

«Diese Schule ist ein Teil davon»

Schulische Gewaltverhältnisse und psychosoziale Probleme

Philippos Zdoupas und Kevin Niehaus

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht anhand von zehn Interviews, wie Schüler:innen mit psychosozialen Problemen schulische Gewaltverhältnisse erleben und welche Auswirkungen diese auf ihr Wohlbefinden haben. Die Analyse zeigt, dass belastende Erfahrungen wesentlich auf schulische Strukturen zurückgehen. In den Interviews konnten zwei Logiken struktureller Gewalt identifiziert werden: erstens eine Hierarchielogik, die Machtungleichheiten verfestigt, und zweitens eine Bewertungslogik, die Zugehörigkeit über Leistung organisiert. Im Kontext psychosozialer Probleme ist es erforderlich, schulische Rahmenbedingungen zu reflektieren und zu verändern, um das Wohlbefinden der Schüler:innen nachhaltig zu fördern.

Résumé

Cet article se fonde sur dix entretiens pour étudier comment les élèves ayant des problèmes psychosociaux vivent la violence en milieu scolaire et quels effets elle a sur leur bien-être. L'analyse montre que les expériences traumatisantes sont majoritairement liées aux structures scolaires. Les entretiens ont permis d'identifier deux formes de violences structurelles : la première découle de la hiérarchie qui renforce les inégalités de pouvoir et la deuxième des évaluations qui ordonnent l'appartenance en fonction des capacités. En cas de problèmes psychosociaux, il est nécessaire de reconsidérer et changer les conditions scolaires pour améliorer durablement le bien-être des élèves.

Keywords: Gewalt, soziale Interaktion, sozial-emotionale Entwicklung, psychosoziale Probleme, Wohlbefinden, Lehrer-Schüler-Beziehung, Partizipation, Schulentwicklung, qualitative Forschung / violence, interaction sociale, développement socio-émotionnel, problèmes psychosociaux, bien-être, relation maître-élève, participation, développement scolaire, recherche descriptive

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2026-06-01>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 32, 06/2026



Einleitung

Diese Schule ist einfach auch ein Teil davon, dass ich [...] Depressionen habe. [...] Weil diese Schule sehr viel Druck macht. (Schüler:in C, Pos. 55)

Dieses Zitat stammt von einer 17-jährigen Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Sie besucht die 10. Jahrgangsstufe einer inklusiven Gesamtschule in Deutschland. Ihre Aussage zeigt exemplarisch, wie eng psychosoziale Probleme, institutionelle Rahmenbedingungen und das subjektive Erleben von Schule zusammenwirken. Die Schülerin nennt die Schule als «ein[en] Teil» der Ursache, weshalb sie Depressionen hat. Dadurch sind psychosoziale Belastungen nicht nur ein persönliches Merkmal, sondern auch das Ergebnis schulischer Strukturen, Routinen und Praktiken. Der Beitrag greift diesen Zusammenhang auf und nimmt schulische Gewaltverhältnisse¹ als möglichen Kontextfaktor für psychosoziale Probleme und vermindertes Wohlbefinden in den Blick.

¹ In diesem Beitrag werden schulische Gewaltverhältnisse als systematisch wirksame und häufig normalisierte Bedingungen von Leistungsdruck und Machtasymmetrie verstanden.

Hintergrund

Psychosoziale Probleme und schulisches Wohlbefinden

Psychosoziale Probleme im Kindes- und Jugendalter sind kein Randphänomen. Aktuelle Untersuchungen weisen eine Gesamtprävalenz von rund 16 Prozent aus. Dabei treten internalisierende Probleme (z. B. Angst, Depression) deutlich häufiger auf als externalisierende Probleme (z. B. Aggression, Regelverletzungen) (Sacco et al., 2024). Da diese Probleme oftmals pädagogisch und therapeutisch unbehandelt bleiben, beeinflussen sie den schulischen Alltag und das Wohlbefinden der betroffenen Schüler:innen erheblich. In den Diskussionen um die Zielsetzungen schulischer Bildung gewinnt das schulische Wohlbefinden neben dem fachlichen Lernen zunehmend an Bedeutung (UNESCO, 2025). Schule wird damit verstärkt auch als sozialer und emotionaler Entwicklungsraum verstanden. Hascher et al. (2018) definieren schulisches Wohlbefinden als einen Gefühlszustand, bei dem positive Gedanken und Gefühle gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem Schulumfeld überwiegen. Insbesondere für Schüler:innen mit psychosozialen Problemen kommt dem schulischen Wohlbefinden eine präventive Funktion zu, da es eine Ressource für den Umgang mit akademischen, emotionalen und sozialen Belastungen im Schulalltag sein kann (Hascher & Hagenauer, 2011).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass empirische Studien einen engen Zusammenhang zwischen psychosozialen Problemen und der Ausprägung des schulischen Wohlbefindens nachweisen (z. B. Kim & Choe, 2022). Laut dem Deutschen Schulbarometer (Robert Bosch Stiftung, 2024) geben rund 20 Prozent aller befragten Schüler:innen ein niedriges schulisches Wohlbefinden an. Unter jenen mit psychosozialen Problemen liegt der Anteil bei 58 Prozent gegenüber 14 Prozent bei psychosozial unauffälligen Gleichaltrigen. In der Forschung zum Wohlbefinden werden psychosoziale Probleme häufig isoliert als individuelle Risikomerkmale betrachtet. Diese Perspektive greift unserer Meinung nach zu kurz. Sie blendet aus, dass psychosoziale Belastungen situativ und kontextabhängig sind. Auch die Schule kann über institutionalisierte Formen der Demütigung, des Ausschlusses und der Entwertung dazu beitragen, dass psychosoziale Belastungen entstehen und sich verfestigen. Deshalb fokussieren wir uns auf schulische Gewaltverhältnisse als Kontextfaktor.

Drei Dimensionen von Gewalt

Für die Analyse greifen wir auf das Gewaltdreieck nach Galtung (1993) zurück. Dieses versteht Gewalt als mehrdimensionales Phänomen, das über unmittelbare Übergriffe hinausgeht und drei Dimensionen beinhaltet:

1. *Personale Gewalt* umfasst direkte, identifizierbare Gewalthandlungen von Personen oder Gruppen (z. B. Beschimpfungen, Demütigungen und Übergriffe).
2. *Strukturelle Gewalt* umfasst systemische Benachteiligungen ohne klar identifizierbare Täter:innen (z. B. durch Regeln, Routinen, Bewertungen, Ressourcenverteilungen und Sanktionen).
3. *Symbolische Gewalt* umfasst normative und diskursive Ordnungen (z. B. Labels, Normalitätsvorstellungen und sprachliche Codes), die bestimmen, wer als «passend», «fähig» oder «problematisch» gilt.

Fragestellungen

Schüler:innen mit psychosozialen Problemen haben ein erhöhtes Risiko, strukturelle Gewalt zu erfahren, weil sie in Schule und Unterricht häufiger als Abweichung von schulischen Normalitäts- und Verhaltenserwartungen gedeutet, reguliert und sanktioniert werden (Vösgen et al., 2023). Der Beitrag setzt an dieser Stelle an. Er untersucht aus der Perspektive von Schüler:innen mit psychosozialen Problemen, wie sie schulische Gewaltverhältnisse im Alltag erfahren und in welcher Weise diese mit dem schulischen Wohlbefinden verschränkt sind.

Für die Analyse sind drei Fragestellungen leitend:

1. Welche Gewaltformen (personal, strukturell, symbolisch) werden in den Interviews sichtbar?
2. Wie werden die drei Gewaltformen von den Schüler:innen miteinander in Verbindung gesetzt?
3. Welche Bedeutung kommen den geschilderten Gewalterfahrungen für das schulische Wohlbefinden zu?

Methodisches Vorgehen

Die Analyse basiert auf Daten aus dem Forschungsprojekt «Wohlbefinden in inklusiven Schulen» (WINS; Zdoupas & Laubenstein, 2024). Dieses wurde in inklusiv arbeitenden Schulen der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 8–10) in Deutschland durchgeführt. In einer vorgelagerten Befragung zeigte sich, dass insbesondere Schüler:innen mit ausgeprägten psychosozialen Problemen ein deutlich vermindertes schulisches Wohlbefinden aufweisen (Zdoupas et al., 2025). Auf dieser Grundlage wurden für die qualitative Vertiefung gezielt zehn Schüler:innen mit psychosozialen Problemen für Einzelinterviews ausgewählt. In den Interviews wurden schulische Alltagserfahrungen und belastende Situationen thematisiert. Die Schüler:innen wurden zudem gefragt, wie sie Regeln, Routinen und das Handeln von Lehrkräften wahrnehmen. Ziel war es, aus der Perspektive der Schüler:innen zu rekonstruieren, wie schulische Bedingungen auf das Wohlbefinden in der Schule wirken.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels einer deduktiv-induktiven qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022). Zunächst wurde das Material (deduktiv) entlang eines theoretisch begründeten Kategoriensystems zu personaler, struktureller und symbolischer Gewalt (Galtung, 1993) ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurden (induktiv) insbesondere jene Passagen vertieft analysiert, die Hinweise auf strukturelle Gewalt enthielten. So konnten schulische Bedingungen rekonstruiert werden, die Schüler:innen im Alltag belasten.

Ergebnisse

Über die zehn Interviews hinweg wurden insgesamt 209 Textstellen kodiert: 58 als personale Gewalt (28 %), 42 als strukturelle Gewalt (20 %) und 109 als symbolische Gewalt (52 %). Personale und symbolische Gewalt erscheinen im Material oftmals als unmittelbar sichtbare Ereignisse (z. B. Streit, Ausschluss) oder explizite Wertungen (z. B. Abwertung, Zuschreibung). Strukturelle Gewalt wird hingegen seltener als eigenständige Textstelle kodiert. Für die Interpretation ist jedoch entscheidend, dass die Kodierhäufigkeit und die analytische Bedeutung nicht deckungsgleich sind. In der induktiven Analyse zeigte sich, dass zahlreiche Beschreibungen von personaler und symbolischer Gewalt auf einen gemeinsamen institutionellen Rahmen verweisen. Dieser Rahmen entsteht durch schulische Regeln, Routinen und Logiken, etwa durch Leistungs- und Bewertungsdruck, begrenzte Mitsprache sowie eingeschränkte Beziehungs- und Unterstützungsressourcen. Strukturelle Gewalt wirkt damit als Rahmenbedingung, die das Auftreten und Aufrechterhalten von personaler und symbolischer Gewalt mitprägt, ohne dabei immer explizit benannt zu werden. Aus diesem Grund wird strukturelle Gewalt im Folgenden anhand von zwei exemplarischen Fällen vertieft.

Strukturelle Gewalt wirkt als Rahmenbedingung, die das Auftreten und Aufrechterhalten von personaler und symbolischer Gewalt mitprägt.

Fall A: Lehrkräfte als ausführende Organe einer Hierarchiologie

Im Interview mit Schülerin A steht kein einzelnes Gewaltereignis im Vordergrund, sondern eine schulische Ordnung. In dieser gibt es zwar Unterstützung, sie erscheint aber im Alltag oft nicht verlässlich. Die Schülerin benennt vorhandene Angebote wie Schulsozialarbeit oder Klassenlehrpersonen, berichtet jedoch zugleich, dass daraus kaum tragfähige Beziehungen entstehen: «[M]an hat nicht so das Gefühl, man hat eine Beziehung» (Pos. 125). Häufige Wechsel von Lehrpersonen verstärken diese Erfahrung. Beziehungen in der Schule wirken damit flüchtig, brüchig und austauschbar. In diesem Beispiel zeigt sich strukturelle Gewalt: Es fehlt an verlässlichen Möglichkeiten, Beziehungen aufzubauen. Das

liegt oftmals nicht daran, dass einzelne Lehrkräfte nicht helfen wollen oder können, sondern an den schulischen Rahmenbedingungen. Hinzu kommt eine begrenzte Mitsprache bei schulischen Entscheidungen. Aus Sicht der Schülerin treffen Lehrkräfte wichtige Entscheidungen überwiegend selbst, sodass Beteiligungsformate folgenlos bleiben: «[A]ber irgendwie ändert sich halt auch nichts» (Pos. 129). Strukturelle Gewalt äussert sich hier in einer Form scheinbarer Partizipation: Zwar wird Beteiligung organisiert, tatsächlich entfaltet sie jedoch kaum Wirkung.

Im Rahmen der Hierarchielogik wird symbolische Gewalt über Zuschreibungen sichtbar. Lehrkräfte ordnen Schüler:innen bestimmten Gruppen zu und verfestigen diese Deutungen, bis sie letztlich einen «Ruf» festlegen (Pos. 132). Die Schülerin beschreibt, dass dieser Ruf dauerhaft wirkt: «[D]ann bleibt man halt auch dieser Problemschüler, man kann sich nie wieder ändern» (Pos. 129). Symbolische Gewalt wirkt somit als Zuschreibungsordnung, die Anerkennung begrenzt und den Beziehungsaufbau erschwert.

Personale Gewalt tritt vor allem situativ innerhalb dieses strukturellen Rahmens auf. Die Schülerin berichtet von Situationen, in denen Lehrkräfte Gespräche mit Schüler:innen abbrechen, sobald Schüler:innen widersprechen: «Ich diskutiere jetzt nicht mit dir» (Pos. 133). In der geschilderten Situation mündet dies im Ausschluss aus dem Unterricht: «Nee, du gehst jetzt raus» (Pos. 133). Personale Gewalt erscheint damit nicht als isoliertes Ereignis, sondern als konsequente Durchsetzung schulischer Hierarchien.

Fall B: Lehrkräfte als ausführende Organe einer Bewertungslogik

Im Interview mit Schülerin B steht schulischer Leistungs- und Bewertungsdruck im Zentrum. Am Beispiel der Kursstruktur beschreibt sie eine Ordnung, in der Noten und Kurse über die Zugehörigkeit und den Wert der Lernenden entscheiden. Der Erweiterungskurs gilt als «der Gute» (Pos. 23), während der Wechsel in den Grundkurs als Abstieg gewertet wird («rausfliegen», Pos. 23). Lernen erscheint damit als permanente Bewährungsprobe. Hier zeigt sich strukturelle Gewalt: Die Schule setzt einen starken Leistungsrahmen, der Schüler:innen fortlaufend bewertet. Leistung wird zum Massstab dafür, wer anerkannt wird. Diese Bewertungslogik zeigt sich auch in schulischen Entscheidungen. Obwohl die Schülerin einen späteren Kurswechsel bevorzugt hätte, wird dieser vorgezogen: «Na, du gehst einmal jetzt hin» (Pos. 21). Aus ihrer Perspektive erzeugte dies Unsicherheit und Angst.

Symbolische Gewalt wirkt, wenn schulische Kategorien hierarchisiert werden, etwa wenn Lehrkräfte Förderkurse mit Defiziten verknüpfen. Die Schülerin antizipiert Abwertungen und deutet eigene Unsicherheiten als Passungsproblem: «weil ich Angst habe [...], ich checke das nicht» (Pos. 21). Das äussert sich in Selbstzweifeln, ständiger Selbstbeobachtung und einer ausgeprägten Angst vor Abwertung. Die Schülerin fürchtet sich davor, dass sie «gleich rausfliegen [muss]» (Pos. 21). Symbolische Gewalt wirkt hier als verinnerlichte Bewertungsordnung.

Personale Gewalt tritt randständig auf, wird jedoch durch strukturelle Regelsetzungen verstärkt. Die Schülerin berichtet von Mitschüler:innen, die wiederholt stören und provozieren. Indem Lehrkräfte mit einer pauschalen Regeländerung auf das problematische Verhalten reagieren, bestrafen sie aus Sicht der Schülerin alle und schaffen neue Abgrenzungen: «[W]ir Normale sollen leiden wegen denen» (Pos. 45). Dieses Beispiel macht sichtbar, dass strukturelle Regelsetzungen personale Konflikte nicht verhindern oder lösen, sondern sie begünstigen und neue symbolische Trennlinien zwischen Schüler:innen schaffen können.

Fallvergleich

Der Vergleich der beiden Fälle verweist auf zwei funktional verwandte Muster von struktureller Gewalt. In Fall A dominiert eine Hierarchielogik, in der Mitsprache begrenzt bleibt und Zuschreibungen Handlungsspielräume einengen. In Fall B zeigt sich eine Bewertungslogik, die Zugehörigkeit über Leistung organisiert und dauerhaften Druck erzeugt. In beiden Fällen bilden strukturelle Ordnungen den Rahmen, in dem personale und symbolische Gewalt plausibel werden und fortbestehen.

Fazit

Die Befunde zeigen, dass psychosoziale Probleme, schulische Gewaltverhältnisse und schulisches Wohlbefinden eng miteinander verwoben sind. Aus Sicht der befragten Schüler:innen sind psychosoziale Belastungen nicht allein individuell begründet, sondern entstehen und verfestigen sich im schulischen Alltag durch institutionelle Bedingungen. Das schulische Wohlbefinden ist besonders vulnerabel, wenn Schüler:innen Schule als Ort erleben, wo Leistungsdruck, begrenzte Mitsprache, brüchige Beziehungen und abwertende Routinen herrschen. Zentral ist, dass sich die belastenden Erfahrungen der Schüler:innen nicht auf einzelne Konflikte oder Situationen reduzieren lassen. Vielmehr verweisen ihre Schilderungen konsistent auf strukturelle Ordnungen, die den schulischen Alltag durchziehen. Diese Ordnungen lassen sich insbesondere als Hierarchie- und Bewertungslogiken beschreiben. Hierarchielogiken begrenzen Mitsprache und stabilisieren ungleiche Machtverhältnisse zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Bewertungslogiken organisieren Zugehörigkeit und Anerkennung über Leistung, Noten und formale Kategorien. In beiden Fällen zeigt sich strukturelle Gewalt nicht als Ausnahme, sondern als alltägliche Wirkungsweise von Schule.

Für die pädagogische Praxis ergibt sich daraus ein doppelter Handlungsauftrag: Einerseits müssen Interaktionen im Unterricht und im schulischen Alltag sensibel gestaltet werden. Dazu gehören transparente Entscheidungen, verlässliche Beziehungen, echte Beteiligungsmöglichkeiten und ein reflektierter Umgang mit Zuschreibungen und Bewertungen. Andererseits wird deutlich, dass individuelles pädagogisches Engagement allein nicht ausreicht. Schulisches Wohlbefinden lässt sich nur dann nachhaltig stärken, wenn auch strukturelle Bedingungen in den Blick genommen werden, die Belastungen erzeugen oder verstärken. Schulentwicklungsprozesse sollten daher gezielt prüfen, wie Leistungsanforderungen, Regelsetzungen und Unterstützungsangebote gestaltet sind und inwieweit sie insbesondere für vulnerable Schüler:innen tatsächlich entlastend wirken.



Dr. phil. Philippos Zdoupas
Lehrkraft im Hochschuldienst
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik und Didaktik im Förder-
schwerpunkt Emotionale und
Soziale Entwicklung
Universität Duisburg-Essen
philippos.zdoupas@uni-due.de



Dr. phil. Kevin Niehaus
Akademischer Rat
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogik und Didaktik im Förder-
schwerpunkt Emotionale und
Soziale Entwicklung
Universität Duisburg-Essen
kevin.niehaus@uni-due.de

Literatur

- Galtung, J. (1993). Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt. *Der Bürger im Staat*, 43 (2), 106–112.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1
- Hascher, T., Morinaj, J. & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Belz.

- Kim, E. K. & Choe, D. (2022). Universal social, emotional and behavioral strength and risk screening: relative predictive validity for students' subjective well-being in schools. *School Psychology Review*, 51 (1), 40–54.
<https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855062>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Robert Bosch Stiftung.
https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf
- Sacco, R., Camilleri, N., Eberhardt, J., Umla-Runge, K. & Newbury-Birch, D. (2024). A systematic review and meta-analysis on the prevalence of mental disorders among children and adolescents in Europe. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 2877–2894. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02131-2>
- UNESCO (2025). *Integrating health and well-being into education policy and planning: A handbook*. UNESCO.
- Vösgen, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T. & Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung. Eine Mehrebenenanalyse. *Emotionale und Soziale Entwicklung*, 5 (5), 104–123. <https://doi.org/10.25656/01:26906>
- Zdoupas, P. & Laubenstein, D. (2024). Social impacts of inclusive education: On the requirement for an emphasis on girls with emotional and behavioral disorders (EBD) in research on inclusion. *Societal Impacts*, 4, 100071.
<https://doi.org/10.1016/j.socimp.2024.100071>
- Zdoupas, P., Vösgen-Nordloh, M. & Kulawiak, R. (2025). Subjektives schulisches Wohlbefinden in inklusiven Schulen im Spannungsfeld zwischen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und psychosozialen Problemen. *Emotionale und Soziale Entwicklung*, 7 (7), 124–139. <https://doi.org/10.35468/6178-07>