektiert wird, ist ein situationsspezifisch defizitärer Umgang mit Gewalt zu konstatieren.

Dieser Rückgriff auf biographisch gewonnene und bewährte Handlungsoptionen, wie er charakteristisch ist für subjektive Theorien geringer Reichweite (vgl. Vogelsang 2014, S.123), erfolgt durch Blumfeld vor allem immer dann, wenn er spontan und schnell handeln muss und er davon bedroht ist, den Überblick über die Situation zu verlieren. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass Blumfelds Verarbeitung der biographischen Gewalterfahrungen nicht hinreichend gelungen ist – zumindest nicht in der Weise, um die biographischen Erlebnisse aus seinem beruflichen Handeln herauszuhalten.

Trotz dieses beschriebenen Umgangs mit Gewalt lässt die Lektüre des Interviews darauf schließen, dass die biographischen Gewalterfahrungen Blumfeld dazu gebracht haben, Gewalt – mit Ausnahme der fairen Gewalthandlungen – abzulehnen und sogar gegen Gewalt vorzugehen. Dafür spricht sein Engagement als Gewaltpräventionsbeauftragter. Ihm ist dennoch bewusst, dass das pädagogische Handeln mitunter mit Fehlern behaftet ist und nicht alles so gelingt, wie es eigentlich auf der Grundlage eines professionellen Vorgehens sein sollte. Dies bringt Blumfeld selbstreflexiv an einer anderen Stelle zum Ausdruck, als er über eine gerechte Notengebung berichtet, die generell auf sein pädagogisches Handeln als homologes Muster übertragen werden kann:

„[...] ich bemühe mich, dass ich mit meinen Noten gut schlafen kann, die ich mache. Aber es gelingt nicht immer und ich habe mich davon verabschiedet, dass es irgendwo fehlerfrei ist, dass es irgendwie, dass die total sauber sind oder sonstwas“ (Blumfeld: 159–162).

5.2.2 *Fall Strauchberg*

Berufsbiographie und Einstellung zur Profession

Frau Strauchberg ist studierte Grundschullehrerin und seit 15 Jahren im Schuldienst aktiv. Das Interview fand in einem Raum ihrer Schule statt und begann mit Fragen zu ihrem beruflichen Werdegang und ihrer Berufszufriedenheit.

Strauchberg ist Lehrerin aus Überzeugung, die mit ihrem Beruf „sehr zufrieden“ (Strauchberg: 84) und „sehr gerne im Unterricht“ (Strauchberg: 306) ist. Mit der Verwendung des Adverbs „sehr“ verstärkt sie nochmals die positive Perspektive auf ihren Beruf, dessen Wahl sie mit der Verwendung des Adjektivs „vorgezeichnet“ nochmals einen weissagenden Charakter verleiht. Sie begründet ihre Berufszufriedenheit mit den Worten „Du kannst auch gestalten und du kannst einfach auch ein Stückchen weit selber verwirklichen und kannst auch prägen“ (Strauchberg: 85–86). Sie könne sich zwar nicht mehr im Detail erinnern, aber den Schilderungen ihrer Eltern zufolge wollte sie bereits in der Grundschule – seit der zweiten Klasse – Lehrerin werden und hatte die ganze Schulzeit über dieses Ziel vor Augen. Verstärkt wurde ihr Berufswunsch darüber hinaus von der als positiv wahrgenommenen Grundschulzeit sowie dem Vorbild ihres Grundschullehrers, der biographisch eine Bedeutung erhält als „kognitive[...] Figur“ (Volkmann 2008, S. 176) Strauchbergs im Sinne eines „Quasi-Auslöser[s]“ (ebd.) ihrer beruflichen Orientierung. Durch die explizite Erwähnung der Zeit in der Grundschule wird die Bedeutung der Grundschule als positiver Einfluss stärker betont als etwa die Zeit während der Sekundarstufen I und II, die in dieser Passage und im Kontext der Berufswahl keine Erwähnung finden. Mit dem Adjektiv „angeblich“ und die damit verbundene Erwähnung ihrer Eltern als Augenzeugen dieses Prozesses sichert sie ihre eigene Aussage objektiv ab.

„Ich denk’, dass ich von meinem eigenen Grundschullehrer geprägt worden bin, weil ich seit der zweiten Klasse angeblich, ich erinnere mich nicht, sage, dass ich Lehrerin werde, also so laut

meiner Eltern [...]. Und ich denke vom eigenen Grundschulunterricht her“ (Strauchberg: 7–9).

Strauchberg erzählt in diesem Zusammenhang dann auch davon, ihre Geschwister spielerisch unterrichtet zu haben. Die Umgebung ihrer Kindheit und die kameradschaftliche Beziehung zu ihren Geschwistern bot somit die Möglichkeit, bereits im kindlichen Spiel erste Erfahrungen mit dem Unterrichten von Kindern zu machen und gewissermaßen spielerisch in den späteren Beruf zu starten sowie das Auftreten als Lehrerin zu üben. Mit dem temporalen Adverb „immer“ bringt Strauchberg dann auch nochmals verallgemeinernd zum Ausdruck, dass von ihrer Seite die Berufswahl eine selbstverständliche, „natürliche“ Entscheidung darstellt und zudem keine alternative Berufswege in Erwägung gezogen wurden.

„Es war immer schon so vorgezeichnet. Also meiner Geschwister oder meine kleinere Schwester, die musste dann schon immer Schülerin sein, weil ich habe immer schon [...] Schule gespielt und Tafel“ (Strauchberg: 12–14).

Gewaltbegriff

„I: [...] kommen wir zum Thema Gewalt. Was ist denn für Sie Gewalt, was verbinden Sie mit dem Begriff Gewalt?

S: Ja, körperliche, aber dann auch natürlich in Richtung nicht-physischer Natur, psychischer Natur [...]“ (Strauchberg: 425–428).

Die Frage des Forschenden impliziert eine Erzählaufforderung, um die Orientierungsschemata respektive das kommunikative Wissen hinsichtlich des Phänomens der Gewalt in Erfahrung zu bringen. Strauchberg antwortet im Modus der Argumentation und benennt zunächst die körperliche Gewalt, ohne eine konkrete Präzisierung dieser Gewaltform vorzunehmen. Nach der Erwähnung der körperlichen Gewalt benennt Strauchberg direkt

im Anschluss die psychische Gewalt, die sie erstmals als die „nichtphysische Natur“ beschreibt. Mit „dann auch natürlich“ verleiht sie wie der körperlichen Gewalt auch der psychischen Gewalt den Charakter einer selbstverständlichen Gewaltform mit einer besonderen Relevanz, die keiner weiteren Differenzierung bedarf. Mit der verallgemeinernden Formulierung „natürlich“ legitimiert sie ihre Meinung, indem sie dieses Adverb als absoluten Begriff in ihre Antwort einbaut. In der anschließenden Antwort auf eine Nachfrage elaboriert Strauchberg in wenigen Worten, wie sich die von ihr an erster Stelle genannten Gewaltformen äußern:

„Also einfach so, was man auch draußen so beobachtet, Schlägereien oder solche Dinge und dass man nicht miteinander redet“ (Strauchberg: 431–432).

Körperliche Gewalt finde ihren Ausdruck u. a. in Schlägereien. Strauchberg verwendet die Formulierung „was man draußen so beobachtet“ und verweist darauf, dass sie Gewalt primär wohl aus der Perspektive als Beobachterin kennt. Gleichzeitig könnte Strauchberg die Formulierung als sprachliches Mittel nutzen, um den Eindruck zu vermitteln, dass „Schlägereien“ eine selbstverständliche Erscheinungsform der körperlichen Gewalt darstellen, die sie mit der Benennung „solche Dinge“ nochmals unterstreicht. So gelesen liegt Gewalt in Strauchbergs subjektiver Theorie dann vor, wenn ein Angriff oder verletzendes Einwirken auf den Körper erfolgt. Interessant an dieser Stelle ist, dass sie sofort nach der Operationalisierung der körperlichen Gewalt auf „nicht miteinander redet“ verweist. Damit stellt sie wohl einen Bezug zur psychischen Gewalt her und betont damit die Gleichwertigkeit beider Gewaltformen.

Die nicht-körperliche Gewalt wurde von Strauchberg explizit genannt, sie nimmt jedoch keine detaillierte Erklärung vor, sondern nennt in diesem Kontext schlagwortartig verschiedene Begriffe, sodass diese Gewaltkategorie wie ein buntes Sammelsurium an verschiedenen Exponaten wirkt. Deutlich macht sie jedoch, dass die nicht-körperlichen Formen erst durch biographi-

sche Erfahrungen Teil ihres Gewaltverständnis wurden, was sie auch nochmals in einer Art Konklusion kurze Zeit später zum Ausdruck bringt.

„Ich denke einfach so dieses, wie sagt man, man sagt nicht psychische, aber einfach diese [...] nicht-körperliche Gewalt, welche Formen es gibt [...]. Also durch die Erfahrungen einfach“ (500–502).

Auch im Laufe des Interviews beschreibt sie einzelne Situationen, ohne aber diesen Formen der Gewalt einen Namen zu geben oder diese ausführlicher darzustellen. Dazu gehören z. B. auch Denunzierungen, welche sie mit den Worten „irgendwelche Dinge erfinden gegenüber mir“ (503–504) beschreibt. Drohungen nennt sie ebenfalls als Gewalt, die sich ebenfalls aufgrund Strauchbergs Antwortverhaltens als nicht-körperliche Gewaltformen beschreiben lassen. Sie verzichtet dabei allerdings auf ein Beispiel, in welchen Situationen und in welcher Häufigkeit sie mit Drohbriefen konfrontiert wurde. Da sie den Plural verwendet, kann davon ausgegangen werden, dass sie bereits häufiger entsprechende Briefe erhalten hat.

„Oder dann Sachbeschädigung oder Beschmutzung oder dass man so Drohbriefe kriegt oder sowas, das finde ich unter der Gürtellinie und vor allem, wenn er anonym ist“ (Strauchberg: 515–517).

In Strauchbergs Gewalttheorie spielen das Ausnutzen von Macht und willkürliche Anweisungen eine besondere Rolle, was sie mit dem Begriff „Machtgehab“ beschreibt. So könnte formuliert werden, dass in Strauchbergs Gewalttheorie Gewalt dann vorliegt, wenn Macht ausgenutzt und der Charakter der Willkür deutlich wird. Für sie ist es stattdessen wichtig, im Sinne eines positiven Gegenhorizonts auf sachlicher Ebene Entscheidungen zu treffen und im demokratischen Sinne weitere Personen mitzunehmen sowie viele mit der Entscheidung zu erreichen.

5 *Darstellung der Ergebnisse*

„Und das finde ich auch schon eine Sache von Gewalt [...]. Ich kann alle Entscheidungen treffen, aber sie müssen sachlogischer Natur sein und [...] so viele wie möglich erreichen. Aber wenn ich es einfach nur aus eigenem Machtgehabe oder so [tue], da kann ich nicht mit. Das ist nicht mein Verständnis“ (Strauchberg: 444–447).

Mobbing ist für Strauchberg ebenfalls eine Form der Gewalt. Sie definiert Mobbing als „Ich mache jemanden schlecht, damit ich selber stärker bin oder dass ich besser dastehe“ (Strauchberg: 451–452). Umso älter die Schüler*innen werden, desto häufiger beobachtet Strauchberg diese Gewaltpraktik. Generell scheint Strauchberg eine Abneigung gegen Situationen zu haben, in denen andere schlecht gemacht werden. So empfindet Strauchberg auch Aktionen in Folge von Neid als Formen der Gewalt. Dieser Teil ihrer subjektiven Gewalttheorie nennt sie jedoch erst gegen Ende des Interviews, als sie aufgefordert wurde, nochmals das Interview Revue passieren zu lassen. Sie bemerkt dazu „Ich habe die ganze Zeit jetzt gerade schon etwas im Kopf“ (Strauchberg: 618). Diese Aussage lässt vermuten, dass Strauchberg womöglich erst durch die Thematik des Interviews angestoßen wurde, Neid und ihre Folgen als Gewalt anzusehen. Generell lässt sich über Strauchberg sagen, dass sie als verletzend wahrgenommene Situationen mit dem Label „Gewalt“ versieht, um den Situationen womöglich eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen. Unabhängig von diesen Überlegungen, die an einer anderen Stelle nochmals aufgegriffen werden sollen, empfindet sie „Neid“ „als Gewalt, als große Gewalt“ (Strauchberg: 631), die sich dadurch zeigt, dass Menschen etwas „über einen sagen, vielleicht auch manchmal nur erfinden“ (630). Neid lässt somit auch eine Nähe zu der von Strauchberg formulierten „nicht-körperlichen Gewalt“ erkennen, die den Charakterzug der Denunziation beinhaltet.

Biographische Gewalterfahrungen

Welche biographischen Ereignisse Stauchbergs Gewalttheorie prägten, soll nun auf den folgenden Seiten das Thema sein. Im Interview erzählt sie wenig über ihre familienbezogene Kindheit, aber einzelne Nebenbemerkungen lassen auf eine glückliche Kindheit mit stabilen Kontakten schließen. Entsprechend verdeutlicht Strauchberg im Laufe des Interviews, dass sie persönlich nie körperliche Gewalt erfahren habe.

„Also Schläge oder so kennen wir nicht“ (Strauchberg: 582).

Wenn sie von ihren Eltern bestraft wurde, dann durch eine zeitlich überschaubare Nichtbeachtung, was sie aber den Äußerungen zufolge nicht verletzt hat. Auch von Konflikten zwischen ihren Geschwistern und ihr berichtet sie nichts, vielmehr lassen ihre Ausführungen auf ein kameradschaftliches Verhältnis schließen, zumal ihre Geschwister gerne bereit waren, als Trainingspartner*innen für ihr Lehrerinnenspiel bereitzustehen.

Und auch in ihrer Schulzeit wurde sie nie von ihren Lehrer*innen bestraft – nicht einmal mit einer Strafarbeit –, was sie allerdings auch ein wenig bedauert.

„Ich habe glaub’ in meinem Leben nie eine Strafarbeit gekriegt. Ist jetzt peinlich [lacht]. Nein mir ist es nicht peinlich. [...]. Nee, [...] ich wüsste nicht, dass ich eine Strafarbeit gekriegt habe“ (Strauchberg: 412–414).

Während Mitschüler*innen auch Strafarbeiten bekamen, hat die Interviewte nie ein strafwürdiges Verhalten an den Tag gelegt. Sie stellt sich in diesem Zusammenhang stattdessen als eine „brave“ Schülerin dar und konstruiert eine Distanz zu den anderen Schüler*innen, die zumindest hin und wieder bestraft wurden. Sie zeichnet an dieser Stelle das Bild eines Mädchens respektive einer jungen Frau, die einen klaren Plan verfolgt und sich den schulischen Regeln entsprechend angepasst verhält. So stand in Zeugnis der

5 *Darstellung der Ergebnisse*

ersten Klasse der Satz „[Vorname] verhielt sich höflich und still“ (Strauchberg: 415).

Später geht sie – ebenfalls mit Bezug zu ihrer Tätigkeit als Lehrerin – auf weitere Gewaltformen ein, die sie in ihrer Wahrnehmung als Opfer erfahren hat und Teil ihrer subjektiven Gewalttheorie wurden. Diese Formen beschreibt sie in der Regel aus der Sicht als Opfer und nimmt sich viel Zeit, mit anschaulichen Beispielen die Erfahrungen zu schildern. Als eine wichtige Kategorie ihrer subjektiven Gewalttheorie nennt sie deshalb „Machtgehabē“. Dies macht sie am Beispiel ihrer früheren Schulleiterin deutlich, die sich spontan zum Unterrichtsbesuch anmeldete und willkürlich Regeln aufstellte. Auf symbolischer Ebene kann hierbei ein unvermitteltes Kräftermessen zwischen der Schulleiterin und der Interviewten identifiziert werden. Die Reaktion Strauchbergs zeigt („und dann sagt sie zu mir an dem Freitag“), dass sie offensichtlich vom Auftreten der Schulleiterin überrumpelt wurde und sie die Willkür sichtlich irritierte. Ihre Empörung drückt sie dabei mit dem Hinweis aus, dass die Vorgesetzte ihre qua Amt bestehende Macht ausnutzte („das ist ja jetzt Macht ausgenutzt“), um die Berufsanfängerin willkürlich vor eine schwierig zu bewältigende Aufgabe zu stellen. Strauchberg führt bei der Schilderung ihrer Ausbildungszeit dabei eine Kontrastierung zur heutigen Ausbildungssituation herbei, denn sie verweist darauf, dass es „damals [...] noch die zweistufige Beurteilung“ gegeben habe. So berichtete Frau Strauchberg im Interview folgende Situation:

„Weil das war die Amtseinführung von ihr [VZ: Rektorin] und dann sagt sie zu mir an dem Freitag, am Montag kommt sie zum Unterrichtsbesuch, weil damals gab es noch die zweistufige dienstliche Beurteilung. Und dann habe ich mir gedacht, das ist ja jetzt Macht ausgenutzt [...] das ist jetzt einfach unmöglich. Ich hätte jetzt auch Recht auf ein Wochenende“ (Strauchberg: 435–439).

Die herablassende Behandlung und die Betonung der hierarchischen Strukturen durch ihre damalige Rektorin wird von Strauchberg als befremdlich und als nicht hinnehmbar beschrieben. Das bringt sie auch damit zum Ausdruck, dass sie gegen die Entscheidung aufbegehrte und auf ihr „Recht auf ein Wochenende“ bestand. Im Kampf um Anerkennung als eine ernstzunehmende Lehrerin weiß sie sich gegenüber Vorgesetzten durchaus zu wehren und demonstriert mit der Einforderung ihres Rechts ihren Durchsetzungs- und Siegeswillen. Am Ende fügte sie sich jedoch aber der Anweisung der Rektorin, bevor sich die Fronten zu sehr verhärten. Damit bringt sie ebenfalls zum Ausdruck, dass sie sich an den Befehlen der Schulleiterin orientiert und dass die Vorgesetzte zumindest in dieser Situation den Sieg errungen hat.

Das schwierige Verhältnis zu der genannten Rektorin und das Kräfte-messen zwischen den beiden zeigt sich auch in einer anderen Situation. In dem folgenden Beispiel zeigt sich zudem wie in der obigen Situation, dass in Strauchbergs Gewalttheorie ein enger Bezug zwischen Macht und Gewalt besteht und Gewalt dann vorliegt, wenn Macht missbraucht wird.

„Und dann ging es darum, ob man bei einem Diktat Punkte, also Oberzeichnen bewertet oder nicht. [...] Es gibt ja sehr wohl solche und solche Meinungen und sie hat dann einfach gesagt, ‚Ich bin hier die Rektorin und das gilt‘. Das geht gar nicht. [...] Und das finde ich auch schon eine Sache von Gewalt und auch ein Stück weit Macht und Willkür“ (Strauchberg: 441–444).

Der Textausschnitt verdeutlicht als negativer Gegenhorizont eindrücklich, dass es in Auseinandersetzung mit den Bedingungen des sozialen Feldes zwischen Strauchbergs Anspruch und Verhalten und den bestehenden Strukturen regelmäßig zu Irritationen oder Konflikten mit den etablierten Akteuren der Schule kam. So berichtet sie in dem Beispiel von einer gegensätzlichen Meinung hinsichtlich des Vorgehens bei der Korrektur eines Diktats. Die Rektorin beendet schließlich die Diskussion ohne sachliche Argu-

5 *Darstellung der Ergebnisse*

mente, indem sie auf ihre Position als Rektorin besteht („Ich bin hier die Rektorin“) und aufgrund ihrer Position die Wahrheit für sich beansprucht („[...] und das gilt“). Dabei geht es folglich nicht um die sachliche Richtigkeit, vielmehr geht die Rektorin davon aus, die uneingeschränkte Deutungshoheit zu besitzen. Dass die Rektorin auf ihre Stellung als Rektorin verweisen muss, könnte darauf schließen lassen, dass Strauchberg durchaus auf inhaltlicher und argumentativer Ebene der Rektorin gewachsen war. Der Verweis auf die Stellung der Rektorin kann zugleich als Warnung und Mahnung und somit einen disziplinierenden Vorgang seitens ihrer Vorgesetzten gedeutet werden, der die asymmetrische Beziehung zwischen Rektorin und Lehrkraft zum Ausdruck bringt. Weiterhin deutet die Szene auf eine Gegenbewegung hin, nämlich insofern, dass Strauchberg gerne anders gehandelt hätte, sie sich dann aber den Anweisungen fügen musste. Dadurch wird der Eindruck der Fremdbestimmung in der Berufseinstiegsphase verstärkt, indem Strauchberg konsequent die Statusunterschiede zwischen ihr und ihrer Vorgesetzten deutlich gemacht wurden. Dieser Versuch Strauchbergs, sich in das alltägliche Schulgeschehen einzubringen, scheiterte in dieser Situation. Sie, die als hochmotivierte Berufsanfängerin mit eigenen Ideen ihre Expertise miteinbringen wollte, wurde zügig seitens ihrer Vorgesetzten auf die bestehenden Verfahrensweisen hingewiesen und streng ermahnt, um ihr nochmals ihren Status als Berufsneuling deutlich zu machen.

Kurz darauf begründet Strauchberg, warum sie diese Situation als verletzend wahrnahm und macht gleichzeitig einen Vorschlag, wie es hätte besser laufen können.

„[...] ich kann alle Entscheidungen treffen, aber sie müssen sachlogischer Natur sein und so [...] wie möglich erreichen. Aber wenn ich es einfach nur aus eigener Machtgehab oder so [tue], da kann ich nicht mit. Das ist nicht mein Verständnis“ (Strauchberg:444–447).

Mit einem weiteren Beispiel – hier geht es um ihren eigenen Umgang mit Noviz*innen – validiert sie ihre Haltung, Machtgehabte grundsätzlich abzulehnen, indem sie die Expertise von Berufsanfänger*innen gerne schätzt und als gleichwertig einbezieht:

„Ich bin jemand, der auch gerne Neues ausprobiert (lacht). Da muss ich ehrlich sein. Und deswegen finde ich es auch ganz arg wertvoll, wenn die [VZ: studentischen Praktikant*innen da sind]“ (Strauchberg: 155–157).

Neben dem „Machtgehabte“ ist ein besonders auffälliger Faktor ihrer Gewalttheorie „Neid“. Beispielhafte Situationen, die in ihrer Wahrnehmung Neid waren, nennt sie im Laufe des Interviews im Vergleich zu den anderen Gewaltformen verhältnismäßig häufig, wenngleich sie Neid konkret erst gegen Ende des Interviews als Gewaltform benennt.

„Ich empfinde das so, dass Neid auch [ein] Gewaltfaktor ist. [...] Aber andererseits war [...] es eine gute Lehrzeit, also es war in der Zeit nach dem Referendariat, und die haben dann zu mir gesagt, [ich solle den] Gottesdienst vorbereiten, was ich dann auch wieder an der Backe hatte, aber auch gern getan hatte. Ich habe auch so irgendwie wie ein Schwamm alles gerne gemacht, um auch Erfahrungen zu sammeln [...] Und dann sagt die eine zu mir ‚Vor Ihrer Zeit hat es auch schon Gottesdienste gegeben‘ und das finde ich auch, also dieser Neidfaktor [...]“ (Strauchberg: 618–626).

Bei der Lektüre des Zitats entsteht der Eindruck, Strauchberg empfinde Neid als eine besondere Form der Anerkennung. Entsprechende Hinweise bietet die eher positive Darstellung der zu bewältigenden und durchaus stressigen („an der Backe“) Aufgaben, die durch Formulierungen wie „aber auch gern getan hatte“ oder „so irgendwie wie ein Schwamm alles gerne gemacht“ ihren Ausdruck findet. Auch mit solchen Aussagen sichert sie ihre positive

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Selbstwahrnehmung als Lehrerin ab und stellt sich als überzeugte Lehrerin dar, die ihren Beruf gerne und mit Leidenschaft ausübt – und dadurch den Neid ihrer Kolleg*innen zuzieht. Mit der Herstellung der Nähe solcher Situationen zum Begriff der Gewalt verstärkt sie den Kontrast zwischen ihr und den ihrer Meinung nach neidischen Kolleg*innen.

Ein zweites Beispiel für die Gewaltform „Neid“ lässt sie zügig an den gerade beschriebenen Textauszug folgen. Darin beschreibt sie die erste Zeit an ihrer jetzigen Schule und benennt ihre Wahl zur SMV-Lehrerin als den Grund für einen Neidauslöser.

„[...] oder auch hier an der Schule, als ich damals gekommen bin, haben Schüler mich zur SMV-Lehrerin gewählt und da war eine ältere Kollegin, die jetzt auch in den Ruhestand geht, die konnte das gar nicht, denn sie war nur an vierter Stelle und das ging gar nicht“ (Strauchberg: 626–629)

Mobbingerfahrungen als beobachtende Lehrkraft waren ebenfalls Teil in Strauchbergs Biographie.

„Also wir haben eine Familie, die wohnt in einem Teilort und die haben bei mir andauernd angerufen und haben sich beschwert über den anderen und das war dann aber nimmer zwischen den Kindern, sondern es war eigentlich schon einen Familienzwist. Und seit Jahrzehnten, also wo schon die Großeltern hatten. Und irgendwann habe ich das aber auf den Punkt gebracht, weil die Dame hat von mir, also die besagte, die Telefonnummer von der anderen Familie gefordert.“ (Strauchberg: 453–458)

Interessant ist an diesem Beispiel zunächst, dass es eigentlich kein typisches Mobbingverhalten beschreibt, wie es etwa in den theoretischen Ausführungen zum Ausdruck kommt. Vielmehr beschreibt Strauchberg einen

Familienzwist, der bereits seit Generationen besteht und von den Großeltern auf die Enkel vererbt wurde. Das von Strauchberg beschriebene Vorgehen lässt sich eher als permanente und aufdringliche Belästigungen beschreiben („andauernd angerufen und beschwert“), wie es in ihrer Gewalttheorie auch beim Phänomen „Neid“ der Fall ist. Ein Element, das dem gängigen wissenschaftlichen Mobbingverständnis entspricht, ist jedoch das Wort „andauernd“, das auf einen längeren Zeitraum verweist.

Umgang mit Gewalt

Die körperliche Gewalt – auch die im Spiel – lehnt Strauchberg grundsätzlich ab, was sie mit der Wertung „das geht gar nicht“ zum Ausdruck bringt. Für Strauchberg gibt es keine legitimen Formen der Gewalt. Eine für sie relevante Gewaltepisode verdeutlicht im Rahmen ihrer subjektiven Theorie ihren Umgang mit Gewalt besonders:

„Also die machen immer so Pferdegespann und dieses Geschirre ist weiter nach oben. Der Hals sieht heute noch aus und also ich hätte mich da echt gemeldet als Elternteil, weil das, ja, das war wirklich wie stranguliert und ich finde, das geht gar nicht. Und da werde ich auch noch nachgehen [...] Also einfach nochmals hören, was / wie ist das passiert, war's wirklich aus Versehen [...]. Aber das sind so Dinge [...], wo ich finde, die gar nicht gehen“ (Strauchberg: 510–515).

Dass sie Gewaltereignisse nicht einfach so stehen lässt und dabei auch unangenehmen Situation und der Konfrontation mit Eltern nicht aus dem Weg, ist in Strauchbergs Umgang mit Gewalt ein fallinternes homologes Muster. Diese Orientierung wird durch das bereits beschriebene Mobbing-Beispiel, an dem zudem verschiedene Eigenschaften von Frau Strauchberg erkannt werden können. So bringt sie zunächst selbst in der anstrengenden Konfliktsituation zum Ausdruck, dass ihr die Beziehung und der gute Umgang mit den Kindern und Jugendlichen wichtig ist („[...] mit dem ich

5 *Darstellung der Ergebnisse*

eigentlich einen ganz guten Draht habe“), was sie, wie bereits erwähnt, als wichtige Eigenschaft einer guten Lehrkraft ansieht. Daneben zeigt das Beispiel, dass Strauchberg energisch auftritt, um ihre Ziele – in diesem Fall die Beendigung eines Streits – zu erreichen. Ebenfalls inszeniert sie sich in dem Interviewausschnitt als siegreiche Lehrkraft („die hat nie mehr angerufen“), die es versteht, jede noch so schwierige Situation zu lösen – seien es die Ansprüche und Strukturen des Referendariats, Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen oder didaktische und pädagogische Maßnahmen.

„Und irgendwann habe ich das aber auf den Punkt gebracht, weil die Dame hat von mir [...] die Telefonnummer von der anderen Familie gefordert. Und dann sagt mir der Junge, mit dem ich eigentlich einen ganz guten Draht habe, sagt der, ‚Mensch, die wohnen doch gegenüber von uns‘. Und dann habe ich der Dame aber gesagt ‚Jetzt hören Sie mal zu, ich kann und will nicht verdammt nochmal Ihren persönlichen Krach, der seit Jahrzehnten schwelt, lösen und kann ich auch nicht‘. [...] die hat nie mehr angerufen, die hat sich nie mehr über den Kerle beschwert“ (Strauchberg: 456–462).

Die Sequenz verdeutlicht eine weitere Orientierung in Strauchbergs Umgang mit Gewalt, die sie u. a. ein paar Zeilen später für sich selbst nochmals validiert:

„Ich versuche immer zuerst zu reden mit allen Beteiligten [...]“
(Strauchberg: 523).

Mit dem Partikel „immer“ verstärkt sie ihre Orientierung, mit Reden Konflikte und Gewaltsituationen aufzuklären. Das Reden wird durch die Anzeige mit „immer“ zu einer Regel ihres Umgangs mit Gewalt. Gewissermaßen geht Strauchberg von der Annahme aus, dass „Reden“ eine selbstverständliche Herangehensweise und zugleich erfolgsversprechende Methode ist. Diese Regel wird nochmals mit dem Adverb „zuerst“ priorisierend

formuliert und weist damit auf die Besonderheit hin, die Strauchberg diesem Vorgehen zuschreibt. Wenig später validiert sie ihre Orientierung abermals:

„Manchmal musst du auch schnell reagieren und einfach jemand aus der Situation herausnehmen, aber dann aufarbeiten danach im Gespräch“ (Strauchberg: 585–587).

Eine frühere Stelle im Interview kann ebenfalls als Bestätigung dieser Orientierung verstanden werden, denn so sagte sie, dass „man jederzeit mit mir reden [könne]“ (Strauchberg: 296).

Biographische Einflüsse auf den Umgang mit Gewalt

Auf die Frage, inwiefern ihre Erfahrungen den Umgang mit Gewalt beeinflussen, bleibt Strauchberg vage und verallgemeinernd, indem sie unter anderem das Wort „man“ verwendet:

„Ich denke ja, ja. Was man so mitbekommt und so. Ich denke schon. Ich denke, alles prägt!“ (Strauchberg: 531).

Sie exemplifiziert ihre Orientierung also nicht, stattdessen drückt sie eine gewisse Unsicherheit ob des Einflusses auf ihr Handeln mit der dreimaligen Verwendung der Formulierung „ich denke“ aus. Mit „mitbekommt“ zeigt Strauchberg ferner an, dass sie wohl keine Situation direkt kennt, in der sie den Einfluss ihrer biographischen Erfahrungen spürte. Vielmehr tangierten ihre Erfahrungen ihr Handeln – wenn überhaupt – nur peripher. Dennoch bestätigt sie in einer Art Konklusion die Bedeutung der Biographie für eigenes Handeln, indem sie mit „alles prägt“ den Einfluss sehr deutlich betont. Dass „Prägungen“ in ihrem biographischen Kontext durchaus eine Rolle spielen, veranschaulicht zudem das Beispiel zu Beginn ihrer Fallbeschreibung hinsichtlich ihrer Berufswahl, indem sie einer ihrer früheren Lehrkräfte einen prägenden Einfluss zuwies.

Auf die immanente Nachfrage des Forschenden an einer späteren Stelle, wie denn nun ihr Gewaltverständnis ihr Handeln im Umgang mit Gewalt

5 *Darstellung der Ergebnisse*

präge, antwortet sie „Ja, dass es so nicht sein sollte“ (Strauchberg: 607). Auch an dieser Stelle bleibt Strauchberg unspezifisch und evaluiert ihren Umgang mit Gewalt in einem normativen Modus, der ebenso als eine handlungspraktische Regel gelesen werden könnte, auf jegliche Form der Gewalt in pädagogischen Kontexten zu verzichten. Auch die Elemente ihrer Gewalttheorie „Machtgehabt“ und „Neid“ versucht sie in ihrem pädagogischen Handeln zu vermeiden. Dies bringt sie an der bereits erwähnten Passage zum Ausdruck, dass sie gerne sachlich diskutiert und die Meinung anderer Akteure respektiert.

Unabhängig der Tatsache, dass sie ihren Erzählungen zufolge weder als Täterin noch als Opfer Gewalterlebnisse hatte, agiert Strauchberg professionell, d. h. sie reflektiert und begründet ihr Handeln (auch biographische Erfahrungen) wie es etwa im Kontext subjektiver Theorien großer Reichweite der Fall ist und verweist immer wieder im Laufe des Interviews auf die Bedeutung des professionellen Wissens, etwa wenn sie den Mehrwert von Weiterbildungsangeboten betont.

„Ich denke einfach, wir müssen uns auch weiterentwickeln und immer Persönlichkeit ausbilden“ (Strauchberg: 524–525).

„I: Was bräuchte es Ihrer Meinung nach, um die Schule zu einem gewaltfreien Ort zu machen?

S: Fortbildungen für die Kolleginnen und Kollegen. Auch Unterstützungen, Supervisionen“ (Strauchberg: 557–559).

Die Orientierung am Berufswissen zeigt sich etwa beim Umgang mit der „Geschirrl“-Situation und der Absicht, die Hintergründe des Vorfalls nochmals genauer in Augenschein zu nehmen. In diesem Moment handelt sie zudem sehr besonnen und definiert ohne Hintergrundwissen weder Täter noch Opfer.

Verschiedene Hinweise deuten darauf hin, dass sie bei der Behandlung dieser Fälle auch bisherige biographische Erfahrungen heranzieht („fünfzehnjährige Berufserfahrung“, „was man so mitbekommt“) und diese auf

die Anschlussfähigkeit hinsichtlich des Handelns im Rahmen der aktuellen Situation überprüft. Ihre subjektive Gewalttheorie beeinflusst dementsprechend ihr Wissen hinsichtlich eines gelungenen Umgangs mit Gewalt. In einer weiteren Lesart könnte Strauchbergs Gewaltwissen und vor allem ihre Erfahrungen mit der von ihr definierten Gewaltformen „Neid“ und „Machtgehab“ als biographisches Potential bezeichnet werden, das eine Orientierung bezüglich des pädagogischen Handelns im Kontext der Gewalt oder eines wertschätzenden Umgangs mit ihren Schüler*innen ermöglicht und – bewusst oder unbewusst, das ist dem Interview nicht zu entnehmen – eine gewisse Nähe zu modernen pädagogischen Ansichten erkennen lassen. Es ließe sich für den Fall Strauchberg entsprechend formulieren, dass die biographischen Erfahrungen differenziert verarbeitet werden und für das professionelle Handeln anschlussfähig gemacht werden.

5.2.3 *Fall Waldmann*

Berufsbiographie und Einstellung zur Profession

Herr Waldmann ist zum Zeitpunkt des Interviews 57 Jahre alt und Lehrer an einer gymnasialen Schulform. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer hat er in verschiedenen pädagogischen Kontexten berufliche Erfahrungen sammeln können, u. a. in der Hochschullehre.

Seine anfängliche Euphorie, Lehrer zu werden, endete abrupt mit dem ersten Kontakt mit den Strukturen des Schulsystems, denen er eine unterdrückende Aura attestierte. Seine Erfahrungen führten schließlich dazu, nach seinem Studium den gängigen Weg der Lehrerausbildung nicht zu gehen. Konkret bedeutet dies, dass er sich aufgrund der gemachten Erfahrungen nicht demoralisieren ließ, aber auf das Absolvieren des Referendariats verzichtete und alternative Wege einschlug, um schließlich doch an Schulen als Lehrkraft arbeiten zu können.

Gewaltbegriff

Waldmann eröffnet die Erläuterung seines Gewaltbegriffs mit der Nennung der „körperlichen Gewalt“, die er mit der Nennung des Adverbs „klar“ nochmals gewissermaßen als für ihn selbstverständliche Form der Gewalt bestätigt. Anschließend erwähnt er im Anschluss an die Konjunktion „dann“ die „psychischen Verletzungen“.

„Also mit Gewalt verbinden wir immer diese zwei Sachen. Also erstmal physische Verletzung, klar, und das andere [...] dann die psychischen Verletzungen“ (Waldmann: 388–390).

Es ist in diesem Moment zunächst nicht eindeutig, ob Waldmann mit „dann“ eine hierarchische Rangfolge der verschiedenen Gewaltformen vornehmen will oder ob er beide Formen – die körperliche und die psychische – als zentrale Begriffe in seiner subjektiven Gewalttheorie herausstellen will. Ein Hinweis, der die letztere Perspektive stützt, ist die gleichfalls in diesem Satz vorgenommene Formulierung „und das andere“, das auf eine gleichrangige Ordnung der psychischen und physischen Gewalt verweist. Im fallinternen Vergleich tauchen zudem im Rahmen von Elaborationen Beschreibungen und Argumentationen auf, die wiederholt auf das homologe Muster verweisen, dass psychische Verletzungen eine besondere Rolle in Waldmanns Gewaltorientierung spielen.

Interessant an diesem Zitat ist außerdem die Verwendung des Pronomens „Wir“. Dabei kann anhand des Zitats zunächst nicht erschlossen werden, wen er mit „Wir“ meint. Womöglich positioniert er sich an dieser Stelle mit der Wir-Form im Sinne einer kollektiven Identität bereits als Bildungs- und Erziehungswissenschaftler, denn wenige Worte später lässt er seinen wissenschaftlich fundierten Hintergrund anklingen, indem er bei der Nennung seines Gewaltbegriffs meint: „Aber da bin ich jetzt wahrscheinlich zu reflektiert“. Dass seine subjektive Gewalttheorie stark von seinem pädagogischen Professionswissen sowie seinem erziehungswissenschaftlichen Wissen beeinflusst wird, zeigt sich dann auch bei der Nennung der „Strukturellen Ge-

walt“. Sein Gewaltverständnis rekurriert in der theoretischen Betrachtung des Gewaltphänomens folglich zu Beginn des Interviews zunächst weniger auf seinem biographischen als auf seinem professionellen Wissen, das eine zentrale Orientierungsfolie für sein subjektives Gewaltverständnis darstellt.

In der Konklusion schließt Waldmann seine Ausführungen zum persönlichen Gewaltbegriff, indem er nochmals seine individuelle Gewaltperspektive herausstellt; mit der Evaluation „auch nicht so überraschend“ verleiht er der körperlichen und psychischen Gewalt eine Regelhaftigkeit und Selbstverständlichkeit bei der Thematisierung des Phänomens der Gewalt. Es ließe sich folgern, dass für Waldmann seine eigene Gewaltdefinition sehr gängig ist, wohl keine neuen Erkenntnisse für die Forschung erbringt und somit gleich von sich aus einen möglichen Erkenntnisgewinn einschränkt:

„Aber primär, wenn ich an Gewalt denke, denke ich zuerst immer an physische Verletzung und an psychische. Auch nicht so überraschend“ (Waldmann: 392–393).

Eine Validierung dieser Annahme nimmt Waldmann selbst vor, indem er darauf verweist, dass eine Reflektion des eigenen Gewaltbegriffs erst während seines Studiums stattfand, das sein Wissen und seine Deutungen hinsichtlich der Gewalt entscheidend beeinflusste. Denn erst mit dem Eintritt in die Ausbildung zur Lehrkraft und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem und pädagogischem Wissen werden ihm seine eigenen biographischen Gewalterfahrungen offenkundig (z. B. „ich bin geschlagen worden“), die ihm vordem nicht zwangsläufig bewusst gewesen waren („Das kam dann eher zusammen, später die Verknüpfung“).

„Also wenn ich jetzt genau darüber nachdenke, habe ich eigentlich über Gewalt erst dann im Studium sozusagen nachgedacht. Davor gab es halt Gewalt, psychische, physische, aber das hat sich mir nicht untergeordnet in einen Gesamtgewaltbegriff. Also ich hätte jetzt auch in der Schule [...], ich bin geschlagen worden oder irgendwas, der hat mich beleidigt, aber ich hätte jetzt

5 *Darstellung der Ergebnisse*

nicht gesagt ‚Das ist Gewalt‘. Das kam dann eher zusammen, später die Verknüpfung“ (Waldmann: 399–404).

Gewalt liegt für Waldmann dann vor, wenn es zu einer Verletzung kommt, vor allem der psychischen Gesundheit. Als schlimme Variante der körperlichen Gewalt stellt er deswegen eine Ohrfeige heraus. Nicht etwa, weil sie schmerzhaft für den Körper sein könnte, sondern weil diese Gewaltpraktik einen demütigenden und ungerechten Charakter besitzt und die seelische Integrität gefährdet:

„Aber ich bin zum Beispiel nie geohrfeigt worden. Von niemanden. Und das fand ich auch sehr positiv und des finde ich ja heute besonders demütigend. Ohrfeige“ (Waldmann: 664–666).

Wie oben bereits formuliert, taucht im fallinternen Vergleich immer wieder als homologes Muster auf, dass Angriffe auf die Psyche schmerzhafter sind als körperliche Attacken. Als deutlich verletzender als körperliche Gewalt empfindet Waldmann deshalb die psychischen Gewaltformen:

„[...] also ich find’ immer schlimm diese psychischen Sachen
‚Du tust nichts‘“ (Waldmann: 625–626).

Diese seien u. a. viel schlimmer, weil sie einem nachgehen und somit das Moment eines sofortigen Endes nicht bedingen. Wesensmerkmale der psychischen Gewalt sind nach Waldmann Demütigungen, Bloßstellungen und herablassende Bemerkungen.

Zum Ende des Interviews wird Waldmann nochmals persönlicher und zeigt sich mit seiner zunächst formulierten Definition des Gewaltbegriffs nicht in Gänze zufrieden und bedauert, bestimmte für ihn eigentliche wichtige Gewaltformen nicht gleich zu Beginn des Interviews genannt zu haben („[...] wenn wir jetzt nochmals von neu anfangen, dann würd’ ich des stärker akzentuieren [...]“). Dabei betont er im Rahmen einer thematischen Konklusion nochmals Formen der Gewalt, die über die individuelle Gewalt

hinausgehen und stellt zugleich einen Bezug zu lebensgeschichtlichen Erfahrungen und seinem biographischen Wissen her. Besonders die Zerstörung der Natur und von der Politik ausgehende Gewalt sind ihm dabei wichtig zu erwähnen:

„[...] also wir haben im Interview ja ganz stark, und da war ja fokussiert auf diese individuelle Gewalt, also Lehrer-Lehrer, Schüler und so weiter und Eltern und so weiter. [...] was ich jetzt am Schluss nochmals gesagt habe, das war für mich diese Naturzerstörung, das war für mich eine starke Gewalt. Von der Politik, vom System haben wir damals auch gesagt, vom System ausgeht. Genau. Das finde ich eigentlich jetzt, wenn ich darüber nachdenke, so ist das eigentlich ein wichtiger Gewaltakt. Das war einfach zu kurz, glaube ich. Genau, das würde ich wahrscheinlich, wenn wir jetzt nochmals von neu anfangen, dann würde ich das stärker akzentuieren, das was von der Politik“ (Waldmann: 759–766).

In dieser Passage, die als Anschlussproposition seines zu Beginn entworfenen Gewaltverständnisses gesehen werden kann, bildet Waldmann verschiedene Gewaltkategorien. Im Modus einer antithetischen Differenzierung teilt er zwar weiterhin seine zu Beginn aufgeworfene Orientierung mit der Fokussierung der individuellen Gewalt („[...] fokussiert auf diese individuelle Gewalt, also Lehrer-Lehrer, Schüler und so weiter und Eltern und so weiter“), ergänzt jedoch seinen subjektiven Gewaltbegriff um weitere Aspekte wie Naturzerstörung, deren für ihn besondere Bedeutung er mit dem Adjektiv „stark“ für sich selbst nochmals validiert.

An einer früheren Stelle des Interviews hatte Waldmann bereits die „strukturelle Gewalt“ (Waldmann: 391) erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt. Nun spricht er von einer „systemischen“ Gewalt, die begrifflich anders formuliert wurde, aber möglicherweise in Waldmanns subjektiver Theorie ähnlich konnotiert ist. So könnten die im Rahmen der systemischen Gewalt

5 *Darstellung der Ergebnisse*

formulierten Annahmen eine Art Elaboration seiner Proposition der strukturellen Gewalt sein. Jedenfalls: Waldmann nimmt im Kontext verschiedener Themen eine systemkritische Haltung ein, die auch ein Stück weit mit seinem Sinn für Gerechtigkeit begründet werden kann und – wie das Beispiel des Nichtabsolvierens des Referendariats zeigt („Ich habe kein Referendariat gemacht“ – Waldmann: 14) – eine handlungsleitende Orientierung einnimmt. Das System verhindert nicht nur den gerechten Umgang miteinander, es übt auch in Waldmanns subjektiver Theorie Gewalt und Zerstörung aus. In diesem Zusammenhang fällt zudem der Bezug zu den Angehörigen seiner Generation und die zeitspezifischen Narrative der 1970er-Jahre auf („[...] vom System haben wir damals auch gesagt [...]“). Den Anspruch des Staates auf das Monopol der legitimen Gewalt stellte Waldmann in den Jahren seiner Jugend und frühen Erwachsenenzeit, dem Beispiel zufolge, regelmäßig infrage. So begegnete er der „Gewalt des Systems“ in seinen jungen Jahren auch mit Widerstand, wie verschiedene von ihm beschriebene Situationen etwa im Bereich des Protestes gegen die Umweltzerstörung zum Ausdruck bringen. Möglicherweise verweist dieser Ansatz auf eine andere für Herrn Waldmann relevante Orientierung: den Schutz der Umwelt. Mit der Herstellung der Verbindung von Umweltdegradation und Gewalt sensibilisiert er zudem für das Thema und schafft eine besondere Aufmerksamkeit. Dass er im Zusammenhang der Umweltzerstörung von Gewalt redet, kann zudem als Hinweis gelesen werden, dass er mit dem entsprechenden Umweltdiskurs tiefergehend vertraut ist, er über entsprechendes Wissen verfügt und hierbei auch Merkmale der strukturellen Gewalt miteinfließen lässt.

Biographische Gewalterfahrungen

Waldmann berichtet sehr ausführlich über seine Erfahrungen mit Gewalt und entsprechend sehr detailliert über verschiedene biographische Episoden. Zwar weist er seiner Orientierung am professionellen Wissen hinsichtlich der Genese seines Gewaltverständnisses eine besondere Bedeutung zu, dennoch lässt Waldmann anklingen, wie sehr ihn seine biographischen Gewalterfah-

rungen prägten. Entsprechend sollen im Folgenden weitere Antworten gefunden werden, wodurch und wie Waldmanns subjektive Theorien geprägt wurden.

Zunächst: Waldmanns Gewalttheorie lässt sich mit den Formen der physischen, der psychischen und der strukturellen respektive systemischen Gewalt sowie der Zerstörung der Natur zusammenfassen. In seiner subjektiven Theorie sind die körperliche sowie die psychische Gewalt die offensichtlichsten Gewaltformen, die er in den Bereich der individuellen Gewalt verortet. Zwar stellt er die körperliche Gewalt als eine selbstverständliche Gewalt heraus, die größte Verletzungsmacht obliegt jedoch der psychischen Gewalt. Diese Orientierung zeigt sich sogar, wenn er eine Episode aus seiner Biographie als Beispiel für Erfahrungen mit der körperlichen Gewalt berichtet. Auf den Punkt gebracht: Verletzend ist die körperliche Gewalt in Waldmanns Gewaltverständnis nur dann, wenn auch die Psyche verletzt wird, etwa durch Demütigungen und Erniedrigungen.

Im fallinternen Vergleich erscheinen verschiedene biographische Beispiele, die diese Orientierung – körperliche Gewalt ist dann schlimm, wenn die Psyche angegriffen wird – verdeutlichen. Eine Situation blieb ihm besonders in Erinnerung: die Ohrfeige einer Lehrerin. Waldmann empfand die Ohrfeige als ungerecht und als demütigend. Damit widerspricht er gleichfalls seiner an einer anderen Stelle des Interviews formulierten Aussage, niemals eine Ohrfeige erhalten zu haben. Dieser Widerspruch blieb ihm wohl verborgen, zumindest äußerte sich Waldmann durch keinen entsprechenden Hinweis.

„Also ich kann bedeutsam, aber das ist jetzt schon zu reflektiert, dass ich Geschichten mit dieser Beleidigung. Meine erste Gewalterfahrung mit der Schule vielleicht, die kam sehr überraschend, an die kann ich mich noch erinnern, und zwar waren wir so in einem Schulausflug. [...] wir mussten uns da in Zweierreihen aufstellen. Grundschule, wir waren so 50 Schüler. Und ich habe mit meinem Nebenmann gequasselt und auf einmal kam die Lehrerin von hinten und hat mir eine reingeknallt, 'ne

Ohrfeige. Und hat gesagt, ich soll aufhören zu schwätzen. Und das ist mir noch bis heute in Erinnerung und ich fand das damals so ungerecht, weil alle geschwätzt haben und ich auch“ (Waldmann: 422–429).

In der Proposition dieser Passage kontextualisiert er die Episode im Bereich der Beleidigung, spricht also, obwohl es sich um eine körperliche Handlung gehandelt hatte, nicht von physischer Gewalt. Anschließend konkretisiert er die erste Gewalterfahrung in der Schule und berichtet von einem plötzlichen und unerwarteten Gewaltakt einer Lehrkraft: „[...] und auf einmal kam die Lehrerin von hinten und hat mit eine reingeknallt, 'ne Ohrfeige [...]“. In der abschließenden Evaluation dieses Erlebnisses betont Waldmann, dass ihm nicht nur die Ohrfeige und die damit verbundene Erniedrigung, sondern ebenfalls die damit verbundene Ungerechtigkeit sauer aufstießen. In der Perspektive von Waldmanns Gewaltorientierung liegt die Vermutung nahe, dass ihn weniger der körperliche Schmerz verletzte, als vielmehr die damit verbundene Herabsetzung. Mit der Ohrfeige als Ausdruck von Erziehungsgewalt demonstrierte die Lehrerin ihre Überlegenheit und verdeutlichte eindrücklich ihre Macht. In der Rückschau und in der Evaluation stellt Waldmann indirekt einen Bezug zu der von ihm so kritisch beäugten systemischen Macht her, die in seinem Verständnis auch die Schule durchzieht und einen gewalthaltigen Charakter hat. Immer wieder wird von Waldmann dieser Orientierungsgehalt ausgedrückt. In dieser thematischen Hinsicht verläuft die fallspezifische Diskursorganisation, so ließe sich formulieren, parallel.

Die Ohrfeige könnte also als eine symbolhafte Geste verstanden werden, die eingesetzt wird, um die Regeln und Einforderungen des Systems der Schule aufrechtzuhalten und die geforderte Ordnung wieder herzustellen. Diese Orientierung wird an verschiedenen Stellen des Interviews offensichtlich, das heißt, Waldmann belegt im Laufe des Interviews diese Perspektive mit Argumenten als auch mit Beispielen. Die Beispiele aus der eigenen Schulzeit thematisieren so das System, das körperliche Gewalt ermöglicht beziehungsweise nur im Ansatz sanktioniert („Also wir sind ja in der Schu-

le, obwohl es schon verboten war, auch noch im Gymnasium geschlagen worden“ – Waldmann: 342–343) und diese körperlichen Angriffe ihre Verletzungsmacht dann entfalten, wenn auch die Psyche angegangen wird.

Gemäß dem Kriterium der thematischen Vergleichbarkeit beziehungsweise des fallinternen Vergleichs kann der Blick deswegen auch auf andere Passagen aus dem Interview mit Waldmann fallen. So kommt er an einer späteren Stelle wieder auf die ungerechten körperlichen Strafpraxen seiner Lehrkräfte als systemische Vertretende zu sprechen. Dass er sich immer mal wieder ungerecht behandelt fühlte, exemplifiziert er anhand eines Beispiels aus der neunten oder zehnten Klasse. Er beschreibt folgende Situation:

„Also wir sind ja in der Schule, obwohl es schon verboten war, auch noch im Gymnasium geschlagen worden. Also das war ja eigentlich schon lange verboten, aber das hat die Lehrer nicht interessiert. Also eine Situation fand ich ganz schlimm. Einmal hat, das war in der neunten Klasse, glaube in Englisch war das, da habe ich unter der Bank ein Brot gegessen und dann hat der Lehrer gesagt, ich soll das Brot wegräumen. [gekürzt wegen Datenschutz]. [...] und dann habe ich in das Brot reingebissen. Und dann hat er mir eine so ins Gesicht geschlagen, dass das Brot weggefliegen ist. War glaube ich in der zehnten Klasse. [...] und ich fand das schlimm mit dem Brot. [...] Bestrafung, also manchmal fand ich es gerechtfertigt und manchmal ungerechtfertigt. Genau!“ (Waldmann: 342–352).

In dieser Passage fällt eine weitere Besonderheit auf, die die Orientierung Waldmanns stützt, das System nicht nur als gewaltausübende Instanz zu kritisieren, sondern ebenfalls dagegen zu rebellieren. Zunächst sei an diese Stelle gesagt, dass Waldmann an einer anderen Stelle direkt formulierte, in jungen Jahren den zivilen Widerstand geprobt zu haben und er politisch aktiv war. Gegen das System war Herr Waldmann unter anderem an folgenden Aktionen beteiligt:

5 *Darstellung der Ergebnisse*

„Ja, doch, war sehr aktiv zu Demonstrationen, selber organisiert, selber mitgemacht und Flugblätter [verteilt], der ganze Kram halt. Was man halt so macht“ (Waldmann: 724–726).

Mit „Was man halt so macht“ deutet Waldmann darauf hin, dass es womöglich nicht nur bei den genannten Vorgehensweisen blieb. Eventuell nutzte er auch selbst das Mittel der Gewalt, denn an einer anderen Stelle sagt Waldmann, dass er „auch zu dieser gewaltbereiten Fraktion gehört“ habe (Waldmann: 723–724). Es liegt die Folgerung nahe, dass Waldmann nicht nur Gewalt erfahren, sondern auch selbst Gewalt ausgeübt hat.

Diese rebellische Orientierung gegen das System zeigte sich meines Erachtens schon in der Schulzeit, denn so lässt das obige Brotbeispiel erkennen, dass er trotz Ermahnung weiter sein Brot aß und gewiss bewusst in Kauf nahm, für dieses Vergehen gegen die schulische Ordnung körperlich bestraft zu werden. Waldmann berichtet dies nicht direkt, aber es liegt aufgrund der Betonung mit „und dann hab’ ich in das Brot reingebissen“ die Vermutung nahe, dass er bewusst seinen Lehrer provozieren wollte.

Um aber auf die körperliche Gewalt zurückzukommen: Sie ist in Waldmanns Orientierung wohl die offensichtlichste Form der Gewalt, aber trotz der vielfältigen Erfahrungen mit ihr scheint sie nicht die tragende Rolle bei Verletzungen zu spielen. Waldmann begründet dies indirekt anhand verschiedener Episoden: Wie bereits angeklungen, spricht Waldmann davon, dass körperliche Gewalt in seiner Kindheit nicht nur präsent, sondern Teil der alltäglichen Erziehung war. Oder: als gebe es keine Erziehung ohne Gewalt.

„Also im Garten oder durch die Straßen gezogen [...], mit so anderen Kindern, da gab es ja noch andere Kinder. Ja und dann in Gärten rein, und Äpfel geklaut. [...] also da ist man weniger kontrolliert worden, aber wenn dann irgendwas passiert ist, dann gab es auch relativ harte Sanktionen, also Hausarrest und Schläge usw., das übliche Programm“ (Waldmann: 649–653).

Er stellt aber ebenso heraus, dass diese Erfahrungen weder belastend noch besonders verletzend waren. Das Bewusstsein für Gewalt wurde, wie das obige Beispiel bereits zeigte, erst durch sein Studium sensibilisiert. Gewissermaßen, so könnte es alternativ formuliert werden, führten die Lehrinhalte zu Irritationen seines bisherigen Verständnisses und bedingten einen Lerneffekt.

„Und ansonsten gab es halt gelegentlich spontan solche spontanen Schläge. Aber das war nicht zu viel. Also ‚auf den Arsch‘ hieß es dann immer oder so“ (Waldmann: 663–664).

Als besonders eindrückliche Erziehungs- beziehungsweise Straferfahrungen bewertet Waldmann dann auch nicht körperliche Gewaltsituation, sondern Maßnahmen wie „Hausarrest“:

„Bei meiner Oma habe ich mal ganz schlimmen Hausarrest gekriegt, weil ich abgehauen bin und mich dann unterm Feuerwehrauto versteckt habe“ (Waldmann: 660–662).

Viel Raum nimmt bei der Beschreibung von Gewalterfahrungen die Schulzeit ein, die bei der Genese seines Gewaltbegriff einen größeren Einfluss zu haben scheint. Zwar seien schon zu seiner Schulzeit Schlagen sowie andere Körperstrafen verboten gewesen, dennoch hätten seine Lehrer*innen regelmäßig körperliche Bestrafungen eingesetzt. Aber auch hier berichtet Waldmann davon, dass ihn die körperlichen Strafen nicht nachhaltig verletzt oder geprägt hätten, „weil des war dann vorbei und fertig.“ Dieses „fertig und vorbei“ ist in Waldmanns Orientierung wohl mit ein entscheidender Grund, warum er der körperlichen Gewalt nicht die Verletzungsmacht zuspricht wie etwa der psychischen Gewalt, da diese nach Ansicht von Waldmann länger nachwirkt und nicht ohne Weiteres ad acta gelegt werden kann.

„Also wir haben, also das klingt jetzt immer so, wie wenn ich in der Kaiserzeit [zur Schule gegangen wäre], aber bei uns gab

es schon so, wir hatten so cholerische Lehrer. Die haben immer einen rausgezogen oder runtergeschmissen vom Stuhl. Oder einer hat immer einen so an die Wand geschlagen [...]. So, ja. Aber das war alles, komischerweise fand ich das gar nicht so schlimm, weil das war dann vorbei und fertig. Aber ich bin, wir sind auch nicht misshandelt worden. Also nicht, dass wir jetzt alle blutend nach Hause gingen“ (Waldmann: 369–375).

Seine Orientierung hinsichtlich der Gewalterfahrungen differenziert Waldmann im Laufe des Interviews immer wieder. In der ausgewählten beispielhaften Sequenz verdeutlicht er die Differenzierung im Modus der Beschreibung, mit der Waldmann gleichsam nochmals auf seine eigene Proposition reagiert, seine Schulzeit als gewalthaltige Episode zu charakterisieren. Vielleicht erschien ihm die Beschreibung seiner eigenen Schulzeit selbst zu negativ, jedenfalls hat es den Anschein, als versuche Waldmann mit sprachlichen Hinweisen wie „also das klingt jetzt immer so, wenn ich in der Kaiserzeit [...]“ einen differenzierteren, weniger stigmatisierenden Blick auf diese Episode in seiner Biographie zu werfen und seine Erfahrungen ein Stück weit zu relativieren. Auffällig ist hier der historische Verweis auf das „Kaiserreich“, mit dessen Erwähnung Waldmann klarstellen will, dass es zwar einzelne Lehrkräfte gab, die das Mittel der körperlichen Gewalt einsetzten („wir hatten so cholerische Lehrer“), aber institutionell vorgegeben und gängige pädagogische Praxis wie in früheren Epochen der Schulgeschichte seien die Gewaltakte nicht gewesen. Wenn es zu körperlichen Strafen in Waldmanns Schulbiographie kam, dann war dies zurückzuführen auf die individuellen Dispositionen einzelner Lehrer*innen. Diese Perspektive unterstreicht er mit der Zuschreibung der entsprechenden Lehrkräfte als „cholerisch“.

Mit der Verwendung des Pronomens „Wir“ stellt er wieder einen Bezug zu seiner Generation her und bringt damit zum Ausdruck, dass körperliche Strafen gängig, aber zugleich auch als nicht schlimm wahrgenommen wurden. Exzessive Gewaltausbrüche erfuhren weder Waldmann noch die ande-

ren Angehörigen seiner Peergroup, was er damit zum Ausdruck bringt, dass keine und keiner blutend nach Hause ging. Auffallend ist in dieser Passage jedoch dennoch das Wort „komischerweise“, das er verwendet, um seiner Verwunderung Ausdruck zu verleihen, dass er die körperlichen Strafen und Erziehungsmethoden seiner Lehrkräfte „gar nicht so schlimm“ fand. Gewissermaßen widerspricht er mit „komischerweise“ auch seiner Bewertung, dass alles „gar nicht so schlimm“ gewesen war. Ferner deutet Waldmann seinen Entwicklungsprozess an beim Verständnis von Gewalt und womöglich auch nochmals die Relevanz seines Studiums, das ihn befähigte, Gewaltsituationen zu reflektieren und richtig einordnen zu können. Das Wort „komischerweise“ lädt also die Bedeutung der körperlichen Gewalt im Nachhinein dann nochmals zusätzlich auf: Die physische Gewalt ist kein zu vernachlässigender Begriff, sondern ein zentraler und einflussreicher Knotenpunkt, von der aus Waldmann sein Gewaltverständnis entwickelt. Auch deshalb hat er die körperliche Gewalt, so die Vermutung, auch gleich an erster Stelle genannt, als er nach seinem Gewaltverständnis gefragt wurde, unabhängig davon, dass Waldmann die größere Verletzungsmacht der psychischen Gewalt zuschreibt. Waldmann kennzeichnet sich insofern als jemanden, der es verstand, seine Kompetenzen hinsichtlich des Blicks auf das Phänomen der Gewalt weiterzuentwickeln.

In seiner subjektiven Theorie weist er den psychischen Gewalterfahrungen eine besondere prägende Wirkung zu. Auch hier finden sich in seiner Biographie verschiedene Beispiele, die seine Orientierung validieren. Anders gesagt: Er bleibt bei der Beschreibung der psychischen Gewalt nicht auf der argumentativen Ebene, sondern belegt sein Gewaltverständnis im Modus der Exemplifizierung. Präsent sind in seinen Erinnerungen Situationen, die mit Bloßstellungen und demütigenden Verletzungen verbunden sind. Als beispielhafte Situation erwähnt er seinen Lateinlehrer, der ihn als Arbeiterkind vorführte und bloßstellte, indem der Lehrer den Bestand der heimischen Bibliothek als Distinktionsmittel inszenierte:

„[...] ich war wirklich, das klingt bisschen klischeemäßig, aber das einzige Arbeiterkind und ich hatte immer den Eindruck, wahrscheinlich war es nicht so, dass die Lehrer einem das spüren lassen. Also es gibt so Situationen zum Beispiel [...] ich glaub' der Lateinlehrer war [es]: ‚Kuckt mal alle in eure Bibliothek‘, ich weiß nicht, was es war, Dostojewski, Brecht oder [...]: ‚Bringt alle etwas mit, außer‘, und dann hat er mich gemeint, ‚du bist ausgeschlossen, bei euch gibt es bestimmt außer Fußballbänden keine Bücher oder außer Kochbücher.‘ Und so gab es ganz viele solcher Situationen“ (Waldmann: 268–274).

Dieser Interviewausschnitt beinhaltet verschiedene Beispiele einer misslingenden pädagogischen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Augenscheinlich ist dabei vor allem die Vorführung des Schülers Waldmann vor seinen Mitschüler*innen. Der Lateinlehrer achtet dabei weder auf das Wohlergehen des Schülers, noch versucht er, die Begeisterung für die literarischen Stoffe zu fördern. Stattdessen werden die genannten Schriftsteller als künstlerische Vertreter des Bildungsbürgertums inszeniert, deren Angehörigen im Gegensatz zu den Mitgliedern der unteren Klassen über den Geschmack verfügen, um die Werke auch entsprechend würdigen zu können.

Ein weiteres Erlebnis, das Waldmann beschreibt, um seinen Orientierungsgehalt hinsichtlich der psychischen Gewalt zu verdeutlichen, steht ebenfalls im Kontext seiner sozialen Herkunft. Auf die Frage nach verletzenden Gesten, Gebärden und Worten antwortet Herr Waldmann Folgendes:

„[...] das war ein Geschichtslehrer, der hat mal gesagt, [...] also Intelligenz wird vererbt und Begabungen werden vererbt. Das hat er ganz stark betont, also ich weiß nicht mehr, wie wir draufkamen, und dann kam er auf mich und hat gesagt, also: ‚Wenn ich intelligent wäre, dann wäre ja mein Vater Anwalt oder Arzt oder sowas [...] Oder dieses, solche Sätze wie ‚Alle Kinder haben Begabungsschwerpunkte, außer mir, ich habe gar keine Be-

gab[ungen]‘. Also solche Sachen, die immer so blöd halt sind. Nicht schön, nee“ (Waldmann: 314–321).

Eine Interpretation dieser Passage liefert er wenige Aussagen selbst hinterher:

„Ja, diese Ehrverletzungen, wo man, die wirklich, jetzt mal reflektiert gesagt, einen ausschließen von anderen, also die alle anderen können, aber du bist zu doof. Keiner in dieser Schule sagt ‚Scheiße‘, aber du sagst es immer. So diese, ja. Klassisch eigentlich“ (Waldmann: 377–380).

Bei Betrachtung der biographischen Gewalterlebnisse sowie der Genese des Gewaltbegriffs lässt sich für Waldmann konstatieren, dass der Beginn des Studiums sowie die Politisierung während seiner jungen Erwachsenenphase neuralgische Brüche darstellen, die sein Gewaltverständnis veränderten respektive weiterentwickelten und bislang Selbstverständliches – etwa körperliche Strafen in der Erziehung – kritisch hinterfragten. Es ließe sich eingedenk dieser Entwicklungen formulieren, dass mit der Bildung der Waldmannschen Gewalttheorie eine Transformation des Habitus verbunden war, die nicht nur sein Denken und Handeln im Kontext der Gewalt beeinflussten, sondern vielmehr noch neue Muster und Logiken seines Umgangs mit Gewalt bedingten, die ihren Ausdruck etwa in einer kritischen Betrachtung der schulischen Strukturen und der Vermeidung des gängigen Ausbildungswegs zur Lehrkraft fanden.

Umgang mit Gewalt

„Also am ehesten noch, ich überlege jetzt grad, [...] also klassische Situationen zu verhindern, die Gewalt sind, zum Beispiel Schüler haben zwei, die absolut nicht miteinander können, dann die eher auseinandersetzen. Und als Lehrer nie das Gefühl geben, dass man einen bevorzugt oder benachteiligt. Weil

das dann eher zwischen denen so den Konflikt gibt. [...] Ja, aus-
einandersetzen. Das wäre so die klassische Geschichte. Was ich
glaube, wo ich sehr skeptisch geworden bin, sind so Gespräche.
Am Anfang habe ich so bis dann der Notarzt kam und so wei-
ter, da hat man dann so Nachgespräche geführt“ (Waldmann:
567–573).

Die Frage des Forschenden hinsichtlich des Umgangs mit Gewalt bezie-
hungsweise der Vermeidung von Gewalt impliziert eine Erzählaufforderung
und initiiert die obige Textpassage von Waldmann, in der er erfahrungsba-
siert und ausführlich von seiner Handlungspraxis im Gewaltkontext berich-
tet. Waldmann ist in diesen Situationen zunächst darauf bedacht, gerecht
vorzugehen und niemanden zu benachteiligen, denn als Lehrkraft solle man
„nie das Gefühl geben, dass man einen bevorzugt oder benachteiligt.“ Herr
Waldmann bringt ferner in diesem Abschnitt eine für ihn „klassische“ Her-
angehensweise ins Spiel, um Gewaltsituationen zu unterbinden. So verfolgt
er den Ansatz, Schüler*innen „auseinanderzusetzen“, wenn zwischen ihnen
ein gewalthaltiger Konflikt droht oder stattfindet. Die Benennung dieses
Vorgehens als „klassische Geschichte“ bestätigt als Konklusion den Orien-
tierungsrahmen, dass das Auseinandersetzen ein zentraler und wohl auch er-
folgsversprechender Ansatz ist, um gegen Gewalt vorzugehen. Hinzu kommt
in diesem Textausschnitt ein weiterer Aspekt mit propositionalem Charak-
ter, indem Waldmann den Erfolg von Gesprächen skeptisch infrage stellt.

„Was ich glaub’, wo ich sehr skeptisch geworden bin, sind so Ge-
spräche. Am Anfang habe ich so bis dann der Notarzt kam und
so weiter, da hat man dann so Nachgespräche geführt. [lacht]
Da hatte ich dann das Gefühl, dass es vorbeigeht“ (Waldmann:
572–574).

An dieser Stelle widerspricht er in einer ironischen Art und Weise auch
seinen früheren Ansichten („Am Anfang habe ich so bis dann der Notarzt

kam“) und lässt dabei berufliche Erfahrungen anklingen, die dazu führten, Gespräche als Methode zur Verhinderung oder Aufarbeitung von Gewaltsituationen als nicht zielführend anzusehen. Mit dem Blick des Forschenden ließe sich mit Bezug zum Biographizitäts-Begriff sagen, dass Waldmann aus seinen Erfahrungen lernt und offen ist, seine Perspektiven gegebenenfalls neu auszurichten.

Bei Waldmanns Umgang mit Gewalt lässt sich der Einfluss seines Gewaltverständnisses nachzeichnen. So lässt er bis zu einem gewissen Grad Auseinandersetzungen durchgehen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Ach wenn Jungs ein bissle rangeln oder sowas. Also soll nicht zur Körperverletzung gehen, aber wenn die sich mal [...] runterschmeißen oder so oder beleidigen. Aber wenn dann Waffen im Spiel sind, dann ist Ende. [lacht] Aber das ist ja jetzt auch logisch“ (Waldmann: 535–538).

„Rangeln“, „runterschmeißen“ und „beleidigen“ gehören für Waldmann wohl zur Entwicklung von Jungen dazu und so zeigt sich der Gymnasiallehrer in entsprechenden Situationen kulant. Harmlose Raufereien sieht er entsprechend je nach Situation durchaus unkritisch als jugendtypische Konflikte an. In seiner pädagogischen Praxis ist massive körperliche Gewalt jedoch immer eine illegitime Gewaltform, deshalb greift er bei schwerwiegenden körperlichen Konflikten konsequent ein. Diese Orientierung bestätigt Waldmann nochmals mit der Äußerung „Aber wenn dann Waffen im Spiel sind, dann ist Ende“. Die Grenze zur Gewalt beginnt für ihn spätestens dann, wenn Körper verletzt werden oder die Gesundheit gefährdet ist. Kurz zuvor hatte Waldmann bereits diese Perspektive mit einem Beispiel unterstützt:

„[...] zum Beispiel fällt mir jetzt ein konkretes Beispiel ein, da fängt es dann an, der erste legt das Messer auf den Tisch ganz am Anfang. Und da hätte ich wahrscheinlich am Anfang immer noch Witze bisschen drüber gemacht, aber das sind beispiels-

weise so Situation, wo ich sage, da muss dann sofort durchgreifen“ (Waldmann: 527–531).

Dass das Wort „Waffe“ nicht nur einen symbolischen Gehalt bei Waldmann hat, wird in diesem Beispiel offensichtlich. Waldmann hatte tatsächlich bereits Erfahrungen mit massiver Gewalt gemacht, wie er am Beispiel des auf dem Tisch liegenden Messers verdeutlicht. Gleichzeitig wird an dieser Sequenz seine professionelle Entwicklung deutlich: Zu Beginn seiner Berufskarriere habe er diese Situation noch belächelt („am Anfang immer noch Witze [...] gemacht“), nun, nach vielen Berufsjahren hat er gelernt, dass es sinnvoll ist, gerade in schwerwiegenden Gewaltsituation konsequent einzugreifen („da muss man sofort durchgreifen“), um Verletzungen zu verhindern.

Die Verletzung ist ein homologes Muster in Waldmanns Gewaltorientierung, die bereits in seiner subjektiven Gewalttheorie formuliert wurde und nun auch als Kriterium beim Umgang mit Gewalt zu finden ist: Als wichtiges Gewaltmerkmal überträgt er es auch auf sein pädagogisches Handeln. Das heißt, die Grenze zwischen harmlosen Rangeleien und tatsächlicher Gewalt ist dann überschritten, wenn der Körper massiv Schaden nimmt oder die Psyche verletzt wird. Dass er die Jungen besonders erwähnt, könnte womöglich dergestalt gedeutet werden, dass Gewalt in Waldmanns Verständnis „männlich“ ist und er somit Jungen und Männern das Recht ihrer Ausübung eher zugesteht als Mädchen und Frauen.

Waldmann äußert sich, dass eine wichtige Orientierung bei seinem Umgang mit Gewalt die Perspektive „Strafe und fertig“ ist.

„Ich finde Strafen, die ich selber gemacht habe, das gilt jetzt aber auch für meine Kinder, war immer wichtig und ist mir auch wichtig, dass sie erstens sofort kommen und dass es dann mit der Strafe erledigt ist. Also das heißt, es wird dann nicht nachgekartet. Also, was weiß ich, ‚Du darfst heute nicht Fernsehen‘ oder in der Schule, was weiß ich, ‚Du musst – keine Ahnung –

„den Text nochmals abarbeiten!“ und dann ist erledigt und nix was so irgendwie, weil ich das selber besonders schlimm fand, was an die Psyche geht“ (Waldmann: 588–594).

Das heißt, wenn er bestraft, soll das Strafleid sofort erfahren werden und zugleich mit der Strafe abgeschlossen sein („es wird dann nicht nachgekartet“). Kurz danach validiert er nochmals seine Orientierung: „Also Strafe sofort und Ende!“ (Waldmann: 597).

Auch an diese Stelle wird sein Muster deutlich, dass gewalthaltige Verletzungen auch immer etwas mit einem Angriff auf die Psyche zu tun haben. Dies empfindet Waldmann als besonders schlimm und deswegen will er ebenfalls in seiner Strafpraxis vermeiden, Heranwachsende – psychisch – zu verletzen. Viel wichtiger ist für Waldmann, dass die Bestraften die Folgen ihres Handelns spüren:

„[...] also ich empfinde Strafe, meine persönliche Empfindung, wenn ich selber so gestraft habe, meine Kinder nicht im Sinne einer Besserung, sondern wirklich so als Sanktion, es muss halt irgendwie eine Folge haben oder so“ (Waldmann: 581–584).

Beim Umgang mit Gewalt und seiner Strafpraxis differenziert Waldmann jedoch zwischen Schülergruppen. In diesem Zusammenhang fällt seine auf beruflichen Erfahrungen beruhende Argumentation auf, dass es Jugendliche gibt, „die einfach weniger empathisch sind, die gewalttätiger sind“. Diese „Leute“ müssten stärker „sanktioniert“ werden. Hier setzt Herr Waldmann seiner Orientierung eine Grenze, ohne dass er konkret einen negativen Gegenhorizont bildet, der seiner Perspektive „Ende und fertig“ widerspricht.

„Ich glaube, es gibt Leute, die sind einfach weniger empathisch, die sind gewalttätiger, die man auch stärker sanktionieren muss. Das sagt jetzt nichts über Ursache, das ist jetzt einfach der Befund in der Schule. Ja, ich überlege jetzt gerade eine Situation.

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Also die Situation war, wo ich mit diesen gewalttätigen Jugendlichen gearbeitet habe, dass da wirklich hat welche, die lösen halt Konflikte mit Gewalt. Fertig“ (Waldmann: 514–519).

Mit „fertig“ bringt Waldmann den Umstand zum Ausdruck, dass es Jugendliche gibt, die „halt Konflikte mit Gewalt lösen“ wollen und diese Situation eine Tatsache sei und nicht relativiert werden könne. Gewissermaßen schließt Waldmann andere Perspektiven aus beziehungsweise duldet keine anderen Sichtweisen. Damit widerspricht Waldmann auch einer seiner früheren Perspektiven, dass „alle Menschen grundsätzlich gut sind“ (Waldmann: 514). Mit dieser Argumentation betont Waldmann zudem seine Entwicklung hinsichtlich seines Umgangs mit Gewalt und seinen Blick auf das Phänomen der Gewalt, der sich im Laufe seines (Berufs-)Lebens weiterentwickelte.

Biographische Beeinflussung des pädagogischen Umgangs mit Gewalt

Waldmann lässt im Laufe des Interviews an verschiedenen Stellen seinen Bezug zum professionellen Wissen erkennen, das er nutzt, um sein praktisches Handeln zu reflektieren, zu hinterfragen oder zu bestätigen. Als Beispiele seien hier Aussagen genannt wie „Also das Gute im Menschen ist nicht selbstverständlich. Also von Rousseau zu Hobbes geht nicht“ (Waldmann: 554–555).

In seinem pädagogischen Handeln im Kontext von Gewalt hat die eigene Biographie reflektiert Eingang gefunden, das heißt Waldmann setzt sich kritisch mit seiner eigenen Biographie auseinander und bewertet auf der professionellen Folie gewalthaltige Episoden. Dennoch wird bei Waldmann erkenntlich, dass er zwar hinsichtlich der Begrifflichkeiten stark im wissenschaftlichen Denken verwurzelt ist, beim Umgang mit Gewalt lässt er jedoch verstärkt seine biographischen Gewalterlebnisse einfließen, die für

ihn in spezifischen Situationen auch Handlungsorientierungen bieten. Ein prägnantes Beispiel bietet folgende Aussage:

„Aber es war und das habe ich dann tatsächlich auch übernommen, die Bestrafung, man hat es auch so subjektiv erlebt, das war dann so erledigt. Also ich habe was gemacht, dann gab es eine Folge und dann gab es nichts mehr. Also das gab nie bei uns sowas ‚Du hast doch vor drei Tagen schon und bei dir ist es immer so.‘ Das gab’s nicht (Waldmann: 667–671).

So setzt er in seinem pädagogischen Handeln sein Mantra „Strafe und fertig“ um und validiert für sich selbst diese Orientierung mit dem Verweis auf seine eigene Biographie und der Praxis des Nachkartelns, „[...] weil ich das selber besonders schlimm fand, was an die Psyche geht“ (Waldmann: 593–594). Seine biographischen Erfahrungen verarbeitet Waldmann entsprechend reflektierend und schafft eine Distanz zwischen Erlebtem und pädagogischem Handeln, indem er konsequent darauf verweist, dass die auch von ihm selbst erlebten Angriffe auf die Psyche keine Option im erzieherischen Wirken darstellen. Im Rahmen einer Beschreibung hinsichtlich seiner eigenen Erziehungspraxis betont er ferner, dass für ihn körperliche Strafpraxen „ein absolutes Tabu“ darstellen, und präsentiert stattdessen einen alternativen Strafenkatalog, der gebraucht würde, „wenn was passiert“. Waldmann betont also, dass Strafen in der Erziehung ihren Platz haben dürfen und gebraucht werden („irgendwie muss man die ja manchmal sanktionieren“), sie folglich für Herrn Waldmann per se keine Gewalt darstellen. Aber die Psyche und die körperliche Unversehrtheit dürfen Strafen nicht gefährden.

„Ich habe versucht, das auch so durchzuhalten. Also nicht mit Schlägen, das war ein absolutes Tabu, ist mir nie passiert. Aber ansonsten halt auch, was man halt macht. Mit Verboten oder man wird laut oder irgendwie sowas. Irgendwie muss man die ja manchmal sanktionieren, wenn was passiert“ (Waldmann: 674–677).

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Dass seine biographischen Erfahrungen seinen Umgang mit Gewalt beeinflussen, bestätigt ferner die folgende Sequenz. Auf die Frage des Interviewers argumentiert Waldmann mit Bezug zu biographischen Erfahrungen folgendermaßen:

„[...] vielleicht, dass ich jetzt vorsichtiger bin. Also ich beobachte genauer wie früher. Sowas, was passiert denn in den Klassen, wie sind denn die Verhältnisse. Misstrauisch wäre falsch, weil ich habe ja privat mit denen nicht so viel zu tun in der Regel. Aber ich beobachte genauer. Und bin vorsichtiger und versuche dann Entwicklungen abzuschätzen“ (Waldmann: 542–546).

Auch an dieser Stelle wird Waldmanns professioneller Entwicklungsprozess deutlich, denn so berichtet er, „dass ich jetzt vorsichtiger bin.“ Diese Aussage impliziert, dass er in früheren Berufsjahren eine andere Herangehensweise wählte. Die Erfahrungen führten schließlich dazu, dass er Schüler*innen wohl generell vorsichtiger gegenübertritt. Diese Orientierung könnte auf seine weiter oben beschriebene Perspektive verweisen, dass nicht alle Menschen per se gut seien und er sich insofern eine zunächst vorsichtige Herangehensweise beim Umgang mit Schüler*innen anrät.

5.2.4 *Fall Seefels*

Berufsbiographie und Einstellung zur Profession

Den vierten Einzelfall, den ich auf den folgenden Seiten vorstellen möchte, ist Herr Seefels. Seefels ist zum Zeitpunkt des Interviews seit 15 Jahren im Schuldienst und vor allem im Sekundarstufenbereich tätig. Er repräsentiert somit einen Vertreter der jüngeren Lehrergeneration. Das Interview fand an seiner Schule abends nach Schulende statt.

Seine Berufswahl begründet er mit Erfahrungen in der Jugendarbeit, die in ihm den Wunsch Lehrer zu werden, reifen ließen. Seine Eltern standen

seiner Berufswahl anfangs ein wenig kritischer gegenüber, da sie ihn gerne in den elterlichen Betrieb eingebunden und als Nachfolger aufgebaut hätten. Trotz dieser skeptischen Haltung seiner Eltern wollte er jedoch seinen Weg gehen, da ihn der Beruf des Lehrers stärker erfüllte. Ähnlich wie bei Herrn Blumfeld kann mit Verweis auf das Habitus-Konzept die Rolle der Herkunft erkannt werden, wenngleich bei Seefels Eltern eher der Erhalt des familiären Betriebes eine besondere Überlegung spielte.

Den Berufsstart in das Referendariat beschreibt er dabei als eine schöne Zeit, die zwar ein „bissle stressig, aber gut“ (Seefels:37) gewesen sei. Seine Zufriedenheit mit seinem Beruf begründet er mit einer altruistischen Perspektive, nämlich anderen Menschen helfen zu können; oder wie er es sagt „jemanden über eine Schwelle helfen“ (Seefels: 51) zu können. Seefels spricht sich dabei selbst eine sozialpädagogische Haltung zu. Damit meint er, den Schüler*innen nicht nur fachlich, sondern auch menschlich helfen zu wollen.

Gewaltbegriff

„Ja alles, was jemanden, was jemanden weh tut, beeinträchtigt in seinem, ja, in seinem, in der, in der Intimsphäre im Grunde. Also alles, was da eindringt und jemanden stört und behindert und vielleicht erschreckt. Das ist ein Stück weit Gewalt, denke ich und das kann auch sehr subtil sein, die, ja, die Gewaltandeutungen sage ich mal, wenn die, wenn quasi der Empfänger der Gewalt das schon sehr als schlimm empfindet, dann reicht es vielleicht, wenn jemand, keine Ahnung, durch ständiges Wiederholen von Worten oder Beschimpfungen oder so was, genau“ (Seefels: 237–243).

In seiner Antwort auf die Frage nach dem eigenen Gewaltverständnis benennt Seefels zunächst keine konkrete Gewaltform, sondern geht im Modus der Beschreibung quasi bereits auf die Folgen einer Gewalthandlung ein:

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Schmerz („was jemandem weh tut“), Verletzung der Persönlichkeitsrechte („beeinträchtigt [...] in der Intimsphäre“), Beeinträchtigung der Selbstverwirklichung („jemanden stört und behindert“), bedrohlicher Reiz („erschreckt“). Auf der einen Seite kommt in dem Interviewausschnitt zum Ausdruck, dass potentiell alles („ja alles“), das einen Menschen verletzen kann, in Seefels' Theorie als Gewalt bezeichnet werden kann. Wobei an dieser Stelle noch offen ist, ob Seefels' Auftakt eine Argumentationsstrategie ist, um die Vielfalt der Gewaltformen zu betonen oder ob die Darlegung des subjektiven Gewaltbegriffs auf verschiedene Unsicherheiten hinsichtlich der Bestimmung eines eindeutigen Gewaltbegriffs zurückzuführen ist. Für letzteren Punkt spricht die Formulierung „Das ist ein Stück weit Gewalt, denke ich“. Mit dem Anhang „denke ich“ validiert Seefels seine eigene Unsicherheit hinsichtlich der eindeutigen Bestimmung des Gewaltbegriffs und deutet ferner an, dass es noch weitere Möglichkeiten gibt, um Gewalt beschreiben zu können. Zum anderen dokumentiert sich in diesem Orientierungsmuster Seefels' Intention und Bereitschaft, dem Interviewer einen differenzierteren und ausführlicheren Einblick in das Phänomen der Gewalt aus der individuellen Perspektive geben zu wollen. Seefels zeigt also mit dem Auftakt an, mit dem Forschenden sehr offen über das sensible Thema der Gewalt reden zu wollen.

In seiner Anschlussproposition geht Seefels schließlich auf Gewaltformen ein, indem er diese konkret benennt:

„[...] das kann auch sehr subtil sein, die, ja, die Gewaltandeutungen sage ich mal, wenn die, wenn quasi der Empfänger der Gewalt das schon sehr als schlimm empfindet, dann reicht es vielleicht, wenn jemand, keine Ahnung, durch ständiges Wiederholen von Worten oder Beschimpfungen oder sowas, genau“ (Seefels: 240–243).

Den Auftakt bildet die subtile Gewalt („das kann auch sehr subtil sein“), wobei er unter „subtil“ zwei Perspektiven fasst. Auf der einen Seite ist für

ihn diese Gewalt subtil, da das Opfer („Empfänger“) die Handlung als Gewalt „empfinden“ muss und entsprechend können die Situationen sehr vielfältig sein. Mit dieser ersten Orientierung weist Seefels den Opfern eine besondere Rolle zu, indem er ihnen die Deutungshoheit zuschreibt, aus einer Handlung überhaupt Gewalt machen zu können. Sie – die Opfer – bestimmen folglich darüber, was Gewalt ist und was nicht und ob es Täter*innen gibt oder nicht. Die subtile Gewalt ist in Seefels' subjektiver Theorie deswegen keine Gewalt, die mit einer Intention durch eine oder einen Täter*in verbunden sein muss, vielmehr von Bedeutung ist die Intention der Opfer, das Handeln einer anderen Person als Gewalt zu deuten.

Zum anderen versteht er unter subtiler Gewalt verbale Attacken durch „Worte“ und „Beschimpfungen“. Mit der Verwendung des Ausdrucks „ständiges Wiederholen“ konkretisiert Seefels die subtile Gewalt und macht deutlich, dass die verbalen Angriffe häufig und regelmäßig stattfinden müssen, damit das Kriterium der Gewalt erfüllt ist. Die Orientierung schließt er mit dem Wort „genau“ ab, das auch nochmals als Bestätigung der These gelesen werden kann, dass Seefels auf die Frage nach seinem subjektiven Gewaltbegriff zunächst unsicher war und Gewaltformen nicht eindeutig benennen konnte oder wollte. Das Adverb „genau“ könnte also nach einem Erörterungsprozess seines eigenen Gewaltbegriffs der Ausdruck einer Synthese sein, mit der er im Rahmen einer echten Konklusion seine Gewaltorientierung vorerst abschließt. Mit dem Wort „genau“ validiert er seine Erkenntnis und bringt mit der Verwendung auch die Erleichterung zum Ausdruck, nach kurzem Überlegen doch noch einen konkreten Begriff gefunden zu haben.

Nach seinen Ausführungen zur subtilen Gewalt wechselt Herr Seefels das Thema und benennt die körperliche Gewalt:

„Also natürlich, das ist jetzt so der kleinere subtile Bereich. Das ist auch Gewalt, wenn die sich auf dem Schulhof oder im Klassenzimmer, was weiß ich, kämpfen, schlagen. Ja also körperlich einfach“ (Seefels: 245–247).

Im Modus der Evaluation misst er der körperlichen Gewalt eine größere Bedeutung als der subtilen Gewalt zu. Diese Wertung bringt er zum Ausdruck, indem Seefels die subtile Gewalt als „kleineren Bereich“ kategorisiert. Durch die doppelte Verwendung des Adverbs „natürlich“ drückt Seefels aus, dass diese Perspektive nicht nur seine Überzeugungen widerspiegeln, sondern vielmehr eine Regelmäßigkeit darstellen, die nicht nur von ihm getragen wird. Ebenfalls nimmt er eine Operationalisierung der körperlichen Gewalt mit der Erwähnung der Verben „kämpfen“ und „schlagen“ vor. Mit der Erwähnung der Schüler*innen („die sich“) und den Schulorten „Schulhof“ und „Klassenzimmer“ bringt er zum Ausdruck, dass er sein Gewaltverständnis häufig im Kontext der Schule verortet.

Zum Ende des Interviews wurde Seefels gebeten, vor dem Hintergrund des Interviews sein Gewaltverständnis nochmals Revue passieren zu lassen. Hier spricht er nun bereits an erster Stelle direkt die körperliche Gewalt an und lässt auch sonst keine Unsicherheiten bei der Begriffsbestimmung erkennen. Es scheint, als hätte das Interview eine Festigung seines subjektiven Gewaltverständnisses bewirkt. So lässt sich der abschließende Abschnitt im Interview über Gewalt auch als eine Synthese sehen, in deren Rahmen Seefels nach einem erörternden Prozess, einem Abwägen von Argumenten und Beispielen im Laufe des Interviews seinen eigenen Gewaltbegriff finden und benennen konnte. An dieser Stelle erwähnt er zum ersten Mal „Mobbing“ und definiert es als eine Art der Gewalt mit Worten.

„[...] also Gewalt ist, kann körperlicher Natur, körperlicher Art sein. Gewalt kann, kann aber auch Mobbing durch Worte, durch irgendwelche Dinge, die man tut oder auch lässt ausgeübt würden. [...] oder Gewalt ist es auch, wenn man jemanden in einer Situation bringt, aus der er sich möglicherweise nicht mehr befreien kann oder in der er gewissermaßen gefangen ist“ (Seefels: 385–388).

Im Wissen der Mannigfaltigkeit des Gewaltbegriffs, so könnte der Argumentationsverlauf gedeutet werden, schließt Seefels an die Benennung konkreter Gewaltformen eine allgemeine Beschreibung der Gewalt an. So sei es Gewalt, „wenn man jemanden in eine Situation bringt, aus der er sich möglicherweise nicht mehr befreien kann oder in der er gewissermaßen gefangen ist“. Mit dem Pronomen „man“ und dessen unspezifischen und generischen Charakter verweist Seefels darauf, dass Gewalt durch alle und jeden ausgeübt werden kann. Eine ähnliche Intention verfolgt er wohl ebenfalls mit der Verwendung des Pronomens „jemanden“, das irgendeine Person bezeichnen kann, die Seefels nicht näher benennen kann oder will. So lässt er bewusst offen, durch wen oder gegen wen Gewalt ausgeübt werden kann und lässt geschickt den mannigfaltigen Charakter von Gewalt anklingen. Im Modus der Validierung bestätigt er ebenfalls mit dieser Argumentation seine bereits zu Interviewbeginn formulierte Orientierung, dass es letztendlich den Opfern obliegt, eine Situation als Gewalt zu interpretieren beziehungsweise zu definieren.

Im Zusammenhang mit der Schule erwähnt er ferner das „Nichtrespektieren“ als eine Form der Gewalt:

„S: Ich finde, dass wenn dann ein Schüler mit mir diskutiert, wie ich meinen zu machen habe, wenn er mir sagt, dass er nicht mitmacht, dass er das alles blöd findet, und vor allem dass er überhaupt kein Interesse hat, mich als Person zu respektieren. Genau. Also das finde ich, das ist auch das, was es unglaublich schwer macht.

I: Ist das dann auch Gewalt?

S: Also das Nichtrespektieren, ja natürlich. Absolut. [...] ich hätte wahrscheinlich ein viel geringeres Problem, wenn man sich links und rechts eine an die Gosch haut und hinterher sagen [kann] ‚So, jetzt geht’s wieder‘ wie dass permanent so etwas schwelt [...] Natürlich, wenn der Schüler signalisiert, dass

er keinen Bock hat. Vielleicht, dass er mich nicht, dass er keinen Bock auf mich hat [...] Und im Grunde nie eine Basis findet, wo man die Problematik irgendwie lösen kann“ (Seefels: 315–327).

Für Seefels ist es bereits Gewalt, wenn Schüler*innen den Unterricht stören und keinerlei Respekt dem Unterricht und ihm gegenüber als Lehrkraft zeigen. Dies sei bereits „absolut Gewalt“ und scheint bei ihm einen höheren Stellengrad zu haben als körperliche Gewalt. So sei es besser, lieber jemanden auf die „Gosch zu hauen“ als ihm den Respekt zu verweigern – dies sagt er jedoch mit einem Schmunzeln im Gesicht und zeigt damit an, die Aussage nicht ganz ernst zu meinen.

Biographische Gewalterfahrungen

Seefels hat seiner Aussage und Wahrnehmung zufolge keine körperliche Gewalt erfahren und erst nach langem Überlegen kann er die eindrücklichsten Gewalterfahrungen in seinem Leben benennen. Dass er kaum Gewalterfahrungen benennen kann, begründet er auch mit der Erziehung seiner Eltern, die ihn sehr „gewaltkritisch“ erzogen hätten. Wurde er in der Kindheit bestraft, dann z. B. mit „Arrest“, aber schlimme Strafen seien nicht dabei gewesen.

Als eindrücklichste Erfahrung erinnert sich Seefels an zwei größere und ältere Jungen, denen er auf dem Nachhauseweg begegnete und die ihn verängstigten. In der Episode verbindet Seefels wieder Gewalt mit schulischen Erfahrungen, wie er es häufig im Laufe des Interviews vornimmt. Im Fall des Beispiels ist es jedoch keine Erfahrung oder ein Argument aus seinem Berufsleben, sondern eine Episode aus seiner Kindheit. Dabei ist er sich selbst nicht mehr sicher, warum er es mit der Angst zu tun bekommen hat und sich bedroht fühlte, zumal „da nicht viel war“. Vielleicht seien die Jungs nur bedrohlich nahegekommen und wollten ihn „blöd anbaggern“.

„Also ich, ich kann mich erinnern, das ist vielleicht, ja doch, ich kann mich erinnern, ich bin mal alleine, war ich in der fünften

oder sechsten Klasse, bin ich mal über den [Name Schulhofplatz] gelaufen mit meinem Schulranzen, da waren zwei große und ältere Jungs. Keine Ahnung, was und ob die und wieviel die eigentlich von mir wollten. Aber ich habe mich auf jeden Fall durch die, also durch das Verhalten, durch das, wie die auf mich zugekommen sind und wie sie, ja also, wie sie mit mir und der Situation umgingen. Die Situation war wahrscheinlich nicht länger als zwei oder drei Minuten, aber das war, des war was für mich ohne dass viel passiert ist, was mich tatsächlich so weit verängstigt hat, dass ich, dass ich eine ganze Zeitlang gemieden hab, da alleine mittags um vier entlangzulaufen. Obwohl da wahrscheinlich gar nicht viel war. Das, also des ist tatsächlich etwas, was mich relativ lang in dem Alter zumindestens verunsichert hat“ (Seefels: 257–268).

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Situation erst durch Seefels' Interpretation zur Gewalt wurde, von Seiten der größeren und älteren Jungen eventuell nicht die Intention vorlag, Gewalt ausüben zu wollen („Keine Ahnung, was und ob die und wieviel die eigentlich von mir wollten“; „Obwohl da wahrscheinlich nicht viel war“). Das heißt, erst durch Seefels' Zuschreibung und Anerkennung wurde die Situation tatsächlich auch eine Gewaltsituation. Dass sich die Situation zu einer Gewaltsituation entwickelte, begründet er im Laufe der Sequenz mit dem Wort „verängstigend“. „Angstmachen“ ist also eine weitere Orientierung in Seefels' subjektiver Theorie, um den Begriff der Gewalt beschreiben zu können. In seiner weiteren Ausführung verbindet Seefels den verängstigenden Charakter der Situation mit der körperlichen Performance der beiden Jungen, die ihren Ausdruck durch die Beschreibung äußerlicher Merkmale („größer“, „älter“) sowie dem Auftreten der älteren Jungen („das Verhalten, wie die auf mich zugekommen sind“; „mit mir und der Situation umgingen“) erfährt. Die beiden anderen Jungen verfügen über die notwendige Aura respektive die notwendigen Werkzeuge, um den Schü-

ler Seefels einschüchtern und verunsichern zu können. Insofern lässt die Situation Parallelen zu Seefels' Begriff der subtilen Gewalt erkennen.

Im Anschluss wird eine immanente Nachfrage zu den Schilderungen gestellt („Was haben die gemacht?“ – Seefels: 269). Seefels differenziert und konkretisiert in seiner Antwort, warum die Situation für ihn einen bedrohlichen Charakter hatte. Genau kann er den Grund jedoch nicht eindeutig benennen und drückt seine Unsicherheit mit dem Adverb „wahrscheinlich“ aus. Vor allem war es für ihn die Nähe („bedrohlich nahegekommen“, „Schulranzen irgendwie fixiert“) und die unübersichtliche Situation („einer von hinten und vorne“), die von ihm als bedrohlich aufgenommen wurden und in ihm ein Gefühl der Angst auslösten.

„Wahrscheinlich sind sie, sind sie mir bedrohlich nahegekommen. Ich weiß es gar nicht mehr so genau. Wahrscheinlich einer von hinten und vorne, wahrscheinlich hat einer am Schulranzen irgendwie fixiert oder ja oder das war aber jetzt nicht so, dass ich da Schläge gekriegt hätte oder sowas. Ich weiß jetzt auch gar nicht, ob die Geld oder irgendwas wollten. Die wollten wahrscheinlich irgendjemand blöd anmachen. Das hat natürlich gut geklappt“ (Seefels: 270–275).

Durch die erneute Verwendung des Wortes „wahrscheinlich“ zum Ende der Sequenz stellt er eine Vermutung auf, indem er argumentiert, dass die beiden älteren Jungen „wahrscheinlich irgendjemand blöd anmachen“ wollten. Mit der Aussage „Das hat natürlich gut geklappt“ validiert er die beschriebene Episode als für ihn bedeutendes Erlebnis, das für ihn noch lange Zeit handlungsleitend war, indem er es vermied, den Ort des Geschehens für seinen Schulweg zu nutzen. Seefels relativiert die Szene jedoch mit dem Hinweis „[...] des war jetzt nicht so, dass ich da Schläge gekriegt hätte oder sowas“ und bringt damit nochmals zum Ausdruck, dass seine Biographie ohne größere respektive verletzende Gewalterfahrungen verlief. Physische Gewalt musste Seefels nicht erfahren und so verängstigte ihn die Episode mit den zwei älte-

ren Jungen zwar, dies sei aber nicht vergleichbar mit schwerwiegenden Gewaltakten, die, so lässt sich diese Aussage interpretieren, in Seefels' Lesart immer auch die körperliche Gewalt beinhalten. Auch hier kann ein Anschluss zu Seefels subjektiver Gewalttheorie identifiziert werden, indem er mit der körperlichen Gewalt die für ihn schlimmste aller Gewaltformen benennt.

Umgang mit Gewalt

„Also zunächst mal, zunächst mal deeskalierend eingehen, dass ich versuche, Verständnis für oder für seine Situation und dazu zu kommen, ihm zu signalisieren, dass es eine gemeinsame Basis geben kann. Dass es auch nicht notwendig ist, dass man sich gegenseitig wehtut. Und dann ist natürlich dann, wenn sich an der Situation nichts verändert oder verbessert, dann ist natürlich schon so, dass dann die Masche irgendwie startet, dass ich dann zunächst mal versuche, quasi über persönliche Ansprache die Strafe oder ihm die Strafe signalisieren. Auch mal mit der Androhung, dass seine Eltern halt oder dass halt die Eltern irgendwie mit ins Boot müssen und dann halt Schulsozialarbeit, die Schulleitung und halt alles, was Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen halt so hergibt“ (Seefels: 329–338).

Seefels vertritt hier die These, dass Gewaltsituationen durch Reden und Gespräche mit den Schüler*innen aufgelöst oder verhindert werden können. Er bringt diesen Ansatz mit der Formulierung „zunächst mal deeskalierend“ zum Ausdruck. Damit einhergehend ist die Intention verbunden, Verständnis für die Situation und die Beteiligten zu signalisieren und differenziert, gewissermaßen ohne Schulzuweisungen den Konflikt lösen zu können („dass es eine gemeinsame Basis geben kann“; „[...] aber dass zumindest, dass die Situation nur so gelöst wird, dass alle Leute in einem Raum sitzen können, ohne dass etwas passiert“ – Seefels: 224–226). Dieser Ansatz ist ebenfalls an anderen Stellen des Interviews zu finden: Seefels ist eine Lehrkraft, welche die

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Beziehung zu ihren Schüler*innen wichtig ist und die auf der Basis eines vertrauensvollen Verhältnisses pädagogisch mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten möchte. Sollten die Gespräche mit den Schüler*innen keinen Erfolg bringen, behält Seefels sich vor, weitere Schritte zu ergreifen. Eine besondere Aufmerksamkeit bilden dabei in seiner Orientierung der Einbezug der Eltern („die Eltern irgendwie mit ins Boot“) sowie der Schulsozialarbeit. Auf professionelles Wissen stützt Seefels seinen Aussagen zufolge sein Handeln im Umgang mit Gewalt und Konflikten jedoch nicht, vielmehr argumentiert er auf der Basis seiner „Lebenserfahrung“:

„Das ist für mich Lebenserfahrung. Das ist, das hat mit Professionalität im Sinne ‚Handeln nach einer Theorie‘ oder nach einem Konzept auch nichts zu tun“ (Seefels: 398–399).

Vielmehr betont Seefels die gute Bindung zu seinen Schüler*innen, die für ihn ein entscheidender Grund ist, um Konflikte zu lösen respektive warum er kaum Probleme und Differenzen mit seinen Schüler*innen hat. In Seefels’ subjektiver Theorie ist also ein erfolgreiches pädagogisches Handeln im Umgang mit Gewalt eine Frage seines Charismas.

„Also ich muss sagen, ich habe tatsächlich dadurch, also durch die, durch die geschilderte Herangehensweise in Konflikten, habe ich zu ganz, ganz vielen Schülern einen guten Draht. Deswegen sind Gewalterfahrungen mir gegenüber, wenn eine Beziehung da ist, sehr, sehr selten“ (Seefels: 307–309).

Zudem sei er nicht nachtragend:

„[...] ich glaube, einer meiner Stärken gegenüber Schülern ist es, nicht nachtragend zu sein und jedem auch noch eine zehnte Chance zu geben. Das widerspricht natürlich so ein wenig der Konsequenz, die man als Lehrer an den Tag legen sollte. Das

wirkt bei einem eher positiv. Also ich hatte schon bei schrecklichen Schülern, die gesagt haben ‚Herr [Seefels], wie halten Sie das aus?‘ An jeder anderen Schule wäre er schon zehn Mal rausgeflogen. Bei denen es dann hinterher plötzlich klappt, weil die es einsehen, und es gibt Schüler, die des dann natürlich auch versuchen gnadenlos auszunutzen, wo ich dann das Problem habe, dass ich dann, wenn ich nicht von Anfang an konsequent mit der Situation umging, dass ich dann wieder kämpfen muss, bis ich wieder in der Position bin, dass was geht“ (Seefels: 210–219).

Dieses „Nichttragen“ macht Seefels einerseits als seine Stärke aus, weist aber zugleich darauf hin, dass sein Vorgehen nicht zwangsläufig auch mit professionellem Wissen und Handeln im Einklang stehen muss („Das widerspricht natürlich so ein bisschen der Konsequenz, die man als Lehrer an den Tag legen sollte“). Zudem erkennt er im Laufe der Textpassage, dass seine Methode zwar durchaus mit Erfolg verbunden sein kann („weil die es einsehen“), benennt jedoch ebenfalls die Schwächen und Probleme, die er im Modus der Argumentation vorträgt. Eher versteht Seefels sogar die Konklusion dieses thematischen Abschnitts mit einer negativen Bewertung seines pädagogischen Tuns, indem er die arbeitsintensiven Konsequenzen seiner Orientierung, sollte diese in der pädagogischen Praxis scheitern, offenlegt („[...] dass ich dann, wenn ich nicht von Anfang an konsequent mit der Situation umging, dass ich dann wieder kämpfen muss, bis ich wieder in der Position bin, dass was geht“). Mit diesem Hinweis widerspricht Seefels zwar nicht direkt seinem Paradigma, viel bei den Schüler*innen durchgehen lassen zu wollen; er hinterfragt aber sein Erfahrungswissen auf der Folie des professionellen Wissens und erkennt die Grenzen seines praktischen Handelns. Insofern besteht die Widersprüchlichkeit zwischen Seefels’ professionellem Wissen und dem tatsächlichen pädagogischen Handeln des Lehrers. Oder pointiert formuliert: Er überträgt sein pädagogisches Handlungswissen im Umgang mit Störungen, Konflikten und Gewalt nicht direkt auf sein Tun im Berufsalltag.

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Diese Passage lässt zudem weitere Inkonsistenzen in Seefels' Umgang mit Gewalt- bzw. Konfliktsituationen erkennen, die zudem anhand des Kriteriums der thematischen Vergleichbarkeit an weiteren Stellen des Interviews deutlich werden und auch als eine Begründung dienen können, warum Seefels in Konflikt- und Gewaltsituationen unterschiedlich reagieren kann. So beginnt er häufig Interviewstellen mit seiner Programmatik, dass die Beziehungen zu den Schüler*innen ein entscheidendes Erfolgskriterium sowohl des Unterrichtens als auch des pädagogischen Umgangs seien. Doch seine Rolle als Lehrkraft erschöpft sich nicht darin, auf der Beziehungsebene seinen Beruf auszuüben, sondern es geht Seefels auch darum, Wissen zu vermitteln und zu unterrichten. Besonders auffällig erscheint hier folgende Aussage:

„Hier ist jetzt auch Konsequenz gefragt, weil das muss ja, das muss ja im Zweifel auch weiter funktionieren und da ist es dann schon so, dass ich das als gewalttätig, unverschämt, übergriffig [finde]. Ich finde, dass wenn dann ein Schüler mit mir diskutiert, wie ich meinen [Unterricht] zu machen habe, wenn er mir sagt, dass er nicht mitmacht, dass er das alles blöd findet [...]“ (Seefels: 313–317).

So orientiert er sich in diesem Beispiel wieder deutlicher an seinem Verständnis des professionellen Berufshandelns, indem er auf das konsequente Handeln verweist, wenn der Unterricht gestört werden sollte. Dann ist ihm weniger die Beziehung wichtig, als vielmehr seine Anerkennung als professioneller Didaktiker. Störungen bezeichnet Seefels dann sogar als „unverschämt“ und „gewalttätig“ und widerspricht damit seiner Aussage, „[...] nicht nachtragend zu sein und jedem auch noch eine zehnte Chance zu geben“ (Seefels: 210–211). Im Vergleich mit einer anderen Stelle des Interviews kann nochmals verdeutlicht werden, dass Seefels' Priorität im Berufsalltag auf der Vermittlung von Wissen liegt und sich diesem Ziel auch pädagogische Maßnahmen gegebenenfalls unterordnen müssen („[...] weil ich vielleicht ge-

rade auch möglicherweise mit irgendwelchem Fachlichen beschäftigt bin“). Vor allem dann, wenn viel Arbeit anliegt und es in der Folge an der „Ruhe“ und an der „Stimmung“ fehlt, bei Konflikten einzugreifen. Dann müsse die Aufarbeitung gegebenenfalls „vertagt“ werden. Die Passage lautet im Wortlaut folgendermaßen:

„Wenn ich auch nicht glaube, dass sowas auch für mich funktionieren würde, wenn ich es konkret in der Situation, wo ein Konflikt vor allem mit mir und mit dem Schüler auftritt, wenn ich das gar nicht zum Einsatz bringen kann, weil ich, wenn ich möglicherweise nicht die Ruhe habe, weil ich möglicherweise nicht in der Stimmung bin so zu reagieren, weil das auch nicht authentisch wäre für mich und weil ich vielleicht gerade auch möglicherweise mit irgendwelchem Fachlichen beschäftigt bin und ja gar nicht hinkriege. Die Lösung für mich ist, den Konflikt möglicherweise dann ein Stück zu vertagen und zu sagen ‚Okay, wir sprechen nachher drüber!‘ Das bedeutet aber nicht, dass, dass ich danach komplett anders dann rangehe“ (Seefels: 399–407).

Mit dem letzten Satz rechtfertigt und legitimiert Seefels das „Vertagen“, indem er darauf verweist, dass mit einer späteren Aufklärung des Konflikts keinerlei Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Aufarbeitung verbunden sein werden. Damit bestätigt Seefels, dass er konsequent mit Konfliktsituationen umgehen will und ihm ein harmonisches Miteinander wichtig ist – die Lösung eines Konflikts folglich immer zum Ziel haben muss, dass die Probleme ausgeräumt werden und alle Beteiligten wieder in Harmonie miteinander auskommen können. Dies bringt er unter anderem mit folgender Aussage, die er an einer anderen Stelle formuliert, zum Ausdruck: „Okay, du musst, du musst das, ihr müsst das irgendwie klären, weil ihr müsst am Ende des Tages auch miteinander auskommen.“ Die Formulierung „am Ende des Tages“ steht im argumentativen Einklang mit Seefels’ Orientierung,

die Lösung eines Konflikts bei Bedarf zu vertagen. Das Ende des Tages markiert somit die Grenze, an der spätestens die Auseinandersetzung beendet sein muss. Auch wenn er also das Unterrichten priorisiert, die Konfliktbewältigung bleibt dennoch nicht außen vor.

Biografischer Einfluss auf den Umgang mit Gewalt

Auf die Frage, ob seine biographischen Erfahrungen den Umgang mit Gewalt prägen, berichtet Seefels vom Erziehungsstil seiner Eltern. Dieser „pazifistische“ und „gewaltkritische“ Erziehungsstil sei es, der besonders seine Einstellungen zum Umgang mit Gewalt prägen. Handlungsleitend in seiner subjektiven Theorie im Umgang mit Gewalt sind folglich primär nicht professionelle und wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern seine eigenen – wie er es selbst formuliert – „Lebenserfahrungen“. Wie bereits an einer vorigen Stelle erwähnt, orientiert Seefels sich nicht an einer „Theorie“ oder einem „Konzept“. Das von seinen Eltern vermittelte Wissen und die damit verbundenen eigenen biographischen Erfahrungen sind es, „[...] dass ich versuche, immer mit Schülern für mich selber, aber auch für die Schüler, ja irgendwie eine Ebene zu finden, wo man miteinander umgehen kann“ (Seefels: 368–369). Diese Formulierung ist eine Validierung seiner Aussagen und Argumente zum Umgang mit Gewalt und der Orientierung, Konflikte mit Gesprächen zu lösen und harmonisch am Ende des Tages auseinandergehen zu können. Diesen Ansatz formuliert er nochmals im Laufe der Passage und kennzeichnet sein Vorgehen als richtig, indem er mit den Formulierungen „Das ist ja nicht die Idee“ und „Genau“ eine echte Konklusion vollzieht.

Interessant ist, dass Seefels den Einfluss seiner eigenen Biographie auf das Gewalthandeln zunächst im Modus der Argumentation vollzieht, er verzichtet also zu Beginn auf eine Exemplifizierung, um den Einfluss etwa am Beispiel der „größeren und älteren Jungs“ zu verdeutlichen. Deutlicher nimmt Seefels Bezug zu seiner Gewalttheorie hinsichtlich der subtilen Gewalt:

„[...] ich hoffe, dass es mir immer gelingt, das [VZ: subtile Gewalt] außen vor zu lassen, weil das ist nicht okay, das ist, das ist unprofessionell, auch wenn es manchmal natürlich zugegebenermaßen sehr, sehr schwer ist, weil man sich als Mensch natürlich schon auch angegriffen fühlt“ (Seefels: 378–381).

Seefels hofft, Schüler*innen gegenüber selbst keine Gewalt auszuüben, schließlich sei dies auch „unprofessionell“. Damit bringt Seefels zum Ausdruck, dass es ein Charakteristikum einer professionellen Lehrkraft ist, keine Gewalt auszuüben. Seefels markiert sich entsprechend als eine Lehrkraft, die in der Lage ist einzuschätzen, welches Handeln als professionell gelten kann und welches nicht. Dadurch stattet sich Seefels mit einem professionell fundierten Wissen aus, das ihn orientierungs- und handlungsfähig macht, um selbst nicht gewalttätig aufzutreten. Dass subtile Gewalt im pädagogischen Alltag keinen Platz hat, wird von Seefels geradezu beschworen („das ist nicht okay“, „das ist unprofessionell“). Der Sinn ist es, niemanden zu verletzen oder generell anzugreifen. In seinem konkludierenden Anschluss bestätigt Seefels den besonderen Charakter der subtilen Gewalt, die in der Verarbeitung seiner Erfahrungen einen besonderen Orientierungspunkt einnimmt. Gleichzeitig lässt Seefels aber anklingen, dass es in seiner Biographie Situationen gab, in der er von Schüler*innen „angegriffen“ wurde („[...] auch wenn’s manchmal natürlich zugegebenermaßen sehr, sehr schwer ist“) und dann zumindest kurz überlegt, subtile Gewalt als Erziehungsmittel einzusetzen. Mit seiner Aussage „als Mensch angegriffen fühlt“ validiert er nochmals seine Orientierung beim Thema Gewalt, dass Gewalt dann vorliegt, wenn „was jemanden wehtut“ oder „beeinträchtigt“.

5.2.5 *Fall Ackerland*

Berufsbiographie und Einstellung zur Profession

Frau Ackerland ist studierte Realschullehrerin und zum Zeitpunkt des Interviews nach ihrem Referendariat seit zwei Jahren im Schuldienst tätig. Das

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Interview fand bei ihr zu Hause statt und hatte einen zeitlichen Umfang von etwa 30 Minuten.

Das Interesse am Beruf der Lehrerin fand sie über ihr Hobby Volleyball, das sie seit ihrer Kindheit im Verein ausübt. Zudem ist sie als Trainerin auf vereinsorganisatorischer Ebene aktiv und konnte somit bereits vor ihrem Studium erste pädagogische Erfahrungen mit Kindern sammeln. Die Trainerrinnentätigkeit half ihr bei der Einschätzung, inwiefern sie für den Beruf der Lehrerin geeignet ist. Ihre Eltern fanden die Berufswahl gut, zumal sich ihre Tochter für einen Beruf entschied, der sicher und „gut für Frauen“ sei sowie zudem die „Vereinbarkeit mit Familie“ (Ackerland: 11–12) mit sich bringe. Die Position der Eltern lässt auf ein im traditionellen Denken verhaftetes Handeln schließen, das die Unterschiede bei der Berufswahl zwischen Männern und Frauen betont. Vorurteile gegenüber dem Lehrerinnenberuf musste sie ebenfalls erfahren. So musste sie sich im Umfeld ihrer dörflichen Heimat „den ein oder anderen blöden Spruch“ (Ackerland: 13) anhören, der auf verschiedene Lehrerklichees anspielte. Diese hätten sie in ihrer Berufswahl aber nicht beeinträchtigt, schließlich seien die Sprüche auch nicht ernst gemeint gewesen und in ihrer Meinung nach typisch für ein kleines Dorf. Mit ihrem Hinweis auf die Typik eines Dorfes entwirft sie eine ländliche Idylle, in der die Dorfgemeinschaft eine feste Größe einnimmt. Auch an späteren Stellen des Interviews verweist sie darauf, wie wichtig für sie vertraute Gegebenheiten sind. Diese Aussagen können jedoch in einer weiteren Perspektive als Teil einer habitualisierten Umhegung interpretiert werden, die ihren Ausdruck etwa im Kontext der Erwähnung „gut für Frauen“ findet und entsprechend auf symbolische Gewaltverhältnisse verweist, die in der dörflichen Gemeinschaft präsent sind.

Eine Sicherheit bietet ihr in ihrem Beruf vor allem der Sport, d. h. gerade in den Sportstunden fühlt sie sich sicher und selbstbewusst. Dies lässt bei Ackerland den Einfluss des Biographischen auf ihr Berufsleben erkennen; denn privat respektive biographisch Vertrautes führt bei ihr zu Sicherheit und ist somit für sie auch im Berufsleben eine wichtige Basis erfolgreichen

Handelns. Die Umgebung des Sports ist demzufolge ein wesentlicher Orientierungsrahmen ihres sowohl privaten als auch beruflichen Lebens. Sie berichtet in diesem Zusammenhang davon, dass ihre erste Stunde im Anfangspraktikum während des Studiums eine Sportstunde gewesen sei, für die sie positive Rückmeldungen und Anerkennung erhalten habe. Dieses Feedback stärkte ihr Selbstvertrauen und verstärkte die Erkenntnis, dass der Beruf der Lehrerin die richtige Berufswahl sei.

„Da war ich wirklich total aufgeregt, aber es war auch eine Sportstunde und in Sport habe ich mich schon immer sicher gefühlt und so. Und dann kam so ein positives Feedback auch zurück und das bestärkt dann auch so wirklich, wenn man dann auch beim weiteren Vorgehen“ (Ackerland: 32–35).

Eine gute Lehrkraft hat nach Meinung von Ackerland eine gute Beziehung zu ihren Schüler*innen. Dies sei eine Eigenschaft, die nicht erlernbar sei:

„[...] also für das kann man eigentlich fast gar nichts dafür, das ist ja schon so ein wenig in der Person schon drin“ (Ackerland: 57–58).

Insgesamt betrachtet ist Ackerland mit ihrer Berufswahl sehr zufrieden, die sie bislang nie bereut habe. Es sei zwar manchmal hart, aber es gebe viele schöne Momente im Schulalltag. Erfüllend sei dabei vor allem der Kontakt und die Arbeit mit Kindern, die eine der entscheidenden Orientierungspunkte bei der Berufswahl war: „[...] dass ich wirklich auch Spaß hatte mit den Kindern zu arbeiten“ (Ackerland: 7). Entsprechend sind es auch die Schüler*innen, die vielfach für die schönen Augenblicke sorgen, wie sie in der Exploration ihre Berufszufriedenheit näher begründet:

„Also es gibt wirklich Tage, da ist es dann hart, wo man dann denkt ‚Okay, alles klar!‘, aber trotzdem, ich glaube, es [sind]

Kleinigkeiten wie Geburtstage, die ganze Klasse denkt dran und das macht alles wieder gut für die harten Tage. Also nee, noch keinen Tag bereut!“ (Ackerland: 76–78).

Gewaltbegriff

Auf die Frage, was sie unter Gewalt verstehe, benennt Ackerland zunächst konkret die körperliche Gewalt, betont aber bereits zu Beginn ihrer Ausführungen, dass Gewalt nicht nur eine physische Dimension habe.

„Also Gewalt gibt es ja verschiedene Formen, also viele verbinden mit Gewalt ja eigentlich immer nur das Körperliche oder so. Also ich finde schon, das geht schon, das geht auch in die psychische, oder ich glaub’ seelische oder wie. Ich weiß gar nicht, wie man’s nennt“ (Ackerland: 89–91).

Sie verweist deswegen im Anschluss an die physische Gewalt sofort auf die Erscheinungsformen der psychischen Gewalt – „oder ich glaub’ seelische oder wie“ (Ackerland: 90–91) – ohne diese zunächst konkret beschreiben zu können. Dies kann als erster Hinweis erkannt werden, dass die psychische respektive seelische Gewalt in der Wissensstruktur von Ackerlands Gewalttheorie den Charakter eines quasi selbstverständlichen Wissens hat. Denn so sagt sie „ich weiß gar nicht, wie man’s nennt“. Sie markiert sich in dieser beispielhaften Sequenz als eine Lehrerin, die zwar Unsicherheiten hinsichtlich der eindeutigen Benennung des Gewaltbegriffs erkennen lässt, aber dennoch betont, dass eine Eingrenzung der Gewalt auf körperliche Dimensionen zu kurz greift. Gewissermaßen begründet sie ihre begriffliche Unsicherheit explizit mit dem Hinweis, dass das Thema Gewalt in ihrem Studium keine Rolle spielte oder zumindest in ihrem professionellen Wissenskatalog keinen Eintrag fand:

„Ich habe glaub’ [ein Seminar] besucht, aber [lacht] es ist bei mir nicht so viel hängengeblieben“ (Ackerland: 101).

Ein wenig später geht sie im Rahmen der Exploration argumentierend auf bestimmte Eigenschaften dieser seelischen Gewalt ein, z. B. würde sich die seelische Gewalt auf der Folie ihrer Gewalttheorie durch Ausdrücke und Triezen zeigen. Diese Formen der Gewalt würden sich verstärkt ausbreiten. Im Laufe der Sequenz zu ihrem subjektiven Gewaltbegriff differenziert sie ihre Perspektive der psychischen Gewalt entsprechend immer mehr und verdeutlicht diese Differenzierung im Modus der Beschreibung, indem sie sich mit der Formulierung „[...] das nimmt zu“ selbst bestätigt und das psychische Phänomen der Gewalt gewissermaßen als feststehenden Sachverhalt markiert:

„Also ich finde gerade so Ausdrücke und das Triezen und so, das nimmt zu“ (Ackerland: 95).

In ihren weiteren Ausführungen verweist Ackerland auf eine weitere Facette, die Teil ihrer subjektiven Theorie zum Thema der seelischen Gewalt ist: Sie führt nun das Mobbing ein, das sie als eine besonders prominente Gewaltform beschreibt, schließlich sei Mobbing „ja teilweise in der Schule in aller Munde“ (Ackerland: 119–120). Die Benennung des Mobblings lädt die Bedeutung der seelischen Gewalt nochmals zusätzlich auf: Sie ist kein seltenes Phänomen, sondern vielmehr ein zentrales Momentum der Gewalt, das ein umfangreiches Spektrum an Handlungen und Formen mit sich bringt. Diese Aussage stützt sie in ihren Antworten mit Bezug zum Mobbing mit einer Bewertung, die mit einer Formulierung wie „Aber das kommt verstärkt, finde ich“ textlich den Charakter einer Evaluation besitzt:

„[...] wobei man auch sagen muss, das ist vielleicht nicht alles Mobbing. Aber das kommt verstärkt, finde ich“ (Ackerland: 119–121).

Dass Mobbing eine Form der psychischen Gewalt ist, wird von Frau Ackerland wie selbstverständlich angenommen. Das Mobbing ähnelt in ihrer Gewalttheorie nicht nur der seelischen Gewalt, es repräsentiert vielmehr

diese Gewaltform und bietet Ackerland eine Orientierung, um ihr Verständnis der psychischen Gewalt zum Ausdruck bringen zu können.

Biographische Gewalterfahrungen

Wie auch bei den anderen Einzelfällen dieser Interviewstudie soll im Folgenden im Rahmen der Betrachtung der biographischen Erfahrungen Hinweise auf die Genese der subjektiven Gewalttheorien gefunden werden. Hilfreich dabei ist in Ackerlands Fall, dass sie alle von ihr benannten Gewaltformen erzählend im Modus einer Exemplifizierung erläutert. Auf die Frage des Interviewers nach einer besonders eindrücklichen Gewaltsituation benennt sie ein Beispiel aus dem Bereich der körperlichen Gewalt, die zwar nicht direkt ausgeübt, dafür aber angsteinflößend angedroht wurde:

„Und zwar war’s im Referendariat, ich habe den Schüler nicht gekannt, ich wusste nicht, wer es war. Wir sind gerade von Sport gekommen. Und das war ein riesiges Pausengelände. Und bin, bin mit meiner Mentorin hochgelaufen und dann kam ein Schüler. Bei uns war Baustelle an der Schule. Er hat so eine riesige Steinplatte genommen und ging auf einen anderen Schüler los mit der Steinplatte und das war schon eine beängstigende Situation. Also es ist dann, es ist direkt jetzt, also das war jemand, der Gewalt ausüben wollte [...]“ (Ackerland: 105–110).

Interessant an diesem Beispiel ist, dass sie die körperliche Gewalt erfahrungsbasiert aus der Rolle der Beobachterin beschreibt, somit ein Beispiel wählt, das eine Distanz zum Begriff der körperlichen Gewalt ermöglicht.

In der Weiterbearbeitung der Orientierung hinsichtlich der körperlichen Gewalt fällt zudem ebenfalls auf, dass sie davon berichtet, physische Gewalt nicht erfahren oder ausgeübt zu haben – zumindest nicht im Freundeskreis.

„Also gerade körperliche Gewalt in die Richtung, muss ich sagen, habe ich wirklich eigentlich nie erfahren oder mitgemacht“ (Ackerland: 150–151).

Im weiteren Verlauf des Interviews scheint dieser Orientierungsrahmen jedoch einen divergenten Charakter anzunehmen, denn sie berichtet, dass sie im Laufe der familiären Erziehung durchaus auch körperliche Erziehungsmethoden erfahren musste: „[...] einmal habe ich den Popo vollgekickt [...], aber so richtig“ (Ackerland: 230). Auch an dieser Stelle evaluiert sie die Situation und relativiert sie zugleich, indem sie Stellung zu den Motiven und Gründen der körperlichen Strafe bezieht. Gewissermaßen legitimiert sie die Ausführung als gerechtfertigt, indem sie darauf verweist, dass sie im Vorfeld „echt brutal frech“ (Ackerland: 229) gewesen sei. An dieser Stelle sei zudem vermerkt, dass sie der Situation keine nachhaltige Bedeutung zugewiesen hat. Im ersten Moment sei die körperliche Strafe zwar verletzend gewesen, für ihr körperliches Gewaltverständnis hinterließ die Episode jedoch keinen bleibenden Einfluss – ähnlich wie Waldmanns Orientierung „Strafe und fertig“ –, zumal sie die Erziehungsmethode als legitim anerkannte, wie sie nochmals zum Abschluss der Sequenz mit der abermaligen Verwendung des Adjektivs „gerechtfertigt“ zum Ausdruck bringt:

„Also ich glaube in der Situation halt als Kind war es schon geschwind schlimm und das sind jetzt vielleicht zwei Dinge. Ich habe mir die auch immer merken können, aber ich muss sagen, das hat mich jetzt nicht in der Richtung, ja, beeinflusst. Also es war okay und letztendlich, wenn man dann auch im Nachhinein darüber nachdenkt, hat man halt doch seine Grenzen überschritten und war dann doch gerechtfertigt“ (Ackerland: 234–238).

Einen deutlichen größeren Einfluss auf ihre subjektive Gewalttheorie hatte hingegen Ackerlands Aussagen zufolge der Orientierungsrahmen der seelischen respektive psychischen Gewalt. Nach der Antwort auf die Frage des Interviewers zum eigenen Gewaltverständnis exemplifiziert sie an verschiedenen Stellen des Interviews ihre Gewaltorientierung hinsichtlich der

5 *Darstellung der Ergebnisse*

seelischen und psychischen Gewalt, u. a. mit einer Episode aus der Zeit ihres Referendariats, die sie erst zum Ende des Interviews erzählt.

„Ich finde im Referendariat, da gab's so eine Situation, jetzt fällt mir die ein, mit Seminar sozusagen. Mein Sportseminarleiter, ja, der hat uns ganz klar vorgesetzt, das wird gemacht, wie er das will, ging da auch voll auf psychische Ebene und wenn dann das nicht so ist, dann fällt man auch durch. Also das fand ich, war schon extrem, ja“ (Ackerland: 328–332).

Dass diese Episode einen besonderen Stellenwert in ihrer subjektiven Gewalttheorie einnimmt, zeigt sich etwa an der Aussage „Also das [...] war schon extrem“, die zum einen ihre Orientierung verdeutlicht, seelische respektive psychische Gewalt als verletzend wahrzunehmen und zum anderen eine bewertende Äußerung darstellt, wie sie Ackerland im Laufe ihres Interviews immer wieder nach der Erzählung einer Episode aus ihrem Leben vollzieht.

Mit Mobbing, das als Teil der seelischen Gewalt in ihrer subjektiven Gewalttheorie eine größere Aufmerksamkeit genießt, verbindet sie besonders eine Situation aus ihrer Jugendzeit.

„Wir waren eine Gruppe von Mädels, also nix Körperliches. Das war wirklich, also es ging eher in die Richtung auf der Schiene Mobbing sozusagen, wo eine wirklich, die einen festen Charakter hatte, sagen wir mal so, einfach gezielt immer mal wieder gestachelt hat und das wirklich penetrant war und wo dann einfach andere auch zu schüchtern waren. Ich war damals auch einfach zu schüchtern, um irgendwie etwas zu sagen“ (Ackerland: 145–150).

Zu Beginn weist sie auf ihre Orientierung hin, dass Mobbing „nix Körperliches“ sei. Mit dieser Aussage validiert sie nochmals selbst ihre Orientierung, Mobbing vor allem als eine Form der seelischen Gewalt zu sehen. Im

Anschluss beschreibt sie kurz im Modus der Beschreibung ein Mädchen, das andere häufig („immer mal wieder“, „penetrant“) mobbte. Sie selbst evaluiert ihr Verhalten und bedauert mit der Verwendung des Partikels „einfach“, nicht konsequenter eingegriffen zu haben. Sie argumentiert, dass sie „einfach zu schüchtern“ gewesen sei. Mit dem Hinweis „wo dann einfach andere auch zu schüchtern waren“ holt sie sich die Validierung ein, dass ein anderes Verhalten – sprich: ein Eingreifen – nicht möglich war.

Umgang mit Gewalt

Um Ackerlands Umgang mit Gewalt zu beschreiben, ist zunächst der generelle Blick auf ihren Umgang mit Schüler*innen interessant. Auf die Frage, welche Unterrichtsmethoden sie präferiere, nennt Ackerland den „lehrerzentrierten Unterricht“ (Ackerland: 67) als häufig eingesetzte Unterrichtsmethode. Die Aussage „[...] wenn man es freier lässt, da fällt es den Schülern einfach schwerer“ (Ackerland: 68–69) verdeutlicht, dass Ackerland auch weitere Unterrichtsmethoden einsetzt, der lehrerzentrierte Unterricht jedoch eine besonders hilfreiche Methode ist, um Schüler*innen Wissen vermitteln zu können.

Diese Präferenz einer eher engen Unterrichtsführung lässt sich durchaus auch bei Ackerlands Orientierung im Umgang mit Gewalt erkennen. So zeigt sich diese dadurch, dass sie bei Gewalthandlungen Schüler*innen keine Freiheiten eingesteht, sondern vielmehr konsequent eingreifen will. Ihre Orientierung beim Umgang mit Gewalt kann an folgendem Satz verdeutlicht werden:

„Und da muss man wirklich echt an jeder Stelle ein Ohr haben und das echt auch frühzeitig schon zu unterbinden“ (Ackerland: 95–96).

Im Modus der Argumentation erläutert sie im direkten Anschluss, warum sie konsequent in Gewaltsituationen eingreifen will. Sie sieht in

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Gewaltsituationen die Gefahr, dass Schüler*innen psychische Verletzungen erleiden könnten und bringt diese Orientierung folgendermaßen zum Ausdruck:

„Weil viele Kinder fressen das einfach glaub’ in sich hinein und ja“ (Ackerland: 96–97).

Mit den Markerwörtern „Was dann leider nicht so gut ist“ bewertet sie die Folgen von Gewalt und legitimiert ihr konsequentes Einschreiten bei Gewaltsituation. Dadurch stattet sich Ackerland mit einem Argument aus, das ihr Orientierung beim Umgang mit Gewalt gibt. Das konsequente Einschreiten, um Schlimmeres wie Verletzungen zu vermeiden, ist das orientierungsleitende Muster ihrer subjektiven Theorie im Umgang mit Gewalt und bestätigt sich im fallinternen Vergleich auch noch an einer anderen Stelle des Interviews. So beschreibt sie die eingangs erwähnte Steinplatten-Episode als für sie nicht tolerierbar und zeigt sich deshalb mit der Reaktion der anderen Lehrkräfte nicht einverstanden:

„[...] da haben viele das auch runtergespielt, wo ich gedacht habe ‚Ich finde das jetzt nicht so, dass man das in der Situation jetzt runterspielen kann“ (Ackerland: 111–112).

Als Novizin in der Rolle der Referendarin widersprach sie jedoch nicht dem Handeln ihrer Kolleg*innen und griff nicht in der Situation ein.

Auf die Frage, ob es in ihrem Verständnis auch eine legitime Form von Gewalt geben könne, beginnt sie argumentativ die Grenzen des Legitimen zu erörtern.

„Das gibt’s bestimmt im Alltag, wo man dann denkt ‚Hhm, okay!‘. Ich glaub, was, wo es, wo es eine ganz schwierige Grenze ist, ist so, ist so kleine Beleidigungen oder allgemein der Umgangston bei den Schülern ist ja rauer wie, wie’s jetzt meinen Erwartungen nach wäre oder was ich gerne hätte sozusagen. Und ich

glaub, da gibt's bestimmt die ein oder andere Situation, wo man dann mal geschwind nicht alles nachhakt" (Ackerland: 294–298).

In ihren Ausführungen weist sie zwar zunächst darauf hin, dass es durchaus verschwimmende Grenzen gebe, die eine Unsicherheit mit sich bringen würden, ob ein Eingreifen überhaupt notwendig sei. Sie verweist dabei auf „[...] so kleine Beleidigungen“ sowie den „Umgangston bei den Schülern“ (Ackerland: 295–296). Mit der Verwendung des Wortes „man“ im Kontext des Eingreifens – Ackerland verwendet hier den Begriff „nachhaken“ (298) – verleiht sie dem Nichthandeln eine normale respektive selbstverständliche Handlungsoption. Im weiteren Verlauf der von ihr argumentativ vorgetragenen Sequenz markiert Ackerland dann jedoch konkret, ab welchem Punkt die Grenze des Legitimen überschritten sei. Dies sei der Fall, wenn Wörter wie „Schlampe“ (Ackerland: 299) fallen würden, dann „unterbinde [sie] das recht schnell“ (Ackerland: 304). Weitere Kriterien, ab wann eine Grenze überschritten ist, benennt sie an dieser Stelle zunächst nicht.

Im weiteren Verlauf der Passage erklärt Ackerland, wie sie mit entsprechenden Situationen umgeht, und lässt dabei eine für sie im fallinternen Vergleich typische Orientierung erkennen:

„Und dann habe ich mal mit ihm darüber geredet ‚Ja, was heißt denn das überhaupt?‘ Und dass die Kinder gar nicht wissen, was das überhaupt heißt. Und aber das ist so im Alltag drin und, ja. Aber das wäre ein Wort, das würde ich nicht durchgehen lassen“ (Ackerland: 300–302).

Wie auch an anderen Stellen des Fallbeispiels deutlich wird, greift Ackerland in Gewaltsituationen nicht nur konsequent ein, sie sucht zudem das Gespräch mit den „Täterinnen und Tätern“ und versucht gemeinsam mit den Protagonist*innen die Situation zu reflektieren. Das Ziel, so lässt sich aus dem Gesagten folgern, ist die Einsicht, die sie mit einer Frage wie „Was

5 Darstellung der Ergebnisse

heißt denn das überhaupt“ bewirken will. Sollten Gespräche mit den Schüler*innen nicht fruchten, scheut sie sich nicht davor, direkt und ohne langes Zögern die Eltern miteinzubeziehen und das Gespräch mit ihnen zu suchen. Auch an dieser Stelle wird Ackerlands Orientierung im Umgang mit Gewalt deutlich, das Problem mittels Gespräche aufzugreifen und nach Lösungen zu suchen. Dabei fordert sie ein gemeinsames Handeln von Lehrkraft und Elternschaft und ein von allen getragenes Ergebnis ein.

In einer weiteren Interviewpassage validiert sie ihre Orientierung des schnellen und konsequenten Reagierens mit dem Hinweis, dass sie selbst nicht verlegen ist, auf verbale Aggressionen mit einem sprachlichen Konter zu antworten:

„[...] wenn jemand mit blöden Worten kommt, dann muss er vielleicht auch mal einen blöden Spruch von mir einstecken“
(Ackerland: 305–306).

Sofort im Anschluss an diese Aussage bestätigt sie wiederum ihre Orientierung, bei einer wie auch immer gearteten Gewaltsituation das Gespräch zu suchen und über das Geschehene zu reden:

„[...] und dann wird da aber auch darüber geredet“ (Ackerland: 306).

Mit „da aber auch“ verweist sie darauf, dass das Gespräch immer eine Option ist, um Konflikte zu lösen – unabhängig davon, ob sie die Betroffene ist oder die Austeilende.

Biographische Einflüsse auf den Umgang mit Gewalt

Ackerland verweist im Laufe des Interviews immer wieder darauf, dass nicht-schulische pädagogische Erfahrungen Einfluss nehmen auf ihr Handeln als Lehrerin. So sagt sie beispielsweise, dass Kinder klare Strukturen brauchen, wie es gerade im Sport und im Sportunterricht der Fall sei. So helfe ihr ihre Tätigkeit als Trainerin auch in ihrem Berufsalltag. Allerdings verweist sie

explizit darauf, dass „Training kein Unterricht“ sei und für die Tätigkeit als Lehrerin weitere Kompetenzen notwendig sind, also ein Professionalisierungsprozess durchlaufen werden muss. Insofern ist ihr bewusst, dass es zwar strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen den Feldern des Sports und der Schule gibt, die Beschaffenheit einer Trainingsstunde sich aber nicht ohne weiteres auf den Beruf als Lehrerin übertragen lassen könne. Das sportliche Wissen muss in dieser Lesart vielmehr erst an das soziale Feld der Schule anschlussfähig gemacht werden.

Professionelles und erziehungswissenschaftliches Wissen spielen bei ihrem pädagogischen Handeln eine Rolle. Zumindest verweist Ackerland darauf, dass ihr die Ergebnisse verschiedener Studien bekannt sind. Besonders einprägsam waren dabei für sie Erkenntnisse auf der pädagogischen Beziehungsebene, die für sie eine besondere Rolle in ihrem beruflichen Handeln spielen:

„Ich muss ehrlich sagen, ich finde das meiste, was mich geprägt hat, war, dass man auf die Lehrer-Schüler-Beziehung extrem viel Wert legen muss“ (Ackerland: 254–256).

In Laufe der Passage benennt sie argumentativ den Mehrwert einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung, der seinen Ausdruck in der Wirksamkeit findet („dass da dann viel rausspringt“). Unklar bleibt jedoch, ob die Formulierung „rausspringt“ der Ausdruck ihrer Erfahrungen oder eines professionellen Hintergrundes sind.

„Das ist eigentlich das einzig Wichtige, was für mich hängengeblieben ist, dass ich an dem schrauben muss und kann und dass da dann viel rausspringt“ (Ackerland: 258–260).

Deutlich divergenter ist hingegen ihr professioneller Umgang mit Gewalt. Wie an einer anderen Stelle bereits erwähnt, berichtet sie davon, dass sie während ihrer akademischen Ausbildung an der Hochschule kein professionelles Wissen hinsichtlich des Umgangs mit Gewalt erlernte. Stattdessen

5 *Darstellung der Ergebnisse*

weist sie der elterlichen Erziehung den größten Einfluss beim Umgang mit Gewalt zu – vor allem, wenn es darum geht, präventiv auf Gewalt einzugehen.

„[...] ich würde sagen, meine Familie hat mich sehr geprägt in der Hinsicht, wie man mit Gewalt umgeht. Und für mich ist eigentlich der erste Weg, gegen Gewalt vorzugehen, dass man präventiv erstmal allgemein erstmal aufklärt, was gibt's denn überhaupt und wenn man wirklich auch sieht, gezielt darauf eingehen und reflektiert und da eine ganz klare Struktur zu haben“ (Ackerland: 284–287).

In Anschluss stellt sie mit dem Feld des Sports einen Bezug zu ihrer Leidenschaft dar, die für sie somit nicht nur der Grund für die Wahl ihres Berufes war, sondern zugleich ihr professionelles Handeln beeinflusst. Die Verbindung zwischen Sport und Beruf stellt sie mit dem Verweis auf die Regeln her, die im Feld des Sports und auch im Sportunterricht gelten. So gebe es klare Regeln, gegen deren Verstoß nicht nur eine Verwarnung, sondern konsequent der temporäre Ausschluss aus der Lerngruppe erfolgt.

„Also bei mir im Sportunterricht gibt's bei mir ganz klare Regeln und sollte das einsetzen, dann gibt's nicht eine Verwarnung, sondern wenn es halt extremer ist, dann sitzt der einfach draußen. Genau“ (Ackerland: 288–289).

Hier lässt sich womöglich der Einfluss und die Verarbeitung biographischer Episoden erkennen: So berichtet Ackerland an einer anderen Stelle des Interviews, dass sie von ihren Eltern bestraft wurde, indem sie sich in ihr Zimmer zurückziehen musste oder auch einmal im Keller eingesperrt worden sei. Diese Strafen griffen dann, wenn sie „richtig frech“ (Ackerland: 232) war, also sich wohl nicht an Regeln hielt. Mit Bezug zu ihrer geschilderten Situation, im Sportunterricht bei Regelverstößen konsequent zu reagieren, ließe sich mit ihren eigenen Worten die Orientierung ihrer Eltern bei Strafen pointiert

mit „Dann sitzt sie draußen“ auf den Punkt bringen. Dieses „Draußensitzen“ ist wiederum für Ackerland handlungsorientierend bei Bestrafungen ihrer Schüler*innen. Mit dem Wort „Genau“ zum Abschluss der Sequenz validiert sie selbst ihre Handlungsorientierung, der sie mit der Verwendung des Partikels „einfach“ noch eine besondere Verstärkung verleiht.

Dass Ackerland sich beim Umgang mit Gewalt nicht nur auf das Professionelle bezieht, bringt sie an einer anderen Stelle mit dem Verweis des Einflusses biographischer Erfahrungen auf ihren Umgang mit Gewalt zum Ausdruck:

„I: Was glauben Sie, inwiefern beeinflussen denn diese biographischen Erfahrungen, die Sie jetzt auch zeitweilig geschildert haben, [...] Ihren pädagogischen Umgang mit Gewalt?

A: Also, ich glaube, das beeinflusst schon mein Handeln. Also [...] wie man einfach aufgewachsen ist [...]. [...] also bei mir ist das alles gut verlaufen und dass da der Drang bei mir schon da ist, meinen Schülern genau das Gleiche zu ermöglichen einfach. Von dem her finde ich [...], dass es schon extrem ist. Oder vielleicht auch [...] im Gegensatz dazu, wenn einer das jetzt erlebt hat, dass er gezielt sagt ‚Das möchte ich meinen Schülern jetzt nicht sozusagen ermöglichen‘“ (Ackerland: 191–198).

Die biographischen Erfahrungen verarbeitet Ackerland durch die von ihr formulierten Haltung, ihren Schüler*innen eine schöne Schulzeit zu ermöglichen und jederzeit gegen Gewalt vorzugehen. An dieser Stelle wird somit wieder ihre Haltung ersichtlich, konsequent gegen Gewalt vorgehen zu wollen.

5.3 Vergleich der Fälle

5.3.1 *Gewaltbegriff: Analogien und Divergenzen der Orientierungen*

Bei allen interviewten Personen lässt sich zunächst hinsichtlich der individualspezifischen Gewaltdefinition eine Orientierung an körperlichen Gewalthandlungen erkennen. Körperliche Gewalt wird von allen Interviewpartner*innen gewissermaßen als selbstverständliche Form der Gewalt dargestellt und bildet somit das wesentliche Element des „interviewgruppen-spezifischen Gewaltorientierungsrahmens“. Dies zeigt sich auch dadurch, dass die körperliche Gewalt in den Interviews immer als erste Gewaltart genannt wird und mit Wörtern wie „natürlich“ oder „klar“ einen regelhaften, selbstverständlichen Charakter bekommt.

Ein charakteristisches Merkmal der körperlichen Gewalt ist in allen subjektiven Theorien der Angriff auf den Körper beziehungsweise die intentionale Verletzung des Körpers, der von den interviewten Personen mit den unterschiedlichsten Worten beschrieben wird („Auf die Fresse“, „Schlägereien“, „auf die Gosche“). In den Äußerungen zeigt sich für die Gruppe der interviewten Lehrkräfte ein zentraler Orientierungsrahmen, der den Charakter einer milieutypischen Spezifizierung (vgl. Bohnsack 2003, S. 137) aufweist. Das heißt, dass innerhalb der Berufsmilieus der Lehrenden die beschriebenen Praxen der körperlichen Gewalt eine typische Orientierung in den subjektiven Gewalttheorien aufweist.

Ähnliches, nämlich die Selbstverständlichkeit der Benennung, lässt sich ebenfalls für die psychische Gewalt berichten, die von den Interviewten jedoch nicht per se mit diesem Namen benannt wird. Eine homologe Orientierung ist in diesem Begriffskontext also die Benennung einer Gewalt, die psychisch wirkt und verletzt. Diese Bestätigung der inhaltlichen Orientierung wird von den Lehrkräften im Fallvergleich an verschiedenen Stellen somit gegenseitig ratifiziert. Hinsichtlich der Benennung streben die Orientierungen jedoch auseinander und es zeigt sich beim Fallvergleich eine divergente Dis-

kursorganisation hinsichtlich des Gewaltbegriffs. Entsprechend werden verschiedene Begriffe benannt wie „subtil“ und „seelisch“, um den Angriff auf die Psyche respektive die Seele zu beschreiben. Allein schon diese Betrachtung des Begrifflichen erscheint bei dieser Gewaltform interessant, denn die Namensgebungen vermitteln gleichzeitig einen impliziten Charakter dessen, was von den Lehrkräften nicht konkret benannt werden kann, aber dennoch präsent ist. Am deutlichsten formuliert Blumfeld diese Unsicherheit:

„Na diese subtileren Formen von Gewalt, diese ganzen da.“

Auch Ackerland bestätigt diese Unsicherheit mit „Ich weiß gar nicht, wie man's nennt“ und lässt erkennen, dass die psychische respektive seelische Gewalt in der Wissensstruktur ihrer subjektiven Gewalttheorie den Charakter des atheoretischen Wissens besitzt.

Seefels benennt unabhängig von Waldmann diese Gewaltform ebenfalls mit „subtil“ und bestätigt damit das, was Blumfeld im Rahmen seiner subjektiven Theorien explizit formuliert, in den anderen subjektiven Theorien aber zumindest einen impliziten Charakter hat: Diese Gewaltform bezieht sich zwar ebenfalls auf die unmittelbare Interaktion zwischen Personen, aber sie ist nicht sichtbar und wird von Außenstehenden nicht zwangsläufig als Gewalthandeln wahrgenommen. Dieses Wesensmerkmal führt dazu, dass von den Betroffenen eine Beweisführung nur bedingt vollzogen werden kann; der Beweis also, ob es sich tatsächlich um Gewalt handelt, oftmals notgedrungen ausbleiben muss. Blumfeld ist jene Lehrkraft, die aufgrund ihrer Erfahrungen die mit der subtilen Gewalt verbundenen Konsequenzen explizit erklären kann: Die subtile Gewalt führt zu einem Gefühl der Hilflosigkeit, da ein sich Erwehren gegen die Attacken aussichtslos erscheint. Stattdessen erfolgt die Flucht ins Innere, mit der Folge psychosomatischer Reaktionen oder depressiver Phasen. Das Ziel der subtilen Attacken ist es, die Identität des Opfers anzugreifen und zu verletzen.

Diese Vielfalt an Beschreibungen dieser Gewaltform und der teils mühsame Versuch, die mit ihr verbundenen Merkmale zu beschreiben, kann

5 *Darstellung der Ergebnisse*

auch dahin interpretiert werden, dass psychische und seelische Gewaltakte einen konjunktiven Erfahrungsraum der interviewten Lehrer*innen bilden und das Wissen über Gewalt einen atheoretischen, mitunter präreflexiven Charakter besitzt. Erst über den Impuls des Interviews wurden diese Wissensbestände konkret beschrieben, wie etwa Blumfelds Fallbeispiel erkennen lässt. Der Unterschied zwischen den Interviewten ist die Art und Weise, wie über das Thema der seelischen oder subtilen Gewalt gesprochen wird. In einzelnen Interviews – wie etwa bei Ackerland oder Seefels – wird das Thema der seelischen oder subtilen Gewalt eher aus einer theoretischen, distanzierten Perspektive angesprochen, bei anderen Interviews wie bei Blumfeld oder auch bei Strauchberg jedoch intensiver behandelt. Daran zeigt sich, dass es bei Blumfeld und Strauchberg eine Verarbeitung gab, die auf entsprechende Vorfälle und Erfahrungen verweisen. Es wird durch den Modus Operandi, die Art und Weise der selbstverständlichen Bezugnahme auf Erfahrungen mit seelischen und subtilen Gewalterfahrungen, deutlich, wie sehr bei Blumfeld vor allem die Bundeswehr-Erfahrungen oder bei Strauchberg die Neid-Situationen den subjektiven Gewaltbegriff beeinflusst und geprägt haben.

Ein Grund, warum die psychischen Gewaltpraktiken zuweilen als verletzender gewichtet werden, benennen sowohl Waldmann als auch Seefels, indem sie darauf verweisen, dass psychische Attacken nachwirken, der Schmerz bei körperlichen Gewalthandlungen hingegen jedoch schneller vergehen würde.

Zur Verdeutlichung soll hier nochmals eine Aussage von Seefels Erwähnung finden:

„[...] ich hätte wahrscheinlich ein viel geringeres Problem, wenn man sich links und rechts eine an die Gosch haut und hinterher sagen kann ‚So, jetzt, jetzt geht’s wieder‘ wie dass permanent so etwas schwelt“ (Seefels: 321–324).

Selbst die jedweder Gewalt kritisch gegenüberstehende Strauchberg betont, wie sehr sie etwa Neid und mangelnde Wertschätzung belastete. Ackerland berichtet, wie sehr Triezen und Ausdrücke die Seele angreifen und die Psyche belasten können.

Für Ackerland ist diese Gewaltform in den Gewaltwahrnehmungen der Angehörigen ihrer Generation quasi selbstverständlich und hat in der generationalen Wahrnehmung eine ähnlich starke Präsenz wie die physische Gewalt.

„Ich glaube, dass dieses Verständnis mit psychischer, [...] dass das immer mehr dazu kommt. Also ich würde jetzt mal so sagen, [...] die ältere Generation, die würden, die gehen nur vom Körperlichen aus und so und das kommt jetzt immer mehr dazu“ (Ackerland: 116–119).

Der von Ackerland artikulierten Annahme, die Vertreter*innen der älteren Generationen würden psychische Gewaltformen nicht benennen, widersprechen jedoch die Angehörigen der älteren Semester, die – namentlich Blumfeld und Waldmann – eine Opposition zu Ackerlands Proposition bilden und in ihren Interviews ebenfalls ausführlich über nicht-körperliche Gewaltformen berichten und somit zum Ausdruck bringen, dass das Auftreten und die Benennung einzelner Gewaltformen – im Unterschied zu der Bewertung – nicht von der Generationszugehörigkeit abhängig ist. Pointiert formuliert: Auch die Angehörigen der älteren Generationen kennen nicht-physische Gewaltarten. Ein Wandel des Gewaltverständnisses über die Generationen hinweg ist jedoch insofern zu konstatieren, dass Blumfeld und Waldmann ihre Kindheit in einer Zeit verbrachten, in der Körperstrafen noch zum erzieherischen Alltag gehörten und zudem das Bewusstsein für nicht-körperliche Gewalt wohl nicht präsent war. Der Umgang mit Gewalt entwickelte sich in dieser Hinsicht, sodass die Angehörigen der jüngeren Generationen die Erfahrung einer körperlichen Strafe nur selten erfuhren,

gleichzeitig aber stärker für nicht-körperliche Gewalt sensibilisiert sind als die gleiche Altersklasse ein oder zwei Generationen zuvor.

Deutlich homologer verläuft zwischen den Lehrkräften hingegen die Orientierung hinsichtlich des Themas Mobbing. Mobbing findet sich in allen Interviews als Begriff wieder, sodass die Bedeutung des Mobblings für alle Lehrkräfte deutlich wird. Interessant dabei ist, dass Mobbing als eine Form der psychischen und seelischen Gewalt Verwendung findet, ja sogar identisch mit dieser ist oder gar genutzt wird, um die psychische und seelische Gewalt zu operationalisieren („Mobbing und solche Sachen“ – Blumfeld). Im Vergleich der Interviews wird deutlich, dass der Begriff des Mobblings tendenziell für die Beschreibung psychischer Vorgänge Verwendung findet, während hingegen die körperliche Gewalt stärker genutzt wird, um ein von außen sichtbares Schädigen einer Person zu kennzeichnen.

Bei einer weiteren von den Lehrkräften benannten Gewaltform – mit Bezug zu den in Kapitel präsentierten Gewalttheorien ließe sie sich als „Institutionalisierte Gewalt“ benennen – verhält es sich ähnlich wie bei der beschriebenen psychischen respektive seelischen und psychischen Gewalt: Die Eigenschaften werden von allen beschrieben, die vergebenen Namen differenzieren jedoch zwischen den Lehrkräften. Die Lehrenden verwenden zur Beschreibung Begriffe wie etwa „Reinpressen in Strukturen“ oder „Systemischer Gewalt“. Die Erwähnung, dass auch Strukturen und Systeme wie Institutionen Gewalt ausüben können, findet sich in allen Interviews (die Lehrkräfte ratifizieren entsprechend ihr inhaltliches Verständnis), wenngleich auch hier wie bei der subtilen und seelischen Gewalt die Begrifflichkeiten zwischen den interviewten Lehrkräften variieren.

Besonders deutlich bringen Waldmann und Blumfeld diese Orientierung zum Ausdruck, indem sie der Schule nicht nur einen gewalthaltigen Charakter unterstellen, sondern gleichfalls in den Strukturen einen Grund sehen, warum es zu Gewalt an Schulen kommt. So sagt Waldmann im Rahmen des Interviews, dass die Schulpflicht und die daraus folgenden Konstellationen und Ordnungen eigentlich auch als Gewalt zu sehen seien. Mit

Ivan Illich findet Waldmann einen Gewährsmann für seine pädagogischen Sichtweisen („als ich [...] studiert hab’, da hab’ ich ganz stark diesen Ivan Illich gelesen. Also Abschaffung der Schule und so. Da war ich eine zeitlang ganz begeistert“, Waldmann: 778–780). Mit dem Adverb „genau“ bestätigt er nochmals seine vorangegangenen Gedanken der Proposition und hebt damit nochmals hervor, dass es sich bei diesem – um ein Wort von Blumfeld zu gebrauchen – „Reinpressen“ in das System um einen Gewaltakt handelt.

„Also ich finde, das ist [...] ja schon ein Gewaltakt, dass, was ich vorhin auch schon gesagt habe, dass ich ab einem bestimmten Alter, zu einer bestimmten Zeit und zu einer bestimmten Sitzordnung bestimmte Leute zusammen sein müssen. Und des finde ich eigentlich schon gewalttätig. Genau.“ (Waldmann: 772–775).

Blumfeld und Strauchberg ratifizieren diese Orientierung und übertragen sie gleichzeitig auf ihr eigenes Wirken als Lehrkraft. Deutlich wird dies etwa mit Beispielen, die die beiden Lehrkräfte im Kontext von Kontrollen durch Vertretende der Schulverwaltung zum Ausdruck bringen. Es ließe sich hinsichtlich der genannten Gewaltform also formulieren: Dieses „Reinpressen“ in Strukturen ermöglicht es nicht, sich aus dem unmittelbaren Sicht- und Einflussradius der Kontrollierenden (Schulverwaltung, Schulleitung, Lehrkräfte) zu entfernen und sich frei entfalten zu können. Als homologes Muster ließe sich im Besonderen für Waldmann und Blumfeld formulieren, dass die Lehrkräfte offensichtliche Diskrepanzen zwischen den Normen und programmatischen Regeln auf der einen Seite sowie ihrem eigenen pädagogischen und didaktischen Handeln auf der anderen Seite wahrnahmen, gewissermaßen ein Missverhältnis zwischen der schulischen Norm und ihrem eigenen Habitus. An dieser Stelle wird mit der im Theoriekapitel beschriebenen Subjektivierung auch deutlich, dass es nicht jeder Lehrkraft leichtfällt, die zugetragene „Position im Feld zu verkörpern“ (Pille 2013, S. 67).

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Neben den erwähnten Gewaltformen verfügen die Lehrkräfte in ihren subjektiven Gewalttheorien über spezifische weitere Orientierungsmuster, die nur für sie von Bedeutung sind. Strauchberg versucht etwa, „Neid“ und „Machtgehab“ als Gewaltformen ins Spiel zu bringen, im Vergleich mit den anderen Interviewten findet sie mit dieser Orientierung jedoch keine Zustimmung. Ähnlich verhält es sich mit Waldmanns Orientierung hinsichtlich der Zerstörung der Natur; diese Perspektive wird in den anderen Interviews nicht explizit formuliert. Die beiden Beispiele lassen aber erkennen, dass alle interviewten Lehrkräfte in ihren subjektiven Theorien ein homologes Muster hinsichtlich der körperlichen Gewalt und der psychischen Gewalt erkennen lassen, die verschiedenen Gewalttheorien differenzieren jedoch an verschiedenen Stellen aus und bekommen entsprechend einen eigenen unverkennbaren Charakter, der von besonders biographisch neuralgischen Stellen beeinflusst wird.

5.3.2 *Verarbeitung der biographischen Erlebnisse im Gewaltbegriff*

Zunächst lässt sich zusammenfassen, dass die interviewten Lehrkräfte unterschiedliche Erfahrungen mit dem Phänomen der Gewalt auf personaler Ebene machten. Waldmann und Blumfeld erfuhren bereits in ihrer Kindheit sowohl in der Familie als auch in der Schule körperliche Gewalt. Strauchberg und Seefels berichten, dass sie körperliche Gewalt wie Schläge nicht erfahren haben. Ackerland äußert sich zwar, dass sie selten auch leicht körperlich bestraft wurde, sie misst diesen Situationen aber keine große Bedeutung zu, sodass geschlossen werden kann, dass die Strafen keinen nachhaltig verletzenden Charakter hatten.

Alle interviewten Lehrkräfte verweisen auf die Bedeutung ihrer biographischen Erfahrungen hinsichtlich der Bildung ihrer subjektiven Gewalttheorie. Bei der Bearbeitung ihrer subjektiven Gewalttheorie greifen sie demnach primär auf ihre Erfahrungen zurück, denen sie für die Entwicklung ihres Gewaltverständnisses eine höhere Bedeutung zuordnen als dem

professionellen Wissen oder ihrer akademischen Ausbildung. Explizit wird dies etwa deutlich von Blumfeld und Seefels formuliert, bei anderen Lehrkräften wie Ackerland und Strauchberg artikuliert sich diese Unterordnung des professionellen Wissens unter das biographische Erfahrungswissen eher implizit.

Besonders Waldmann und Blumfeld betonen die Bedeutsamkeit des Einflusses der eigenen zuweilen heftigen biographischen Gewalterfahrungen, die auch das heutige Gewalthandeln prägen. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die interviewten Lehrkräfte bereits in ihrer Kindheit und Jugendzeit stabile Vorstellungen und Denkmuster erwarben, was Gewalt ist und wie mit Gewalt umgegangen werden soll. Seefels etwa betont in seinem Interview die gewaltkritische Erziehung seiner Eltern, die ihn sensibel auf Gewaltsituationen und Spielformen der Gewalt (z. B. Respektlosigkeit als Gewalt) reagieren lässt.

In allen dargestellten Interviews nimmt zunächst vor allem die generationale Zugehörigkeit eine wichtige Rolle ein bei der Genese der subjektiven Gewalttheorien. Waldmanns Satz „Des waren mehr so spontane Reaktionen, also keine negativen Geschichten“ ist bei der Frage nach der generationalen Prägung dabei höchst interessant, da er einen Bezug zu den Fragen herstellt, wie biographische Episoden erlebt, erinnert und eben rekonstruiert werden. In Waldmanns Bewertung der körperlichen Gewalt kann deshalb ein Hinweis gelesen werden, dass in früheren Generationen körperliche Gewalt in der Erziehung noch häufiger verbreitet war und als alltägliches, nicht beklagenswertes oder sogar legitimes Phänomen interpretiert wurde und diese Erfahrungen bei der Bewertung von Gewalt und dem Umgang mit Gewalt immer noch präsent sind. Diese Perspektive hat ihren Ursprung in biographischen Erfahrungen sowie generationsspezifischen Gepflogenheiten im Umgang mit Gewalt. Denn so sei die körperliche Gewalt in seiner Kindheit auch mit einer gewissen Normalität verbunden und ihre Erfahrungen mit ihr „nicht so sehr dramatisch“ gewesen. Diese Erlebnisse teilen die beiden Lehrer Waldmann und Blumfeld miteinander und bilden entspre-

chend einen konjunktiven Erfahrungsrahmen. Waldmann und Blumfeld stellen sich als historische Charaktere dar, deren generationale und biographischen Erfahrungshorizonte bei der Bewertung von Gewaltakten hinsichtlich der Verletzungsintensivität eine wichtige Rolle spielen. Ihr biographisches Wissen scheint somit mitunter besonders beeinflusst zu werden von einer „historisch-kollektiven Vergangenheit“ (Volkmann 2008, S. 72). Dies bringt Waldmann mit den Worten „Das waren mehr so spontane Reaktionen, also keine negativen Geschichten“ sowie „Wir sind auch nicht misshandelt worden“ zum Ausdruck. Entsprechend konstruieren die interviewten Lehrkräfte ihre eigene soziale Wirklichkeit, indem sie gleichfalls ihre soziale Zugehörigkeit betonen. Diese soziale Konstruktion von Wirklichkeit zeigt sich etwa bei Blumfeld und Waldmann in der Aussage, dass ja alle Heranwachsenden geschlagen wurden. Bei Strauchberg, Seefels und Ackerland hingegen wird die Gewaltwirklichkeit auf eine andere Art konstruiert: Sie haben in der Erziehung keine oder kaum physische Gewalt erfahren und dies entspricht dem konjunktiven Erfahrungshorizont ihrer Generation. Es ist für die Vertreter*innen der jüngeren Generation somit selbstverständlich, während der eigenen Erziehung keine körperlichen Strafen erfahren zu haben.

5.3.3 *Umgang mit Gewalt*

5.3.3.1 Spannungsverhältnis zwischen Autorität und Autonomie

Die interviewten Lehrkräfte unterscheiden sich beim Umgang mit Gewalt. Blumfeld und Waldmann sprechen etwa von „Fairness“ (Blumfeld) und „ein bisschen rangeln“ (Waldmann) und zeigen damit an, dass Gewalt nicht per se zu ächten oder eingriffswürdig ist. In beiden Interviews ist diesbezüglich ein homologes Orientierungsmuster zu erkennen, d.h. die Unterscheidung zwischen illegitimer und akzeptabler Gewalt ist eine konstruktive Orientierung der beiden Lehrer Blumfeld und Waldmann. Mit dieser Orientierung ver-

binden beide Lehrkräfte, Kindern und Jugendlichen auch bei Konflikten ein Stück weit Autonomie und Selbstbestimmung zu ermöglichen.

Für Lehrkräfte wie Waldmann und Blumfeld gewinnt die spielerische Variante der körperlichen Gewalt ihren legitimen Charakter den Äußerungen zufolge wohl dadurch, dass sie Teil der kindlichen Entwicklung ist („Ach wenn Jungs ein bisschen rangeln oder sowas“) und ihr somit gewissermaßen ein entwicklungspsychologischer Nutzen attestiert wird. Zudem existieren bei der spielerischen Gewalt die Kategorien Täter*in und Opfer nicht oder nur bedingt, denn schließlich steht die Freude an körperlichen Auseinandersetzungen ähnlich eines sportlichen Wettbewerbs im Mittelpunkt des Interesses. Der Verweis mit dem Wort „fair“ auf die Arena des Sports ist allerdings elementar für den legitimen Charakter der spielerischen Gewalt, denn wie der Sport braucht sie Regeln, die ihren Ausdruck etwa durch den Verweis auf das Einhalten der Fairness finden. Auch für Blumfeld verliert die spielerische Variante ihre Legitimität – um nicht zu sagen ihre Harmlosigkeit –, sobald die Regeln gebrochen werden.

Durch die Legitimierung bestimmter körperliche Auseinandersetzungen ermöglichen beide Lehrkräfte den Schüler*innen einen Raum, in dem sich diese gewissermaßen selbst entfalten, Stärke beweisen und erfolgreich agieren können. Blumfeld und Waldmann wollen sicher nicht, dass jemand Schaden nimmt – das betonen sie mit Hinweisen wie „dann bin ich konsequent eingeschritten“ –, vielmehr geht es den beiden in diesen Situationen ein Stück weit um die Selbststärkung und die Selbstverwirklichung ihrer Schüler*innen.

Dieser Perspektive widersprechen Strauchberg und Ackerland vehement und formulieren insofern eine Art Antithese zu Blumfelds und Waldmanns Orientierungsmuster im Umgang mit Gewalt. Die Orientierungen der beiden Lehrerinnen werden entsprechend als zentrale Gegenhorizonte zu Blumfelds und Waldmanns Orientierungen herangezogen. Für sie gibt es keine legitimen Formen der Gewalt, wie sie ihre Berufskollegen etwa einer fair verlaufenden Schulhofschlägerei zugestehen. Stattdessen präsentieren sie

sich in Gewaltsituationen als pädagogische Autoritäten, die keine von den Schüler*innen ausgetragenen Konflikte tolerieren. Die körperliche Gewalt – auch die im Spiel – lehnen sie ab, was etwa Strauchberg mit der Wertung „das geht gar nicht“ zum Ausdruck bringt. Bei Ackerland zeigte sich bereits als Novizin während des Referendariats die Orientierung, bei Gewaltsituation konsequent einschreiten zu wollen, entsprechend reagierte sie mit Empörung darauf, wenn ihre älteren Kolleg*innen nicht handeln wollten.

Eindeutig antithetisch verläuft die fallübergreifende Diskursorganisation aber nicht. Vielmehr ließe sich sagen, die interviewten Lehrkräfte ziehen die roten Linien, ab wann sie eingreifen, an unterschiedlichen Stellen. Aber alle markieren diese Linien in ihren subjektiven Theorien; dies ist ein auffälliges Muster im Fallvergleich. In der pädagogischen Praxis ist auch für Blumfeld und Waldmann massive körperliche Gewalt immer eine illegitime Gewaltform, deshalb greifen sie bei schwerwiegenden körperlichen Konflikten konsequent ein. Die Grenze zur Gewalt beginnt bei der Verletzung. Die Verletzung findet sich sowohl in Waldmanns als auch Blumfelds subjektiver Theorie als wichtiges Gewaltmerkmal und sie übertragen es in ihr pädagogisches Handeln. Das heißt, die Grenze zwischen harmlosen Rangelien und tatsächlicher Gewalt ist dann überschritten, wenn der Körper Schaden nimmt und somit die von Waldmann gezeichnete Gewaltdefinition erfüllt ist.

Gespräche werden von drei Lehrkräften als besondere Möglichkeit herausgestellt, um Gewaltkonflikte auszuarbeiten respektive aufzulösen. Bei Seefels, Ackerland und Strauchberg zieht sich die konstruktive Orientierung der Methodik der Gespräche als homologes Muster durch ihre Interviews. Bei der Aufarbeitung von Gewaltsituationen beschreiben sich die drei Lehrkräfte selbst als handlungsfähig im Umgang mit Gewalt, indem sie Gespräche als konstruktive Problemlösungen identifizieren. Fallübergreifend ist sich die Gruppe der interviewten Lehrkräfte jedoch nicht einig hinsichtlich der Wirksamkeit von Gesprächen; der Diskurs der Interviews ist demnach folglich nicht parallel respektive konsensual organisiert. Waldmanns Orien-

tierung bildet die Antithese, indem er die gemeinsame Rahmenorientierung nicht teilt und stattdessen direkt ausspricht, dass er keinen Mehrwert in Gesprächen als Methodik der Intervention und Prävention erkennen kann.

Strauchberg sagt zwar „Manchmal musst du auch schnell reagieren und einfach jemand aus der Situation herausnehmen, aber dann aufarbeiten danach im Gespräch. Und erklären und was Sache ist. Ob das halt immer ankommt, weiß man auch nicht“ und bestätigt deutlich mit „dann“, dass das Gespräch eine wichtige Rolle einnimmt. Zum anderen äußert sie Zweifel an der Wirksamkeit der Gesprächsmethodik und differenziert ihre eigene Rahmenorientierung.

Auffallend ist, dass neben den Gesprächen kaum weitere Optionen im Umgang mit Gewalt genannt werden. Entsprechend bleiben die Berichte auf einer verallgemeinernden Ebene, ohne direkt mit einer konkreten Methode ins Detail gehen zu wollen. Auch das ließe sich als Hinweis deuten, dass beim Umgang mit Gewalt das professionelle Wissen in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte eher eine untergeordnete Rolle spielt. Das mag möglicherweise auch daran liegen, dass von Seiten der Schulen Maßnahmen bestehen, auf Gewaltsituationen zu reagieren oder Schüler*innen zu bestrafen.

Eine Methode, die eigentlich keine ist, beim Umgang mit Gewalt aber von den Interviewten entweder explizit oder implizit zum Ausdruck gebracht wird, ist „Vermeidung“ respektive „Wegschauen“. Blumfeld sagt hierzu:

„Das [...] ist das Wegschauen, also mir ist das zu viel in der Pause jeden Streit zu schlichten oder sonstwas oder hunderttausendmal, wenn ich eigentlich meine Ruhe und Erholung brauche und dann schon wieder das. Dann solche Mobbing-Sachen da, die sind sehr aufwendig und die immer anzugehen, habe ich auch nicht immer den Bock. Oder, oder ich will einfach nicht“ (Blumfeld: 386–390).

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Seefels bestätigt Blumfelds Aussage und argumentiert mit der besonderen Betonung des „Fachlichen“:

„[...] wenn ich das gar nicht zum Einsatz bringen kann, weil [...] ich möglicherweise nicht die Ruhe habe, weil ich möglicherweise nicht in der Stimmung bin so zu reagieren, weil das auch nicht authentisch wäre für mich und weil ich vielleicht gerade auch möglicherweise mit irgendwelchem Fachlichen beschäftigt bin und ja das gar nicht hinkriege“ (Seefels: 401–404).

Die von Blumfeld explizierte, in der subjektiven Theorie von Seefels ebenfalls verhaftete Unterordnung resultiert dabei weniger aus einer Unterschätzung des Mobbing als vielmehr aus der Gewissheit heraus, dass das Eingreifen in Mobbing Situationen anspruchsvoll und zeitaufwendig ist. Die beiden Lehrer Seefels und Blumfeld bilden mit dieser Orientierung zwei Gegenhorizonte zu den Orientierungen der Lehrerinnen Strauchberg und Ackerland, die nicht nur konsequent eingreifen wollen, sondern die Gewaltsituationen auch ein Stück weit emotional bewegt, sie also nicht einfach wegschauen können. So bewertet Ackerland die Reaktion von Kolleg*innen im Rahmen einer Gewaltsituation folgendermaßen:

„[...] da haben viele das auch runtergespielt, wo ich gedacht habe ‚Mhm, ich fand das jetzt nicht so, dass man das in der Situation jetzt runterspielen kann‘“ (Ackerland: 111–112).

Ackerland bildet zudem die deutlichste Antithese zu der Wegschauen-Haltung ihrer Berufskollegen Blumfeld und Seefels. Sie betont etwa, dass sich erzieherische Aufgaben im Umgang mit Gewalt didaktischen Aufgaben nicht unterzuordnen brauchen. Ackerland sind die Maßnahmen sogar so wichtig, dass sie bereit ist, eine Unterrichtsstunde ausfallen zu lassen:

„[...] einfach auch regelmäßig darüber reden, wie verhält man sich, wenn solche Situationen eintreffen, jetzt bei mir speziell in

der Klasse, dann setzen wir uns auch zusammen, dann fällt halt mal der Unterricht aus, und reden dann da einfach mal darüber [...]“ (Ackerland: 170–173).

5.3.3.2 Verarbeitung der biographischen Erfahrungen im Umgang mit Gewalt

Alle Interviewten lassen beim Eingreifen in Gewaltsituationen Unsicherheiten erkennen, die mitunter mit der Unbestimmtheit möglicher Handlungsalternativen begründet werden kann. Hierin artikuliert sich die von Helsper (2002) formulierte Ungewissheit des Lehrerhandelns recht deutlich, die sich zum einen in der Unsicherheit hinsichtlich eines möglichen methodischen Repertoires zeigt, zum anderen auch bezüglich der Beantwortung der Frage, inwiefern die eigenen Maßnahmen ihre Wirkung zeigen werden.

Alle Lehrenden verweisen darauf, dass die biographischen Erfahrungen mit Gewalt einen Einfluss auf ihren pädagogischen Umgang mit Gewaltsituationen und Konflikten haben und attestieren dem professionellen Wissen einen eher untergeordneten Charakter. Deutlich formuliert etwa Seefels, sein Eingreifen bei Gewalt „habe nichts mit Professionalität im Sinne Handeln nach Theorie zu tun“, das professionelle Wissen spiele folglich keine Rolle. Diese Perspektive wird von Ackerland bestätigt, indem sie darauf verweist, dass sie während ihrer Ausbildung nicht die Möglichkeit erhielt, professionelles Wissen im Umgang mit Gewalt zu erwerben.

Biographische Erfahrungen wurden entsprechend nur teilweise reflektiert und blieben Teil des Biographieträgers. Einzig Waldmann und Ackerland begründen implizit die Rolle des professionellen Wissens für ihr Gewaltverständnis mit dem Verweis auf ihre akademische Ausbildung. Gerade bei subjektiven Theorien mit einer mittleren Reichweite können durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen differenzierende Sichtweisen entstehen (vgl. u. a. Wahl 2002).

Bei Waldmann fällt auf, dass er sowohl mit seinem biographischen Wissen argumentiert als auch mit Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Theo-

rien. Seine Beschreibungen lassen erkennen, dass er mit dem Eintritt in das Studium das nötige Hintergrundwissen erhielt, um das Thema Gewalt strukturiert reflektieren zu können. Waldmann bildet mit dieser Perspektive folglich einen Gegenhorizont zu Ackerland, Seefels und auch Blumfeld. So ist Waldmann auch die einzige interviewte Lehrkraft, die mit der strukturellen Gewalt einen Begriff benennt, der vor allem im akademischen Diskurs präsent ist. Bei den anderen Lehrer*innen finden sich diese Anbindungen an Gewalttheorien eher selten – Ausnahme: Blumfelds und Seefels' implizite Benennung der ebenfalls von Hafener (2013) genannten subtilen Gewalt –, sodass bei ihnen die eigenen Erfahrungen eine größere Bedeutung spielen.

Auch wenn die Annahme, Erfahrungswissen sei für den Umgang mit Gewalt zielführender als das professionelle Wissen, in den subjektiven Theorien der meisten Lehrkräfte nicht direkt offen erkenntlich wird, so weisen doch verschiedene Stellen in den Interviews auf die von allen Interviewten geteilte Erkenntnis hin, dass die eigenen Erfahrungen zumindest einen erfolversprechenden Charakter besitzen. Die von Blumfeld explizierte („Mein Stiefel“), in den subjektiven Theorien der anderen interviewten Lehrkräfte implizierte Unterordnung des professionellen Wissens ist demnach nicht das Ergebnis einer wesentlichen Geringschätzung des professionellen Wissens, vielmehr geht aus den Aussagen hervor, dass kaum wissenschaftlich fundierte Ansätze bekannt sind, um auf der Folie eines professionellen Gewaltwissens mit Gewalt umgehen zu können. Dass beim Umgang mit Gewalt das professionelle Gewaltwissen kaum eine Rolle spiele, wird somit von den meisten Lehrkräften explizit erwähnt. Es fallen jedoch auch Passagen auf, die noch auf eine andere Orientierung verweisen beziehungsweise die aufgeworfene Position differenzieren. So wird an einer Stelle des Interviews mit Ackerland ersichtlich, dass sie kein „direktes Gewaltwissen“ verwendet, bei der Aufarbeitung von Konflikten aber durchaus zumindest eine professionelle Perspektive im Hinterkopf hat. So spricht sie davon, dass es wichtig sei, eine gewisse Distanz aufrecht zu erhalten und nicht die Freundin der Schüler*innen zu sein. Aber als gute Lehrerin oder guter Lehrer müsse man für die

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

Schüler*innen da sein. Ihrer Meinung nach sei die Beziehung zu den Schüler*innen auch deshalb wichtig, weil gerade junge Schüler*innen Lernen „für den Lehrer machen wollen“. Gerade diese Aussage erinnert an Parsons (1968) und somit auf ein erziehungswissenschaftliches Hintergrundwissen. Parsons verweist in seinem Essay „Die Schulklasse als soziales System“ darauf, dass die Leistungsmotivation von Schüler*innen mit der Identifikation des Kindes mit der Lehrerin verbunden ist. So wie ein Kind vor seiner Schulzeit der Mutter gefallen will, so schreibt es nun der Lehrerin, der es gefallen will, eine „Quasi-Mütterlichkeit“ zu.

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

Im Folgenden sollen die im Rahmen der bisherigen Analyseschritte (formale, reflektierende, komparative Analyse) herausgearbeiteten Orientierungen mit Bezug zum Forschungsinteresse dieser Arbeit in den subjektiven Gewalttheorien spezifiziert werden. Die Zusammenfassung bildet einen weiteren Schritt hin zur der im Anschluss folgenden sinngenetischen Typenbildung.

Ein Resultat der vorhergehenden Analyseschritte kann an dieser Stelle vorab formuliert werden: Die unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissens Ebenen (kommunikatives und konjunktives Wissen) in den subjektiven Theorien der interviewten Lehrkräfte verhalten sich nicht konsequent kongruent zueinander. Einzelne Lehrkräfte formulieren ihren normativen Standpunkt einer Ächtung der Gewalt auf der kommunikativen Ebene, ohne dass damit eine konsequente korrespondierende Umsetzung in der pädagogischen Praxis verbunden ist.

5.4.1 *Blumfeld: Identitätsstiftende biographische
Gewalterfahrungen als Einflussgröße für die
Gewaltorientierung und das pädagogische Handeln*

Blumfelds subjektive Gewalttheorie sowie deren Genese wurde von verschiedenen biographischen Erfahrungen geprägt. In seiner Kindheit und Jugendzeit war Gewalt ein alltägliches Mittel der Erziehung. Diejenigen, welche die Gewalt anwandten, sahen darin keinen Gewaltakt, vielmehr waren die Handlungen für sie ein Teil der Erziehung respektive der Disziplinierung. Und diese quasi habitualisierte Perspektive hatte Blumfeld ebenfalls in seinen Kinder- und Jugendtagen: Das Alltägliche wurde nicht als Gewalt wahrgenommen. Zwar verwies er im Interview darauf, dass die Anwendung von Gewalt zu seiner Schulzeit bereits verboten war, dennoch gab es Lehrkräfte, die weiterhin auf körperliche Strafen zurückgriffen. Bewusster nahm Blumfeld Gewalt erst im Laufe seines Lebens aufgrund verschiedener Episoden beziehungsweise Ereignissen wahr, die die Bildung seiner subjektiven Gewalttheorie stark beeinflussten. Neuralgische Episoden waren hierbei vor allem die Zeit bei der Bundeswehr sowie mitunter auch sein Eintritt in das Berufsleben. Beide Erfahrungen führten dazu, dass sich sein Gewaltverständnis ausdifferenzierte und nicht allein Bezug nahm zur körperlichen Gewalt. Die intensiven Erfahrungen mit den als gewalthaltig und verletzend wahrgenommenen disziplinierenden Methoden der Ausbilder bei der Bundeswehr und die als einengend und belastend wahrgenommenen Rahmungen und Ordnungen seiner Referendariatszeit wurden von Blumfeld nicht nur situativ als bedrückend und pathogen wahrgenommen, sie hatten darüber hinaus einen identitätsstiftenden Einfluss, der sich ebenfalls auf das pädagogische Handeln auswirkte. Konkret zeigt sich dieser Einfluss daran, dass sich für Blumfeld im Laufe seiner Biographie ähnliche, eher habituelle Entscheidungs- und Verarbeitungsmuster erkennen lassen, die in den jeweiligen Situationen – Umgang mit Gewalt, Umgang mit belastenden Situationen und Episoden – zu analogen Verhaltens- und Handlungsweisen führen. Für den Fall Blumfeld bedeutet dies, dass seine Entscheidungen

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

und sein Verhalten einen habitualisierten Charakter aufweisen und sich an verschiedenen Stellen seiner Biographie in unterschiedlichen Situationen zeigen. Seine Biographie weist demzufolge beim Treffen von Entscheidungen ein konsistentes Muster auf.

Um beispielsweise die Erfahrungen mit Gewalt zu verarbeiten, zeigen sich bei Blumfeld vor allem zwei Ausrichtungen. Auf der einen Seite berichtet Blumfeld, dass er in verschiedenen Situationen – wohl aufgrund einer traumatischen Verarbeitung des Erlebten – der Gewalt aus dem Weg ging respektive geht: Die als gewalthaltig wahrgenommenen schulischen Strukturen vermeidet er, indem er nach dem Referendariat zunächst eine Auszeit von der Schule nimmt; die Zeit bei der Bundeswehr bricht er ab und vermeidet dafür weitere verletzende Handlungen seiner Ausbilder; in gewalthaltigen Konfliktsituationen zwischen Schüler*innen greift er nicht ein und vermeidet dadurch eine stressige Handlung. Auf der anderen Seite zeigt sich seine Verarbeitung der Erlebnisse in einer Übernahme, das heißt, er überträgt die als verletzend, aber gleichzeitig als effektiv wahrgenommenen Praktiken vor allem seiner Ausbilder bei der Bundeswehr auf sein eigenes pädagogisches Handeln und triert seine Schüler*innen, um sie zu disziplinieren. In diesen Situationen kann Blumfelds subjektive Theorie als unangebracht und fahrlässig beschrieben werden, da professionelles pädagogisches Handeln durch seine eigentlich schon traumatischen Gewalterlebnisse verhindert oder zumindest eingeschränkt wird.

Nun ist Blumfeld gewiss nicht als gewalttätiger Lehrer zu charakterisieren, die Höhergewichtung seines Erfahrungswissens im Vergleich zum professionellen Wissen ist aber aufgrund seiner Gewaltbiographie situationsspezifisch als problematisch zu kennzeichnen – wie die Beispiele des Wegschauens und des Übertrags der biographischen Erfahrungen auf das pädagogische Handeln zeigen. Diese Orientierung hat ihren Ausgangspunkt bereits bei der Berufswahl. Denn interessant bei Blumfeld ist zunächst, dass er an den beruflichen Orientierungen seiner Eltern kein Interesse zeigte und der eigentlich als Aufschub der Berufsentscheidung gedachte Besuch des Aufbaugymnasi-

ums seine Entscheidung bedingte, Lehrer werden zu wollen. Zu Beginn seines Berufslebens noch am wissenschaftlich-pädagogischen Wissen orientiert, führen das Referendariat und seine beruflichen Anfangsjahre, die Realität des sozialen Felds der Schule also, zum Überdenken seiner ursprünglichen Orientierung, mit dem Effekt, dass er sich verstärkt seinem Erfahrungswissen und seinen eigenen Überzeugungen zuwendet.

Diese Haltung deckt sich mit Blumfelds Selbstbeschreibung als der lockere und freiere Typ. Damit bringt er zum Ausdruck, dass er seinen Berufsalltag nach seiner Façon gestalten will. In seiner aktuellen Berufsphase kommt die Orientierung an seinem Erfahrungswissen, das er höher gewichtet als das professionelle Wissen, besonders zum Ausdruck. Sein Handeln weist hierbei einen ambivalenten Charakter auf: Obwohl er an verschiedenen Stellen seines Interviews eine Sensibilität für die Bedürfnisse seiner Schüler*innen und die Anerkennung derer Entwicklungsbedürftigkeit zum Ausdruck bringt, reagiert Blumfeld in Abhängigkeit der spezifischen Bedingungen der jeweiligen Situation entweder konsequent oder er schaut bei Konflikten strikt weg. Dieses Wegschauen begründet er pragmatisch mit dem Hauptaugenmerk auf das Unterrichten, das es ihm nicht erlaube, bei jeder Gewaltsituation einschreiten zu können. Das gewaltbezogene Handeln innerhalb des Orientierungsrahmens von Blumfeld bezieht sich auf eine bewusste Meidung gewaltbezogener Konflikte zugunsten der Fokussierung auf seine Unterrichtstätigkeit. Sein Umgang mit Schüler*innen wird in bestimmten, etwa für ihn stressigen Situationen geprägt von seinen biographischen Gewalterfahrungen. Obwohl er sich in seinem pädagogischen Handeln im Sinne universalistischer Ansprüche am Wohl der Heranwachsenden und der Förderung und Umsetzung der Nächstenliebe orientiert (sein konsequenter und folgerichtiger Umgang mit rechtsextremem Gedankengut sei hier ein eindrückliches Beispiel), greift er auf Methoden zurück, die er bei der Bundeswehr erfahren hat und ihm praktisch erscheinen, um Personen zu disziplinieren und die Ordnung wiederherzustellen. Für seine subjektive Gewalttheorie lässt sich darüber hinaus festhalten, dass das

implizite Wissen eine große Rolle spielt. Dies ist sicher eine Erklärung für Blumfelds handlungsnah subjektive Gewalttheorie, die sehr stabil und nur bedingt veränderbar erscheint.

5.4.2 Strauchberg: Lernen aus Erfahrungen sowie minuziöse Diagnosen als Basis für einen an einer professionellen Haltung orientierten Umgang mit Gewalt

Strauchbergs subjektive Gewalttheorie wurde zunächst geprägt von einer – wie sie es selbst nahelegt – gewaltfreien Kindheit und Jugendzeit. Gewalt war in ihrem Umfeld nicht präsent und so formuliert sie als eindrückliche, ihre subjektive Gewalttheorie prägende Gewalterfahrungen vor allem Beispiele aus ihrem Berufsleben. Hierin unterscheidet sie sich von ihren interviewten Kolleg*innen, die alle auch Beispiele aus ihrem privaten Bereich berichten. Der Beginn ihrer Berufskarriere bot für die Genese ihres Gewaltbegriffs verschiedene Anknüpfungspunkte. Eingang in ihre subjektive Gewalttheorie fand dabei die mit Autoritäten verbundene Machtausübung ihrer hierarchisch höher gestellten Kolleg*innen (z. B. Schulleitung). In diesem Kontext beschreibt sie ebenfalls Neid als eine Gewaltform, die ihrer Entfaltung als Lehrerin entgegenwirkt. Weitere Beispiele, dass sich Frau Strauchbergs Gewalttheorie vor allem erst während ihres Berufslebens entwickelte, finden sich an verschiedenen Stellen im Interview, wie etwa die von ihr besonders betonte „Geschirrle“-Situation. Die Beispiele machen deutlich, dass Strauchbergs Gewaltbegriff durch den Impuls einer Erfahrung weiterentwickelt werden kann, sie sich also nicht nur an einer Gewaltperspektive orientiert und somit offen ist für weitere Blickwinkel auf das Phänomen der Gewalt. Mit Bezug zum Begriff der Biographizität gelingt es ihr, neue Erfahrungen an bestehende Wissensressourcen anzuschließen und ihren Gewaltbegriff weiterzuentwickeln.

Ihre subjektive Gewalttheorie umfasst körperliche, psychische und institutionell-strukturelle Dimensionen. Ferner sieht sie in Praktiken, die in der Folge von Neid entstehen, ebenfalls Gewalt. Eine der zentralen Orientierun-

5 *Darstellung der Ergebnisse*

gen, die sich in Strauchbergs subjektiver Theorie zeigt, ist die Fokussierung auf das Ausleben ihrer Leidenschaft als Lehrerin. Als störend empfindet sie deshalb die institutionellen und von Machtverhältnissen durchzogenen Rahmungen, denen sie kontextbezogen einen gewalthaltigen Charakter unterstellt. Ein Grund hierfür ist in Strauchbergs Orientierung die Diskrepanz zwischen ihrer Leidenschaft für das Unterrichten und der beruflichen Realität, die neben didaktischen eben auch das Erfüllen verschiedener bürokratischer Aufgaben mit sich bringt.

Ihre Erfahrungen mit Gewalt formuliert sie sprachlich in einem protestierenden Duktus und bringt damit eine ablehnende Haltung zum Ausdruck. Sie verarbeitet diese Erfahrungen, indem sie zum einen die Situationen aufklären will; zum anderen lehnt sie gewalthaltige Methoden ab, was sie mit dem Verweis, es so nicht machen zu wollen, prononciert. Strauchbergs Äußerungen erwecken insofern den Eindruck, dass die biographische Arbeit die subjektiven Theorien mitprägte. Strauchberg begreift ihren Umgang mit Gewalt als Entwicklungsaufgabe, indem aus bisherigen Erfahrungen die richtigen Schlüsse zu ziehen sind und an das professionelle respektive feldspezifische Wissen angeschlossen werden.

Ihr Umgang mit Gewalt ist geprägt von der Orientierung, bei Gewaltsituationen sofort zu handeln. Strauchberg geht entsprechend bei Gewaltsituation konsequent den Gründen nach und will den Fall aufklären. Auch schreitet sie bei Gewaltkonflikten konsequent ein und duldet keine Gewaltauseinandersetzungen zwischen Schüler*innen. Bei Konflikten verfolgt sie die Haltung, unterschiedliche Blickwinkel zu nutzen, sie zu vergleichen und gemeinsam mit den Schüler*innen zu reflektieren

Strauchbergs pädagogische Orientierung weist einen autoritativen Charakter auf. Das heißt, dass Strauchberg zwar von ihren Schüler*innen verlangt, sich nach Regeln zu verhalten, sie geht aber bei Konflikten auf die Kinder und Jugendlichen (und bei Bedarf auf deren Eltern) ein und verfolgt die Intention, deren Standpunkte und Sichtweisen zu erfassen. In ihrem beruf-

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

lichen Selbst orientiert sie sich an berufstypischen Werten und verfügt über ein umfassendes Repertoire an pädagogischen Handlungsmöglichkeiten.

Das Verständnis für eine professionelle Herangehensweise bei Konflikten ist bei ihr handlungsleitend, auch wenn sie nicht explizit auf professionelles Wissen verweist beziehungsweise dieses kommuniziert. Aber Verweise und der Gebrauch von Wörtern wie „Weiterentwicklung“ zeigen an, dass für Strauchberg – auch wenn sie sich im Gewaltkontext häufiger auf biographische Erfahrungen denn professionelles Wissen bezieht – eine pädagogisch-professionelle Orientierung ein wesentlicher Bestandteil ihres pädagogischen Handelns ist. Im Sinne der Entwicklungsaufgabe „Rollenfindung“ (Hericks 2009b, S. 6) im Umgang mit Gewalt entwickelt Strauchberg einen eigenen Stil, der vor allem gekennzeichnet ist durch eine tiefgründige Diagnose und den Versuch einer lückenlosen Aufklärung der Konfliktsituation unter ihrer Führung. Zugespitzt kann sie vor diesem Hintergrund bei ihrer Herangehensweise an das Thema Gewalt als autoritative Diagnostikerin bezeichnet werden. Strauchbergs professionelle und detaillierte Herangehensweise bei der Intervention in Gewaltkonflikten zeigt sich auch daran, dass ihr Vorgehen von allen interviewten Lehrkräften am ehesten den im heuristischen Modell zum Handeln von Lehrer*innen in Gewalt- und Mobbingssituationen von Bilz et al. (2017) dargestellten Schritten des Interventionshandelns ähnelt: „1. Situationswahrnehmung 2. Auswahl der Interventionsziele 3. Auswahl der Interventionsformen 4. Durchführung der Intervention 5. Evaluation der Zielerreichung“ (S. 23).

Biographische Gewalterfahrungen, die sie ihren Aussagen zufolge lediglich als Beobachterin hatte, spielen in ihrem Handeln als Entwicklungsquelle eine Rolle; respektive besser gesagt: Strauchberg nutzt die Erfahrungen, um ihren professionellen Umgang mit Gewalt weiterzuentwickeln. Ihre subjektive Theorie weist ein höheres Elaborationsniveau auf, ist gekennzeichnet durch eine große beziehungsweise mittlere Reichweite und ähnelt entsprechenden wissenschaftlichen Theorien hinsichtlich der Argumentationsstruktur oder der inhaltlichen Bezüge beim pädagogischen Handeln.

5 Darstellung der Ergebnisse

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Gewalt bewegt sich bei Strauchberg deswegen, auch wenn sie sich nur bedingt auf theoretisches Gewaltwissen bezieht, in der Regel auf einer an den Rahmungen des Schulfeldes reflektierten Ebene.

5.4.3 Waldmann: Pädagogisches Professionswissen als Grundlage einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit biographischen Gewalterfahrungen

Ähnlich wie im Fall von Blumfeld war bei Waldmann Gewalt ein alltägliches Mittel im Rahmen der familiären und schulischen Erziehung, die für die Genese seiner subjektiven Gewalttheorie einen ersten Ausgangspunkt darstellen. Gewalt wurde von Waldmann in seiner Kindheit und Jugendzeit nicht als abnormal wahrgenommen. Die generationale Zugehörigkeit des Biographieträgers Waldmann zeigt hier ihren prägenden Einfluss. Waldmann beschreibt in diesem Kontext u.a. die Strafpraktiken seiner Lehrer*innen. Er betont dabei auch, dass für die meisten seiner Lehrkräfte körperliche Strafen keine Option mehr in ihrem Erziehungshandeln darstellte, einzelne Lehrer*innen jedoch weiterhin in spezifischen Situationen, trotz der verbotenen Anwendung von physischer Gewalt, offen waren für körperliche Züchtigungen. Für seine subjektive Gewalttheorie bedeutet dies, dass sich eine bewusste Auseinandersetzung mit Gewalt und die mit ihr verbundenen Erfahrungen erst zu einem späteren Zeitpunkt einstellte. Eine markante Lebensphase bei der Genese des Gewaltbegriffs war für Waldmann der Kontakt mit dem wissenschaftlichen Wissen, das die Entwicklung seiner Gewalttheorie förderte und ihn für das Gewaltphänomen und seine bisherigen biographischen Gewalterfahrungen sensibilisierte. Gewissermaßen war der Bezug auf das fachliche Wissen für Waldmann eine wichtige Orientierung, um seine Gewalterfahrungen verarbeiten respektive zunächst überhaupt zugänglich machen zu können.

Einen weiteren besonderen Einfluss auf Waldmanns Gewaltverständnis waren die gesellschaftlichen Entwicklungen und Bedingungen der 1970er-

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

und 1980er-Jahre. Der zeitspezifische Diskurs über Gewalt fand Eingang in Waldmanns subjektive Gewalttheorie und äußerte sich etwa in einer systemkritischen Haltung und die Benennung der systemischen Macht als Gewalt. Diese systemische Gewalt fand in Waldmanns subjektiver Theorie einen Übertrag in das Schulsystem – in Waldmanns Orientierung ein Raum, in dem die systemische Gewalt über institutionelle Zwänge und die Einforderung von Konformität wirkt. Mit Bezug zum Begriff der Biographizität ließe sich an dieser Stelle formulieren, dass Waldmann neue Erfahrungen nutzt, um seinen Gewaltbegriff zu reflektieren und gegebenenfalls neu zu ordnen und zu kategorisieren.

Waldmann hat einen differenzierenden und entspannteren Blick auf das Phänomen der Gewalt und unterscheidet zwischen verletzender Gewalt und Gewaltpraktiken, die zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dazu gehören und in seinen Augen einen harmlosen Charakter haben. Das heißt, er analysiert die Situationen und abhängig vom Ergebnis greift er eben ein oder nicht. Bei seinem Umgang mit Gewalt spielten biographische Erfahrungen insofern eine Rolle, dass er verletzende pädagogische Handlungen ablehnt, da er selbst erfahren hat, wie sich etwa psychische Angriffe anfühlen. Für sein pädagogisches Handeln relevant sind ferner in seiner Biographie die Strafmethoden der Bezugspersonen seiner Kindheit, die er mit der Konklusion „Strafe und fertig“ benennt. Das heißt nach der Strafe ist die „Tat“ nicht mehr relevant und nicht mehr Thema in der pädagogischen Beziehung. Sein Umgang mit Gewalt wird ferner geprägt von einem wissenschaftlichen Wissen, das ihm erlaubt, Situationen reflektiert zu analysieren und zu bewerten. Der Pädagoge Waldmann nutzt entsprechend ein wissenschaftlich basiertes Fachwissen, das er mitunter mit dem Verweis auf Klassiker der Pädagogik wie Illich, Rousseau oder Hobbes zum Ausdruck bringt, deren Ideen er zuweilen auch in seinem idealisierten pädagogischen Handeln umsetzen wollte.

In seinem Wirken orientiert Waldmann sich an einem freiheitlichen Anspruch. Kritisch setzt er sich deswegen mit den Strukturen des Schulsystems auseinander, dessen Strukturen und Regeln für ihn einen eingrenzenden,

5 Darstellung der Ergebnisse

um nicht zu sagen fremdbestimmenden Charakter besitzen und seine Handlungsautonomie einschränken. Die durch die Strukturen ausgelösten Spannungsverhältnisse zwischen Freiheit und Zwang nimmt Waldmann seiner Orientierung zufolge als konflikthaft wahr.

Zusammenfassend lässt sich Waldmann als ein Lehrer mit einer komplex-elaborierten subjektiven Gewalttheorie beschreiben, da er seinen Orientierungen und seinem Handeln häufig ein pädagogisches Professionswissen zugrunde legt. Seine „hinreichend komplex[e]“ subjektive Theorie hat deshalb eine große beziehungsweise mittlere Reichweite, die hinsichtlich ihrer Struktur wissenschaftlichen Theorien ähnelt; dies bedeutet, dass sich Waldmann zum einen auf dieses Wissen stützt und zum anderen eine differenzierende Perspektive auf das Phänomen der Gewalt zum Ausdruck bringt. Für diese differenzierende Perspektive kann als Beispiel etwa sein Blick auf „Rangeleien“ genannt werden, in denen er eher den Ausdruck einer entwicklungspsychologischen Selbstverständlichkeit erkennt denn einen Akt der Gewalt. Nun ist Waldmann ob seines Alters und seiner Dienstjahre gewiss kein Berufsanfänger mehr, aber mit Bezug zu der von Hericks (2009b) formulierten Entwicklungsaufgabe der „Anerkennung“ hat Waldmann gelernt, selbst beim Thema der Gewalt sensibel erörternd die unterschiedlichen Charakteristika seiner Schüler*innen zu identifizieren und bei der Bewertung von Gewaltkonflikten einfließen zu lassen.

5.4.4 Seefels: Gewaltkritische Erziehungserfahrungen als Ausgangspunkt für die gleichberechtigte Ausgestaltung der pädagogischen Beziehungen

Die Herausbildung der subjektiven Gewalttheorie lässt sich bei Seefels in der Phase der Primärsozialisation nachzeichnen. Es liegt die Vermutung nahe, dass es vor allem die elterliche, pazifistisch orientierte Erziehung war, die sein Gewaltverständnis stärker beeinflusste. Die Gewaltorientierung und damit verbunden die Genese der subjektiven Gewalttheorie findet somit bei Seefels bereits in seinen Kindheits- und Jugendtagen ihren Ausgangspunkt. Eben-

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

falls lässt sich bei Seefels konstatieren, dass seine in der Kindheit entwickelte Einstellung zum Thema der Gewalt in seiner gesamten Biographie bestand hat und auch nicht durch Gewalterfahrungen modifiziert wurde. Gewaltfrei war seine Biographie jedoch in seiner Wahrnehmung nicht, wie die beispielhafte Begegnung auf dem Heimweg von der Schule belegt. Im Vergleich mit den anderen Fällen wird bei Seefels dennoch deutlich, dass er die Anstrengung erkennen ließ, nach biographischen Gewalterlebnissen zu suchen. Den anderen Lehrer*innen fiel es leichter, zügig prägende Erfahrungen benennen zu können.

Seefels subjektive Gewalttheorie kann charakterisiert werden als Prägung durch persönliche Überzeugungen, die allerdings nicht als verdinglichte Denkweisen formuliert werden können. Denn durch seine Betonung des Interesses, konflikthafte Situationen aufklären zu wollen, lässt er auch einen Bezug zum professionellen Wissen erkennen, zumindest weist seine Orientierung den Einklang mit professionellen Ansätzen auf: Seefels' subjektive Gewalttheorie kann insofern nicht als rückständig oder inadäquat gekennzeichnet werden. Ergänzend lässt sich formulieren, dass Seefels' persönliche Überzeugungen anschlussfähig an die Ordnungen und Normen des Schulfeldes sind, es ihm deswegen wohl leichter fällt, sich im Feld der Schule einzufinden und einzurichten.

Deutlich wird: Er drückt die besondere Bedeutung einer guten Beziehung zu den Schüler*innen aus, um Konflikte zu lösen, und bringt damit zum Ausdruck, dass ein erfolgreiches pädagogisches Wirken mitbedingt wird von einem sympathischen und charismatischen Auftreten. Insofern erlebt Seefels den Umgang mit Schüler*innen subjektiv als gleichberechtigte Ausgestaltung der Beziehungen und tariert vor dem Hintergrund dieser Orientierung die Antinomie zwischen Nähe und Distanz zugunsten der Hinwendung zur Nähe aus. Möglicherweise ist im Sinne von Seefels damit die Intention verbunden, dass Schüler*innen ohne ihn als fordernde Autorität ihre Lernprozesse am besten gestalten können, er sich dann eher als Moderator versteht. Das bedeutet für sein pädagogisches Handeln im Umgang mit

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Gewalt, dass er über die Beziehungsebene versucht, Konflikte zu lösen. Bei Herrn Seefels zeigt sich generell in seiner subjektiven Theorie die Orientierung, dass eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schüler*innen die Basis eines erfolgreichen pädagogischen Handelns bildet. Diese Haltung wird in der Wahrnehmung Seefels' von den Schüler*innen anerkannt, sodass die Kinder und Jugendlichen bereit sind, auf die Lehrkraft einzugehen.

Wichtig ist Seefels, dass Konflikte gelöst werden und er sich deshalb als Vermittler zwischen zwei Konfliktparteien sieht. Bei seinem Umgang mit Gewalt verweist er biographisch ebenfalls auf die Erziehung seiner Eltern, die ihm eine pazifistische Perspektive auf das Thema Gewalt vermittelten. Diese pazifistische Grundhaltung wird auch deutlich bei der Verarbeitung von Erlebnissen mit Gewalt: Die Lösung von Konflikten ist auch immer damit verbunden, dass die Konfliktparteien friedlich auseinander gehen. Eingedenk dieser Orientierung lässt sich für Seefels festhalten, dass für ihn ein zentrales Motiv seines pädagogischen Handelns ist, dieses ähnlich zu gestalten wie die eigene Erziehung.

Wie auch in anderen Fällen dieser Studie lässt sich jedoch ebenfalls bei Seefels erkennen, dass sein Modus des Umgangs mit Gewalt verschiedene Ausprägungen annehmen kann, Seefels' pädagogisches Wirken artikuliert sich in einem weitläufigen Rollenverständnis als Lehrkraft, das geprägt wird von einer inhomogenen professionellen Perspektive auf Gewaltsituationen beziehungsweise auf den Umgang mit Schüler*innen generell. Dieses „inkohärent[e] und inkonsistent[e]“ (Patry / Gastager 2011, S. 15f.) Merkmal seiner subjektiven Theorie wird geprägt von der unterschiedlichen Gewichtung der Aufgaben einer Lehrkraft. Denn im Fokus von Seefels' Handeln steht der Bezug auf die unterrichtende Tätigkeit. D. h. Seefels sieht im Unterrichten die Hauptaufgabe einer Lehrkraft, der sich andere Tätigkeiten unterordnen müssen. So wird an den Aussagen Seefels deutlich, dass in einzelnen Situationen seine selbstzugeschriebene Rolle als Lehrkraft, die zumindest situationsspezifisch auf Augenhöhe mit den Schüler*innen kommuniziert, mit Unsicherheiten und Widersprüchen verbunden ist, die Entwicklungs-

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

aufgabe der Rollenfindung insofern trotz seiner bisherigen Berufskarriere zumindest situationsspezifisch noch nicht gefestigt ist. Enttäuscht zeigt sich Seefels dann in jenen Situationen, in denen seine Schüler*innen nicht nur desinteressiert seinem Unterricht folgen, sondern diesen in seinen Augen respektlos stören. In diesen Konfliktsituationen unterbricht er die romantische Verklärung seines gewählten Berufes und lässt eine sachlich-distanzierte Beziehung zu seinen Schüler*innen erkennen. Seefels agiert dann auch in Gewaltsituationen nicht mehr als Mediator, sondern handelt konsequenter an der zügigen Auflösung des Konflikts, um das Fortsetzen des Unterrichts gewährleisten zu können. In seiner subjektiven Theorie ist deswegen als positiver Gegenhorizont die Orientierung zu erkennen, dass Disziplinierungen dann ihre Berechtigung haben, wenn sie zum Erfolg des Lernens durch einen geordneten Unterricht beitragen. Um den Erfolg des Unterrichtes zu gewährleisten, schont er sich bei Bedarf, um sich nicht zu überfordern. Dann kann es sein, dass Seefels nicht in zeitintensive Konflikte eingreift.

5.4.5 Ackerland: Relativierung eigener Gewalterfahrungen und Anknüpfung des als nützlich für die berufliche Praxis erachteten biographischen Erfahrungswissens an pädagogisches Handlungswissen

Ackerlands subjektive Gewalttheorie ist wie bei den anderen interviewten Lehrkräften von einem weiten Begriffsverständnis geprägt. Körperliche und seelische Dimensionen sind für sie quasi selbstverständliche Bestandteile des Gewaltbegriffs. Ebenfalls bringt sie die Nähe zwischen Gewalt und Macht zum Ausdruck, indem sie beispielsweise auf ungleiche Machtverhältnisse verweist. Obwohl Ackerland von einzelnen wenigen Gewalterfahrungen berichtet, schreibt sie diesen Erlebnissen keine prägende Kraft zu. Vielmehr verarbeitet Ackerland diese Erfahrungen, indem sie über sie hinwegsieht und nicht weiter thematisiert. Eher sieht sie die Strafmaßnahmen als gerechtfertigt ob ihres kindlichen und jugendlichen Fehlverhaltens an. Da Ackerland diese Erfahrungen nicht als intensiv erlebt hat und die Erlebnisse

5 *Darstellung der Ergebnisse*

in ihrer Wahrnehmung nur gering ins Gewicht fallen, kann sicher nicht von verletzenden Strafen gesprochen werden, wie sie beispielsweise Blumfeld und Waldmann erfuhren.

In ihrer subjektiven Gewalttheorie wird ersichtlich, dass ihr Studium sowie ihre Referendariatszeit als Bildungsepisoden für ihr Gewaltverständnis nicht ergiebig waren, und sie konstatiert eine defizitäre Vermittlung hinsichtlich des pädagogischen Umgangs mit Gewalt. Sie bestätigt damit indirekt die erwähnten Ergebnisse von Fischer (2017), die der Rolle der akademischen Ausbildung für den Aufbau eines Gewaltwissens eine untergeordnete Rolle zuschreiben (S. 173). Dieser Umstand führt bei Ackerland mitunter dazu, dass sie sich stärker an den praktischen Anforderungen des sozialen Feldes der Schule orientiert als an einem wissenschaftlichen Gewaltwissen. Dennoch lassen sich in ihren Äußerungen, zumindest in ihrem didaktischen Wirken, immer wieder Hinweise auf fachwissenschaftliches Wissen und ihre Haltung erkennen, Handlungen mit der Berufswissenschaft zu begründen.

Bei Gewaltsituationen und -konflikten bringt Ackerland zum Ausdruck, dass sie gerne und konsequent eingreifen möchte und zeigt sich irritiert, wenn ihre Kolleginnen und Kollegen bei Konflikten oder potentiell gewalthaltigen Situationen nicht eingreifen. Die kritische Auseinandersetzung mit dem ihrer Meinung nach unprofessionellem Verhalten ihrer Kolleginnen und Kollegen beschreibt als negativer Gegenhorizont ihren Orientierungsrahmen. Sie will in Konflikten vermitteln oder die Situation aufklären und betont häufig als adäquate Methode das Gespräch. Einen biographischen Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln bringt sie mit dem Verweis auf ihre eigene Kindheit und die elterliche Erziehung zum Ausdruck, die für sie situationsbedingt handlungsleitend sei in pädagogischen Fragen. Diese familiären Prägungen bedingen somit ihren Umgang mit Gewalt als auch die Genese ihrer subjektiven Gewalttheorie mit. Die in der Familie erlebten Erziehungspraktiken bleiben beständig in der Berufsbiographie bestehen und an verschiedenen Stellen bringt sie die Rolle der Primärsozialisation zum Ausdruck. Immer wieder verweist sie im Interview darauf, wie sehr sie

5.4 Zusammenfassung und Konkretisierung der Orientierungen

von ihren Eltern, als kognitive Figur vor allem wohl von ihrer Mutter geprägt wurde, etwa im Umgang mit Konflikten. Bei Konflikten präsentiert sich Ackerland entsprechend als Autorität, um die Auseinandersetzungen zu beenden. Biographisch bedeutend ist ferner, dass Ackerland ihren Schüler*innen eine unbeschwerte Kindheit ermöglichen möchte – so wie sie ihre eigene Kindheit und Jugendzeit erlebte. Mit diesem Motiv erinnert sie an ihre Kolleg*innen Strauchberg und vor allem Seefels, die hinsichtlich ihres Bezugs zur eigenen Erziehung ähnlich argumentierten. Mit der Betonung der Rolle ihrer in der Kindheit und Jugendzeit verinnerlichten Erziehungsstrategien versucht sie einen Anschluss der biographischen Erfahrungen mit dem pädagogischen Professionswissen zu erreichen. Auf diese Weise transformiert sie die lebensgeschichtlichen Erlebnisse in ein biographisches Wissen, das für sie in pädagogischen Kontexten handlungsleitend wird.

Ackerland lässt in ihrer subjektiven Theorie deshalb Anklänge zum professionellen und erziehungswissenschaftlichen Wissen erkennen, vor allem aber zeichnet sich ihr Handeln durch eine Betonung von Eigenschaften aus, die als ein angemessener Umgang mit Gewalt beschrieben werden können. Ihre subjektive Gewalttheorie weist in dieser Hinsicht einen eher komplex-elaborierten Charakter auf, da auch sie ähnlich wie Strauchberg biographische Erfahrungen mit Gewalt nutzt, um ihr pädagogisches Handeln zu entwickeln.

Aus einer biographischen Perspektive ebenfalls relevant ist die immer wieder in ihrem Interview formulierte Begeisterung für den Volleyball-Sport. Diese Haltung kann als weitere Bestätigung vermerkt werden, den biographischen Erfahrungen eine hohe Bedeutung zuzusprechen und gleichzeitig das biographisch Erlebte an professionelles und pädagogisches Wissen anzuschließen. Sie lässt immer wieder anklingen, dass sie die Erfahrungen als Trainerin oder als Spielerin als wertvoll für ihr eigenes berufliches Handeln erachtet. Diese sportliche Orientierung ist somit ein zweites Beispiel für die Übertragung biographischer Erfahrungen auf ihre berufliche Tätigkeit. Sie nutzt aber nicht nur die im Sport gemachten Erfahrungen als

Wissensressource, gleichzeitig ist das Feld des Sports für Ackerland ein vertrautes Gebiet, das ihr Sicherheit vermittelt und als Ausgangspunkt ihres Professionalisierungsprozesses interpretiert werden kann. Ihr vom Sport geprägter Habitus ist anschlussfähig an die Ordnungen und Anforderungen des Schulfeldes und erleichtert ihr den Einstieg in den Beruf der Lehrerin. Damit verbunden ist die Transformation des biographischen Wissens, welches nun einen konkreten Bezug zum sozialen Feld der Schule erhält.

So lässt sich für Ackerland festhalten, dass das Feld des Sports und die darin eingelagerten Orientierungen einen wichtigen Einfluss auf ihr pädagogisches Handeln und den Umgang mit Konflikten gewinnen. Zwar formuliert Ackerland es nicht direkt und entsprechend eher implizit, aber die Regeln des Sports sind wohl ebenfalls bei ihrem Umgang mit Konflikten zwischen Schüler*innen relevant. Das „Hinausstellen“ bei einem Regelverstoß während ihres Unterrichts erinnert an das Sanktionsinstrument der „Roten Karte“, um unangemessenes Verhalten zu ahnden und einen geordneten Spielverlauf zu gewährleisten und sicherzustellen. Die Praktiken des Sports sind es somit, die zumindest die Entwicklung eines impliziten Wissens befördern, welches Ackerland als Wissensressource für ihr pädagogisches Handeln nutzt und den Verlauf ihrer Professionalisierung beeinflusst.

5.5 Sinngenetische Typenbildung

5.5.1 *Hinführung*

Der Vergleich von Perspektiven ist ein wesentliches Element der dokumentarischen Methode. Die Vergleichsperspektiven wurden zum einen bereits durch die Fragen des episodischen Interviews vorgegeben, zum anderen ergaben sich durch die fallimmanente Vergleichsperspektive und die fallübergreifende Kontrastierung weitere Horizonte, die für die Analyse der subjektiven Gewalttheorien von Interesse sein können.

Zusammenfassend lässt sich nach der fallübergreifenden Analyse der Interviews sagen, dass hinsichtlich des Gewaltverständnisses bei allen Lehr-

kräften zunächst eine ähnliche Orientierung zu finden ist, die sich an der Nennung der körperlichen Gewalt verdeutlicht. Nach der Benennung der körperlichen Gewalt differenzieren die Gewaltorientierungen jedoch immer weiter aus, sodass jeder Fall seine eigenen Spezifika aufweist.

Im Vorfeld der Interviews wurde angenommen, dass sich die Lehrkräfte hinsichtlich eines engen oder weiten Gewaltbegriffes positionieren werden. Nach Analyse der Interviews lässt sich festhalten, dass alle interviewten Lehrkräfte in ihren subjektiven Theorien einem weiten Gewaltbegriff folgen und diesen somit nicht auf die körperliche Gewalt einengen, in dieser Hinsicht also keine bedeutenden Unterschiede notiert werden können. Dieser weite Gewaltbegriff stellt die gemeinsame Orientierung der interviewten Lehrkräfte dar, die sich als homologes Muster durch alle Interviews zieht. Alle interviewten Lehrkräfte formulieren entsprechend in ihren Interviews Gewaltformen, die sich mit Bezug zum Stand der Gewaltforschung auf der physischen, psychischen oder institutionellen Ebene abbilden lassen. Kontraste lassen sich hingegen hinsichtlich der Legitimität von Gewaltsituationen, in der Art und Weise des Umgangs mit Gewalt sowie in der Verarbeitung der biographischen Gewalterlebnisse identifizieren. Gewissermaßen ist mit der Verwendung der sinngenetischen Typenbildung im Rahmen dieser Arbeit die Intention verbunden, in Anlehnung an Marotzki (1999, S. 327) der Frage nachzugehen, wie die Lehrkräfte ihre Gewalterfahrungen verarbeiten, mit Sinn versehen und für ihr pädagogisches Handeln auslegen.

5.5.2 *Verarbeitungsweisen der biographischen Erfahrungen im Gewaltbegriff und pädagogischen Handeln*

Auf der Folie der durchgeführten Fallkontrastierungen wird nun die typologische Verdichtung der Orientierung angestrebt. An einer anderen Stelle dieser Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Typik, die wesentlich für das Erkenntnisinteresse ist, als Basistypik bezeichnet wird (vgl. Bohnsack et al. 2019, S. 32), also „jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013, S. 253). Als Basi-

5 *Darstellung der Ergebnisse*

stypik ist in dieser Arbeit die Verarbeitung der Gewalterlebnisse und damit verbunden die Anschlussweisen der biographischen Erfahrungen an das pädagogische Handeln im Feld der Schule zu nennen; denn als homologes Muster geht aus der Auswertung hervor, dass alle Lehrkräfte von eindrücklichen Erfahrungen berichteten, die sich in ihren subjektiven Gewalttheorien niederschlugen und einen individuellen Verarbeitungsprozess bedingten. Aus der Perspektive des objektiv Betrachtenden mögen die Erfahrungen von unterschiedlicher Qualität sein. Da aber, wie im theoretischen Gewaltkapitel aufgezeigt, all das als Gewalt betrachtet wird und handlungsleitend für die Auswertung ist, was „vor allem von den Menschen [...] dafür gehalten wird“ (Christ / Gudehus 2013, S. 4), soll an dieser Stelle keine Wertung hinsichtlich der Schwere der Gewalterfahrungen erfolgen.

Obwohl also alle interviewten Lehrer*innen in ihrer Biographie in unterschiedlicher Art und Weise Erfahrungen mit Gewalt gemacht haben, schreiben die Lehrkräfte besonders eindrücklichen Erfahrungen eine handlungsleitende Rolle im Umgang mit Gewalt zu. Auffällig hierbei ist jedoch beim Vergleich der Fälle, wie unterschiedlich die Lehrer*innen die Erfahrungen verarbeiteten und an ihr pädagogisches Wissen anbringen. Konkret bedeutet dies, dass die Interviewten Differenzen erkennen lassen, ob und wie die biographischen Erfahrungen in den subjektiven Theorien verarbeitet werden und in den Umgang mit Gewalt einfließen. Oder anders gefragt: Wie werden die Erfahrungen im Handeln verarbeitet vor dem Hintergrund des in den Interviews offensichtlich bestehenden Spannungsverhältnisses zwischen dem pädagogischen Professionswissen und dem biographischen Erfahrungswissen?

Mit Verweis auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit erscheint deshalb das Spannungsverhältnis zwischen professionellem Wissen und Erfahrungswissen als besonders relevant beim Umgang mit Gewalt. Inwiefern das Erfahrungswissen kongruent zum professionellen Handeln und zu den Normen im Feld der Schule ist, ist entscheidend davon abhängig, wie die biographischen Erfahrungen verarbeitet und Teil des pädagogischen Handelns

wurden. Die Beantwortung der Frage, ob biographische Erfahrungen einen professionellen Umgang mit Gewalt stören oder gar fördern können, muss deshalb bei der Verarbeitung der Erlebnisse als Ausgangspunkt ansetzen.

Im Rahmen der Basistypik lassen sich nun unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich der Wissensarten und der Bearbeitung der Erfahrungen feststellen. Die Orientierungen werden im Folgenden dargestellt und mit verschiedenen Modi beschrieben.

a) Modus „Anschluss biographischer Erfahrungen an das professionell-pädagogische Wissen“: Lehrer*innen, die bei der Darlegung ihrer subjektiven Theorien einen kontextualisierenden Basistyp zum Ausdruck bringen, versuchen ihre biographischen Erfahrungen – selbst jene, welche ihren Ausgangspunkt mitunter bereits in ihrer Kindheit hatten – an das professionell-pädagogische Wissen anzuschließen, es entsprechend zu kontextualisieren. Bisherige Gewalterfahrungen und Gewaltvorstellungen, die zum Teil den Charakter eines impliziten Wissens aufweisen, werden in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem und professionellem Wissen über Gewalt kritisch hinterfragt und somit bewusst gemacht. Den Betroffenen ist es gelungen, die Erlebnisse zu verarbeiten, zuweilen mithilfe einer reflektierten Auseinandersetzung auf der Folie professionellen Wissens. Der Modus verweist darauf, dass die Auseinandersetzung respektive der Kontakt mit einem fachwissenschaftlichen Wissen die Verarbeitung von biographischen Erlebnissen fördern oder die Erfahrungen gar bewusstmachen kann. Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt bildet demzufolge in den entsprechenden Fällen einen wesentlichen Einflussfaktor für die jeweilige Bearbeitungsweise eigener Erfahrungen. Es gilt festzuhalten, dass die explizite wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gewaltthema eine Bedeutung für die subjektiven Theorien erlangen kann, wenngleich die biografischen Erfahrungen weiterhin relevant bleiben respektive neu kontextualisiert werden, vor allem dann, wenn sie für ihr pädagogisches Handeln als wirksam erachtet werden. Dieser Modus der

Verarbeitung und Anschlussuche kann der Ausgangspunkt für die Bildung einer komplex-elaborierten subjektiven Gewalttheorie sein.

Der Versuch, die biographischen Wissensressourcen an pädagogisches Wissen anschlussfähig zu machen, verweist auf eine positive Grundhaltung gegenüber dem eigenen Beruf und den beruflichen Tätigkeiten. Auch wohl deshalb erfolgt der Bezug auf professionelles Wissen und die Haltung, pädagogisches Handeln professionell gestalten zu wollen.

b) Modus „Betonung der Überlegenheit des Erfahrungswissens gegenüber dem professionellen Wissen“: Die Lehrer*innen dieses Verarbeitungstypus distanzieren sich vom professionellen Wissen und schreiben ihrem Erfahrungswissen eine größere Bedeutung für ihr pädagogisches Handeln zu – sie gewichten es also höher als das erziehungswissenschaftliche Wissen. Die eigene Gestaltung des Unterrichts oder der pädagogische Umgang mit Gewalt sind demzufolge eng an das Erfahrungswissen angebunden. Diese Orientierung hat einen ihrer Ausgangspunkte in der Einstellung zum Beruf selbst, dem gegenüber eine distanzierte Haltung eingenommen wird, indem beispielsweise den Ordnungen und Rahmungen des Schulfeldes kritisch gegenübergetreten wird und diese zuweilen abgelehnt werden. Im Rahmen der subjektiven Theorien werden Überzeugungen formuliert, die zwar auch hinsichtlich ihrer Entstehungsgründe reflektiert werden, aber nicht oder nur bedingt kritisch hinterfragt werden. Diese Haltung zeigt sich ebenfalls in einem generationalen Kontext, da die Einstellungen zur Gewalt der Schüler*innen mit den eigenen Orientierungen in einem Widerspruch zu stehen scheinen. Die eigenen subjektiven Gewalttheorien zeichnen die heutige Schülerschaft entsprechend als rückständig und moralisch fragwürdig hinsichtlich ihres Gewaltverständnisses aus.

Im Rahmen der Fallvergleiche lässt sich erkennen, dass sich die Lehrkräfte im Rahmen dieser Typik das professionelle Wissen über Gewalt nur bedingt angeeignet und auf ihren Erfahrungen basierende Handlungsmöglichkeiten entwickelt haben. Beim Umgang mit Gewalt führt diese Haltung dazu, dass verstärkt biographische Gewalterfahrungen eine handlungsleiten-

de Bedeutung erlangen. Da die Erfahrungen nicht oder nur bedingt verarbeitet wurden, beeinflussen sie demnach ebenfalls das pädagogische Handeln der Lehrenden im Umgang mit Gewalt in besonders eklatanter Weise. Hier zeigt sich der Unterschied zum kontextualisierenden Modus, da das aus biographischen Erfahrungen gewonnene Wissen im negativen Sinne an das soziale Feld der Schule angeknüpft wird. Im Sinne eines professionellen Umgangs mit Gewalt ist ein solcher Prozess als bedenklich zu kennzeichnen. Möglich erscheint, dass die Verarbeitung der Gewalterfahrungen dadurch vollzogen wird, indem die erlebten Praktiken nun selbst auf anvertraute Heranwachsende übertragen werden. Die biographischen Erlebnisse führen zumindest situationsspezifisch zu einer verdinglichten Denkweise, das heißt, die erlebten Erfahrungen bedingen eine gering-elaborierte subjektive Theorie hinsichtlich des pädagogischen Umgangs mit Gewalt. Der Umgang mit Gewalt ist folglich eng mit biographischen Erlebnissen verstrickt, die die professionelle Auseinandersetzung mit Gewalt eher hemmen.

Die kritische Haltung zum pädagogisch-professionellen Wissen findet ihren Ausdruck ebenfalls beim Umgang mit Gewaltkonflikten. Pädagogische Orientierungen werden zwar zum Ausdruck gebracht, deren Umsetzung in der Praxis ist jedoch abhängig von den Bedingungen der Situation.

c) Modus „Distanzierung von biographischen Erfahrungen und Orientierung am professionellen Wissen“: In eine andere Richtung als der Modus „Betonung der Überlegenheit des Erfahrungswissens gegenüber dem professionellen Wissen“ verläuft der Modus „Distanzierung“, der darauf verweist, dass die Lehrer*innen sich vom Erfahrungswissen distanzieren und sich primär am professionellen Wissen orientieren wollen. Hierbei ist zunächst jedoch notwendig anzumerken, dass sich beim Vergleich der Fälle in keinem Fall der Modus der ausschließlichen Orientierung am professionellen Wissen beim Umgang mit Gewalt erkennen lässt. Selbst bei jenen Lehrkräften, die sich am wissenschaftlichen-pädagogischen Wissen oder den Anforderungen des Schulfeldes orientieren, findet immer wieder der Verweis auf biographische Erlebnisse statt – siehe das Beispiel Waldmann mit dem

5 *Darstellung der Ergebnisse*

Hinweis „Strafe und fertig“, das eine Erkenntnis Waldmanns aufgrund seiner eigenen biographischen Erlebnisse darstellt und deswegen dem Modus „Kontextualisierung“ zuzuordnen ist. Der Modus der Distanzierung zeigt sich deshalb vor allem situationsspezifisch. Bei einzelnen Lehrkräften ist hierbei der Anteil der Situationen, an denen sie sich in spezifischen Gewaltsituationen häufiger an pädagogisch-professionellen Wissen orientieren, höher als bei ihren Berufskolleg*innen.

Lehrkräfte, bei denen der Modus der Distanzierung häufiger auftritt, streben an, ihr Gewaltverständnis weiterzuentwickeln, biographische Erfahrungen gegebenenfalls aufzuarbeiten und sehen hierfür die Zuhilfenahme professioneller Unterstützungsangebote (z. B. Fortbildungen) als hilfreiches Werkzeug an. Sie sind folglich bestrebt, ihr Verständnis und ihren Umgang mit Gewalt professionell zu gestalten und regelmäßig professionell zu hinterfragen. In Anlehnung an die Entwicklungsaufgaben-Perspektive nach Hericks (2006) ist mit dem Modi das Ziel verbunden, eine pädagogische Professionalität im Umgang mit Gewalt zu entwickeln. Dies geschieht durch eine enge Orientierung an erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und an den Ordnungen des sozialen Felds der Schule sowie damit verbunden eine reflektierte Aufarbeitung eigener Erfahrungen. Dabei setzen sich die Lehrkräfte auf der Folie der Entwicklungsaufgabe der „Rollenfindung“ (Hericks 2009b, S. 6) mit ihren eigenen Stärken und Schwächen und den damit verbundenen Grenzen im Umgang mit Gewalt auseinander und entwickeln einen eigenen Stil.

d) Modus „Relativierung der biographischen Erfahrungen und Anschluss an das feldspezifische Wissen“: Die Lehrkräfte haben in ihrer Biographie in ihrer Wahrnehmung kleinere, als nicht verletzend wahrgenommene körperliche Strafen erfahren. Die Strafpraktiken werden relativiert, indem der Blick der Strafenden eingenommen wird und die Notwendigkeit herausgestellt wird. Die Verarbeitung erfolgt im Modus einer argumentativen Legitimation der Handlungen, das heißt, dass die Strafen nicht nur als notwendig, sondern ebenfalls als gerechtfertigt erachtet werden. Die positive

Bewertung der eigenen Erziehung wird gleichfalls zu einer Handlungsfolie, um bei Konflikten in der Schule pädagogisch zu wirken. In der Praxis bedeutet dies die Einforderung eines gewaltfreien Umgangs der Schüler*innen untereinander und eines konsequenten und mit einer pädagogischen Ambition verbundenen Eingreifens bei Nichteinhaltung.

Zwar findet hinsichtlich des pädagogischen Handelns eine Bezugnahme zum erziehungswissenschaftlichen Wissen statt, dem Studium wird jedoch keine entscheidende Rolle bei der Ausbildung des Handlungswissens im Umgang mit Gewalt zugeschrieben. Vielmehr erfahren die biographischen Erfahrungen eine Modifikation und es erfolgt die Suche nach Anschlussfähigkeiten im sozialen Feld der Schule.

Beim Vergleich der Fälle lässt sich aufzeigen, dass die Modi unterschiedliche Ausprägungsrichtungen auch innerhalb der einzelnen Fälle annehmen können. Unabhängig davon, ob sich die Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Handeln am biographischen oder am pädagogischen Wissen orientieren, bringen alle interviewten Lehrkräfte den Willen zur professionellen Gestaltung der pädagogischen Beziehungen zum Ausdruck, die sich am Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen orientiert und die Bedürfnisse der Schüler*innen beachtet. Die Differenz zwischen den Fällen zeigt sich daher situationsspezifisch: So werden in Abhängigkeit von den Umständen und des situativen Rahmens einer Gewaltsituation die verschiedenen Wissensquellen genutzt. Einzelne Lehrer*innen orientieren sich weitestgehend am professionellen Wissen, andere wiederum nutzen in den oftmals eine schnelle Reaktion erfordernden Situationen – ganz im Sinne der subjektiven Theorien kurzer Reichweite – biographische Wissensressourcen, die sie als erfolgversprechender erachten.

Der Übertrag auf das pädagogische Handeln kann nach der Analyse der Interviews demnach auf zwei Wegen erfolgen: einerseits durch die Vermeidung von Situationen, die an das Erlebte erinnern, und andererseits durch die Verwendung eben jener Methoden, die von den Betroffenen als verlet-

5 Darstellung der Ergebnisse

zend, aber zielführend für die verfolgten Absichten wahrgenommen wurden.

Letztendlich kann festgehalten werden, dass die Orientierungen hinsichtlich des Gewaltwissens aber auch bezüglich des Umgangs mit Gewalt zumindest situationsspezifisch einen ambivalenten Charakter annehmen können. Dieser zeigt sich etwa an verschiedenen Aussagen der Lehrer*innen, in denen sie Ungewissheiten und Selbstzweifel hinsichtlich des Zeitpunkts oder der Notwendigkeit des Eingreifens bei Gewaltsituationen zum Ausdruck bringen: Sollen sie sich dem Gewaltkonflikt im Sinne der Nähe zuwenden oder sollen sie auf ein Eingreifen im Sinne der Distanz verzichten? Diese Nähe-Distanz-Antinomie zeigt sich übrigens ebenfalls bei der Verarbeitung eigener Gewalterfahrungen und der Frage, ob eine Lehrkraft überhaupt bereit ist, sich der eigenen Gewaltbiographie zuzuwenden und Erfahrungen ohne Vorbehalte selbst zu analysieren. Denn die Analyse der Interviews zeigte ebenfalls, dass einzelne Lehrer*innen eigene Erfahrungen relativieren. Die Verarbeitung erfolgt hierbei im Modus einer argumentativen Legitimation der Handlungen, das heißt, dass die damaligen körperlichen Strafen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte als notwendig erachtet wurden. Für den Rückgriff auf professionell-pädagogisches Wissen bedeutet dies, dass dieser nur erfolgt, wenn dieses Wissen passend ist zu den jeweiligen Überzeugungen und Haltungen der Lehrkräfte.

5.5.3 Entwicklungstypik

Nohl (2017) stellt in seinem Lehrbuch „Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis“ als Beispiel für die Entwicklung einer sinngenetischen Typenbildung den Phasenverlauf eines biographischen Bildungsprozesses vor (S. 94). Mit dieser Perspektive geht es ihm nicht darum, die verschiedenen Orientierungen in unterschiedlichen Fällen zu erarbeiten, sondern „[...] um die (mehr oder weniger starke) Veränderung von Orientierungsrahmen *innerhalb* eines jeden Falles“ (ebd.). Dieses Vorgehen kann auch auf die Genese einer subjektiven Gewalttheorie bezogen

werden. Die Betrachtung der Einzelfälle dieser Forschungsarbeit zeigt, dass fast in jedem Interview typische Phasen des Bildungsprozesses des Gewaltverständnisses erkenntlich werden. Aussagekräftig sind für die folgende Darstellung vor allem die Orientierungen in den subjektiven Theorien von Waldmann und Blumfeld, da beide aufgrund ihres Lebensalters bereits mehrere Phasen der Entwicklung erfahren haben.

Phase 1: In der ersten Phase, die primär die Kindheit und Jugendzeit umfasst, ist die Gewaltdeutung der Befragten geprägt von einem selbstverständlichen Verständnis von Gewalt, das etwa beeinflusst wird von der elterlichen Erziehung sowie den sozialisatorischen Rahmenbedingungen. Die Unterscheidung zwischen legitimer und illegitimer Gewalt wird in der Regel nicht bewusst – z. B. einer bereits vorhandenen subjektiven Theorie über Gewalt – vorgenommen, sondern basiert auf einem atheoretischen, impliziten Wissen, das mitbestimmt wird durch die konjunktiven Erfahrungsräume. Dementsprechend haben die Mitglieder einer Gruppe (etwa der Familie oder des Freundeskreises) ein sie verbindendes Verständnis von Gewalt, das als normal, als selbstverständliche Praxis der Gruppe angesehen wird und nur in Ausnahmen gebrochen wird. So zeugen Schilderungen aus der Kindheit davon, körperliche Züchtigungen als nicht außergewöhnliche Erziehungspraxis ihrer Jugendzeit zu bezeichnen. Die Lebensphase der Kindheit und Jugendzeit ist für die Bildung der subjektiven Gewalttheorie der Lehrkräfte nicht unerheblich und bleibt zumindest als Bewertungsfolie im Denken und Handeln in den weiteren Lebensphasen präsent. Dies kann sich etwa hinsichtlich der Frage nach legitimen und illegitimen Gewaltpraxen äußern, die als ein Unterscheidungskriterium zwischen den interviewten Lehrkräften erkannt werden konnte.

Phase 2: In der Phase differenzierter Reflexionen, die bei den Interviewten in etwa mit dem Beginn des jungen Erwachsenenlebens beginnt, werden die in Phase 1 dargestellten Erfahrungen aufgrund von Impulsen gestört, je nach Intensivität der Erfahrung auch erschüttert. Bei diesen Impulsen kann es sich etwa um eine eindrückliche Situation oder eine Phase mit Gewalt

5 *Darstellung der Ergebnisse*

handeln. Im Rahmen des episodischen Interviews wurde dieser Impuls mit Fragen erfasst, die ein besonders eindrückliches biographisches Erlebnis rekonstruieren. Diese Veränderungen des bisher gewohnten Gewaltverständnisses erinnern an den von Piaget genutzten Begriffs der Äquilibration, der grob zusammengefasst auf die Adaption des Organismus auf die ihn umgebenden Bedingungen hinweist (vgl. Piaget 1976). Lernen und die damit verbundene Konstruktion neuer kognitiver Strukturen findet dann statt, wenn es zu einer Störung des Bewährten kommt und das bisherige Gleichgewicht ins Wanken gerät. Dann entsteht Neues und die subjektiven Theorien entwickeln sich weiter. Beispiele hierfür sind Blumfelds Bundeswehrepisode oder seine Referendariatszeit, Waldmanns Kontakt mit dem wissenschaftlichen Wissen, Strauchbergs zweite Ausbildungsphase sowie die Geschirrrle-Situation, Seefels Wahrnehmung einer desinteressierten Teilnahme am Unterricht seiner Schüler*innen sowie Ackerlands Steinplatten-Beispiel. Alle Interviewten berichten somit von Situationen und Erlebnissen, die ihr Gewaltverständnis prägten. Die Störung erfolgt dabei durch emotionale Ereignisse und Erlebnisse, denen eine biographische Bedeutung zugemessen wird und die entsprechend eine nachhaltige Wirkung auf die Wahrnehmung und Interpretation von Gewaltsituationen haben. Ist die Situation besonders emotional behaftet, kann die Erfahrung eine sinnstiftende und handlungsleitende Weltsicht mit sich bringen. Dabei muss es sich nicht um erfahrene oder beobachtete Gewalt handeln, es kann auch ein Wissensimpuls sein, wie ihn Waldmann mit seinem Eintritt in das Studium erfuhr. Maßgeblich ist des Weiteren die soziale Bewährung, das heißt in Auseinandersetzung mit Anderen werden die subjektiven Theorien bestätigt oder aber infrage gestellt. Beispielsweise bestätigt das despektierliche Verhalten der Schüler*innen Seefels' Definition von Gewalt.

Für die Berufsbiographie ist diese Phase deshalb von besonderem Interesse, da zu diesem Zeitpunkt die Befragten ihr Studium aufgenommen haben und mutmaßlich das erste Mal Kontakt mit dem theoretischen Pädagogikwissen hatten. Zudem lernten die meisten Befragten in dieser Phase vermehrt

neue soziale Räume kennen und machten Erfahrungen mit neuen Regeln, Normen und feldspezifischen Diskursen, die das Gewaltverständnis erweiterten. Als Beispiele hierfür sind Blumfelds Beispiel der subtilen Gewalt und Waldmanns Beispiel der politischen Aktivitäten genannt. Bei jenen Befragten, deren bisherigen Erfahrungen kompatibel mit den neuen Räumen waren, erweiterte sich das Gewaltverständnis nur in Details. Ackerland kann hierzu als Beispiel herangeführt werden, da deren Gewaltwissen und Orientierungsrahmen durch den Eintritt in das Berufsfeld der Schule trotz ihrer artikulierten Orientierung am professionell-pädagogischen Wissen nur unwesentlich verändert wurde.

Phase 3: In der dritten Phase kommt es zu einer Festigung und Bestätigung der subjektiven Gewalttheorie, die durch weitere Erlebnisse (die aus der Sicht der nun aufgebauten subjektiven Theorie betrachtet werden) gestärkt werden kann und zu einer wie auch immer gearteten Routine führen. Dies bedeutet, dass die subjektiven Theorien in dieser Phase einen eher veränderungsresistenten Charakter besitzen und neue Erfahrungen nicht mehr die Tragweite erhalten wie in früheren Jahren der Berufskarriere.

In ihrer Entwicklung befinden sich die Lehrkräfte überwiegend auf der „Routine Stage“ (Fuller / Bown 1975) und ihr eigenes berufliches Auftreten weist eine gewisse Gelassenheit auf. Im Alltag bewähren sich die subjektiven Gewalttheorien und werden deswegen häufiger als Hintergrundfolie für das eigene Handeln oder für die Rechtfertigung von Handlungen genutzt. Bei dem genutzten Wissen kann es sich dabei sowohl um Erfahrungswissen als auch um theoretisches Wissen handeln. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf dem Erfahrungswissen; das heißt, einmal gemachte Erfahrungen werden durch weitere Erfahrungen bestätigt. Das pädagogische Handeln der Lehrkräfte wird in dieser Phase verstärkt von diesen biographischen Erfahrungen geprägt. In dieser dritten Phase kommt es kaum noch zu einer Veränderung des Gewaltverständnisses. Ein Grund hierfür kann sein, dass die Gewaltdeutungen gesättigt sind. Will sagen: Die Befragten haben im Laufe ihres Lebens verschiedene Erfahrungen mit Gewalt gemacht und ein entsprechendes Ge-

5 *Darstellung der Ergebnisse*

waltwissen aufgebaut, sodass es kaum noch Situationen gibt, die neue Erfahrungen mit sich bringen und die Äquilibration stören.

Eine Ausnahme bilden den Interviews zufolge eher bewusste Impulse, beispielsweise im Rahmen einer Fortbildung oder eben eines Interviews. Diese Impulse sind ausdrücklich zu nennen, denn typisch für alle Interviews war es, dass alle Befragten das Interview nutzen, um ihren Gewaltbegriff zu reflektieren und dabei auch neue Erkenntnisse und Gewaltbegriffe identifizierten. Für eine Veränderung offener sind dabei Lehrkräfte, deren Gewaltorientierungen den Charakter subjektiver Theorien großer und mittlerer Reichweite besitzen.

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

6.1 Der Gewaltbegriff

Bei der Genese der spezifischen subjektiven Gewalttheorien gilt es hinsichtlich des Verhältnisses der professionellen und biographischen Wissensformen festzuhalten, dass die biographischen Erfahrungen das Gewaltverständnis mitbeeinflussen oder fallspezifisch gar dominieren. Die Analyse der Interviews zeigt, dass alle Lehrkräfte von besonders eindrücklichen Situationen berichteten, die ihr Gewaltverständnis beeinflussen und die mitunter einen identitätsstiftenden Charakter besitzen. Entsprechend lässt sich konstatieren, dass die Lebensgeschichte und die subjektiven Gewalttheorien eng miteinander verknüpft sind und eine zentrale Orientierung in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Gewaltkontexten bilden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können hinsichtlich des Einflusses der Biographie auf das Handeln von Lehrer*innen deshalb auch jene Forschungsergebnisse bestätigen, die wie Volkmann (2008) oder Helsper (2019) zu der Erkenntnis kommen, dass das Wissen und das pädagogische Handeln von Lehrer*innen von biographischen Erfahrungen mitgeprägt werden und teils eine größere Bedeutung besitzen als in der Ausbildung erworbene Wissensressourcen.

Im Abgleich mit den in Kapitel 2 dargestellten Gewalttheorien offenbaren die herausgearbeiteten Orientierungsrahmen eine differenzierte Sichtweise auf das Phänomen der Gewalt, die sich einerseits durch Begrifflichkeiten und andererseits durch die verschiedenen Dimensionen, die den Gewaltbegriff charakterisieren, artikulieren. Gleichwohl zeigen sich im Vergleich der

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Interviews spezifische homologe Muster. Zunächst: Die subjektiven Theorien der Lehrkräfte orientieren sich an einer weiten Gewaltdefinition, entsprechend reduzieren die Interviewten ihren Gewaltbegriff nicht nur auf die körperliche Gewalt. Die körperliche Gewalt ist jedoch fester Bestandteil aller subjektiven Gewalttheorien und wird begrifflich nicht weiter differenziert respektive mit anderen Worten benannt. Womöglich ist hier trotz der ansonsten dominanten Orientierung an persönlichen Erfahrungen der Einfluss der Gewaltforschung zu kennzeichnen, da sich die Arbeiten von Gewaltforschenden „weit überwiegend [...] mit Ereignissen physischer Gewalt“ (Christ / Gudehus 2013, S. 2) beschäftigen. Die wie selbstverständlich vorgenommene Herausstellung und explizite Benennung der körperlichen Gewalt geschieht ferner unabhängig der persönlichen Lage, der Einstellung zum Beruf oder der Geschlechts- und Generationszugehörigkeit. Die rekonstruierten subjektiven Gewalttheorien entsprechen hinsichtlich der körperlichen Gewalt der Erkenntnis, dass

„Gewalt, verstanden als die absichtsvolle Verletzung von Körpern gegen Widerstand, [...] ein historisch wie kulturell überall anzutreffendes Phänomen [ist]. In allen historischen Gesellschaften und in allen heutigen sozialen Kontexten kommt Gewalt vor“ (Beck / Schlichte 2014, S. 36).

Den Orientierungen der interviewten Lehrkräfte zufolge werden im Rahmen der körperlichen Gewalt physische Mittel von mindestens einer Konfliktpartei verwendet, um ein Gegenüber zu verletzen oder mit einer möglichen Verletzung zu drohen. Mit dem Einsatz der körperlichen Gewalt sind entsprechend Dimensionen wie „körperlicher Zwang“ und „Schädigungsabsicht“ verbunden. Die Verletzungen sind nicht nur körperlicher Art, durch einen körperlichen Angriff kann ebenfalls die psychische Integrität in Mitleidenschaft gezogen werden.

So ist der Angriff auf den Körper für alle Interviewten zwar immer Gewalt, doch entscheidend, wie die physische Gewalt letzten Endes konnotiert

wird, ist, wie Popp (2002) es formuliert, die „persönliche Betroffenheit“ (S.123). Diese individualspezifische Ergriffenheit führt zu unterschiedlichen Bewertungen der körperlichen Gewalt, mit der Folge, dass sie nicht von allen interviewten Lehrkräften per se negativ konnotiert wird. In diesem Zusammenhang erfahren in den subjektiven Gewalttheorien der interviewten Lehrkräfte moralische Gesichtspunkte eine besondere Aufmerksamkeit.

Denn die mit dem körperlichen Angriff verbundene moralische Verletzung ist letztendlich mitentscheidend, wie die körperliche Gewalt bewertet wird. Pointiert formuliert: Die körperliche Gewalt entfaltet in den subjektiven Gewalttheorien erst dann ihre negative Wirkung in Gänze, wenn mit dem Angriff moralische Überzeugungen in Mitleidenschaft gezogen oder die personale Integrität massiv belastet werden. Der Körper soll in der Lesart entsprechend ausgenutzt werden, um auf die Psyche Einfluss zu nehmen, sodass, in Anlehnung an Foucault (1989) gedacht, die Seele zur entscheidenden Zielscheibe der Attacke wird.

Eine interessante Facette bietet in diesem Zusammenhang die Frage, ab wann die Grenze der Legitimität überschritten ist. Darin unterscheiden sich die subjektiven Theorien, denn nicht jede Lehrkraft ist gewillt, jedwede körperliche Auseinandersetzung als gewalthaltig beziehungsweise illegitim zu betrachten. Einen Einfluss auf das Verständnis mögen die zeitgeschichtlichen Bedingungen und Normen der jeweiligen Generationen besitzen. Daryan (2016) verweist auf die Rolle des „Erleben[s] von gleichen Erfahrungen“ (S. 96). Sie konstatiert, dass „[...] bestimmte Habitusformen [...] bestimmte pathologische Eigenschaften auf[weisen] oder bestimmte Gewaltterfahrungen [verursachen], weil sowohl die gewalttätige Praxis als auch das Erfahren von Gewalt (beispielsweise in Form von Schmerz) habituell strukturiert ist“ (ebd., S. 96). Diese habituelle Strukturierung wird dabei durch „die permanente Wiederholung einer bestimmten Praxis und somit das Erleben von gleichen Erfahrungen“ (ebd., S. 96) begünstigt, die ein individuelles Gewaltverständnis, das sich in einen Menschen einschreibt, bestimmen. Das Denken und situationsspezifische ähnliche Handeln der Lehrer Blumfeld

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

und Waldmann auf der einen und der Lehrkräfte Strauchberg, Seefels und Ackerland auf der anderen Seite können deshalb als eine Form des „Generationenzusammenhangs“ (Assmann 2007, S. 33) formuliert werden, der bewirkt, dass aufgrund identischer Erfahrungen eine „Generationsidentität“ (ebd., S. 33) entsteht. Gerade die Erfahrungen in der Kindheit führten zur Bildung eines atheoretischen Wissens, das erst später im Lebenslauf reflektiert und darzulegen versucht wurde. Dabei reicht es jedoch nicht aus, nur familiäre und schulische Sozialisationsprozesse oder die Peer-Group in den Blick zu nehmen. Gerade der Einbezug von Orten und Räumen, in denen andere Regeln und Normen von Gewalt, Macht und Herrschaft gelten, hatten einen teils starken Einfluss auf die Genese des Gewaltbegriffs. Je stärker die jeweiligen Diskurse der Generationen Gewalt legitimierten, desto eher neigen Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Handeln dazu, bei Gewalt nicht einzugreifen. Entsprechend der eigenen subjektiven Theorien korrespondieren die Gewaltdeutungen mit den Gewaltdiskursen der jeweiligen Generation und bilden zuweilen ein konjunktives Wissen, das die Angehörigen der jeweiligen Generationen verbindet.

Alle Lehrkräfte benennen die psychische Dimension der Gewalt. Auch darin lässt sich der Bezug zum Stand der Gewaltforschung erkennen, wenn gleich diese Gewaltform von den interviewten Lehrer*innen mit den unterschiedlichsten Namen und Zuschreibungen bedacht wird. Die unter anderem von Piezunka und Prengel (2019) formulierte Sichtweise, „[...] dass seelische Verletzungen eine häufige und zugleich weitgehend ignorierte Form der Gewalt darstellen“ (o. S.), kann somit für die interviewten Lehrkräfte nicht bestätigt werden: Seelische Gewalt ist in allen subjektiven Theorien ein zentraler Orientierungsrahmen des Gewaltbegriffs. Allerdings, und hier werden Divergenzen in den subjektiven Theorien deutlich, wird diese nicht zwangsläufig auch mit dem Attribut „seelisch“ oder „psychisch“ versehen, sondern mit einer mannigfaltigen Auswahl an Begrifflichkeiten wie etwa „subtil“ (Blumfeld, Seefels) beschrieben, die nonverbale Formen – durch Gesten, Blicke, Bemerkungen – annehmen kann wie etwa Neid (Strauchberg). Am

eindrücklichsten erscheint die Bezeichnung „subtile Gewalt“, die darauf verweist, dass die psychische Gewalt mehr ist als ein Angriff mit Worten oder Gesten. Es wird klar, dass diese Gewaltform begrifflich nur schwer zu fassen ist – ihre subversive Kraft wird wahrgenommen, aber es fehlen die Worte und Begriffe, um diese Gewaltpraxis greifbarer sprachlich fassen zu können. Darum ist die Benennung mit „subtil“ auch sehr treffend, denn die Praxis ist nur schwer zu durchschauen geschweige denn zu verstehen. Dies wiederum macht es schwierig, sie sprachlich zu kommunizieren, sie also auch in den subjektiven Theorien der Lehrkräfte eher als implizites Wissen Niederschlag gefunden hat. Auch wenn die Namensgebung nur bedingt gelingt, die Merkmale (z. B. triezen, bloßstellen) werden hingegen von den Lehrkräften dieser Studie sehr genau beschrieben und beinhalten immer einen Angriff auf die psychische Unversehrtheit.

Beim weiteren Gewaltverständnis differenzieren sich die subjektiven Gewalttheorien noch weiter aus. Erkennbar wird jedoch, dass einengende systemische Strukturen, die mit Bezug zum gewalttheoretischen Wissen als „institutionalisierte Gewalt“ bezeichnet werden können (vgl. Tillmann et al. 1999, S.22; Christ / Gudehus 2013, S. 2f.), von Lehrkräften einen gewalthaltigen Charakter bescheinigt bekommen. Stark geprägt wurde diese Gewaltperspektive der Lehrer*innen von den Strukturen des Schulfeldes und den Subjektivierungsprozessen zur Lehrkraft. Belastend erschien für einzelne Lehrer*innen das Referendariat, das für die Ausbildung der Professionalität eine große Rolle spielt (vgl. u. a. Hericks 2006, Pille 2013). Dieses Training zur Lehrkraft – das Machen des Subjekts Lehrer*in – nutzt dabei verschiedene von den Referendar*innen als belastend und mitunter demütigend wahrgenommene Verfahren und Techniken (vgl. Pille 2013), die ihren Ausdruck etwa durch (spontane) Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung oder einen unverhältnismäßig hohen Arbeitsaufwand erfahren.

Die Lehrer*innen artikulierten an verschiedenen Stellen, dass die Subjektivierung zur Lehrkraft und die damit verbundene Unterwerfung unter die Regeln des sozialen Feldes der Schule mit Verletzungen verbunden sein

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

können. In den entsprechenden Interviewpassagen ist zu erkennen, dass die Lehrer*innen mit den bestehenden Machtpositionen nicht per se konstruktiv umgehen können und in ihnen der Eindruck der Hilflosigkeit und Verletzung entsteht. Doch gerade die Unterwerfung ist die Grundlage, um als Lehrkraft existieren zu können, schließlich ist „im Rahmen der Subjektivation [die] Unterordnung der Preis der Existenz“ (Butler 2001, S. 25). Die Antinomie aus Freiheit (selbstbestimmtes Handeln) und Zwang (Unterordnung unter die bestehenden Ordnungen des Schulfeldes) erscheint geradezu prädestiniert zu sein, die Verletzung der Lehrkräfte zu fördern. Die Verletzung entsteht dann, wenn die Unterordnung nicht gelingt und den Widerstrebenden nicht ermöglicht wird, als Subjekte anerkannt zu werden und dadurch Handlungsfähigkeit zu erlangen. Dieses offensive Handeln im Sinne der Betonung der Überlegenheit der eigenen Expertise im Vergleich zu den Bedingungen des sozialen Feldes der Schule kann dazu führen, an die eigenen Grenzen zu stoßen und somit Erschöpfung und Resignationen fördern.

Die Berufsbiographien der interviewten Lehrer*innen verdeutlichen, dass der erste Kontakt mit dem Feld der Schule als Lehrkraft einen konstitutiven Charakter für die Bereitschaft hatte, die schulischen Regeln und Ordnungen anzuerkennen und Teil des Systems werden zu wollen. Eine Irritation, die mit den Diskordanzen der mitunter idealisierten Erwartungen und Vorstellungen und der realen Gestaltung des Feldes der Schule erklärt werden kann, ist bei allen interviewten Lehrkräften auszumachen. Das bedeutet, dass bei allen Lehrkräften dieser Arbeit die Erkenntnis wuchs, dass der Beruf „Lehrer*in“ nicht ohne Weiteres ausgeführt werden kann und die eigene Rolle erst gefunden werden muss. Durch die Erfahrungen mit dem realen Schulleben kam es zu einem Wandel, zumindest aber zu einer Weiterentwicklung des Selbst. Im Rahmen der Entwicklungsaufgabe „Rollenfindung“ (Hericks 2006) setzten sich die Lehrkräfte unterschiedlich mit

ihren eigenen Stärken und Schwächen auseinander und entwickelten ihren eigenen Stil⁵.

In der theoretischen Betrachtung des Gewaltbegriffs wurde in dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass verschiedene andere Begriffe mit Gewalt synonym verwendet werden oder zumindest eine inhaltliche Nähe aufweisen. Anhand der Ergebnisse dieser Arbeit kann konstatiert werden, dass die interviewten Lehrkräfte ebenfalls Begriffe verwenden, die sie in den Kontext der Gewalt stellen oder eben synonym gebrauchen. Einer dieser Begriffe ist Mobbing, den einzelne Lehrer*innen identisch mit dem Gewaltbegriff verwenden, vor allem um psychische respektive seelische Gewaltpraktiken zu beschreiben. Ob Mobbing als Gewalt bezeichnet werden kann, wurde immer wieder in der Literatur kritisch hinterfragt (vgl. Schäfer 2013, S. 134). Den Aussagen der interviewten Lehrkräfte ist aber zu entnehmen, dass Mobbingopfer – unabhängig der Kategorisierung als Gewaltform oder Gewaltpraktik – immer auch Opfer von Gewalt sind. Dass Mobbing nicht immer eindeutig identifiziert werden kann und mit der Benennung auch Unsicherheiten verbunden sind, brachte etwa Blumfeld ebenfalls mit dem Adjektiv „subtil“ zum Ausdruck. Die Einschätzung des Lehrers Blumfeld ähnelt dabei der Feststellung von Schäfer (2013):

„Glaubt man einer erheblichen Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern, dass Mobbing schwer zu sehen oder kaum als solches zu erkennen sei, dann hat das eine gewisse Plausibilität, weil Mobbing sich oft in der Vielzahl der ‚kleinen Nettigkeiten‘ ausdrückt, die sich Kinder und Jugendliche gegenseitig antun“ (S. 134).

⁵Inwieweit der Stil bewusst respektive reflektiert entwickelt wurde, soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Denkbar ist sicher ebenfalls, dass sich der Stil unmerklich, d. h. ohne Bewusstsein für den Prozess entwickeln kann. Ein Stil entsteht demzufolge praxeologisch gesehen auch im Tun.

Wichtig erscheint ebenfalls der Zusammenhang zwischen Gewalt und Macht. Mit Bezug zu Popitz (1992) ließe sich formulieren, dass körperliche Gewalt nur eine Form der Aktionsmacht ist,

„[d]enn verletzungsoffen ist der Mensch nicht nur hinsichtlich seines Körpers, sondern beispielsweise mit Blick auf Psyche, sozialen Status oder materielle Ausstattung. Deshalb gehören für Popitz Aktionen, die zur Minderung sozialer Teilhabe oder materielle Schädigung zielen, genauso zur Aktionsmacht wie physische Gewalt“ (Beck / Schlichte 2014, S. 116).

6.2 Pädagogisches Handeln und Gewalt

Mit Bezug zu den Forschungsfragen dieser Arbeit lässt sich konstatieren, dass der Einfluss der Biographie sowohl für das Gewaltverständnis als auch für den Umgang mit Gewalt einen besonderen Einfluss hat. Der Verweis auf das professionelle Wissen erfolgt zwar – je nach Lehrkraft mal mehr oder mal weniger –, die Biographie hat jedoch einen handlungsleitenden Charakter hinsichtlich des Umgangs mit Gewalt. Die subjektiven Gewalttheorien der interviewten Lehrer*innen verweisen auf eine strukturtheoretische und berufsbiographische Perspektive der Professionsforschung, nämlich insofern, dass „[e]xplicite Wissensbestände von Lehrerinnen und Lehrern, z.B. in Form fachspezifischen methodischen Wissens, [...] nur insoweit handlungsrelevant [werden], als sie mit passenden impliziten Wissensbeständen, z. B. pädagogischen Überzeugungen, unterlegt sind“ (Bonnet / Hericks 2019, S. 102). Die Anforderungen des sozialen Feldes und der Institution Schule üben zwar „einen gewissen kontrollierenden Einfluß“ (Dann 1994, S. 165) auf das pädagogische Handeln der interviewten Lehrkräfte aus, abhängig von den Einstellungen der Lehrer*innen zu ihrem Beruf und den Normen der Schule wird der Einfluss eher versucht zu umgehen (z. B. Blumfeld) oder stärker für das eigene Handeln akzeptiert (z. B. Ackerland). Bei der Betrachtung der Wissensbestände lässt sich augenfällig feststellen, dass das pädagogische Han-

deln im Umgang mit Gewalt bei den meisten Fällen überwiegend auf dem impliziten Wissen beruht. So verweisen die Lehrer*innen vorherrschend nicht auf explizites Wissen beim Umgang mit Gewalt, sie handeln jedoch in der Regel bis auf die beschriebenen situativen und fallspezifischen Ausnahmen pädagogisch angemessen, ohne allerdings ihr Können respektive Handeln eindeutig zu kommunizieren. Die Wissensgrundlage, auf die sich das Handeln der Lehrkräfte bezieht, ist folglich den Lehrer*innen oftmals nur bedingt bewusst.

Interessant ist hingegen, dass besonders aufregende Situationen biographische Wissensbestände aktivieren und eine Grundlage für aktuelles Handeln bilden können. Als Beispiel hierfür kann Blumfeld angeführt werden, der auf störende Schüler*innen (eindrückliches Erlebnis) mit der Aktivierung biographisch erworbener Wissensbestände (Disziplinierungsmaßnahmen bei der Bundeswehr) reagiert. Die Erfahrungen sind entsprechend als das im Theorieteil angeführte „Biographische[...] Potential“ (Schulze 2006, S. 41) zu erkennen, das als „Reservoir von Kräften und Impulsen“ (ebd. S. 43) eine Grundlage für das pädagogische Handeln im Kontext des Gewaltphänomens bildet.

Das weite Gewaltverständnis und die mitunter diffuse Orientierung hinsichtlich der Legitimität und der Benennungen der Gewaltformen beeinflussen den Umgang mit Gewalt hinsichtlich Prävention oder Intervention; der Umgang ist insofern stark geprägt von persönlichen Überzeugungen, ab wann eine gewalthaltige Situation vorliegt und eingegriffen werden sollte. Dieses Ergebnis korrespondiert vor allem mit den Ergebnissen einer Studie von Tetens (2013), in der er u. a. folgende Orientierung von Lehrkräften herausarbeiten konnte:

„Zwar werden sich aus dieser Unbestimmtheit potenziell ergebende handlungspraktische Implikationen von den Lehrkräften nicht explizit thematisiert, es finden sich jedoch zumindest implizit Anzeichen dafür, dass ein individuell unterschiedliches und tendenziell diffuses Begriffsverständnis die Einschätzung

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

von Situationen und ein entsprechendes Eingreifen beeinflusst; insbesondere, da das Verständnis von Gewalt teilweise abhängig ist von der Tagesform der jeweiligen Lehrkraft: Je nach Situation und individueller Verfassung wird entschieden, ob ein Verhalten die Grenzen zur Gewalt überschreitet oder nicht“ (S. 220).

In Abgleich mit dem bereits im Theorieteil beschriebenen Modell von Bilz et al. (2017, S. 23) lässt sich hinsichtlich der Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte dieser Studie berichten, dass diese neben der Strukturierung des Gewaltwissens und persönlicher Überzeugungen (z. B. bezüglich der normativen Bewertungen) augenscheinlich abhängig ist von den „Situativen Faktoren“ (ebd.) wie der auftretenden Form der Gewalt oder den entwicklungsspezifischen Voraussetzungen der Schüler*innen. Deutlich wird fernerhin der ebenfalls im Modell von Bilz et al. (2017) formulierte Einfluss der Motivation, die einen entscheidenden Beitrag zur „Interventionskompetenz“ (S. 23) zu leisten vermag. Beim Interventionshandeln äußern fast alle Lehrkräfte, dass sie schrittweise vorgehen, indem sie sich beispielsweise zunächst ein Bild von der Situation machen, mögliche Handlungsoptionen prüfen und dann durchführen. Sie weisen in diesem Vorgehen Ähnlichkeiten zum im Modell von Bilz et al. (2017) beschriebenen Interventionshandeln auf, das aus den Schritten „Situationswahrnehmung“, „Auswahl der Interventionsziele“, „Auswahl der Interventionsformen“, „Durchführung der Intervention“ und „Evaluation der Zielerreichung“ besteht (S. 23). Es erfolgt seitens der Lehrkräfte kein explizit formulierter Bezug zu diesen erziehungswissenschaftlichen Modellen, vielmehr ist das Wissen hinsichtlich des Interventionshandelns implizit im Können der Lehrer*innen verankert. Woher die Lehrer*innen dieses Wissen haben – ob sie vielleicht tatsächlich dann doch von Handlungsmodellen bei Gewalt gehört haben oder ob sie einen Bezug zu Modellen aus anderen Bereichen des Lehrkräftehandelns herstellen oder ob es einfach nur Zufall ist –, kann aus den Interviews der Lehrkräfte nicht entnommen werden.

Interessant ist bei Bilz et al. (2017), dass die Autor*innen im Rahmen der kritischen Einordnung des Modells die „[...] Situationsvielfalt und Komplexität der Lehrerintervention, insbesondere die Reflexionsprozesse der Lehrkräfte und die damit verbundenen Widersprüche und Spannungsverhältnisse [...]“ (ebd, S. 24) erwähnen. Diese „Widersprüche und Spannungsverhältnisse“ lassen sich ebenfalls in den Aussagen der interviewten Lehrkräfte dieser Studie ausfindig machen. So werden offensichtliche Unsicherheiten im Umgang mit Gewalt erkennbar, die sich an verschiedenen Spannungsverhältnissen zeigen und mithilfe der im theoretischen Teil dieser Arbeit eröffneten Antinomie-Perspektive betrachtet werden können. Es gilt aufgrund der Aussagen der Lehrkräfte zu vermuten, dass viele dieser Widersprüche miteinander durch die Heterogenität der Gewaltformen stärker wahrgenommen werden. Demgemäß erscheinen in den Interviews Unsicherheiten, die sich immer wieder um die Frage drehen, ob bestimmte Konfliktsituation als Gewalt zu deuten sind oder nicht. Ersichtlich wird diesbezüglich eine „Begründungsantinomie“ (Helsper 2002, S. 77), da den Aussagen der Lehrkräfte zufolge das pädagogische Handeln in Gewaltkontexten nur bedingt auf der Folie von professionell abgesicherten Begründungen erfolgt. In Anlehnung an das Antinomiekonzept lässt sich in diesem Kontext eine Form der Sachantinomie erkennen, nämlich insofern, dass bei den Lehrkräften die Spannung zwischen wissenschaftlichem Wissen und des von der Biographie der Lehrer*innen geprägten Wissens erkennbar wird. Die subjektiven Theorien der interviewten Lehrkräfte deuten entsprechend darauf hin, dass sich die Lehrenden weniger bewusst am Professionswissen orientieren als an persönlichen Überzeugungen und biographischen Erfahrungen.

Womöglich steht dieses Handeln im Kontext einer Autonomieantinomie, die als besonders auffällig – eben auch aufgrund des Spannungsverhältnisses zwischen professionellem Wissen und biographischem Wissen – benannt werden kann. Die Lehrer*innen bringen an verschiedenen Stellen für sie ideale pädagogische Vorstellungen zum Ausdruck, die jedoch von den organisierten Rahmungen und Zwängen der Institution Schule eingeschränkt

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

würden. Die Förderung der Autonomie der Schüler*innen steht deshalb in einem Spannungsverhältnis zu den bestehenden Regeln und Normen des Feldes der Schule. Die Aussagen der Lehrkräfte ließen sich folglich dergestalt interpretieren, dass nicht nur ihre eigene Entfaltung aufgrund der Rahmungen des Schulfeldes bedingt möglich ist, sondern ebenfalls die Autonomieförderung der Schüler*innen zu kurz kommt beziehungsweise durch Handlungen wie dem Wegsehen nicht stattfinden kann. Mit dem Einsatz von subtilen Formen der Gewalt oder der Vermeidung des Eingreifens in Gewaltsituationen besteht zudem eine Vertrauensantinomie, die dadurch entsteht, dass Lehrkräfte in etwaigen Konfliktsituationen die Schüler*innen nicht unterstützen und ihnen Hilfe anbieten.

In einer vertiefenden Analyse gilt es jedoch zu konstatieren, dass die subjektiven Theorien der meisten Lehrkräfte dieser Untersuchung trotz des selbst artikulierten mangelnden Bezugs zum professionellen Wissen nicht per se als „unangemessen oder auch rückschrittlich“ (Epp 2019, S.5) gekennzeichnet werden können. Das heißt, dass die in den Interviews zum Ausdruck gebrachten und fallspezifisch mitunter deutlich biographisch beeinflussten subjektiven Theorien gegenüber einem wissenschaftlichen Handlungswissens nicht rückständiger sein müssen. Hinweise hierfür geben etwa die Aussagen der Lehrkräfte Strauchberg, Seefels und Ackerland (oder dem jüngeren Waldmann), die an verschiedenen Stellen darauf verweisen, dass auf der persönlichen Ebene Gespräche eine potentielle Methode sind, um bei Gewalt zu intervenieren und einen Konflikt zu klären. Der Ansatz des „Gespräches“ deckt sich etwa mit der Gewaltpräventionstheorie von Olweus (2006), auf persönlicher Ebene gezielt Gespräche mit den betroffenen respektive in den Gewaltkonflikt involvierten Kindern und Jugendlichen zu suchen und die Situation kooperativ aufzuarbeiten – bei Bedarf auch mit den Eltern.

Unabhängig davon wird deutlich, dass ein stärkerer Bezug zum professionellen Wissen den Lehrkräften mehr Sicherheit im Umgang mit Gewalt ermöglichen würde. Hintergrund dieser Perspektive sind die zum Ausdruck

6.3 Einfluss und Verarbeitung der biographischen Gewalterfahrungen

gebrachten Unsicherheiten bei der Bewertung möglicher Gewaltsituationen, die mitunter eine professionelle Intervention verhindern. Auffallend in den Interviews ist zudem die uneinheitliche Vorgehensweise. Während bei den Lehrkräften in der Regel eine Übereinkunft besteht, gegen Mobbing vorzugehen, sind die Perspektiven des eingreifenden Handelns bei anderen gewalthaltigen Situationen deutlich divergenter. So haben Lehrkräfte, die etwa „Rangeleien“ als regelhafte Auseinandersetzung einordnen, eine geringere Motivation, bei körperlichen Konflikten einzugreifen. Mit Bezug zum Antinomiekonzept wird dabei deutlich, dass vor allem Widersprüche und Unsicherheiten bestehen, ob die gewählten Methodiken auch mit einem Erfolg verbunden sind („Ungewissheitsantinomie“). Hinweise hierfür ermöglichen die Aussagen von Waldmann, der explizit darauf verweist, dass bestimmte Methoden wie etwa Gespräche wohl keinen Nutzen bringen.

6.3 Einfluss und Verarbeitung der biographischen Gewalterfahrungen

Im Rahmen des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit wurde die Frage formuliert, inwiefern die biographischen Erfahrungen womöglich den professionellen Umgang mit Gewalt hemmen. Problematisch ist in dieser Hinsicht, dass gerade subjektive Theorien, die verstärkt auf die Überlegenheit des biographischen Wissens ausgelegt sind, mitunter nur bedingt irritiert und revidiert werden können. Umso wichtiger erscheint es, dass Lehrkräfte ihre biographischen Erfahrungen reflektieren und richtig einordnen beziehungsweise verarbeiten können. Die Verarbeitung ist somit entscheidend für die Gestaltung der subjektiven Theorien und der Frage, wie elaboriert das Wissen über Gewalt ist.

Der Vergleich der Fallbeispiele lässt in einer ersten Perspektive vermuten, dass die subjektiven Theorien der Lehrkräfte im Umgang mit Gewalt einen gering-elaborierten Charakter aufweisen, der Umgang auf der Folie einer eher verdinglichten Denkweise basiert und biographische Erlebnisse

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

den Umgang mit Gewalt eher negativ bedingen. Grund für diese Annahme ist, dass einzelne Lehrkräfte dieser Interviewstudie konkret darauf verweisen, in ihrem pädagogischen Gewalthandeln keinen oder kaum Bezug zum professionellen Wissen zu haben. Dieses Ergebnis bestätigt die Erkenntnisse anderer Forschungsarbeiten, die darauf verweisen, dass das Wissen über Gewalt und mögliche Interventionsstrategien „z. T. mangelhaft“ (Bilz et al. 2017, S. 19) sei und Unsicherheiten hinsichtlich der Abgrenzung von Begriffen bestehen (vgl. Tetens 2013, S. 176). Verstärkt wird diese Vermutung durch Aussagen, die bestätigen, dass Lehrkräfte Interventionen zumindest situationsspezifisch vermeiden oder auch wegsehen. Diese Ergebnisse, bezugnehmend zur Perspektive des professionellen Wissens, decken sich deswegen zunächst mit den Erkenntnissen anderer Studien, die zu dem Ergebnis kommen, „[...] dass sich Schüler ungenügend geschützt fühlen, Lehrkräfte oft Angst haben, wegsehen bzw. zu wenig eingreifen“ (Bilz et al. 2017, S. 19). Dieses Nichteingreifen verweist auf eine Differenzierungsantinomie, da womöglich Schüler*innen unterschiedlich behandelt werden. Zumindest lassen Aussagen der Lehrer*innen vermuten, dass einzelne Schüler*innen durch das Wegschauen in Konfliktsituationen eine geringere Aufmerksamkeit erhalten als ihre Mitschüler*innen. Pointiert formuliert: Bei manchen Konflikten schauen die Lehrkräfte hin, bei anderen nicht.

Die Überprüfung und die Reflektion der biographischen Erfahrungen erscheinen vor diesem Hintergrund eine besondere Tragweite zu bekommen. Dieses „Selbstprüfen“ könnte ebenfalls gefordert werden hinsichtlich der Frage, ob und wie es gelingt, biographische Gewalterfahrungen zu verarbeiten. In diesem Kontext geht es darum, eben jene biographischen Ressourcen zu identifizieren, die entweder förderlich für einen professionellen Umgang mit Gewalt sind oder aber dem pädagogischen Handeln hemmend gegenüberstehen können. Das Sample dieser Interviewstudie machte deutlich, dass beide Richtungen möglich sind. Führten die biographischen Erfahrungen zu einer verdinglichten Denkweise, konnten sich die Erlebnisse auch negativ auf den Umgang mit Schüler*innen auswirken. Auf der anderen Sei-

6.4 Explizites und implizites Wissen in subjektiven Gewalttheorien

te gelang es Lehrkräften, ihre Erfahrungen aufzuarbeiten und pädagogisches Wirken professionell zu gestalten. Eine Aufarbeitung biographischer Erfahrungen, die mit körperlicher oder seelischer Verletzung verbunden sind, ist eine besondere Notwendigkeit:

„Die Psychoanalytikerin Alice Miller hat bspw. zahlreiche Publikationen verfasst, die sich mit dem Einfluss der Kindheit auf das Leben der Erwachsenen befassen. Eine ihrer Thesen ist, dass in der Kindheit erlittene Demütigungen später an andere weitergegeben werden. Miller vertritt die Auffassung, dass das Erkennen und Verstehen der eigenen Erfahrungen notwendig sei, um Wiederholungen zu vermeiden. Zentral ist, dass die Auswirkungen des eigenen Erzogenseins in das Bewusstsein der angehenden Pädagoginnen gerückt wird, um nicht ein bewusstloses Opfer des Erzogenseins zu werden, und all das zu wiederholen, was einem selbst in der Erziehung widerfahren ist“ (Neuss / Zeiss 2013, S. 22).

Das Zitat betont die Rolle der Erfahrungen in der Kindheit, die Auswertung der Interviews zeigt aber ebenfalls, dass intensive Gewalterfahrungen in allen Lebensphasen gemacht werden können – gerade auch Erfahrungen in der Berufsbiographie, die die Beurteilung von und den Umgang mit Gewalt bestimmen. Die Entwicklung einer biographischen Kompetenz wird in diesem Kontext zu einem wichtigen Ansatz, um professionell mit Gewalt umgehen zu können.

6.4 Explizites und implizites Wissen in subjektiven Gewalttheorien

Beim Vergleich lassen alle interviewten Lehrkräfte bei der Darlegung ihres Gewaltverständnisses und ihres pädagogischen Umgangs mit Gewalt häufig eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Gewaltphänomen und ih-

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

ren biographischen Gewalterfahrungen erkennen. Hierbei zeigt sich ein Bezug zum epistemologischen Ansatz des entwickelten Modells der subjektiven Theorien, denn die Interviewten formulierten ihre Gewaltorientierungen häufig bewusst. Die Reflektionsleistung lässt sich ebenfalls im Kontext der sozialen und institutionell bedingten Einflüsse auf die eigene subjektive Gewalttheorie nachzeichnen, indem beispielsweise die Interviewten immer wieder Wertungen der Bedingungen vornehmen oder Rückschlüsse auf ihr eigenes Handeln ziehen.

Mit Hinweis auf die Entwicklungstypik subjektiver Theorien lässt sich formulieren, dass Erfahrungen mit Gewalt zumindest zeitweise zu einem impliziten Verständnis von Gewalt geführt haben, wie dies etwa besonders in den Beschreibungen der Gewaltpraktiken der Kindheit und der Jugendzeit bei Blumfeld und Waldmann zum Ausdruck kommt, die die Gewalthandlungen ihrer Erziehenden als „normal“ wahrnahmen. Zumindest zeitweise bestand bei den Lehrkräften also eine Art „Gewalthabitus“, der mit Bezug zu feld-, generations- und zeitspezifischen Einwirkungen gewissermaßen als „Partialhabitus“ (Niestradt / Ricken 2014, S. 100) verstanden werden kann.

Zugespitzt lässt sich an dieser Stelle nun festhalten, dass der Habitus im Hintergrund bei der Genese des Gewaltverständnisses nicht durchweg mitläuft, situations- und fallspezifisch jedoch durchaus relevant für den eigenen Gewaltbegriff und den Umgang mit Gewalt sein kann. Fallspezifisch kann sogar vermerkt werden, dass ohne den Prozess der Habitualisierung die subjektive Gewalttheorie nicht entstanden wäre, wofür beispielhaft die Fälle Blumfeld und Waldmann angeführt werden können, die immer wieder auf die selbstverständlichen Gewalterfahrungen in ihrer Kindheit und ihrer eigenen Schulzeit eingehen.

Die Interviewten liefern dann gleichfalls eine Erklärung, wie habituiertes respektive implizites Wissen bewusstgemacht und dadurch wiederum Teil einer explizit darstellbaren subjektiven Theorie werden kann, die reflektiert und begründet eine Darlegung des eigenen Gewaltverständnisses ermöglicht: Es sind Brüche beziehungsweise Perspektivenwechsel ermögli-

6.4 *Explizites und implizites Wissen in subjektiven Gewalttheorien*

chende Impulse in der Biographie, die zum Nachdenken über Bisheriges anregen und dieses reflektiert hinterfragt. Auf diese Weise wird das bislang atheoretische Wissen in die eigene subjektive Theorie transformiert und durch weitere Erlebnisse regelmäßig verfestigt.

Gewissermaßen bildet das episodische Interview auch selbst ein Werkzeug, um das Unbewusste aufzubrechen und verarbeiten zu können. Die Erhebungsform des episodischen Interviews erlaubte mit der Erfragung des episodischen Wissens, dass die Interviewten auch freier berichten konnten. Augenfällig wurden hier Aussagen, die auf ein routiniertes, wie selbstverständlich vollzogenes Handeln und Denken hinwiesen und beispielsweise im Zusammenhang mit dem Wort „natürlich“ formuliert wurden. Waldmanns erst gegen Ende des Interviews formulierter Hinweis, in der Zerstörung der Natur ebenfalls eine Gewaltdimension (wieder) zu sehen oder Strauchbergs Neid-Beispiel können für die besondere Rolle des Interviews für das Aufbrechen impliziter Wissensstrukturen als Bestätigung dienen. Im Rahmen des Interviews wurden folglich Reflexionsprozesse angestoßen, welche die subjektiven Gewalttheorien erweitern können. Will sagen: Die Befragung der Lehrkräfte hat womöglich dazu beigetragen, die eigene subjektive Theorie weiterzuentwickeln und den Umgang mit Gewalt zu professionalisieren. Das Interview ermöglichte es den Lehrer*innen, einen Zugang zu Wissensressourcen zu erhalten, die bislang verborgen oder unbewusst bestanden. Durch die Öffnung dieses Wissens wurde es den Lehrkräften bewusst und kommunizierbar und somit zu einem bewussten Teil ihres expliziten Wissens ihrer subjektiven Theorie.

Die eindrücklichste Formulierung, die diesen Prozess verdeutlicht, stammt von Blumfeld, der selbst sagte, dass dieses Interview Nachwirkungen haben wird und einzelne Aussagen im Nachgang von ihm nochmals reflektiert werden. Dieser Ansatz kann auch als Beleg angeführt werden, dass sowohl das episodische Interview als auch die dokumentarische Methode für die Auswertung von subjektiven Theorien passend sind, da sie ebenfalls Wissen zutage fördern, das zunächst nicht bewusst ist, im Rahmen

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

einer Befragung aber wiederum Eingang in einen reflexiven Prozess erhalten kann.

Einen Zugang zu diesem Potential zu erhalten, es aufzubrechen und zu verarbeiten, lässt eine intensive Auseinandersetzung im Rahmen einer Biographiearbeit als notwendig erscheinen. Wie das implizite Wissen in subjektiven Theorien zugänglich gemacht werden kann, verdeutlicht das Beispiel von Waldmann: Zunächst müssen implizite Wissensstrukturen durch den Kontakt mit neuen Erfahrungen oder Impulsen bewusst gemacht und reflektiert werden, bevor sie wissenschaftlichen Theorien gegenübergestellt und in der Folge neu assoziiert werden können.

Zusammengefasst: Auch wenn Lehrkräfte ihr Handeln im Umgang mit Gewalt häufig bewusst reflektieren, wird es immer wieder Momente geben, in denen ihr Gewaltwissen im Können im Umgang mit Gewalt liegt oder in denen Lehrer*innen spontan und unbewusst reagieren – diese „Reaktionen“ können mit dem Konzept der subjektiven Theorien nicht alleine beschrieben werden. Für das Konzept der subjektiven Theorien bedeutet dies: Es muss bei einer Erforschung von Phänomenen die unterschiedlichsten Wissensformen und Einflussgrößen mitdenken und einbeziehen und dabei auch theoretische Grenzen überwinden, um eine verkürzte und unvollständige Sichtweise zu verhindern. Das Konzept der subjektiven Theorien dahingehend zu denken, wurde, wie auch diese Arbeit zeigte, bereits von verschiedenen Forschenden angestoßen und veranschaulicht ebenfalls die Offenheit des Konzepts (vgl. u. a. Dann 1994; Gastager et al. 2011; Greven 2018; Epp 2019). Gleichwohl muss das Konzept seine Offenheit bewahren, um dem Umstand Rechnung tragen zu können, dass das Wissen und Handeln von Lehrer*innen von verschiedenen Eindrücken, Erfahrungen und Impulsen beeinflusst und strukturiert wird. Diese Erfahrungen können dazu führen, wie auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, „dass etliche Lehrer*innen trotz ihrer akademischen Ausbildung eine verdinglichte Denkweise aufweisen, Stereotypen entwerfen und zu Normalitätskonstruktionen neigen, die sie ihrem Denken und Handeln zugrunde legen“ (Epp 2019, S. 5).

6.5 Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien

An dieser Stelle erscheint es angebracht, auf die Frage einzugehen, inwiefern subjektive Theorien geeignet sind, um das Gewaltwissen von Lehrer*innen und deren pädagogisches Handeln zu erforschen. Ja, subjektive Theorien sind geeignet, um das Gewaltverständnis von Lehrer*innen zu erforschen, da sie verschiedene Wissensressourcen in den Blick nehmen. Gleichzeitig erscheint das Konzept der subjektiven Theorien offen genug, um es an andere theoretische Perspektiven anbinden und dadurch weitere Wissensformen integrieren zu können. Die Ergebnisse der Arbeit können schließlich dahingehend gelesen werden, dass subjektive Theorien aus bewusst zugänglichem Wissen bestehen, gleichsam aus Wissen, das erst noch zugänglich gemacht werden muss, um dann kommunizierbar zu werden. Für die Erschließung letzteren Wissens braucht es jedoch einen Impuls, der zum Nachdenken anregt – etwa ein Interview.

6.5 Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien

Eine der Forschungsfragen dieser Arbeit fokussierte die Perspektive, wann und durch welche Bedingungen sich subjektive Gewalttheorien herausbilden. Die Ergebnisse dieser Studie verweisen darauf – wie im Rahmen der entwicklungstypischen Betrachtung festgehalten –, dass die Lehrer*innen in ihrer Kindheit und Jugendzeit noch über unspezifische subjektive Gewalttheorien verfügten, die sich im Laufe ihres Lebens jedoch aufgrund biographischer Situationen und Episoden ausdifferenzierten. Es lässt sich dabei festhalten, dass die Herausbildung vor allem abhängig ist von individualspezifischen Rahmungen, die Genese der subjektiven Theorien folglich unterschiedlich verläuft. Es gibt Lehrkräfte wie Waldmann, deren subjektive Gewalttheorie von professionellem Wissen beeinflusst wurde. Somit kann an dieser Stelle, wie bereits im vorangegangenen Kapitel genauer beschrieben, die besondere Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Wissens betont werden, wenngleich der Einfluss im Rahmen dieser Arbeit eindeutig nur

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

bei Waldmann von herausstechender Auffälligkeit war und bei Ackerland und Strauchberg zumindest immer wieder durchdrang. Besonders der Fall Waldmann kann insofern die Perspektive von Wahl (2006, S. 19ff.) stützen, dass sich subjektive Theorien, zumindest großer und mittlerer Reichweite, durch Lernprozesse verändern lassen.

Häufig gilt jedoch, dass die Lehrer*innen aufgrund ihrer wissenschaftlichen Ausbildung kaum Wissensressourcen hinsichtlich des Phänomens der Gewalt aufweisen. Mit Verweis auf den theoretischen Rahmen dieser Arbeit handelt es sich in Anlehnung an Volkmann (2008) beim Wissen über Gewalt vielmehr um „erfahrungsbezogene Wissensbestände“ (S. 70), die die subjektiven Gewalttheorien prägen. Der Gewaltbegriff entsteht „als Ansammlung und Aufschichtung von vielen einzelnen Erfahrungen“ (Schulze 2006, S. 40).

Dies bedeutet, dass an verschiedenen Stellen der Interviews eine Veränderung oder – womöglich der passendere Begriff – Anpassungsleistungen erkannt werden können. Entsprechend können auf der Folie des gewählten Untersuchungsdesigns (z. B. mithilfe der Erfragung des episodischen Wissens) Erfahrungsverläufe respektive typische professionsbezogene Entwicklungsverläufe bei der Entstehung von subjektiven Theorien nachgezeichnet werden. Gerade das entlang des Lebenslaufes angelegte episodische Interview ermöglichte es, die Veränderung der individuellen Orientierungsrahmen beziehungsweise der subjektiven Theorien in den Blick zu nehmen, indem eben jene Situationen identifiziert werden konnten, die zu einer Veränderung der subjektiven Gewalttheorie sowie des Umgangs mit Gewalt führten. Für alle Interviews können entsprechende Ereignisse und Erfahrungen mit Verweis auf Dausien (1996) als „Biographiesierungsaktivitäten“ (S. 4) konstatiert werden, die neue Erkenntnisse generieren und die Wissensressourcen über Gewalt erweitern. Mitunter führte die Biographizität (vgl. Alheit 2003a, S. 25) den Interviews zufolge dazu, dass der subjektive Gewaltbegriff neu assoziiert wurde, er zumindest neue Aspekte und Facetten erhielt. Deutlich wird jedoch ebenfalls, dass die Genese der subjektiven Gewalttheorien mit-

6.5 *Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien*

beeinflusst wird von der sozialen Eingebundenheit der Protagonist*innen. Gewalt wahrzunehmen oder als nicht besondere Praxis abzutun, ist insofern abhängig von den historischen Gegebenheiten, gesellschaftlichen Institutionen und Sozialisationskontexten.

Diese Perspektive der Herausbildung der subjektiven Gewalttheorien geht in der schulpädagogischen Forschung einher mit einer Frage des berufsbiographischen Professionsansatzes, „in welcher Weise ‚Entwicklung‘ überhaupt ausgelöst, stattfindet, sich teilweise verfestigt, zur Voraussetzung für weitere Entwicklung wird“ (Terhart 2011, S. 208). Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang zu hinterfragen, inwiefern „das Verhältnis von äußeren (situativen) und inneren (subjektiven) Anstößen und deren Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 208) auf die subjektiven Theorien wirken. Mitunter wurde die Gewalt, wie im vorangegangenen Kapitel bereits angeklungen, erst in der reflektierten Rückschau oder in der Offenlegung des impliziten Wissens mithilfe episodischer Fragen des Interviews als Gewalt definiert und fand demzufolge erst rückwirkend einen bewussten Eingang in die subjektive Theorie.

Die Entwicklung von subjektiven Theorien über Gewalt und deren Ursachen steht in einem engen Zusammenhang mit der persönlichen Betroffenheit und den daraus resultierenden Emotionen. Gewalterfahrungen werden also dann Teil einer subjektiven Theorie, wenn sie mit starken Gefühlen verbunden sind. Emotionen sind somit ein wesentliches Element von subjektiven Theorien und markieren eine wichtige Abgrenzung zu wissenschaftlichen Theorien. Eingedenk dieser Ausführungen lässt sich also folgern, dass biographische Erfahrungen vor allem dann eine Rolle für die eigene Gewalttheorie bekommen, wenn sie mit einer intensiven Gefühlslage verbunden sind. Besonders für Lehrkräfte, die in ihrer Erziehung selbst Gewalt erfahren haben, sind diese Erfahrungen ausschlaggebend für die Genese des subjektiven Gewaltbegriffs und bleiben den Interviews zufolge höchst relevant für das pädagogische Handeln. Diese eindrücklichen Erlebnisse repräsentie-

ren emotional behaftete Wendepunkte, die mit Verweis auf Denzin (1989) als „Epiphanien“ erkannt werden können:

„Those interactional moments that leave marks on people’s lives [...], have the potential for creating transformational experiences for the person. They are ‚epiphanies‘. In them, personal character is manifested and made apparent. By recording these experiences in detail, the researcher is able to illuminate the moments of crisis that occur in a person’s life. They are often interpreted, both by the person and by others, as turning point experiences (Strauss 1959). Having had this experience, the person is never again quite the same“ (Denzin 1989, S. 15; zitiert nach Sutterlüty 2003, S. 252).

Auch die bereits an verschiedenen Stellen dieser Arbeit zitierten Forschungsergebnisse von Hericks (u. a. 2006) lassen auf die Bedeutung von Emotionen schließen, wenngleich er nicht explizit von diesen spricht und stattdessen Adjektive wie „erlebt“ und „erlitten“ verwendet. Hericks konstatiert, dass die Auseinandersetzung mit Emotionen einen wesentlichen Aspekt im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften spielen. Insofern kann ein zu emotionales pädagogisches Handeln im Kontext der Gewalt als problematisch angesehen werden, zumal die emotionalen Voraussetzungen der Lehrkräfte Schüler*innen in der schulischen Motivation beeinflussen (vgl. u. a. Sotzek 2019). Dies verdeutlicht auch nochmals, dass den Emotionen in den subjektiven Theorien der Lehrer*innen eine zentrale Rolle für den Lernerfolg der Schüler*innen zukommt.

Im Zusammenhang mit der emotionalen Besetzung der Gewaltsituation ist auch die Frage zu stellen, warum bestimmte Gewaltformen stärker emotional gewichtet werden als andere. Nach Oevermann (1996) können Erfahrungskrisen dazu führen, habituell geprägte Deutungen und Handlungen, die bislang ein selbstverständliches Alleinstellungsmerkmal innehatten (z. B. körperliche Strafen), zu irritieren. Dies bedeutet, dass die Notwendig-

6.5 Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien

keit entsteht, in der Praxis das Repertoire an Handlungen und Deutungen um neue Optionen zu ergänzen. Zusammenfassend lässt sich somit formulieren, dass Gefühle die Genese von subjektiven Gewalttheorien und somit den Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen mitbestimmen. Emotionen sind entsprechend ein wichtiger Teil des Professionalisierungsprozesses und besitzen dementsprechend ein professionalisierungsrelevantes Gewicht.

Wie stark Emotionen eine Rolle für die pädagogische Profession spielen, verdeutlichen etwa Forschungsarbeiten von Keller-Schneider (2018) und Sotzek (2019, 2022), deren Ergebnisse den empirisch signifikanten Einfluss von Emotionen hinsichtlich der Rollenfindung von Lehrkräften festhalten. Emotionen bestimmen folglich den Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen und demzufolge, so eine mögliche These, die pädagogische Betrachtung des Phänomens der Gewalt. Mit Verweis auf Sotzek (2022) könnte folglich auch für die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit formuliert werden:

„Dieser Auseinandersetzungsprozess ist als ein von Emotionen begleitetes Erleben und Bearbeiten eines Spannungsverhältnisses konzeptualisiert. Die theoretischen und empirischen Ausführungen zeigen einerseits, dass sich in der Bearbeitung des erlebten Spannungsverhältnisses Professionalisierung vollziehen kann, sowie andererseits, dass Emotionen der Lehrperson [...] Ausdruck und Auslöser für Professionalisierung sind und diese zugleich mitstrukturieren. Ein spezifischer Professionalisierungsprozess ruht dabei auf bereits bewältigten Auseinandersetzungen und bestimmt wiederum die nachfolgenden mit“ (S. 223).

Doch welche Rolle spielt eigentlich als berufsbiographisch relevante Einflussgröße das soziale Feld der Schule für die Entwicklung einer subjektiven Gewalttheorie? Hierzu sei vorweg bemerkt, dass Lehrkräfte wie Strauchberg und Ackerland als eindrucklichstes Gewalterlebnis eine Situation aus ihrem Berufssetting des sozialen Feldes der Schule beschreiben, das Feld folglich

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

den Rahmen bildete für das Erleben respektive das Beobachten einer besonders eindringlichen Gewaltsituation. Das bedeutet, dass die Schule und der Beruf einer Lehrkraft regelmäßig einen Kontakt mit Gewalt mit sich bringen. Anders gewendet könnte einfach formuliert werden: Ohne die Schule hätten zumindest die genannten Lehrkräfte keine besonders eindrücklichen Erlebnisse mit Gewalt vorweisen können – oder wollen.

Aber auch mit Blick auf die anderen Lehrer*innen dieser Studie kann formuliert werden, dass die Schule einen Einfluss auf die subjektiven Gewalttheorien hatte; sei es, dass in ihr Gewalt stattfindet oder dass die Schule mit ihren Strukturen, Regeln und Anforderungen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte Gewalt ausüben kann. Beide Perspektiven wurden von den Lehrer*innen aufgegriffen und aufgrund der beispielhaften Erwähnung im Rahmen des episodischen Interviews als bedeutsame Einflussgrößen für die Bildung der subjektiven Theorien benannt. Zuweilen irritieren die Gewalterfahrungen in der Schule gar das bisherige Gewaltbild und führen zu einer Weiterentwicklung des eigenen Begriffs.

Abhängig davon, ob und wie die Lehrer*innen bereit waren, die vom Schulfeld offerierten Angebote anzunehmen, entwickelten und erlernten sie in Anlehnung an Helsper (2002) ihre eigenen Handlungsmuster, um mit Gewaltsituationen umzugehen. Mit dem durch den theoretischen Rahmen dieser Arbeit eröffneten Blick ließe sich entsprechend in Anlehnung an das Entwicklungsmodell von Hericks (2006; 2009b) für die Bildung einer subjektiven Gewalttheorie formulieren, dass eine Lehrkraft, auch wenn es Überschneidungen gibt, im Vergleich zu anderen Lehrer*innen Gewaltkontexte „auf unterschiedliche Art und Weise wahrnimmt, gewichtet und ausdeutet und dadurch auch zu unterschiedlichen Lösungen gelangt“ (Hericks 2009b, S. 6).

Die Entwicklungsaufgabe „Anerkennung“ kann vor dem Hintergrund dieser Ausführungen deswegen nicht nur aus der Perspektive, Schüler*innen als entwicklungsbedürftige und auf Anerkennung durch Andere Angewiesene gesehen werden, ebenso wie die Schüler*innen sind ebenfalls die Leh-

6.5 *Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien*

rer*innen auf anerkennende Äußerungen und Bestätigungen angewiesen – sei es nun von Seiten der Schüler*innen oder von Seiten der Vorgesetzten. Erfahren Lehrkräfte Anerkennung in ihrem Tun, so die Vermutung, sind sie eher gewillt, ein Gewaltverständnis im Rahmen ihrer subjektiven Theorie anzunehmen, wie es das soziale Feld der Schule erwartet.

Um dies zu veranschaulichen, beziehe ich mich dabei zunächst nicht auf die Ergebnisse schulpädagogischer Studien, sondern auf die zentrale Aussage einer Studie von Sutterlüty (2003) über die Gewaltkarrieren von Jugendlichen. Sutterlüty benennt vor allem die Missachtungserfahrungen als Wendepunkte, die dazu führten, dass aus kindlichen Opfern jugendliche Täterinnen und Täter wurden (vgl. ebd.). Mit Verweis auf Honneth undodorov stellt Sutterlüty heraus, „dass der Wunsch nach Anerkennung, d.h. nach Achtung und Wertschätzung eine anthropologische Grundbestimmung des Menschen sei“ (ebd., S. 135). Und ohne Anerkennung besteht die Gefahr, dass Menschen keine positive personale Identität entwickeln könnten.

Sicher, diese Ausführungen beziehen sich auf die Gewaltkarrieren von Jugendlichen, aber grundsätzlich lassen sich diese Aspekte ebenfalls auf Lehrerbiographien beziehen, bei denen der Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung besteht. Eine derartige Professionalisierungsperspektive ist insofern eng an die Anerkennung des pädagogischen Handelns durch Andere gebunden und weist eingedenk dieses Gedankens einen Bezug zum identitätstheoretischen Diskurs der Anerkennung auf (vgl. Ricken 2017, S. 38). Ricken (2017) geht in diesem Zusammenhang mit Verweis auf Honneth (1992; 2003) auf die Bedeutung der Anerkennung durch Andere und die damit verbundene „wertschätzende Bestätigung“ (ebd., S. 38) für die Pädagogik und die pädagogische Professionalität ein. Die Anerkennung und die Wertschätzung sei im Anschluss an Honneth (2003) die „praktische Bedingung eines positiven Selbstverhältnisses“ (S. 308; zitiert nach Ricken 2017, S. 38) sowie die Voraussetzung „intakter Identität“ (Honneth 1992, S. 209; zitiert nach Ricken 2017, S. 38) und der „Möglichkeit der Verwirklichung von individueller Autonomie“ (ebd., S. 213; zitiert nach Ricken 2017, S. 38). Bei

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

der Anerkennung geht es jedoch nicht nur darum, Wertschätzung und Bestätigung zu erfahren, ebenfalls beinhaltet Anerkennung „Versagung“ und „Entzug“ (Ricken 2017, S. 39), wie etwa auch die Beschreibung des Konstrukts „Institutionelle Anerkennung“ von Kammler (2013) zeigt.

Diese Versagung von Anerkennung findet zudem dann statt, wenn vorgegebene Normen und Regeln nicht eingehalten werden. Ricken verweist in diesem Kontext auf Butler (2003), denn

„[d]ie Frage der Genese des Selbst aus der Anerkennung heraus dreht sich – so Butlers Argument – immer auch darum, was es eigentlich heißt, für andere anerkennbar zu sein; es geht daher nicht bloß um den paradoxen Sachverhalt, dass jemand Anerkennung für etwas erhält, was er oder sie ist, und dieses auch wird, sondern darum, dass Anerkennung in sozialen Kontexten nach Erwartungen, Kategorien und Normen vergeben wird, die nicht die eigenen sind, sodass Anerkennung für das Selbst zunächst und vor allem Anerkennbarkeit des Selbst durch vor Anderen heißt. Mit Normen der Anerkennbarkeit sind jene Strukturen und Praktiken gekennzeichnet, denen das Selbst sich einerseits unterwerfen muss, andererseits aber nicht vollständig unterwerfen kann, da es auch als spezifischer Jemand und nicht bloß irgendeiner anerkannt werden will“ (Ricken 2017, S. 39).

Für die Lehrkräfte bedeutet dies: Um im Schulfeld Prestige, Erfolg oder generell Anerkennung zu erhalten, müssen die Regeln und Werte des Feldes, ähnlich wie bei einem Spiel, anerkannt und gewürdigt werden. Mit der Teilnahme am Spiel erkennen die Akteure die Kriterien des Spieles sowie dessen Bedingungen und Merkmale an und werden so auch überhaupt erst anerkennungsmöglich. Um Anerkennung in dem Feld respektive Spiel zu bekommen, ist neben dem Erlernen von expliziten und impliziten Ordnungen ebenfalls die Verinnerlichung von Bedingungen und Merkmalen für ein gu-

6.5 *Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien*

tes und ästhetisches Spiel hilfreich (vgl. Kraus / Gebauer 2002, S. 62). Für eine Lehrkraft bedeutet das für den Umgang mit Gewalt, dass sie die Regeln zum Umgang mit Gewalt im Feld der Schule anerkennen muss, um selbst Teil des Feldes Schule sein zu können. Die mit einem Feld behafteten Zwänge und Regeln sind zentrale Einflussgrößen „des Agierens und Interagierens der Akteure, wobei vor allem das Verständnis der Akteure von Wirklichkeit, ihr Gesellschaftsbild vom sozialen Feld geprägt wird“ (Schlüter 2013, S. 290).

Die Ausführungen hinsichtlich der Genese von subjektiven Gewalttheorien verdeutlichen nochmals, wie diese von unterschiedlichen Impulsen beeinflusst wird. Wissensbestände über Gewalt, die in formalen Ausbildungsphasen (Studium, Referendariat) erlernt wurden, spielen hingegen meist eine untergeordnete Rolle und werden nicht explizit von den Lehrkräften als Ausgangspunkt ihrer subjektiven Gewalttheorie benannt. Wenn auf professionelles oder wissenschaftliches Hintergrundwissen Bezug genommen wird, dann hat dieser Bezug in der Regel einen impliziten Charakter. Das bedeutet, die Äußerungen und Handlungen lassen einen professionellen Bezug erkennen, der von den Lehrkräften häufig als „nichtbewusstseinsfähige Selbstverständlichkeit“ (Dann 1989, S. 248) nicht als solcher erkannt oder benannt wird. Auf der Grundlage des vorliegenden Interviewmaterials können die Ergebnisse u. a. die Perspektive von Brandl-Götz (2023) bestätigen,

„[...] dass der pädagogische Alltag nicht durchgängig mit einem Rückgriff auf wissenschaftlich oder methodisch-didaktisch im Rahmen der Qualifizierung erworbenes Wissen realisiert wird und professionelle Identität nicht automatisch durch wissenschaftlich fundierte Fachkompetenz entwickelt wird“ (o.S.).

Mitunter zeigt sich eine Diskrepanz zwischen kommuniziertem Wissen und der Praxis. Zwar fällt im Rahmen der Aussagen der Lehrkräfte immer wieder das Wort „Professionalität“ oder ähnlich konnotierte Begriffe, im konjunktiven Wissen findet sich jedoch eine andere Betonung. Diese Orientierung kann auf der beruflichen Erfahrung beruhen und im Berufsall-

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

tag funktionieren, jedoch droht bei einer Nichtreflexion auf der Basis eines professionellen beziehungsweise wissenschaftlichen Wissens ein defizitärer Umgang mit Gewaltsituationen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass subjektive Gewalttheorien, die einen Widerspruch zum professionellen Wissen aufweisen, einer Hinterfragung und Aufarbeitung bedürfen (vgl. Faix 2022).

Insofern es den Lehrkräften gelingt, ihre biographischen Erfahrungen zu verarbeiten und professionell anschlussfähig zu gestalten, muss das biographische Erfahrungswissen kein geringeres Gewicht gegenüber dem wissenschaftlichen Wissen aufweisen. Gelingt die Verarbeitung der biographischen Gewalterfahrungen jedoch nicht, droht eine „verdinglichte Denkweise“ (Epp 2019, S. 5) und ein nichtprofessionelles Handeln in Gewaltsituationen. Allerdings werden von den wenigsten Lehrkräften die Möglichkeiten einer Entwicklung hin zu einer pädagogischen Professionalität bei der Gestaltung des Umgangs mit Gewalt eindeutig benannt.

Trotz des oftmals geringen Bezugs zum wissenschaftlichen Wissen weisen subjektive Gewalttheorien nicht per se eine „verdinglichte Denkweise“ auf. Findet eine Anbindung des biographischen Wissens an professionelle Orientierungen statt, sind subjektive Gewalttheorien als komplex-elaborierte Gebilde zu charakterisieren. Ähnlich wie das Konzept der subjektiven Theorien generell sind die subjektiven Gewalttheorien mit verschiedenen Funktionen verbunden:

- Orientierung im thematischen Feld,
- Erklärungen, Rechtfertigungen und Bewertungen,
- Ausarbeitung und Umsetzung einer Orientierung,
- Vermutungen und Vorhersagen,
- Entwicklung von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und -konzepten.

6.5 Herausbildung und Gestaltung der subjektiven Gewalttheorien

Subjektive Gewalttheorien sind nicht statisch, sondern sind durch Erfahrungen veränderbar (biographische Ereignisse respektive Wendepunkte); biographische Erfahrungen können entsprechend auch neu ausgelegt und modifiziert werden. Die Bildung von subjektiven Gewalttheorien verläuft prozesshaft, das Gewaltverständnis variiert also abhängig von den Lebens- und Berufsphasen. Der Berufsbiographie kann demzufolge ebenfalls eine besondere Rolle zugeschrieben werden, schließlich unterliegt der Professionalisierungsprozess einer gewissen Dynamik, bei der sich Berufsidentität und Haltung verändern. Kommt es etwa zu Veränderungen (schulische Reformen, negative oder positive Erlebnisse in der Schule, neue Schülerklientel etc.), dann ist ebenfalls das Berufsleben einer Lehrkraft als transformatorisches Geschehen mit berufsbiographischen Einschnitten zu sehen. In der Konsequenz kann es dann auch in der Einschätzung dessen, was Gewalt eigentlich ist und wie mit ihr umgegangen werden kann, zu Veränderungen kommen.

Die Rolle des biographischen Wissens beziehungsweise des Erfahrungswissens ist für die Entwicklung und Weiterentwicklung von subjektiven Theorien hoch zu gewichten, wobei hierbei vor allem der Charakter des biographischen Wissens als „dynamisches prozesshaftes Wissen“ (Volkman 2008, S. 70) zum Tragen kommt. Denn so kann auch das Wissen der Vergangenheit neu verhandelt und interpretiert werden. Dabei kann auf Berger (1969) verwiesen werden:

„Die gängige Auffassung, daß die Vergangenheit im Unterschied zum ewig strömenden Fluß der Gegenwart fest stehe, starr und unveränderlich sei, ist also falsch. Ganz im Gegenteil, sie ist geschmeidig, biegsam und dauernd im Fluß für unser Bewusstsein, je nachdem wie die Erinnerung sie umdeutet und neu auslegt, was sich ereignet hat“ (Berger 1969, zit. nach Volkman 2008, S. 70).

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Subjektive Gewalttheorien sind wandelbar, gleichfalls wird eine Vielfalt an Auslegungen und Umdeutungen erkennbar, die auf die Gestaltung der weiteren Berufsbiographie einen Einfluss haben. So ließe sich formulieren, dass die eigene biographische Gewaltsozialisation keinesfalls als deterministisch angenommen werden kann, vielmehr kann durch neue Erfahrungen, die reflektiert werden, auch wiederum neues, das Handeln beeinflussendes Wissen entstehen.

Die Reflexion ist sicher wichtig, aber auch sie kann Irrwege zur Folge haben und ist insofern nicht zwangsläufig erfolgsversprechend. Eingedenk dieses Einwurfs erscheinen Kooperationen mit anderen Professionellen ein wichtiges Werkzeug zu sein, um Erfahrungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu diskutieren und zu hinterfragen. Zudem kann auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit und der Äußerungen der Lehrer*innen vermutet werden, dass manch erfolgreicher Umgang in der Praxis mit Gewalt nicht durch bewusste Reflexion entstanden ist, sondern durch Reflexion lediglich im Nachhinein bestätigt wird, obwohl er bereits zum Handlungsrepertoire gehört. Wissen ist dann nicht handlungsleitend, sondern nur handlungsvergewissernd. Hier stimmen die subjektiven Theorien der interviewten Lehrkräfte mit einer Formulierung von Dann (1989) überein, dass subjektive Theorien ebenfalls „der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse“ (S. 249) dienen.

7 Fazit

Die mit der vorliegenden Arbeit verbundene primäre Intention war es, zu untersuchen, was Lehrer*innen unter Gewalt verstehen und welche Rolle biographische Erfahrungen hinsichtlich des Gewaltverständnisses und des pädagogischen Umgangs mit Gewalt in der Schule spielen. Um das Gewaltwissen der Lehrkräfte zu erforschen, wurden theoretische und methodische Bezüge gewählt, die es ermöglichen, die Entstehung und Verwendung des speziellen Wissens hinsichtlich des Phänomens der Gewalt und die damit verbundenen Handlungsorientierungen in den Blick zu nehmen.

Um das Gewaltverständnis von Lehrkräften zu erforschen, kann das Konzept der subjektiven Theorien als passender theoretischer Ansatz gekennzeichnet werden. Begründen lässt sich diese Aussage mit der von Kindermann und Riegel (2016) formulierten Perspektive, dass das Konzept der subjektiven Theorien „auf der einen Seite eine wohlstrukturierte methodologische und methodische Programmatik anbietet, sich auf der anderen Seite aber auch als hinreichend offen erweist, dass diese Programmatik jeweils sinnvoll auf den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfrage angepasst werden kann“ (o. S.). Die Offenheit zeigte sich einerseits am Einbezug des biographischen und sozialen Wissens, um den Untersuchungsgegenstand der Gewalt und die individuellen Orientierungen der Lehrer*innen differenzierter analysieren zu können. Anknüpfungspunkt für den Einbezug bildete die konzeptionelle Ausrichtung, dass subjektive Theorien auf verschiedenen und vielfältigen Wissensressourcen basieren.

Die Offenheit zeigte sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit andererseits daran, dass das Konzept verschiedene Anknüpfungspunkte sowohl im Hinblick der Erhebungsmethoden als auch hinsichtlich der Auswertungsmetho-

den zulässt. Gerade wenn es um die Erschließung von Wissensressourcen geht, bieten sich aufgrund der vielfältigen Einflüsse verschiedener Wissensquellen auf das Konzept der subjektiven Theorien Anschlüsse zu Methoden an, die der Ergründung von Wissensstrukturen dienen – wie dies eben für das episodische Interview und die dokumentarische Methode gilt. Generell lässt sich für das episodische Interview konstatieren, dass es den Interviewten bei der Darstellung ihrer Orientierungen und Erfahrungen Freiheiten ermöglicht, um nicht nur konkret ein bestimmtes Verständnis zum Ausdruck zu bringen, sondern gleichfalls mit episodischen Beispielen den Orientierungsrahmen zu begründen und zu erklären. In den Antworten auf die episodischen Fragen konkretisierten die Lehrkräfte noch einmal spezifische Gesichtspunkte ihrer subjektiven Gewalttheorie und ermöglichten tiefergehende Einblicke in ihre Orientierungen zum Thema Gewalt und biographischen Erfahrungen.

Hinsichtlich der Frage, wie subjektive Theorien entstanden sind, ist diese Kombination erhellend. Für die vorliegende Arbeit kann etwa festgehalten werden, dass die Interviewten mit der Erzählung eindrücklicher Situationen Hinweise lieferten, warum gerade ihr spezifisches Verständnis von Gewalt entstand. Ebenfalls hervorzuheben ist, dass die Interviewten nicht mit der Erwartung einer groß angelegten Erzählung überfordert wurden, sondern sie sich auf kürzere Äußerungen konzentrieren und somit ihr Verständnis stringenter umreißen konnten.

Gerade wenn es darum geht, ein gemeinsames Gewaltverständnis zu entwickeln, wäre es jedoch als Option in Betracht zu ziehen, die Ergründung des Phänomens nicht als Einzelinterview, sondern als Gruppeninterview zu organisieren. Dies wäre etwa dann von Interesse, wenn beispielsweise das Kollegium einer Schule eine gemeinsame Grundlage für den Umgang mit Gewaltsituationen entwickeln will. So könnten die verschiedenen Orientierungen direkt validiert werden – oder ihnen könnte direkt widersprochen werden. Gruppendiskussionen sind ein häufig angeführtes Merkmal der dokumentarischen Methode, wenngleich sich die Methode auch für die Analyse

von Interviews mit einem narrativen Charakter eignet (vgl. Brüggemann / Welling 2017, S. 202). So machte die vorliegende Arbeit deutlich, dass die dokumentarische Methode als Methode zur Erforschung von Wissensquellen einen passenden Anschluss an Erhebungsverfahren wie das episodische Interview bietet, um die verschiedenen Wissensformen in den Fokus nehmen zu können. Für die vorliegende Arbeit war sie insofern ein nützliches Instrument, da sie neben dem kommunikativen Wissen mit dem konjunktiven Wissen verstärkt einen Zugang zur Auswertung biographischer Erfahrungen ermöglichte. Ebenfalls zeichnet sich die Methode durch ihre Offenheit aus, das heißt, sie lässt sich an verschiedene theoretische Konzepte und Erhebungsverfahren anschließen, die die Vielfalt des Wissens thematisieren. Zudem lässt sich konstatieren, dass die dokumentarische Methode immer wieder weiterentwickelt wird und in das Konzept regelmäßig neue Aspekte integriert werden können (vgl. ebd., S. 203).

Auf der Grundlage der Ergebnisse lässt sich formulieren, dass ein eindeutiges Grundverständnis von Gewalt nicht zwingend vorliegt und somit das pädagogische Handeln eigentlich keinen gemeinsamen Nenner besitzt. Insofern fehlt beim Umgang mit gewalthaltigen Konflikten der Bezug auf ein gemeinsames Gewaltverständnis. Um jedoch im professionellen Wirkungskreis der Schule adäquat handeln zu können, sollte ein gemeinsames Professionsverständnis im Kontext der Gewalt entwickelt werden. Hierbei erscheint eine Biographiearbeit als sinnvoller erster Schritt. Denn die Erfahrungen des bisherigen Lebens wirken sich den Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge abhängig von der Persönlichkeit der Lehrer*innen auf das pädagogische Handeln aus und beeinflussen dieses, wenn die Erfahrungen unreflektiert bleiben, auch negativ. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie ist vor diesem Hintergrund für die professionelle Entwicklung eines beruflichen Selbst ein unerlässlicher und notwendiger Schritt.

Gelingt eine Aufarbeitung des Erlebten, können die biographischen Erfahrungen zu einem professionelleren Umgang mit Gewalt beitragen. Erfolgt die Verarbeitung defizitär und nicht hinreichend, können die biogra-

phischen Erfahrungen den professionellen Umgang mit Gewalt hemmen. Die vorliegende Arbeit kann in diesem Kontext als Ergebnis festhalten, dass Lehrer*innen trotz ihres wissenschaftlichen Studiums und des Referendariats Gewaltsituationen häufig auf der Grundlage ihres Erfahrungswissens angehen, was sich beispielsweise daran zeigt, dass fallspezifisch das Thema Gewalt bei der Betrachtung einen stereotypisierenden Charakter einnimmt. Zwar greifen Lehrkräfte für ihr Gewaltverständnis und den pädagogischen Umgang mit Gewalt immer wieder auf explizites Wissen zurück (z. B. bei der Beschreibung der körperlichen Gewalt), es wird jedoch ebenfalls deutlich, dass sich der Umgang der Lehrer*innen mit Gewalt häufig auf implizite Wissensressourcen stützt. In der Konsequenz kann dies im negativen Sinne bedeuten, dass Gewaltkonflikte nicht hinreichend geklärt und gelöst werden, die persönliche Integrität der Schüler*innen somit gefährdet wird.

Kollegiale Beratungen und gemeinsame erfahrungsbasierte Fortbildungen von Lehrkräften, eine stärkere Thematisierung des Gewaltthemas in der Ausbildung von Lehrer*innen sowie die Aufarbeitung der Erfahrungen und damit verbunden die Entwicklung einer biographischen Kompetenz für die Sicherstellung eines professionellen Umgangs mit Gewalt erscheinen als wichtige Maßnahmen, um das Thema Gewalt und dessen pädagogische Bearbeitung noch stärker zu professionalisieren.

Abschließend lässt sich festhalten: Gewalt ist nicht aus dem Feld der Schule verschwunden. Auch weiterhin erfahren Lehrer*innen Gewalt oder üben selbst Gewalt aus. Der Rückgriff auf biographisches Erfahrungswissen muss einen professionellen Umgang nicht gefährden. Voraussetzung ist hierfür, dass die biographischen Erfahrungen aufgearbeitet werden und dahingehend geprüft werden, ob sie anschlussfähig an wissenschaftlich fundiertes Professionswissen sind. Hierzu wären weitere Studien notwendig, um zu erfassen, wie das biographische Wissen professionell aufgearbeitet und verarbeitet werden kann. Weitere Forschungen sind zudem hinsichtlich der Frage hilfreich, inwiefern sich die Lehrkräfte als kompetent genug

im Umgang mit Gewalt einschätzen und ob eine Kompetenzentwicklung durch Fortbildungen das professionelle Handeln erhöhen würde.

Das Thema der Gewalt wird weiter polarisieren und der Anspruch „Nie-
mals Gewalt“ in der Schule mitunter wie die blaue Blume der Erziehungsro-
mantik erscheinen. Dies mag auch am Wesen der Gewalt selbst liegen: Sie ist
vielfältig und präsentiert sich in verschiedenen Gewändern, die oftmals nur
schwer zu fassen sind. In der Konsequenz kann dies bedeuten, dass Gewalt-
verhältnisse unbemerkt bleiben, weil ein gemeinsames Verständnis für das
Thema Gewalt fehlt. Die Aufgabe und der Anspruch der Pädagogik wird es
deshalb auch weiterhin sein, Konzepte und Methoden zu entwickeln, um
Lehrer*innen und Schüler*innen für die Wahrnehmung von Gewaltverhält-
nissen und -situationen zu sensibilisieren und für die verschiedenen Facetten
der Gewalt passende Antworten zu finden.

Literatur

- Alheit, P. (2003a): Biografizität. In: Bohnsack, R./ Marotzki, W. / Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 25.
- Alheit, P. (2003b): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Ein Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-Report, No. 78, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, S. 7–22. Download von <https://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> am 15.04.2019.
- Alheit, P. (2003c): Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (3), S. 362–382.
- Alheit, P. (2018): Biographieforschung und Figurationstheorie. In: Lutz, H. / Schiebel, M. / Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 23–36.
- Alheit, P. / Dausien, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H. H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 431–457.
- Alheit, P. / Dausien, B. (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, R. / Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 713–734.
- Alkemeyer, T. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bewegungspraktiken. In: Friebertshäuser, B. / Rieger-

- Ladich, M. / Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 119–141.
- Alkemeyer, T. (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. In: Alkemeyer, T. / Budde, G. / Freist, D. (Hrsg.): Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 33–68.
- Alkemeyer, T. / Budde, G. / Freist, D. (2013): Einleitung. In: Alkemeyer, T. / Budde, G. / Freist, D. (Hrsg.): Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, S. 9–30.
- Alkemeyer, T. / Rieger-Ladich, M. (2008): Symbolische Gewalt im pädagogischen Feld. Überlegungen zu einer Forschungsheuristik. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz, S. 103–124.
- Amling, S. (2019): Lehrerhabitus und Lernen der Lehrkräfte – Eine Diskussion empirischer Analysen und konzeptioneller Überlegungen. In: Kramer, R. T. / Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, S. 127–146.
- Amling, S. / Hoffmann, N. F. (2013): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung 14 (2), S. 179–198.
- Arendt, H. (1975): Macht und Gewalt. München.
- Artelt, C. / Kunter, M. (2019): Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In: Urhahne, D. / Dresel, M. / Fischer, F. (Hrsg.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin / Heidelberg, S. 395–418.
- Assmann, A. (2007): Geschichte im Gedächtnis. Von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München.

- Audehm, K. (2008): Die Kaffeekanne und die Autorität des Vaters: Familienzeiten als symbolische Praxen. In: *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalysen nach Pierre Bourdieu*. Konstanz, S. 125–144.
- Baier, D. / Pfeiffer, C. (2015): Gewalterfahrungen und Gewaltverhalten. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn, S. 238–243.
- Ballis, A. / Penzold, M. / Scherf, D. / Schieferdecker, R. (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: *Didaktik Deutsch* 19 (37), S. 92–104.
- Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (3), S. 343–359.
- Baumert, J. / Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
- Baumert, J., / Kunter, M. (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Gogolin, I. / H. Kuper, H. / Krüger, H.-H. / Baumert, J. (Hrsg.): *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 277–337.
- Beck, T. K. / Schlichte, K. (2014): *Theorien der Gewalt zur Einführung*. Hamburg.
- Bereswill, M. (2018): Biographie und Gewalt. In: Lutz, H. / Schiebel, M. / Tuider, E. (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 269–280.
- Bilz, L. / Schubarth, W. / Ulbricht, J. (2017): Der Umgang mit Schülergewalt und Mobbing: Ein Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandelns. In: Bilz, L. / Schubarth, W. / Dudziak, I. / Fischer, S. / Niproschke, S. / Ulbricht, J. (Hrsg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen*.

- Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn, S. 17–28.
- Bilz, L. / Steger, J. / Fischer, S. M. / Schubarth, W. / Kunze, U. (2017): Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing. In: Bilz, L. / Schubarth, W. / Dudziak, I. / Fischer, S. / Niproschke, S. / Ulbricht, J. (Hrsg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn.
- Bitai, G. (2016): Pädagogische Orientierungen von Lehramtsstudierenden – eine qualitative Untersuchung studentischer Reflexion zum ersten Schulpraktikum. Download von <https://d-nb.info/1127153595/34> am 3.12.2018.
- Blömeke, S. / Eichler, D. / Müller, C. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien In: Unterrichtswissenschaft 31 (2), S. 103–121.
- Bögelein, N. / Vetter, N. (2019): Deutungsmuster als Forschungsinstrument – Grundlegende Perspektiven. In: Bögelein, N. / Vetter, N. (Hrsg.): Der Deutungsmusteransatz Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim, S. 12–39.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. / Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 242–270.

- Bohnsack, R. / Hoffmann, N. F. / Nentwig-Gesemann, I. (2019): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Amling, S. / Geimer, A. / Schondelmayer, A.-C. / Stützel, K. / Thomsen, S. (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode Heft 1/2019. Berlin, S. 17–50. Download von <https://doi.org/10.21241/ssoar.65691> am 28.04.2023.
- Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. / Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. / Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9–32.
- Bohnsack, R. / Krüger, H.-H. (2005): Qualität qualitativer Forschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6 (2), S. 185–190.
- Bonneth, F. / Hericks, U. (2019): Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In: Pallesen, H. / Kramer, R.-T. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretisch und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, S. 101–126.
- Borowski, A. / Neuhaus, B. J. / Tepner, O. / Wirth, J. / Fischer, H. E. / Leutner, D. / Sandmann, A. / Elke Sumfleth, E. (2010): Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) – Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, S. 341–349. Download von https://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_Kurzbericht_Borowski.pdf am 13.04.2018.
- Böttger, A. (1998): Die Gewalt der Hooligans – eine Folge moderner gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse? Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Biografien gewaltbereiter Jugendlicher. Hannover.
- Böttger, A. / Lobermeier, O. / Plachta, K. (2014): Opfer rechtsextremer Gewalt. Wiesbaden.

Literatur

- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society. New York.
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen, S. 183–198.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 3 (1), S. 75–81.
- Bourdieu, P. (1997a): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I. / Kraus, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, S. 153–217.
- Bourdieu, P. (1997b): Eine sanfte Gewalt. In: Dölling, I. / Kraus, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, S. 218–230.
- Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.
- Bourdieu, P. / Passeron, J.C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bourdieu, P. / Passeron, J.-C. (1973): Grundlage einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. / Wacquant, L. J. D. (2013): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main.

- Braband, J. (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld.
- Brandl-Götz, T. (2023): Pädagogische Professionalität und subjektive Theorien: Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten. [online]. socialnet Materialien. Bonn. Download von <https://www.socialnet.de/materialien/29733.php> am 14.05.2023.
- Braun, M. / Herberichs, C. (2005): Gewalt im Mittelalter. Überlegungen zu ihrer Erforschung. In: Braun, M. / Herberichs, C. (Hrsg.) (2005): Gewalt im Mittelalter. Realitäten – Imaginationen. München, S. 7–38.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.
- Brüggemann, M. / Welling, S. (2017): Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung. In: Knaus, T. (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München, S. 181–207.
- Büchner, P. / Brake, A. (2007): Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2), S. 197–213.
- Bussmann, K. (2007): Gewalt in der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 637–652.
- Bussmann, K. / Erthal, C. / Schroth, A. (2008): Wirkung von Körperstrafen verboten. Erste Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie zu den „Auswirkungen eines gesetzlichen Verbots von Gewalt in der Erziehung“. In: RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens, 56 (4), S. 404–422. Download von <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0034-1312-2008-4-404.pdf> am 21.05.2023.

- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main.
- Calmbach, M. (2007): *More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore*. Bielefeld.
- Combe, A. / Kolbe, F. U. (2008): *Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln*. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden, S. 857–875.
- Cramer, C. (2012): *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn.
- Dann, H.-D. (1989): *Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 7 (2), S. 247–254.
- Dann, H.-D. (1994): *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*. In: Reusser, K. / Reusser-Weyeneth (Hrsg.): *Verstehen*. Bern, S. 163–182.
- Dann, H.-D. / Barth, A.-R. (1995): *Die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen*. In: König, E. / Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*. Weinheim, S. 31–62.
- Dann, H.-D. / Humpert, W. (2002): *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), S. 215–226.
- Daryan, N. (2016): *Habitus oder die Gewaltförmigkeit der menschlichen Existenz. Anthropologische Überlegungen zu einem Konstitutionsprinzip*. In: Bilstein, J. / Ecarius, J. / Ricken, N. / Stenger, U. (Hrsg.): *Bildung und Gewalt*. Wiesbaden, S. 85–98.
- Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen.

- Dausien, B. (2008): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine rekonstruktive Geschlechterforschung. In: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 354–367.
- Dausien, B. / Hanses, A. (2017): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18 (2), S. 173–189.
- Degele, N. (2018): Brauchen wir noch eine „Miss Germany“, Frau Degele? In: DER SPIEGEL 8/2018, S. 52.
- Didero, M. (2014): Islambild und Identität. Subjektivierungen von Deutsch-Marokkanern zwischen Diskurs und Disposition. Bielefeld.
- Dittrich, A.-K. (2020): Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis. Bad Heilbrunn.
- Dollase, R. (2010): Gewalt in der Schule. Stuttgart.
- Dollase, R. (2013): Erziehung. In: Gudehus, C. / Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart / Weimar, S. 17–24.
- Dresing, T. / Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview. Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg. Download von www.audiotranskription.de/praxisbuch am 14.4.2016.
- Dudziak, I. (2017): Entwicklungstrends von Gewalt zwischen Schülern und Lehrkräften von Mitte der 1990er Jahre bis heute. In: Bilz, L. / Schubarth, W. / Dudziak, I. / Fischer, S. / Niproschke, S. / Ulbricht, J. (Hrsg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn, S. 57–71.
- Ecarius, J. (2018): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. In: Lutz, H. / Schiebel, M. / Tuidier, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 163–173.

- Ecarius, J. / Hößl, S. E. / Berg, E. (2012): Peergroup – Ressource oder biographische Gefährdung? In: Ecarius, J. / Eulenbach, M. (Hrsg.): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung, Wiesbaden, S. 161–181.
- Ergert, M. (2019): Gleicher Input – verschiedene Effekte. Wie subjektive Voraussetzungen und Theorien die Wirkung von Wissenstransfer determinieren. In: F&E Edition 25, S. 23–35. Download von https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/F_E_25/FE25_o8_Ergert.pdf am 28.04.2023.
- Ehmke, T. / Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster / New York / München / Berlin, S. 309–335.
- Elias, N. (1969a): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Bern / München.
- Elias, N. (1969b): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft, Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Bern / München.
- Epp, A. (2017): Von der Schule in die Berufsausbildung. Soziale Konstruktionen durch Lehrkräfte über ungünstige Faktoren in der Bildungsbio-graphie von Schülerinnen und Schülern. Opladen / Berlin / Toronto.
- Epp, A. (2019): Biographie und Subjektive Theorie zusammendenken? Formulierung eines Desiderats und daran anschließende methodische (An-)Forderungen und Überlegungen. Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018. Download

von https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/956/1196 am 23.06.2020.

- Equit, C. (2010): Gewalthandeln und Ehre. Versuch einer anerkennungstheoretischen Deutung. In: Wigger, L. / Equit, C. (Hrsg.): *Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen*. Opladen / Farmington Hills, S. 55–82.
- Equit, C. (2011): *Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen*. Wiesbaden.
- Faix, A.-C. (2020): „Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwie gekennzeichnet“. Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. In: *Pädagogische Horizonte* 4 (2), S. 58–79.
- Fischer, S. (2017): *Das Wissen von Lehrkräften über Gewalt und Mobbing*. In: Bilz, L. / Schubarth, W. / Dudziak, I. / Fischer, S. / Niproschke, S. / Ulbricht, J. (Hrsg.): *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn, S. 169–189.
- Flick, U. (1987): *Das Subjekt als Theoretiker?: zur Subjektivität Subjektiver Theorien*. In: Bergold, J. / Flick, U. / Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie e.V. (Hrsg.): *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen 1987.
- Flick, U. (2011a): *Das Episodische Interview*. In: Oelerich, G. / Otto, H.-U. (Hrsg.): *Empirische Forschung und soziale Arbeit*. Wiesbaden, S. 273–280.
- Flick, U. (2011b): *Triangulation*. In: Oelerich, G. / Otto, H.-U. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit – Ein Studienbuch*. Wiesbaden, S. 323–328.
- Flick, U. (2011c): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.

Literatur

- Flick, U. (2011d): Zum Stand der Diskussion – Aktualität, Ansätze und Umsetzungen der Triangulation. In: Ecarius, J. / Miethe, I. (Hrsg.): Triangulation in der Bildungsforschung. Opladen, S. 19–40.
- Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Freitag, C. (2015): Gewalt und Zuchtmittel in der Schulgeschichte. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 282–285.
- Fried, L. (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (1), S. 112–126.
- forsa (2022): Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung. Download von https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2022--II--II_DSLK_Bericht.pdf am 5.05.2023.
- Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.) (1998): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen.
- Foucault, M. (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (1977): Mikrophysik der Macht: Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin. Berlin.
- Foucault, M. (1989): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main.
- Foucault, M. (2005a): Die Maschen der Macht. In: Defert, D. / Ewald, F. (Hrsg.): Analytik der Macht. Frankfurt am Main, S. 220–239.
- Foucault, M. (2005b): Subjekt und Macht. In: Defert, D. / Ewald, F. (Hrsg.): Analytik der Macht. Frankfurt am Main, S. 240–263.

- Fussangel, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Download von <https://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/dgo802.pdf> am 21.04.2019.
- Galtung, J. (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg.
- Gastager, A. / Patry, J.-L. / Gollackner, K. (2011): Einleitung. In: Gastager, A. / Patry, J.-L. / Gollackner, K. (Hrsg.): Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck / Wien / Bozen, S. 9–12.
- Gehrmann, A. (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen.
- Görgen, T. / Hunold, D. (2015): Hell- und Dunkelforschung. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S.84–87.
- Grabau, C. (2016): Transparenzräume. Über „die Lyrik Rousseaus und die Obsession Benthams“. In: Heinze, C. / Witte, E. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): „...was den Menschen antreibt...“. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen, S. 61–82.
- Greven, L. (2018): Profilierung der Dokumentarischen Methode für das Forschende Lernen im Praxissemester am Beispiel einer Erhebung Subjektiver Theorien Geschichtslehrender. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 1 (2), S. 315–330.

- Groebe, N. / Scheele, B. (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 151–165.
- Groebe, N. / Wahl, D. / Schlee, J. / Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Grzanna, C. (2011): Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Faßhauer, U. / Fürstenau, B. / Wuttke, E. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen / Berlin / Farmington Hills, S. 9–20.
- Grzanna, C. (2012): Die Subjektiven Theorien angehender Lehrer über ihre Berufsidentität am Ende des Studiums der Wirtschaftspädagogik. Einflüsse zentraler Erfahrungen und Absichten professionellen Handelns. Hamburg.
- Haas, T. (2018): Leib-körperliche Dimensionen von Bildung: Sichtweisen auf verborgene Aspekte im schulischen Kontext. Berlin.
- Hafeneger, B. (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Hafeneger, B. (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Heinze, C. (2002): Zur Herbart-Rezeption Herman Nohls. In: Pädagogische Rundschau 56 (3), S. 297–307.
- Heinze, C. (2016): Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes. In: Heinze, C. / Witte, E. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): „...was den Menschen antreibt...“. Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen, S. 163–187.

- Heinze, C. (2017): Verletzlichkeit und Teilhabe. In: Miethe, I. / Tervooren, A. / Ricken, N. (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden, S. 47–63.
- Helfferrich, C. (2006): Biografien und Lebenslauf. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze.
- Herbart, J. F. (1802 / 1964): Kleine pädagogische Schriften. (Herausgegeben von Walter Asmus). Düsseldorf.
- Hericks, U. (2005): „Und ich glaub die Schüler ertragen den Unterricht“ – Unterrichtskonzepte von Lehrerinnen und Lehrern in der Berufseingangsphase. Beitrag für das Forschungskolloquium im Rahmen des Promotionsprogramms „Fachdidaktische Lehr-Lernforschung – Didaktische Rekonstruktion“ an der Universität Oldenburg – 04.02.2005. Download von <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/schulpaedagogik/arbeitsgruppen/ag-hericks/personen/media/vortrag-uni-oldenburg-hericks.pdf> am 10.02.2019.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.
- Hericks, U. (2009a): Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs — Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In: Meyer, M.A. / Prenzel, M. / Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden, S. 61–79.
- Hericks, U. (2009b): „Es ist natürlich ‘n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...“ – Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Vortrag an der Universität zu Köln, 07.11.2009. Download von <https://www.uni-marburg.de/de/>

fb21/schulpaedagogik/arbeitsgruppen/ag-hericks/personen/media/vortrag-uni-koeln-hericks.pdf am 28.11.2018.

- Hericks, U. / Sotzek, J. / Rauschenberg, A. / Wittek, D. / Keller-Schneider, M. (2018): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7 (1), S. 65–80.
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M. / Marotzki, W. / Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64–102.
- Helsper, W. (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), S. 567–579.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus. Transformations- und Reproduktionspfade. In: Kramer, R. T. / Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, S. 49–72.
- Helsper, W. / Wenzel, H. (Hrsg.) (1995): Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Handelns. Opladen.
- Heran-Dörr, E. (2006): Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung psychodikatischer Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften. Berlin.
- Hoerning, E.M. (1989). Erfahrung als biographische Ressource. In: Alheit, P. / Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main / New York, S. 148–163.
- Hoerning, E. M. (2000): Theoretische und forschungspraktische Verankerung. Eine Einleitung zu den Beiträgen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart.

- Hopf, C. (2001): Konzepte des Wissens: eine empirische Studie zu den wissenschaftstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld.
- Hurrelmann, K. / Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim / Basel.
- Imbusch, P. (2002): Der Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, W. / Hagan, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, S. 26–57.
- Imbusch, P. (2006): Gewalt. In: Schäfers, B. / Kopp, J. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 92–94.
- Imbusch, P. (2008): Macht und Herrschaft. In: Korte, H. / Schäfer, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Wiesbaden, S. 163–184.
- Kammler, T. (2013): Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden.
- Kekeritz, M. (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule: Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden.
- Kavemann, B. / Helfferich, C. / Nagel, B. (2016): Subjektive Theorien von jugendlichen Mädchen über Re-Viktimisierung nach sexuellem Missbrauch. In: Kindesmisshandlung und Vernachlässigung 19 (1), S. 124–149.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster.
- Keller-Schneider, M. (2013): Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 6 (2), S. 178–213. Download von <https://www.pedocs.de/volltexte/2018/14745/pdf/>

LbP_2013_2_KellerSchneider_Schuelerbezogene_Ueberzeugungen_von_Studierenden.pdf am 25.03.2023.

Keller-Schneider, M. (2018): „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In: Paseka, A. / Keller-Schneider, M. / Combe, A. (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 231–254.

Keller-Schneider, M. / Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E. / Bennewitz H. / Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 386–407.

Kindermann, K. (2018): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien in (Grund-)Schulpädagogik und Fachdidaktiken. In: Miller, S. / Holler-Nowitzki, B. / Kottmann, B. / Lesemann, S. / Letmathe-Henkel, B. / Meyer, N. / Schroeder, R. / Velten, K. (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, S. 164–170.

Kindermann, K. / Riegel, U. (2016): Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 17 (2). O.S. Download von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50203> am 20.03.2019.

Kleemann, F. / Krähnke, U. / Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden.

Klewin, G. / Tillmann, K.-J. / Weingart, G. (2002): Gewalt in der Schule. In: Heitmeyer, W. / John Hagan, J. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Opladen, S. 1078–1105.

Klewin, G. (2006): Alltagstheorien über Schüलगewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen. Wiesbaden.

- Kohli, M. (2003): Lebenslauf. In: Schäfers, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, S. 202–205.
- Koller, H.-C. / Marotzki, W. / Rieger-Ladich, M. (2007): Symbolische Gewalt – Zur literarischen Ethnographie von Bildungsräumen. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 8 (1), S.7–10.
- Kolshorn, M. / Brockhaus, U. (2002): Drei-Perspektiven-Modell: Ein feministisches Ursachenmodell. In: Bange, D. / Körner, W. (Hrsg.): Handwörterbuch sexueller Missbrauch. Göttingen, S. 55–61.
- Krais, B. (1989): Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Fraktionen der „herrschenden Klasse“ in Frankreich. In: Eder, K. (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt am Main, S. 47–70.
- Krais, B. (2008): Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne: Soziale Ordnungen, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz, S. 45–58.
- Krais, B. / Gebauer, G. (2013): Habitus. Bielefeld.
- Kramer, R. T. / Idel, T.-S. / Schierz, M. (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 7 (1), S. 3–36. Download von <https://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/31966/27499> am 15.05.2021.
- Kramer, R. T. / Pallesen, H. (2019): Theoretisch-konzeptionelle und empirische Herausforderungen des Lehrerhabitus. Eine Einleitung. In: Kramer, R. T. / Pallesen, H. (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und em-

- pirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn, S. 9–26.
- Krasmann, S. (2011): Performing the State. Staatlichkeit zwischen Recht und Gewalt. In: Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.): Gewalt. Paderborn / München / Wien / Zürich, S. 129–147.
- Krauss, S. / Bruckmaier, G. (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E. / Bennewitz, H. / Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 241–261.
- Krüger, H. H. (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H. H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 13–33.
- Krumm, V. (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. In: Pädagogik 55 (12), S. 30–34.
- Krumm, V. / Eckstein, K. (2003): „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“. Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. In: Die deutsche Schule 95 (4), S. 439–451.
- Kühne, Stefan (2006): Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 617–631.
- Kunze, I. (2004): Konzepte von Deutschunterricht – Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrer. Wiesbaden.
- Kury, H. (2015): Physische und psychische Gewalt. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 162–168.

- Lang, S. / Ruesch Schweizer, C. (2020): Idealtypische subjektive Theorien – eine theoretisch fundierte Konkretisierung der Kombination von zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse und empirisch begründeter Typenbildung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 21 (1), o.S. Download von <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3433/4538> am 25.11.2022.
- Liebau, E. (2009): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, B. / Rieger-Ladich, M. / Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 41–58.
- Liebold, R. (2018): Autobiografieanalyse und dokumentarische Methode am Beispiel der Wirtschaftselite. In: Industrielle Beziehungen: Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management 25 (1), S. 105–127. Download von <https://doi.org/10.3224/indbez.v25i1.05> am 27.11.2022.
- Liell, C. (2002): Gewalt in modernen Gesellschaften – zwischen Ausblendung und Dramatisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44, S. 6–13.
- Lindgren, A. (2017): Niemals Gewalt! Hamburg.
- Loidl, R. (2013): Familiäre Gewalt als Forschungsfeld in Österreich. Eine Diskursanalyse zur Erforschung familiärer und häuslicher Gewalt in Österreich in Soziologie und Sozialarbeit. In: Loidl, R. (Hrsg.): Gewalt in der Familie. Beiträge zur Sozialarbeitsforschung. Wien / Köln / Weimar, S. 15–72.
- Lutz, H. / Schiebel, M. / Tuidier, E. (2018): Einleitung. Ein Handbuch der Biographieforschung. In: Lutz, H. / Schiebel, M. / Tuidier, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 1–8.
- Maaz, K. / Chang, P.-H. / Köller, O. (2004): Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeit der Schülerschaft an allgemein bildenden und beruf-

- lichen Gymnasien. In: Köller, O. / Watermann, R. / Trautwein, U. / Lüdtke, O. (Hrsg.): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen, S. 153–203.
- Männle, I. (2018): Individuelle Professionalisierung durch Praktika. In: Feld, T. C. / Lauber-Pohle, S. (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden, S. 197–215.
- Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (3), S. 325–341.
- Marotzki, W. (2003): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 175–186.
- Marotzki, W. (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H. H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 111–135.
- Martschukat, J. (2004): Diskurse und Gewalt: Wege zu einer Geschichte der Todesstrafe im 18. und 19. Jahrhundert. Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. In: Keller, R. / Hierse-land, A. / Schneider, W. / Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden, S. 67–95.
- Maywald, J. (2014): Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechts-ansatz in Kindertageseinrichtungen. Download von https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf am 3.05.2022.
- Meier, U. / Tillmann, K.-J. (2000): Gewalt in der Schule – importiert oder selbstproduziert? In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49 (1), S. 36–52.

- Mehring, L. (2009): Subjektive Theorien von Lehrenden zu erlebten Konflikten im Unterricht und der Umgang damit. Bochum.
- Melzer, W. / Schubarth, W. (2015): Gewalt. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 23–29.
- Melzer, W. / Schubarth, W. / Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn.
- Messner, H. / Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), S. 157–171.
- Meuser, M. / Sackmann, R. (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, M. / Sackmann, R. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler, S. 9–38.
- Meyer-Drawe, K. (2013): Von ‚Hänschen klein‘ zum ‚kleinen Hans‘. Prüfen als Subjektivierungstechnik. In: Gelhard, A. / Alkemeyer, T. / Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München, S. 163–172.
- Mikos, L. (2013): Film. In: Gudehus, C. / Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart / Weimar, S. 282–288.
- Moebius, S. / Wetterer, A. (2011): Symbolische Gewalt. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36 (4), S. 1–10.
- Müller, H.-P. (2002): Die Einbettung des Handelns. Pierre Bourdieus Praxissoziologie. In: Berliner Journal für Soziologie 12 (2), S. 157–171.
- Müller, H.-P. (2014): Pierre Bourdieu. Eine systematische Einführung. Berlin.
- Müller, J. (2013): „Anerkennen“ und „Anrufen“. Figuren der Subjektivierung. In: Gelhard, A. / Alkemeyer, T. / Ricken, N. (Hrsg.): Techniken der Subjektivierung. München, S. 61–78.

Literatur

- Müller, H. R. (2015): Zur Theorie des Pädagogischen Takts. In: Burghardt, D. (Hrsg.) / Krinninger, D. (Hrsg.); Seichter, S. (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn, S. 13–24.
- Muth, J. (2016): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. Heidelberg.
- Neidhardt, F. (1986): Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs. In: Bundeskriminalamt (Hrsg.): Was ist Gewalt? – Auseinandersetzungen mit einem Begriff. Zum Gewaltbegriff im Strafrecht. 1. Teil: Probleme der Nötigung mit Gewalt (§ 240 StGB). Wiesbaden.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. / Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 295–323.
- Neuss, N. / Zeiss, J. (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 42 (1), S. 22–25.
- Niestradt, F. / Ricken, N. (2014): Bildung als Habitus – Überlegungen zum Konzept eines Bildungshabitus. In: Helsper, W. / Kramer, R. T. / Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 99–124.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W. / Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a., S. 40–59.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

- Oechsle, M. / Hessler, G. (2011): Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6 (2), S. 214–229. Download von <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/249> am 30.01.2019.
- Oechsle, M. / Scharlau, I. / Hessler, G. / Günnewig, K. (2011): Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. CHE Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh, 178–190.
- Oertel, L. / Bilz, J. / Melzer, W. (2015): Häufigkeiten, Ursachen Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S.256–263.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 70–182.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 2 (1), S. 35–81.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M. / Marotzki, W. / Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19–63.
- Olweus, D. (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. (Erstveröffentlichung in engl.

Literatur

- Sprache 1959.) In: Parsons, T. (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main, S. 161–193.
- Partetzke, M. (2016): Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR. Wiesbaden.
- Paschelke, S. (2013): Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit. Bad Heilbrunn.
- Patry, J.-L. (2011): Subjektive Theorien und Handeln. In: Gastager, A. / Patry, J.-L. / Gollackner, K. (Hrsg.): Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Feldern. Innsbruck / Wien / Bozen, S. 27–41.
- Patry, J.-L. / Gastager, A. (2011): Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern. In: Gastager, A. / Patry, J.-L. / Gollackner, K. (Hrsg.): Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Feldern. Innsbruck / Wien / Bozen, S. 13–25.
- Peter, L. (2011): Prolegomena zu einer Theorie der symbolischen Gewalt. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36 (4), S. 11–31.
- Piaget, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- Piezunka, A. / Pregel, A. (2019): Leitlinien für bessere pädagogische Beziehungen. Download von <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/reckahner-reflexionen-leitlinien-fuer-bessere-demokratische-beziehungen/> am 20.03.2020.
- Pille, T. (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld.
- Plehn, M. (2012): Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen – Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit. Bad Heilbrunn.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Autorität – Herrschaft – Gewalt – Technik. Tübingen.

- Popp, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktion von Schülerinnen und Schülern. Weinheim / München.
- Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen / Berlin / Toronto.
- Priem, K. (2007): Die Macht der Verhältnisse. Fiktion und Beobachtung im aktuellen Schulroman. In: Zeitschrift für qualitative Forschung 8 (1), S. 51–59.
- Quittenbaum, N. (2016): Training für direkte Instruktion – Die Entwicklung und Erprobung eines Kommunikationstrainings für den Unterricht mit direkter Instruktion. Bad Heilbrunn.
- Rauin, U. / Kohler, B. / Becker, G. E. (1994): Drum prüfe, wer sich ewig bindet. Ein Berufseinstiegstest für das Lehramtsstudium. In: Pädagogik 46 (11), S. 34–39.
- Reckwitz, A. (2008): Subjekt. Bielefeld.
- Reemtsma, J.-P. (2008): Vertrauen und Gewalt. Versuch über eine besondere Konstellation der Moderne. Hamburg.
- Reusser, K. / Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. / Bennewitz, H. / Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster / New York, S. 642–661.
- Ricken, N. (2004): Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, N. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault – Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 119–143.
- Ricken, N. (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, A. / Alkemeyer, T. / Ricken, N. (Hrsg): Techniken der Subjektivierung. München, S. 29–47.
- Ricken, N. (2017): Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung – Eine kritische Relektüre. In: Lindmeier, C. / Weiß, H.

- (Hrsg.): Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim, S. 32–50.
- Rieger-Ladich, M. (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, N. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 203–224.
- Rieger-Ladich, M. (2007): Erzwungene Komplizenschaft: Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 8(1), 33–49.
- Rieger-Ladich, M. (2010): Bedrohte Selbstachtung und Verlust der Zukunft. Habitus-theoretische Analyse eines leitfadengestützten Interviews. In: Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen. Opladen / Farmington Hills, S. 83–104.
- Rieger-Ladich, M. (2011): Die Gewalt des Symbolischen – und ihre Grenzen oder: Von Kaschmirmänteln und Plattenkäufen. In: Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.): Gewalt. Paderborn / München / Wien / Zürich, S. 59–87.
- Rieger-Ladich, M. (2012): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. In: Ricken, N. / Balter, N. (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 57–73.
- Robbins, D. (2008): Indigene Kultur und symbolische Gewalt. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalysen nach Pierre Bourdieu. Konstanz, S. 59–74.
- Rosenthal, G. (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim / Basel.
- Sachse, K. A. / Jindra, C. / Schumann, C. / Schipolowski, S. (2022): Soziale Disparitäten. In: Stanat, P. / Schipolowski, S. / Schneider, R. / Sachse, K. A. / Weirich, S. / Henschel, S. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021.

- Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster / New York, S. 151–180.
- Schäfer, A. / Thompson, C. (2011): Gewalt – eine Einleitung. In: Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.): Gewalt. Paderborn / München / Wien / Zürich, S. 7–29.
- Schäfer, M. (2013): Mobbing. In: Gudehus, C. / Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart / Weimar, S. 134–140.
- Schäfer, M. (2015): Aggression. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 16–22.
- Schäfer, T. / Völter, B. (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, B. / Dausien, B. / Lutz, H. / Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 161–188.
- Schauenberg, M. (2007): Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice. München.
- Scherr, A. (2015): Legitime und illegitime Gewalt. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 51–54.
- Schlüter, A. (2013): Biographisch arbeiten mit Bourdieu? In: Brake, A. / Bremer, H. / Lange-Vester, A. (Hrsg.): Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim, S. 278–299.
- Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (2008): Einleitung. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz, S. 7–21.

Literatur

- Schubarth, W. (1997): Gewaltphänomene aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule* 89 (1), S. 63–76.
- Schubarth, W. / Ulbricht, J. (2015): Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn, S. 278–282.
- Schuchart, C. / Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59 (4), S. 640–666.
- Schultheis, F. (2008): Symbolische Gewalt. Zur Genese eines Schlüsselkonzepts der bourdieuschen Soziologie. In: Schmidt, R. / Woltersdorff, V. (Hrsg.): *Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu*. Konstanz, S. 25–44.
- Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H. H. / Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 35–57.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), pp. 1–23.
- Siegel, S. T. (2020): Subjektive Theorien – ein vergessener Aspekt individueller Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften? Download von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogik/subjektive-theorien-ein-vergessener-aspekt-individueller-professionalisierung-von-elementarpaedagogischen-fachkraeften/> am 18.11.2022.

- Silkenbeumer, M. (2013): Erziehungswissenschaft. In: Gudehus, C. / Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart / Weimar, S. 315–322.
- Sitzer, P. (2015): Verbale und nonverbale Gewalt. In: Melzer, W. / Hermann, D. / Sandfuchs, U. / Schäfer, M. / Schubarth, W. / Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 168–171.
- Söll, F. (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim / Basel.
- Sotzek, J. (2019): Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Sotzek, J. (2022): Emotionen und ihre Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Bohnsack, R. / Bonnet, A. / Hericks, U. (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn, S. 203–228.
- Sotzek, J. / Wittek, D. / Rauschenberg, A. / Hericks, U. / Keller-Schneider, M. (2017): Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18 (2), S. 315–333.
- Staudt, C. (1994): LehrerInnen – Nur Opfer oder auch Täter? Ein Bericht aus der Schülerperspektive. In: Pädagogik 46 (3), S. 17–20.
- Steiger, J. (2019): Migrationsbedingte Heterogenität im Sportunterricht. Schüler- und fachbezogene Überzeugungen von Sport unterrichtenden Lehrpersonen. Wiesbaden.
- Supik, L. (2005): Dezentrierte Positionierung. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik. Bielefeld.

- Sutterlüty, F. (2003): *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt am Main / New York.
- Sutterlüty, F. (2007): *Lerntheoretische Fehlschlüsse in Aggressionsforschung und Gewaltprävention*. In: Gollwitzer, M. / Pfetsch, J. / Schneider, V. / Schulz, A. / Steffke, T. / Ulrich, C. (Hrsg.): *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Göttingen, S. 75-88.
- Sutterlüty, F. (2011): *Jugendgewalt. Die lange Geschichte eines Kampfes*. In: Schäfer, A. / Thompson, C. (Hrsg.): *Gewalt*. Paderborn / München / Wien / Zürich, S. 31-57.
- Struck, P. (2007): *Gegen Gewalt. Über den Umgang junger Menschen mit sich und anderen*. Darmstadt.
- Terhart, E. (1987): *Vermutungen über das Lehrere ethos*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (6), S. 787-804.
- Terhart, E. (2000): *Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (6), S. 809-829.
- Terhart, E. (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim.
- Terhart, E. (2007): *Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften*. In: Lüders, M. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung*. Münster, S. 37-62.
- Terhart, E. (2011): *Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen*. In: Helsper, W. / Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a., S. 202-224.
- Tetens, J. (2013): *Ungewissheit und Lehrerhandeln. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule*. Göttingen.

- Tillmann, K.-J. / Holler-Nowitzki, B. / Holtappeis, H.-G. / Meier, U. / Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim / München.
- Truschkat, I. (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: Lutz, H. / Schiebel, M. / Tuiden, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 127–138.
- Ulbricht, J. (2019): Gewalt und Mobbing an Schulen als Thema in der Lehrerbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Berlin.
- Vogel, P. (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der pädagogische Blick 6 (1), S. 34–40.
- Vogelsang, C. (2014): Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von Physiklehrkräften – Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz. Berlin.
- Vogelsang, C. / Reinhold, P. (2013): Zur Handlungsvalidität von Tests zum professionellen Wissen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 19, S. 103–128.
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.
- von Bülow, K. (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Schule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Bad Heilbrunn.
- Wachs, S. (2017): Cybermobbing: Verbreitung, demografische Unterschiede und Zusammenhänge mit traditionellem Mobbing. In: Bilz, L. / Schubarth, W. / Dudziak, I. / Fischer, S. / Niproschke, S. / Ulbricht, J.

- (Hrsg.): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn, S. 73–85.
- Wacquant, L. J. D. (2013): Auf dem Weg zur einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Bourdieu, P. / Wacquant, L. J. D. (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M., S. 17–93.
- Wagner, L. / Handrich, I. (2023): Gewalt an Schulen. Wenn Lehrer zur Zielscheibe werden. Download von <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/schueler-gewalt-lehrer-problem-zunahme-statistik100.html#:~:text=Dass%20ein%20Gewaltproblem%20teils%20hausgemacht,Gewalt%20sogar%20h%C3%A4ufiger%20Eltern%20verantwortlich> am 5.05.2023.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim.
- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2), S. 227–241.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.
- Wahl, K. / Wahl, M. Rh. (2013): Biotische, psychische und soziale Bedingungen für Aggression und Gewalt. In: Enzmann, B. (Hrsg.): Handbuch Politische Gewalt. Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung, Wiesbaden 2013, S. 15–42.
- Weis, M. / Müller, K. / Mang, J. / Heine, J-H. / Mahler, N. / Reiss, K. (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, K. / Weis, M. / Klieme, E. / Köller, O. (Hrsg.): PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 129–162.
- Werner, G. (2021): Judith Butler und die Theologie der Freiheit. Bielefeld.

- Weber, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Köln / Berlin.
- Welzer, H. (2013): Krieg. In: Gudehus, C. / Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart / Weimar, S. 32–40.
- Widulle, W. (2009): Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe. Wiesbaden.
- Wieser, D. (2008): Literaturunterricht aus der Sicht von Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden, S. 7–17.
- Wigger, L. (2010): Einleitung. In: Bildung, Biografie und Anerkennung. Interpretation eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen. Opladen / Farmington Hills, S. 7–17.
- Wilde, A. / Kunter, M. (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch. Stuttgart, S. 300–317.
- Winkler, J. (1995): Lebensstil und Sport. In: Winkler, J. / Weis, K. (Hrsg.): Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 261–278.
- Zimbardo, P. G. / Gerrig, R. J. u.a. (2003): Psychologie. Hallbergmoos.

Internetquelle

http://www.gesetze-im-internet.de/agg/__3.html, Download am 16.09.2015.

Anhang: Episodisches Interview

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
E1: Wie kam es dazu, dass Sie sich für den Lehrberuf entschieden haben? Können Sie mir eine Situation erzählen, die mir verdeutlicht, warum sie sich für diesen Beruf entschieden haben?	E: Wie hat Ihr Umfeld darauf reagiert, dass Sie Lehrer*in werden wollen? Gibt es eine Situation, an der Sie dies verdeutlichen können?
E2: Erinnern Sie sich bitte an eine Situation, die mir verdeutlicht, wie Sie ihr Referendariat empfunden haben.	E: Inwiefern beeinflussen die im Referendariat gemachten Erfahrungen, die Sie gerade geschildert haben, Ihren heutigen Berufsalltag? E: Erinnern Sie sich an eine Situation, die verdeutlicht, wie Sie die erste Zeit im Lehrkräftezimmer erlebt haben? E: Erinnern Sie sich an eine Situation, die deutlich macht, wie Sie es erlebt haben, vor einer Klasse zu stehen.

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
	E: Beschreiben Sie doch mal das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihren Mentor*innen. Können Sie mir eine Situation schildern, in der mir das Verhältnis deutlich wird?
S1: Was zeichnet denn für Sie eine gute Lehrkraft aus?	E: Welche Unterrichtsmethoden setzen Sie in Ihrem Unterricht ein? Schildern Sie mir bitte eine Situation, an der Sie Ihre Präferenz für bestimmte / die Vorteile bestimmter Unterrichtsmethoden veranschaulichen können.
E3: Sind Sie zufrieden mit Ihrer Berufswahl? Können Sie mir ein Beispiel erzählen, an dem es mir deutlich wird?	E: Wenn Sie Ihre Berufskarriere Revue passieren lassen: Wie würden Sie Ihre Entwicklung als Lehrer*in beschreiben? Können Sie mir Ihre Entwicklung an einer beispielhaften Situation beschreiben? E: Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihre Persönlichkeit als Lehrkraft im Vergleich zum Beginn Ihres Berufslebens verändert hat? Erzählen Sie mir bitte eine Situation, wodurch es mir deutlich wird.

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
S2: Was ist für Sie „Gewalt“? Was verbinden Sie mit dem Wort „Gewalt“?	S: Was haben Sie während Ihres Studiums an der Hochschule und Ihrer Zeit im Referendariat über Gewalt gelernt?
E4: Erzählen Sie mir bitte eine Gewaltsituation aus Ihrem Leben, von der Sie sagen, das war eine besondere Situation.	E: Erzählen Sie bitte von Personen, die Sie als gewalttätig bezeichnen würden und erklären Sie, woran Sie Ihre Entscheidung festmachen.
E5: Wenn Sie an Ihre Generation denken: Gibt es in Ihrer Generation ein spezielles Gewaltverständnis? Beschreiben Sie das Gewaltverständnis Ihrer Generation anhand eines Beispiels.	
E6: Welche Erziehungsziele haben Ihre Eltern verfolgt? Erzählen Sie mir eine Situation, wodurch es mir deutlich wird.	E: Wodurch und womit haben Ihre Eltern diese Ziele erreicht? E: Welche Erziehungsziele verfolgen Sie bei der Erziehung Ihrer eigenen Kinder? Wodurch erreichen Sie diese Ziele?

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
	S: Was ist für Sie „Erziehung“? Was verbinden Sie mit dem Begriff „Erziehung“?
E7: Erinnern Sie sich bitte an eine Situation, die mir deutlich macht, wie Sie von Ihren Eltern bestraft wurden.	E: Wie haben Sie die Strafen empfunden? Hätte es Ihrer Meinung nach eine Alternative gegeben?
E8: Erinnern Sie sich bitte an verschiedene Situationen, die mir verdeutlichen, wie Sie Ihre Schulzeit empfunden haben.	
E9: Erzählen Sie bitte von einer Lehrkraft, an den Sie sich positiv / negativ erinnern und erklären Sie, woran Sie Ihre Entscheidung festmachen.	E: Beeinflusst er / sie ihre Tätigkeit als Lehrer*in? Können Sie mir eine Situation erzählen, die den Einfluss verdeutlicht? E: Welche Erziehungsziele haben Ihre Lehrer*innen verfolgt? Können Sie mir dies am Beispiel einer Lehrkraft Ihrer Wahl verdeutlichen?

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
E10: Können Sie mir von einer Strafmaßnahme Ihrer Lehrer*innen erzählen, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist?	S: Hätte es Ihrer Meinung nach eine Alternative gegeben? E: Erzählen Sie mir bitte von typischen, d. h. alltäglichen, Konfliktsituationen mit Ihren Mitschüler*innen. Wie haben Ihre Lehrer*innen reagiert?
E11: Was war in Ihrer Schulzeit ein bedeutsames Erlebnis mit Gewalt, können Sie diese Situation erzählen?	
E12: Wenn Sie an Ihren Freundeskreis in Ihrer Jugend denken, erinnern Sie sich an eine Situation, von der Sie sagen „Da hat Gewalt stattgefunden“?	
E13: Nochmals rückblickend: Was war in Ihrem bisherigen Leben die bedeutsamste Erfahrung mit Gewalt, können Sie mir diese Situation erzählen?	

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
E14: Erzählen Sie mir bitte von einer Situation, die mir verdeutlicht, wie Sie als Lehrkraft mit gewalttätigen Konflikten zwischen Schüler*innen umgehen.	E: Erzählen Sie mir bitte von typischen, d. h. alltäglichen, Konfliktsituationen mit Ihren Schüler*innen. E: Was beinhaltet für Sie, in Ihrer beruflichen Tätigkeit Gewalt zu verhindern? Können Sie bitte dazu ein Beispiel nennen, an dem sich das festmacht? E: Haben Sie den Eindruck, dass sich Ihr Umgang mit Gewalt (z. B. Eingreifen bei Schlägereien) während Ihres (Berufs-)Lebens verändert hat? Erzählen Sie mir eine Situation, wodurch es mir deutlich wird.
E15: Bitte erzählen Sie mir eine beispielhafte Situation, die mir deutlich macht, welche Maßnahmen Sie ergreifen, um Schüler*innen zu bestrafen.	E: Wie haben Ihre Schüler*innen diese Strafe empfunden? Hätte es Ihrer Meinung nach eine Alternative gegeben? E: Wie reagieren Sie auf störende Schüler*innen? Können Sie mir eine Situation erzählen? S: Was ist für Sie „Strafen“? Was verbinden Sie mit dem Wort „Strafe“? S: Welche Erziehungsziele verfolgen Sie bei Ihren Schüler*innen?

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
	E: Mit welchen Methoden setzen sie diese Ziele um? Können Sie dies an einem Beispiel verdeutlichen? E: Was denken Sie: Inwiefern beeinflussen Gesetze wie das „Gesetz zur Ächtung der Gewalt“ die Erziehungs- und Strafpraxis? Können Sie mir eine Situation erzählen, die es mir deutlich macht?
E16: Was waren Ihre bedeutsamste Erfahrung mit Gewalt in ihrem Berufsalltag als Lehrer*in, können Sie mir eine Situation erzählen?	E: Können Sie mir typische, d. h. alltägliche, Gewaltsituationen aus Ihrem Berufsalltag erzählen? E: Wenn Sie an das aktuelle Schuljahr denken, was waren Situationen, von denen Sie sagen würden: „Da hat Gewalt stattgefunden“. E: Welche Arten von Gewalt beobachten Sie in der Schule? Erzählen Sie mir bitte eine beispielhafte Situation! E: Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe, warum es zu Gewalt in der Schule kommt? Können Sie mir dazu Situationen erzählen.

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
	S: Vergleichen Sie Ihre Gewalterfahrungen als Schüler*in mit der heutigen Situation. Gibt es Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede?
E17: Wenn Sie an Ihr bisheriges Berufsleben denken, gab es auch eine Situation, von der Sie sagen würden „Da habe ich Gewalt ausgeübt“?	E: Gab es in Ihrem Berufsleben Momente, wo Sie dachten „Da habe ich die Schüler*innen aber ungerecht behandelt oder gar beschämt und gekränkt“. Erzählen Sie mir bitte eine Situation.
E18: Haben Sie den Eindruck, dass Ihre biographischen Erfahrungen Ihr pädagogisches Handeln beim Umgang mit Gewalt beeinflussen? Erzählen Sie mir bitte ein Beispiel, wodurch es mir deutlich wird.	E: Was haben die Erfahrungen, die Sie mit Gewalt in Ihrem bisherigen Leben gemacht haben, mit Ihnen gemacht? Bitte erzählen Sie mir Situationen. S: Was denken Sie: Greifen Sie beim pädagogischen Umgang mit Gewalt auf ihr professionelles Wissen zurück oder leiten Sie Ihre biographischen Erfahrungen?

Hauptfrage	Mögliche Nach- oder Detailfragen
S ₃ : Wir haben im Interview über Gewalt besprochen. Bitte fassen Sie noch einmal ihr Verständnis von Gewalt zusammen und verdeutlichen Sie, welche Rolle ihre eigene Biographie für Ihr Gewaltverständnis und ihr pädagogisches Handeln im Umgang mit Gewalt spielt.	S: Wenn Sie das Interview nochmals Revue passieren lassen, gibt es eine Situation in Ihrem Leben, von der Sie nun sagen würden „Da hat Gewalt stattgefunden“?

Im Fokus der Studie steht das Forschungsdesiderat, die Genese des Gewaltverständnisses von Lehrkräften und dessen Bedeutung für den professionellen Umgang mit Gewalt zu rekonstruieren. Grundlegend für die Untersuchung ist das Forschungskonzept der subjektiven Theorien, das mit biographietheoretischen, praxeologischen und subjektivierungstheoretischen Zugängen modifiziert wird, um die vielfältigen Gewaltdimensionen differenzierter ergründen zu können. Das methodische Vorgehen zur Erforschung der subjektiven Gewalttheorien orientiert sich am episodischen Interview sowie der dokumentarischen Methode, die beide als Verfahren geeignet erscheinen, um das Gewaltwissen zu erheben und den Umgang mit Gewalt zu analysieren.

Als ein Ergebnis kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrer*innen Gewaltsituationen wiederholt auf der Grundlage ihres Erfahrungswissens bewerten und sich der Umgang mit dem Phänomen der Gewalt situationsspezifisch auf implizite, im Laufe der eigenen Biographie gewonnene Wissensressourcen stützt.

Logos Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-5843-7