

„Jugendgewalt – Konsequenzen für die Prävention an Schulen“

Dissertation
zur Erlangung des Dokortitels
Dr. rer. soc.
des Fachbereiches
der Sozial- und Kulturwissenschaften (03)
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Ingrid Elisabeth Weißmann
Gießen

25.04.2017

Dekan: Prof. Dr. Andreas Langenohl

1.: Prof. Dr. Siegfried George

2.: Prof. Dr. Thomas Brüsemeister

3.: Prof. Dr. Dieter Eißel

4.: Dr. Bianca Preuß

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	5
2. Gewalt – was ist das eigentlich? Zur Diskussion des Gewaltbegriffes	13
2.1. Die enge Definition: Körperlicher Zwang und physische Schädigung.....	13
2.2. Erweiterter Gewaltbegriff	14
2.3. Kritik an diesem Verständnis von Gewalt.....	15
2.4. Institutionelle und strukturelle Gewalt	16
3. Begriffliche Abgrenzung: Gewalt – Aggression	19
3.1. Der Aggressionsbegriff nach Fromm	21
3.2. Zur Definition des Gewaltbegriffes – unter Einbezug von Aggressionstheorien	26
3.3. Gewalt in der Schule.....	26
3.4. Einige kursorische aggressionstheoretische Überlegungen, die auf Schule anwendbar sind	28
4. Auswertung statistischer Daten zu dem Gewaltverhalten von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden	32
4.1. Kriminalität von Mädchen und jungen Frauen im Spiegel der amtlichen Statistik	32
4.2. Einschränkungen der Aussagekraft der Polizeilichen Kriminalstatistik	32
4.3. Zur Unterscheidung von polizeilich erfasster Gewaltkriminalität und Jugendgewalt.....	37
4.4. Die Geschlechtsstruktur der allgemeinen Kriminalität in Deutschland	38
4.5. Erscheinungsformen und Ausmaß von Gewalt an Schulen – der gegenwärtige Diskussions- und Forschungsstand.....	39
4.6. Empirische Befunde zu Ausmaß, Entwicklung und Erscheinungsformen von Gewalt.....	42
4.6.1. Unterschiede nach Schulform, Alter und Geschlecht.....	47
4.6.2. Ausmaß an Gewalt – ausgeübt von Mädchen und jungen Frauen – Differenzierungen nach den Aspekten Gewaltform und Geschlecht	50
4.6.3. Verstrickungen in Gewaltsituationen – Mädchen und körperliche Gewalt	54
4.6.4. Auswertung der polizeilichen Kriminalstatistik von 2001 bis 2012	54

4.6.5. Körperverletzung	55
4.6.5.1 Schwere Körperverletzung.....	56
4.6.5.2 Leichte Körperverletzung.....	63
4.6.6. Ladendiebstahl	70
4.6.7. Sachbeschädigung	77
4.7. Gewalt an Schulen – ein Jungenphänomen? Jugendgewaltforschung als Jungenforschung?	84
4.8. Kritische Anmerkungen zum Ausmaß der aufgeführten Gewalttaten und an die Studien im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit.....	88
5. Theoretische Erklärungsansätze zu den Ursachen von Jugendgewalt und Folgerungen für eine geschlechtersensible Gewaltprävention	93
5.1. Klassische psychologische Erklärungsansätze.....	94
5.1.1. Triebtheorie.....	95
5.1.2. Frustrationstheorie.....	97
5.1.3. Lerntheorien.....	99
5.1.3.1 Lernen am Modell.....	99
5.1.3.2 Lernen an Erfolg und Misserfolg	100
5.2. Klassische soziologische Erklärungsansätze.....	101
5.2.1. Anomietheorie.....	102
5.2.2. Etikettierungstheorie	105
5.2.3. Die Subkulturtheorie	108
5.3. Soziologische Erklärungsansätze	110
5.3.1. Gewalt als Folge der Individualisierung und Modernisierung.....	110
5.3.2. Gewalt als Folge der anomischen Struktur von Schule – Folgen für die Gewaltprävention	113
5.4. Das Erklärungsmodell der „Risikofaktoren“	119
5.4.1. Gewalt in der Familie	119
5.4.2. Gewalt in der Schule.....	125
5.4.3. Konkurrenzverschärfung in der Schulklasse.....	131
5.4.4. Peergroups und Cliques	132
5.4.5. Medien.....	134
5.5. Resümee: Konsequenzen für die Gewaltprävention in der Schule	139
6. Erklärungsansätze und Ursachen weiblicher Jugendgewalt	141
6.1. Neue Studien über Mädchengewalt.....	141
6.2. Geschlechterspezifische Sozialisation.....	145

6.3.	Sozialisations- und rollentheoretische Ansätze.....	149
6.3.1.	Das Erklärungsmuster des rollentheoretischen Ansatzes – Geschlechterverhältnis und Gewalt: Welche Rollen werden „gespielt“?	151
6.3.2.	Zornige Mädchen – wütende Jungen. Das Geschlecht und die Form der Aggression.....	156
6.4.	Individuelle Konstruktion von Geschlecht und Gewaltverhalten.....	163
6.5.	Konstruktion und Dekonstruktion von weiblicher Identität und Mädchendelinquenz – Weiblichkeit und Gewalt – einige Überlegungen zu einer undurchsichtigen Beziehung.....	167
6.6.	Hegemoniale Männlichkeit.....	170
6.7.	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen zur Erklärung weiblicher Jugendgewalt.....	176
6.7.1.	Gewalt – Reaktion auf ungünstige Lebensumstände?.....	180
6.7.2.	Rückgriff auf traditionelle Geschlechterkonzepte.....	183
6.8.	Zwischenfazit: Unterschiede in den Ausübungen der Gewaltformen	185
7.	Formen und Ursachen weiblicher Gewalt	188
7.1.	Gruppenphänomen.....	188
7.2.	Bedeutung der Gleichaltrigengruppe: Suche nach Anerkennung – eine männlichkeitsimitierende Demonstration?	193
7.3.	Verstrickungen in Gewaltsituationen.....	197
7.4.	Formen und Art weiblicher Gewalt.....	198
7.5.	Umstände gewalttätigen Verhaltens von Mädchen und jungen Frauen .	204
7.6.	Rahmenbedingungen und Erklärungen für die Entwicklung von Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung bei Mädchen	207
7.7.	Zusammenfassung und Kritik der aufgeführten Erklärungsansätze und Ursachen weiblicher Jugendgewalt	211
8.	Gewaltprävention an Schulen – Konsequenzen und Umsetzung	215
8.1.	Begrifflich-theoretische Grundlegungen der Präventionsforschung	215
8.2.	Ist Prävention gegen Gewalt an Schulen sinnvoll? Schulische Prävention als „normatives Konzept“	217
8.3.	Konsequenzen für die konkrete Arbeit vor Ort	219
8.4.	Teamentwicklung und Erziehungsauftrag	220
8.5.	Präventionsprogramme	221
8.5.1.	Beispiel-Projekt „Unschlagbar“	222
8.5.2.	Mediation	223
8.5.3.	BuddY-Programm	226

8.5.4. „Auf die coole Tour-ich entdecke mich selbst!“	232
8.5.5. Weitere Projekte	235
8.6. Zusammenfassung der Präventionsprinzipien	237
8.6.1. Schulspezifische Primärprävention Auf dem Weg zu weniger Gewalt – Konsequenzen und Umsetzung für die Arbeit in der Schule	240
8.6.2. Das Verhältnis von Schulentwicklung und Gewaltprävention	240
9. Geschlechterspezifische Erziehung? Pädagogische Konsequenzen für die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen – Prävention und Intervention ...	243
10. Zusammenfassung und Ausblick	251
11. Literaturverzeichnis	256
12. Anhang.....	301
13. Ehrenwörtliche Erklärung zur Dissertation.....	341
14. Danksagung.....	342

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), schwere Körperverletzung, Deutschland	56
Abbildung 2: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), schwere Körperverletzung, Deutschland	57
Abbildung 3: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), schwere Körperverletzung, Deutschland	57
Abbildung 4: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), schwere Körperverletzung, Hessen	58
Abbildung 5: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), schwere Körperverletzung, Hessen.....	58
Abbildung 6: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), schwere Körperverletzung, Hessen.....	59
Abbildung 7: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), leichte Körperverletzung, Deutschland	63
Abbildung 8: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), leichte Körperverletzung, Deutschland.....	63
Abbildung 9: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), leichte Körperverletzung, Deutschland.....	64
Abbildung 10: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), leichte Körperverletzung, Hessen	65
Abbildung 11: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), leichte Körperverletzung, Hessen	65
Abbildung 12: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), leichte Körperverletzung, Hessen	66
Abbildung 13: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Ladendiebstahl, Deutschland	70
Abbildung 14: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Ladendiebstahl, Deutschland	71
Abbildung 15: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Ladendiebstahl, Deutschland.....	71
Abbildung 16: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Ladendiebstahl, Hessen	72
Abbildung 17: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Ladendiebstahl, Hessen	72
Abbildung 18: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Ladendiebstahl, Hessen	73
Abbildung 19: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Sachbeschädigung, Deutschland.....	77

Abbildung 20: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Sachbeschädigung, Deutschland.....	78
Abbildung 21: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Sachbeschädigung, Deutschland	78
Abbildung 22: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Sachbeschädigung, Hessen	79
Abbildung 23: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Sachbeschädigung, Hessen	79
Abbildung 24: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Sachbeschädigung, Hessen.....	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands schwere Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS).....	60
Tabelle 2: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands schwere Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)	61
Tabelle 3: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	62
Tabelle 4: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	62
Tabelle 5: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung im Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)	62
Tabelle 6: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung in der Stadt Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)	62
Tabelle 7: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands leichte Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS).....	67
Tabelle 8: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands leichte Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)	68
Tabelle 9 : Geschlechterverteilung der leichte Körperverletzung in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	69
Tabelle 10 : Geschlechterverteilung der leichten Körperverletzung in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	69
Tabelle 11: Geschlechterverteilung der leichten Körperverletzung in Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)	69
Tabelle 12: Geschlechterverteilung der leichten Körperverletzung in Stadtgebiet Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)	69
Tabelle 13: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Ladendiebstahl an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS).....	74
Tabelle 14: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Ladendiebstahl an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS).....	75
Tabelle 15: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)	76
Tabelle 16: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)	76
Tabelle 17: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle im Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	76

Tabelle 18: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle im Stadtgebiet Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	76
Tabelle 19: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Sachbeschädigung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS).....	81
Tabelle 20: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Sachbeschädigung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)	82
Tabelle 21: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	83
Tabelle 22: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)	83
Tabelle 23: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung im Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	83
Tabelle 24: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung im Stadtgebiet Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS).....	83

1. Einleitung

Wenn von Gewalt in der Schule die Rede ist, dann zumeist als Domäne von Jungen. Seit Jahren erregen immer wieder Schlagzeilen bzgl. zunehmender Jugendgewalt großes Aufsehen. Vor allem körperliche Übergriffe durch Mädchen und junge Frauen werden in den Medien, in der Presse sowie in Fernsehsendungen, vermehrt aufgegriffen. Auffallend bei einem Großteil der Darstellungen ist, dass bereits in der Überschrift das Geschlecht hervorgehoben wird, ein Hinweis darauf, dass es durchaus erwähnenswert erscheint, Gewalt, durch weibliche Kinder und Jugendliche begangen, zu erwähnen und zu vermarkten. Noch deutlicher wird auf diese Tatsache hingewiesen, wenn es, wie bei „Stern-TV“ heißt: „Immer mehr Mädchen schlagen brutal zu – Letzter Ausweg Staatsanwalt?“ (Sendung vom 24.2.2010), oder wenn „Spiegel-Online“ unter der Schlagzeile „Lidstrich und Leberprellung“ schreibt: „Gewalt ist keine Frage des Geschlechts, auch Mädchen lassen bei Konflikten zunehmend die Fäuste sprechen“ (Liere 20.08.2009). Diese bereits vor fünf Jahren getroffenen Aussagen haben an ihrer expressiven Aufmachung nichts verloren, weitere Indikatoren für das Interesse an medialen Darstellungen sind die zum Teil in reißerischen Designs verfassten Berichte über gewalttätige Mädchengangs. (vgl. ZDF-Reportage: „Mädchengewalt“ vom 31.5.2012), in der über die Mädchen und jungen Frauen in diesen Gangs als die neuen „machas“ berichtet wird.

Nach Abschluss der meisten, im weiteren Verlauf der Arbeit noch näher aufgeführten Studien, die in den Jahren 1995 bis 1999 durchgeführt wurden, geriet das Thema „Gewalt an Schulen“ aufgrund der Amokläufe in Erfurt (2002) und Winnenden (2009) erneut in den Mittelpunkt. Diese tragischen Morde vertieften jedoch wiederum die Ansicht, dass Gewalt an Schulen in Zusammenhang mit männlichen Tätern zu bringen sei. Erst die Entwicklung der genderbezogenen Forschungslandschaft brachte empirische Studien hervor, die sich mit geschlechtsspezifischen Aspekten beschäftigten (vgl. Bruhns/Wittmann 2002). Untersuchungen, die ausschließlich die Kriminalität von Mädchen und jungen Frauen in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen, die neben Grundauswertungen zur Geschlechtsspezifität weitergehende Analysen präsentieren, sind nach wie vor nur vereinzelt zu finden (s. Kapitel 6.1.).

Selbst, wenn gewalttätiges Verhalten von Mädchen in der Öffentlichkeit und in den Medien, Zeitungen und Fernsehberichten so dargestellt wird, als nähme die weibliche Gewalt extrem zu und die Forschung habe an Aufmerksamkeit gewonnen, so ist das Wissen um dieses Phänomen, seine Hintergründe und seine Berücksichtigung in Gewaltprävention und -intervention noch unzureichend. „Gewalt ist männlich“ – hieran besteht in der öffentlichen Meinung kein Zweifel.

Daten der amtlichen, offiziell zugängigen, Statistiken und aktuelle repräsentative Studien zur Jugendgewalt bestätigen, dass Kinder und Jugendliche, die polizeilich als gewalttätig registriert oder wegen Gewalttaten gerichtlich verurteilt wurden, selbst von Übergriffen auf Andere berichten oder in Opferaussagen der Gewalt bezichtigt werden, überwiegend männlichen Geschlechts sind. Tendenziell werden diese Relationen auch in Forschungsprojekten bestätigt, die sich mit Jugendgewalt befassen. Somit wird körperliche Gewalt mit ‚Männlichkeit‘ in Verbindung gebracht, wohingegen psychische Gewalt, wie auch insgesamt verdeckte Formen von Gewalt, eher als ein weibliches Phänomen angesehen wird. Die realen Verhältnisse scheinen diese Zusammenhänge zu bestätigen. Gewalt, ausgeübt von beiderlei Geschlechtern, wird zudem unterschiedlich wahrgenommen und ebenso unterschiedlich bewertet, so wie der Titel dieser Dissertation suggeriert: „Die Gewalt ist männlich – die Gemeinheit weiblich“!

In der vorliegenden Arbeit wird das Thema „Gewalt bei Mädchen und jungen Frauen“ in das Blickfeld genommen und in seiner Relevanz untersucht. In den bislang vorliegenden und in der Arbeit an den entsprechenden Bezugspunkten genannten, wissenschaftlichen Forschungen wurde hauptsächlich die physische Gewalt gegenüber Personen herausgestellt, was dazu führte, dass Mädchen und junge Frauen als Gewaltausübende nicht oder nur am äußersten Rand in den Fokus gerieten, da das Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen in der Wissenschaft bis zum Ende der neunziger Jahre kaum Beachtung fand. Unumstritten ist hingegen, dass die Gewaltbereitschaft von Mädchen in den letzten Jahren angestiegen ist, gleichwohl die Häufigkeit ihrer Delikte im Vergleich zu denen der Jungen als unterdurchschnittlich bezeichnet werden kann (s. Kapitel 4).

Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Die Ergebnisse älterer Studien, vornehmlich derer bis 1990 – konkretere Angaben erfolgen im Verlauf der Arbeit – ergaben die Einschätzung, dass Jugendgewalt eine Jungendomäne sei. Eine kritische Analyse zeigt jedoch, dass diese Forschung ein zu einseitiges und verzerrtes Bild vermittelt. Neuere Studien, die noch detaillierter diskutiert werden (s. Kapitel 6), zeigen auf, dass Mädchen ebenfalls gewaltaktiv sind, wenn auch zunehmend in anderen Formen der Gewaltausübung. In den letzten Jahren wurden sowohl neue empirische Untersuchungen als auch weitere theoretische Erklärungsansätze publiziert, die die Untersuchung von Mädchenspezifischen Gewalterscheinungen einschließen. In einer kritischen Analyse lässt sich jedoch feststellen, dass die Vielzahl von empirischen Studien zur Jugendgewalt kaum zu Erkenntnisfortschritten in der Erklärung dieses Phänomens geführt hat. An der Dokumentation der Erkenntnisse über das Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen, die die offizielle Statistik – das sog. Hellfeld – liefert, und auch an den beobachteten Formen gewaltbereiten Handelns, wie aus den umfangreichen wissenschaftlichen Studien – diese entsprechen dem Dunkelfeld – zu entnehmen sind, wird sich zeigen, dass die vorliegende Forschung durchaus eine solide Grundlage bzgl. der Quantität und der Qualität gewalttätigen Handelns weiblicher und männlicher Jugendlicher bietet, ohne aber dadurch ein schlüssiges Konzept zur Erklärung zu vermitteln.

Im Bemühen um die Ermittlung der Ursachen von Jugendgewalt liegt eine beachtliche Menge an theoretischen Erklärungsansätzen vor. In den wissenschaftlichen Diskussionen stehen verschiedene, miteinander konkurrierende und sich teils widersprechende Ansätze nebeneinander. Kritik an den vorliegenden Ansätzen führt häufig nur dazu, dass diese um einen weiteren Aspekt oder zusätzlichen Faktor der Erklärung ergänzt werden, ohne die Widersprüche zwischen ihren Theorien auszutragen. In dieser Arbeit soll in einer kritischen Analyse diverser Erklärungsmodelle (s. Kapitel 5-6) herausgearbeitet werden, welche Ansätze in den verschiedenen Argumentationen geeignet sind, um die Handlungen der Jugendlichen, auch geschlechtsspezifisch, zu erklären und daraus zu ziehende Konsequenzen für eine Umsetzung von effektiven gewaltpräventiven Maßnahmen abzuleiten.

Angesichts der in den noch zu dokumentierenden Studien und wissenschaft-

lichen Untersuchungen der Gewaltbereitschaft von Mädchen und jungen Frauen ist es ein wesentliches Ziel dieser Arbeit, sich mit der Frage nach möglichen geschlechtsspezifischen Ursachen von Jugendgewalt zu befassen. Die jüngeren sozialwissenschaftlichen Forschungen zum weiblichen Gewaltverhalten entwickelten Ansätze, die eine weibliche Sozialisation und Rollensituation in der Gesellschaft aufzeigen und die Gewaltentstehung bei Mädchen und jungen Frauen als geschlechtsspezifisch diskutieren, ziehen klassische rollentheoretische sowie konstruktivistische Sozialisationstheorien zur Erklärung heran.

Vor der Beschäftigung mit geschlechtsspezifischen Problemen sollte allgemein eine Erklärung zum Gewaltverhalten von Jugendlichen angeführt werden. Denn, wenn die These aufgestellt wird, dass das Gewaltverhalten von Jugendlichen durch gesellschaftliche Bedingungen geprägt und gefördert wird, ist vor einer Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede dieser Bedingungsfaktoren zu klären, inwiefern sich diese gesellschaftlichen Strukturen und Wirkungskomponenten tatsächlich als gewaltverursachend bestimmen lassen.

In der vorliegenden Arbeit, mit dem provokativ aufgestellten Titel: „Gewalt ist männlich – Gemeinheit weiblich“, soll hier der Fragestellung nachgegangen werden, ob die Gewaltdelinquenz junger Frauen und Mädchen in ihren Erscheinungsformen von denen des anderen Geschlechts abweicht. Dies setzt eine Analyse der Gründe gewalttätigen Verhaltens voraus. Erst wenn die Ursachen der Entstehung von gewaltbereiten Handlungen bei Jugendlichen nachvollziehbar erklärt sind, lassen sich die Fragen beantworten, ob Mädchen und junge Frauen von speziellen Beweggründen und Motiven angetrieben werden, inwieweit die Zuschreibung und aktive Aneignung von Geschlechtskonzepten dazu führt, dass sich männliches und weibliches Gewaltverhalten unterscheidet und wie geschlechtsspezifische Erscheinungsformen von Jugendgewalt zu erklären sind. Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang auch stellt, lautet: Kann die Darstellung weiblicher Gewaltbereitschaft Geschlechterkonstruktion verändern oder ist sie nur destruktiv und gleichermaßen wie männliche Gewaltbereitschaft zu verstehen?

An die Diskussion des Gewaltbegriffes schließt sich eine begriffliche Abgrenzung der beiden Phänomene *Gewalt* und *Aggression* im Hinblick auf die sich

aus den theoretischen Erklärungsansätzen für die Gewaltprävention in der Schule ergebenden Forderungen an. In diesem Zusammenhang ist die folgende Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen und Ursachen von Gewalt sowie mit einem Erklärungsmodell der Risikofaktoren für Familie, Schule und dem außerschulischen Bereich, der Peer groups und des Freizeitverhaltens sowie die Rolle der Medien zu sehen. Dies dient dem Versuch, eine Antwort auf die Frage nach möglichen Konsequenzen für die schulische Präventionspraxis zu finden. Die quantitative Untersuchung des zur Verfügung gestellten statistischen Zahlenmaterials, vor allem durch die Kriminalpolizei Gießen (s. Kapitel 4), hilft, einen statistischen Vergleich zwischen den männlichen und weiblichen Personen unter 21 Jahren zum Anstieg und Ausmaß der vorgefunden Straftaten beider Geschlechter zu gewinnen, wenn auch reduziert auf einzelne, ausgewählte Straftaten.

Die Diskussion um Gewalt in der Schule sollte nicht die Frage aus den Augen verlieren, wer Interesse daran bekundet bzw. worin das verstärkte Aufgebot und die immer währende Attraktion der Thematik bestehen.

In dieser Arbeit liegen der Diskussion um Gewalt an Schulen eben diese Forderung und der Versuch einer möglichen Umsetzung von Gewaltprävention zugrunde. Berücksichtigt wird außerdem, inwieweit die Strukturen der Schule, die dort praktizierten Arbeitsformen und das Lehrerengagement Einfluss auf das Gewaltverhalten der Schüler/innen nehmen. Mit dieser Frage verbindet sich zum einen der Gedanke, aber auch das Ziel, Schule nicht nur als einen Austragungsort von Gewalt zu sehen, sondern als solchen, in dem Handlungen aufgefangen, abgebremst und vermieden werden können und sollten. Welche interaktionellen Zusammenhänge zwischen Schülern und Schülerinnen begünstigen das Einstellen von Gewalt in der Schule? Ebenfalls sollten konflikthafte Interaktionen und Gewalthandlungen zwischen Mädchen und Jungen in den Blickwinkel der Diskussion mit einbezogen werden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, konkrete Ansätze und Chancen für die gewaltpräventive Arbeit in der Schule aufzuzeigen. Deshalb erfolgt auf der Basis einer Zusammenfassung ein Überblick des gegenwärtigen Diskussions- und Forschungsstandes über Erscheinungsformen und Ausmaß von Gewalt an Schulen, um die Bedeutung der ermittelten Ergebnisse für die Gewaltpräventionsarbeit in der Schule zu erfassen.

Nachdem der Forschungsstand im Themenkomplex *Mädchen und Gewalt* und mögliche Erklärungskonzepte diskutiert wurden, sollen auf dieser Grundlage Konsequenzen der vorliegenden Befunde für einen gewaltpräventiven Umgang mit Mädchengewalt referiert werden, in denen die folgende Frage gestellt werden muss: Wie kann eine nach Geschlechtern differenzierende und zugleich gendersensible Betrachtung dazu beitragen, pädagogisch, aber auch schon prophylaktisch sinnvoller und damit letztlich effektiver mit gewalttätigen Mädchen und jungen Frauen umzugehen, um Voraussetzungen für eine wirksame Präventionsarbeit zu schaffen?

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im 1. Teil der Diskurs zum Thema *Jugendgewalt* durch die Darstellung des Forschungsstandes versachlicht wird, indem die Begriffe Gewalt und Aggression definiert und einander gegenübergestellt, aber auch aufeinander bezogen werden, um eine Grundlage über die Taten und Formen von Gewalt darzustellen. Danach wird insbesondere auf die Gewalt in der Schule eingegangen (s. Kapitel 2-3). Im 2. Abschnitt wird auf der Grundlage des Forschungsstandes und an ausgewählten Beispielen die Auswertung des statistischen Datenmaterials vorgenommen und mögliche Erklärungen aus den Theorieansätzen für die von Jungen/jungen Männern und von Mädchen/jungen Frauen ausgeübte Gewalt vorgestellt (s. Kapitel 5-6). Die Darstellung der Ergebnisse und die Analyse der vorgefundenen, bzw. die von der Gießener Kriminalpolizei – durch offizielle Genehmigung zur Verfügung gestellten Daten aus den Jahren 2002 bis 2012 – werden auf der Grundlage von Erhebungen der Gießener Kriminalpolizei für die Stadt Gießen und den Landkreis Gießen anhand ausgewählter Beispiele der Tatbestände: Leichte und schwere Körperverletzung, Ladendiebstahl und Sachbeschädigung aufgezeigt, wobei ebenfalls ein Vergleich mit den Zahlen des Landeskriminalamtes (LKA) und des Bundeskriminalamtes (BKA) aus dem gleichen Zeitraum erfolgt. Der Schwerpunkt bei der Auswertung liegt auf der Analyse der Daten bei der Gruppe der Jugendlichen von 14 bis 18 Jahren, hier liegt das Hauptinteresse in der Programmierung und Umsetzung der Präventionsmodelle. Die Zusammenfassung und Auswertung der Datensätze von der Gießener Kriminalpolizei (s. Seite 54-84) erlauben festzustellen, ob ein Straftatbestand in allen Altersgruppen mit ähnlicher oder

grob unterschiedlicher Häufigkeit auftritt. Insgesamt ist die zur Verfügung gestellte statistische Ausarbeitung der dafür Verantwortlichen in dieser Differenzierung nur intern, innerhalb der Station vor Ort, einsehbar, aber in keinen, außerhalb dieser Organisationsstruktur des Präsidiums, vorhandenen Veröffentlichungen vorzufinden, auch nicht in der PKS. Um einen Vergleich, auch zwischen den Geschlechtern ziehen zu können, wurde weiterhin, im Hinblick auf die zu diskutierende Fragestellung dieser Arbeit, zusätzlich in jeder Altersgruppe die Veränderung eines jeweiligen Deliktes an den Gesamtverdächtigenzahlen (s. die Übersicht im Anhang) erfasst und übertragen.

Der abschließende 3. Teil diskutiert Formen und Ursachen explizit zum Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen sowie Schlussfolgerungen und Umsetzungen vornehmlich zur Prävention von Gewalt bei Mädchen und jungen Frauen (s. Kapitel 7-9).

Ein weiteres Ziel der Arbeit ist es, einige für die Fragestellung relevante Untersuchungen vorzustellen, um die Ergebnisse bezüglich des Gewaltverhaltens von Mädchen aufzuführen, wobei ein wichtiges Kriterium für die Diskussion dieser exemplarischen Studien das bisher in der empirischen Forschung thematisierte Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen sein wird, deshalb werden die frühen, vor 1990 erfolgten, Untersuchungen, die weniger als marginalen Wert auf eine Analyse der Geschlechterunterschiede legen und eine eindeutige jungenorientierte Konzeption aufzeigen, nicht berücksichtigt. Aufgenommen werden vielmehr differenzierende Studien, die sich zum Ziel setzten, geschlechterspezifische Fragestellungen aufzugreifen, um anschließend eine ebensolche Auswertung vornehmen zu können (s. Kapitel 6).

Im Anschluss an diese Darstellungen findet eine kritische Auseinandersetzung vorliegender Theorien zur Erklärung und Entstehung gewaltbereiten Verhaltens von Mädchen und jungen Frauen statt, wobei die möglichen Erklärungskonzepte zur Diskussion gestellt werden, wie auch die folgenden Fragen: Bestehen geschlechterspezifische Unterschiede in Bezug auf interpersonale Aggressionen und Gewaltausübung? Gibt es spezielle Formen von Gewalt, die von Mädchen favorisiert werden? Stimmt es, wie allgemein in den Polizeilichen Kriminalstatistiken veröffentlicht, dass Jungen häufiger di-

rekte Gewaltformen anwenden? Kann die Aussage getroffen werden, dass das Geschlecht im Hinblick auf die Gewaltausübung eine Rolle spielt? Oder bedeutet die Geschlechtszugehörigkeit eine Nebensache? Welche Motive verbergen sich hinter den Aggressionen und welche Rolle spielen die Sozialisationsinstanzen? Welchen Einfluss können geschlechterstereotype Erwartungen auf gewalttätiges Verhalten von Mädchen und Jungen besitzen? Um diese grundlegenden Fragen beantworten zu können, ist es unabdingbar zu klären, wie mit dem Begriff Geschlecht in dieser Arbeit operiert wird, eine ausführliche Diskussion hierzu findet im Kapitel 6 und noch im Kapitel 7 statt. Im 8. Kapitel der Dissertation erfolgt eine Umsetzung der bisherigen Erkenntnisse in eine erstrebenswerte Gewaltprävention vor Ort, an den Schulen, mit dem besonderen Aspekt einer geschlechterspezifischen Erziehung und den pädagogischen Konsequenzen für die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen, wie sie unter Punkt 9 beschrieben wird, dabei fällt auf, dass die Frage nach dem Zusammenhang von Geschlecht und Gewalt bzw. nach einem geschlechtsspezifischen Umgang mit Aggressionen bisher nur marginalen Eingang in die Präventionsangebote gefunden hat. Am Ende der Arbeit erfolgen eine zusammenfassende Darstellung und ein Ausblick auf weitere Forschungsarbeiten.

2. Gewalt – was ist das eigentlich? Zur Diskussion des Gewaltbegriffes

Wissenschaftliches Argumentieren setzt Begriffsklarheit voraus. Demzufolge soll im Folgenden versucht werden, eine begriffliche Präzisierung von *Gewalt* abzugeben. Offensichtlich gibt es bisher noch keine umfassende Theorie, die die vielschichtigen Dimensionen von Gewalt, zumindest keine, die sowohl physische und psychische, gesellschaftliche und staatliche als auch die pädagogische Dimension umfänglich geklärt hätte, sondern sich, wenn überhaupt, nur auf einzelne Aspekte der Gewalt bezieht.

Willems (1993) und Hansel (1994) orientieren sich bei der Definition des Gewaltbegriffes am Umfang der mit Gewalt belegten Handlungen und unterscheiden zwischen einem *engen* und einem *erweiterten* Verständnis von Gewalt. Diese Unterscheidung soll im weiteren Verlauf der Arbeit berücksichtigt werden.

2.1. Die enge Definition: Körperlicher Zwang und physische Schädigung

Nach Willems hat der „eingeschränkte Gewaltbegriff [...] den Vorteil, daß er sich auf beobachtbare Elemente bezieht, so daß eine objektive, wissenschaftliche Gewaltbeobachtung und Messung möglich wird“ (Willems 1993, S. 92). Bei diesen Gewaltformen wendet mindestens eine Person physische Mittel (Körperkraft, Waffen etc.) an, um die andere Person zu schädigen bzw. mit einer solchen Schädigung zu drohen.

Die Definitionskriterien *körperlicher Zwang* und *Schädigungsabsicht* reichen allein nicht aus, da sich „die Vorstellung, eine so definierte physische Gewalt sei als objektiver Sachverhalt klar registrierbar, [...] bei näherem Hinsehen als trügerisch“ (Tillmann u.a. 1999, S. 19) erweist. Vielmehr spielen normative Momente eine wesentliche Rolle, „denn von Gewalt kann erst gesprochen werden, wenn der physische Zwang als moralisch unangemessen gilt“ (ebd.). Normative Vorstellungen ändern sich jedoch im historischen Verlauf: „Was in den 50er Jahren noch ‚jungmännliche Auseinandersetzung‘ gewesen sein mag, kann heute ‚Schlägerei‘ sein, Gewalt also. Normen variieren bekanntlich auch mit sozialen Gebilden wie Schichten und Subkulturen“ (Peters

1995, S. 29). Dieser Wandel des normativen Verständnisses gilt ebenso für den Bereich der Schule: Bis weit in die sechziger Jahre hinein war die Prügelstrafe an deutschen Schulen legalisiert. Was damals als Wahrnehmung des Erziehungsauftrages galt, wird heute strafrechtlich verfolgt.

Dieser enge ‚messbare‘ Gewaltbegriff, der sich auf die körperlichen Angriffe und deren Folgen bezieht, bedarf einer Hinzufügung der Gewalt gegen Sachen, welche als Vandalismus bezeichnet wird. Solche Handlungsweisen sind gerade in der Schule von erheblicher Bedeutung.

2.2. Erweiterter Gewaltbegriff

Dieser genannte, eng definierte physische Gewaltbegriff muss um folgende Formen und Ausdrucksweisen erweitert werden:

- Psychische Gewalt: Sie „äußert sich z.B. durch Abwertung des Gegenüber sowie durch den Entzug von Vertrauen und Zuwendung, so daß der Interaktionspartner geängstigt und/oder gedemütigt, überfordert bzw. der Lächerlichkeit preisgegeben wird“ (Ratzke 1999, S. 15).
- Verbale Gewalt entspricht Verletzungen und Schäden „durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Äußerungen“ (ebd.).
- „Die sexuelle Gewalt (kursiv im Orig.) meint die Beeinträchtigung und Verletzung eines Anderen durch erzwungene intime Kontakte oder andere sexuelle Handlungen, die der Bedürfnisbefriedigung des Täters dienen.
- Die frauenfeindliche und die fremdenfeindliche bzw. rassistische Gewalt (kursiv im Orig.) lassen sich dadurch charakterisieren, daß Mädchen resp. Frauen bzw. Angehörige einer anderen ethnischen Gruppe durch physische, psychische und verbale Gewalt bzw. sexuelle Übergriffe beeinträchtigt oder/und verletzt werden“ (ebd., S. 16).
- Bullying bzw. Mobbing: Besondere, neuartige Ausprägungsformen der Gewalt sind Bullying bzw. Mobben. Diese Formen gewalttätigen Verhaltens sind für den Schulbereich vor allem von Olweus (1995, 1997) in den skandinavischen Ländern untersucht worden. Von Mobben spricht man, wenn eine oder mehrere Schüler/innen von anderen, meist körperlich Überlegenen, regelmäßig und über längere Zeit angegriffen werden. Dabei sind die Methoden des Drangsalierens vielfältig: Körperliche und verbale Attacken gehören ebenso dazu wie indirekte Strategien wie der Ausschluss aus der Gruppe, das Verbreiten von Gerüchten etc. Die Opfer sind in aller Regel klar unterlegen, sodass sie sich kaum zur Wehr setzen können (vgl. Olweus 1995, S. 22). Das in Wirklichkeit vorhandene bzw. wahrgenommene Ungleichgewicht der Kräfte kann auf verschiedene

Weise zustande kommen. Das Gewaltopfer kann zum einen tatsächlich schwächer sein und sich selbst dementsprechend als körperlich oder geistig schwächer einschätzen. Es kann zum anderen auch durch eine ungleiche Anzahl der Beteiligten zustande kommen, wenn sich z.B. Mehrere gegen ein hilfloses Opfer stellen. Eine etwas andere Art des Ungleichgewichts ist vorhanden, wenn der Ursprung der negativen Handlungen schwierig zu identifizieren ist. Dies geschieht bei einem Ausschluss aus einer Gruppe, bei herabsetzenden Äußerungen – oft hinter dem Rücken des Opfers – oder wenn dem Opfer anonyme und boshafte Mitteilungen geschickt werden. Olweus (1997) spricht dann jedoch nicht von Mobbing, wenn es zwischen gleich starken Schülerinnen oder Schülern einen Konflikt oder eine aggressive Auseinandersetzung gibt.

2.3. Kritik an diesem Verständnis von Gewalt

Dieser Gewaltbegriff erscheint allerdings nicht hinreichend differenziert. Er unterscheidet nicht zwischen dem, der Gewalt ausübt, und dem Angegriffenen, der sich verteidigen muss. Gewaltanwendung im Sinne von Selbstverteidigung oder Verteidigung Anderer kann sogar zur moralischen Pflicht werden, wenn man eine Tat nur unter Einsatz von Gewalt verhindern kann. In einem solchen Fall übernimmt der einzelne Mensch die Rolle der Polizei, des Staates, dem das Gewaltmonopol zusteht. Dieser Begriff von *Gewalt* ist positiv besetzt, weil er auf den Schutz der Bürgerinnen und Bürger zielt.

In diesem Sinne entspricht der positive Gewaltbegriff dem weiter unten erläuterten positiven Aggressionsverständnis von Erich Fromm (s. Kapitel 3.1). Die Verteidigung des eigenen Lebens und dem anderer sei legitim, wenn einzelne Menschen oder gar Staat und Gesellschaft Grundrechte missachten. Der Aufstand gegen Unterdrückung und Sklaverei ist ohne Gewaltanwendung meist nicht möglich. Die Amerikanische und Französische Revolution stehen beispielhaft dafür.

In diesem Zusammenhang lässt sich, auf die Schule bezogen, eine Reihe von Fragen stellen:

- Inwieweit begünstigt die Struktur der Schule Gewalt, und zwar solche, die in der Institution begründet ist? Wie können institutionelle Veränderungen der Gewaltprävention dienen?
- Spiegelt sich eine meist mangelhafte demokratische Schulstruktur im Bewusstsein der Schüler/innen als Entzug und Unterdrückung ihrer legiti-

men Rechte auf Mitgestaltung und Mitwirkung des Schullebens wider? Zerstören sie z.B. das Mobiliar, weil es der Institution gehört und sie selbst keinen Bezug dazu haben?

- Welche Regelungen könnten in einer Schule geschaffen werden, bedrohte und misshandelte Personen effektiver zu schützen (z.B. Patenschaften älterer Schüler für jüngere)?
- Wie könnte Erpressung und Mobbing öffentlich gemacht werden – im Sinne der Selbstverwirklichung der Opfer?

Schüler/innen brauchen ein positives und offensives Rechtsbewusstsein. Diese und ähnliche Überlegungen spielen in den Konzepten zur Gewaltprävention eine zentrale Rolle (s. Kapitel 8.5.).

2.4. Institutionelle und strukturelle Gewalt

Die bisher vorgestellten Definitionen von Gewalt beziehen sich – mit Ausnahme des Vandalismus – auf verschiedene personenbezogene Formen der Gewalt, die sich in zwischenmenschlichen Beziehungen und Interaktionen zeigen. Bezogen auf das Thema der vorliegenden Dissertation, zeigen jedoch allein die Interaktionen zwischen Schülern und Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen, dass diese an einen institutionellen Rahmen gebunden sind, in dem Schule die gesellschaftlichen Struktur- und Chancenbedingungen widerspiegelt. Schule verteilt Chancen und selektiert sie aus (vgl. „Hindernis Herkunft: Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland“, durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach vom 26.4.2013). Allzu oft verhindert Schule auch heute noch spontanes und bedürfnisorientiertes Verhalten; stattdessen fordert die Institution Konformität und Leistung. In einer solchen Definition von institutioneller Gewalt wird deutlich, dass entpersonalisierte Formen, Gewalt durch Notendruck, Gewalt durch die Versetzungsbestimmungen, nur schwer festzumachen sind. Es kommt aber im Kontext der Ursachen schulischer Gewalt darauf an, diese verdeckten, z.T. wenig transparenten Formen aufzuzeigen.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird mit dem Terminus *strukturelle Gewalt* nach Galtung (1978, S. 21) die Differenz zwischen dem gesellschaftlich zu einem bestimmten Zeitpunkt Möglichen und dem tatsächlich Realisierten beschrieben. Strukturelle Gewalt braucht daher keinen personifizierten

Täter, sondern wird als Dauerzustand beschrieben, etwa als Armut. Gewalt wird zur zentralen Kategorie einer Gesellschaftskritik und „zum Oberbegriff für alles menschliche Leid, von dem man sich vorstellen kann, dass es nicht so sein müsste, wie es ist“ (Neidhardt 1986, S. 129). Armut, Ungleichheit, Unterdrückung und fehlende Ausbildungsplätze aber fallen demnach genauso unter diesen Gewaltbegriff wie ein Verkehrsstau auf der Autobahn, denn in all diesen Fällen handelt es sich um „etwas Vermeidbares, das der menschlichen Selbstverwirklichung im Wege steht“ (Galtung 1978, S. 11). Es handelt sich hier um eigenständige Kriterien, nicht jedoch um Elemente primärer Gewalt.

Bei Galtung wird Gewalt als Strukturprinzip aufgefasst, welches in sozialen und kulturellen Strukturen enthalten ist und auf die Menschen Einfluss übt. Gewalt ist jedoch ebenso ein subjektives Handlungsprinzip, mit dem Menschen auf ihre Umwelt einwirken. Sie können Gewalt gezielt zur Machtergreifung, als Ausdruck emotionaler Bedürfnisse oder als symbolische Handlung einsetzen. Galtungs Sichtweise erscheint deshalb zu eng gefasst, zumal er das Gewalterleiden des Menschen nicht ausreichend angemessen erfasst. So lässt sich nicht feststellen, welche Auswirkungen die Gewalt für Gewaltopfer hat, wie Menschen Gewalt wahrnehmen und verarbeiten und ob sie nach erlittener Gewalt selbst gewalttätig werden. Eine kritische Anmerkung zur Fachliteratur: Sie sagt zudem nichts darüber aus, welche Rolle Gewalt im Geschlechterverhältnis spielt oder ob Gewalt möglicherweise ein männer-spezifisches Mittel zur Stabilisierung patriarchalischer Verhältnisse ist.

Das Zusammenwirken mehrerer Ursachen und verstärkende Faktoren in Form von Konflikten können gewalttätige Gewalthandlungen auslösen, deren Ursachen und Gründe immer im Zusammenhang mit der Persönlichkeit des einzelnen Menschen, im Zusammenhang mit den gegebenen (sozialen) Verhältnissen zu suchen sind. Infolge der Veränderungen in unserer Gesellschaft, die sich durch zunehmende Individualisierung (vgl. Beck) in allen Lebensbereichen so z.B. in der Auflösung der traditionellen Familienstruktur und der sozialen Milieus ausdrücken, sind Arbeitslosigkeit, Armut, Wohnungsnot, Vereinsamung, Handlungsunsicherheit, Ohnmachtsgefühle und soziale Kälte nur einige wenige Beispiele für aktuelle Konfliktlagen.

Unter dem Blickwinkel der vorliegenden Fragestellungen soll festgehalten werden, dass eine der Wurzeln von Gewalt in den systematischen, institutionalisierten und tagtäglich erfahrbaren, ungleichen Machtstrukturen liegen. Dieses Ungleichgewicht wird reproduziert, weil im Kontext der Erziehung und der sozialen Verhältnisse Kinder und Jugendliche, im Sozialisationsprozess, mit verschiedenen Arten von Gewaltformen, Klischees und Vorurteilen aufwachsen.

Bei dem Versuch, den Begriff *Gewalt* näher zu bestimmen, ist ferner zu erkennen, dass eine Definition von Gewalt immer subjektiv geprägt und abhängig davon ist, wie weit oder eng die Grenze des Erträglichen und Zumutbaren definiert wird. Wo z.B. fängt körperliche Gewalt an? „Je *intensiver*, *heftiger* oder *impulsiver* (kursiv im Orig.) eine Verhaltensweise ausgeführt wird, desto eher neigen Beobachter dazu, sie als ‚aggressiv‘ zu etikettieren“ (Bandura 1979a, S. 34).

3. Begriffliche Abgrenzung: Gewalt – Aggression

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation ist mit Blick auf die gewaltpräventiven Maßnahmen zu fragen: Welche Bedeutung haben die in den Disziplinen Psychologie und Soziologie verwendeten Begriffe *Aggression* bzw. *Aggressivität*? Welche Unterschiede lassen sich zum Begriff *Gewalt* finden, die von inhaltlicher Bedeutung wären?

Der Begriff *Aggression* stammt aus dem Lateinischen (lat.: *aggredi*) und meint „auf jemanden bzw. etwas zugehen“. Nach Bründel und Hurrelmann bezeichnet *Aggression* „eine Handlung, die auf die Verletzung eines Menschen zielt“ (Bründel/Hurrelmann 1994, S. 23). Selg hat folgende Definition vorgeschlagen:

„Eine Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize („schädigen“ meint beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten; es impliziert aber auch wie ‚iniuriam facere‘ oder ‚to injure‘ schmerzzufügende, störende, Ärger erregende und beleidigende Verhaltensweisen, welche der direkten Verhaltensbeobachtung schwerer zugänglich sind)“ (Selg 1974, S. 15-16).

Unter *Aggressivität* wird hingegen die Absicht verstanden, eine verletzende Handlung zu begehen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1994, S. 23); Selg (1974) versteht diese „als eine erschlossene, relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressivem Verhalten“ (ebd., S. 20), d.h. *Aggressivität* meint die Disposition zu aggressivem Verhalten, welches doch nicht unbedingt in Erscheinung treten muss. In Abgrenzung zu *Aggression* bezieht sich *Aggressivität* häufig „auf die individuelle Ausprägung bei einem einzelnen Menschen (Karl ist aggressiver als Franz)“ (Nolting 1992, S. 27).

In diesem Zusammenhang bleibt offen, ob *Aggression* positiv oder negativ zu verstehen ist. Die Ambivalenz des Begriffes ist somit nachvollziehbar. Der Kontext, in dem sie angewandt wird, gibt Auskunft über freundliche bzw. feindliche Absichten (vgl. Bründel/ Hurrelmann 1994, S. 23).

„Ob und wann man eine Handlung, die in diesem Sinne aggressiv ist, für legitim oder illegitim, für konstruktiv oder destruktiv, für angemessen oder unangemessen hält – dies ist eine ganz andere Frage, eine Frage persönlicher oder gesellschaftlicher Anschauungen“ (Nolting 1987, S. 25).

Nolting bezeichnet „schwere, insbesondere körperliche Formen der Aggression als Gewalt [...], andere hingegen nicht (z.B. Schimpfen, böse Blicke)“ (ebd., S. 26). Insgesamt ist Gewalt für ihn eng definiert. Für Tillmann besitzen die Begriffe *Gewalt* und *Aggression* viele Überschneidungsbereiche, sind aber dennoch nicht deckungsgleich:

„Zugleich können aber bestimmte Formen der Aggression (die phantasierte Aggression, die Autoaggression) nicht unter ‚Gewalt‘ gefaßt werden. Kurz: In den Randbereichen ihres Gegenstandsfeldes finden sich Unterschiede zwischen ‚Gewalt‘ und ‚Aggression‘ in der Schule. Im Kernbereich bezeichnen beide Begriffe aber die gleichen Erscheinungsweisen: die körperlichen und psychischen Attacken gegen andere“ (Tillmann u.a. 1999, S. 24; vgl. auch Heinelt 1978, S. 20ff.).

Ob eine Begriffsverschmelzung sinnvoll, geschweige denn gerechtfertigt ist, ist an dieser Stelle nicht relevant. Jedenfalls macht sie Praktikern vor Ort die Sache einfacher, wenn es darum geht, ein konkretes Schülerverhalten als Aggression oder Gewalt einzuordnen.

Die Beziehung von struktureller Gewalt zur Aggression

Sowohl Nolting als auch Selg beziehen sich im Rahmen ihrer Erläuterungen auf Galtungs Gewaltbegriff (s.o.). Der allgemeine Gewaltbegriff findet in der Psychologie nur selten Verwendung, weil er gut durch andere Begrifflichkeiten ersetzbar ist, z.B. mit angedrohter oder ausgeführter physischer Aggression (vgl. Selg 1974, S. 19). Im allgemeinen Sprachgebrauch werden schwerere, meist körperliche Formen der Aggression als Gewalt bezeichnet; insofern „ist Gewalt also ein engerer Begriff“ (Nolting 1992, S. 26).

Nolting schlägt – der begrifflichen Ordnung halber – vor, Galtungs Begriff der *strukturellen Gewalt* nicht zu dem der *Aggression* zu rechnen, weil Schädigungen hier „nicht durch aktives, zielgerichtetes Verhalten sichtbarer Akteure herbeigeführt (wiewohl es ‚Verantwortliche‘ gibt) [werden]“ (ebd.). Selg wirft gleichsam die Frage auf, inwiefern die Psychologie Galtungs Gewaltbegriff sinnvoll aufgreifen könne (vgl. Selg 1974, S. 19).

Zusammenfassend lassen sich die negativen Formen von Gewalt und Aggression wie folgt summieren:

Als Minimalkonsens lässt sich in der öffentlichen (politischen) Diskussion und in den genannten Wissenschaftsdisziplinen ein Gewaltterminus herausfiltern,

der die zielgerichtete, physisch direkte Schädigung von Menschen durch Menschen erfasst. Wenn sich Aggressionen in destruktiven, feindseligen Handlungen kanalisieren, die mit der Absicht geführt werden, Personen zu verletzen bzw. Sachen zu beschädigen, so spricht man im wissenschaftlichen Sinne von Gewalt(-anwendungen).

Bei Aggressionen bzw. Gewalt hat man es demnach mit einem zielgerichteten Austeilen schädigender Reize gegenüber Personen bzw. Objekten zu tun. Auf die Bedürfnisse und den Willen der geschädigten Menschen wird dabei keine Rücksicht genommen.

Im Sinne der Zielsetzung der vorliegenden Dissertation erscheint es weniger wichtig, ob der Begriff der *strukturellen Gewalt* als *Aggression* bezeichnet werden kann und ob er in der Psychologie seine Verwendung findet (vgl. Selg 1974). Entscheidend ist hingegen, dass strukturelle Gewalt Aggressionen hervorrufen kann, die auch durch die Institution Schule ausgeübt wird und durch die Minderung derselben einen Beitrag zur Reduktion von Aggression und Gewalt leisten könnte.

Nachfolgend soll der Aggressionsbegriff von Erich Fromm dargestellt werden, da er hilfreiche Anregungen für weitergehende Überlegungen bietet (vgl. S. 27ff.). Weiterhin stehen die nachfolgenden Ausführungen auch im Zusammenhang mit den unter 5.1. aufgeführten klassischen psychologischen Erklärungsansätzen.

3.1. Der Aggressionsbegriff nach Fromm

In seinem Werk „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ (1988; Original: „The Anatomy of Human Destructiveness“, 1973) unterscheidet Fromm im Wesentlichen zwei Formen der Aggression: Zum einen verwendet er den Begriff der *gutartigen Aggression* für „Reaktionen und Abwehr gegen Angriffe“ (Fromm 1985, S. 14). Zum anderen bezeichnet er die „spezifisch menschliche Leidenschaft zu zerstören und absolute Kontrolle über ein Lebewesen zu haben“ (ebd.) als *bösartige Aggression* bzw. *Destruktivität* oder *Grausamkeit*.

– Die gutartige Aggression

Fromm hält die *gutartige Aggression* für eine biologisch adaptive, defensive,

dem Leben dienende Aggression, die notwendig ist, um grundlegende Interessen gegen Bedrohungen zu verteidigen (vgl. ebd., S. 207f.). Im Sinne dieser *gutartigen Aggression* von Fromm zu sprechen, entspräche es, Kindern die Möglichkeit zu bieten und zu erhalten, ihre Rechte einzufordern und weitreichende Kritik zu äußern. Zu hinterfragen wäre allerdings, was an praktischen Durchsetzungsmöglichkeiten hierfür bliebe, worauf im weiteren Verlauf eingegangen wird.

Ziel der defensiven Aggression ist es, Leben zu erhalten, wobei Fromm sowohl Angriff als auch Flucht als Reaktionsmöglichkeiten ansieht (vgl. ebd., S. 219).

Obwohl der Mensch die gleiche neurophysiologische Ausstattung wie das Tier besitzt, ist sein Potential der defensiven Aggression aufgrund der spezifischen Bedingungen menschlicher Existenz um ein Vielfaches größer. Durch seine Fähigkeit zur Voraussicht und Phantasie reagiert er auf potentielle Gefahren, die künftig auf ihn zukommen könnten. Weiterhin kann der Mensch dazu manipuliert werden, Gefahren zu sehen, die ihm als solche eingeredet werden, was zu völlig unangemessenen Reaktionen führen kann.

Der Bereich der vitalen Interessen des Menschen ist entschieden größer als der des Tieres. Der Mensch muss nicht nur physisch, sondern auch psychisch überleben können. Er hat deshalb ein vitales Interesse daran, seinen Orientierungsrahmen zu erhalten, der ihm psychisches Gleichgewicht sichert, da dieser für seine Handlungsfähigkeit und sein Identitätsgefühl von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Fromm 1985, S. 221). Wird dieser Orientierungsrahmen in Frage gestellt, kann der Mensch darauf mit massiver Angst reagieren. Einen effektiven Weg, diese Angst zu überwinden bzw. sich von ihr zu befreien, sieht Fromm in der Aggression: „Wenn jemand sich aus dem passiven Zustand der Angst herausfinden und zu einem Angriff übergehen kann, verschwindet das quälende Gefühl, das in der Angst liegt“ (ebd., S. 223).

Solche Überlegungen sind insbesondere für den schulischen Kontext von Bedeutung, da die Schule für viele Kinder – aus unterschiedlichen Gründen – mit Angst besetzt ist. Dieser Zusammenhang muss Berücksichtigung finden, um Kinder nicht aufgrund ihrer Aggressionen a priori zu stigmatisieren und zu disqualifizieren. Mit Blick auf die Institution Schule sei hier vermerkt, dass

diese in ihrer festgelegten und legitimierten Struktur lebt, von Einschränkungen bei der Allgemeinen Schulpflicht angefangen, bis hin zu den Zeugnissen als Eintrittskarte für eine mehr oder weniger erfolgreiche Zukunftsperspektive.

– Destruktivität als Reaktion auf unerfüllte, psychische Bedürfnisse

Im Gegensatz zu der *gutartigen Aggression*, einem Instinkt, der trotz gewisser Unterschiede dem Menschen und allen anderen Lebewesen gemein ist, sieht Fromm (1985) die *bösartige Aggression* als ‚spezifisch menschlich‘ an. Sie stellt „das Ergebnis der Interaktion verschiedener sozialer Bedingungen mit den existentiellen Bedürfnissen des Menschen“ (ebd., S. 245) dar. Nach Fromm gibt es somit grundlegende psychologische Bedürfnisse, die, sind sie nicht erfüllt und das persönliche Gleichgewicht somit nicht intakt, als mögliche Reaktion Destruktivität zur Folge haben. Wenn im Folgenden diese Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen skizziert werden, soll gleichzeitig kritisch die Frage nach einer potenziell (gerechten) und damit gelingenden Umsetzung durch die Institution Schule gestellt sein.

Das Bedürfnis nach Orientierung

Insbesondere bei Kindern wird die Bildung eines Bezugsrahmens deutlich: „In einem gewissen Alter zeigen sie ein tiefes Bedürfnis nach einem Orientierungsrahmen, und sie stellen ihn sich oft auf erfinderische Weise unter Benutzung der wenigen ihnen zugänglichen Daten her“ (Fromm 1985, S. 260). Die Frage bleibt, ob es die Schule ermöglicht, dass Schüler/innen sich dort einen Orientierungsrahmen schaffen können, der sie zu zielgerichtetem und konsequentem Handeln befähigt.

Das Bedürfnis nach Verwurzelung

Fromm sieht es für eine gesunde seelische Weiterentwicklung des Menschen als unabdingbar an, sich selbst neue Verwurzelungen und soziale Bezüge zu schaffen. „Ohne starke affektive Bindungen an die Welt würde er unter dem unerträglichen Erlebnis totalen Vereinsamtseins und Verlorenenseins leiden“ (ebd., S. 262).

Können in einer Schule, in der tagtäglich Menschen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen und Bedürfnissen zwangsläufig aufeinandertreffen, die

für das individuelle Wohlbefinden notwendigen, affektiven Bindungen geschaffen werden?

Das Bedürfnis nach Einheit

Von existentieller Bedeutung ist es für den Menschen, „ein Gefühl der Einheit in sich selbst und mit der natürlichen und menschlichen Welt außerhalb erstellen“ (ebd.) zu können. Die Aufhebung seiner inneren Gespaltenheit kann nur dadurch gelingen, dass der Mensch „seine Vernunft und seine Liebe voll entwickelt“ (ebd., S. 263).

Das Bedürfnis, etwas zu bewirken

Nach dem Prinzip „*Ich bin, weil ich etwas bewirke* (kursiv im Orig.)“ (ebd., S. 265) ist es für die menschliche Existenz von immenser Bedeutung, sich als Subjekt des Handelns fühlen zu können. Die verschiedenen Versuche des Kindes, sich gegenüber Erwachsenen durchzusetzen, sei es durch Wutanfälle, Dickköpfigkeit o.ä., „gehören zu den deutlichsten Manifestationen seines Versuchs, selbst eine Wirkung auszuüben, andere zu etwas zu bewegen, die Dinge zu ändern und seinem eigenen Willen Ausdruck zu geben“ (ebd., S. 265f.).

Können sich Kinder in der Schule als Subjekte ihres Handelns empfinden? Können sie in diesem für sie zunächst unüberschaubarem Apparat etwas bewirken?

Das Bedürfnis nach Erregung und Stimulation

Fromm (1985, S. 270) unterscheidet zwischen einfachen und aktivierenden Stimuli. Während die einfachen Reize direkte und passive Reaktionen hervorrufen, mobilisiert der aktivierende Reiz das aktive Streben nach einem bestimmten Ziel. Für Fromm (ebd., S. 279) besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Stimulation und Langeweile. Wird letztere nur ungenügend kompensiert, so können Gewalt und Destruktivität die Folge sein.

Im Hinblick auf solche Aussagen muss es eine dringliche Aufgabe von Schule sein, darüber nachzudenken, inwieweit sie genügend aktivierende Stimuli bietet, sowohl in Bezug auf Unterrichtsinhalte als auch auf die Lernumgebung.

Das Bedürfnis nach Entwicklung einer Charakterstruktur

Fromm versteht den Charakter als einen Ersatz für fehlende Instinkte: „Der Charakter ist die spezifische Struktur, in der die menschliche Energie organisiert ist, damit der Mensch seine Ziele verfolgen kann“ (ebd., S. 284). Der Mensch bildet innerhalb derjenigen gesellschaftlichen Traditionen, welche Werte und Ideen weitergeben, seinen spezifischen Charakter aus, d.h. Charakterbildung geht u.a. mit Wertevermittlung einher.

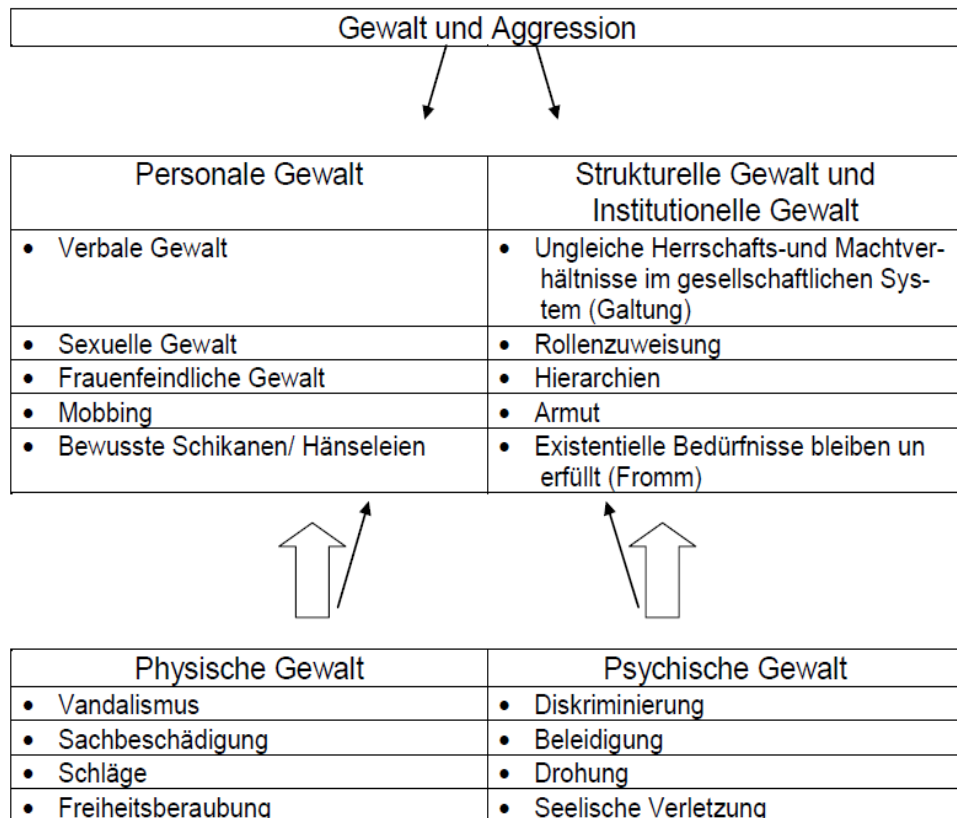
Wenn in der aktuellen pädagogischen und politischen Diskussion ständig über Werte, Normenverlust und damit einhergehender Orientierungslosigkeit als eine Ursache für die Zunahme von Gewalt und Aggression debattiert wird, muss auch die Institution Schule sich ihrer kompensierenden Funktion bewusst werden und ihren Beitrag zu einer gelungenen Charakterbildung leisten.

Zusammenfassend kann Folgendes gesagt werden: Der Mensch besitzt existentielle Bedürfnisse, deren Befriedigung ausschlaggebend für seine psychische Stabilität und sein weiteres Wachstum ist. Ihre Nichterfüllung in Korrelation mit bestimmten sozialen Bedingungen kann zur Minderung von Stabilität führen. Fromm (1985) geht davon aus, dass „die lebensfeindlichen Leidenschaften ebenso eine Antwort auf die existentiellen Bedürfnisse des Menschen darstellen wie die lebensfördernden“ (ebd., S. 299).

Es muss auch eine Aufgabe von Schule sein, darüber nachzudenken, ob und inwiefern sie elementare menschliche Bedürfnisse befriedigt oder ob sie diese mehr oder weniger außer Acht lässt und damit Gefahr läuft, Destruktivität als notwendiges Resultat verhinderten Wachstums zuzulassen.

3.2. Zur Definition des Gewaltbegriffes – unter Einbezug von Aggressionstheorien

Ziel/Folge: Schädigung und Leid von Menschen – negative Formen von Gewalt und Aggression.



Aggression (E. Fromm):

Gutartige Aggression	Destruktive Aggression
Verteidigung des eigenen Lebens Verteidigung der eigenen Rechte	Bewusste Zerstörung Vandalismus

3.3. Gewalt in der Schule

- Gewalt gegen Schuleigentum (Vandalismus)
- Gewalt gegen Mitschülereigentum
- Gewalt unter Schülern
- Gewalt zwischen Schülern und Lehrern
- Gewalt unter Lehrern

Es ist wichtig, das kritische Verständnis des Gewaltbegriffes und den damit verbundenen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kindlicher und jugend-

licher Gewalthandlungen aufzunehmen. Es geht konkret um die personenbezogenen Gewaltformen, um solche, die von Kindern und Jugendlichen gezeigt und ausgeübt werden sowie um die Zerstörung von Gegenständen.

Als Grundlage dient die Konzentration auf den beiden Erscheinungsformen von Gewalt, die in der direkten Kommunikation zwischen Personen auftreten: die *physische* und die *psychische* Gewalt. Dabei schließt Erstere den Vandalismus mit ein. Betrachtet man Gewalthandlungen als interaktionale Verhaltensweisen, dann liegt die Prämisse auf den Schülerhandlungen, in ihren Opfer-, aber auch Täterrollen. Darüber hinaus muss auch nach der Lehrer/innenrolle bzw. nach der Lehrer(-innen)-Schüler(-innen)-Interaktion gefragt werden, um ein interaktionistisches Verhältnis als Merkmal in einer sozialen Situation zu kennzeichnen. Will man ein möglichst differenziertes Bild von Gewalthandlungen erhalten, müssen weiterhin Formen abweichenden Verhaltens (Devianz) in die Betrachtung mit einfließen. Beispiele hierfür können das bewusste Fernbleiben vom Unterricht oder mutwilliges Stören sein. Gemeinsam erstellte Regeln werden nicht mehr anerkannt und somit nicht nur das Klassenklima beeinträchtigt.

Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich inhaltlich auf die theoretischen Äußerungen zur Gewalt von Galtung und auf die Aggressionsdefinitionen von Fromm.

Kinder erleben sowohl physische als auch psychische Gewalt. Sie registrieren verbale und nonverbale Diskriminierungen sowie strukturelle Gewalt im Sinne einer Minderung ihrer Lebensqualität. Sowohl direkte als auch indirekte Gewalt wird als Bedrohung wahrgenommen, die der Erfüllung von vitalen Interessen des Menschen diametral entgegenwirken.

Nach Galtung (1975) liegt Gewalt vor, wenn die physische und psychische Entfaltung von Menschen dergestalt behindert wird, dass sie sich nicht optimal entwickeln können. Die Affinität zu den oben angegebenen Aussagen von Fromm ist hier offensichtlich, wenn er sagt, dass – unter der Voraussetzung entsprechender äußerer Bedingungen – der Mensch die Möglichkeit besitzt, „zu voller Entwicklung und zu vollem Wachstum zu gelangen“ (Fromm 1985, S. 293). Der jeweilige Ausgangspunkt in den Argumentationen Fromms und Galtungs ist zwar grundsätzlich verschieden; jedoch sind die Perspektiven und die daraus resultierenden Konsequenzen sicherlich unter-

einander in Beziehung zu setzen. Fromm geht von existentiellen psychischen Bedürfnissen des Subjekts aus, deren Nichterfüllung notwendigerweise zu Destruktivität führt. Fromm versteht diese bösertige Aggression als „das Ergebnis der *Interaktion verschiedener sozialer Bedingungen mit den existentiellen Bedürfnissen des Menschen* (kursiv im Orig.)“ (ebd., S. 245). Galtung (1975) hingegen setzt mit seinem Begriff der *indirekten* bzw. *strukturellen Gewalt*, die keinen konkreten Verursacher benennen kann, bei der Struktur an. Bei ihm sind es die systemimmanenten Strukturen, die eine optimale Verwirklichung behindern und „sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen“ (Galtung 1975, S. 11-12), also somit in sozialer Ungleichheit, manifestieren.

An dieser Stelle lassen sich die Ansätze der beiden Autoren verbinden. Sowohl die sozialen Bedingungen als auch die Möglichkeit zur Befriedigung bedeutsamer psychischer Lebensgrundlagen werden entscheidend von strukturellen Gegebenheiten innerhalb einer Gesellschaft bestimmt. Folglich sind es diese strukturellen Rahmenbedingungen, die unter dem Aspekt der Gewaltminderung sinnvoll gestaltet werden müssen, um zur optimalen Entfaltung der Persönlichkeit bzw. zur Verwirklichung des Potentiellen zu gelangen. Sofern die Annahme zutrifft, dass Schule die gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht verändern kann, so sollte sie trotzdem innerhalb ihrer institutionellen Strukturen modifizierende Maßnahmen ergreifen. Ansätze und Vorschläge werden im Folgenden aufgezeigt.

3.4. Einige kursorische aggressionstheoretische Überlegungen, die auf Schule anwendbar sind

Die Ergebnisse des Beziehungs- und Bedingungsgefüges von Frustration und Aggression sowie die Erkenntnisse lerntheoretischer Erklärungsmodelle zur Entstehung von Aggression sollen an dieser Stelle nicht mit den Ausführungen Galtungs (1975) und Fromms (1985) verknüpft werden. Sie können jedoch Beiträge sowohl zum Verständnis von Aggressionen in der Schule als auch für weiterreichende pädagogische Maßnahmen liefern.

Erklärungen von Gewalt und Aggression – wie am Beispiel o. g. Autoren erläutert – werden konkret fassbar, wenn man sie etwa auf nachstehende Fragen bezieht:

- Welche Strukturen bzw. Anlässe führen bei Schülern und Schülerinnen zu Frustrationen und als Folge davon zu Aggressionen? Wie lassen sich diese Strukturen verändern?
Frustration stellt eine mögliche Ursache für aggressives Verhalten dar. Es muss daher Zeit und Aufgabe von Schule – von Erziehung überhaupt – sein, einerseits vermeidbare Frustrationen zu minimieren, andererseits eine Frustrationstoleranz gegenüber unvermeidbaren Frustrationen aufzubauen.
- Inwiefern regen schlechte Vorbilder zur Nachahmung an?
In diese Überlegungen fließt mit ein, dass dem Lernen am Modell dahingehend Bedeutung zukommt, als sich insbesondere diejenigen Personen, die sich durch ihren Status o.ä. bevorzugt als zu imitierendes Modell eignen, kritisch mit ihrer Position auseinandersetzen müssen.
- Werden aggressive Handlungen mehr oder minder gebilligt?
Das Lernen am Effekt im Rahmen erzieherischer Prozesse ist von Bedeutung, insbesondere was den Erwerb neu-aggressiver bzw. nicht-aggressiver Handlungsstrategien angeht. Lehrerinnen und Lehrer wie auch andere am Erziehungsprozess aktiv Beteiligte müssen sich der Auswirkungen bewusst sein, wenn aggressives Verhalten entweder toleriert oder auch intermittierend verstärkt wird.

Gewalt im Geschlechterverhältnis soll mit Carol Hageman-White verstanden werden als „jede Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität einer Person, welche mit der Geschlechtlichkeit des Opfers und des Täters zusammenhängt und unter Ausnutzung eines Machtverhältnisses durch die strukturell stärkere Person zugefügt wird“ (Hagemann-White 1992, S. 22-23). Mit dieser Definition könnte das Opfer-Täter-Schema der Geschlechter überwunden werden, ohne die gesellschaftlichen Verhältnisse aus dem Blick zu verlieren. Gewalt unter Männern oder auch Gewalt gegen Ausländer ließe sich unter dieser Definition fassen, wenn sie bspw. eng mit Inszenierungen von Männlichkeit verbunden sind. Vor allem sollte der Begriff im Geschlechterverhältnis deutlich hervorheben, wann Verletzungen und Übergriffe eine Intervention erfordern, nämlich dann, wenn strukturell vorgeformte Machtverhältnisse für individuell zugefügte Verletzungen ausgenutzt werden (vgl. ebd., S. 8). Gewalt durchdringt in vielfältigen Formen die Gesellschaft und weist dabei enge Verbindungen zu den jeweiligen Geschlechtern auf, wobei das Erleiden von Gewalt nach Geschlecht, nach Generation und nach sozialer Lage differiert. Dabei werden Fragen aufgeworfen, welchen Mädchen (Frau-

en), welchen Jungen (Männern) Gewalt widerfährt und wodurch. Kann man eine kumulative Wirkung von Gewalt in der Kindheit über den Lebenslauf beschreiben, wovon hängt dies ab? Welche Brüche in der Lebensgeschichte erhöhen das Risiko, Gewalt zu erleiden, oder sind sie vielmehr selbst die Auswirkungen erlittener Gewalt?

Gewalt kann und muss deshalb in einem sehr weiten Sinne verstanden werden, um Gewaltformen mit einzubeziehen, die „kapillarartig [...] die winzigsten Zellen des sozialen Gewebes“ (Baumann 1996, S. 58) durchdringen, wie auch im Ansatz des norwegischen Friedensforschers Johan Galtung (1975) beschrieben, der, wie vorgestellt, mit Hilfe des Begriffs der *strukturellen Gewalt* auf Verhältnisse, Institutionen, Strukturen, Maßnahmen, Verhaltens- und Aktionsformen aufmerksam machen wollte, durch die Menschen systematisch geschädigt, mangelhaft ausgebildet, arbeitslos gehalten, sozial und politisch ausgegrenzt, getötet oder dem Tod ausgesetzt werden.

Wichtig sind, verbunden mit den individuellen körperlichen und/oder psychischen Verletzungen, soziale Positionierungen, die über Gewaltanwendung organisiert werden (können). Damit umfasst die Bedeutung von Gewalt nicht nur den gewalttätigen Akt (*violence*), sondern auch soziale Machtverhältnisse, deren Repräsentation als Gegenteil im Unsichtbarmachen von Personen und Verhältnissen besteht. Gewalt spiegelt das soziale Verhältnis wider, welches durch diskursive, institutionelle, individuelle und kollektive Aspekte konstituiert, strukturiert und gestaltet wird. Eine der Erkenntnisinteressen dieser Dissertation besteht darin, Bedingungen und Möglichkeiten der sozialen Veränderbarkeit geschlechtsspezifischer Gewaltverhältnisse zu eruieren (vgl. Szemerédy 1996).

Als ein Schlüsselement sind Stereotypisierungen anzusehen (vgl. Hall 1994/1997, S. 259): Beim Stereotypisieren werden Menschen auf einige wenige, essentielle Charakteristika sowie auf ihre Differenz zur Norm reduziert, die derart angesehen werden, als seien sie durch die Natur vorgegeben. Damit ist das Stereotypisieren Teil der Aufrechterhaltung der sozialen und symbolischen Ordnung. Symbolische Grenzen zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Anderen‘, zwischen ‚uns‘ und ‚Ihnen‘, dem ‚Normalen‘ und dem ‚Pathologischen‘, dem ‚Akzeptablen‘ und dem ‚Inakzeptablen‘, ‚Insidern‘ und ‚Outsidern‘ werden gesetzt, stabilisiert und letztlich materialisiert.

Im weiteren Verlauf dieser Dissertation wird die Sprache auch darauf kommen, wie die Institution Schule sich darstellt, an welchen Punkten sie Gewalt – auch im Sinne von Galtungs Begriff der *strukturellen Gewalt* – ausübt, inwiefern sie die psychisch existentiellen Bedürfnisse (vgl. Fromm 1985) der in der Institution Agierenden mehr oder minder missachtet und auf diese Weise Aggressionen und Gewalt produziert, inwiefern sie überflüssige Frustrationen herbeiführt oder auch Modelle für aggressive Handlungsweisen anbietet. Schirp geht davon aus, dass

„hinter virulenten Gewaltphänomenen latente institutionelle und strukturelle Bedingungen hausen, nach denen der zu suchen hat, der nicht beim Beklagen der Symptome stehenbleiben, sondern deren Ursachen erkennen und sie – wenn möglich – verändern will“ (Schirp 1989, S. 126).

Es wird dementsprechend auch Aufgabe dieser Arbeit sein, die institutionellen Strukturen von Schule zu überdenken und herauszufinden, wo im schulischen Bereich Gewaltmomente auftauchen (können) und zugunsten der Minderung oder des Verzichts auf Gewalt – sowohl von Seiten der Institution und damit auch von Seiten der Schüler/innen – nach praktikablen Veränderungen zu suchen.

In der vorliegenden Arbeit werden die hier ausgeführten Anmerkungen zum Begriff *Gewalt* in eine Definition des Begriffes insofern einbezogen, als unter Gewaltausübung nicht nur physisch sichtbare Schädigungen an Personen oder Dingen aufgefasst werden sollen, sondern ebenso die Androhung oder Ausübung von physischem oder psychischem Zwang, der sich gegen die körperliche Unversehrtheit ebenso richten kann wie gegen die freie Lebensführung oder den freien Willen einer Person.

4. Auswertung statistischer Daten zu dem Gewaltverhalten von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden

4.1. Kriminalität von Mädchen und jungen Frauen im Spiegel der amtlichen Statistik

Die offiziellen, einsehbaren Daten, der vom Bundeskriminalamt jährlich veröffentlichten *Polizeilichen Kriminalstatistik* (PKS), dienen in vielen Veröffentlichungen als Quelle und Beleg für Aussagen über die Entwicklungstendenzen und Erscheinungsformen jugendlicher Gewalt. Die Daten sollen im Hinblick darauf analysiert werden, welche Aussagen sich über das Gewaltverhalten von weiblichen und männlichen Kindern (6 bis <14 Jahre), Jugendlichen (14 bis <18 Jahre) und Heranwachsenden (18 bis <21 Jahre) und dessen Entwicklung in den letzten Jahren erkennen lassen. Da die Fragestellung nach den geschlechtsspezifischen Besonderheiten jugendlicher Gewalthandlungen in der PKS nicht spezifisch behandelt wird, sollen im Folgenden diejenigen Daten für männliche und weibliche Kinder, Jugendliche und Heranwachsende zusammengetragen und verglichen werden, die bei Straftaten von Interesse sind.

Durch einen Vergleich der jeweiligen Entwicklung dieser Zahlen zwischen 2001 und 2012 wird analysiert, welche Tendenzen sich bei Kindern und Jugendlichen abzeichnen, welche Straftatbestände typisch für welches Geschlecht und welche Altersgruppe sind und bei welchen Gewalttaten eine Steigerung oder Rückläufigkeit zu verzeichnen ist.

Aufgrund der vorliegenden Daten soll das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen, differenziert nach den gewaltbeinhaltenden Handlungen von Mädchen und Jungen, unter der Berücksichtigung der Aussagekraft der Polizeilichen Kriminalstatistik, analysiert werden.

4.2. Einschränkungen der Aussagekraft der Polizeilichen Kriminalstatistik

Die Polizeiliche Kriminalstatistik ist „eine Zusammenstellung aller der Polizei bekanntgewordenen strafrechtlichen Sachverhalte unter Beschränkung auf ihre erfassbaren wesentlichen Inhalte“ (PKS 2000, S. 7). Die Aussagekraft der PKS „wird besonders dadurch eingeschränkt, dass der Polizei ein Teil der

begangenen Straftaten nicht bekannt wird“ (ebd.). Das Dunkelfeld der der Polizei nicht angezeigten Straftaten ist damit nicht erfasst.

In kriminalpolizeilichen Statistiken gelten alle Personen als tatverdächtig, die aufgrund polizeilicher Ermittlungen verdächtigt werden, eine Straftat begangen zu haben, inklusive Mittäter, Anstifter und Gehilfen.

„Tatverdächtig ist jeder, der nach dem polizeilichen Ermittlungsergebnis aufgrund zureichender tatsächlicher Anhaltspunkte verdächtig ist, eine rechtswidrige (Straf-)Tat begangen zu haben.[...] Ein Tatverdächtiger, für den im Berichtszeitraum mehrere Fälle der gleichen Straftat festgestellt wurden, wird in demselben Bundesland nur einmal gezählt“ (PKS 2000, S. 17).

Einschränkungen der Aussagekraft der PKS ergeben sich aus folgenden Sachverhalten (vgl. Lösel/Bliesener/Averbeck 1999, S. 78):

- Die Aufnahme in die PKS geschieht bei Vorhandensein des polizeilichen Tatverdachts; sie listet Tatverdächtige, nicht Tatverurteilte auf. Es darf somit nicht von juristisch erwiesener Täterschaft ausgegangen werden.
- Die Definition von Kriminalität richtet sich nach dem Strafgesetzbuch (StGB). Die PKS listet nur kriminelle Verstöße gegen das StGB und strafrechtliche Nebengesetze auf, Ordnungswidrigkeiten, Staatsschutz- und Verkehrsdelikte ausgenommen. Taten, die nicht dagegen verstoßen, bleiben unberücksichtigt.
- Die Daten der PKS zeigen lediglich das Hellfeld der Kriminalitätsentwicklung in Deutschland auf, da nur polizeilich erfasste Straftaten aufgelistet werden. Das Dunkelfeld der polizeilich nicht gemeldeten Straftaten bleibt unberücksichtigt. Da ein großer Teil der Gewalt gegen Frauen und Männer im sozialen Nahraum, insbesondere in engen sozialen Beziehungen, niemals zur Anzeige kommt, bilden die statistischen Daten wie etwa die des Bundeskriminalamtes nur einen kleinen Ausschnitt der tatsächlichen Realität gewaltsamer Handlungen ab.
- Einflussfaktoren wie das Anzeigeverhalten der Bevölkerung, die polizeilichen Ermessensspielräume bei Kontrollen und Anzeigen, die polizeiliche Aktivität bei Kontrolle und Ermittlung, Ungenauigkeiten oder gar Fehler bei der statistischen Erfassung, die Änderung des Strafrechts etc. können die Daten ebenso beeinflussen wie die Kriminalitätsänderung (vgl. PKS 2000, S. 7). Dies ist gerade bei Kinder- und Jugendgewalt relevant: Verändertes Anzeigeverhalten und intensiviertere polizeiliche Kontrollen führen zu höheren Zahlen (vgl. PKS 2000, S. 98; Oswald 1999, S. 45).
- Mit einbezogen in die PKS sind polizeilich erfasste, nicht strafmündige Kinder und schuldunfähige, unter einer psychischen Erkrankung leidende Menschen.

- Mittäter, Anstifter und Gehilfen werden statistisch genau als Täter angesehen. Wird ein Delikt von mehreren Tätern begangen, gelten alle Beteiligten als tatverdächtig. Ebenso werden Taten und mit Strafe bedrohte Tatversuche in den Gesamtstatistiken (mit Ausnahme von gesonderten Deliktstatistiken) gleichsam betrachtet.
- Mehrfachtäter werden pro Bundesland einmal gezählt. Über die Intensität des Strafverhaltens lassen sich daher keine Aussagen machen. Begeht der Tatverdächtige eine vergleichbare Tat in einem anderen Bundesland, wird er erneut gezählt.

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich durch die Analyse der Daten der PKS Tendenzen für die Kriminalitäts- und Gewaltkriminalitätsentwicklung in Deutschland ablesen, sofern die Rahmenbedingungen der Ermittlung und Registrierung von Tatverdächtigen weitgehend konstant sind. Im Jahr 1984 wurde in den BKA-Statistiken eine reformierte Tatverdächtigenzählung eingeführt, die die frühere Mehrfachzählung wiederholt ermittelter Tatverdächtiger während eines Jahres hinfällig machte. Ein Vergleich der Daten mit den Vorjahren ist daher nicht mehr möglich (PKS 2000, S. 74, vgl. Lösel/Bliesener/Averbeck 1999, S. 80). Die Daten sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert und die jeweiligen Einflussfaktoren bei der Datenauswertung bedacht werden. Diese Einschätzung vertreten auch die Mitarbeiter des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN). An diesem Institut wurden im Laufe der vergangenen Jahre mehrere Untersuchungen zum Themenfeld „Kinder- und Jugendgewalt“ durchgeführt, wobei die Auswertung der PKS einen Analyseschwerpunkt darstellte. Demzufolge liegt der Schluss nahe, dass Jugendliche mit erkennbar geringem Erfolg im Rahmen ihrer schulischen und beruflichen Karriere in Teilen der Bevölkerung einerseits und der Polizei andererseits einer höheren Kontrollaufmerksamkeit unterliegen, da diese Gruppe in besonderem Maße als kriminalitätsgefährdet gilt. Vermeintlich abweichendes Verhalten dieser Personen wird in der Folge eher wahrgenommen und als Kriminalität definiert. Mit dem Entdeckungsrisiko steigt dann die Wahrscheinlichkeit vor dem Hintergrund, als besondere Bedrohung für die öffentliche Sicherheit angesehen zu werden, dass zum einen Opfer oder Zeugen Anzeige erstatten und zum anderen die Polizei eine Anzeige aufnimmt. Damit erhöht sich für diese Personengruppe auch das Risiko, nach der Ausführung einer potentiell kriminellen Handlung gegen sie als Tatver-

dächtige ein Ermittlungsverfahren einzuleiten (vgl. Mansel/Raithel 2003, S. 11).

Bei einer Betrachtung von Gewalthandlungen und Gewaltbetroffenheit von Frauen und Männern ist grundsätzlich zwischen dem Hellfeld der (Gewalt-) Kriminalität, also den Strafverfolgungsbehörden bekannt gewordenen Delikten, und dem Dunkelfeld, der den Behörden nicht bekannt gewordenen Gewalt, zu unterscheiden. Polizeiliche Kriminalstatistiken können weder das Ausmaß der Gewalterfahrungen von Frauen und Männern noch deren geschlechtsspezifische Verteilungen bei Tätern und Opfern realistisch nachvollziehen. Das gilt auch für Befragungen, die innerhalb von bestimmten Institutionen, etwa Krankenhäusern und Beratungseinrichtungen, genutzt werden und nur diesen Ausschnitt abbilden. Für die Einschätzung der Ausmaße von Gewalt auf breiterer gesellschaftlicher Ebene sind bevölkerungsbasierte Dunkelfeldstudien auf der Basis repräsentativer Stichproben besser geeignet. Auch diese können aber trotz der inzwischen verfeinerten und hoch spezialisierten Methoden einer sensiblen Befragung niemals das gesamte Ausmaß der Gewalt erfassen, da z.B. ein Teil der gewaltbetroffenen Frauen und Männer gegenüber Dritten keine Auskunft über erlebte Gewalt gibt, diese nicht erinnert oder verdrängt hat. Zudem ist davon auszugehen, dass gerade Personen, die unter schwerster Gewalt und Kontrolle etwa in Paar- und Familienbeziehungen leiden, auch als Interviewpartner/-innen schwieriger zu gewinnen sind.

Ähnliche Faktoren liegen den unterschiedlichen Anteilen von männlichen und weiblichen Jugendlichen bei Körperverletzungsdelikten in der PKS und der Strafverfolgungsstatistik zugrunde. Die geringere Schwere der weiblichen Gewalttaten eignet sich eher für eine Einstellung (vgl. Heinz 2006). Generell beruhen Unterschiede zwischen beiden statistischen Datensätzen vor allem auf den Einstellungen der Staatsanwaltschaft.

Raithel und Mansel resümieren so: Diese „*geschlechtsspezifische Selektion*“ (Raithel/Mansel 2003, S. 12; kursiv im Orig.) sei damit konfundiert,

„dass die männlichen Jugendlichen im Vergleich zu den weiblichen Jugendlichen häufiger Straftaten ausführen und zugleich bei den schwerwiegenden Delikten überrepräsentiert sind, aber dennoch verweist dieser Sachverhalt auch darauf, dass die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung von vermeintlich abweichendem Verhalten durch Opfer

und/oder Zeugen und das daraus resultierende Anzeigeverhalten ausschlaggebend für die polizeiliche Registrierung als Tatverdächtiger sind. Denn es ist davon auszugehen, dass bei vermeintlich abweichendem Verhalten von weiblichen Personen Opfer und/oder Zeugen der Handelnden seltener eine negative Absicht oder ein kriminelles Motiv unterstellen und vor diesem Hintergrund die Handlung in der Tendenz seltener als eine *Straftat definieren* (kursiv im Orig.), so dass potentiell kriminalisierbares Verhalten von Frauen eher im Dunkelfeld verbleibt als delinquentes Verhalten von männlichen Jugendlichen“ (ebd.).

Aber auch Dunkelfeldforschungen können nicht als realitätsgetreues Abbild der ‚Kriminalitätswirklichkeit‘ bewertet werden. Mansel und Hurrelmann (1998, S. 90) weisen im Zusammenhang mit der Gewaltdelinquenz zum einen auf die Erhebung von Normverstößen hin, die strafrechtlich möglicherweise gar nicht verfolgt werden würden, so wie z.B. die Ohrfeige, die ein Mädchen einem aufdringlichen Jungen gibt. Zum anderen sei bei Längsschnitterhebungen zur Gewalttätigkeit von Jugendlichen bei Selbstauskünften damit zu rechnen, dass eine erhöhte Sensibilisierung durch öffentliche Debatten zu höheren Gewaltquoten führen könnte (vgl. ebd., S. 86).

In den von Bruhns und Wittmann (2002) untersuchten gemischtgeschlechtlichen, gewaltbereiten Gruppen waren Mädchen auch bei körperlichen Auseinandersetzungen aktiv. Insgesamt gesehen, fehlt es aber an Studien, die weibliche Jugendliche in den Mittelpunkt stellen anstatt ihre Delinquenz nur in Relation zu männlichen Jugendlichen zu thematisieren.

Selbst wenn es keine Sicherheit über den tatsächlichen Anteil Gewalt ausübender Mädchen und junger Frauen gibt, so lassen die quantitativen Analysen doch keinen Zweifel daran, dass auch diese gewalttätig werden. Betrachtet man den zeitlichen Verlauf, zeigt sich sogar ein erheblicher, gegenüber männlichen Kindern und Jugendlichen überproportionaler Anstieg beim gleichaltrig weiblichen Geschlecht. Absolut gesehen, haben die Zahlen der weiblichen unter 21-jährigen Tatverdächtigen im Deliktfeld Körperverletzung zwischen 2001 und 2012 zugenommen (s. Anhang A.1 und A.2).

Auch, wenn die Zunahme durch ein verändertes Anzeigeverhalten, durch Veränderungen in der polizeilichen Ermittlungstätigkeit, in Wahrnehmungsmustern und Aufmerksamkeiten von Polizei und Bevölkerung beeinflusst wird (vgl. Mansel/Raithel 2003), kann unter Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen die Tendenz einer zunehmenden Gewalttätigkeit bei Mädchen

und jungen Frauen kaum geleugnet werden (Mansel/Hurrelmann 1998, S. 96f.).

Aktuelle Forschungsergebnisse, die einen derartigen Informationsbedarf befriedigen könnten, liegen jedoch noch kaum in komprimierter Form vor. Zwar gibt es in der Vielzahl der im letzten Jahrzehnt erfolgten Erhebungen zur Jugendgewalt auch Aussagen zu Mädchen. Diese sind jedoch selten übersichtlich zusammengestellt, noch nehmen sie einen breiteren Raum in der Darstellung von Untersuchungsergebnissen ein. Forschungsprojekte, die die Gruppe gewaltbereiter, weiblicher Jugendlicher in den Mittelpunkt stellen oder die sich ihr umfassend widmen, gibt es wiederum nur vereinzelt.

4.3. Zur Unterscheidung von polizeilich erfasster Gewaltkriminalität und Jugendgewalt

In der PKS erfolgt für Gewaltkriminalität eine gesonderte Auswertung. Unter diesem Oberbegriff werden folgende Einzeldelikte zusammengefasst:

- Mord
- Totschlag und Tötung auf Verlangen
- Vergewaltigung und sexuelle Nötigung
- Raub, räuberische Erpressung und räuberischer Angriff auf Kraftfahrer
- Körperverletzung mit Todesfolge
- Gefährliche und schwere Körperverletzung
- Erpresserischer Menschenraub
- Geiselnahme
- Angriff auf den Luft- und Seeverkehr (vgl. PKS 2000, S. 15).

Aufgrund der in dieser Arbeit vorgenommenen Definition des erweiterten Gewaltbegriffs sollen im Folgenden zusätzlich die Delikte

- (Vorsätzliche leichte) Körperverletzung
- Freiheitsberaubung, Nötigung, Bedrohung
- Beleidigung
- Sachbeschädigung (inkl. Sachbeschädigung an Kfz und Sachbeschädigung auf Straßen, Wegen, Plätzen)

in den Fokus mit einbezogen werden. Folgende „Straftaten(gruppen)“, die sich unter Gewaltverhalten subsumieren lassen, werden in der nachfolgenden Auswertung einer genaueren Analyse unterzogen (s. Kapitel 4.6):

- Mord und Totschlag
- Vergewaltigung und besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung
- Raubdelikte
- Gefährliche und schwere Körperverletzung
- Straftaten gegen die persönliche Freiheit
- Beleidigung
- Sachbeschädigung

4.4. Die Geschlechtsstruktur der allgemeinen Kriminalität in Deutschland

Ein Blick in die Polizeiliche Kriminalstatistik (2012) zeigt zunächst, dass die Mehrzahl der Delikte der schweren Körperverletzungen und die Handlungen gegen die sexuelle Selbstbestimmung von Männern ausgehen; nur ca. 15% (Stand 2012) der Tatverdächtigen gefährlicher und schwerer Körperverletzungen sind Frauen. Weiterhin zeigt sich dabei allerdings Folgendes: Männer sind meist nicht nur die Täter, sie sind, mit Ausnahme der Delikte gegen die sexuelle Selbstbestimmung, auch meistens die Opfer. Männer haben gegenüber Frauen ein höheres Risiko, Opfer einer Gewalttat zu werden. Dass gesellschaftliche Gewaltverhältnisse also primär Gewaltverhältnisse zwischen Männern sind, ist eine befremdliche Perspektive, denn, so Barbara Ehrenreich: „Frauen sind Opfer, Männer sind Täter. Diese Sicht der Dinge ist noch immer weit verbreitet“ (Ehrenreich 1993, S. 29).

Obwohl Gewalt weiblicher Jugendlicher untereinander in den Assoziationen beider Geschlechter, wie bereits erwähnt, eine relativ marginale Rolle einnimmt, lohnt es sich, einen Blick auf die Perzeption dieses bis dahin unerforschten Gebietes der Gewaltforschung zu werfen.

In der Jugend- und Gewaltforschung nehmen empirische Untersuchungen sowie Literaturstudien zu weiblicher Gewalt eine Randstellung ein. Eine Minderheit, fast ausschließlich weiblicher Forscher/-innen, beschäftigt sich mit den Ursachen und Erscheinungsformen weiblicher Gewalt (vgl. Heitmeyer

1996; Holzkamp/Rommelspacher 1991; Niebergall 1995; Birsl 1994; Utzmann-Krombholz 1994; Hopf 1995; Wittmann/Bruhns 2003).

Täterinnenbefragungen – insbesondere an Schüler/innen und Studierenden durchgeführt – indizieren jedoch, dass die Dunkelfeld-Daten besonders in diesen Altersgruppen dem erfahrbaren Hellfeld dem Grunde nach entsprechen: Eine höhere Belastung der männlichen Personen, vor allem etwa bei Gewaltdelikten, und eine Annäherung der Geschlechter bei leichten Delikten wie Ladendiebstahl. Insgesamt fällt der Geschlechterunterschied bei verbaler Gewalt deutlich geringer aus.

Untersuchungen zeigen, dass „sich für den Einsatz körperlicher Gewalt durch Mädchen und junge Frauen in Dunkelfeldstudien ein – wenn auch unterschiedlicher, jedoch jedenfalls – höherer Wert als in der Polizeilichen Kriminalstatistik“ (Elz 2009, S. 39-40) ergibt (vgl. Bruhns/Wittmann 2006, S. 299).

In der Erkenntnis um die verzerrenden, auf Jungengewalt ausgerichteten Befragungsmethoden in den Untersuchungen der neunziger Jahre wurden ab der zweiten Hälfte des Jahrzehnts Studien durchgeführt, in denen eine ausdrückliche Berücksichtigung von Mädchen und jungen Frauen stattfand, um gezielt diese Klientel in die Analysen mit einzubeziehen. Das Bemühen, Mädchen und deren Gewaltverhalten explizit in die Erhebungen und Auswertungen mit aufzunehmen, unterliegt der Problematik, dass ein Festhalten an den althergebrachten Forschungsmethoden und jungensorientierten Gewaltdefinitionen kaum dazu führen kann, Aussagen über mädchentypisches Verhalten abzugeben.

4.5. Erscheinungsformen und Ausmaß von Gewalt an Schulen – der gegenwärtige Diskussions- und Forschungsstand

Ende der achtziger Jahre wurde der große Bericht der Anti-Gewalt-Kommission erstellt, deren vierbändiger Bericht 1990 veröffentlicht wurde (vgl. Schwind/Baumann 1990a-d). Damit schien die Gewaltdiskussion vorerst abgeschlossen. Aber gerade dann begannen die Überfälle auf die Wohnheime von Asylbewerbern. Durch Medieninszenierungen wie die Life-Übertragungen aus Rostock-Lichtenhagen verstärkte sich die öffentliche Meinung, die Jugend sei gewalttätig. Hierdurch entstand politischer Handlungsdruck und daraus resultierend wurden gleich mehrere Studien in Auftrag

gegeben (vgl. die aufgeführten Studien zur Kinder- und Jugendgewalt in den letzten 10 Jahren bei Schubarth 2000b). Dementsprechend hat es Anfang der neunziger Jahre einen Boom in der Gewaltforschung gegeben, sowohl zur Gewalt an Schulen als auch zur rechtsextremen Gewalt. Vor dem Hintergrund dieser erwähnten Vielzahl von Schulstudien ist die Frage von Interesse, welche aktuellen Entwicklungen und Tendenzen sich im Vergleich zu den Studien aus den Jahren vor 1990 abzeichnen.

„Der auffälligste Unterschied ist die unterschiedliche Quantität der empirischen Studien zu Gewalt an Schulen. Das bedeutet aber nicht, daß Gewaltphänomene vor 1990 nicht existiert hätten oder daß die Problematik überhaupt nicht bearbeitet worden wäre. Vielmehr wurden Aggressions- und Gewaltphänomene, die heute unter ‚Gewalt an Schulen‘ subsumiert werden, früher nicht immer als ‚Gewalt‘ definiert und im Kontext von Gewalt, sondern in anderen Forschungszusammenhängen untersucht“ (Schubarth 2000b, S. 70; vgl. Fuchs 1996, S. 56).

Psychologen legten den Schwerpunkt auf die Erforschung der Aggressionsphänomene, Soziologen und Kriminologen untersuchten abweichendes Verhalten, die Erziehungswissenschaftler beschäftigten sich mit Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen. „Mit der Debatte um Jugend und Gewalt Anfang der 90er Jahre wurden diese bisher getrennten Forschungsstränge zu einem eigenständigen Forschungsthema unter dem Etikett ‚Gewalt‘ zusammengeführt“ (Schubarth 2000b, S. 70-71). Weiterhin hat ein historischer Wandlungsprozess in der Gewaltdiskussion stattgefunden.

„Während in den siebziger und achtziger Jahren das gewaltauffällige Handeln Jugendlicher als Reaktion auf erfahrene ‚strukturelle‘ Gewalt im Blickpunkt stand, also die Gewalt, die von Institutionen bzw. dem Staat insgesamt ausgeht, hat sich in den neunziger Jahren der Fokus auf die von den Jugendlichen bzw. den Schülern ausgehende Gewalt verlagert“ (ebd., S. 71).

Im ersten herausgegebenen Sicherheitsbericht der Bundesministerien des Innern und der Justiz heißt es:

„Die aktuellen Ergebnisse aus den Schülerbefragungen des Jahres 2000 zeigen beispielsweise, dass etwa zwei Drittel der Jugendlichen in den letzten 12 Monaten nach eigenen Angaben mindestens einmal eine delinquente Handlung begangen hat, zumeist bagatellhafte Eigentumsdelikte. [...]. Das häufigste personale Gewaltdelikt ist nach diesen Dunkelfelderkenntnissen die einfache Körperverletzung, die von etwa einem

Siebtel der Jugendlichen begangen wurde. Auch im Hellfeld handelt es sich bei den von jungen Menschen verübten Delikten weitaus überwiegend um Eigentums- und Vermögensdelikte. 86% der Kinder und zwei Drittel der Jugendlichen wurden wegen Diebstahls oder Sachbeschädigung registriert“ (Bundesministerium des Innern 2001, S. 43).

Allgemein lassen sich die Studien zum Thema *Gewalt an Schulen* im Wesentlichen auf drei inhaltliche Fragestellungen fokussieren:

- Ausmaß und Erscheinungsformen von Aggressions- und Gewaltphänomenen
- Ursachen und Bedingungen von Gewalt an Schulen
- Präventions- und Interventionsmöglichkeiten

„Die Ableitung von Folgerungen für entsprechende Handlungssätze auf der Basis einer durchgeführten Ursachen- und Bedingungsanalyse erfolgte jedoch nur bei einer Minderheit der Studien. Im Mittelpunkt stand eindeutig die Analyse, während Folgerungen für die Gewaltprävention und deren Umsetzung in die Praxis eher nachrangig waren“ (Schubarth 2000b, S. 68).

Unter den angewandten methodischen Zugängen dominiert eindeutig die Methode der standardisierten Befragung. Schubarth betrachtet diese Art der Befragung äußerst kritisch, wenn er meint: „Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, daß es sich immer um subjektive Sichtweisen der Probanden handelt, wann etwas z.B. als Gewalt angesehen wird und wann nicht“ (ebd., S. 70).

Im Sicherheitsbericht des Bundesministeriums des Innern vom Juli 2001 heißt es:

„In der öffentlichen Meinung wird Gewaltkriminalität vor allem mit jungen Menschen und werden die Opfer von Gewalt vor allem mit Älteren in Verbindung gebracht. Hierbei wird übersehen, dass die Opfer von Gewalt junger Menschen überwiegend Gleichaltrige sind und auch junge Menschen sehr häufig Opfer von Gewalt Erwachsener werden. Unter Berücksichtigung auch der familiären Gewalt sind junge Menschen sogar weitaus häufiger Gewaltopfer als Gewalttäter. Nicht so sehr als Täter, sondern vor allem als Opfer verdienen deshalb junge Menschen die Aufmerksamkeit und den Schutz der Gesellschaft“ (Bundesministerium des Innern 2001, S. 7).

Weiter unten heißt es in dem Sicherheitsbericht, der auf der Grundlage von statistischen Zahlen aus dem Jahr 2000 seine Aussagen abgibt:

„Es ist allerdings auch zu konstatieren, dass ein kleiner Teil derjenigen jungen Menschen, die strafrechtlich in Erscheinung treten, massiv auffällig wird. Von denen gerät ebenfalls nur ein Teil langfristig in eine kriminelle Karriere. Diese kleine Gruppe weist sowohl im Hinblick auf individuelle Dispositionen als auch bezogen auf soziale Rahmenbedingungen des Aufwachsens zahlreiche Belastungen auf, deren Reduzierung in präventiver Hinsicht eine wichtige Aufgabe wäre“ (ebd., S. 40).

Im Hinblick auch auf den weiteren Teil dieser vorliegenden Arbeit konstatiert der Bericht:

„Nötig sind hier vielmehr auf die jeweiligen Risikokonstellationen und Belastungen ausgerichtete präventive und helfende Interventionen, deren wesentliche Voraussetzung stets die Herstellung einer von Annahme und Respekt gekennzeichneten, Zukunftsperspektiven eröffnenden Beziehung ist“ (ebd.).

4.6. Empirische Befunde zu Ausmaß, Entwicklung und Erscheinungsformen von Gewalt

Nicht beantwortet werden kann die häufig gestellte Frage, ob das erhobene Ausmaß von Gewalt viel oder wenig ist. Die Zahlen zeigen aber, dass hier ein Problem von großer gesellschaftlicher Relevanz vorliegt. Auch ob die Gewalt zu- oder abgenommen hat, kann zurzeit nur eingeschränkt beantwortet werden. Der gesellschaftliche Blick auf Gewalt allgemein und speziell auf Gewalt im privaten Raum hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten erheblich verändert. Die rechtlichen Rahmenbedingungen haben sich dem Prozess gesellschaftlichen Umdenkens entsprechend gewandelt. Auch das Verhältnis der Geschlechter ist stark in Bewegung geraten: Vieles wird heute als Gewalt anerkannt, was früher nicht als solches bewertet wurde.

Das Thema *Gewalt an Schulen* hat Konjunktur. Begonnen hat diese Konjunktur zu Beginn der neunziger Jahre aufgrund einer rasant zunehmenden Zahl von Presseartikeln zum Thema. Tageszeitungen und Fernsehanstalten berichteten von spektakulären Einzelfällen. Spätestens seit dem Amoklauf eines 19-jährigen Mannes in Erfurt und nach dem Mord an einer Lehrerin in Meißen im November 1999 hatten viele Menschen den Eindruck, die Verhältnisse an deutschen Schulen würden sich zunehmend den befürchteten ‚amerikanischen Verhältnissen‘ nähern. Es scheint so, als hätten wir es mit

einer völlig neuen Stufe von Gewaltanwendungen zu tun und als seien unsere Schulen davon massiv befallen. Bei aller notwendigen Kritik wie sie z.B. von Schubarth (1995a) und Lamnek (1995b) an der Medienberichterstattung geführt wurde, muss man doch festhalten: Die Medien allein können ein solches Thema nicht kreieren und schon gar nicht so lange in der Diskussion halten. Es muss auch eine gesellschaftliche Realität geben, die sich mit dieser Thematisierung verbindet.

Zum einen gibt es für die bundesdeutsche Öffentlichkeit seit Anfang der neunziger Jahre hinreichenden Grund, gegenüber Gewaltdarstellungen im Jugendalter besonders aufmerksam und sensibel zu sein: Ausländerfeindliche und rechtsextremistische Übergriffe von Jugendlichen – bis hin zu Morden in Solingen und Mölln – haben ein bisher nicht gekanntes Ausmaß angenommen und weite Teile der Öffentlichkeit in Alarmstimmung versetzt. Angesichts solcher Sachverhalte verwundert es nicht, wenn man sorgenvoll auch auf die Institution blickt, in der sich die große Mehrheit der Jugendlichen tagtäglich aufhält, die Schule. Der Diskurs, der über Jugend, Gewalt und Ausländerfeindlichkeit seit etwa 20 Jahren geführt wird, hat massiv auf die Schule ausgestrahlt. Damit verbunden stellen sich die Fragen: Wie ist die Situation tatsächlich? Welche pädagogischen Möglichkeiten hat die Schule, um gegen Jugendgewalt anzugehen (vgl. Fuchs 1996, S. 52-74)?

Daneben gibt es auch eine schulinterne Diskussion, die in den Augen vieler die Gewaltdebatte als notwendig erscheinen lässt. Die Schüler, so der Tenor vieler Lehrerinnen- und Lehreräußerungen, seien in den letzten Jahren immer schwieriger, problematischer und z.T. auch zunehmend aggressiver geworden. Den daraus resultierenden Belastungen im Unterricht und den steigenden Anforderungen an die Erziehungsarbeit, welche mehr und mehr in den Verantwortungsbereich der Schule gerät, fühlen sich viele Lehrkräfte nicht mehr gewachsen; erschwerend kommt eine zunehmende Überalterung des Lehrerkollegiums hinzu.

Beim Thema *Gewalt in der Schule* reagiert man insgesamt gesehen kontrovers. Ob wir Vorfälle übertreiben oder bagatellisieren, beide Reaktionsweisen sind unzutreffend, denn monokausale und einseitige Erklärungsversuche greifen hier zu kurz und werden weder der komplexen Situation der Betroffenen noch des Phänomens *Gewalt* bei Kindern und Jugendlichen gerecht.

Statt aufgeregte Hektik und unklarer Ursachenvermutungen zweifelhafter Schuldzuweisungen kann es von daher nur um ein „Plädoyer für eine nüchterne Analyse“ (Tillmann 1994, S. 7f.) gehen, wie bereits an zahlreichen Stellen gefordert. Im Mai 2002 (Amoklauf in Erfurt) wurde deutlich, dass die mediale Aufarbeitung der Gewaltproblematik den kommerziellen Prinzipien Dramatisierung, Skandalisierung/Sensationalisierung, Emotionalisierung/Identifikation und Vereinfachung folgt (vgl. Schubarth 1994, S. 22f.). Durch diese Medienpublizität erhöht sich die Gefahr der Gewaltnachahmung, da die öffentliche Aufmerksamkeit potentielle Nachahmungsversuche hervorruft, wie die Nachrichten gerade in den Wochen nach den Gewalttaten von Erfurt und Winnenden gezeigt haben.

Dagegen kann die konzentrierte Forschungsarbeit der letzten Jahre (Schubarth spricht von rund 80 Studien zum Thema „Jugend und Gewalt“; vgl. Schubarth 2000b, S. 68) ein recht differenziertes Bild über das Ausmaß von Gewaltbereitschaft und -handlungen, Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen von Gewalt, über Merkmale von Opfer- und Tätergruppen aufzeigen. Es fehlen jedoch entsprechende Evaluationen der Untersuchungen über Interventionsmöglichkeiten. Praktiker haben aber vor allem daran ein großes Interesse.

„Wie aber wirklich an den Problemen gearbeitet wird, etwa in den Schulen, darüber sagt die Gewaltdebatte überhaupt nichts aus. Deswegen gab es ja auch den Vorwurf von Experten, die Gewaltdebatte ist vorbei, die Probleme gehen weiter“ (Schubarth 13.1.2000a, S. 10).

Bislang wurden die Ergebnisse der Gewaltforschung für die Präventionspraxis nur unzureichend abgeleitet. „Deshalb muss der Weg von der Analyse jetzt zur Prävention führen, in der Diskussion, aber vor allem auch in der Praxis“ (ebd.).

Alle bisher vorliegenden Untersuchungen stimmten darin überein, dass verbale Attacken, Beschimpfungen und Beleidigungen zwischen Schülern und Schülerinnen im Schulalltag weit verbreitet sind. Schubarth (1997) schreibt nach Abschluss seiner Untersuchung an Schulen in Hessen und Sachsen, dass mehr als 50% der Schüler/innen der Jahrgangsstufen sechs bis zehn solche verbalen Beschimpfungen täglich beobachten. Tillmann kommt daher zu folgendem Resümee:

„Im Gegensatz zu dem Eindruck, den viele Presseberichte erweckt haben, kann von einer Veralltäglicung massiver Gewalttaten in unseren Schulen keine Rede sein. Verbale Attacken unterschiedlichster Art scheinen jedoch den alltäglichen Kommunikationsstil in unseren Schulen, und zwar in allen Schulformen, in bedenklicher Weise zu prägen“ (Tillmann u.a. 1999, S. 16).

Bestätigt wird dies auch durch die Aussagen von Marek Fuchs. Er fasst die Forschungsergebnisse der neunziger Jahre zusammen und kommt zu dem Ergebnis: „Wenn eine Gewaltform als typisch für die Situation an Schulen ist, dann trifft dies noch am ehesten auf die verbale Gewalt zu“ (Fuchs 1996, S. 59). Bründel und Hurrelmann geben zu dieser Problematik folgende Angabe: Von Lehrern und Lehrerinnen „wird von einem Aufschaukeln verbaler Aggressionen berichtet, die teilweise übelste Beschimpfungen, Beleidigungen und Erniedrigungen mit Begriffen aus der Anal- und Fäkalsprache einschließen“ (Bründel/Hurrelmann 1997, S. 144-145).

Alle bislang vorgelegten Untersuchungen stellten fest, dass die überwiegende Mehrheit der Schulbesucher nicht gewalttätig oder gewaltbereit sei. Nur eine kleine Minderheit sei zum potentiell gewaltbereiten Täterkreis zu zählen, der Gewalthandlungen regelmäßig begeht. In dieser Tatsache liegt ein starkes, aktivierbares Potential für mögliche Präventionsansätze. In einer Untersuchung von 3000 Schülerinnen und Schülern der Bundesländer Sachsen und Hessen kam Melzer zu folgendem Ergebnis: Den harten Kern der Tätergruppen bilden etwa 3-4% der Schülerinnen und Schüler. Etwa 7-10% sind Opfer. Das heißt, dass bei ca. 5 Millionen Schulkindern und Jugendlichen in Deutschland etwa 425.000 unter den Quälereien ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler leiden und etwa 175.000 zum Kreis der notorischen Täter zu zählen sind. In der Untersuchung zeigte sich auch, dass zwei Drittel der Täter zuvor selbst Opfer waren und die Mehrzahl der Opfer bereits als Täter hervorgetreten ist. Melzer und Rostampour charakterisieren diese Gruppe als „Täter-Opfer“ (Melzer/Rostampour 1996, S. 188). Die in Sachsen und Hessen ermittelten Ergebnisse stehen im Einklang mit Befunden aus bayerischen Untersuchungen, bei denen unter den Schülern 5% Täter, 2% Täter-Opfer bzw. provokative Opfer und 5% Opfer ermittelt wurden (vgl. Lösel/Averbeck/Bliesener 1997, S. 146).

Eine Statistik des Bundesverbandes der Unfallkassen zeigt das Problem aus

einer anderen Perspektive auf. Hier entfielen im Durchschnitt 12,3 Unfälle je 1000 Schüler auf Raufereien. Dies sind 9,7% der gemeldeten Unfälle, die zu so schweren Verletzungen führten, dass ein Arzt aufgesucht werden musste. Es ist außerdem anzunehmen, dass hier eine nicht unbeträchtliche Dunkelziffer besteht. Fast die Hälfte dieser Unfälle entfiel auf die Altersgruppe der 12- bis 14-Jährigen, wobei die männlichen Personen eindeutig dominierten (vgl. Unfallkasse Hessen 2000, S. 15). Zu bedenken gilt es in diesem Zusammenhang erneut, dass die Anzeigebereitschaft in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat (s. Kapitel 4.2).

Häufigere und härtere Gewalthandlungen werden danach nur von einer kleinen Minderheit begangen. Der Anteil dieses sog. harten Kerns beträgt ca. 5-10%, in manchen Studien auch etwas mehr (vgl. Schubarth 2000b, S. 81-82).

Zum Einfluss des Anteils ausländischer Schüler/innen auf die Problembelastung an Schulen liegen nur wenige und z.T. widersprüchliche Untersuchungsergebnisse vor. Funk und Passenberger haben 1994 ermittelt, dass sich deutsche und ausländische Schüler hinsichtlich der Gewaltphänomene nicht signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Holtappels u.a. 1999, S. 243-260). Die Untersuchungen von Fuchs (1997) belegen, dass kein Zusammenhang zwischen dem Ausländerstatus und der Gewalt an Schulen besteht. Hinzu kommt, dass man nicht von ‚den‘ Ausländern sprechen kann. Vielmehr bestehen Differenzen zwischen, aber auch innerhalb der Nationalitäten (vgl. Fuchs 1997, S. 134), was zugleich jedoch auf Forschungslücken schließen lässt. So konstatiert auch der Bericht der Bundesministerien des Innern und der Justiz:

„Eine Gruppe, die in den letzten Jahren immer wieder in den Mittelpunkt des Interesses geriet, sind die jungen *Zuwanderer* (kursiv im Orig.). Die polizeilichen Statistiken lassen für diese Gruppe, die in sich recht heterogen ist, keine zuverlässigen Schlussfolgerungen zu, da die Informationen über die Entwicklung der Anzahl der insgesamt sich in Deutschland aufhaltenden Zuwanderer nicht zuverlässig sind“ (Bundesministerium des Innern 2001, S. 45).

4.6.1. Unterschiede nach Schulform, Alter und Geschlecht

Die Unterschiede in der Gewaltbereitschaft, selektiert nach der Schulform, benennen Tillmann u.a. wie folgt:

„Was die Schulformen angeht, so bildet sich deren gesellschaftliches Prestige und die damit verbundene soziale Selektion der Schülerschaft recht ungebrochen auch in den Zahlen zur Gewalthäufigkeit ab. Bei allen Formen körperlicher Aggressivität steht die Sonderschule für Lernbehinderte an der Spitze, in der Regel gefolgt von der Hauptschule – das Gymnasium hingegen weist fast immer die niedrigsten Häufigkeitswerte auf. Realschulen und Gesamtschulen bewegen sich zwischen diesen beiden Polen“ (Tillmann u.a. 1999, S. 17).

Fuchs warnt dagegen vor einer zu schnellen Schlussfolgerung aus diesen Untersuchungsergebnissen: „Eine Generalisierung dieser Befunde scheint jedoch angesichts auftretender Inkonsistenzen nach dem derzeitigen Stand der Forschung nicht sinnvoll“ (Fuchs 1997, S. 62). So führt Tillmann die deutlich höhere Belastung an Hauptschulen auf den massiven Rückgang des Anteils von Hauptschülern an der Schülerschaft zurück, verbunden mit einer Konzentration von Problemschülern (vgl. Tillmann 1997).

Vom entwicklungspsychologischen Standpunkt her betrachtet liegt die Gewaltspitze in der Zeit der Pubertät, bei den 13- bis 15-Jährigen. Es sind vor allem männliche Heranwachsende betroffen, insbesondere solche mit schulischen Leistungsproblemen.

„Altersmäßig scheinen vor allem die Schüler der 7.-9. Klasse in besonderer Weise durch Gewalttätigkeit aufzufallen; bei älteren Schülern nimmt die Gewaltbelastung wieder ab: Gewalt ist ein passageres Phänomen vornehmlich der 13-15jährigen männlichen Schüler“ (Fuchs 1996, S. 62).

Damit erlauben diese Befunde, eine von gewaltförmigen Auseinandersetzungen besonders belastete Auswahl von Schulen, Jahrgängen und Schülergruppen zu treffen.

Tillmann u.a. kommen aufgrund der Analyse ihrer Schülerbefragungen zu der Aussage, dass Schülerinnen und Schüler des 8. Jahrgangs zum Teil erheblich stärker in physische Gewalthandlungen involviert sind als die Sechstklässler.

„An Prügeleien, die zwischen zwei oder mehreren Kontrahenten stattgefunden haben, sind Schüler(innen) des 6. Jahrgangs mit 35% allerdings in ebenso großem Ausmaß beteiligt wie die des 8. Jahrgangs (34%)“ (Tillmann u.a. 1999, S. 101).

Die älteren Schüler sind nicht mehr in dem Maße wie ihre jüngeren Mitschüler an körperlichen Auseinandersetzungen interessiert. „Demgegenüber scheint Vandalismus eher eine Domäne der Älteren zu sein. Hier sind sowohl die Schüler/innen aus den 8. Jahrgängen wie diejenigen der 9. und 10. Jahrgänge in ähnlich hohem Maße beteiligt“ (ebd.). Schubarth interpretiert den wachsenden Stellenwert von Vandalismus im Laufe der Schulzeit als Protest der Schüler gegen die zugemutete institutionelle bzw. strukturelle Gewalt der Schule. Indem der Schüler Schuleigentum zerstört, meint er, die Institution Schule gut zu treffen und seine aufgestauten Aggressionen am Schulinventar abzureagieren (vgl. Schubarth 2000b, S. 89).

Schwind u.a. geben einen Überblick über den Forschungsstand der empirischen Schuluntersuchungen zu den Gewaltphänomenen von 1970 bis 1990 (vgl. Schwind u.a. 1990d, S. 46-47).

- Die Zahl extrem schwieriger Kinder nahm demnach offenbar zu.
- Das galt nach dem Eindruck der befragten Schulleiter, Lehrer und Schüler auch für Gewaltphänomene: Vandalismus und Körperverletzungen bis zur Nötigung, Erpressung und Raub.
- Ungeklärt war jedoch noch, ob die Gewalt auf breiter Front zunimmt. Mehr sprach dafür, dass nur bestimmte Schulformen betroffen waren, und zwar primär Förderschulen, Hauptschulen und Gesamtschulen mit sozial problematischen Einzugsgebieten (z.B. großstädtische Ballungsräume).
- Die Täter der physischen Gewalt waren vornehmlich Jungen; Mädchen setzten sich mehr verbal auseinander (verbale Aggression). Dabei fiel in Bezug auf beide Geschlechter die zunehmende Verrohung der Sprache auf, die sog. Fäkalsprache.
- Der Höhepunkt der Aggressionen lag in den 7./8. Schuljahren, also in den Pubertätsjahrgängen. Die befragten Schüler gaben selbst an, dass die Gruppengewalt zunehme, d.h. Gruppen von Schülern griffen einzelne Mitschüler an bzw. setzten sie unter Druck.
- Auffällig war ferner die oft erhebliche Brutalität der Tatdurchführung (etwa Nachtreten auf das am Boden liegende Opfer). Hemmschwellen der Fairness waren offenbar nicht (mehr) zu beobachten.

- Zu solchen Gewalttätigkeiten (also körperlichen Misshandlungen) konnte es schon aus nichtigen Anlässen kommen. Mitunter schienen Angriffe auch grundlos zu sein.
- In den meisten Fällen handelte es sich bei den Tätern um einzelne Schüler/innen der eigenen Schule, also keine schulfremden Personen.
- Der Einsatz ausschließlich physischer Gewalt von Lehrern gegenüber Schülern stellte inzwischen kein Problem mehr dar. Auch körperliche Angriffe von Schülern auf Lehrer gehörten hierzulande (noch) eher zu den Ausnahme-Phänomenen, anders als in den USA. Viele Lehrer klagten hingegen über offene Frechheiten der Schüler bzw. wenig Respekt.
- Als z.T. widersprüchlich erwiesen sich die bisherigen Umfrageergebnisse bzgl. des gewaltfördernden Einflusses von schlechten Schulleistungen und Leistungsdruck, der Größe der Klassen und Schulen, der Architektur des Gebäudes und des Ausländeranteils.

Fuchs formuliert dagegen die These, dass fundierte und einer wissenschaftlichen Überprüfung standhaltende Aussagen zu der Frage, ob die Gewalt in den letzten Jahren zugenommen habe, derzeit nicht getroffen werden können.

„Zwar sind viele Querschnittstudien, also Untersuchungen, die sich mit dem Ausmaß der Gewalt zu einem bestimmten Zeitpunkt beschäftigen, durchgeführt worden, aber wir können bisher auf keine Untersuchung zurückgreifen, die ein fundiertes, aus Sicht der Wissenschaft notwendiges, quasi-experimentelles Design (Längsschnittbefragung im Abstand von einigen Jahren) verwickelt hat“ (Fuchs 1997, S. 66-67).

Empirisch gesichertes Material über Zu- und Abnahme im Zeitverlauf scheint es nicht zu geben. Bei aller Vorsicht geben Holtappels u.a. jedoch den Hinweis darauf, dass

„„abweichendes Verhalten“ bei Schülern zwischen 13 und 16 Jahren in den letzten 20 Jahren zugenommen hat. Zugleich zeigten diese Ergebnisse aber auch, dass es sich hierbei – 1972 wie 1995 – um das Verhalten einer meist recht kleinen Minderheit handelt“ (Holtappels u.a. 1999, S. 22).

4.6.2. Ausmaß an Gewalt – ausgeübt von Mädchen und jungen Frauen – Differenzierungen nach den Aspekten Gewaltform und Geschlecht

In nahezu allen Studien lassen sich Aussagen finden, dass das Geschlecht ein zentrales Differenzierungskriterium bei Gewalt darstellt: Jungen sind für Gewalt anfälliger als Mädchen. Sie billigen Gewalt eher, sind gewaltbereiter und üben auch eher Gewalthandlungen aus. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen treten im Bereich der physischen Gewalt am deutlichsten hervor. Gewalt in verbaler Form wird dagegen auch häufig von Mädchen ausgeübt, so dass die Unterschiede hier relativ gering sind (vgl. Lösel/Averbeck/Bliesener 1997, S. 152).

Als eine Erklärung für die weitaus geringere Anwendung physischer Gewalt bei Mädchen werden das vermeintlich typische, geschlechtsbedingte Rollenverhalten und vor allem geschlechtsspezifische Verarbeitungsmuster angeführt. Körperliche Kraft und Auseinandersetzung gehört offensichtlich zur männlichen und nicht zur weiblichen Rolle. Bei den indirekten und verbalen Viktimisierungen – Ausgrenzungen, Schlechtmachen, üble Nachreden – weisen die Mädchen die stärkere Belastung auf.

Mitte der neunziger Jahre zeichnete sich allerdings eine Wahrnehmungsänderung ab: Einige Autoren verwiesen darauf, dass die Zurückhaltung von jungen Frauen und Mädchen im Umgang mit Gewalt nicht bedeuten müsse, dass sie keine Aggressionen hätten, sondern dass sie aufgrund ihrer gewaltverneinenden Rollensozialisation anders damit umgingen, indem sie z.B. ihr Aggressionsbedürfnis auf ihre männlichen Partner projizierten (vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks 1994, S. 181). Sofern das weibliche Geschlecht berücksichtigt wurde, weisen die Forschungsberichte und Veröffentlichungen aus früheren Jahren darauf hin, dass junge Frauen und Mädchen aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Erziehung selten selbst gewalttätig seien (vgl. Hagemann-White 1984; Euler 1999). Zum Ende der neunziger Jahre hin wurde daher zunehmend Forschungsbedarf bezüglich weiblicher Ausdrucksformen von Gewalt aufgezeigt (vgl. Popp 1997; Olweus 1997). Popp wies in ihren Untersuchungen darauf hin, dass Mädchen und junge Frauen durchaus gewalttätig in Erscheinung treten könnten und das in einem höheren Ausmaß als bis dahin angenommen. Allerdings bedienten sie sich anderer, meist sub-

tiler und versteckter Ausdrucksformen (vgl. Popp 1997/2002).

Als Reaktion auf den Bedarf an geschlechtsspezifischer Differenzierung der Forschung wurde in der Folge bei den Untersuchungen von Jugendgewalt davon ausgegangen, dass Gewaltdelinquenz sowohl von Mädchen als auch von Jungen ausgehen kann, dass aber bei den Geschlechtern unterschiedliche Erscheinungsformen beobachtbar sind.

Inga Diop fasst in ihrer Dissertation, in der sie die Zahlen von 1997 bis 2005 interpretiert, Folgendes zusammen:

„Die Analyse der Daten zeigt, dass bei Mädchen und weiblichen Jugendlichen ähnlich wie bei den Jungen Sachbeschädigungen und Körperverletzungen die ‚bevorzugten‘ Gewaltdelikte in der Jugendphase sind. [...]. Des Weiteren lässt sich dem Datenvergleich 1997-2005 entnehmen, dass Gewalthandlungen bei Mädchen und jungen Frauen insgesamt zunehmen und zwar deutlich stärker als bei den gleichaltrigen Jungen und Männern. Besonders hoch ist der Anstieg der Zahlen bei den weiblichen Tatverdächtigen in allen drei Altersklassen bei *Straftaten gegen die persönliche Freiheit* (kursiv im Orig.), bei *Beleidigung* (kursiv im Orig.) und bei den *Körperverletzungsdelikten* (kursiv im Orig.). [...] Im Geschlechtervergleich zeigen sich in allen drei Altersklassen bei Mädchen und jungen Frauen durchgängig deutlich höhere Anstiegsraten als bei den Jungen und jungen Männern“ (Diop 2007, S. 46).

Bruhns und Wittmann kommen in ihrer Untersuchung zu ähnlichen Ergebnissen. Sie beziehen sich auf die in der PKS erfassten Gewaltdelikte, die unter ‚Rohheitsdelikten‘ und ‚Straftaten gegen die persönliche Freiheit‘ zusammengefasst werden und Raub, räuberische Erpressung ebenso wie Körperverletzung und Straftaten gegen die persönliche Freiheit umfassen. Zusammenfassend stellen sie fest, „dass weibliche Gewalt im Jugend- und jungen Erwachsenenalter nicht überwiegend ‚schwere Gewalt‘ ist, sondern im Wesentlichen leichte (vorsätzliche) Körperverletzung“ (Bruhns/Wittmann 2006, S. 296).

Trotz dieser differenzierten Vorgehensweise bei den hier genannten neueren Studien bleibt zu konstatieren, dass die Forschungssituation als lückenhaft bezeichnet werden kann, die weibliche Gewaltdelinquenz immer noch oft in Abhängigkeit von männlicher Gewalttätigkeit thematisiert und als Nachahmung männlicher Verhaltensweisen verstanden wird. Gewalttätiges Verhalten von Mädchen und jungen Frauen muss aber eigenständig untersucht werden, um gültige Aussagen treffen zu können (vgl. Bruhns/Wittmann 2002;

Silkenbeumer 2007). Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit geschlechtsspezifische Äußerungsformen von Gewalt und Aggression existieren und sich lediglich in ihren Erscheinungsformen dokumentieren oder aber auch in ihren Entstehungsbedingungen und den zugrundeliegenden Ursachen unterscheiden.

„Um Annahmen über Bedingungskonstellationen zur Entwicklung von Aggression bei Mädchen und Jungen aufstellen zu können, sind weitere Studien erforderlich, die verschiedene Formen von Aggression unter Berücksichtigung alters- und geschlechtstypischer Wirkungsweisen, Konsequenzen und Ausprägungen erforschen“ (Silkenbeumer 2007, S. 51).

Gerade auch im Hinblick auf Ansätze der Gewaltprävention sind Fragen nach der Bedeutung und den Funktionen von Aggression für Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer weiteren Entwicklung relevant. Veränderungen im Geschlechterverhältnis lassen aber Gewalt zunehmend auch als Ressource von Mädchen und weiblichen Jugendlichen erkennen.

Die letzte große und somit aktuellste Studie des Bundesministeriums des Innern und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen aus den Jahren 2007 und 2008 befragte 44.610 Jugendliche eines 9. Schuljahres, in dem das Durchschnittsalter 15,3 Jahre betrug (vgl. Baier/Pfeiffer/Rabold 2009). In Anlehnung an die Unterscheidungen der PKS wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie innerhalb der letzten zwölf Monate Raubtaten bzw. leichte oder gefährliche/schwere Körperverletzungen begangen oder erlebt haben. „Dabei gilt für alle der genannten Gewaltformen, dass sie von Jungen häufiger berichtet wurden als von Mädchen; d.h. Jungen sind sowohl häufiger Opfer als auch häufiger Täter von Gewalt“ (Baier/Pfeiffer/Rabold 2009, S. 326). 13,5% aller Befragten, 20,2% der Jungen und 6,4% der Mädchen berichten davon, mindestens eine der genannten Gewalttaten begangen zu haben.

„Im Hinblick auf Geschlechterunterschiede kann anhand der Kriminalstatistik ausgesagt werden, dass die Anstiege für Mädchen stärker ausfallen als für Jungen. [...] Während im Jahr 1993 die Jungen noch 6mal häufiger schwere und 5,1-mal häufiger leichte Körperverletzungen begangen haben, sind es aktuell nur noch 4,5- bzw. 3,3-mal mehr Jungen als Mädchen“ (ebd., S. 324).

Die Autoren geben zu bedenken, dass der in der Befragung ermittelte Anteil an Gewalttätern fünf- bis sechsmal höher liege als der Anteil an polizeilich wegen eines Gewaltdelikts bzw. einer leichten Körperverletzung registrierten Jugendlichen. Demgemäß existiert ein beträchtliches Dunkelfeld der Jugendgewalt. Die folgenden Anmerkungen beziehen sich auf die Aussagen der oben angegebenen Forschungsgruppe (vgl. ebd., S. 327):

- Jungen werden häufiger von zwei oder mehr Tätern als von allein handelnden Tätern angegriffen. Dementsprechend sind Jungen häufiger Opfer von Gruppenübergriffen. Bei Mädchen sind die Angreifer in etwa zwei Drittel aller Fälle einzelne Täter.
- Jungen werden fast ausschließlich von Jungen angegriffen, Mädchen hingegen zu etwa gleichen Teilen von Jungen wie von Mädchen.
- Jungen sind häufiger das Ziel von Angriffen nichtdeutscher Jugendlicher. Die Konstellation ‚deutsches Opfer – nichtdeutscher Täter‘ kommt damit zu einem überproportional hohen Anteil vor allem unter männlichen Jugendlichen vor. Mädchen werden demgegenüber zu 57,8% Opfer der Angriffe deutscher Täter.
- Jungen werden zudem häufiger von unbekanntem Tätern angegriffen: Bei etwa der Hälfte der Fälle war der Täter bekannt, bei der anderen Hälfte nicht. Mädchengewalt spielt sich deutlich häufiger unter Bekannten ab: Bei über zwei Drittel der Fälle kannten sich Opfer und Täter.
- Auch hinsichtlich der Orte zeigen sich Unterschiede zwischen Jungen- und Mädchengewalt: Jungen werden häufiger in Schulen angegriffen als Mädchen. Nicht dargestellt ist, dass Mädchen besonders häufig zu Hause oder bei Bekannten/Freunden gewalttätigen Übergriffen ausgesetzt sind.
- Das Risiko, nach einer Tat bei der Polizei angezeigt zu werden, ist für weibliche Täter weit stärker angestiegen als für männliche. Vor allem dann, wenn weibliche Opfer von weiblichen Tätern angegriffen werden, ist die Anzeigebereitschaft mittlerweile besonders hoch. „Dies spricht dafür, dass sich die Sensibilität gegenüber der Mädchengewalt überproportional erhöht hat, die Toleranz gegenüber der Mädchengewalt ist gesunken“ (Pfeiffer/Baier 2010, S. 78). Die Anzeigequote bei der Konstellation ‚weibliches Opfer – weiblicher Täter‘ beträgt 26,9%, bei der sehr seltenen Konstellation ‚männliches Opfer – weiblicher Täter‘ nur 18,0%. Männliche Täter werden sowohl von weiblichen als auch von männlichen Opfern zu 24,0% angezeigt (vgl. Baier/Pfeiffer/Rabold 2009, S. 328). Baier u.a. heben hervor, dass aber insgesamt nur jede vierte erlebte Tat zur Anzeige gelangt, also drei Viertel aller erlebten Gewalttaten im Dunkelfeld verbleiben und bekannte Täter seltener angezeigt werden als unbekannte.

4.6.3. Verstrickungen in Gewaltsituationen – Mädchen und körperliche Gewalt

Die Äußerung körperlicher Gewalt von Mädchen ist selten, wenig erforscht und irritiert häufig, weil sie nicht dem in unserer Kultur vorherrschenden Bild von Weiblichkeit entspricht. Zeigen Mädchen physische Aggressionen, stellen sie das Bild der ‚friedfertigen Frau‘ massiv in Frage. Gewalt wird bei ihnen weniger toleriert und verstärkt als bei Jungen: Mädchen laufen eher Gefahr, für dieses Verhalten abgewertet zu werden. Vor allem in der Pubertät wird ihnen aggressives Verhalten weniger zugestanden als etwa noch in ihrer Kindheit. Die Geschlechterdifferenz wird in dieser Phase vergrößert, was an geschlechtsstereotype Verhaltenserwartungen für Mädchen gebunden ist. Weichen sie von diesen Erwartungen ab, so werden zwei zentrale Funktionsbereiche unserer Gesellschaft berührt, die Familie und der Beruf (vgl. Seus 1998). Weibliche Gewalt wird in Alltagstheorien häufig mit einem Verlust von ‚normaler‘ Weiblichkeit in Zusammenhang gebracht; bei Gewaltausübung durch Männer wird ein Zuviel an ‚normaler‘ Männlichkeit suggeriert. „Die heutige Situation von Frauen lässt sich als Widersprüchlichkeit zwischen dem Dasein für andere auf der einen Seite und dem Anspruch auf ein eigenes Leben auf der anderen Seite bezeichnen“ (Faulstich-Wieland 1999, S. 49).

4.6.4. Auswertung der polizeilichen Kriminalstatistik von 2001 bis 2012

Die im Folgenden ausgewerteten Daten – 2001-2012 – wurden der amtlichen Polizei-Kriminalstatistik entnommen. Sie sind nach Straftatbeständen, Altersgruppen und Geschlecht getrennt, sowie in Bundesgebiet, Land Hessen sowie Landkreis und Stadt Gießen aufgeteilt. Die Reihenfolge der einzelnen Untersuchungsgebiete richtet sich dabei nach der Größe des jeweiligen Gebietes. Es wird zunächst vom Aussagekräftigsten (höchste Anzahl an Tatverdächtigen) ausgegangen.

Die Altersgruppeneinteilung richtet sich nach der deutschen Gesetzgebung, sowie der Einteilung der PKS. Dabei ist die Gruppe der Kinder (unter 14-Jährige) nicht strafmündig. Bei dieser Gruppe wurde jedoch auf Grund der geringen Menge die Gruppe der unter 6-Jährigen nicht berücksichtigt. Die Gruppe der Jugendlichen umfasst die 14- bis unter 18-Jährigen, welche be-

schränkt strafmündig sind. In der Gruppe der Heranwachsende wurden die Altersklassen von 18 bis unter 21 Jahren zusammengefasst. Diese sind voll strafmündig, können jedoch in Ausnahmefällen nach dem Jugendstrafrecht verurteilt werden.

Durch diese Datensätze kann festgestellt werden, ob ein Straftatbestand in allen Altersgruppen mit ähnlicher oder grob unterschiedlicher Häufigkeit auftritt. Um einen solchen Vergleich auch zwischen den Geschlechtern ziehen zu können, wurde außerdem in jeder Altersgruppe die Veränderung des Anteils an Verdächtigen eines jeweiligen Deliktes an den Gesamtverdächtigenzahlen erfasst und aufgetragen.

Für die vorliegende und folgende Auswertung wurden vier Straftatbestände exemplarisch ausgewählt. Zunächst werden schwere und leichte Körperverletzung analysiert, da es sich hierbei um typische Gewaltvergehen handelt. Aufgrund der in den untersuchten Gruppen extrem niedrigen Verdächtigenzahlen wurden andere Gewaltverbrechen wie Mord und Totschlag nicht analysiert. Stattdessen wurden zwei Delikte, welche für unter 21-Jährige typisch erscheinen, ausgewählt. Sowohl beim Ladendiebstahl wie auch bei der Sachbeschädigung handelt es sich um Formen der Gewalt, die sich nicht gegen Personen, sondern Objekte richten. Des Weiteren sind alle vier Delikte weniger stark vom Ermittlungsverhalten der Polizei abhängig, da diese in der Regel durch Geschädigte angezeigt werden und nicht, wie beispielsweise Drogenmissbrauch, durch die Häufigkeit von Razzien oder ähnlichen Ermittlungsvorgängen beeinflusst werden.

Wie auf der Seite 10 dieser Arbeit bereits allgemein erwähnt, steht das von der Gießener Kriminalpolizei gestellte Datenmaterial nur intern, innerhalb des Präsidiums, zur Verfügung und ist in keinen anderen Veröffentlichungen vorzufinden. Die Genehmigung, mit diesen Daten zu operieren, sie für die Arbeit auszuwerten und zu analysieren, erfolgte durch die schriftliche Bestätigung des Polizeipräsidenten in Zusammenarbeit mit den dafür Verantwortlichen im Präsidium.

4.6.5. Körperverletzung

Um die Entwicklung der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen zu untersuchen, müssen besonders die zwei Deliktgruppen leichte und schwere Kör-

perverletzung ausgewertet werden. Bei dem als leichte Körperverletzung § 223 zusammengefassten Delikt handelt es sich beispielsweise um Straftaten wie Handgemenge zwischen einzelnen Jugendlichen oder Schulhofschlägereien ohne besondere Brutalität. Bei schwerer Körperverletzung handelt es sich dagegen um schwerwiegendere Delikte, welche entweder unter Waffengewalt oder mit besonderer Härte begangen wurden (gemäß § 224 und § 226 StGB).

4.6.5.1 Schwere Körperverletzung

Zunächst wird hier die *schwere Körperverletzung* bzw. die schwere oder gefährliche Körperverletzung nach Schlüssel 2220 der Polizeilichen Kriminalstatistik betrachtet. Im größten bundesweiten Erfassungsgebiet der PKS zeigen sich im Zeitraum zwischen 2001 und 2008 in allen Alters- und Geschlechtergruppen deutliche Anstiege. Ab dem Jahr 2009 sind die Zahlen wieder rückläufig bis unter den Referenzwert von 2001, mit Ausnahme der weiblichen Heranwachsenden (s. Anhang A.1).

Abbildung 1: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), schwere Körperverletzung, Deutschland (Quelle: PKS)

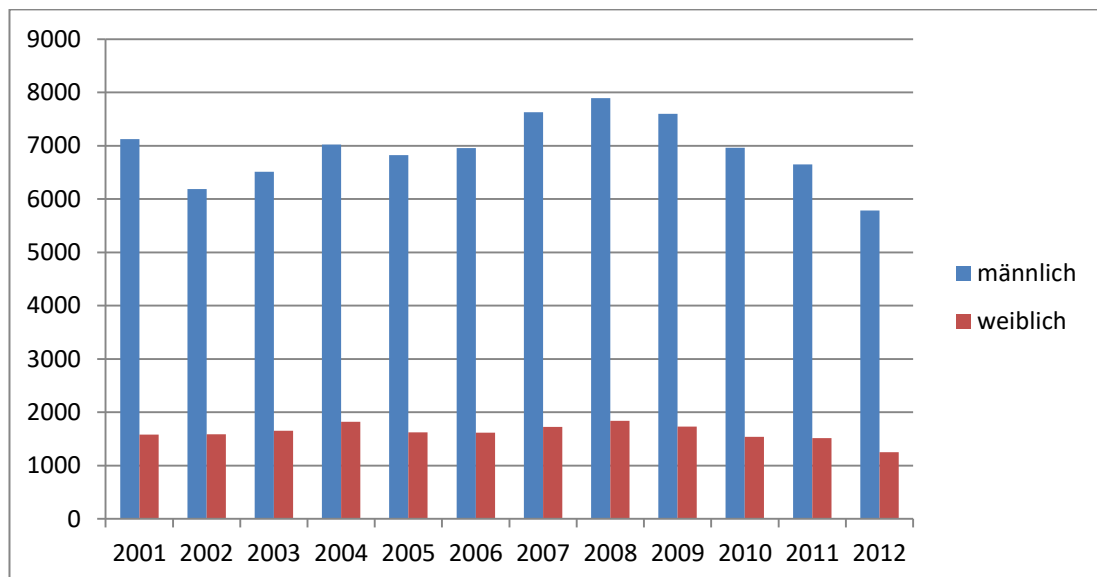


Abbildung 2: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), schwere Körperverletzung, Deutschland (Quelle: PKS)

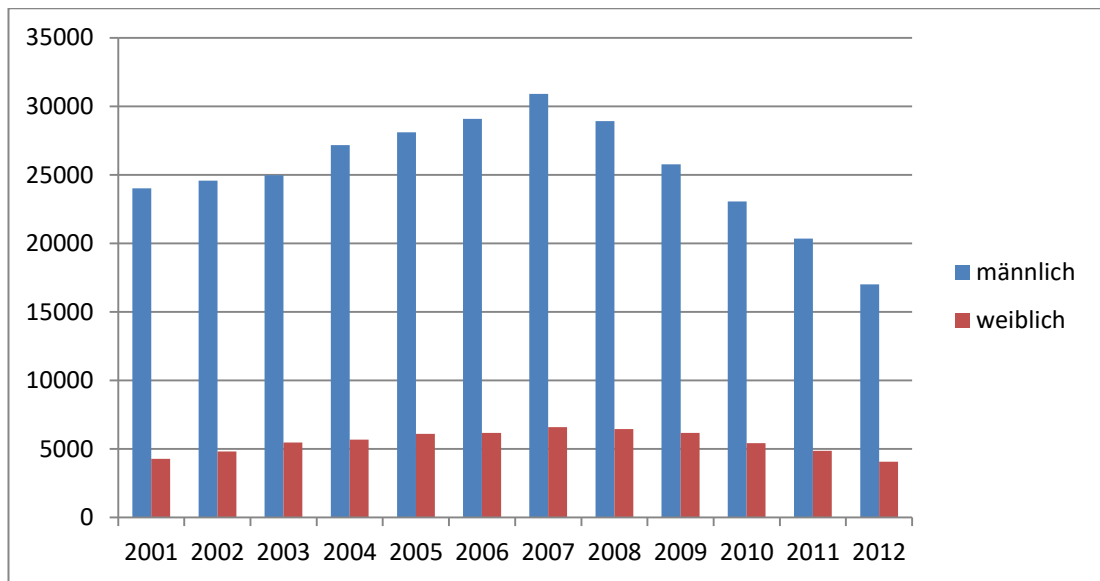
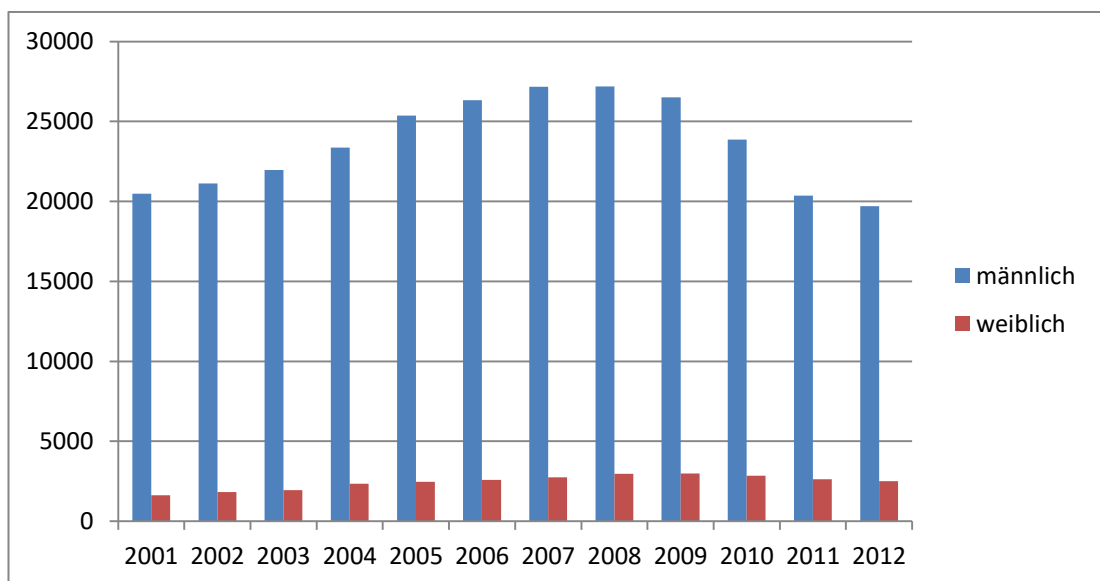


Abbildung 3: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), schwere Körperverletzung, Deutschland (Quelle: PKS)



Auch in Hessen liegen zunächst für alle Altersgruppen Zunahmen der absoluten Verdächtigenzahlen vor. Ähnlich wie in Deutschland, lässt sich hier beobachten, dass um das Jahr 2008 die höchsten Werte erreicht werden, die in den folgenden Jahren wieder abnehmen. Eine Besonderheit bildet die Gruppe der Heranwachsenden, deren Werte im Jahr 2012 deutlich über den Ausgangswerten aus dem Jahr 2001 liegen. Dies gilt in Hessen für beide Geschlechtergruppen, wobei sich die Zahlen der weiblichen Heranwachsenden mehr als verdoppeln (s. Anhang A.1).

Abbildung 4: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), schwere Körperverletzung, Hessen (Quelle: PKS)

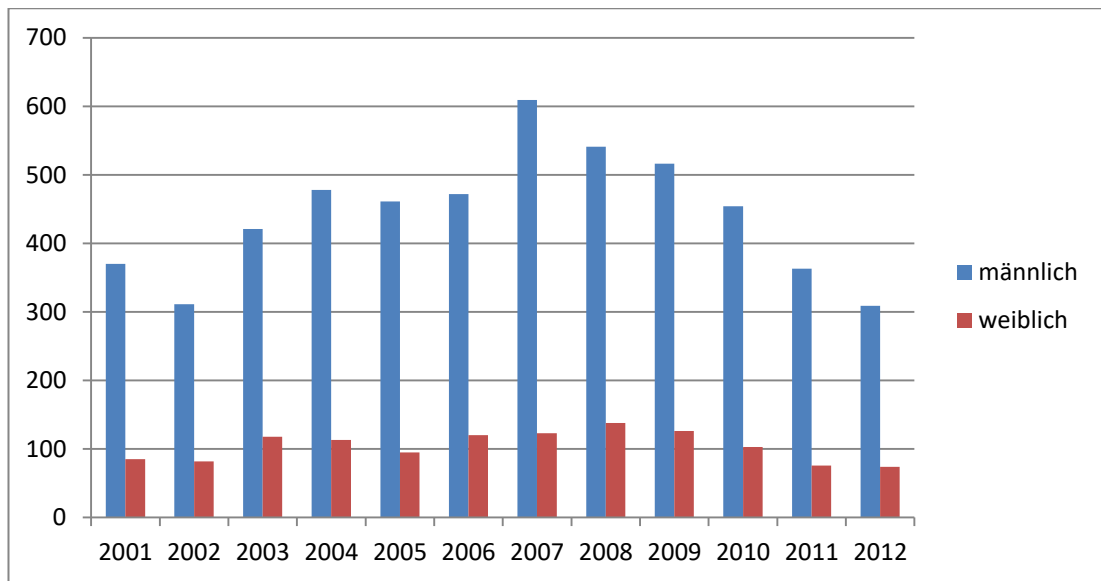


Abbildung 5: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), schwere Körperverletzung, Hessen (Quelle: PKS)

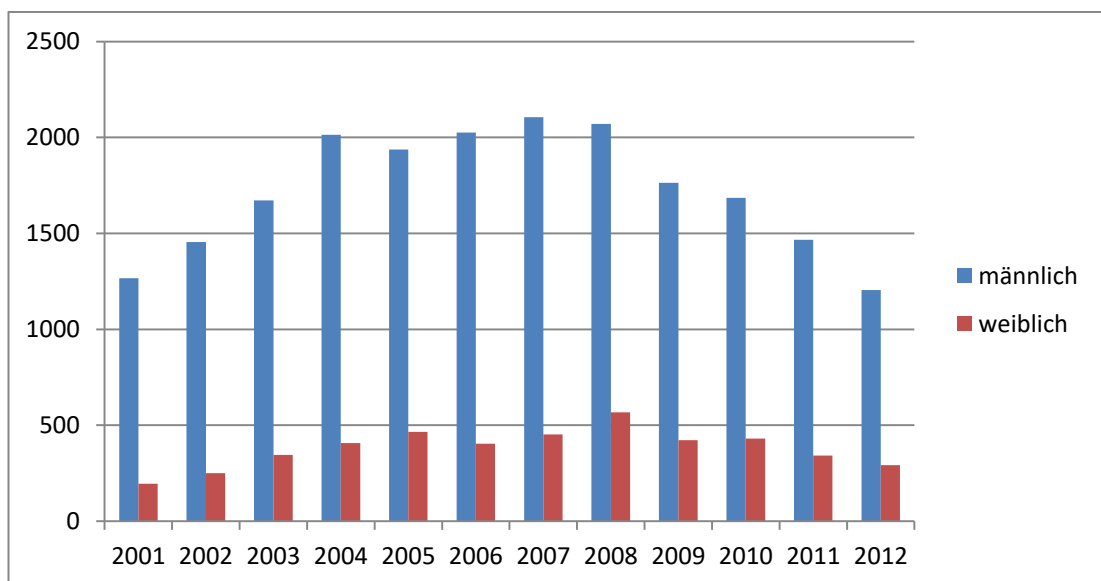
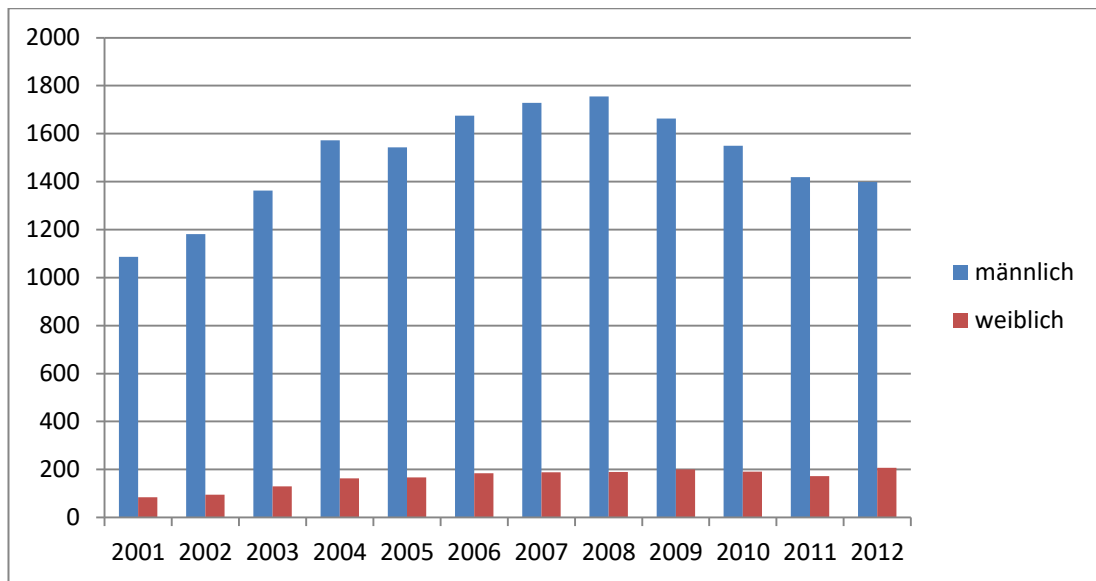


Abbildung 6: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), schwere Körperverletzung, Hessen (Quelle: PKS)



In Gießen erhöhen sich die Verdächtigenzahlen sowohl im Stadtgebiet als auch im Landkreis. Die Entwicklung ist jedoch stark schwankend und weniger aussagekräftig, da die geringen Tatverdächtigenzahlen keine validen Entwicklungen zulassen. Auch bilden die männlichen Kinder und Jugendliche (nur im Landkreis) hier eine Ausnahme, da die Verdächtigenzahlen 2012 nicht über denen von 2001 liegen.

Betrachtet man den Anteil der Tatverdächtigenzahlen einer Straftat an allen Tatverdächtigen einer Altersgruppe, zeigen sich noch zusätzliche Effekte. In den meisten Auswertungen werden Anteilswerte in der Regel als „Jugendkriminalität“ ausgedrückt, indem der Anteil einer Altersgruppe an der Gesamttatverdächtigenzahl einer Straftat berechnet wird. Diese Werte geben dann die Bedeutung von Kindern, Jugendlichen oder Heranwachsenden an dieser Straftat an. Kritisch zu betrachten ist dabei, dass dieser Anteil selbst bei konstanter Zahl der tatverdächtigen Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden schwanken kann, da der Anteil aus der Gesamttatverdächtigenzahl ermittelt wird, bei der erwachsene Tatverdächtige eine weitaus stärkere Bedeutung haben. Verändert sich deren Zahl und damit auch die Zahl der Gesamttatverdächtigen, hat dies Einfluss auf die wahrgenommene Stärke der Jugendkriminalität. In den folgenden Tabellen wird ein inhaltlich anderer Ansatz gewählt. Anstelle der Bedeutung von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden für einen Straftatbestand darzustellen, wird die Bedeutung eines

spezifischen Straftatbestands innerhalb aller Tatverdächtigen einer Altersgruppe ermittelt. Die daraus folgenden Anteile geben keinen Aufschluss über die Jugendkriminalität innerhalb einer Straftat, sondern inwiefern sich der Anteil dieser Straftat an allen tatverdächtigen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden verändert hat. Hierdurch kann ein „Bedeutungsgewinn“ einer Straftat innerhalb des Phänomens Jugendkriminalität dargestellt werden und das „In-Mode-Kommen“ einzelner Straftaten beobachtet werden. Da nur innerhalb der unter 21-jährigen Tatverdächtigen analysiert wird, spielen Veränderungen der erwachsenen Tatverdächtigenzahlen keine Rolle.

Tabelle 1: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands schwere Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	7,0	4,0	10,7	5,8	10,3	3,5
2002	6,7	4,0	11,1	6,2	10,7	3,8
2003	7,3	4,7	11,4	7,2	11,1	3,9
2004	8,7	5,4	12,4	7,3	11,7	4,7
2005	9,5	5,5	13,5	8,0	12,9	4,9
2006	9,8	5,7	14,4	8,1	13,7	5,1
2007	10,5	6,1	15,4	8,6	14,1	5,4
2008	11,0	6,5	15,2	8,6	14,5	5,9
2009	11,1	6,4	14,6	8,5	14,9	6,0
2010	10,8	5,9	14,3	7,8	14,3	5,7
2011	11,1	6,2	13,7	7,4	13,8	5,6
2012	10,9	5,9	12,1	6,7	13,1	5,5

Im Bundesschnitt zeigt sich ein Bedeutungsgewinn der schweren Körperverletzung an allen tatverdächtigen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden, dieser erreicht sein Maximum in den Jahren zwischen 2007 und 2011 und liegt in fast allen Jahren deutlich über dem Startwert von 2001. Innerhalb der männlichen unter 21-Jährigen hat schwere Körperverletzung einen doppelt bis dreifach so hohen Anteil als bei den weiblichen unter 21 Jahren. Beide Geschlechter verzeichnen jedoch einen Anstieg der schweren Körperverletzungen, wie dieser sich auch schon bei den absoluten Tatverdächtigenzahlen zeigte. Es ist erkennbar, dass dies nicht allein durch einen Anstieg der Tatverdächtigenzahlen aller Straftatbestände zu erklären ist, sondern sich

auch eine quantitative Verschiebung hin zu mehr Gewalttaten bestätigen lässt.

Bei Kindern und Heranwachsenden ist die Bedeutung der schweren Körperverletzung etwas niedriger als bei den Jugendlichen. Dies gilt für beide Geschlechter.

Tabelle 2: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands schwere Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	8,2	4,6	11,6	5,0	10,9	3,1
2002	7,6	4,3	12,8	6,0	11,3	3,4
2003	9,3	5,9	13,7	7,8	12,2	4,1
2004	11,1	5,7	15,5	8,4	13,1	4,9
2005	11,1	5,4	15,8	9,4	13,4	5,1
2006	12,1	7,0	17,5	8,4	15,4	6,0
2007	15,3	7,6	17,7	9,5	15,7	6,1
2008	13,8	8,4	18,1	11,8	16,0	6,2
2009	13,9	8,6	15,8	9,0	14,9	6,1
2010	12,5	6,8	15,7	8,7	13,9	5,6
2011	11,5	5,9	14,9	7,8	13,3	5,3
2012	11,5	6,0	12,1	6,9	12,4	6,0

Innerhalb Hessens zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Bundesschnitt. Hier liegen die maximalen Anteile der schweren Körperverletzung an allen Straftatbeständen in den Jahren 2007 und 2008. Ebenfalls findet sich die höchste Bedeutung der schweren Körperverletzung bei den Jugendlichen. Zwischen den Geschlechtern lässt sich feststellen, dass innerhalb der weiblichen Tatverdächtigen schwere Körperverletzung nur einen etwa halb so großen Anteil an den Straftaten hat, wie bei den männlichen Tatverdächtigen. In beiden Gruppen kommt es jedoch zu einem Anstieg, der bei den weiblichen Tatverdächtigen insbesondere bei den Heranwachsenden ins Gewicht fällt und dort einer Verdopplung von 3,1 auf 6,0% entspricht.

Auf die Erstellung der Anteilsdiagramme für das Stadtgebiet und den Landkreis Gießen wurde auf Grund der stark schwankenden Verdächtigenzahlen (sowohl in der Menge der unter 21-Jährigen als auch in der Gesamtmenge) verzichtet.

Tabelle 3: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	87,3	86,3	85,5	85,4	85,5	85,7	85,6	85,0	84,6	84,6	84,0	84,5
weiblich	12,7	13,7	14,5	14,6	14,5	14,3	14,4	15,0	15,4	15,4	16,0	15,5

Tabelle 4: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	88,2	87,3	85,3	85,6	84,4	85,5	85,3	83,0	84,0	83,6	84,6	83,6
weiblich	11,8	12,7	14,7	14,4	15,6	14,5	14,7	17,0	16,0	16,4	15,4	16,4

Vergleicht man die Entwicklung der Geschlechter, fällt auf, dass die Gesamtzahlen der weiblichen Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland beständig unter denen der männlichen liegen. In Hessen gibt es ebenfalls deutlich mehr männliche als weibliche Tatverdächtige, aber der Anteil der weiblichen Tatverdächtigen nimmt in beiden Gebieten zu. Insgesamt steigt der Anteil an weiblichen Verdächtigen in allen Untersuchungsgebieten.

Tabelle 5: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung im Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,0	75,8	87,4	88,8	89,8	89,1	90,9	79,9	87,3	87,1	88,9	81,0
weiblich	9,0	24,2	12,6	11,2	10,2	10,9	9,1	20,1	12,7	12,9	11,1	19,0

Tabelle 6: Geschlechterverteilung der schweren Körperverletzung in der Stadt Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	90,6	79,1	82,5	88,2	80,7	89,5	85,5	82,7	81,1	89,8	88,9	84,3
weiblich	9,4	20,9	17,5	11,8	19,3	10,5	14,5	17,3	18,9	10,2	11,1	15,7

Auch im Stadtgebiet und im Landkreis Gießen ist die Mehrzahl der Verdächtigen des Delikts *schwere Körperverletzung* männlich. Jedoch schwanken die Verhältnisse hier stark. Dies lässt sich auf die teilweise sehr geringe Tatverdächtigenzahl in diesen Gebieten zurückführen.

Trotz der bundesweit immer noch hohen Tatverdächtigenzahlen lässt sich für fast alle Altersgruppen in beiden Geschlechtern ein Absinken der Häufigkeiten feststellen. Dieser Rückgang scheint jedoch bei den männlichen Jugendlichen weitaus stärker ausgeprägt als bei den weiblichen Jugendlichen.

4.6.5.2 Leichte Körperverletzung

Im Folgenden wird das Delikt *leichte Körperverletzung* nach dem Schlüssel 2240 der PKS (§ 223 StGB) ausgewertet. Wie bereits bei dem Delikt der schweren Körperverletzung, wird zunächst das Bundesgebiet analysiert.

Abbildung 7: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), leichte Körperverletzung, Deutschland (Quelle: PKS)

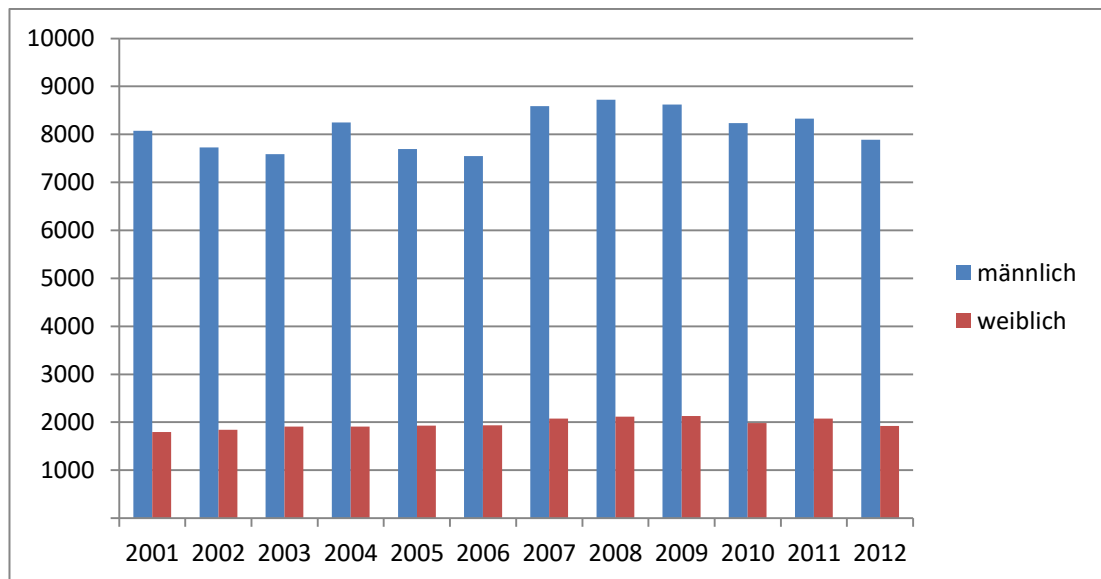


Abbildung 8: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), leichte Körperverletzung, Deutschland (Quelle: PKS)

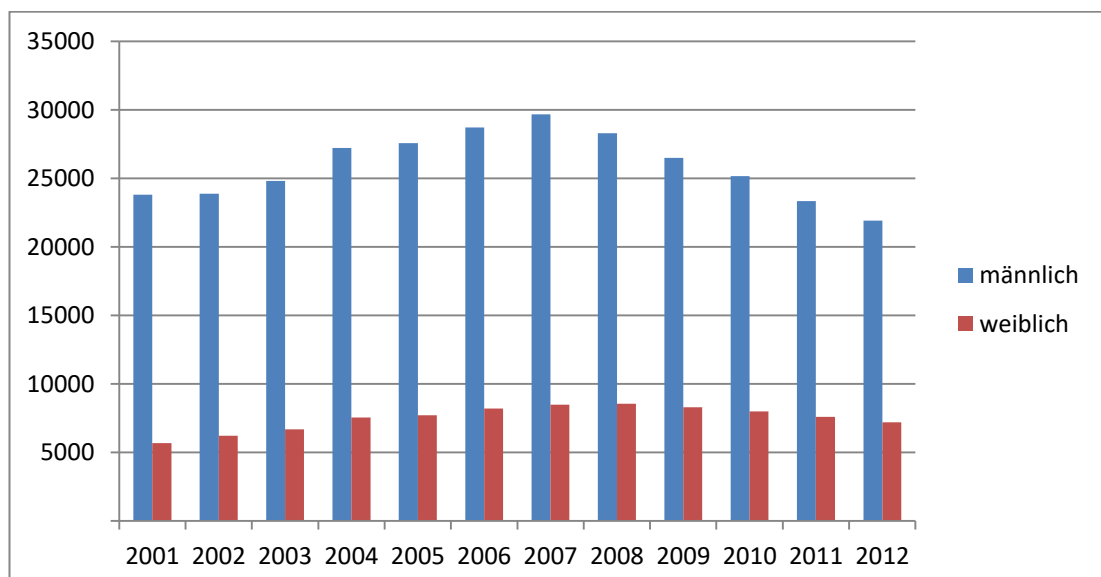
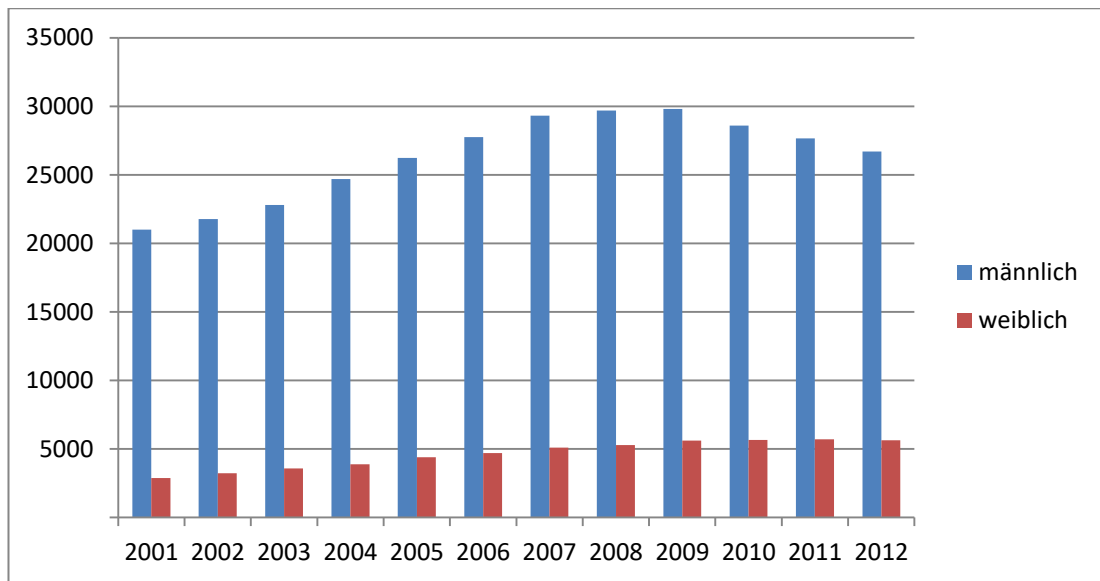


Abbildung 9: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), leichte Körperverletzung, Deutschland (Quelle: PKS)



Bei leichter Körperverletzung bzw. Körperverletzung nach § 223 StGB lassen sich sehr ähnliche Trends feststellen. Betrachtet man zunächst die absoluten Verdächtigenzahlen in Deutschland, ist auch hier bis ins Jahr 2009 (bzw. männliche Jugendliche bis 2007) eine Zunahme festzustellen. Nach dem Jahr 2009 gehen die Verdächtigenzahlen leicht zurück, liegen aber weiterhin deutlich über den Ausgangswert von 2001. Ebenfalls ist der in der Auswertung der schweren Körperverletzung aufgefallene Unterschied in den Geschlechtern erkennbar. Wieder liegen bei den Jungen die beiden älteren Gruppen auf ähnlich hohem Niveau, während bei den weiblichen unter 21-Jährigen die Verdächtigenzahlen der Gruppe der Heranwachsenden unter denen der Jugendlichen zurückliegen.

Abbildung 10: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), leichte Körperverletzung, Hessen (Quelle: PKS)

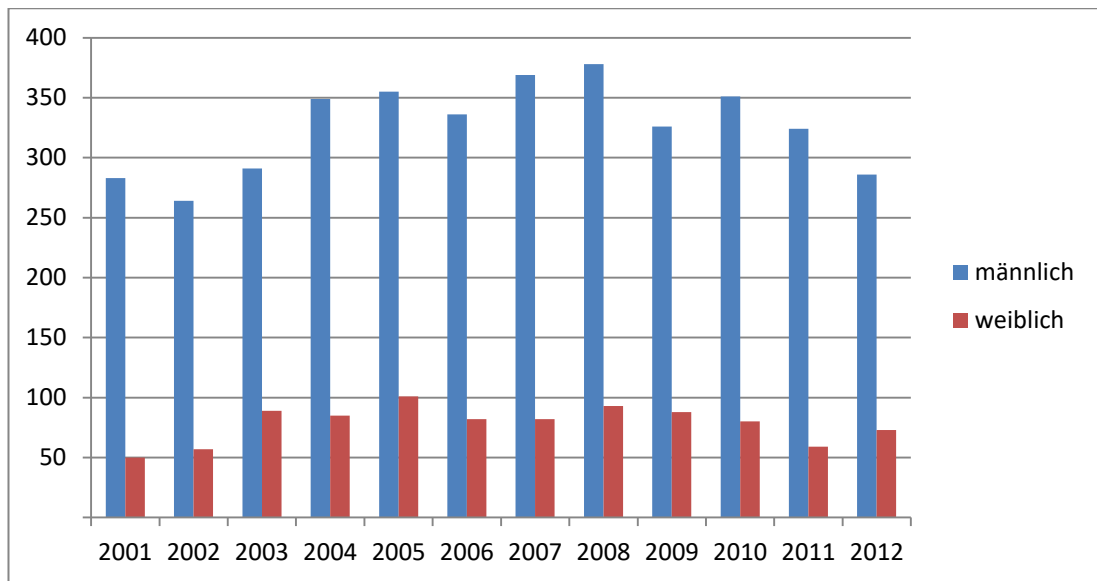


Abbildung 11: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), leichte Körperverletzung, Hessen (Quelle: PKS)

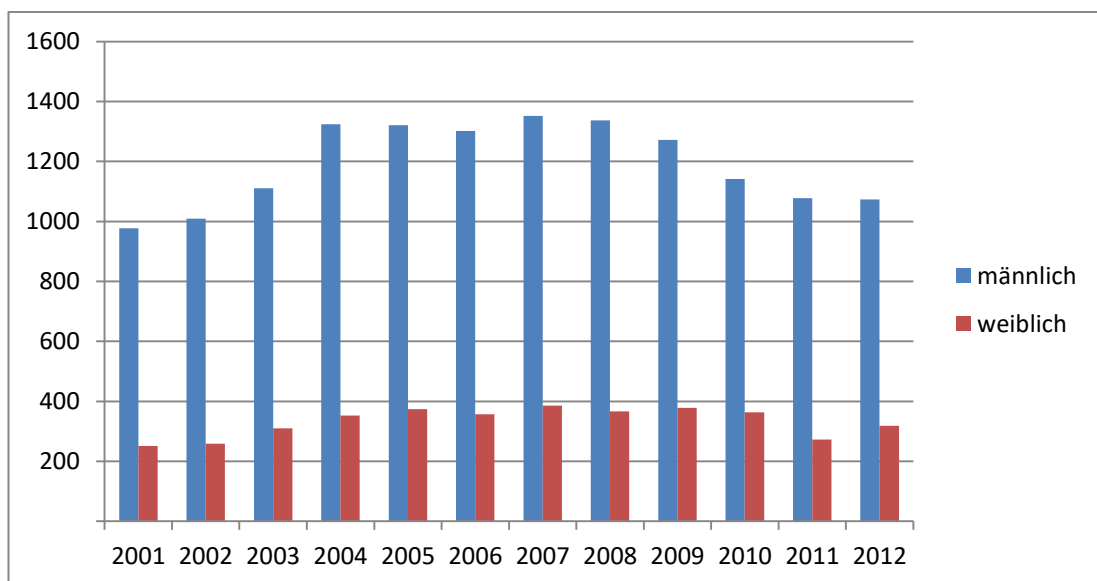
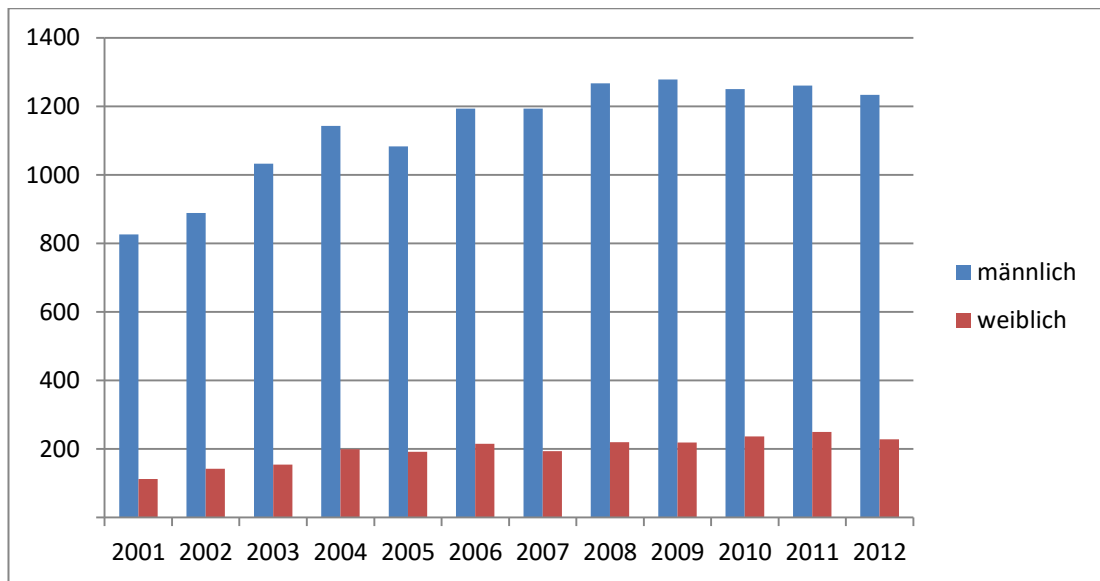


Abbildung 12: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), leichte Körperverletzung, Hessen (Quelle: PKS)



Auch für Hessen lassen sich ähnliche Tendenzen wie im Bundesgebiet feststellen. In der Gruppe der 6- bis 14-Jährigen sind stark schwankende Zahlen zu verzeichnen, welche 2012 über den Werten von 2001 liegen. Die absoluten Zahlen der Jugendliche zeigen deutliche Geschlechterunterschiede. Während die Zahlen der weiblichen Jugendlichen zunächst ansteigen und erst nach 2010 wieder abnehmen, besitzen die der männlichen ein konstant hohes Niveau zwischen 2004 und 2008 und liegen trotz stark abnehmender Werte im Jahr 2012 weiterhin über dem Ausgangswert von 2001. Die Verdächtigenzahlen der Heranwachsenden steigen dagegen fast durchgängig an.

Im Landkreis Gießen findet sich ein nicht konsistenter Verlauf wieder. Abgesehen von der Gruppe der männlichen Kinder liegen jedoch alle Endwerte der verschiedenen Gruppen über dem Niveau von 2001. Im Stadtgebiet findet sich ein ähnliches Bild, wobei die Zahlen der weiblichen Jugendlichen und Kinder stagnieren.

Tabelle 7: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands leichte Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	8,0	4,5	10,6	7,7	10,5	6,1
2002	8,3	4,6	10,8	8,1	11,0	6,7
2003	8,5	5,4	11,4	8,8	11,5	7,2
2004	10,2	5,7	12,4	9,7	12,3	7,7
2005	10,7	6,5	13,2	10,1	13,3	8,7
2006	10,6	6,8	14,2	10,7	14,5	9,4
2007	11,8	7,3	14,7	11,1	15,3	10,0
2008	12,1	7,5	14,8	11,4	15,9	10,5
2009	12,6	7,9	15,0	11,5	16,7	11,2
2010	12,7	7,6	15,6	11,5	17,1	11,4
2011	13,9	8,5	15,7	11,6	17,5	12,2
2012	14,9	9,1	15,6	11,9	17,7	12,4

Im Bundesschnitt zeigt sich bei den Anteilen der leichten Körperverletzung an allen Straftatbeständen der unter 21-Jährigen ein anderes Bild als bei der schweren Körperverletzung. Während letztere ihre Maxima in den Jahren 2007-2011 hatte, steigt erstere zum Jahr 2012 hin weiter an. Dies trifft für alle Alters- und Geschlechtsgruppen zu. Teilweise wird dabei der Anteil der leichten Körperverletzung an allen Tatverdächtigen der jeweiligen Alters- und Geschlechtsgruppe verdoppelt. Dies trifft insbesondere auf die weiblichen unter 21-Jährigen zu. So erhöht sich der Anteil bei den weiblichen Kindern von 4,5 auf 9,1% und bei den weiblichen Heranwachsenden von 6,1 auf 12,4%. Lediglich bei den weiblichen Jugendlichen wird dieser Umfang nicht ganz erreicht.

Auch zeigt sich, dass im Vergleich zur schweren Körperverletzung, der Anteil der leichten Körperverletzung bei den weiblichen Tatverdächtigen zwar unter dem Anteil der männlichen Tatverdächtigen liegt, der Unterschied jedoch deutlich kleiner ist und die weiblichen Tatverdächtigen sukzessive die Lücke schließen.

Es lässt sich daher feststellen, dass innerhalb der weiblichen Jugendkriminalität der Straftatbestand der leichten Körperverletzung stark an Bedeutung gewonnen hat und sich immer mehr den Werten der männlichen Vergleichsgruppe annähert. Diese Feststellung unterscheidet sich von den Zunahmen

in der schweren Körperverletzung, die trotz steigender Anteile beider Geschlechter weiterhin bei den männlichen unter 21-jährigen „beliebter“ ist. Hieraus ließe sich die Feststellung ableiten, dass weibliche unter 21-jährige Straftäterinnen gewalttätiger werden, sich diese Gewalt aber stärker auf leichte Körperverletzungen konzentriert.

Tabelle 8: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands leichte Körperverletzung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	6,3	2,7	9,0	6,4	8,3	4,2
2002	6,5	3,0	8,9	6,2	8,5	5,1
2003	6,4	4,5	9,1	7,0	9,2	4,9
2004	8,1	4,3	10,2	7,3	9,5	6,0
2005	8,6	5,7	10,8	7,5	9,4	5,8
2006	8,6	4,8	11,2	7,4	10,9	7,1
2007	9,2	5,1	11,3	8,1	10,8	6,3
2008	9,6	5,6	11,7	7,6	11,5	7,1
2009	8,8	6,0	11,4	8,0	11,4	6,7
2010	9,7	5,3	10,6	7,3	11,2	6,9
2011	10,3	4,6	11,0	6,2	11,8	7,7
2012	10,5	6,0	10,8	7,5	10,9	6,6

Auch bei den hessischen Tatverdächtigen unter 21 Jahren zeigt sich ein Bedeutungszuwachs der leichten Körperverletzung. Allerdings liegt deren Anteil an allen Tatverdächtigen der Altersgruppen noch unter dem jeweiligen Bundesschnitt. Auch lässt sich die Anteilsverdopplung unter den weiblichen unter 21-Jährigen nur bei den weiblichen Kindern aufzeigen, während der Anstieg in den älteren Gruppen schwächer ausfällt als im Bundesschnitt.

Die maximalen Anteile steigen nicht alle zum Jahr 2012 an, sondern liegen vielmehr in den Jahren 2008-2011. Insgesamt scheint die leichte Körperverletzung in Hessen eine nachrangigere Bedeutung zu haben. Dies ist insbesondere deshalb interessant, weil sich dieser Unterschied bei der schweren Körperverletzung nicht zeigt.

Auf eine weitere Analyse im Landkreis Gießen und im Stadtgebiet wird verzichtet, da die Grundmenge der Verdächtigenzahlen, ähnlich wie bereits bei der schweren Körperverletzung, keine konsistente Aussage zulässt.

Tabelle 9 : Geschlechterverteilung der leichte Körperverletzung in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	83,6	82,5	81,9	81,8	81,4	81,2	81,2	80,7	80,2	79,8	79,4	79,3
weiblich	16,4	17,5	18,1	18,2	18,6	18,8	18,8	19,3	19,8	20,2	20,6	20,7

Tabelle 10 : Geschlechterverteilung der leichten Körperverletzung in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	83,5	82,5	81,5	81,6	80,5	81,2	81,5	81,5	80,8	80,1	82,1	80,7
weiblich	16,5	17,5	18,5	18,4	19,5	18,8	18,5	18,5	19,2	19,9	17,9	19,3

Tabelle 11: Geschlechterverteilung der leichten Körperverletzung in Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	81,7	78,6	83,3	81,7	85,8	84,3	83,1	78,0	82,4	83,1	83,1	80,8
weiblich	18,3	21,4	16,7	18,3	14,2	15,7	16,9	22,0	17,6	16,9	16,9	19,2

Tabelle 12: Geschlechterverteilung der leichten Körperverletzung in Stadtgebiet Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	77,1	81,1	80,0	77,8	83,1	89,8	80,3	76,8	81,1	84,3	85,1	85,0
weiblich	22,9	18,9	20,0	22,2	16,9	10,2	19,7	23,2	18,9	15,7	14,9	15,0

Leichte Körperverletzung ist, wie auch schwere Körperverletzung, ein eher männliches Problem. Dies lässt sich deutlich an der prozentualen Verteilung in Deutschland und in Hessen, sowie im Landkreis und im Stadtgebiet Gießen belegen. Analog zu der Entwicklung, die im Bundesgebiet festgestellt wurde, steigt der prozentuale Anteil, den die weiblichen Gruppen an den Verdächtigenzahlen aller unter 21-Jährigen ausmachen, jedoch teilweise stark an. Körperverletzungsdelikte scheinen weibliche Jugendliche immer stärker zu betreffen.

Es lässt sich kein eindeutiges abschließendes Bild über Körperverletzungsdelikte anhand der PKS feststellen, bzw. der Nachweis ähnlicher Tendenzen, über alle Altersgruppen und Geschlechter hinweg, fehlt. Während die altersmäßig älteren Gruppen teilweise höhere Verdächtigenzahlen aufweisen, sinken die meisten Altersgruppen nach 2008/2009 deutlich ab. Weiterhin fällt auf, dass die Verdächtigenzahlen von weiblichen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden weniger stark als die der männlichen absinken. Männliche

Jugendliche begehen jedoch weiterhin eindeutig die Mehrzahl an Gewaltdelikten. Ein weiterer Unterschied besteht in der Altersentwicklung, da die Verdachtshäufigkeit bei den weiblichen Jugendlichen mit zunehmendem Alter wieder sinkt, die der Jungen dagegen nicht.

4.6.6. Ladendiebstahl

In der Gesellschaft gilt ein Ladendiebstahl als allgemein wahrgenommener Faktor zum Einstieg in kriminalistische Handlungen. Hierbei muss aber der Beisatz „ohne erschwerende Umstände“ beachtet werden. Dieser legt fest, dass zum Erreichen des kriminalistischen Zieles keine Sicherungssysteme überwunden oder Personen physisch geschadet werden. Weiterhin kann der Diebstahl als betrügerische Handlung angesehen werden, da bei einem Ladendiebstahl z.B. der Ladeninhaber als rechtmäßiger Besitzer der gestohlenen Ware gilt und dieser somit um sein Einkommen betrogen wurde. In der Kriminalstatistik taucht das Delikt *Ladendiebstahl* (einfacher Ladendiebstahl) nicht als solches auf, sondern unterteilt sich in viele kleinere Formen des Diebstahles. Zusammengefasst werden diese Delikte in der PKS unter dem Schlüssel 326*. Im nun Folgenden sollen geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich des Ladendiebstahles betrachtet werden. Hierzu werden das Bundesgebiet, das Land Hessen, der Landkreis Gießen und das Stadtgebiet von Gießen untersucht.

Abbildung 13: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Ladendiebstahl, Deutschland (Quelle: PKS)

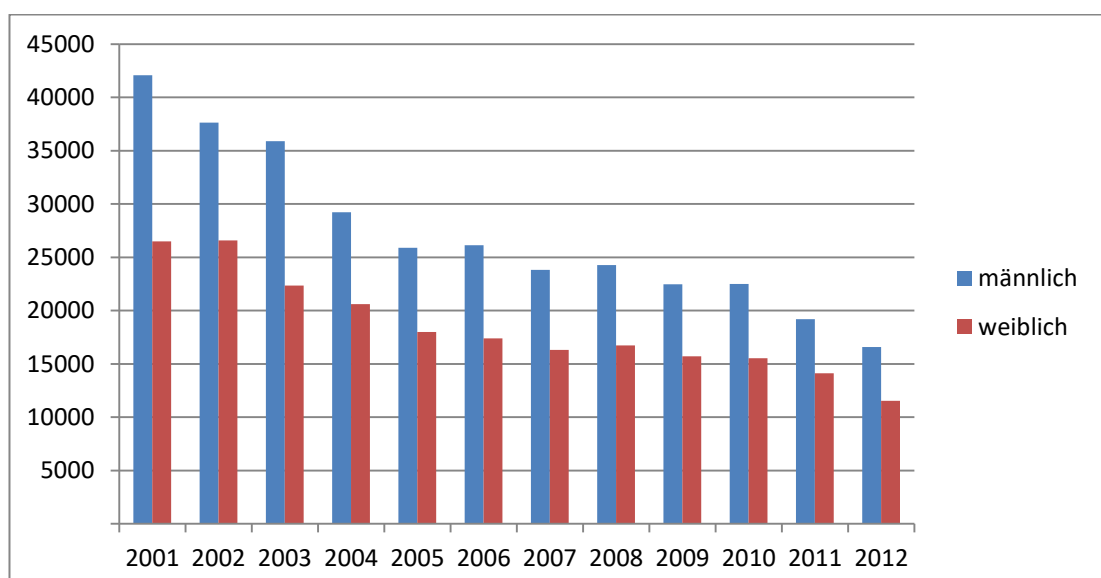


Abbildung 14: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Ladendiebstahl, Deutschland (Quelle: PKS)

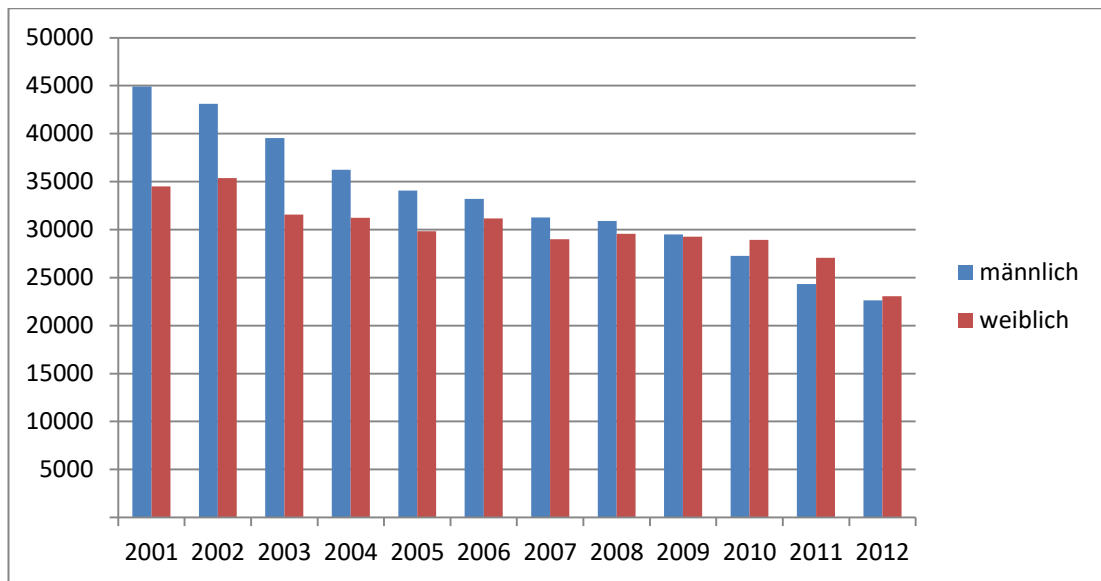
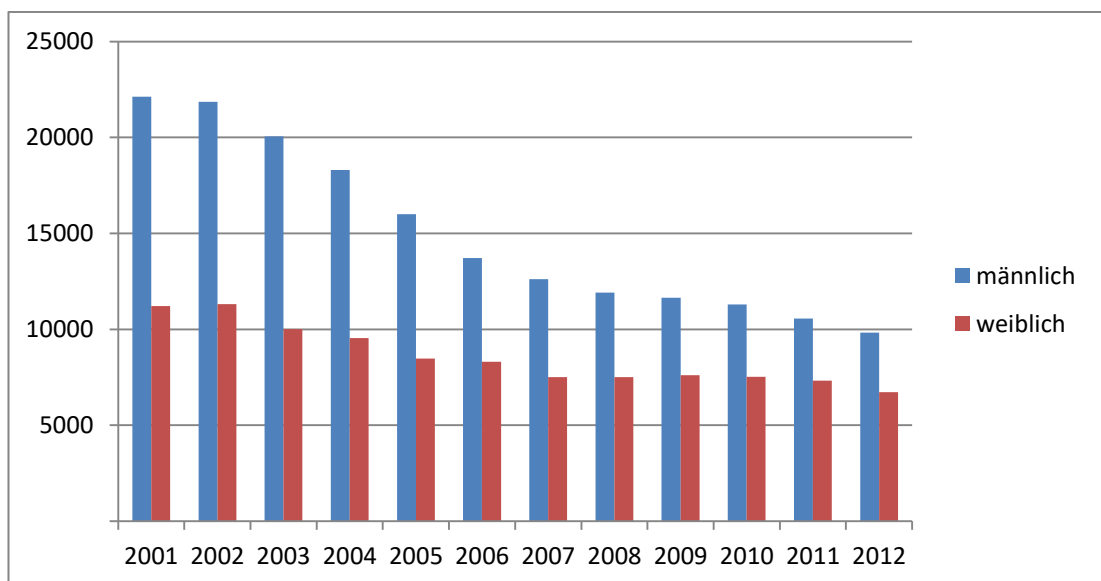


Abbildung 15: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Ladendiebstahl, Deutschland (Quelle: PKS)



Werden in den jeweiligen Altersgruppen die Geschlechtergruppen gegenüber gestellt, so fällt auf, dass die männliche Gruppe der Tatverdächtigen in allen drei Altersgruppen im Referenzjahr 2001 deutlich über den Zahlen der weiblichen Verdächtigen liegen. Jedoch sind die Zahlen der männlichen Tatverdächtigen in allen Altersgruppen deutlicher fallend als in der weiblichen Gegengruppe. Eine Ausnahme gilt hierbei nur für die Kinder von 6 bis 14 Jahren, die, abgesehen vom Ausgangsniveau, einen sehr ähnlichen Kurvenverlauf zu verzeichnen haben. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang

die Jahre 2007 bis 2009 bei den Jugendlichen von 14 bis 18 Jahren. In diesem Zeitraum sind die absoluten Zahlen der weiblichen Tatverdächtigen wieder ansteigend. In den Folgejahren sind die Zahlen zwar wieder rückläufig, liegen jedoch über den Verdächtigenzahlen der männlichen Jugendlichen.

Abbildung 16: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Ladendiebstahl, Hessen (Quelle: PKS)

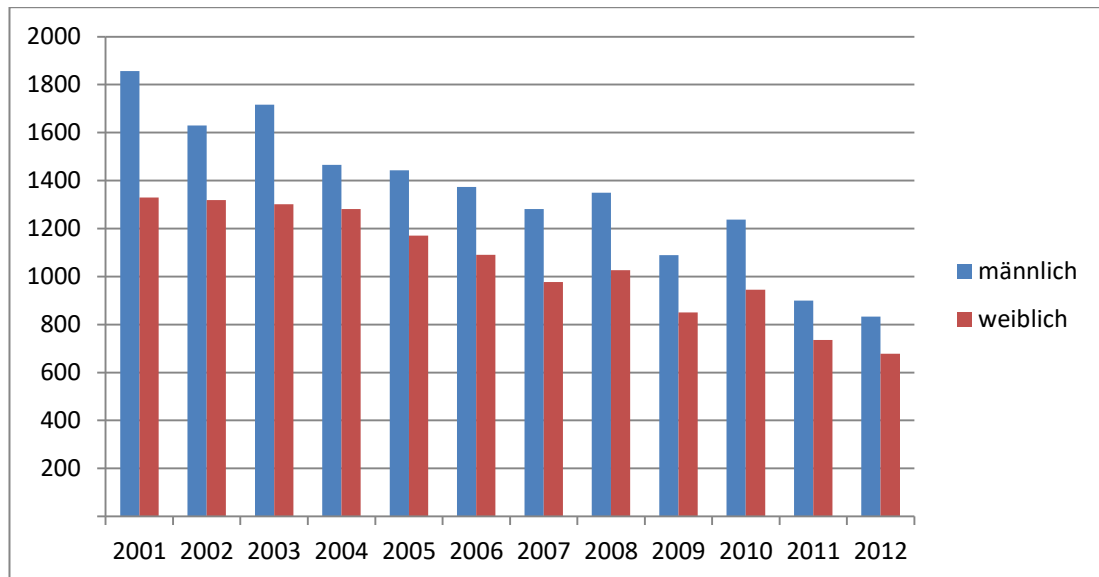
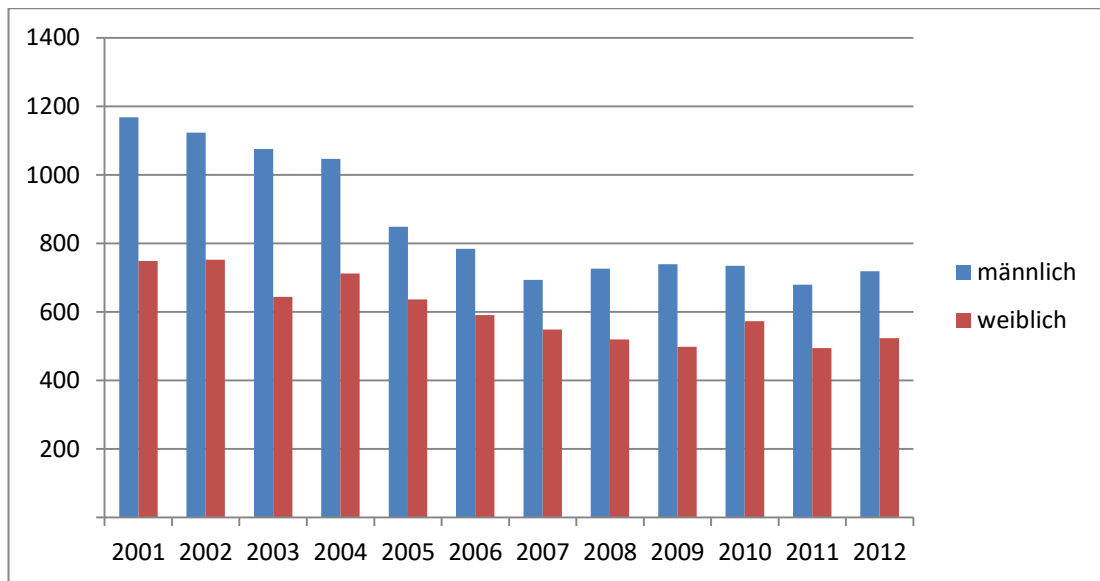


Abbildung 17: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Ladendiebstahl, Hessen (Quelle: PKS)



Abbildung 18: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Ladendiebstahl, Hessen (Quelle: PKS)



In Hessen fällt auf, dass die weiblichen Tatverdächtigen der jugendlichen Gruppen im Referenzjahr 2001 bereits über den Zahlen der männlichen Jugendlichen liegen. Auch in Hessen liegen in beiden Geschlechtergruppen die Zahlen der Jugendlichen deutlich über denen der anderen Vergleichsaltersgruppen. Im Verlauf des Erhebungszeitraumes nehmen in allen Alters- und Geschlechtergruppen die Verdächtigenzahlen ab. Weiter muss festgehalten werden, dass die Verdächtigenzahlen der Kinder bei beiden Geschlechtern zwar unterhalb der jugendlichen Gruppe liegen, aber über den Zahlen der Erwachsenen. Dies könnte darauf hinweisen, dass Ladendiebstahl eher ein Problem der beginnenden Jugendphase ist.

Der Landkreis von Gießen weist in großen Teilen dieselben markanten Merkmale auf wie bereits das Bundesland Hessen. Ähnliches lässt sich auch für die Stadt Gießen feststellen. Jedoch lässt sich ein Unterschied in den Verdächtigenzahlen der Kinder finden. Hier sind die absoluten Zahlen der männlichen Tatverdächtigen bis ins Jahr 2012 unter die Zahlen der weiblichen Kinder gesunken. Auf Grundlage der im Vergleich zum Bundesgebiet von Deutschland und dem Landesgebiet von Hessen sehr geringen Tatverdächtigenzahlen lassen sich daraus keine validen Aussagen und Thesen erstellen.

Tabelle 13: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Ladendiebstahl an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	41,5	66,4	20,0	46,7	11,1	23,8
2002	40,6	66,4	19,5	45,7	11,1	23,4
2003	40,1	63,2	18,1	41,7	10,1	20,3
2004	36,2	61,3	16,5	40,2	9,1	19,0
2005	35,9	60,8	16,3	39,3	8,1	16,8
2006	36,8	61,0	16,5	40,7	7,2	16,6
2007	32,8	57,6	15,5	38,0	6,6	14,8
2008	33,7	59,0	16,2	39,4	6,4	15,0
2009	32,8	58,0	16,7	40,5	6,5	15,3
2010	34,8	59,1	16,9	41,4	6,8	15,2
2011	32,1	57,6	16,3	41,2	6,7	15,6
2012	31,3	54,3	16,2	38,3	6,5	14,8

Wie sich schon bei den absoluten Zahlen andeutete, lässt sich auch in der Verteilung bzw. dem Anteil des Ladendiebstahls an allen Tatverdächtigen der jeweiligen Alters- und Geschlechtsgruppe feststellen, dass dieser ein „typisch weiblicher“ Straftatbestand ist. So waren zum Beispiel von allen weiblichen tatverdächtigen Kindern in Deutschland im Jahr 2001 zwei Drittel des Ladendiebstahls verdächtig. Bei den weiblichen Jugendlichen war es im gleichen Jahr etwa die Hälfte, bei den weiblichen Heranwachsenden noch etwa ein Viertel. Auch bei den männlichen Tatverdächtigen hat der Ladendiebstahl eine hohe Bedeutung, vor allem bei männlichen Kindern mit 41,%, während dieser bei Jugendlichen und Heranwachsenden mit 20,0 bzw. 11,1% schon deutlich geringer war.

In allen Alters- und Geschlechtsgruppen fällt der Ladendiebstahl als Straftatbestand anteilig an allen Tatverdächtigen der jeweiligen Alters- und Geschlechtsgruppe zum Jahr 2012 hin weitgehend kontinuierlich ab. Lediglich bei den Jugendlichen pendelt er sich seit 2003 auf ein relativ stabiles Niveau zwischen 16 und 17% bei den Jungen und zwischen 38 und 41% bei den Mädchen ein. Dieser „Ladendiebstahlssockel“ bleibt auch trotz der Zunahmen und Maxima der Körperverletzungen in diesen Jahren relativ stabil.

Bei den heranwachsenden Tatverdächtigen, die insgesamt den niedrigsten Anteil des Ladendiebstahls vorweisen, zeigt sich zudem ein rapider Abfall. So

kommt es in dem beobachteten Zeitraum bei beiden Geschlechtern fast zu einer Anteilshalbierung. Dadurch ist der Ladendiebstahl bis 2012 bei den männlichen Heranwachsenden deutlich hinter die beiden Formen der Körperverletzungen zurück gefallen und stellt nur noch einen selten auftretenden Straftatbestand dar. Insgesamt ist er aber auch zu Beginn bei dieser Gruppe deutlich schwächer vertreten gewesen. Dies dürfte zum Teil daran liegen, dass Straftatbestände, die in dieser Altersgruppe spezifisch auftreten können, wie zum Beispiel Straftaten beim Führen eines Kraftfahrzeugs im Vergleich zu den jüngeren Altersgruppen hinzukommen.

Tabelle 14: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Ladendiebstahl an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	41,0	71,4	19,6	54,7	11,7	27,9
2002	40,1	68,5	18,4	49,8	10,7	27,0
2003	37,8	65,4	16,8	45,3	9,6	20,5
2004	34,1	64,2	15,9	43,3	8,7	21,4
2005	34,9	65,9	15,9	42,5	7,4	19,2
2006	35,2	63,7	16,0	44,8	7,2	19,4
2007	32,1	60,6	15,7	43,6	6,3	17,8
2008	34,4	62,2	16,3	45,4	6,6	16,9
2009	29,3	58,0	16,5	42,1	6,6	15,3
2010	33,9	62,6	16,4	45,6	6,6	16,7
2011	28,4	57,1	15,0	42,1	6,4	15,2
2012	30,2	55,1	15,1	37,5	6,4	15,1

Bei den hessischen Tatverdächtigen liegen diese, anders als bei der leichten Körperverletzung, hier auch im Bundestrend. Zwar sind die Anteile des Ladendiebstahls bei den weiblichen Kindern und Jugendlichen geringfügig höher, insgesamt wird der Bundestrend jedoch weitgehend gespiegelt. Dies trifft sowohl auf die Bedeutungsabnahme des Ladendiebstahls an allen Tatverdächtigen bei den Alters- und Geschlechtsgruppen zu, als auch auf die weitgehende Halbierung des Anteils bei den beiden Heranwachsendengruppen. Wie bereits im Bundestrend, lässt sich dies zum Teil wohl auf die Einführung neuer altersspezifischer Tatbestände zurückführen und führt dazu, dass

männliche Heranwachsende deutlich eher an Gewalttaten verdächtigt werden als des Ladendiebstahls.

Auf eine weitere Analyse im Landkreis Gießen und im Stadtgebiet wird verzichtet, da die Grundmenge der Verdächtigenzahlen, ähnlich wie bereits bei der schweren und leichten Körperverletzung, keine konsistente Aussage zulässt.

Tabelle 15: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	60,2	58,4	59,9	57,7	57,4	56,2	56,2	55,5	54,7	54,0	52,7	54,3
weiblich	39,8	41,6	40,1	42,3	42,6	43,8	43,8	44,5	45,3	46,0	47,3	45,7

Tabelle 16: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	54,9	53,9	55,0	52,8	52,0	51,2	51,7	51,4	52,4	49,7	49,7	52,3
weiblich	45,1	46,1	45,0	47,2	48,0	48,8	48,3	48,6	47,6	50,3	50,3	47,7

Tabelle 17: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle im Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	55,1	58,2	58,8	50,9	55,9	53,5	48,5	49,7	58,3	50,0	47,5	42,6
weiblich	44,9	41,8	41,2	49,1	44,1	46,5	51,5	50,3	41,7	50,0	52,5	57,4

Tabelle 18: Geschlechterverteilung der Ladendiebstähle im Stadtgebiet Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	52,3	57,3	58,5	50,0	53,6	52,4	45,9	46,9	56,4	52,0	43,9	40,4
weiblich	47,7	42,7	41,5	50,0	46,4	47,6	54,1	53,1	43,6	48,0	56,1	59,6

In allen Untersuchungsgebieten erhöhen sich die prozentualen Werte der weiblichen unter 21-Jährigen. Im Bundesgebiet und Hessen liegen sie in 2012 noch bei unter 50%, während sie in den weniger aussagekräftigen Gebieten sogar über 50% steigen. Dies deutet darauf hin, dass dem Ladendiebstahl kein eindeutiges Geschlecht zuzuordnen ist, sich die Verteilung jedoch zur Seite der weiblichen unter 21-Jährigen verschiebt.

Somit gibt es quantitativ zwar mehr männliche Tatverdächtige bezüglich des Ladendiebstahles. Jedoch steigen die Anteile der weiblichen Verdächtigen besonders in der Gruppe der Jugendlichen. Weiter bleibt festzuhalten, dass

innerhalb der weiblichen Tatverdächtigengruppe bezüglich des Ladendiebstahles die jugendliche Gruppe den Hauptanteil an den absoluten Zahlen der Tatverdächtigen ausmacht. In allen Gebieten bildet die Gruppe der Jugendlichen stets eine Ausnahme bezüglich der Geschlechterverteilung. In dieser Altersgruppe gleichen sich die absoluten Zahlen beider Geschlechtergruppen an oder die weiblichen Tatverdächtigen übersteigen die männlichen Zahlen kontinuierlich.

4.6.7. Sachbeschädigung

Bei Sachbeschädigungen handelt es sich ebenfalls um eine Form der Gewaltausübung, jedoch nicht direkt auf Personen gerichtet, sondern auf eine mutwillige Beschädigung von privatem oder öffentlichem Eigentum. Ähnlich wie die leichte und schwere Körperverletzung, kann die Sachbeschädigung als ein Indiz auf Gewaltbereitschaft interpretiert werden. In der PKS wird das Delikt *Sachbeschädigung* unter dem Schlüssel 6740 (§ 303ff. StGB) aufgeführt.

Abbildung 19: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Sachbeschädigung, Deutschland (Quelle: PKS)

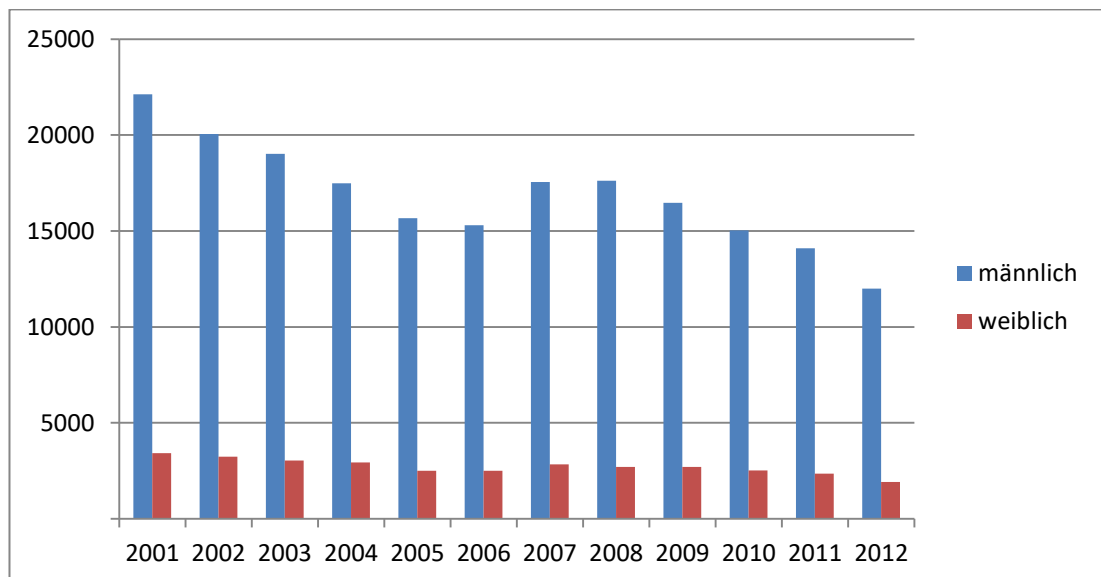


Abbildung 20: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Sachbeschädigung, Deutschland (Quelle: PKS)

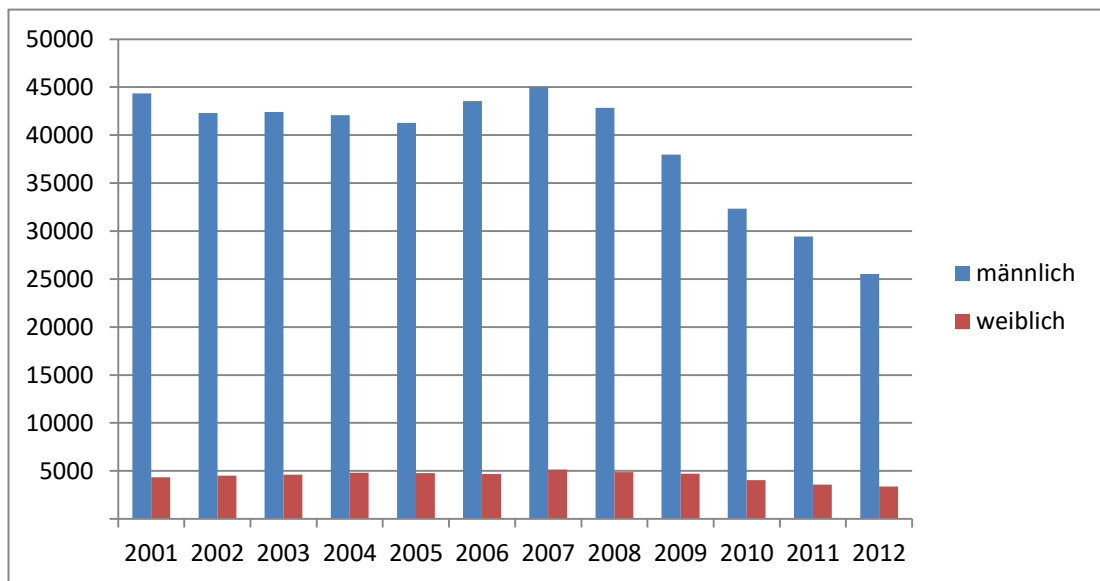
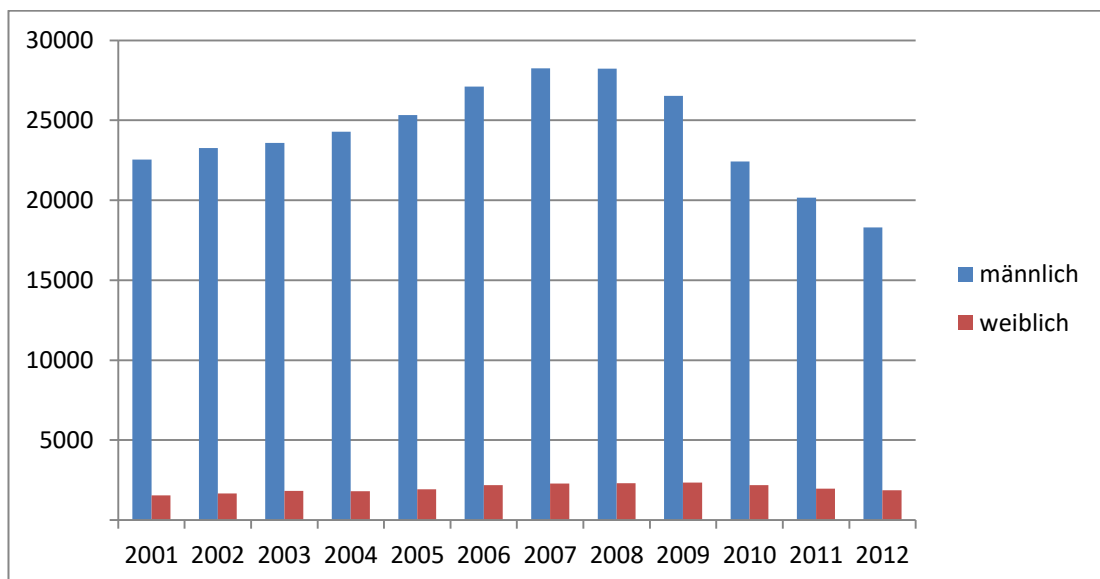


Abbildung 21: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Sachbeschädigung, Deutschland (Quelle: PKS)



Bevor der Verlauf der absoluten Tatverdächtigenzahlen betrachtet wird, lässt sich feststellen, dass die Zahlen der weiblichen Tatverdächtigen weit unter denen der männlichen Werte liegen. Für beide Geschlechter in allen Altersklassen lässt sich in den Jahren 2007 und 2008 ein Höchstwert der Tatverdächtigenzahlen feststellen. Zu 2012 fallen die Zahlen für alle Gruppen wieder stark ab, sogar bis unter den Ausgangswert von 2001. Eine Ausnahme bildet die Gruppe der weiblichen Heranwachsenden, die zwar rückläufige Zahlen aufweist, aber nicht unter den Referenzwert sinkt.

Abbildung 22: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Sachbeschädigung, Hessen (Quelle: PKS)

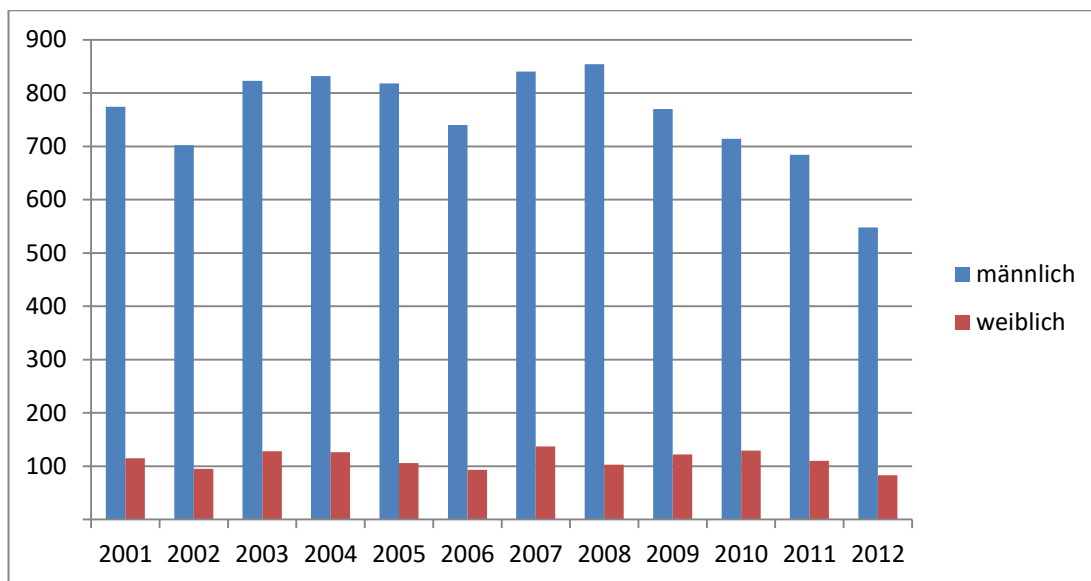


Abbildung 23: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Sachbeschädigung, Hessen (Quelle: PKS)

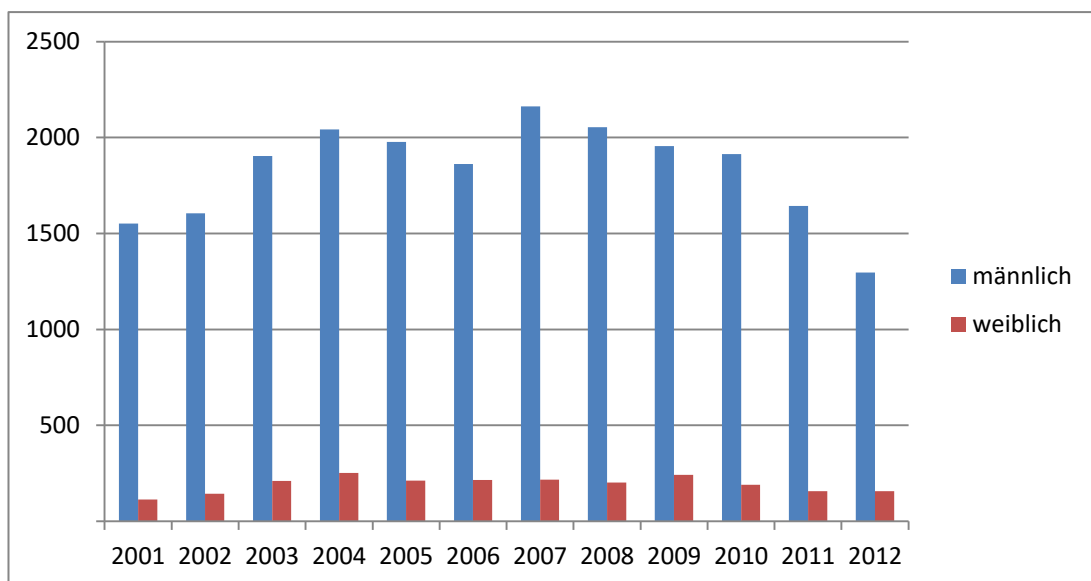
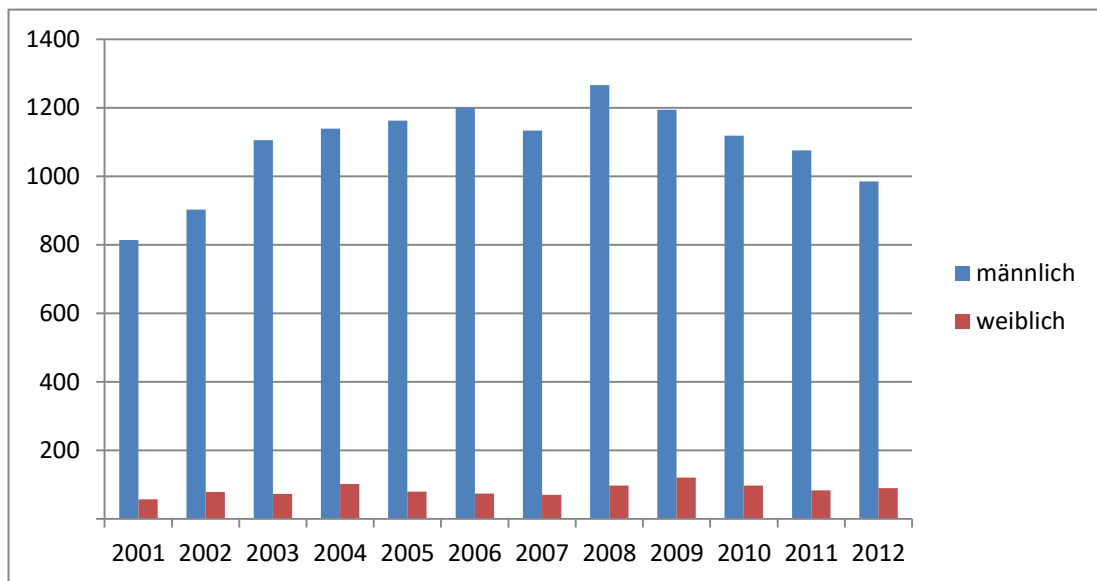


Abbildung 24: Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Sachbeschädigung, Hessen (Quelle: PKS)



Ähnlich wie im Bundesgebiet verhalten sich auch in Hessen die männlichen Tatverdächtigenzahlen. Es gibt zunächst (bis 2007/2008) einen Anstieg der Verdächtigenzahlen. Bei den Kindern und Jugendlichen sinken die Werte bis zum Jahr 2012 wieder unter die Startwerte, wobei in allen männlichen Altersgruppen ein absinkender Trend festzustellen ist. Die weiblichen Verdächtigenzahlen sind in allen Altersgruppen wieder deutlich geringer, steigen jedoch zunächst ebenfalls an. Zum Jahr 2012 sinken die Tatverdächtigenzahlen in allen Gruppen wieder, wobei nur in der Altersgruppe der Kinder Zahlen unter dem Ausgangswert erreicht werden.

Ähnlich wie bei den anderen Delikten finden sich in Gießen (Landkreis/Stadt) keine konstanten Trends. Es ist jedoch festzustellen, dass die Zahlen in allen Gruppen (mit Ausnahme der männlichen Heranwachsenden der Stadt) sinken oder gleichbleiben. Die Ausgangsniveaus sind ebenfalls sehr niedrig.

Tabelle 19: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Sachbeschädigung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Deutschland nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	21,5	8,3	19,7	5,9	11,3	3,3
2002	21,2	7,8	19,2	5,8	11,8	3,4
2003	20,9	8,3	19,4	6,1	11,9	3,7
2004	21,2	8,5	19,2	6,2	12,1	3,6
2005	21,3	8,2	19,8	6,3	12,8	3,8
2006	21,2	8,6	21,6	6,1	14,1	4,3
2007	23,7	9,8	22,4	6,7	14,7	4,5
2008	24,1	9,2	22,5	6,5	15,1	4,6
2009	23,7	9,7	21,5	6,5	14,9	4,7
2010	22,9	9,4	20,0	5,8	13,4	4,4
2011	23,2	9,4	19,8	5,4	12,8	4,2
2012	22,3	8,9	18,2	5,6	12,1	4,1

Beim Straftatbestand der Sachbeschädigung zeigt sich im Vergleich zu den beiden Körperverletzungstatbeständen und des Ladendiebstahls nun ein ganz anderes Bild. Während die Körperverletzungen in ihren Anteilen an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Alters- und Geschlechtsgruppen der unter 21-Jährigen tendenziell zunahmen und die Ladendiebstahlsanteile tendenziell abnahmen, was in beiden Fällen auf eine Bedeutungsverschiebung dieser Straftaten innerhalb des Phänomens Jugendkriminalität schließen lässt, bleibt der Straftatbestand der Sachbeschädigung über die Zeit hinaus stabil in seinem Anteil an allen Tatverdächtigen der Alters- und Geschlechtsgruppen. Zwar zeigt sich bei den männlichen Tatverdächtigen eine leichte Zunahme, vor allem zwischen 2006 und 2010, diese erreicht aber nicht die grundlegenden Veränderungen der anderen Straftatbestände. Lediglich die Gruppe der männlichen Heranwachsenden weist mit einem Zuwachs von 11,3 zu 15,1% zwischen 2001 und 2008 eine maßgebliche Veränderung auf. Aber auch diese fügt sich durch eine Abnahme auf 12,1% in 2012 wieder in den allgemeinen Trend relativer Stabilität ein.

Innerhalb der Jugendkriminalität zeigt sich, dass Sachbeschädigungen vor allem unter den männlichen Tatverdächtigen eine hohe Bedeutung hat. Im Verhältnis zu den weiblichen Tatverdächtigen liegt der Anteil der Sachbeschädigungen dort mindestens doppelt, teilweise mehr als dreifach so hoch.

Im Vergleich der Altersgruppen ist Sachbeschädigung vor allem bei der Gruppe der Kinder von hoher Bedeutung mit etwas über 20% bei den Jungen und etwa 8-9% bei den Mädchen. Auch wenn diese Werte deutlich unterhalb der Anteile des Ladendiebstahls liegen, sind sie dennoch doppelt so hoch wie in der Gruppe der Heranwachsenden. Zum einen dürfte dies erneut an der Einführung altersspezifischer Straftaten bei den Heranwachsenden liegen, zum anderen möglicherweise aber auch an der niedrigeren Hemmschwelle für Sachbeschädigungen und Ladendiebstähle im Vergleich zu anderen Straftaten. Dadurch ergäbe sich ein Trend zu „Bagateltaten“ bei Kindern, da diese die Hemmschwelle für schwerwiegendere Straftaten wie schwere oder leichte Körperverletzung noch nicht so leicht überwinden. Zusätzlich dienen Bagateltaten als Einstiegstaten, so dass sie bei unter 21-Jährigen eher am Beginn der „kriminellen Biographie“ zu verorten wären.

Tabelle 20: Anteil der Tatverdächtigen des Straftatbestands Sachbeschädigung an den Gesamttatverdächtigen der jeweiligen Altersgruppe im gleichen Jahr in Hessen nach Geschlecht und Altersgruppe in Prozent (Quelle: PKS)

Jahr	Kinder (6-<14)		Jugendliche (14-<18)		Heranwachsende (18-<21)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich
2001	16,8	5,9	14,2	2,9	8,2	2,1
2002	16,8	4,7	14,1	3,5	8,6	2,8
2003	17,9	6,1	15,6	4,7	9,9	2,3
2004	19,1	6,2	15,7	5,2	9,5	3,1
2005	19,4	5,8	16,2	4,3	10,1	2,4
2006	17,7	5,4	15,2	4,5	10,4	2,4
2007	20,8	8,3	18,1	4,6	10,3	2,3
2008	21,4	6,2	17,9	4,2	11,5	3,2
2009	20,5	8,2	17,5	5,1	10,7	3,7
2010	19,4	8,4	17,8	3,9	10,0	2,8
2011	21,5	8,4	16,7	3,6	10,1	2,6
2012	19,8	6,7	13,0	3,7	8,7	2,6

Auch in Hessen ähnelt die Entwicklung der Anteile der Sachbeschädigung an allen Tatverdächtigen der Alters- und Geschlechtsgruppen der unter 21-Jährigen dem Bundestrend. Wie dort, lässt sich auch hier keine tendenzielle Zu- oder Abnahme der Bedeutung der Sachbeschädigung am Phänomen Jugendkriminalität feststellen.

Der maßgebliche Unterschied zwischen dem Bundesschnitt und Hessen liegt in der größeren Schwankungsbreite der Anteile über die Jahre, die sich zum Teil durch die geringeren Fallzahlen erklären lässt. Dies ändert jedoch nichts an der generellen stabilen Tendenz der Sachbeschädigung.

Auch hier zeigt sich der Bedeutungsunterschied zwischen den Geschlechtern. Während die Sachbeschädigung bei den weiblichen unter 21-Jährigen mit 2,6 bis 8,4% eine eher marginale Rolle spielt, noch hinter den Körperverletzungen liegt, hier vor allem ein Phänomen der weiblichen Kinder ist, liegt der Anteil bei den männlichen unter 21-Jährigen in der Regel doppelt oder dreifach so hoch und spricht für eine „Vorliebe“ männlicher Tatverdächtiger für Sachbeschädigungen als eine mögliche Straftat.

Auf eine weitere Analyse im Landkreis Gießen und im Stadtgebiet wird verzichtet, da die Grundmenge der Verdächtigenzahlen, ähnlich wie bereits bei der schweren und leichten Körperverletzung sowie Ladendiebstählen, keine konsistente Aussage zulassen.

Tabelle 21: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung in Deutschland bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	90,5	90,1	90,0	89,7	89,9	90,2	89,8	90,0	89,3	88,9	89,0	88,6
weiblich	9,5	9,9	10,0	10,3	10,1	9,8	10,2	10,0	10,7	11,1	11,0	11,4

Tabelle 22: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung in Hessen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,6	91,0	90,3	89,3	90,9	90,9	90,7	91,2	89,0	90,0	90,7	89,5
weiblich	8,4	9,0	9,7	10,7	9,1	9,1	9,3	8,8	11,0	10,0	9,3	10,5

Tabelle 23: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung im Landkreis Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,9	85,1	89,7	88,2	94,3	95,0	84,3	92,7	91,0	92,1	90,0	95,2
weiblich	8,1	14,9	10,3	11,8	5,7	5,0	15,7	7,3	9,0	7,9	10,0	4,8

Tabelle 24: Geschlechterverteilung der Sachbeschädigung im Stadtgebiet Gießen bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden in Prozent (Quelle: PKS)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	88,2	86,4	89,2	82,6	97,1	96,0	90,8	93,8	91,9	90,7	92,0	95,9
weiblich	11,8	13,6	10,8	17,4	2,9	4,0	9,2	6,3	8,1	9,3	8,0	4,1

Bei der prozentualen Geschlechterverteilung fällt auf, dass im Bundesgebiet und im Land Hessen ein Anstieg der sachbeschädigenden unter 21-jährigen Mädchen zu verzeichnen ist. Im Landkreis und im Stadtgebiet hingegen sind die prozentualen Anteile rückläufig und stehen somit entgegen dem bisher untersuchten Trend. Jedoch ist der Verlauf im Landkreis und im Stadtgebiet weniger substantiell, da die Grundmengen der Tatverdächtigen zu gering sind.

Abschließend lässt sich feststellen, dass hier ein fast ausschließlich männliches Delikt vorliegt. Die absoluten Zahlen der Frauen für dieses Delikt sind zwar ansteigend, liegen aber im Vergleich zu den männlichen Werten deutlich zurück. Es lässt sich jedoch konstatieren, dass sich der Geschlechteranteil zugunsten der Mädchen verschiebt und besonders die weiblichen Heranwachsenden Zuwächse verzeichnen.

4.7. Gewalt an Schulen – ein Jungenphänomen? Jugendgewaltforschung als Jungenforschung?

Der bundesweite, wissenschaftliche Stand zum Thema *Gewalt an Schulen* weist trotz unterschiedlicher Stichproben und Forschungsdesigns sowie regional wenig vergleichbaren Schullandschaften in einigen Bereichen übereinstimmende Resultate auf: An Haupt- und Förderschulen wird über mehr Gewalt unter Schülerinnen und Schülern berichtet als an Gymnasien (vgl. Luedtke 1995, S. 93f.), in den 7. und 8. Schülerjahrgängen scheinen die Jugendlichen gewaltbereiter zu sein als am Ende der Sekundarstufe (vgl. Todt/Busch 1994, S. 179; Holtappels 1996).

Liest man die Fachliteratur zu den Themenbereichen „Schule“, „Geschlecht“ und „Gewalt“, so stellt sich heraus, dass Jungen bei Gewaltauffälligkeiten im Vergleich zu Mädchen, in absoluten Zahlen bemessen, die meisten Straftaten begehen. Bezüglich des Jahrgangs sind die meisten gewalttätigen Konflikte in den Jahrgangsstufen 8 und 9 zu verzeichnen; zudem sind die höchsten Gewaltquoten in Schulen für Lernhilfe und die geringsten bei Gymnasien festzustellen (vgl. Holtappels/Meier 1997, S. 51). Bei Grundmann und Pfaff (2000) wird betont, dass weibliche Schülerinnen an Gymnasien gewalttätiges Verhalten am häufigsten ablehnen. Die männlichen Schüler der Sekundar- und Gesamtschule weisen dagegen die höchste Gewaltakzeptanz auf, aber

auch die männlichen Gymnasiasten (vgl. Holtappels/Meier 2000, S. 291). Man nimmt daher geschlechtsspezifische Unterschiede bei gewalttätigem Verhalten an und beschreibt Gewalt eher als Jungenproblem. Dazu sollen hier weitere empirische Untersuchungen angeführt werden: In einer Studie von Tillmann u.a. wurde der Gewaltbegriff in physische und psychische Gewalt unterteilt. Ebenfalls wurde untersucht, wie oft Jungen und Mädchen daran beteiligt waren (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 100ff.). Nach der Untersuchung von Tillmann u.a. stellte sich in einem Schülerselbstreport heraus, dass etwas über 70% aller Schüler/innen angaben, keine physische Gewalt in einem Schuljahr angewandt zu haben. Der Großteil der Schüler/innen kann also als gewaltmeidend oder nicht gewalttätig eingeschätzt werden (vgl. ebd.; Grundmann/Pfaff 2000, S. 292). Deutlich wurde allerdings auch, dass es gravierende Ergebnisschwankungen in Bezug auf das Geschlecht gab. Mädchen sind demnach gerade an körperlichen Gewalttaten deutlich seltener beteiligt als die Jungen. Diese haben sich dreimal so häufig geschlagen wie die Mädchen und dreimal so häufig Waffen mit in die Schule gebracht (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 100f.). Hier muss man den Jungen jedoch zugutehalten, dass Vorfälle wie harte physische Gewalt oder Gewalt mit dem Einsatz von Waffen auch bei ihnen eher selten auftreten. Dennoch kann bei physischer Gewalt von einem Jungenphänomen gesprochen werden (vgl. ebd., S. 101). Zu diesem Ergebnis kamen auch Holtappels und Meier (1997, S. 51) in einer ihrer Untersuchungen. Harte, physische Gewalt wird bei Jungen als Ausdruck von Männlichkeit gesehen und besitzt so eine identitätsstiftende Wirkung (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke 2001, S. 34). Hier wird versucht, dem männlichen Stereotyp zu entsprechen. Häufig ist bei Jungen auch von nicht ernst gemeinten Rangeleien die Rede. Solche Raufereien, die als körperliche Kommunikationsform dienen, können jedoch schnell in physische Gewalt ausarten (vgl. Freund 1996, S. 334).

Betrachtet man Ergebnisse, die auf psychische Gewalt abzielen, so wird deutlich, dass sich hier Jungen und Mädchen annähern und dass die Kluft zwischen Jungen und Mädchen bei Weitem nicht so sehr ins Gewicht fällt wie bei der physischen Gewalt (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke 2001, S. 34). Trotzdem liegen die Jungen auch hier an der Spitze, jedoch dicht gefolgt von den Mädchen. Bezieht man das Auftreten von physischer Gewalt auf die

Schülerjahrgänge, so kann man auch hier einige Unterschiede erkennen. Wird z.B. in der 8. Klasse noch überwiegend geprügelt, tritt in den 9. und 10. Klassen verstärkt psychische Gewalt auf (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 105). Ulrike Popp (1997, S. 77) ist der Meinung, dass man bislang nur sehr wenig zum Thema *Mädchengewalt* geforscht habe. Sie stellt aufgrund empirischer Ergebnisse die Vermutung auf, dass Mädchen stärker in schulische Gewalt-handlungen verstrickt sein könnten als bisher angenommen und spricht daher auch von einer Forschungslücke.

„Über einen Befund scheint es in der bundesweiten Forschung zum Thema ‚Gewalt an Schulen‘ einen breiten Konsens zu geben: Aggressive Schüler sind männlichen Geschlechts – und zwar durch alle Schülerjahrgänge hindurch und über alle Schulformen hinweg“ (Popp 1999, S. 207).

In vielen der in der Fachliteratur aufgeführten sowie auch in den oben genannten Untersuchungen lässt sich zeigen, dass das Gewaltverhalten von Mädchen schon durch die methodische Anlage der Studie und die vorgenommene Gewaltdefinition von vornherein ungenügend berücksichtigt wird, sodass kaum Aussagen über Mädchengewalt abgegeben werden können.

„Diese Geschlechterdiskrepanz beim Thema ‚Gewalt an Schulen‘ scheint für viele Forscherinnen und Forscher keinen großen Erklärungsbedarf zu provozieren. Vielmehr werden geschlechtsspezifische Unterschiede sogar erwartet, gelten als selbstverständlich und nicht weiter interpretationsbedürftig“ (ebd.).

Vielmehr bestätigt sich letztendlich in den Untersuchungsergebnissen nicht mehr als die von den Forschern vorab eingenommenen Erwartungen, dass Mädchen und junge Frauen weitaus seltener gewalttätig sind als Jungen und sich Gewalt, wenn sie denn überhaupt bei ihnen auftritt, auf verbale Gewalt beschränkt.

„Untersuchungen, die lediglich die quantitativen Unterschiede [...] bei aggressiven Handlungen messen und nicht weiter hinterfragen, werden uns voraussichtlich immer nur zu dem Resultat führen, daß Gewalt an Schulen überwiegend ein Jungenphänomen ist“ (Popp 1999, S. 222).

Inga Diop redet sogar von einer „tautologische[n] Logik“ (Diop 2007, S. 98) der Jugendgewaltstudien, die

„sich bis zum Ende der neunziger Jahre zu einem großen Teil in einem jungengewaltorientierten Zirkel (kursiv im Orig.) [bewegte]. [...]: Obwohl die Autoren vorgeben, Mädchen mit in ihre Untersuchung einzubeziehen, zieht sich durch die Konzeption und Auswertung der Studien eine deutlich jungen- und jungengewaltorientierte Untersuchungsperspektive. Infolgedessen wird in den Auswertungen in erster Linie die Quantität und Qualität ‚männlicher‘ Gewalthandlungen herausgearbeitet und als Resultat wird folgerichtig festgehalten, dass jungentypische Gewalthandlungen öfter von Jungen begangen [werden]“ (ebd.).

Durch alle Schülerjahrgänge und über alle Schulformen hinweg, treten männliche Jugendliche bei Handlungen wie Körperverletzung, Sachbeschädigung, Diebstahl, Erpressung, Nötigung und sexueller Belästigung häufiger in Erscheinung als Mädchen und geben im Selbstreport ihre Beteiligung daran auch zu. Gleichzeitig sind Jungen unter den Gewaltopfern stärker vertreten als Mädchen, wenn sexuelle Übergriffe bei den Handlungen außer Acht gelassen werden. Jungen besitzen häufiger als Mädchen Waffen und sie sind eher als Mädchen in delinquenten Cliquen organisiert, in denen gewaltbilligende Einstellungen vorherrschen.

Diese Geschlechterdiskrepanz beim Thema *Gewalt an Schulen* scheint für viele Forscherinnen und Forscher keinen großen Erklärungsbedarf auszulösen. Vielmehr werden geschlechtsspezifische Unterschiede sogar erwartet, gelten als selbstverständlich und nicht weiter interpretationsbedürftig. ‚*Gewalt an Schulen* ist ein Jungenphänomen‘ heißt zusammengefasst das Ergebnis. Eine geschlechtsspezifische Analyse dieses Befundes ist bisher ein blinder Fleck in der wissenschaftlichen Forschung. Denn wir wissen nahezu nichts über das Zusammenspiel der Geschlechter und über die Rolle der Mädchen bei Gewalthandlungen, die von männlichen Schülern verübt werden, und wir wissen wenig über die Minderheit der Mädchen, die in Gewalthandlungen involviert ist. „In unserem Forschungszusammenhang gibt es einige empirische Befunde für die Vermutung, dass Mädchen stärker in schulische Gewalthandlungen verstrickt zu sein scheinen, als bisher angenommen“ (Popp 1997, S. 77).

4.8. Kritische Anmerkungen zum Ausmaß der aufgeführten Gewalttaten und an die Studien im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit

Brigitte Bauer geht sogar so weit zu sagen: „Das Geschlecht der Untersucher sowie das vermeintliche Geschlecht der Untersuchten stand in einem direkten Zusammenhang zu den Ergebnissen der Studien“ (Bauer 2006, S. 264). Je nach dem gewählten Untersuchungsansatz zeigen die Ergebnisse der Forschungen auf, dass Gewalttätigkeiten in der Schule entweder die Regel sind und damit Maßnahmen zur Eindämmung als dringend geboten erscheinen lassen oder aber Gewalttätigkeiten in der Schule eine Ausnahmeerscheinung bleiben. Dass Untersuchungen je nach wissenschaftspolitischer Ausrichtung zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen können, basiert auch auf der semantischen Unbestimmtheit des Begriffes von *Gewalt*. Die semantische Unbestimmtheit und flexible Anwendbarkeit des Gewaltbegriffs liegt darin begründet, dass Gewalt keine ontische Qualität einer Handlung ist. Die Grenzen der Gewalt sind fließend (vgl. Spreiter 1993, S. 19). Ulrike Popp (1999) kritisiert ebenfalls an den vorliegenden Untersuchungen, dass es bei der Präzisierung und Operationalisierung von Schülergewalt versäumt wurde, die betroffenen Schüler/innen und Lehrer/innen zu ihrem Verständnis von Gewalt zu fragen und damit zu ermitteln, ob etwa die als physische und psychische Gewalt zusammengefassten Items und Skalen tatsächlich ‚Gewalt messen‘ und dem Gewaltverständnis der Beteiligten entsprechen. Den Befragten würde vielmehr ein begriffliches Verständnis von Gewalt unterstellt, das mit dem der Forschenden identisch sei. Eine durchaus mögliche Inkongruenz wurde im Verlauf der Untersuchung auch nicht weiter überprüft (vgl. Popp 2002). Nicht von ungefähr findet sich deshalb auch immer wieder die tautologische Logik, dass jungentypische Gewalthandlungen öfter von Jungen begangen werden.

Dennoch bzw. wegen dieser semantischen Unbestimmtheit ist es für die Arbeit in der Schule wichtig, nach intersubjektiven Übereinkünften Gewalttaten als solche zu betiteln.

Offizielle Kriminalstatistiken fallen aufgrund mangelnder Differenzierung als Datengrundlage zur Messung der Veränderungen von Gewalttätigkeiten in der Schule aus. Aber auch unter Zuhilfenahme differenzierter Statistiken wie

z.B. die der Versicherungsträger werden nicht notwendige Veränderungen im Verhaltensbereich der Schülerinnen und Schüler erfasst. Eine Veränderung von Tatverdächtigenzahlen oder Schadenssummen ist nicht gleichzusetzen mit einer Veränderung von Gewalttätigkeiten in der Schule.

Eine Korrelation zwischen registrierten Tatverdächtigen im Schulbereich und einer vermehrten Anzahl an Gewalttaten erscheint auch aus folgenden Gründen zumindest diskutabel: Im Rahmen der Demokratisierung hat die Schule ein neues Selbstverständnis gewonnen. Die pädagogische Situation wurde liberalisiert, die Schüler stärker zum Partner im Erziehungsprozess erhoben und den Schülern mehr Raum für eigenverantwortliches Handeln zugestanden. Diese Veränderung hat dazu geführt, dass die alten, autoritären Muster und Denkschemata aufgegeben wurden. Genügte im pädagogischen Selbstverständnis autoritärer Lehrer/innen die Reaktion des Lehrers, der Lehrerin aus, um das abweichende Verhalten eines Schülers zu sanktionieren und diesen zur Verhaltensveränderung zu bewegen, erscheint unter dem Blickwinkel liberalisierter Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen die alleinige Zurechtweisung durch den Lehrer als wenig effizientes Mittel für eine Verhaltensänderung. Darüber hinaus sehen sich Lehrerinnen und Lehrer durch die Verrechtlichung schulischer Handlungsakte zunehmend veranlasst, auftretende Probleme nach außen hin zu melden, um andere Konfliktlösungsagenturen – Direktor, Klassenkonferenz, Jugendamt usw. – einzuschalten. Daher werden zunehmend Fälle von abweichendem Schüler/innenverhalten zunächst zusammengetragen, bürokratisch bearbeitet, in Akten abgelegt und somit amtlich registriert.

Bleibt zu fragen, inwieweit die Machtlosigkeit des Lehrers/der Lehrerin gegenüber unerwünschtem Schülerverhalten die Unzufriedenheit steigert und das Klima auf beiden Seiten verschlechtert. Diese Unzufriedenheit mag dazu beitragen, dass die Schwelle, ab welcher Schülerverhalten als ‚abweichend‘ klassifiziert wird, weiter herabsinkt und somit zunehmend Schüler vielleicht dann auch bei Bagatellen als auffällig registriert werden. Wurde bis in die sechziger Jahre eine zerbrochene Fensterscheibe häufig noch mit der Bemerkung abgetan, ein Junge sei erst dann ein Junge, wenn er eine Fensterscheibe eingeworfen habe, so ist heute diese Bemerkung als Konfliktlösungsstrategie undenkbar und würde wohl eher als Aufforderung zur Straftat

nach § 11 StGB strafrechtlich geahndet. Schon aus versicherungsrechtlichen Gründen erscheint eine Meldung an eine staatliche Kontrollagentur unabdingbar.

Weiterhin gewinnt ein verändertes Unrechtsbewusstsein in der Bevölkerung an Bedeutung. Wurde z.B. die körperliche Auseinandersetzung in den unteren Sozialschichten noch vor wenigen Jahren als geeignetes Mittel der Konfliktaustragung akzeptiert, nähern sich heute sozial Unterprivilegierte den Einstellungsmustern und Verhaltensformen der Personen aus mittleren Schichten an und distanzieren sich von dieser Art der Konfliktbewältigung. Es besteht zunehmend die Tendenz, die entsprechenden Kontrollorgane einzuschalten und mit der Konfliktregulierung zu beauftragen. Die Polizei wird so zur Institution der Regulierung von Konflikten; private Konfliktregulierungsmechanismen verlieren zunehmend an Bedeutung. Zur Lösung von Problemen werden heute soziale Einrichtungen eingeschaltet, wie z.B. das Jugendamt in Zusammenarbeit immer mehr an Vertrauen gewinnt, auch für zuvor wenig kooperative Eltern. Diese Ämter führen über die Eingaben Statistiken, die für Erhebungen zugrunde gelegt werden.

Die Verrechtlichung weiterer Lebensbereiche und die gestiegene Bereitschaft zur Mobilisierung von Recht führen nicht nur zu einem Anstieg von Tatverdächtigen, sondern auch zu einem Anstieg der offiziell registrierten Schäden, auch in den Schulen. Von potentiell höheren Schadenssummen auf eine Zunahme von Gewalt in der Schule zu schließen, muss jedoch unter dem Blickwinkel der enorm veränderten Anschaffungs- und Reparaturkosten (Medienausstattung etc.) gesehen werden.

Die Frage, die oben schon angesprochen wurde, bleibt: Wem nutzen Untersuchungen, die diese hier genannten Faktoren nicht mitberücksichtigen? Es besteht zumindest der Verdacht, dass solche Untersuchungen herangezogen werden, um verschärfte Kontrollmaßnahmen zu legitimieren. Tatsächlich problematisch könnte es werden, wenn Instanzen der Strafverfolgungsbehörden zunehmend zur Konfliktregulierung eingeschaltet und in den Alltag des Schulgeschehens eingreifen würden.

Welche tatsächlichen Erkenntnisse sich zur Entwicklung der polizeilich registrierten Jugendkriminalität aus der polizeilichen Kriminalstatistik ableiten lassen, diskutieren und problematisieren Pfeiffer u.a. 1998 ausführlich in ei-

nem Sonderdruck zum Deutschen Jugendgerichtstag. Mit diesen eher kritischen Bemerkungen darf nicht bagatellisiert und erst recht nicht geleugnet werden, dass Gewaltbereitschaft und aggressive Formen der Auseinandersetzung für zahlreiche Schulen heute ein größeres Problem darstellen als noch vor einigen Jahren. Zum Ausdruck kommen sollte, dass die Härte und Intensität mancher Auseinandersetzung, aber auch die erhöhte Sensibilität der Lehrkräfte und der Eltern für Gewalt, die damit angeordneten Maßnahmen mit inbegriffen, die Problematik oft noch deutlicher hervortreten lassen. Folgt man den zusammenfassenden Inhalten der Untersuchungen, so befinden wir uns in einer Situation, in der – in Übereinstimmung mit den Berichten von Lehrkräften – durchaus eine längerfristige Zunahme von Schüleraggressionen bzw. des Anteils aggressiv auffälliger Schüler an Grund- und Hauptschulen konstatiert werden muss. Allerdings trifft dies nur für weniger massive Aggressionsformen zu. Bei besonders intensiven und belastenden Aggressionsphänomenen ist eine solche Zunahme in Grund- und Hauptschulen bis Anfang der neunziger Jahre nicht beobachtbar gewesen (vgl. Mansel/Hurrelmann 1998). In dieser Situation erscheint es naheliegend, einen weiteren Anstieg von Aggressionen oder eine Ausweitung auf massivere Aggressionsformen an diesen Schulen zu verhindern. Präventionsmaßnahmen gewinnen damit eine besondere Bedeutung.

Es wäre kaum vertretbar, die weitere Entwicklung lediglich abzuwarten und allein auf die Möglichkeit nachträglicher Intervention zu setzen. Für die Arbeit an Schulen können nämlich Fälle von Aggressionen oder von aggressiven Schüler/innen zu einer enormen Belastung werden. Jeder Einzelfall ist bereits ein Problem, weil er sich negativ auf alle anderen Anwesenden (nicht nur auf die Opfer) und auf das gesamte Interaktionsgefüge auswirkt. Ein einziger aggressiver Schüler in der Klasse kann das Klassenklima und die Qualität der sozialen Beziehungen einschneidend stören, wie auch die fachliche und erzieherische Arbeit der Lehrkraft erschwerend beeinträchtigen. Falls es sich um Aggressionen in Gruppen handelt, können ganze Schulen in ihrer pädagogischen Kultur tangiert sein. Schon allein aus diesen Gründen ist es wichtig, derartige Entwicklungen von vornherein zu verhindern. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass das soziale Leben in der Schule nicht nur ausschließlich oder auch nur überwiegend unter

einer präventiven Perspektive zu sehen ist.

Die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen zeigen auf, dass sich die Jugendgewaltforschung in den letzten Jahren von einer jungenorientierten Sichtweise hin zu einer Forschungsperspektive entwickelt hat, die darum bemüht zu sein scheint, weibliche Formen des Gewaltverhaltens und weibliche Einstellungen zu Gewalt gezielt zu untersuchen. Die Orientierung der Jugendgewaltforschung auf geschlechterunterscheidende Perspektiven korrespondiert bislang noch immer nicht mit einer befriedigenden Theoriebildung, die das Gewaltverhalten sowohl von Mädchen als auch von Jungen zu erklären vermag. Bislang werden die Unterschiede in der Häufigkeit und den Erscheinungsformen des Gewaltverhaltens dargestellt; doch ergeben sich aus den Beschreibungen dieser Erscheinungen noch keine Erklärungen für mögliche Beweggründe der gewalttätig in Erscheinung tretenden weiblichen Jugendlichen.

Kritisch anzumerken ist, dass das Gewaltverhalten von Mädchen in den empirisch erhobenen, qualitativen und quantitativen Untersuchungen schon durch die methodische Anlage der Studie und die vorgenommene Gewaltdefinition von Beginn an ungenügend berücksichtigt wurde, so dass sich nur marginal Aussagen über Mädchengewalt abgeben ließen. Die immer wieder in den Untersuchungsergebnissen auftretende Bestätigung erfüllte die Erwartungshaltung, dass Mädchen und junge Frauen weitaus seltener physische Gewalt ausüben als Jungen und, wenn sie überhaupt in Erscheinung treten, dann in Bereichen der verbalen Gewalt.

5. Theoretische Erklärungsansätze zu den Ursachen von Jugendgewalt und Folgerungen für eine geschlechtersensible Gewaltprävention

Wissenschaft und Forschung haben zahlreiche theoretische Erklärungsansätze für Aggression und Gewalt entwickelt.

Bei den im Folgenden dargestellten theoretischen Erklärungsansätzen werden sowohl zwischen psychologischen und soziologischen Theorien als auch zwischen klassischen und neueren, integrativen Modellen differenziert. Unter den klassischen Theorien werden Theoriemodelle aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen untergeordnet. Bei den neueren Theorien handelt es sich um Erklärungsansätze, die die klassischen Theorien weiterentwickeln und auf bestimmte Bereiche anwenden, z.B. auf breiterer Ebene die schulische Situation diskutieren und mit einbeziehen. Während die psychologischen Erklärungsansätze die psychischen Dispositionen und die inneren Vorgänge einer Person, ihre Bedürfnisse und Gefühle betonen, stehen bei den soziologischen Theorien die sozialen Bedingungen und Rollen der Akteure, z.B. in der Familie, in der Schule oder in der Freizeit, im Mittelpunkt. Die Auswahl, Darstellung und Bewertung der psychologischen und soziologischen Theorien erfolgt unter dem Aspekt: Welche Relevanz besitzen die jeweiligen Theorien in Bezug auf Erklärungsansätze zu den Ursachen von Jugendgewalt, welche Bedeutung kommen diesen bei der Umsetzung einer effektiven Gewaltprävention vor Ort zu und können diese Ansätze für die Praxis des Unterrichts Handlungshinweise geben? Die hier dargestellten und kritisch analysierten Theorien zu der Erklärung von Jugendgewalt sind mehr oder weniger geschlechtsneutral zu bezeichnen, das heißt, die Autoren differenzieren so gut wie nicht zwischen Gewalthandlungen von Jungen und Mädchen, wenn ja, so wird es in der Analyse erwähnt, jedoch abgesehen von den eher marginal verzeichneten Bemerkungen, führen die Autoren ihre theoretischen Überlegungen auf beide Geschlechter bezogen aus, hier soll allgemein gewalttätiges Handeln von Kindern und Jugendlichen erklärt werden. Psychologie und Soziologie haben unterschiedliche Begriffssysteme. Der Leitbegriff in der psychologischen Tradition ist der Begriff der Aggression, wobei sich eine eigenständige wissenschaftliche Teildisziplin, die Aggressionsforschung, etabliert hat. In der soziologischen Tradition fungiert dagegen

der Begriff des abweichenden Verhaltens als Leitbegriff, daneben findet auch der Gewaltbegriff zunehmend stärker Verwendung. Die Erziehungswissenschaft mit der Sozialisationsforschung als interdisziplinäre Wissenschaft stützt sich sowohl auf psychologische als auch auf soziologische Forschungstraditionen (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, S. 55).

„In der Aggressionsforschung gibt es eine Reihe von Theorien zur Erklärung von Aggressionen beim Menschen. Die Modelle beziehen sehr unterschiedliche Faktoren ein, die von biologischen Merkmalen über psychische und familiäre Faktoren bis hin zu gesellschaftlichen Bedingungen reichen“ (Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, S.55).

Erklärungsansätze für das Phänomen der weiblichen Gewalt, zum geschlechtsspezifischen Umgang mit Aggressionen, werden im anschließenden Kapitel 6, auf den Seiten 141-186 dargestellt.

5.1. Klassische psychologische Erklärungsansätze

Psychologische Ansätze sehen die Ursachen für gewalttätiges Verhalten in der Person selbst, ihrer psychischen Disposition, ihren Bedürfnissen und Gefühlen. Der Leitbegriff in diesen theoretischen Erklärungsansätzen ist der Begriff der Aggression (s. Kapitel 3.1. Der Aggressionsbegriff nach Fromm, S. 21ff.). In traditionellen Theorien werden aggressive ‚Energien‘ oder ‚Impulse‘ als Ursache für die Entstehung von Aggressionen herangezogen. Diese sind natürlichen Ursprungs und entstehen spontan reaktiv infolge von Frustrationen oder durch Nachahmung anderer (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, S. 55).

Die in der Gewaltforschung häufig rezipierten Erklärungsansätze ermöglichen durch theoretische, sehr unterschiedliche Zugänge eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Triebtheorien der Psychoanalyse, die Frustrations- und Aggressionshypothese sowie die Lerntheorie orientieren sich bei der Analyse der Entstehungsbedingungen von Gewalt vorrangig am Individuum. Aggressives Verhalten wird hiergrößtenteils auf psychische Störungen der Person zurückgeführt, welche sich gewalttätig verhält. Zwar werden auch soziale Faktoren bei der Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt, der Schwerpunkt von psychologischen Theorien liegt allerdings im Mikrobereich der Person und in ihrer unmittelbaren Umgebung (vgl. Nolting 1978, S. 44-115).

5.1.1. Triebtheorie

Die bekanntesten Vertreter der Trieb- und Instinkttheorie sind Konrad Lorenz (vergleichende Verhaltensforschung) und Sigmund Freud (orthodoxe Psychoanalyse), welche die Annahme verfolgen, dass es eine angeborene Quelle im menschlichen Körper gebe, die „aggressive Impulse produziert“ (Schubarth 2000b, S. 14). In den Verhaltensweisen sollten diese Impulse nach außen getragen werden, um das Aggressionspotenzial zu verringern, da andernfalls seelische Störungen drohen. Freud geht von den Konzepten des Todestriebes, dem Thanatos, und vom Lebenstrieb, dem Eros, aus. Demnach stellen beide Triebe zwei Gegensätze dar, die entweder gemeinsam oder gegeneinander auftreten. Während der Todestrieb nach einer Selbstzerstörung strebt, zielt der Lebenstrieb auf eine Lebenserhaltung. Die beiden Triebe besitze der Mensch von Geburt an. Die Entäußerung des Todestriebes fasste er als Aggression auf (vgl. Freud 1905, S. 57). Aggression ist demnach eine Art fortlaufend fließender Impuls, der in der Anlage des Menschen verwurzelt ist. Das Bestreben des Todestriebes wird nur deshalb kompensiert, weil sein lebenserhaltender Gegenspieler, Eros, die Energie des Todestriebes über das Muskelsystem nach außen lenkt, welche sich dann in Aggression äußert. Dieser innewohnenden Aggressionsenergie kann der Mensch nicht entkommen, sondern sie muss in zyklischen Abständen befriedigt werden (vgl. Meier 2004, S. 42).

Christiane Micus resümiert, dass im Hinblick auf die Geschlechterunterschiede das aggressive Verhalten dem männlichen Individuum innewohnt und die Frau qua Natur das friedfertige Geschlecht sei (vgl. Micus 2002, S. 35).

Lorenz hingegen vertritt die Meinung, dass die aggressiven Impulse gegen die Artgenossen gerichtet seien, welche sich in einem Kampftrieb ausdrückten. In der Ethologie sei Aggressivität eine „angeborene, biologisch verankerte Verhaltensdisposition“ (Schubarth 2000b, S. 14), welche für die Arterhaltung eine wesentliche Rolle spiele. Im dem Zuge sei es bedeutsam, seine durch Reize hervorgerufenen aggressiven Triebe freizusetzen, da es laut Forschungen zu einem Aggressionsstau führen könne. Bei Tieren seien diese aggressiven Verhaltensweisen ersichtlich, beispielsweise beim Kämpfen um Nahrung für das Überleben. Doch auch bei Menschen erfülle der Aggressionstrieb bestimmte Funktionen, der nach Darwin der Selektion diene, wel-

che die Rangordnung einer Gesellschaft herstelle (vgl. Melzer u.a. 2011, S. 56). Nach Konrad Lorenz sollten menschliche Aggressionen dahingehend gebändigt werden, indem andere Aggressionsziele gesucht würden, an welchen die Reize ausgelassen werden könnten. Als Hemmungsmechanismen könnten beispielsweise der Sport, der Konkurrenzkampf am Arbeitsplatz oder Sublimierungen agieren. Obwohl die Theorien sehr bekannt sind, gelten sie als überholt und finden in der wissenschaftlichen Psychologie kaum noch Resonanz. Zudem gibt es keine empirischen Ergebnisse, die die „Annahme eines Selbstaufladungsvorganges“ (Schubarth 2000b, S. 15ff.) belegen. Der Mensch kann durch seine kulturell entwickelten Fähigkeiten wie der Sprache, der sozialen Intelligenz und dem Vermögen, vorausschauend zu planen, das eigene Handeln willentlich steuern und ist nicht gezwungen, auf bestimmte Reize programmiert zu reagieren (vgl. Kempf 1996, S. 14). Deshalb bietet die Triebtheorie auch keine moralische Entlastung, keine Legitimation für aggressives Verhalten, um in Konfliktsituationen als Rechtfertigung oder Begründung in Anspruch genommen zu werden, für ein Verhalten, welches triebgesteuert sei, müsse keine Verantwortung übernommen werden.

Dennoch lassen sich einzelne Elemente der Triebtheorie auf die Schule beziehen, wenn es darum geht, das kindliche und jugendliche Aggressionspotenzial zu erklären. Aus diesem Grund wäre es von großer Bedeutung, Spiel- und Erlebnissräume zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche ihre emotionalen Spannungszustände, Aktivitäts- und Bewegungsbedürfnisse sowie Abenteuerdrang und Risikobereitschaft auf spielerische Weise entladen können, unter der Bedingung, dass Spiel- und Verhaltensregeln eingeführt werden, die ein Überschreiten von Grenzen vermeiden.

Trotz einer kontrovers zu führenden Diskussion um die inhaltliche Aussage, für eine Entwicklung von Präventions- und Interventionsmöglichkeiten erweisen sich die Triebtheorien zumindest als anregend, da sie einen Ansatz über die menschliche Aggression bieten, insbesondere im schulischen Kontext. Hier sollte durch das Einräumen entsprechender Freiräume dafür gesorgt werden, dass sich der natürliche Bewegungsdrang der Schüler/innen durch motorische Aktivitäten entladen kann.

5.1.2. Frustrationstheorie

Die Hypothese der Frustrationstheorie von Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1939) besagt, dass aggressives Verhalten als Reaktion auf äußere, frustrierende Ereignisse zurückzuführen ist (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, S. 57). Aggressionen lassen sich demnach auf subjektive Befindlichkeiten ableiten, die auf einen bestimmten Gefühlszustand zurückzuführen sind. Im Unterschied zur Triebtheorie entwickelt sich das Bedürfnis aggressiven Verhaltens nicht von selbst, sondern Frustrationen sind eine reaktive Störung, die eintritt, wenn das zuvor angestrebte Ziel nicht erreicht wird (vgl. Dollard u.a. 1973, S. 9ff.). Später, 1941, distanzieren sich Miller und Sears von der Grundannahme, die besagt, dass Frustrationen stets zu einer Form von Aggression führt, und erklären, Frustrationen könne zu verschiedenen Verhaltensweisen führen, eine davon sei allerdings Aggression. Die Forschungsgruppe hält aber weiterhin daran fest, dass jede Aggression auf einer Frustration beruhe (vgl. Micus 2002, S. 42). Schubarth hält dagegen, die Behauptung sei falsch, Frustrationen als Ursache von Aggressionen zu benennen, schließlich führe nicht jede Frustration zu einer Aggression (vgl. Schubarth 2000b, S. 16). Eine Ausübung aggressiven Verhaltens wird ebenfalls nur unter besonderen Voraussetzungen wahrscheinlich. Es ist zum Beispiel nötig, dass ein Erlebnis als ärgerlich oder unbefriedigend bewertet wird, um eine aggressive Reaktion auszulösen, deshalb führt eine Frustration nicht automatisch und zu jeder Zeit zu Aggressionen, gleichzeitig ist eine Aggression nicht immer auf eine Frustration zurückzuführen. Nach Schubarth sind Frustrationen Auslöser für verschiedene Verhaltensweisen, deren Reize sich durchaus in Aggressionen widerspiegeln können. 'Verschobene' Aggressionen lassen sich demzufolge gut mit der Frustrationstheorie erklären. In vielen Fällen werden Aggressionen von der ursprünglichen Frustration zu einem anderen ‚Aggressionsobjekt‘ umgeleitet (vgl. Schubarth 2010, S. 23). Die Schule ist ein Ort, an dem solche Aggressionsumleitungen oftmals auftreten, beispielsweise in Situationen, in denen der Schüler/die Schülerin Bestrafungen durch die Lehrkraft zu erwarten hat. Die Frustrationen seitens der Schüler werden jedoch oftmals im Unterricht zurückgehalten und später – in der Pause – ausgetragen. Hierbei werden die sogenannten aggressiven Gefühle auf andere Personen oder Gegenstände projiziert (vgl. Nolting 2005, S. 89).

Analog der Frustrations-Aggressionstheorie, unter Berücksichtigung ihrer axiomatischen Aussage, besteht die einzige Möglichkeit einer Reduzierung aggressiven Verhaltens darin, Frustrationsbedingungen zu reduzieren. Präventionsansätze müssten neben einer Verminderung unnötiger Frustrationen sowohl auf der individuellen als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene, das Streben nach Kompetenzen zum angemessenen Umgang mit frustrierenden Bedingungen sein. Bezüglich einer schulischen Prävention würde dies bedeuten, dass, um Aggression und/oder aggressives Verhalten von Schüler/innen zu verhindern bzw. einzuschränken, erst einmal deren Frustration als Ausgangsbasis zumindest verringert wird. Hier könnte es durchaus sinnvoll und hilfreich sein, um eine Eskalation von negativen Gefühlen zu verhindern, über die negativen Gefühle sachlich, ggfs. unter der Aufsicht eines Mediators/einer Mediatorin mit dem Aggressor/der Aggressorin zu sprechen. Allgemein kommt der Frustrationstheorie bei der Erklärung von Aggressionen und Gewalt in der Schule ein hoher Stellenwert zu, denn die Schule ist sowohl für Schüler/innen eine der Hauptquellen im Hinblick auf die Entwicklung von Frustrationen, nicht zuletzt deshalb, weil Leistungsversagen und Leistungsprobleme in der Schule, soziale Benachteiligung, ein schlechtes soziales Klima, frustrierende Bedingungen im Unterricht und im zwischenmenschlichen Miteinander, aggressives Schüler/innenverhalten fördern können (vgl. Meier 2004, S. 46). Ebenso fördern diverse Formen von negativen Gefühlen oder Emotionen die Frustration, welche im alltäglichen Schulleben oder Unterrichtsgeschehen auftreten. Außerdem können etwa eine Nichtbeachtung oder eine nicht zufriedenstellende Behandlung sowie das Gefühl von Scham und Erniedrigung durch den Lehrer, die Lehrerin, einen Erregungszustand des Schülers, der Schülerin bewirken und dadurch einen negativen Schub der Energie freisetzen (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S. 37ff.). In potenziert Form finden sich diese negativen Erregungszustände auch bei den Amoktätern in Erfurt 2002 und Winnenden 2009. Deshalb ist besonnenes pädagogisches Handeln der Lehrkräfte unbedingt erforderlich, damit sie die persönliche Schwelle der Frustration ihrer Schüler/innen registrieren und berücksichtigen, sowie versuchen, intensive emotionale Schädigungen ihrer Schüler/innen z.B. durch erniedrigende Bemerkungen zu verhindern. Andererseits ist der Verlust der Selbstkontrolle der Schülerinnen,

welcher durch Streitereien und Spannungen hervorgerufen wird, ein wichtiger Faktor, der aggressives Verhalten hervorrufen kann. Deshalb sollten die Lehrkräfte die auftretenden Aggressionen ihrer Schüler/innen beobachten und wahrnehmen, oftmals sind es Hilferufe bzw. Signale für psychisches Leid.

5.1.3. Lerntheorien

Banduras sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura 1976, 1979a, 1979b) erklärt Aggression als ein menschliches Verhalten, das durch positive Verstärkung oder durch negative Folgen formbar ist, also durch Lernprozesse erworben wird. Erlern werden sowohl Inhalte, wie physische und verbale Verhaltensweisen, eine auf Auswahl beruhende Wahrnehmung und Deutungsmuster, aber auch auf situationsbedingte Konditionen, mithilfe derer bestimmte Handlungsweisen in Gang gebracht werden. Aggressive Verhaltensweisen als eine Auswirkung von Lernprozessen können sich als „Lernen am Modell, Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg und kognitives Lernen“ (vgl. Krall 2007, S. 17) zeigen. Diese Lernformen sollen im Folgenden komprimiert zusammengetragen und vorgestellt werden.

5.1.3.1 Lernen am Modell

Das Lernen am Modell geschieht durch Beobachtungen und Imitationen eines anderen Individuums und/oder dessen Verhalten. Hierdurch werden neue Verhaltensweisen erworben oder bereits erlernte mobilisiert. Modelllernen beeinflusst also einerseits ob, wann und mit welchem Ausmaß eine Art des Verhaltens angewendet wird, und andererseits auch, welche der vielen Verhaltensmuster übernommen werden. Das kann, im Hinblick auf das Thema Jugendkriminalität, der Fall sein, wenn eine oder wenige Personen aus der Gruppe durch die „ansteckende“ Wirkung ihrer Aggressionshandlungen auch Gewalthandlungen bei anderen auslöst. Falls das Modell und seine Beobachter in einer positiven Beziehung zueinander stehen, es ein gutes Image besitzt oder Autorität ausstrahlt, Erfolg widerspiegelt etc., wachsen die Chancen, dass dessen Verhalten, mit der Hoffnung auf Erfolg, nachgeahmt wird (vgl. Nolting 1979, S. 58-67). Außer der Vermittlung neuer Verhaltensweisen können Modelle auch bereits vorhandene Verhaltensweisen aktivieren. Für

die schulische Präventionsarbeit hat dieses Lernen zur Folge, dass genau auf die Bezugspersonen und die Modelle, die einem Jugendlichen zur Verfügung stehen, geachtet werden muss. Eine Verbannung jeglicher negativer Modelle ist nicht möglich, da diese nicht nur im Schulalltag, sondern auch in der Freizeit des Jugendlichen eine Rolle spielen. Eine Präventionsmöglichkeit wäre es, nachahmungswürdige Modelle anzubieten, negative zu benennen und darüber zu sprechen, alternative Handlungsmöglichkeiten wie nicht-aggressive, prosoziale Denk- und Verhaltensweisen, kooperatives Verhalten, gewaltlose Problemlösungstechniken aufzuzeigen, sie im Unterrichtsalltag mit einzubeziehen, auch um die emotionale Befindlichkeit zu stärken.

5.1.3.2 Lernen an Erfolg und Misserfolg

Im Gegensatz zu dem Lernen am Modell lernen die Menschen nach der Theorie des Lernens am Erfolg bzw. Misserfolg aus den resultierenden Folgen ihres Handelns. Falls die Folgen aggressiven Handelns als positiv erachtet werden, häufen sich aggressive Taten. Diese als positiv erachteten Auswirkungen aggressiven Verhaltens können Durchsetzung und Gewinn, Beachtung und Anerkennung, Abwehr, Verteidigung, Schutz, Spannungsreduktion bzw. Stimulierung sein (vgl. Nolting 1992, S. 97). Dagegen ist mit einer Aussetzung dieser genannten Verstärkereffekte, dem Entstehen negativer Auswirkungen gesellschaftlicher Missbilligung und dem Aufmerksamkeitsentzug eine beständige Reduzierung der Aggression Erfolg versprechend, allerdings sinkt die Wahrscheinlichkeit, wenn negative Folgen oder Misserfolg zu erwarten sind. Für den Einsatz von präventiven Maßnahmen bedeutet dies, dass die effektivsten Ansätze jene sind, die Erfolgseignisse mithilfe nicht-aggressiver Handlungen möglich machen (vgl. Krall 2004, S. 18). Weiterhin sollte man darauf achten, ungewollte positive und negative Verstärkung des aggressiven Verhaltens sowie Duldung zu unterbinden. Positive Verstärkung könnte dann auftreten, wenn ein/e Schüler/in, obgleich er/sie sich trotzig und nörglerisch gibt, nach einiger Zeit ihr gewünschtes Ziel erlangt. Negative Verstärkung tritt z.B. dann auf, wenn ein/e Schüler/in, aufgrund seiner/ihrer Aggressivität von niemandem mehr angegriffen wird und dies als Erfolg verbuchen kann. Von Duldung kann dann gesprochen werden, wenn es für aggressives Handeln keinerlei Konsequenzen gibt, dieses pure Hinnehmen

wird dabei als Zustimmung gewertet. Somit kann also sowohl positive als auch negative Verstärkung sowie Duldung zu unerwünschten Verstärkereffekten von aggressivem Verhalten werden. Die Folgerungen aus den Lerntheorien lauten, dass aggressives Verhalten nicht nur ein individuelles, sondern ebenso auch ein sozial und gesellschaftlich bedingtes Problem ist. Aggressivität kann bei Kindern und Jugendlichen durch Kontrolle bzw. Veränderung der situativen Bedingungen und durch differenzierte Verstärkung reduziert werden. „Lerntheorien eignen sich daher gut als Grundlage für die Entwicklung schulischer und außerschulischer Konzepte mit dem Ziel, prosoziale Verhaltensweisen zu fördern“ (Schubarth 2000b, S. 20). Lehrerinnen gewinnen als Vorbilder eine große Bedeutung. „Sie können im Sinne des Beobachtungslernens dazu beitragen, aggressive Verhaltensweisen umzulernten und wichtige neue Kompetenzen, wie z.B. alternative friedfertige Verhaltensweisen, zu erwerben“ (Micus 2002, S. 52).

Von den oben aufgeführten Erklärungsansätzen ist die sozial-kognitive Lerntheorie diejenige, die geschlechtsspezifische Unterschiede im aggressiven Verhalten auch empirisch zu untersuchen und erklären versucht (vgl. Micus 2002, S. 49-50). Bandura konstatiert, dass Mädchen wie Jungen gleichermaßen Aggressionen lernen können, diese aber in ihrem Verhalten nicht so offen demonstrieren wie Jungen. Aggressionsäußerungen bei Mädchen sei primär eine Sache der ermutigenden Ausführung (vgl. Bandura 1979a, S. 84).

5.2. Klassische soziologische Erklärungsansätze

Soziologische Theorieansätze suchen die Ursachen für Gewalt weniger in den individuellen, sondern eher in den gesellschaftlichen, hier insbesondere in den sozialstrukturellen Bedingungen. „In der soziologischen Tradition fungiert der Begriff ‚abweichendes Verhalten‘ als Leitbegriff. Da Gewalthandeln als eine Form abweichenden Verhaltens angesehen werden kann, lassen sich auch die Theorien abweichenden Verhaltens auf die Erklärung für Gewalt beziehen“ (Schubarth 2000b, S. 27). Zu den am meisten verbreiteten soziologischen Theorien abweichenden Verhaltens gehören die Anomietheorie, die Etikettierungstheorie und die Subkulturtheorie. Die Auswahl erfolgte unter der Fragestellung: Welche Relevanz besitzen die Theorien in Bezug

auf Erklärungsansätze zu den Ursachen von Jugendgewalt, welche Bedeutung kommen diesen bei der Umsetzung einer effektiven Gewaltprävention zu und können diese Ansätze für die Praxis des Unterrichts Handlungshinweise geben? Damit soll zugleich ein Beitrag zur theoretischen und empirischen Grundlegung der Gewaltprävention geleistet werden, auch im Hinblick auf eine mögliche geschlechterdifferenzierende Prävention (s. Kapitel 9, S. 217).

5.2.1. Anomietheorie

Der Begriff Anomie ist aus dem griechischen Wort „nomos“ abgeleitet und bedeutet übersetzt Gesetz oder Regel (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S. 42), im soziologischen Verständnis wird dieser Begriff als Normlosigkeit verstanden. Der Anomiebegriff wurde von dem Soziologen Emile Durkheim um das Jahr 1900 eingeführt und erklärt als einen Zustand der sozialen Desintegration, durch die Verhinderung bzw. den Abbau sozial befriedigender Kontakte infolge der Zunahme von Arbeitsteilung. „Durkeims Analysefokus lag auf der Beantwortung der Frage, durch welche Form von Moral die moderne Gesellschaft zusammengehalten wird, obwohl sie nicht mehr durch allgemeinverbindliche religiöse oder traditionale Norm- und Wertvorstellungen, sondern durch fortschreitende Individualisierung charakterisiert ist“ (Dollinger/Schabdach 2013, S. 66).

Laut Durkheim gibt es in jeder Gesellschaft ein erlerntes Gleichgewicht aus Möglichkeiten, Zielen und Bedürfnissen, an dessen Entstehung und Aufrechterhaltung die Herrschende ‚moralische Autorität‘ des Staates beteiligt ist. Bei plötzlichen Änderungen wie Konjunkturaufschwüngen oder Einbrüchen von wirtschaftlichen Verhältnissen, wie eine wirtschaftliche Depression, versagt das auf die bisherigen Verhältnisse abgestimmte soziale Regelsystem, so dass der Zustand der Anomie eintritt. Anomie äußert sich durch das Nichtvorhandensein von gemeinsamen Verpflichtungen und normentsprechenden Regelungen, was letztendlich zu abweichendem Verhalten führen kann (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, S. 62), da die Sicherheit der Normgeltung bei instabilen Verhältnissen, Regellosigkeit und zunehmender Individualisierung verloren geht. Lamnek stellt heraus, dass abweichendes Verhalten, zum Beispiel in Form von Gewalt, entsteht durch die Diskrepanzen zwischen den

Ansprüchen der Menschen und den ihnen nur begrenzt zur Verfügung stehenden Gütern (vgl. Lamnek 1997, S. 18).

Die Anomietheorie Dürkheims wurde von Robert Merton weiterentwickelt. Der Fokus seines Modells richtet sich dabei explizit auf entstehende Anspannungen und Kontroversen in der Gesellschaft und der Kultur (vgl. Merton 1968, S. 282ff.). Er definierte eine Unterscheidung zwischen kultureller und gesellschaftlicher Struktur. Die gesellschaftliche Struktur richtet sich auf die Chancenstruktur, unter der man die durch gesellschaftliche Klassifizierung bedingten beschränkten Verwirklichungen der eigenen Ziele versteht. Unter der kulturellen Struktur hingegen versteht Merton die kulturellen Ziele und die damit verbundenen Mittel zur Erreichung dieser Ziele. Prinzipiell sind die strukturellen wie auch die kulturellen Ziele für jeden Menschen erreichbar, jedoch unterbindet die gegenwärtige Sozialstruktur oftmals den Zugang zu den notwendigen Mitteln in den unteren Schichten. „Aus diesem anomischen Zustand der Gesellschaft resultiert ein Druck zu deviantem Verhalten auf die unterprivilegierten Schichten. Dieser ist umso größer, je mehr die gesellschaftlich definierten Ziele und die individuell vorhandenen Mittel auseinander klaffen“ (Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, S. 62-63). Merton differenziert zwischen fünf unterschiedliche Möglichkeiten der Anpassung, sich an den Anomiedruck, den diskrepanten Ziel-Mittel-Relationen anzupassen: Konformität, Ritualismus, Rückzug, Innovation und Rebellion. Mit der ersten Anpassungsart, Konformität, ist die Adaption der kulturell vorgeschriebenen Bestrebungen und den dafür gesellschaftlich zulässigen Möglichkeiten gemeint. Der Begriff Ritualismus drückt aus, dass die gesellschaftlichen Bestrebungen abgeschwächt werden, um die legitimen Hilfsmittel aufrechtzuerhalten, während unter dem Wort Rückzug das Ausschlagen der Ziele wie auch der Hilfsmittel und das Zurückziehen des Betroffenen, typischerweise in eine Parallelwelt, verstanden wird. Die Anpassungsleistung der Innovation zeichnet sich dadurch aus, dass zwar die kulturellen Ziele, nicht aber die institutionellen Mittel anerkannt werden, und somit die Hinwendung zu kriminellen Handlungen, um die kulturellen Ziele zu erlangen. Die Bewältigungsform der Rebellion meint, dass hier hingegen die kulturellen Ziele und auch die institutionellen Mittel nicht nur abgelehnt, sondern durch einen neuen Ziel-Mittel-Komplex ersetzt werden, durch das Anstreben einer veränderten Gesell-

schaft, notfalls auch auf dem Weg des gewaltförmigen Widerstandes (vgl. Dollinger/Schabdach 2013, S. 69).

Die Ursachen für Gewalt an Schulen sind nach dem Ansatz der Anomietheorie weniger bei den Schülern und Schülerinnen selbst, sondern in ihren Lebensumständen, in den milieuspezifischen Merkmalen, einschließlich den schulischen Bedingungen zu suchen.

Übertragen auf die Schulsituation der Kinder und Jugendlichen, bedeutet dieser Erklärungsansatz für die Entstehung abweichenden Verhaltens, dass in der existierenden Leistungsgesellschaft jeder Schüler/jede Schülerin darauf angewiesen ist, möglichst gute Noten und Ergebnisse zu erzielen. Jedoch ist es nicht jedem Schüler/jeder Schülerin möglich, die von der Gesellschaft geforderten und vorherrschenden Ziele – Wohlstand, Erfolg, Anerkennung – in der Schule und im späteren Berufsleben zu erreichen. Wenn also die legitimen Mittel zur Erreichung des Schulerfolges nicht zur Verfügung stehen, können nach dem Erklärungsansatz der Anomietheorie, Schüler/innen nach illegitimen Mitteln suchen, die abweichendes Verhalten unterstützen und demnach Gewaltreaktionen in der Schule als Ausgleichhandlungen von anomischen Zuständen in der Schule ansehen. Auf die strukturelle Gewalt einer Gesellschaft (s. Kapitel 2.4.), die ihnen kaum Entwicklungschancen bietet, reagieren Kinder und Jugendliche ihrerseits gewalttätig, um auf diesem Wege Erfolg und Anerkennung zu erreichen. Ein Beispiel sind die immerfort währenden Ausschreitungen in den Banlieues. Das gilt sowohl für den schulischen Bereich als auch für den Freizeitbereich, so sind die Jugendlichen, die bei einer auf Status und Prestige ausgerichteten „Markenwarenkultur“ nicht mithalten können, für die Anwendung illegitimer Mittel anfällig. Das hehre, an die Schule gerichtete Ziel sollte lauten, dafür zu sorgen, dass die gleichen Bildungschancen für alle gelten und ein soziales Lernklima herrscht, welches Ängste des Versagens minimiert und sich ebenso an die Theorie der Anomie hält, in der die geltenden Normen und Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens maßgebend sind. Die Lehrkräfte sollen die Schüler/innen individuell fördern und hilfreiche Maßnahmen in schwierigen Lebenssituationen bereitstellen, umso das Konfliktrisiko zu verringern, gleichzeitig anomische Situationen durch soziale Ungleichheit und ungerechte Gestaltung ihrer Chancen bestenfalls unterbinden, zumindest aber vermin-

dern (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2011, S. 62-64).

Obwohl der Anomietheorie häufig zur Erklärung schulischer Phänomene abweichenden Verhaltens eine hohe Erklärungskraft zugeschrieben wird, weist sie für eine Analyse von Jugendkriminalität entscheidende Leerstellen auf. Eine Problematik geht damit einher, dass hieraus gefolgert werden müsste, dass überwiegend Angehörige der unterprivilegierten Schicht, unter anderem auch Ausländer/innen und Asylant/innen, ein abweichendes Verhalten aufzeigen müssten, wogegen diese Annahme nicht haltbar ist, da ebenso Angehörige von privilegierten Schichten, die prinzipiell alle kulturellen Ziele erreicht haben, durchaus abweichendes Verhalten aufzeigen. Gewalttätiges und aggressives Handeln würde also immer in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Anomie stehen, was letztlich nicht berücksichtigt, dass auch Konstellationen auftreten können, in denen gerade nicht die Erreichung eines kulturellen Ziels angestrebt wird. Zudem werden weitere relevante Faktoren und Institutionen, die ebenso ihren Beitrag leisten, systematisch vernachlässigt, zum Beispiel die Familie, die Freunde (die peer-group), die Medien. Aggressionen, Gewalt bzw. abweichendes Verhalten werden lediglich auf den anomischen Zustand reduziert, ohne weitere relevante Aspekte mit einzubeziehen (vgl. Meier 2004, S. 55). Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass die Anomietheorie keine Sozialisationstheorie darstellt, auch deshalb nicht, weil sie nicht konkret erschließt, wie Kinder und Jugendliche sozialisiert werden, warum sie zu illegalen Mitteln greifen, vorausgesetzt der oder die Einzelne besitzt überhaupt die Voraussetzungen dazu. Sobald die genannten Institutionen Berücksichtigung finden, wird es unklar, welche Relevanz der abstrakten gesellschaftlichen Ebene, auch unter dem Druck im Sinne der Ziel-Mittel-Diskrepanz, noch zukommt.

5.2.2. Etikettierungstheorie

Die Etikettierungstheorie (labeling approach) basiert auf der Grundlage der Handlungen eines Menschen. Im Gegensatz zur Anomietheorie werden die auslösenden Faktoren für die Ausübung von Gewalt außer Acht gelassen und der Schwerpunkt auf das Gewaltgeschehen, dessen kulturelle und psychische Bedeutung gelegt (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S. 45). Vertreter des labeling approach haben sich insbesondere gegen die anomietheoreti-

sche These einer erhöhten Delinquenzbelastung ökonomisch benachteiligter Gruppen gewandt. Im Mittelpunkt des labeling approach steht nicht die Delinquenz, sondern die gesellschaftliche Reaktion auf Aktivitäten, die als delinquent bezeichnet werden. Der in vielen soziologischen Theorien unkompliziert angewandte Begriff des abweichenden Verhaltens bestimmt die Problematik im labeling approach und wird deshalb hier kritisch hinterfragt (vgl. Schubarth 2010, S. 38). Aufgrund der vielfältigen Ansätze innerhalb der Theorie ist es schwer, eine einheitliche Definition wiederzugeben, dennoch lassen sich einige Gemeinsamkeiten festhalten, welche die Etikettierungstheorie genauer erklären. Zum einen liegt der Fokus auf den in unserer Gesellschaft basierenden Normen durch die Institutionen sozialer Kontrolle oder durch die soziale Umwelt selbst. Diejenigen Menschen, die Macht besitzen, können ihre eigenen interessengeleiteten Normen durchsetzen. Zum anderen reicht die Normsetzung alleine aber nicht aus, um das abweichende Verhalten zu begründen, erst durch die Anwendung von Normen wird Verhalten zu konformen oder zu abweichendem Verhalten. Die Klassifikation als abweichendes Verhalten kommt durch gesellschaftliche Zuschreibungsprozesszustände (vgl. Melzer, Schubarth, Ehninger 2011, S. 65). Das sozialstrukturelle Machtgefälle einer Gesellschaft bestimmt die Auswahl der Normsetzung und der Normanwendung der Individuen. Somit werden Zuschreibungsprozesse durch die selektive Anwendung der Normen veranlasst und dadurch verringert sich der Handlungsspielraum der Menschen im labeling approach. In Ermangelung ausreichend konformer Verhaltensmöglichkeiten wird der Ausweg in den als abweichend definierten Verhaltensweisen gesucht; das „Labeln“ führt also zu sekundär abweichendem Verhalten. Dadurch bilden sich abweichende Selbstdefinitionen heraus (vgl. Lamnek 1983, S. 218). In der Etikettierungstheorie unterscheidet man zwischen primärer und sekundärer Devianz. Die primäre Devianz geht auf die verschiedenen Ursachen für abweichendes Verhalten ein. Die Reaktionen und Etikettierungen, die auf primäre Devianz folgen, führen zu einem eingegengten Handlungsspielraum, Bestrafungen folgen, was Konsequenzen für das Selbstkonzept der betreffenden Person mit sich bringt. Die sekundäre Devianz bezieht sich auf Regelverletzungen und Gesetzesverstöße, die eine Person begeht, nachdem sie bzw. ihr Verhalten aufgrund primärer Devianz als kriminell bezeichnet

wurde. Diese Etikettierung hat zur Folge, dass sich die Etikettierungsbe-
troffenen als Reaktion auf ihre Rollenzuschreibung immer häufiger entspre-
chend der Rollenzuweisung verhalten, da es zu einer Einengung der konfor-
men Handlungsmöglichkeiten kommt. Dieses Verhalten kann aus der Sicht
der Betroffenen als eine Art Lösungsversuch angesehen werden, der
schlussendlich in Resignation, Fernbleiben von der Schule, (emotionalem)
Rückzug, aber auch Aggressionsäußerungen und Gewaltausübungen enden
kann. Dieser Effekt wird als „selbsterfüllende Prophezeiung“ („selffulfilling
prophecy“) beschrieben, da durch die Etikettierung die Verhaltens- und Ein-
stellungsmuster erst erzeugt werden (vgl. Holtappels 2009, S. 39). Dem Indi-
viduum wird das Etikett des abweichenden Verhaltens aufgedrängt. „ Je stär-
ker die soziale Umwelt und Institutionen sozialer Kontrolle einer Person ein
stigmatisierendes Merkmal bzw. abweichendes Verhalten zuschreiben, umso
eher übernimmt diese Person die ihr zugeschriebenen Merkmale in ihr
Selbstbild“ (Lüdemann/Ohlemacher 2002, S. 43). Schubarth konstatiert, dass
den „Kontrollagenturen“ große Bedeutung zukomme. Ihr Wirken führe dazu,
dass sie Devianz nicht nur nicht vermindern, sondern diese erst schaffen,
indem sie in der Gemeinschaft ein Stereotyp von Devianz, also eine Vorstel-
lung von dem, was Abweichung sei und wie man sich einem Abweichler, ei-
ner Abweichlerin gegenüber zu verhalten habe, erzeugen würden (vgl.
Schubarth 2000b, S. 34). Diese Entwicklung kann in der Institution Schule
nicht nur zu abweichendem Verhalten führen, sondern auch zu abgebroche-
nen „Schulkarrieren“. So erweckt Schule eventuell genau die Verhaltenswei-
sen, die sie letztlich unterbinden möchte. In der Übertragung auf die konkrete
Situation vor Ort, in der Schule, bedeutet dies, dass auffallendes Verhalten
im Unterricht auf Dauer mit einer Statuszuschreibung verbunden ist. Dieses
Verhalten wird sich im Laufe der Zeit verfestigen und führt dazu, dass sich
ein Schüler, eine Schülerin schließlich genauso verhält, wie es seine Umwelt
von ihm erwartet. Er oder sie passt sich den Umständen an und akzeptiert
das Etikett als sein eigenes Selbstbild. Bründel und Hurrelmann möchten
dagegenhalten, dass es umgekehrt sein könnte, dass „abgestempelte Kinder
und Jugendliche“ aus ihrem „sozialen Käfig“ herausgeführt werden, indem
z.B. die Mitschüler/innen angehalten werden, nicht über vermeintlich negati-
ve, sondern über positive Verhaltensweisen des betreffenden Schülers, der

betreffenden Schülerin zu berichten. Dadurch würde diesem Schüler, dieser Schülerin Gelegenheit gegeben, ein anderes Verhalten zu zeigen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1994, S. 269).

„Der labeling approach hat zu einem Wechsel der Betrachtungsweise geführt: von den persönlichen oder gesellschaftlichen Merkmalen des Individuums hin zu den Prozessen, die dazu führen, dass jemand als Außenseiter angesehen wird, und zu den Reaktionen auf dieses Urteil“ (Melzer/Schubarth/Ehninger, 2011, S. 66). Auf die Schule bezogen heißt das, abweichendes Verhalten und konkrete Gewaltausübung können dann auch als Ergebnis schulischer Etikettierungen und misslungener Identitätsbildung angesehen werden, woran nicht zuletzt die Lehrkräfte beteiligt waren. Aufgrund von Unkenntnis und Unverständnis sozialer, kultureller Aspekte und den jeweils daraus resultierenden Wertesystemen, kann es besonders innerhalb der Schule durch unangemessene Behandlungsweisen von Abweichlern zu einer Etikettierung kommen, denn erst die situative Bewertung des wahrgenommenen Verhaltens durch den Lehrer/die Lehrerin, lässt daraus eine soziale Tatsache entstehen. Für eine gelingende Präventionsarbeit bedeutet diese Erkenntnis, dass Maßnahmen für gelingende Gewaltreduzierungen nicht allein auf die Aktivität der Schüler/innen ausgerichtet sein müssen, sondern ebenso die Instanzen der sozialen Kontrolle, im konkreten Fall alle Lehrkräfte an einer Schule, mit einbezogen werden sollten. Als ein „Verdienst“ der Etikettierungstheorie kann angesehen werden, dass mit Bewertungen und Urteilen von Schüler/innen, von Seiten der Lehrer/innen, der Schulverwaltung und anderen in der Schule tätigen Personen, sorgsam und reflektiert umgegangen werden muss, stigmatisierende Begriffe sollten vermieden, die zugrundeliegenden Normen hinterfragt werden.

5.2.3. Die Subkulturtheorie

„Subkulturtheorien entwickelten sich seit den 1920er Jahren in den USA in wissenschaftlichen Umfeld der sog. „Chicago School“, der u.a. für die sozialwissenschaftliche Begründung qualitativer Forschung sowie für die Beschäftigung mit sozialen Problem erhebliche Bedeutung zukommt“ (Dollinger/Schabdach 2013, S. 61). Schubarth definiert Subkultur als die Ausdifferenzierung von Untersystemen kultureller Normen, die zwar partiell, nicht

aber völlig vom System gesamtgesellschaftlicher Normen und Werten abweichen (vgl. Schubarth 2000b, S. 30). Bezogen auf eine Analyse von Jugenddelinquenz, liefert die Subkulturtheorie spezifische Merkmale des sozialen Kontextes, in dem kriminelle Aktivitäten von Jugendlichen entstehen können. Die Subkultur beschreibt eine Gegenkultur jugendlicher Gruppen, die sich in ihren Werten, Normen, Bedürfnissen, Handlungsweisen sowie Symbolen von der in der Gesellschaft vorherrschenden Kultur, meistens der Mittelschicht, abgrenzt (Dollinger/Raithel 2006, S. 85). Sozial benachteiligte Jugendliche können in delinquenten Subkulturen Mittel und Wege finden, sich auf illegitime Weise Prestige und Ansehen zu verschaffen. Für diese Jugendlichen stellt die Subkultur eine Bezugsgruppe zur Verfügung, mit der sie nach Lösungen für die Assimilationsprobleme suchen, die sie zu Hause oder in der Schule erleben. Vor allem Jugendliche, die schlechtere Bildungschancen erfahren, erhalten durch die Subkultur, die Clique, Erfolg, Ansehen, Ehrgefühl; Anerkennungserlebnisse, die die Gesellschaft ihnen nicht vermittelt. Im Zusammenhang mit der angeführten Anomietheorie, sind hier grundlegende Gedanken wieder zu finden. So kann sich ein gesellschaftlicher Zustand der Anomie auch individuell als Diskrepanz zwischen individuellen Wünschen und Erwartungen ergeben: Jugendliche können im Hinblick auf ihre schulischen Bildungsabschlüsse Ziele anstreben und bezüglich deren Erreichbarkeit eigene Erwartungen aufstellen. Aus der Ableitung der anomietheoretischen Grundsätze können delinquente Handlungen der Jugendlichen umso eher erwartet werden, je mehr die aufgestellten und erwarteten Wünsche und Ziele nicht zu erreichen sind: Abweichendes Verhalten als Anpassung an divergente Verhaltenserwartungen. Der Erklärungswert der Subkulturtheorie liegt darin, dass Verhaltensweisen zugleich als konform und abweichend zugleich gelten können, je nachdem welche gesellschaftliche Differenzierung vorgenommen wird. Das Konzept der Subkultur zeigte in dieser Deutlichkeit exponiert auf, dass die Entstehung von Kriminalität nicht (nur) auf pathologische Persönlichkeitsstrukturen zurückzuführen ist. „Delinquenz wird vielmehr unter Rekurs auf divergierende Norm- und Wertbezüge in komplexen Gesellschaften erklärt“ (Dollinger/Schabdach 2013, S. 63).

Für eine effektiv einsetzende Gewaltprävention muss zunächst erkannt werden, dass für Jugendliche reale Chancen geschaffen werden, die es ermögli-

chen schulische und berufliche Perspektiven zu entwickeln, realistische Ziele aufzustellen, die umsetzbar sind. Für die Lehrkräfte und alle an den Schulen Tätigen ist es aufschlussreich zu wissen, dass die aus der Subkulturtheorie abgeleiteten differenzierten Betrachtungsweisen im Hinblick auf abweichendes, delinquentes Verhalten, richtungweisend sein können, wenn es darum geht, Schüler/innen zu beurteilen, Lernhilfepläne aufzustellen, reale Chancen einzuräumen, zu erkennen, dass die divergierende Reaktion des Schülers, der Schülerin für ihn, für sie durchaus eine logische konforme Konsequenz darstellen kann.

5.3. Neure soziologische Erklärungsansätze

Fokussiert auf die Frage, welche Bedeutung der jeweiligen Theorie als Erklärungsansatz für die Ursachen von Jugendgewalt und für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen zukommt, werden hier der Modernisierungs-Individualisierungsansatz und der schulbezogene anomietheoretische Ansatz nach Böhmisch vorgestellt.

5.3.1. Gewalt als Folge der Individualisierung und Modernisierung

Zu den am meisten verbreiteten soziologischen Theorien zur Erklärung von abweichendem Verhalten gehören die Individualisierungs- und Modernisierungsansätze. Die Arbeiten von Ulrich Beck zur „Risikogesellschaft“ (vgl. Beck, 1986), die Auswirkungen von Wandlungsprozessen und deren Folgen für das Individuum, bilden die Grundpfeiler von diesem makrosozialem Ansatz (vgl. Schubarth 2000b, S. 42).

„Die so entstehenden Globalgefährdungslagen sind neu und beträchtlich, werden jedoch überlagert durch gesellschaftliche, biographische und kulturelle Risiken und Unsicherheiten, die in der fortgeschrittenen Moderne das soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft – soziale Klassen, Familienformen, Geschichtslagen, Ehe, Elternschaft, Beruf – und die in sie eingelassenen Basisselbstverständlichkeiten der Lebensführung ausgedünnt und umgeschmolzen haben“ (Beck 1986, S. 115). Auf diese hier explizit aufgeführten Verhältnisse bezieht sich Heitmeyer, wenn er Desintegration als Folge von Auflösungsprozessen in zumindest drei Dimensionen ansieht, nämlich die

Auflösung von Beziehungen zu anderen Personen und Institutionen, die Auflösung der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen und die Auflösung der Verständigung (Heitmeyer u.a. 1992, S. 3). Das Theoriekonzept von Heitmeyer wurde ursprünglich im Rahmen der Diskussion um Rechtsextremismus entwickelt, welches er in der Weiterentwicklung auf sein Konzept auf Jugendgewalt allgemein übertrug (vgl. Heitmeyer u.a. 1995). Ausgangspunkt dieses Konzeptes der Jugendgewalt ist der Begriff der Desintegration als Ausdruck der Ambivalenzen der Individualisierungsprozesse. Aspekte der Desintegration sind nach Heitmeyer auf unterschiedlichen Ebenen bedeutungsvoll, nämlich auf sozialstruktureller, institutioneller, sozialer und personaler Ebene. Weiterhin sind zwei Unterkategorien der Desintegration zu verzeichnen, zum einen die Desorientierung als kulturelle und die Desorganisation als strukturelle Dimension. Desintegrationsprozesse sind nach Heitmeyer die Folge davon, dass Jugendliche in eine sogenannte Individualisierungsfalle geraten. Hierdurch kann es zu einer Verstärkung von Ausgrenzungen kommen, die sich zum Beispiel durch die Entstehung von Randgruppen bemerkbar machen sowie zu Vertiefungen der Aufspaltungen innerhalb einer Gesellschaft und zur Auflösung sozialer Zusammenhänge. Heitmeyer konstatiert eine Entwicklung hin zu mehr Konkurrenzverhalten und zu kapitalistischen Strukturen, die dem Nützlichkeitsprinzip diene, also auf dem Utilitarismus beruhe. Konkurrenz wird als Ursache und Antreiber der Desintegration angesehen und daraus folgernd können sich die sozialen Strukturen verändern bis hin zur Auflösung gelangen. So wird die soziale Integration in der Gleichaltrigengruppe, der Schulklasse dadurch bedroht, dass unter dem Konkurrenzdruck nicht mehr das Gemeinsame, sondern die Besonderheit der eigenen Leistung im Vordergrund stehen muss. „Dort, wo sich das Soziale auflöst, müssen die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr sonderlich berücksichtigt werden, vielmehr greift dort Gleichgültigkeit um sich und die Gewaltoptionen steigen“ (Schubarth 2000b, S. 43). Ausgeübte Gewalt ist erstens als eine Reaktion zu verstehen, die aus Unsicherheit resultiert und zweitens als Folge mangelnder sozialer Beziehungen und damit verbundener Indifferenz. Es ergibt sich somit das Bild einer Kette, an deren Ende die Gewalt als mögliche Option steht, auch, weil sie in ungewissen und verworrenen Momenten Eindeutigkeit verschafft und zumindest,

für einen gewissen Zeitraum, das Gefühl, eine Situation kontrollieren zu können und der Ohnmacht zu entkommen. Heitmeyer schreibt der Sozialisation Jugendlicher in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu und sieht Desintegrationspotenziale besonders im Sozialisationsfeld der Familie und der peer-groups. Demzufolge werden zunehmende Unbeständigkeiten von Familien, ein inkonsequenter Erziehungsstil und eine unzureichende Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kindern als solche angesehen. Je unsicherer und labiler die Lebensbedingungen, je unklarer die Perspektiven, je weniger verlässlich die Sozialbeziehungen sind und je gewalttätiger die vorgelebten und erlernten Handlungsmuster, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass psychisch und sozial verunsicherte junge Menschen Aggression und Gewalt als Problemlösungs- und Bewältigungstechnik einsetzen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Anforderungen einer individualisierten Gesellschaft die Jugendlichen in unterschiedlicher Weise treffen. Von denjenigen, die über hinreichende psychische, soziale und materielle Ressourcen verfügen, werden diese Entwicklungen häufig als Freiheit erlebt. Diejenigen dagegen, die auf solche Ressourcen nicht zurückgreifen können, geraten in erhebliche Identitätskrisen, welche sie u. U. regressiv verarbeiten.

Welche Folgerungen ergeben sich aus dem aufgezeigten Erklärungsansatz, der Desorientierung und Desintegration als Ursache von Jugendgewalt ansieht? Um Gewalt infolge von Modernisierung und Individualisierung entgegenzuwirken, müssten Schüler/innen Unterstützung in Problemlagen erfahren, gewaltfreie Handlungsoptionen kennen lernen und mit ihnen gemeinsam eine Stärkung der Zusammenarbeit, Solidarität und Lebenswelt innerhalb der Lerngruppe erarbeiten, auch, indem sie stärker in den Unterrichtsprozess und das Schulleben mit einbezogen werden. Als eine Auswirkung von Individualisierung innerhalb der Schule kann die zunehmende Verschulung der Schüler/innen und die Verschärfung der Konkurrenz untereinander angesehen werden. Die genannten Möglichkeiten einer präventiven Umsetzung innerhalb der Schule könnten dem Modell der Gewalt als einer der „Schatten-seiten von Individualisierung“ (vgl. Schubarth 2000b, S. 44) entgegen gehalten werden.

5.3.2. Gewalt als Folge der anomischen Struktur von Schule – Folgen für die Gewaltprävention

Lothar Böhnisch (Schule als anomische Struktur. In: Schubarth/Melzer 1993, S. 147-158) hat einen schulbezogenen anomietheoretischen Ansatz entwickelt, der die sozialen Probleme in der Schule aufgreift, um gewalttätiges Schüler/innenverhalten zu erklären. Böhnisch versteht gewalttätiges Schüler/innenverhalten als Bewältigungshandeln bzw. Anpassungsverhalten an sozial anomische Schulstrukturen. Er unterscheidet zwischen funktionalem, auf Leistung und Auslese ausgerichtet, und sozialem System der Schule. Böhnisch geht davon aus, dass die Schule das als funktional geschlossene Ziel-Mittel-System, das den Entwicklungen der sozialen Umwelt zunehmend ausgesetzt ist, in den Sog der Anomie gerät. Die schulische Struktur ist seiner Meinung nach durch gesellschaftliche Entwicklungen Prozessanforderungen ausgesetzt, welche Diskrepanzen erzeugen. In diesem Zusammenhang beschreibt Böhnisch drei Dimensionen sozialer Anomietendenz der Schule:

Das erste traditionelle Anomieproblem sieht er darin, dass die Schule als funktionales System einerseits ihren sozialen Auftrag nicht nur vernachlässige, sondern vielmehr voraussetze, welchen sie andererseits nicht erfüllen könne, da das soziale dem funktionellen System weit untergeordnet sei. Dieses strukturelle Missverständnis zwischen funktionalem und sozialem System Schule führe auf Seiten der Schüler/innen zu einer Diskrepanz zwischen „Schüler/innenrolle“ und „Schüler/innensein“. Die Schule orientiere sich ausschließlich an der „Schüler/innenrolle“. Lehrpläne, Curricula, Leistungsstandards bestimmten die Verhaltenserwartungen und –bewertungen. Die Schüler/innen dagegen erlebten die Schule nicht begrenzt in der ihnen zugeordneten „Schüler/innenrolle“, sondern im alltäglichen Lebenszusammenhang Schule, im „Schüler/innensein“. Um diese Spannungsverhältnisse zu bewältigen, sei die Reproduktion des „Schüler/innenseins“ notwendig, d.h. es müssen soziale und emotionale Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen erfüllt werden, welche ihrerseits erst die Voraussetzungen für schulische Lernprozesse schaffen können. Diese Sozialisationsleistungen werden von den Familien der Kinder aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zunehmend weniger erbracht, jedoch weiterhin von der Schule vorausgesetzt

und noch stärker von dieser eingefordert.

Das zweite moderne Anomieproblem der Schule sieht Böhnisch darin, dass die Schule einerseits durch Extensivierung und Intensivierung der Bildung zur umfassenden Lebensform für Jugendliche geworden sei, aber andererseits nicht den sozial kulturellen Kontext für diese Lebensform anbiete. Dies führe zu erhöhten Bewältigungs- und Normalisierungsanforderungen bei Jugendlichen. Schule nimmt einen zunehmend höheren Stellenwert im Leben der Kinder und Jugendlichen ein. So gewinnt sie einerseits an Bedeutung als Lebensraum, auch hinsichtlich der Bewältigung persönlicher Entwicklungsaufgaben, trägt aber andererseits nicht zu ihrer Lösung oder Bewältigung bei.

Das dritte „postmoderne“ Anomieproblem ergibt sich nach Böhnisch dadurch, dass die Schule im Zeitalter der Individualisierung eines der wenigen, wenn auch erzwungenen Sozialkollektive sei und auch infolge der im außerschulischen Bereich abnehmenden Möglichkeiten der Gruppenbindungen als Kontakt- und Kommunikationsraum eine stärkere Bedeutung erlange, der sie jedoch nicht gerecht würde. Diese Anomietendenzen der Schule führten auf der Schüler/innenseite zu einem Anpassungsverhalten, welches sich, wenn Bewältigungsalternativen fehlten, kompensiert auch in gewalttätigen Handlungen äußern könne.

Konsequenzen für die Gewaltprävention

Böhnisch weist in seinem Erklärungsansatz darauf hin, dass insbesondere die Ursachen aggressiven Verhaltens im Bereich der Schulorganisation und im Bereich des Schulklimas zu suchen sind. Als Folgerungen für eine effektive Gewaltprävention lassen sich ableiten: Stärkung der Schule als soziales System, Ausbau von sozialräumlichen und sozialpädagogischen Elementen. Auf der persönlichen Ebene hin zum Schüler, zur Schülerin heißt das, nicht das Leistungspaket zu schnüren, sondern die Persönlichkeits- und Selbstwertentwicklung ihrer Schüler/innen sollten den in den Schulen Verantwortlichen bewusst sein und damit immer auch im Zentrum der pädagogischen Arbeit stehen.

Zusammenfassende Anmerkungen zu den dargestellten Theorien

Die einzelnen Theorien beschreiben letztendlich alle nur Teilaspekte des Gesamtzusammenhangs über Ursachen und Entstehungsbedingungen von Gewalt. Sie werden hier vorgestellt, weil sie im Hinblick auf die Auseinander-

setzung mit den Entstehungsbedingungen von Gewalt viele einzelne Aspekte berücksichtigen. Dies ist deshalb von Bedeutung, da so der Zugang zu dem Problemfeld Schule geebnet wird, auch wenn man die folgende Aussage von Schirp nicht unberücksichtigt lassen kann: „Angesichts der bisher vorliegenden analytischen Studien zur Gewaltlatenz und –virulenz lässt sich aus meiner Sicht keines der skizzierten Erklärungsmodelle als *allein stimmiges* (kursiv im Orig.) herausstellen“ (Schirp 1999, S. 30). Die exemplarisch ausgesuchten und kritisch analysierten Theorien gewähren dennoch eine hilfreiche und nutzbringende Übersicht darüber, welche Aspekte bei der Ursachenforschung der Gewalt berücksichtigt werden müssen.

Die hier präsentierten Theorien unterscheiden oder ergänzen sich gegenseitig, hier sollen die Parallelen innerhalb der verschiedenen Ansätze festgehalten werden, um sie abschließend in einer Zusammenfassung in sieben Thesen herauszuarbeiten:

- Soziologische Erklärungsmodelle zur Entstehung von Gewalt verdeutlichen, wie wichtig es ist, sich bei der Erforschung der Ursachen nicht nur auf das betreffende Individuum, die Lebensumstände des Einzelnen zu konzentrieren, sondern auch die gesellschaftlichen Prozesse und Strukturen mit einzubeziehen und zu analysieren.
- Die Wahrscheinlichkeit der Zunahme von Gewalttaten erhöht sich bei fehlenden sozialen Bindungen und Strukturen, einhergehend mit einem hohen Konkurrenzdruck. Solidarität und Zusammenarbeit gehören zu den zentralen Voraussetzungen, die es ermöglichen, Vereinzelung und damit verbundener Unsicherheit, die zu Gewalt führen kann, entgegenzuwirken.
- Gewalt ist oftmals das Resultat instabiler, unsicherer Lebensverhältnisse, sowie persönlicher Unsicherheit und Zuständen der Regellosigkeit. Insbesondere die Schule hat somit die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ihnen das Gefühl der Sicherheit und der Stabilität, sowie Orientierung durch strukturierte Abläufe zu geben.
- Chancenungleichheit und das Gefühl, die vorgegebenen gesellschaftlichen Ziele nicht zu erreichen, können zu Gewalttaten führen, die in diesem Sinne von Jugendlichen als Problembewältigungsstrategie angesehen werden.
- Entscheidend bei der Analyse der Entstehung von Gewalt ist auch, wie der Begriff selbst definiert wird, ebenso wer als gewalttätig gilt. Die Definitionen sind von gesellschaftlich bedingten Werte- und Normensystemen abhängig.

- Gewalt ist oftmals Teil eines langfristigen Prozesses, bei dem unterschiedliche Akteure beteiligt sind. Zentral ist hierbei, dass die Selbstwahrnehmung einer Person, die zu Gewalttaten neigt, durch Fremdzuschreibungen beeinflusst wird. Rollenzuschreibungen und Etikettierungen erschweren die Befreiung aus gewalttätigem Verhalten.
- Der Mangel des Aufzeigens alternativer Handlungsoptionen kann ein Grund dafür sein, dass Gewalt angewendet wird, da die langfristigen Auswirkungen nicht bedacht werden und die vermeintlichen Vorteile der Gewaltanwendung zu deren Attraktivität beitragen.

Die theoretischen Erklärungsansätze – daraus ableitende Konsequenzen für die Gewaltprävention

Ausführlich, in den Kapiteln 8 und 9 dieser Arbeit, wird über Prävention, Intervention und die geschlechterspezifische Gewaltprävention diskutiert. Hier, im Anschluss an die Vorstellung der einzelnen Theorien zur Erklärung von Aggression und Gewalt, sollen daraus folgende Konsequenzen für eine Anwendung präventiver Maßnahmen in der Schule, im Unterricht gezogen werden.

Die Kernaussage aller Theorien ist identisch. Offenkundig sind bei Gewalthandlungen die zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Normen und Werte verhaltensrelevant, weil sie über die Bedeutung des Verhaltens entscheiden und weil über Werte und Normen Situationen und jeweils eigene Gefühle beurteilt werden. Es sind die sozialen Bezüge, die über Werte und Normen strukturiert werden, deshalb muss auch die Gewaltprävention an Schulen über Werte und Normen erfolgen. Die Schüler/innen üben wenig Gewalt gegenüber Personen und Institutionen aus, die sie als Teil ihrer jeweils eigenen befriedigenden Sozialwelt erleben. Auch die in Bezug auf Schulen sehr wichtige relationale Gewalt, z.B. Mobbing, die sich beziehungs-schädigend auswirkt, spielt innerhalb eines Nahbereiches einer Gruppe, die sich versteht und stärkt, keine Rolle, weil Zuneigung und Sympathie gewalttätige Intentionen weitgehend ausschließen. Gewalt richtet sich in erster Linie gegen Personen, die nicht zum eigenen identitätsstiftenden sozialen Nahbereich gehören. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass affektive Zuwendung, Akzeptanz, normative Orientierung und Aufgabenstellungen, die den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Schüler/innen entsprechen, zu einem positiven, stabilen Selbst bei Kindern und Schüler/innen führen. Schü-

ler/innen werden sich einer Schulgemeinschaft nicht verweigern, die ihnen emotionale Bindungen und damit die Befriedigung affektiver Bedürfnisse und zugleich eine interaktive, mit Wissen und Bildung einhergehende Entwicklung anbietet, denn Gewalt macht keinen Sinn in einem Prozess der Entwicklung, der von den Schüler/innen als Einheit von entwicklungsbedingten Bedürfnissen und realer Lebenswelt empfunden wird. Der notwendige Zwangscharakter der Schule, ihre strukturelle Gewalt ist jedoch ohne problematische Folgen, wenn es gelingt, die curricularen Vorgaben des Staates als Teil der Lebenswelt der Schüler/innen, als Aufgabe und Herausforderung zu vermitteln. Die schulische strukturelle Gewalt ist dann gerechtfertigt, wenn die gesellschaftlich verantworteten curricularen Inhalte und pädagogischen Konzeptionen so beschaffen sind, dass eine differenzierte Bedürfnisentwicklung, eine Entdeckung des jeweils eigenen Potentials, innerhalb des Schulalltags stattfinden kann. So macht es zum Beispiel wenig Sinn über Anomie, den Verlust sozialer Bezüge, als einer Ursache schulischer Gewalt zu reden, dabei aber die Anomie selbst bzw. die anomischen Verhältnisse in einer Schule nicht als Problem der Gewaltursachen anzusehen, denn die Schüler/innengewalt wäre nur ein Symptom einer Gewalt, die zu den anomischen Zuständen führen würde. An dieser Stelle soll, obwohl ausführlich im Kapitel 6 darauf eingegangen wird, die Dimension der Identitätsgestaltung erwähnt werden, da bestimmte Formen von Gewalttätigkeiten jeweils unterschiedliche Zuordnungen bezüglich der Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeiten erfahren. Die Jugendlichen sind aber diesen Zuschreibungen nicht ausgeliefert, sondern können sie ganz bewusst „umgestalten“. Allerdings richten sich auch die Kontrollinstanzen danach aus, so dass die Kategorien immer noch gesellschaftlich zugeordnet werden und Jugendliche, die sich nicht norm-, sondern zudem auch noch geschlechtsstereotypwidrig verhalten, im besonderen Fokus der Aufmerksamkeit stehen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die meisten Theorien bestrebt sind, Ursachen zu benennen und Erklärungsansätze zum Gewaltverhalten anzubieten, wobei die negativen, auf Defizite hinweisenden Faktoren in der Mehrzahl aufgeführt werden. Die Etikettierungstheorien unterscheiden sich insofern, indem sie Gewaltverhalten primär als eine Zuschreibung und erst mit der Ausübung der konkreten Handlung als deviant

deklarieren. Das labeling wird zur Ursache für später einsetzende Taten erklärt. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass sich Ansätze etablieren, die Gewalterscheinungen auf vorgefundene, sozialimmanente defizitäre Kontexte zurückführen, die durch die individuell zur Verfügung stehenden Alternativen umgesetzt und nicht primär nur auf personale Defizite zurückgeführt werden. Allgemein kann festgestellt werden, dass es für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen sinnvoll erscheint, die jeweilige Theorie auf ihren Erklärungsanspruch zu hinterfragen. Jedoch ist jede, in der Praxis umgesetzte Prävention und Intervention, wenn auch oft nur fragmentarisch, auf Theorien bezogen, so dass der Rückbezug auf die zugrunde liegenden theoretischen Erklärungsansätze sich als notwendige Voraussetzung für eine effektive, kritische Umsetzung darstellt. In Anlehnung an Adele Clarke bleibt aber auch, bezogen auf die Theoriediskussion, die kritische Frage: Wer konstruiert was diskursiv, und wie und warum etabliert sich eine Theorie, favorisiert sich ein Erklärungsansatz? (vgl. Clarke, 2005, S. 88) Bezogen auf ihr Theoriekonzept hieße es in der Übertragung: Menschliche Akteure konstruieren diskursiv (individuell und/oder kollektiv), beziehen die von ihr bezeichneten „implicated actants“ mit ein, jedoch aus ihren eigenen vorhandenen Perspektiven. Weiter führt sie aus, dass sich für alle beteiligten Akteure immer wieder die Frage stellen sollte: Wessen Konstruktionen und vom wem existieren, welche werden für „wahr“ und für wirklich relevant befunden? Aber auch ganz wichtig die Frage: Welche Konstruktionen werden ignoriert, welche angefochten? Clarke selbst bietet auf diese Fragen die Analyse einer ganzen Palette von kollektiven, menschlichen sozialen Entitäten und deren Handeln an, ihre Diskurse sowie zugehörige Elemente in der erforschten Situation, um die Anpassungsfähigkeit der Konzepte zu nutzen, um die Erarbeitung verschiedener Komplexitätsgrade durchzuführen.

Bezogen auf die nachfolgenden Präventions- und Interventionsmodelle transformiert sich die Bedeutung dieser Fragestellungen, dass die differenzierten Erklärungsansätze von Gewalt und Aggression Maßnahmen implizieren, die sich an der vorgefundenen Komplexität orientieren müssen. Soweit sei an dieser Stelle schon darauf hingewiesen, dass die Folgerung heißen muss, langfristige, umfassendere Konzepte anzubieten, die auf die

konkrete Situation vor Ort mit differenzierten Angeboten eingehen, wobei die Komplexität von Gewalt, die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Formen, die Bedingungsfaktoren sowie die äußeren Steuerungsmechanismen programmatisch mit einbezogen werden müssen.

5.4. Das Erklärungsmodell der „Risikofaktoren“

Risikofaktoren sind „wahrscheinlichkeitssteigernde‘ Anzeichen für das Auftreten von Gewalt und Aggression [...], das heißt, sie begünstigen das Auftreten von Gewalt, müssen aber nicht notwendigerweise dazu führen“ (Bründel/Hurrelmann 1994, S. 123). Ohnehin besteht in der wissenschaftlichen Literatur darüber Konsens, dass an der Entwicklung von gewalttätigem Verhalten eine Reihe von Ursachen bzw. Entstehungsbedingungen beteiligt sind, die in ihrem Zusammenwirken die Entwicklung von gewalttätigem Verhalten begünstigen können. Kommen bei einem Kind oder Jugendlichen mehrere solcher ungünstigen Bedingungen zusammen, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass der Betreffende ein von aggressivem und gewalttätigem Verhalten geprägtes Verhaltensmuster entwickelt.

Das Modell der Risikofaktoren bietet zwar keine hinreichenden Erklärungen über tatsächliche Bedingungsverhältnisse und Wechselwirkungen der Risikofaktoren, ermöglicht aber dennoch die Identifikation konkreter gewaltfördernder Ursachen und ist daher im Gegensatz zu den allgemein bleibenden, theoretischen Ansätzen, vornehmlich der Psychologie, unmittelbar für die Praxis nutzbar, um somit konkrete Anhaltspunkte für die Gewaltprävention in der Schule zu erhalten und umzusetzen.

Es geht im Folgenden um die Frage nach den Ursachen für Risikofaktoren, die aggressives und gewalttätiges Verhalten fördern, nach begünstigenden Rahmenbedingungen, sowohl bezogen auf den familiären Hintergrund, die außerschulischen Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler, aber in besonderem Maße auf schulische Kontexte.

5.4.1. Gewalt in der Familie

Mehrere Risikofaktoren in der Familie (wie z.B. ein unangemessener Erziehungsstil, unzureichende Aufmerksamkeit und mangelnde soziale Kompe-

tenz der Eltern, ein niedriger sozialer Status der Familie, Ehekonflikte) tragen zusammen mit einem aggressiven Potential des Kindes zu erstem aggressiven Verhalten bei. Dieses Verhalten zeigt sich zunächst überwiegend in der Familie, später dann immer mehr in anderen Lebensbereichen. In der Schule kann dies zu einer zunehmenden Ausgrenzung des Kindes und zu schulischen Leistungsproblemen führen. Der Freundeskreis des Kindes bzw. des Jugendlichen schränkt sich zunehmend auf Gleichaltrige ein, die ebenfalls überdurchschnittlich aggressiv sind. Dies führt dazu, dass sich das Verhaltensrepertoire des Betreffenden immer stärker auf aggressive Konfliktbewältigungsmechanismen einengt. Längerfristig kann das Verhalten des Jugendlichen zu gesellschaftlichen Sanktionen und Straffälligkeiten führen.

„Der Begriff der Gewalt in der Familie umfasst Misshandlungen, die darauf abzielen, einen Menschen körperlich zu verletzen oder gesundheitlich zu schädigen, mit dem der Angreifer in einer auf gegenseitige Sorge und Unterstützung angelegten intimen Gemeinschaft zusammenlebt“ (Schneider 1987, S. 39).

Der Schwerpunkt der Betrachtung wird an dieser Stelle auf die Gewaltanwendung von Eltern oder Elternersatzpersonen gegenüber ihren Kindern gelegt (Eltern-Kind-Gewalt).

„Wegen des erheblichen Dunkelfelds gerade im Bereich der Kindesmißhandlung geben diese polizeilichen Zahlen nur wenig Aufschluß über den wirklichen Umfang des Problems. Schätzungen gelangen zu Anzahlen von 20.000 [...] über 80.000 [...] bis zu 400 000 [...] Fällen in der Bundesrepublik pro Jahr. Die erheblichen Abweichungen der geschätzten Zahlen beruhen nicht nur auf den Unterschieden im Verständnis des Begriffs der Kindesmißhandlung, sondern spiegeln auch die Mängel der Datengrundlage wider“ (Schwind u.a. 1990d, S. 94).

Die am häufigsten praktizierte Form der Kindesmisshandlung ist die Anwendung körperlicher Gewalt in Form von Prügel und Schlägen (vgl. ebd.). Das wahre Ausmaß von Gewalt in der Familie lässt sich nur schwerlich feststellen. Es ist der verfassungsrechtlich definierte Intim- und Schutzbereich der Familie und die damit verbundene Zurückhaltung, von außen in die Familie hineinzuschauen und sie zu kontrollieren. Es ist deshalb nicht überraschend, dass die Dunkelziffer über das Ausmaß dieser Fälle sehr hoch ist.

In zahlreichen empirischen Studien wurde ein Zusammenhang zwischen Gewalterfahrungen in der Kindheit und eigener Gewalttätigkeit als Erwach-

sener gegenüber den eigenen Familienmitgliedern nachgewiesen. Es besteht demzufolge eine Korrelation zwischen Gewalterfahrung und Gewaltanwendung. Dieser Zusammenhang wird als „Kreislauf der Gewalt“ (ebd., S. 106) bezeichnet: Wer Gewalt in der Familie als erfolgreiche Konfliktlösungsstrategie erfahren hat, wendet sie später mit hoher Wahrscheinlichkeit auch an. Melzer und Rostampour untersuchen mögliche Auswirkungen familiärer Sozialisation auf Gewalthandeln anhand neuerer Untersuchungsergebnisse der schulbezogenen Gewaltforschung und kommen zu folgendem Resultat:

„Es zeigt sich in den Analysen eine eindrucksvolle Bestätigung der Einflüsse familialer Sozialisation auf das Gewaltverhalten der Kinder in schulischen und außerschulischen Lebenszusammenhängen, wobei die verschiedenen Aspekte des Sozialisationsarrangements auf unterschiedliche Formen des Gewaltverhaltens spezifische Wirkungen zeigen“ (Melzer/Rostampour 1998, S. 160; kursiv im Org.).

Sie geben weiterhin an, dass sie bei der Evaluation der Forschungsergebnisse zu folgender Erkenntnis gekommen sind: „Die Mehrheit der Täter und der Täter-Opfer ist in ungünstigen Erziehungsmilieus aufgewachsen, während etwa drei Viertel aller an Gewalt Unbeteiligten in einem positiven Erziehungsmilieu aufgewachsen sind“ (ebd., S. 188).

Die familiäre Sozialisation beeinflusst die psychischen Entwicklungsverläufe und die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Sturzbecher/Langner 1997, S. 29). Jungen und Mädchen lernen von Vorbildern. Die Herausbildung der Geschlechtsidentität ist im Wesentlichen Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung. Jungen lernen schon früh, sich besonders stark und überlegen gegenüber Mädchen zu geben. Oft gehört es zu ihrem angelernten Verhaltensrepertoire, sich kämpferisch zu zeigen, mit der eigenen Stärke anzugeben, sich zu prügeln und sexistische Sprüche von sich zu geben. Dieselben Jugendlichen, die sich öffentlich so stark und aggressiv zeigen, haben sehr oft selbst vielfältige Gewalterfahrungen in ihrer Familie gemacht, da „[d]ie Familie [...] der Ort [ist], an dem die meisten Menschen das erste Mal Gewalt erfahren“ (Schwind u.a. 1990a, S. 80). Sie sind Opfer unterschiedlichster Gewalteinwirkungen, seien sie verbaler, psychischer oder körperlicher Art.

Folgende familiäre Bedingungen tragen laut Bründel und Hurrelmann (1997) zu einer erhöhten Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen bei:

- Langanhaltende Spannungen und Konflikte zwischen den Eltern, insbesondere im Vorfeld von Trennung und Scheidung (inzwischen betrifft dies ein Drittel aller Ehen) sowie instabile und wechselnde Partnerbeziehungen eines oder beider Elternteile,
- Wirtschaftliche Krisensituationen mit hoher Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls der Eltern, insbesondere bei Dauerarbeitslosigkeit,
- Soziale Isolation der Familie in Verwandtschaft und Nachbarschaft, desolate Wohnbedingungen,
- Ein gesellschaftliches Umfeld mit vielen aggressiven Handlungen und Gewaltverbrechen,
- Misshandlungserfahrungen der Eltern in deren eigenen Kindheit, die Persönlichkeitsstörungen hinterlassen haben.

„Die in die Interaktion einfließenden (Kindheits-)Erfahrungen der Partner bestimmen wesentlich ihren Umgang mit Konflikten und sozialen Belastungen und das Ausmaß ihrer Gewaltbereitschaft. Wiederholt ist ein Zusammenhang zwischen Gewalterfahrung in der Kindheit und eigener Gewaltanwendung des Erwachsenen gegenüber Familienmitgliedern belegt worden“ (Schwind u.a. 1990b, S. 106).

Ein sog. *Kreislauf der Gewalt* wird vorgegeben: Kinder, die von ihren Eltern misshandelt wurden oder Misshandlungen unter ihren Eltern ansehen mussten, tragen ein erhöhtes Risiko, als Erwachsene ihre eigenen Kinder oder ihren Partner zu misshandeln. Die Kommission kommt zu der Feststellung, dass die Beziehungen zwischen passiver Gewalterfahrung und eigener Gewalttätigkeit bzw. Duldung von Gewalt auf den Grundlagen der Lernpsychologie als ursächliche Zusammenhänge aufgefasst werden, die durch Lernprozesse vermittelt sind.

„Dabei scheint nicht nur die Täter-, sondern auch die Opferrolle gelernt. Ein Mädchen, das selbst Gewalt erlitten oder gewaltsame Auseinandersetzungen unter seinen Eltern mitangesehen hat, lernt Gewalt als gängiges Mittel innerfamiliärer Konfliktlösung kennen und ist eher geneigt, als Frau Gewalttätigkeiten ihres Partners zu dulden“ (ebd.).

Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass keine ‚naturgesetzliche‘ Verbindung zwischen Gewalterfahrung im Elternhaus und eigener Gewaltanwendung im Erwachsenenalter besteht. Vielmehr werden die Erlebnisse in der Herkunftsfamilie von den Erfahrungen mitbestimmt, die das Kind in der Schule, in Freizeit- und informellen Gleichaltrigengruppen mit der Handhabung von Konflikten macht.

Risikofaktoren sind in erster Linie solche, bei denen mehrere Faktoren zusammentreffen. Das Risiko von Fehlentwicklungen steigt stark an, wenn die ungünstigen Merkmale kumulieren, z.B. zu einer Scheidung ein finanzieller Abstieg, Alkoholismus, Arbeitslosigkeit etc. hinzukommen (vgl. Schwind/Baumann u.a. 1990a; Lösel/Bliesener 1995, S. 9f.). Einerseits erzeugt die Familie dann für den jungen Menschen selbst ein Übermaß an Belastungen, andererseits bietet sie keine Orientierung, um mit den für die gesunde Entwicklung notwendigen, außerfamiliären Anforderungen zurechtzukommen. Es ist zu betonen, dass sich ein kriminalitätsförderndes, familiäres Milieu keineswegs nur auf wirtschaftlich schwache Randgruppen beschränkt. Auch bei äußerlich scheinbar intakten Verhältnissen und Wohlstand können ablehnende, desinteressierte oder zu nachlässige Eltern zur Fehlentwicklung eines Kindes beitragen (vgl. Seitz 1983). Teilweise werden die Aggressionen von ihnen nicht wahrgenommen, zum anderen Teil reagieren Eltern erst dann mit Zuwendung auf ihr Kind, wenn Aggressionen auftreten, und bekräftigen damit das Verhalten des Kindes.

Aggressive Kinder kommen nicht selten aus Familien, in denen Mütter und Väter eine negative Haltung gegenüber ihren Kindern haben (vgl. Schwind u.a. 1990a, S. 81). Da Kinder eine starke Neigung haben, sich mit den elterlichen Lebensansichten und Einstellungen zu identifizieren, übernehmen sie auch deren Meinungen, sodass sie sich bisweilen selbst ablehnen, wenn sie z.B. schlechte Schulleistungen erbringen (vgl. Petri 1989, S. 155f.; 1996, S. 93). So sind die eindeutigen Forschungsbefunde der Kriminologie nicht verwunderlich, die zeigen, dass zwischen dem schulischen Leistungsversagen von Kindern und ihrem gewalttätigen Verhalten in der Schule ein recht enger positiver Zusammenhang besteht (vgl. Schwind u.a. 1990a, S. 92).

Brunner beschreibt eine neue Qualität jugendlicher Aggressivität und Gewaltanwendung, die in deren Grenzenlosigkeit bestehe, und führt sie darauf zurück, dass Grenzen zu missachten oder sie gar nicht zu kennen in Zusammenhang zu bringen sei mit dem subjektiv kindlichen Familienerleben. „Erziehungsstile, die entweder im Sinne von *laisser-faire* alles zulassen, resp. in überstrenger Manier alles verbieten, hindern Kinder daran, mit Grenzen umgehen zu lernen“ (Brunner 1997, S. 68-69). Auf das besondere Problem ausländischer Familien und deren kulturellen und sozioökonomischen Rah-

menbedingungen kann und soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Zweifelsohne spielen aber gerade hier die oft vorhandenen Identifikationsprobleme eine gewichtige Rolle bei der Selbstfindung ausländischer Jugendlicher, einhergehend mit einer realen Angst um die Zukunft, die oft auf Plakaten und Hochglanzanzeigen wesentlich mehr verspricht, als sie je wird halten können.

5.4.2. Gewalt in der Schule

*Meine kleine Schwester trägt ein Messer.
In der Schule sei das besser, sagt sie
und ihre Philosophie beruht auf Angst.
Angst vor der Penne,
Angst, die man nicht kenne,
wenn man's nicht selbst erlebt,
was dort abgeht Tag für Tag.
Sie sagt, nackte Gewalt,
Bereitschaft, einen kalt zu machen,
abzulachen, wenn man sich nicht mehr bewegt,
erlegt,
zu spät!*

(Spektacoolär – Meine kleine Schwester, 1997)

„Gewalt an Schulen“ – ein aktuelles Thema nur in unserer Zeit?

„[...] Da er keinen Grund mehr hatte, als Musterschüler und künftiger Primus auf sie herabzuschauen, kleidete ihn der Hochmut herzlich schlecht. Aber daß man ihn das merken ließ und daß er es selber schmerzlich in sich spürte, verzieh er ihnen nicht. Namentlich mit dem tadellosen Hartner und jenem vorlauten Otto Wenger gab es mehrmals Händel. Als der letztere ihn eines Tages wieder höhnte und ärgerte, vergaß sich Hans und antwortete mit einem Faustschlag. Es gab ein böses Hauen. Wenger war ein Feigling, aber mit dem schwächlichen Gegner war es leicht fertig zu werden, und er schlug rücksichtslos zu. Heilner war nicht zugegen, die andern schauten müßig zu und gönnten Hans die Züchtigung. Er wurde regelrecht durchgebleut, blutete aus der Nase, und alle Rippen taten ihm weh. Die ganze Nacht hielten Scham, Schmerz und Zorn ihn wach.“ (Hermann Hesse – Unterm Rad, 1906)

Wie die beiden Gedichte zeigen, beschäftigt das Thema *Gewalt an Schulen* die Menschen nicht nur heute, sondern auch schon vor hundert Jahren. Dennoch wird schon hier eine Veränderung in der Qualität der geschilderten Gewaltsituationen spürbar, die nicht allein auf semantische und stilistische Unterschiede zwischen dem Liedtext der deutschen Band *Spektacoolär* und dem Auszug aus der Erzählung „Unterm Rad“ von Hermann Hesse zurückzuführen sind.

Wie lässt sich die aufgezeigte Situation in der Schule erklären? Offenbar hat sich das Klima des Zusammenlebens verändert. Kinder und Jugendliche schlagen heute schon bei nichtigen Anlässen schneller und mitleidsloser zu als früher. Besonders beunruhigend ist die schleichend wachsende, ganz alltägliche Gewaltbereitschaft unter Schüler/innen, ihr fehlendes Mitgefühl und ihre sinkende Hemmschwelle.

Aus den schulbezogenen Studien der letzten Jahre geht hervor, dass es für

die in den Medien behauptete Zunahme eines generellen Gewalteinsteigs aggressiver und gewaltförmiger Handlungen in der Schule keine eindeutigen empirischen Belege gibt (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996, S. 368). Die vorliegenden empirischen Berichte deuten jedoch auf eine Veränderung von Gewalthandlungen hinsichtlich ihrer Schärfe und des Ausmaßes der Aggressivität bei einer Minderheit der Kinder und Jugendlichen hin. Eine Verharmlosung von Gewalt an Schulen wäre deshalb ebenso falsch wie eine Übertreibung und Dramatisierung. Das Problem gewalttätiger Handlungen in der Schule darf vor allem deswegen nicht bagatellisiert werden, weil es zu viele Kinder gibt, die unter solchen Verhältnissen leiden müssen. Zu den Opfern ist zu sagen, dass diese, ebenso wie die Täter, einen Entwicklungsprozess durchlaufen, der sie in ihrer Opferrolle immer stärker festigt.

Besteht wirklich ein derartiges Versagen der Gesellschaft, dass sie nicht mehr in der Lage ist, Einrichtungen zu schaffen, in denen die als relevant erachteten Kulturtechniken und Werthaltungen vermittelt werden? Kann die Schulklasse kein soziales System mehr darstellen, welches ein antizipatorisches Einüben in die Erwachsenenwelt ermöglicht und damit einen wichtigen Beitrag zur Integration leistet?

Die Schule spiegelt gesellschaftliche Struktur- und Chancenbedingungen wieder, die sie als Institution selbst nicht beeinflussen kann, und potenziert sie. Die Ausgangsbedingungen für die Entstehung von Aggressivität und Gewalt werden deshalb in den außerschulischen Lebenskontexten gesehen, können von der Institution Schule aus diesem Grund nur schwer verändert und beeinflusst werden. Die Problematik der Doppeldeutigkeit des bereits Gesagten wird deutlich in der scheinbar widersprüchlich geführten Diskussion in der Literatur: „Ausgangspunkt von Aggression und Gewalt bei Schülerinnen und Schülern ist [...] nicht die Schule, sondern der familiäre und ökonomisch-sozialstrukturelle Kontext der Schule“ (Hurrelmann 1996, S. 13). Wenige Zeilen weiter wird bemerkt:

„Die Schule ist aber natürlich auch ihrerseits Auslöser von Demoralisierung. Sie kontrolliert als gesellschaftliche Institution viele soziale und psychische Bedingungen, die aggressives Verhalten und Gewalt hervorrufen können. [...]. Die Kategorisierung als ‚leistungsschwach‘ oder ‚versagend‘ führt bei den meisten Betroffenen zu einer Verunsicherung des Selbstwertgefühls und einer Minderung späterer sozialer und beruflicher Chancen“ (ebd., S. 14).

Zu den schulspezifischen (innerschulischen) Faktoren, die gewalttätiges Verhalten fördern, zählen vor allem der hohe Leistungsdruck, die einseitig kognitive Beanspruchung bei gleichzeitiger Vernachlässigung von emotionalen und sozialen Aspekten, die Anonymität des Lernortes Schule sowie eine starre und unflexible Unterrichtsgestaltung im 45-Minuten-Takt (vgl. Gugel/Jäger 1995, S. 247).

„So lassen diese Unterrichtstechnologien Schule als positiven Erlebnis- und Lebensraum kaum zu und wandeln sie oftmals zur Lernfabrik um. Schülerinnen und Schüler reagieren in vielen Fällen mit Gewalt auf solche erlittene Schulgewalt, mit Flucht, mit realer oder phantasierter: sie verlassen das Schulgelände in den Pausen und schließen sich in die Toiletten ein, oder sie malen Palmeninseln und Kreuze auf ihre Arbeitstische“ (Meyenberg/Scholz 1995, S. 75).

Andere Untersuchungen ermitteln ähnliche bzw. weiterführende schulische Risikofaktoren, so z.B. ein hohes Ausmaß von Langeweile und Lärm im Unterricht, ein Gefühl der Über-, aber auch der Unterforderung, das Desinteresse am Lernstoff und einen geringen Grad von Mitsprachemöglichkeiten der Schüler (vgl. Niebel/Hanewinkel/Ferstl 1993). Je größer das Desinteresse am Lernstoff ist und je geringer die wahrgenommenen Mitgestaltungsmöglichkeiten sind, desto verbreiteter sind Gewaltbilligung, -bereitschaft und -tätigkeit (vgl. Funk 1995).

Hier wird erneut die Bedeutung eines intakten Verhältnisses zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen deutlich. Nach einer Analyse von Melzer und Rostampour begünstigt vor allem ein aggressives Verhalten der Lehrer (z.B. „Schreien im Unterricht“, „abfällig über Schüler reden“, „gegenüber Schülern handgreiflich werden“, Melzer/Rostampour 1996) das Auftreten von Gewalt. Auch Holtappels und Meier (1997) betonen im Ergebnis ihrer Analysen, dass eine förderliche Schulumwelt Gewalt mindern kann. Dazu gehören vor allem ein Schulklima, das durch ein förderndes Lehrer/innenengagement und gute Sozialbeziehungen unter den Schülern sowie zwischen Schülern und Lehrern geprägt ist, eine Lernkultur, die durch lebensweltbezogenes und schülerorientiertes Lernen ohne großen Leistungsdruck gekennzeichnet ist und ein Erziehungsverhalten seitens der Schule, bei dem soziale Etikettierung und die Anwendung restriktiver Erziehungsmaßnahmen keinen Platz haben (vgl. ebd., Meier 1997, Tillmann u.a. 1999).

In einigen Untersuchungen wird besonders das Zusammenwirken von familialen und schulischen Bedingungsfaktoren näher beschrieben. Ein hohes Risiko für aggressives Handeln tritt vor allem dann auf, wenn die hochgesteckten elterlichen Erwartungen in die schulische Karriere ihres Kindes nicht erfüllt werden können, das Kind aber das Erfolgsmotiv internalisiert hat (vgl. Engel/Hurrelmann 1993). Der enge Zusammenhang von negativer Schulkarriere und gewalttätigem Verhalten einerseits sowie von einem schlechten Eltern-Kind-Verhältnis plus Gewalt andererseits wurde ebenfalls in einer Untersuchung von Hurrelmann und Pollmer bereits 1994 nachgewiesen. Hinsichtlich der familialen Bedingungen wurde die emotionale Mangelsituation als relevanter im Vergleich zur materiellen identifiziert. Im Ost-West-Vergleich wurden bei dem zentralen Zusammenhang des Familienklimas und der Schulkarriere gewisse Differenzen festgestellt. Hier tritt der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungsproblemen und Gewaltbereitschaft bei ostdeutschen Jugendlichen deutlicher in Erscheinung. Kommt begünstigend ein auf extremistischen Ungleichheitsideologien basierendes Wertesystem dazu, wird die Gefahr groß, berufliche und schulische Probleme durch Gewalthandlungen gegenüber Schwächeren und Fremden abzureagieren (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 1992). Gerade in dieser Hinsicht sei auf den gesellschaftlichen Umbruch im Osten, auf die Orientierungs- und Bewältigungsprobleme und die Unsicherheit der Lehrer bei der Reaktion auf abweichendes Verhalten hingewiesen, gekennzeichnet durch fehlende, gesetzlich legitimierte Verhaltensnormativen und defizitäre Bedingungen einer effektiven Gegenreaktion.

Klaus Hurrelmann (1996) bezieht insbesondere außerschulische Ursachen mit in seine Überlegungen ein und nennt acht Risikofaktoren, die das Auftreten von Gewalt an Schulen begünstigen, besonders in ihrer Wechselwirkung und im Zusammenwirken verschiedener Faktoren. Zu berücksichtigen bleibt jedoch immer die Erfahrung des Einzelnen im Umgang mit Gewalt (vgl. Schwind u.a. 1990b, S. 367ff.; Bründel/Hurrelmann 1994, S. 123).

- Ungünstige Familienverhältnisse: Gestörte Familienbeziehungen, Trennung und Scheidung der Eltern, Armut und Deprivation, wechselnder Erziehungsstil der Eltern;

- Integration in eine delinquente Jugendkultur: Mitgliedschaft in Cliques mit abweichenden Normvorstellungen;
- Entfremdung von und Distanz zu schulischen Normen und Werten: Entfremdungsgefühle, Gefühle der Normlosigkeit und der inneren Distanz zu den schulischen Werten;
- Schulisches Leistungsversagen: Schlechter Leistungsdurchschnitt, verlängerte Schulbesuchszeit, Zurückstufung in eine als im Prestige niedriger eingeschätzten Schule und Verfehlen des Schulabschlusszeugnisses;
- Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls: Faktoren im schulischen und außerschulischen Bereich, die als deutliche Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls und der Chancen für die spätere Lebensgestaltung empfunden werden;
- Schulökologische und schulorganisatorische Faktoren: Unübersichtliche Gebäudestrukturen und eine wenig transparente Organisation von schulischen Abläufen.
- Schlechtes soziales Betriebsklima: Lehrerkollegien, die sich über die sozialen Regeln und Normen der Leistungsanforderung, Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung nicht einigen können und die keinen Konsens über die wichtigsten pädagogischen Grundzüge des Verhaltens im unterrichtlichen und nebenunterrichtlichen Bereich finden;
- Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen: Je berechenbarer und in ihrer Struktur demokratischer die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sind, desto günstiger sind die Voraussetzungen für gesunde Impulse die Persönlichkeitsentwicklung in der Schule betreffend.

Einerseits wirken außerschulische, gewaltfördernde Faktoren in die Schule hinein, andererseits kann die Institution Schule selbst gewaltauslösend wirken, weil in ihr Sanktionen und Zwangsmittel angewendet und über Notengebung auch Lebenschancen unterschiedlich zugeteilt werden. Es fehlt der Ausgleich zur Bestätigung des Selbstwertgefühls und Möglichkeiten sind gering, kompensatorisch Anerkennung zu finden. Langner/Sturzbecher verweisen darauf, dass der Komplex *Persönlichkeit* den wichtigsten Erklärungsbeitrag für die Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen leiste. Eine hohe Gewaltbereitschaft resultiere dabei vor allem aus einer hohen Erregbarkeit bei hohem Selbstvertrauen sowie Hoffnungslosigkeit und gleichzeitigen Kontrollüberzeugungen:

„Die höchste Gewaltbereitschaft zeigen ‚unruhige‘ Jugendliche, die von sich und ihren Fähigkeiten überzeugt sind, jedoch zugleich nicht daran glauben, diese Fähigkeiten bei der Gestaltung des eigenen Lebens nutzbringend einsetzen zu können“ (Langner/Sturzbecher 1997, S. 196).

In Diskussionen zum Thema *Gewalt in der Schule* findet man oft eine einseitige Reduktion des Gegenstandes auf der Ebene der von den Schülerinnen und Schülern ausgeübten direkten Gewalt. Die gegenwärtige Schule und die aktuelle Gewaltdiskussion ermöglichen eine schnelle und starke Moralisierung individuellen Handelns und immunisiert gesellschaftliche Strukturverhältnisse (vgl. Hamburger 1993, S. 168). Ein Beispiel: Oftmals wird als eine Ursache für Gewalt und Aggression bei Kindern und Jugendlichen das Argument der veränderten Familienstruktur angeführt und damit einhergehend der Verlust an Halt, Werten und allgemeiner Orientierung. Die Schule, in der die Kinder und Jugendlichen mehrere Stunden am Tag verbringen, muss sich der vorhandenen Realität, den veränderten Beziehungen, die das Leben der Kinder heute bestimmen, stellen und in einem veränderten Erziehungskonzept den Gegebenheiten Rechnung tragen, indem sie z.B. Veränderungen aufnimmt in Bezug auf die Organisationsstruktur (Grundschule mit festen Öffnungszeiten, Betreuungsangebote, auch am Nachmittag etc.).

„Problematisch scheint vor allem zu sein, daß Schulen i.d.R. kein explizites Erziehungskonzept vertreten, sondern die Erziehung der Lehre nachordnen. Dies führt dazu, daß Schülerinnen und Schüler bei jedem Lehrer und jeder Lehrerin ein anderes, meist implizites, Erziehungskonzept in der Unterrichtsgestaltung erleben“ (Laging/Matthey/Skischus 1993, S. 11).

Als Resümee der vorliegenden Ergebnisse schulbezogener Gewaltforschung kann festgehalten werden, dass für deviantes Verhalten unter Schülern die Schule als Sozialisationsfeld – entgegen der zu einiger Popularität gelangten Vermutung, dass es sich bei der Institution Schule nur um den Austragungsraum andernorts verursachter Gewaltescheinungen handeln würde – eine deutliche Mitverantwortung trägt. So zeigt sich im Vergleich von zwei Schulen gleicher Schulform mit einem sozial ähnlichen Umfeld, die hinsichtlich der Gewaltentwicklung bzw. des Gewaltausmaßes Differenzen aufwiesen, dass Unterschiede in der pädagogischen Ausgestaltung des Schullebens und der Schulkultur bestanden. Genau genommen waren das der andere Führungsstil der Schulleitung, die Professionalität des Lehrer/innenhandelns im unterrichtlich-didaktischen und außerunterrichtlich-erzieherischen Bereich sowie die Gestaltung der Sozialbeziehungen, insbesondere des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Diese Bereiche wurden als bedeutsam für die Gewaltbelas-

tung an den Schulen und ebenso als Ausgangspunkte für die Präventionsarbeit im Sinne einer Schulentwicklungsarbeit bewertet. Mit einer isolierten Betrachtung schulischer Auslösefaktoren für Gewalthandeln würde aber die schulbezogene Gewaltforschung Gefahr laufen, zu einer einseitigen Forschung für die Institution Schule zu werden. Denn auch hinsichtlich der Vernetzung schulischer Sozialisationswirkungen in Bezug auf Gewalthandeln mit den Wirkungen anderer Sozialisationsinstanzen – Familie, Peergroups, Medien – besteht noch Klärungsbedarf (vgl. Funk/Passenberger 1999, S. 256ff.). Daher erfordert die Aufklärung von Gewaltursachen bei der Betrachtung der Institutionsebene eine doppelte Perspektive, zum einen die einer differenzierten Untersuchung innerschulischer Problemlagen und zum anderen deren Einbindung in ein komplexes, makrosoziales Bedingungsgefüge.

5.4.3. Konkurrenzverschärfung in der Schulklasse

Im Zusammenhang mit der sozialen Ursachensuche für Schüler/innengewalt soll hier darauf hingewiesen werden, dass auf der personalen Schüler/innenebene gerade in Haupt- und Förderschulen eine Zunahme sozial unverträglicher, gewaltförmiger Kommunikation in der Schulklasse zu verzeichnen ist.

Auf alle Schulzweige bezogen, kommen zu der von Schülerinnen und Schülern repräsentierten individuellen Konstellation oder Kombination der persönlichen und sozialen Merkmale die durch schulische Lernsituationen gegebenen Vergleichsmöglichkeiten der Lernleistungen sowie Gruppenstress, Status- und Rollenprobleme in der oftmals großen, schulischen Jahrgangsklasse, die unter Individualisierungsbedingungen Wettbewerb und Konkurrenz verschärfen, insbesondere an der Nahtstelle zwischen Schule und Beruf. Schulische Konkurrenzsituationen sind in einer auf „individuelle Konkurrenz ausgerichteten Gesellschaft“ (Heitmeyer 1998, S. 65) in Individualisierungsprozessen in Form „generalisierte[r] Individualisierungskonkurrenz und [einer] institutionenabhängige[n] Individuallage eingelagert“ (ebd., S. 48, kursiv im Orig.). Bei der Konkurrenz geht es um „Verteilung und Zuordnung über Leistungen und Positionen“ (Hillmann 1994, S. 436), Leistungskonkurrenz, Rivalitäten und nicht um Partnerschaft.

Der Trend zu höheren Schulabschlüssen bleibt nicht ohne Folgen für den

Leistungsdruck sowie auf den

„Konkurrenzkampf um schulischen Erfolg während der Schullaufbahn, und zwar vor allem bei solchen Kindern und Jugendlichen, die in Schule und Ausbildung über die für Konkurrenz und Wettbewerb erforderlichen Mittel und Techniken nicht ausreichend verfügen“ (Tillmann u.a. 1999, S. 35).

Hier ist durchaus auch ein Zusammenhang bei der Gewaltbereitschaft von Mädchen und jungen Frauen zu finden.

Das Schulsystem erfordert von Schülerinnen und Schülern Leistung und stellt über Noten, Qualifikationen und Selektionen die Ausgangsbedingungen für bestimmte Berufslaufbahnen, gleichzeitig auch über den zukünftigen Berufsstatus. Außerdem nimmt dies Einfluss auf das spätere Einkommen, das soziale Ansehen wie auf die Platzierung in der gesellschaftlichen Hierarchie. Ein Arzt/eine Ärztin ist aus gesellschaftlicher Sicht in der Berufshierarchie höher angesiedelt als ein Computerfachmann, auch wenn sich das Einkommen auf gleicher Höhe befindet.

Aus dem in der Schule dominanten Leistungsprinzip resultiert, dass auch Schulversager ‚produziert‘ werden. Wenn sich die für alle Schüler/innen gleichermaßen postulierte Chancengleichheit in der Wirklichkeit reduziert, spüren die benachteiligten Schüler/innen die Beeinträchtigung ihres momentanen und auch ihres zukünftigen sozialen Status. Eine Folge davon kann für diese, die sich mit ihren noch verbleibenden Mitteln wehren, im sozialen Überlebenskampf zu gewalthaltigen Abwehrreaktionen führen, besonders dann, wenn individuelle Problembewältigungsstrategien nicht erlernt wurden bzw. nicht zur Verfügung stehen. Soziale Problembündelungen kommen oft erst im schulischen Kontext durch bestimmte Schüलगewalthandlungen zum Ausdruck.

5.4.4. Peergroups und Cliques

Unter Peergroups können wir etwa gleichaltrige Jugendliche verstehen, die eine zentrale Bezugsgruppe füreinander bilden, wobei die Zugehörigkeiten informell geregelt und ausgehandelt werden. Dabei besteht zwar formale Gleichheit zwischen den Gruppenmitgliedern. Informell können sich jedoch freilich hierarchische Strukturen herausbilden. Peergroups kennzeichnet eine

mehr oder weniger ausgeprägte Homogenität in der Zugehörigkeit zu bestimmten Altersspannen sowie soziale Momente von gegenseitiger Akzeptanz, Soziabilität und Egalität in der Stellung zueinander (vgl. Krappmann 1991, S. 364).

„Dabei entwickeln peer-groups für ihr Gruppenleben, ihre Aktivitäten und ihre Sozialkontakte ein eigenes Werte- und Normensystem, welches aber keineswegs völlig unabhängig von den kulturellen Prägungen des sozialen Herkunftsmilieus ist; so korrespondieren die Einstellungs- und Verhaltensmuster der Cliquesmitglieder in der Regel mit den soziokulturellen Mustern der schichtspezifischen und ethnischen Herkunft“ (Tillmann u.a. 1999, S. 39).

Melzer und Rostampour stimmen mit ihrer Forschungsgruppe überein, dass

„der Organisationsgrad in Gruppen als solcher kein Risiko für Gewalt handeln darstellt, wohl aber zur Erklärung des Opferstatus hilfreich ist, während als Prädiktoren schulischen Gewalthandelns die Gewaltorientierung von Freunden oder Peers, mit denen man auch im außerschulischen Bereich in Kontakt ist, ebenso wirken könnte wie das intolerante Binnenklima von Peer-Groups, sofern man ihnen angehört“ (Melzer/Rostampour 1998, S. 178).

Dies gilt im kompensatorischen Sinne umso mehr für Jugendliche in psychisch schwierigen Situationen: Wer sich in Krisensituationen befindet, wer in Familie und Schule Frustrationen und mangelnde Anerkennung erfährt, wer das oft aufoktroierte Werte- und Normensystem teilweise oder ganz ablehnt, wird sich der Clique und ihren alternativen Wertorientierungen besonders intensiv zuwenden. In der Schule zeigt sich abseits der offiziellen Geschehnisse auf der ‚Vorderbühne‘ des institutionellen Tagesablaufs eine ausgeprägte Schülersubkultur, welche auf der ‚Hinterbühne‘ die offiziellen Regeln unterläuft (vgl. Zinnecker 1975, S. 39). Wichtig für die Einstellungen und das Verhalten von Schüler/innen scheint die Gewaltbereitschaft der Clique zu sein (vgl. Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996, S. 348ff.). Solche Befunde besagen indes nicht, dass Jugendliche außerhalb von Gruppen gewaltfrei agieren. Allgemein gilt offenbar, dass Schüler/innen mit normkonformer Einstellung weniger zu aggressivem und zerstörerischem Verhalten neigen. Je stärker sie aber von sozialer Isoliertheit betroffen sind, umso häufiger sind sie in Prügeleien verwickelt. „Neben dem Prügeln werden auch vandalistische Handlungen stark durch die sozialen Beziehungen zur Gleichaltrigengruppe

beeinflusst“ (Funk/Passenberger 1999, S. 259).

Die Gruppe gleicht einer äußeren Hülle, die das Eindringen ungebetener Einflüsse abwehren hilft. Hier können Jugendliche die kollektivierte Ich-Stärke finden, die sie als Einzelne nicht entwickeln können (vgl. Menzel 1993, S. 14-15).

5.4.5. Medien

Die Ballade vom Nachahmungstrieb

Es ist schon wahr: nichts wirkt so rasch wie Gift!
Der Mensch, und sei er noch so minderjährig,
ist, was die Laster dieser Welt betrifft,
früh bei der Hand und unerhört gelehrig.

Im Februar, ich weiß nicht am wievielten,
geschah's auf irgendeines Jungen Drängen,
daß Kinder, die im Hinterhofe spielten,
beschlossen, Naumanns Fritzchen aufzuhängen.

Sie kannten aus der Zeitung die Geschichten,
in denen Mord vorkommt und Polizei.
Und sie beschlossen, Naumann hinzurichten,
weil er, so sagten sie, ein Räuber sein.

Sie steckten seinen Kopf in eine Schlinge.
Karl war der Pastor, lamentierte viel,
und sagte ihm, wenn er zu schrei'n anfinge,
verdürbe er den anderen das Spiel.

Fritz Naumann äußerte, ihm sei nicht bange.
Die andern waren ernst und führten ihn.
Man warf den Strick über die Teppichstange.
Und dann begann man, Fritzchen hochzuziehn.

Er sträubte sich. Es war zu spät. Er schwebte.
Dann klemmten sie den Strick am Haken ein.
Fritz zuckte, weil er noch ein bißchen lebte.
Ein kleines Mädchen zwickte ihn ins Bein.

Er zappelte ganz stumm, und etwas später
verkehrte sich das Kinderspiel in Mord.
Als das die sieben kleinen Übeltäter
erkannten, liefen sie erschrocken fort.

Noch wußte niemand von dem armen Kinde.
Der Hof lag still. Der Himmel war blutrot.

Der kleine Naumann schaukelte im Winde.
Er merkte nichts davon. Denn er war tot.

Frau Witwe Zwickler, die vorüberschlurft,
lief auf die Straße und erhob Geschrei,
obwohl sie dort gar nicht schreien durfte.
Und gegen sechs erschien die Polizei.

Die Mutter fiel in Ohnmacht vor dem Knaben.
Und beide wurden rasch ins Haus gebracht.
Karl, den man festnahm, sagte kalt: "Wir haben
es nur wie die Erwachsenen gemacht."

(Erich Kästner 1931)

Im Bereich der Freizeitgewohnheiten ist der Medienkonsum als mögliche Ursache für Gewaltausübung und Gewaltbereitschaft oftmals, wie in der oben aufgeschriebenen Ballade von Kästner schon 1930, thematisiert worden. „Leider gibt es [jedoch] bislang keine allseits akzeptierte theoretische Fundierung des Wechselverhältnisses von Medienkonsum und Verhalten“ (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996, S. 233).

Kindheit ist unter heutigen Bedingungen wesentlich Medienkindheit (Aufenger 1991, S. 11f.), da die Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten vor allem in den Städten durch Gebäude- und Straßenbebauung minimiert sind. Modernität und gesellschaftliche Attraktivität der Medien sorgen für die weite Verbreitung von Walkmen, Gameboys, Computerspielen, CD-Player, Video, Kabel- und Antennen-TV unter Kindern/Jugendlichen, welche inzwischen vermehrt von MP3-Playern, Smartphones, Blu-rays und digitalem TV abgelöst wurden. Unumstritten ist das Ausmaß der Gewaltdarstellung im Fernsehen, in Live-Programmen und Videos. Die Wirkung dieser Gewaltdarstellung ist jedoch nicht nur theoretisch-konzeptionell umstritten (vgl. Groebel 1988). Vielmehr gibt es eine lange Reihe von sich widersprechenden bzw. die jeweilige Theorie nicht bestätigenden Befunden und einige, bisher wenige oder gar nicht verifizierte Überlegungen. Kaum noch vertreten wird die Auffassung, dass Fernsehaggression eigene Aggressionen ableitet und somit letztendlich reale Gewalt abbaut. Verfechtern dieser sogenannten *Katharsis-Hypothese* wird vorgeworfen, sich auf den Diskussionsstand von vor mehr als 20 Jahren zu beziehen (vgl. Groebel/Gleich 1993).

Die *Frustrations-Aggressionsthese* von Leonard Berkowitz (1993) geht davon

aus, dass aggressive Sendungen nur dann aggressives Verhalten auslösen können, wenn der Zuschauer ohnehin schon frustriert und verärgert ist. Dagegen besagt die *Inhibitionsthese*, dass durch Gewalt im Fernsehen durchaus aggressive Impulse entstehen, die dann aber aus Angst vor Bestrafung unterdrückt werden. Ähnlich wie bei der *Katharsisthese* wird eigene Aggression hier also vermieden. Sie wird allerdings nicht abgebaut, sondern unterdrückt.

Am wichtigsten für die weitere Forschung sehen Medienwissenschaftler heute Untersuchungen an, die sich mit den langfristigen Wirkungen von Mediene Gewalt beschäftigen. So nimmt die *Habitualisierungsthese* an, dass es zu einer tendenziell höheren Gewaltbereitschaft durch Abstumpfung und Gewöhnung führt, wenn über einen längeren Zeitraum hinweg vermehrt Gewaltfilme konsumiert werden. Als Grundlage für weitere Untersuchungen, gerade hinsichtlich des Videokonsums, könnte die von Albert Bandura entwickelte *Lernthese* dienen, die weiterentwickelt wurde und mittlerweile davon ausgeht, dass die Medien Informationen und Lösungen bieten, die von den Zuschauern übernommen werden können. Besonders Vielseher entwickeln demnach bei einem gewaltbeladenen Angebot ein aggressives Wahrnehmungsmuster. Und wenn sie durch die Filme gelernt haben, dass Probleme vorwiegend unter Einsatz von Gewalt gelöst werden, besteht die Möglichkeit, dass sie in Problemsituationen entsprechend handeln. Doch ob jemand viel fernsieht und wie er darauf reagiert, hängt wiederum von anderen Faktoren ab. Für das Erlernen von Aggressionen gilt nach dieser These, dass es in erster Linie vom familiären und sozialen Umfeld abhängt, zweitens vom kulturellen System. Erst an dritter Stelle rangieren die in den Medien angebotenen aggressiven Muster (vgl. Bandura 1979a, S. 136). Hurrelmann sieht einen deutlichen Zusammenhang zwischen der häuslichen und familiären Situation sowie dem Konsum von Gewaltfilmen. „Am stärksten sehen wir einen Zusammenhang zwischen einem vernachlässigenden Erziehungsstil und dem Konsum von Gewaltfilmen der Kinder in der Familie“ (Hurrelmann 1994, S. 190). Eckert behauptet: „Gewalt in den Medien wird dann nachgeahmt, wenn sie zur eigenen Lebenssituation passt“ (Eckert 1993, S. 138). Fuchs u.a. gelangen in ihrer Untersuchung zu der Aussage, dass

„die Gewaltdarstellung in Filmen und Videos die Gewaltausübung begleitet und daß starker Medienkonsum – insbesondere solcher gewalttätigen Inhalts – und die Häufigkeit realer Gewalthandlungen in einem Wechselverhältnis stehen können“ (Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996, S. 238).

Kunczik will den Zusammenhang zwischen Gewaltbetrachtungen und Gewaltausübung differenzierter auffalten:

„Angemessener ist jedoch eine Konzeption, bei der die Effekte der Gewaltdarstellungen von der Art der Darbietung (Handlungskontext, Inszenierung, Art und Weise der Gewaltdarstellung), der Person des Betrachters (Alter, Geschlecht, Aggressivität, soziale Integration) und vom sozialen Kontext der Betrachtung (alleine, mit Freunden, in der Familie) abhängig gesehen werden“ (Kunczik 1993, S. 98).

Eine Stimulierung bereits vorhandener aggressiver Neigungen ist umso wahrscheinlicher, je positiver die mediale Gewalt vom familiären Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen bewertet wird, und je stärker Gewalt im Alltag als Konfliktlösungsstrategie wahrgenommen wird. Ein enger Bezug zum elterlichen Erziehungsstil und zum sozialen Milieu ist offensichtlich (vgl. Schubarth 2000b, S. 97).

In den aktuellen Diskussionen, die seit Gewalttaten besonders derer von Erfurt und Winnenden in den verschiedenen Medien geführt werden, kommen immer wieder Äußerungen zustande, es bestehe eine Verbindung zwischen Gewalttaten von Jugendlichen, die einen extrem hohen Medienkonsum hatten – hier vor allen Dingen gewaltverherrlichende Videospiele – und der darin gesuchten Lösung ihrer Probleme. Weiterhin erscheint eine nicht zu unterschätzende Variable in der Verarbeitung von Gewalt durch Kinder und Jugendliche zu liegen, wenn die Helden, die zeigen, wie Probleme zu lösen sind, in Filmen als Vorbilder betrachtet werden (vgl. Kunczik 1995; Theunert 1996).

Aus Schülersicht scheint Gewalt in entsprechenden Medienproduktionen sehr positiv in einen akzeptierten Kontext von diversen Spielgeschehen (Heldentum, Stärke, Gerechtigkeit, spannendes Erleben etc.) eingebettet zu sein. Insgesamt kann die Wirkung medialer Gewalt auf Heranwachsende somit nur im Zusammenhang der individuellen Lebens- und Erfahrungsbezüge eingeschätzt werden. Allerdings scheint der mediale Konsum dahingehend bedeutsam, als dass er zeitlich immer mehr Raum einnimmt und parallel dazu

die Möglichkeiten der ‚leibhaftigen‘ Erfahrungen abnehmen. Problematisch erscheint eine Überlagerung der primären und sozialen durch sekundäre, mediale Erfahrungen, was somit den Verlust von Zeit für Eigentätigkeit und praktisches Erfahrungslernen bedeutet. „Kinder wissen schon alles, bevor sie es als Jugendlicher oder Erwachsener selbst erfahren konnten: Ein heutiges Kind kennt durch das Fernsehen die ganze Welt, ehe es alleine eine Straße überqueren kann“ (Textor 1990, S. 17).

Bei der medialen Präsentation von Wirklichkeit aus zweiter Hand stellt sich insbesondere die Frage, inwieweit Kinder und Jugendliche in der Lage sind, die von Medien gelieferten Informationen zu entschlüsseln und welche kognitiven, sozialen und emotionalen Folgen bedingt werden. Doch die Quantität und Intensität der Informationsflut fordert dem kindlichen Gehirn eine spezifische Selektivität ab. Diese ist jedoch nicht kategoriengeleitet oder normativ geprägt, sondern durch thrill/action (vgl. Struck 1995, S. 53) geleitet. Damit einher geht eine Selektivität der Wahrnehmung, die durch ständige Steigerung der Erregung, einer Erhöhung der Reizschwelle, verdeutlicht wird. Somit geht ein Teil von Sinnesqualität verloren. ‚Entsinnlichung‘ wäre ein mögliches Wort. Für Peter Struck (1995) eskaliert diese Entwicklung so weit, dass den Kindern die Fähigkeit, das Leben selbst wahrzunehmen, zerstört wird. Auch die Wertverschiebung wird hierdurch verstärkt, denn diese ‚visuellen Kinder‘ identifizieren sich eher mit den Kindern der Werbe-Welt als mit schwächeren Identifikationsobjekten, wie sie Märchen oder andere phantasiefördernde Textformen anbieten. Ein Denken in den Kategorien ‚stark‘ und ‚schwach‘ oder ‚erfolgreich‘ versus ‚nicht erfolgreich‘ bietet sich an. Da Kinder oft als Einzelkinder in einem Schonraum ohne Bewährungsmöglichkeiten, ohne entsprechende Räume zum Ausprobieren, gleichzeitig aber überfordernde visuelle Informationsfluten über sie hereinbrechen, reduzieren sie die emotionale Besetzung anderer Personen. Köhnlein stellt deshalb die These auf: „Die Kinder lassen sich kaum von etwas persönlich berühren“ (Köhnlein 1995, S. 4).

5.5. Resümee:

Konsequenzen für die Gewaltprävention in der Schule

Inzwischen wird zu den Erklärungsmodellen in der wissenschaftlichen Literatur ein differenziertes Bild vom Ausmaß, den Erscheinungsformen und den Ursachen von Gewaltvorkommen gezeichnet. Ursachen und Entstehungsbedingungen für Gewalt sind in sehr unterschiedlichen Sozialisationsfeldern zu suchen, was entsprechende Präventionsstrategien erforderlich macht. Dadurch, dass sowohl außerschulische als auch schulische Bedingungen als Risikofaktoren für Gewalt in Erscheinung treten, muss eine erfolgsversprechende Prävention stets beide Bereiche erfassen. Dies erfordert vor allem eine intensivere, interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der Schule und anderen Institutionen. Gesondert hervorzuheben scheint das Zusammenspiel der Sozialisationsfelder ‚Familie‘ und ‚Schule‘. Daraus resultiert die Frage, welche Konsequenzen sich aus den oben aufgeführten Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen von Gewalt für die praktische gewaltpräventive Arbeit in der Schule ableiten lassen. Gleichzeitig sollte auch betrachtet werden, welche Ergebnisse der empirischen Gewaltforschung für die Diskussion um Effektivierung aus schultheoretischer Perspektive bzw. verstärkter sozialer Orientierung von Schule von Interesse sind.

Im Anschluss an diese Ausführungen lässt sich festhalten, dass die Studien in den neunziger Jahren umfangreiches, empirisches Material zum Problemfeld dargelegt haben. Somit wurde auch ein wesentlicher Beitrag zur Versachlichung der Gewaltdebatte geleistet. „Der Wert dieser Studien besteht darüber hinaus sowohl in ihrem Beitrag zur Entwicklung der pädagogischen Praxis (z.B. in Form der Gewaltprävention) als auch in ihrem Beitrag zum fachwissenschaftlichen Diskurs“ (Schubarth 2000b, S. 116).

Es wird auch in Zukunft darum gehen, eine auf Schule bezogene Ursachenanalyse hinsichtlich des Gewalthandelns von Schülerinnen und Schülern voranzutreiben, um auf der Grundlage entsprechender Ergebnisse zu wirkungsvollen Präventionskonzepten für die Arbeit in der Schule zu gelangen. Die gewichtigste Intention sollte dabei sein, die Fortführung der Analyse in der Prävention zu sehen, in der Diskussion, vor allem aber in der Praxis. Denn nur die wenigsten Untersuchungen kümmerten sich bislang darum, was sich aus ihren Ergebnissen ableiten ließ und wie man diese in die kon-

krete Arbeit vor Ort integrieren konnte.

Dabei geht es nicht darum, dem Ruf nach möglichst schnellen Lösungen zu folgen, die es ohnehin auf diesem Gebiet nicht geben kann. Symbolische Handlungen, in Auftrag gegebene Untersuchungen, eingesetzte Kommissionen und geschriebene Berichte besitzen wenig Effekte für die kontinuierliche Arbeit in der Schule.

Aus dem Kreislauf der verkürzten Erwartungen und ebensolcher Antworten herauszukommen soll Aufgabe der Arbeit sein, wenn es darum geht, den Schwerpunkt auf schulspezifische Präventionskonzepte und -modelle zu setzen.

6. Erklärungsansätze und Ursachen weiblicher Jugendgewalt

6.1. Neue Studien über Mädchengewalt

Die Darstellung der Ergebnisse und die Analyse der vorgefundenen Daten werden in der vorliegenden Dissertation in Bezug zu deutschen und internationalen Forschungen und Studien gestellt, die sich mit der Jugendgewalt, vornehmlich mit der Gewalt in der Schule, aber auch allgemein mit der kontrovers aufgeführten geschlechterspezifischen Dynamik im Umgang mit Aggressionen beschäftigen, wobei der eigenständige Bereich der Rechtsextremismusforschung hier nur marginal gestreift werden kann. Die Frage nach politisch motivierten Gewalthandlungen unterliegt im vorliegenden Zusammenhang keiner weiteren Erörterung (vgl. Findeisen/Kersten 1999, S. 33).

In der bislang vorliegenden empirischen Forschung wurde Jugendgewalt – bis auf wenige, im späteren Verlauf dargestellte Ausnahmen – als Jungenphänomen behandelt. Mädchen wurden als geschlechtliche Kategorie gesondert erfasst. Dennoch waren die Untersuchungen in der Regel von vornherein in ihren Fragestellungen und Forschungsdesigns auf die als Jugendgewalt wahrgenommene Jugendgewalt ausgerichtet. Das große Manko in den Erhebungen besteht darin, dass ‚mädchentypische‘ Gewalterscheinungen oftmals nicht als Gewaltformen betrachtet wurden.

Die Untersuchungen über Gewalt in der Schule beziehen sich auf verschiedene regionale Strukturen innerhalb der Bundesrepublik. Schulen, Altersklassen und Jahrgänge weisen uneinheitliche konzeptionelle sowie differierende methodische Befragungen auf (vgl. Lösel/Bliesener/Averbeck 1999, S. 65f.; Schubarth 2000b, S. 73f.).

Die in dieser Arbeit, im Kap. 6, mehrfach zur Diskussion gestellten Studien von Silkenbeumer 2000/2007; Bruhns/Wittmann 2002; Popp 2002; Koher 2007 und Heeg 2009 (vgl. S. 141-213) beschreiben die Erscheinungsformen der Jugendgewalt mit dem Anspruch, Aussagen über Gewalthandlungen weiblicher Jugendlicher abzugeben. Das Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen ist zwar noch lange nicht so intensiv und andauernd erforscht, wie es seit Beginn der neunziger Jahre für Jungen geschieht, jedoch liefern die Veröffentlichungen der letzten Jahre durchaus umfassende Informationen

zu der Gewaltorientierung von Mädchen, zu den bei ihnen auftretenden Gewalthandlungen und den Entwicklungstendenzen ihres Verhaltens. Ihnen liegen überwiegend qualitativ angelegte Studien zugrunde, die zwar in ihrer Verallgemeinbarkeit eingeschränkt sind, aber einen vertieften Einblick in die Entstehungsgründe und Ausdrucksformen weiblicher Jugendgewalt erlauben. Diesen Untersuchungen folgend, wenden Mädchen und junge Frauen in körperlichen Auseinandersetzungen nicht unbedingt ‚mädchentypische‘ Formen wie das Ziehen an den Haaren, Kratzen und Beißen an oder beschränken sich darauf, Ohrfeigen zu verteilen – Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen betrachten solche Verhaltensweisen noch nicht als Gewalt. Sie setzen vielmehr auch ihre Fäuste und Füße gegen Gegner/-innen ein, wobei es teilweise zu erheblichen Verletzungen kommt. Waffen führen weibliche Jugendliche seltener mit sich als männliche.

Wenden Mädchen körperliche Gewalt an, so richtet sich diese überwiegend gegen andere Mädchen. Zurückzuführen ist dies einerseits darauf, dass Jungen in der Regel als körperlich überlegen wahrgenommen werden, Schlägereien mit ihnen weniger ‚aussichtsreich‘ erscheinen. Die Angreiferinnen sind generell gegenüber kräftigeren Gegnerinnen und Gegnern vorsichtig. Dies gilt auch für ältere oder größere Mädchen. Zum anderen sind weibliche Jugendliche meist sehr eng in gleichgeschlechtliche Netzwerke eingebunden, sodass herabsetzende Äußerungen und rufschädigende Gerüchte von anderen Mädchen ihnen schnell zu Ohren kommen, während sie von Kommunikationen unter Jungen nur wenig wissen. Dass sie auf verbale Angriffe oder Verleumdungen aus diesem Kreis sehr empfindlich reagieren und Gewalt oftmals als die einzige, nachhaltige Strategie ansehen, um sich dagegen zur Wehr zu setzen, ist auch dadurch bedingt, so eine auf der Grundlage der Studie von Bruhns und Wittmann (2002) entwickelte These, dass sie ihren Netzwerken einen großen emotionalen und sozialen Wert beimessen. Ihr guter Ruf und die Anerkennung durch Andere im engeren und weiteren Bekannten- und Freundeskreis sind ihnen deswegen sehr wichtig. In anderen Untersuchungen wird hervorgehoben, dass Mädchen Gewalt seltener aufgrund von Ehrverletzungen ausüben. Dass sich physische Angriffe vor allem auf andere Mädchen richten, wird hier wiederum auf Anlässe wie Eifersucht und Neid gegenüber ihren Geschlechtsgenossinnen zurückgeführt (vgl. Bött-

ger 1998; Niebergall 1995).

Greifen weibliche Jugendliche männliche an, so liegen dem oftmals verbale, häufig sexualisierte Beleidigungen wie ‚Schlampe‘ oder ‚Hurentochter‘ oder handgreifliche sexuelle Belästigungen zugrunde. Es kommt aber durchaus auch vor, dass sich ein Mädchen aus einer Laune heraus mit einem Jungen anlegt. Ebenso kann wegen eines solchen Anlasses oder wegen eines ‚schrägen Blicks‘ ein Mädchen zum Opfer werden.

Gewaltausübung durch weibliche Jugendliche allein auf affektive Gründe zurückzuführen (vgl. Böttger 1998) greift jedoch zu kurz. Auch Machtansprüche und Geltungsbedürfnisse im jugendlichen Umfeld, hinter denen sich oftmals Ängste, schwach und hilflos zu wirken, eine hohe Verletzlichkeit oder Anerkennungsbedürfnisse verbergen, begründen laut qualitativen Studien ein gewalttätiges Verhalten (vgl. Silkenbeumer 2007, Bruhns/Wittmann 2002), das Bedürfnis nach Anerkennung hat kein Geschlecht (vgl. Diop 2007, S. 206). In der empirischen Untersuchung von Niebergall wird deutlich, dass das Motiv der Mädchen, sich mit Gewalt zu wehren, darin liegt, Anerkennung ihrer eigenen Person zu erlangen. In diesem Zusammenhang spielen die Faktoren Respekt und Ansehen, die sie sich erhoffen von „außen“ zu erhalten, eine gewichtige Rolle (vgl. Niebergall 1995, S. 93). Die Mädchen wollen sich einen ‚Ruf‘ verschaffen, welcher ihnen „das Gefühl von Überlegenheit“ (ebd.) gibt.

Mädchen in gewalttätigen Gruppen brüsten sich mit den von ihnen ausgeübten Taten und der Kompromisslosigkeit, welche durch angebliche Wertschätzung anderer belohnt wird. Ein wichtiger Aspekt scheint die Abgrenzung von spezifischen Geschlechterstereotypen zu sein, die Mädchen lehnen die aus ihrer Sicht traditionelle weibliche Rolle als untergeordnet ab und stellen sich stattdessen als stark und durchsetzungsfähig dar. Die Gewalttätigkeit soll zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zur Durchsetzung der Interessen dienen (vgl. Diop 2007, S. 66f.).

Bruhns und Wittmann konnten in ihren Befragungen der Mädchen und jungen Frauen Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung des Gruppenzusammenhaltes, bezogen auf das Geschlecht und der Gewaltauffälligkeit, feststellen. Die gewaltauffälligen Gruppen betonen vermehrt die Wichtigkeit des Gruppenzusammenhaltes und der daraus resultierenden Unterstützung in

Konfliktsituationen. Um sich Respekt zu verschaffen, verstehen es die jugendlichen Mädchen, Gewaltbereitschaft vorsätzlich durch analoges Verhalten zu demonstrieren, wie es ein Mädchen im Interview darstellt: „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen, und wenn andere Leute vor dir Respekt haben, dann trauen sie sich auch nichts gegen dich zu sagen oder so. Und wenn du mit Worten jemanden fertig machst, denken die so, du bist feige“ (vgl. Bruhns/Wittmann 2001, S. 52).

Im Folgenden wird eine von Artz, Kassis und Moldenhauer durchgeführte Studie vorgestellt, die sich die Aufgabe stellte, die Zuschreibungen der indirekten Aggressionen und Gewaltausführungen durch die Mädchen zu hinterfragen (umfassendere Ausführungen zum weiblichen Aggressionsverhalten, s. Kapitel 6.3.2., S. 138ff.). Die kulturübergreifende Studie, durchgeführt mit 5.789 Jugendlichen aus sechs Ländern, darunter Kanada, Deutschland, Österreich, Slowenien, Spanien und der Schweiz, stellte heraus, dass 46,8% der Jungen und 31,7% der Mädchen indirekte Aggressionen gegenüber Gleichaltrigen aufzeigen. Diese Erkenntnis stellte bisherige Annahmen zu Geschlechtsunterschieden in ein neues Licht. So scheint es zumindest, als ob nicht die Mädchen diejenigen sind, welche überwiegend indirekte Aggressionen ausdrücken (vgl. Artz/Kassis/Moldenhauer 2013, S. 308). Die zuvor benannte Definition des Begriffes der indirekten Aggressionen wurde verwendet, um das Verständnis von sozialer Manipulation zu verdeutlichen, welches unter anderem Gerüchte und üble Nachrede beinhaltet. Die Forschungsgruppe stellte die Frage, ob indirekte Aggressionen ein typisches Phänomen für das weibliche Geschlecht sei (vgl. ebd., S. 309). Ihrer Metaanalyse zufolge gibt es wenig Anzeichen für Geschlechterunterschiede im Hinblick auf indirekte Aggressionen. In einer weiteren Untersuchung von Card u.a. wurde die Annahme bestätigt, dass nicht mehr Mädchen als Jungen die indirekte Aggressionsform ausführen. Die Forschungsgruppe kommt zu dem Ergebnis: „We conclude that indirect aggression is *not* a ‚female form‘ of aggression“ (Card u.a. 2008, S. 17). 2008 hat Artz mit ihren Kollegen in Selbstberichten von kanadischen Schülerinnen und Schülern im Durchschnittsalter von 14,5 Jahren herausgefunden, dass Jungen zwar häufiger Gewaltformen ausführen, die zu einer Schlägerei führten, beide Geschlechter jedoch direkte Formen der Aggression, wie beispielsweise Beschimpfungen,

ausführen. Des Weiteren wurde festgestellt, dass Mädchen und Jungen den gleichen Anteil an indirekten Aggressionen gebrauchen und dass Mädchen gewillter sind, das andere Geschlecht anzugreifen als Jungen (vgl. ebd., S. 310). Bei der Ausführung der Gewaltform gegenüber dem entgegengesetzten Geschlecht zeigen Mädchen höhere Werte auf. Sie üben indirekte Gewalt häufiger an Jungen aus, als *vice versa*.

Zusammenfassend ergibt die Analyse von Artz, Kassis und Moldenhauer, dass indirekte Aggressionen keine feminine Form von Aggressionen sind. Die Forschungsgruppe möchte somit den ‚Mythos‘ bestreiten, dass Mädchen gemeiner und hinterhältiger als Jungen wären, vielmehr sollten indirekte Aggressionen von Jungen in weiteren Studien fokussiert werden (vgl. ebd., S. 316f.).

6.2. Geschlechterspezifische Sozialisation

Innerhalb dieser Ausführungen soll auf die, in der Literatur zu verzeichnenden, theoretischen Grundlagen eingegangen werden, allerdings mit der inhaltlichen Einschränkung, die sich durch die Themenstellung ergibt. Dadurch grenzen sich auch die hier angeführten Argumentationen über die in der Wissenschaft komplex und zum Teil sehr kontrovers geführten Diskussionen zum Konzept der geschlechtsspezifischen Sozialisation ein.

Barbara Rendtorff und Vera Moser haben die These gewagt, dass es bislang „keine diskussionsleitende Theorie [gäbe], die die Konstruktion von Geschlecht, ihre Bedeutung und Wirkungen zu erklären vermöchte“ (Rendtorff/Moser 1999, S. 40). Andrea Maihofer (1995) kam in einer Bilanz zur Geschlechtertheorie ebenfalls zum Ergebnis, dass jeder Versuch, in Geschlechtern zu denken und diese zu definieren, letztendlich in die Falle einer zweigeteilten Gegenüberstellung von Kultur und Natur laufe. Deshalb verwundert es nicht, wenn das Konzept der geschlechtsspezifischen Sozialisation (vgl. Dausien 1999, S. 216) schwer einzuordnen ist und keinen klar abgrenzbaren Bereich bezeichnet: In den Konzeptionen der *geschlechtsspezifischen Sozialisation* der siebziger Jahren traf man immer wieder die formallogischen Parallelkonstruktionen von ‚sex‘ und ‚gender‘ als jeweils dichotomisch organisierte Kategorien an. ‚Gender‘ ist übernommen aus dem Englischen, bedeu-

tet ‚soziales Geschlecht‘ und bezeichnet die gesellschaftliche Formung des jeweiligen Frau- und Mannseins. Bettina Dausien äußert jedoch kritisch, dass die Gefahr einer Denkfalle in der formalen Parallelkonstruktion von *sex* und *gender* bestehe, wenn von zwei dichotomisch organisierten Kategorien ausgegangen würde, die sich auch in der Konstruktion verschiedener Ebenen des Sozialisationsprozesses wiederholt.

„Nicht die Tatsache, daß solche Ebenen analytisch unterschieden werden, sondern daß eine stillschweigende Homologie zwischen den Ebenen konstruiert wird, d.h. daß Geschlecht auf allen Ebenen als dualistische Kategorie gedacht wird, ist das Problem“ (Dausien 1999, S. 216).

Dausien bezieht sich auf neuere Ansätze in der Sozialisationsforschung, in denen davon ausgegangen wird, dass Geschlechtlichkeit in sozialen Prozessen angeeignet bzw. erworben wird und konstatiert, dass sich innerhalb der Gesellschaft zwei soziale Geschlechter konstruieren lassen, welche sich voneinander unterscheiden. Den dazugehörigen Begriff des „kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984, S. 78ff.) hat Carol Hagemann-White geprägt: Wegen ihrer biologischen Geschlechtsmerkmale werden Kinder als weiblich oder männlich eingeordnet. Um sich in unserer Gesellschaft einzuordnen, bedarf es jedoch der Selbstkonstruktion als Mädchen oder Junge, Frau oder Mann.

Bereits Kinder machen sich geschlechtsbezogene Verhaltensweisen zu Eigen und bevorzugen Handlungsweisen, denen sie (die eigene) Geschlechtszugehörigkeit zuschreiben. Sie erlangen wesentliche Kenntnisse der Geschlechterzuschreibung und Stereotypen für beide Geschlechter. Kinder und Jugendliche eignen sich spielerisch die wesentlichen Strukturmomente dieses Geschlechterverhältnisses an. Das betrifft sowohl Spiele, die die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bestimmen als auch Körperkulturen durch Vorlieben für Sportarten und durch einen spezifischen Umgang mit körperbezogenen Grenzen. So wird der weibliche Körper als feinmotorisch und ästhetisch-attraktivitätsfördernd sozialisiert und der männliche als grobmotorisch und bewegungsintensiv, leistungs- und funktionsbezogen (vgl. Popp 2002, S. 57).

Die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität steht im Mittelpunkt des Sozialisationsprozesses und wird besonders in der Pubertät hauptsächlich

über den Körper erlebt und inszeniert. Das eigene Fremd- und Selbstbild spielt dabei eine große Rolle. Mädchen und Jungen können sich dem Konstruktionsprinzip der Zweigeschlechtlichkeit nicht entziehen, selbst wenn sie in der Adoleszenz im Zuge der kognitiven und psychosexuellen Entwicklung die Chance haben, das ihnen zugeordnete Geschlechterkonzept kritisch zu hinterfragen und zurückzuweisen (vgl. ebd.).

Geschlechterspezifische Differenzen werden im Gender-Ansatz als Resultat sozialer Konstruktionen gesehen. Mit sich wandelnden Weiblichkeitsbildern und vor dem Hintergrund ansteigender gesellschaftlicher Möglichkeiten für Mädchen und junge Frauen haben sich die Erwartungen an die Ausgestaltung der weiblichen Lebensgeschichte sowie Handlungsorientierungen und konkretes Verhalten verändert. Es zeichnen sich Veränderungen in deren Selbstverständnis und Wahrnehmungsmustern ab, welche in einer optimistischen Sichtweise auf individuelle Lebenschancen sowie in Gleichheitsvorstellungen zum Ausdruck kommen. Diese basieren auf zunehmender Annäherung der Lebenslagen beider Geschlechter. Bestehenden strukturellen Differenzen wird seitens der Mädchen keine Beachtung geschenkt (vgl. Bruhns/Wittmann 2002, S. 38).

Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes erscheint eine Erklärung weiblicher Gewaltausübung in polarisierenden, an klassischen Weiblichkeits- und Männlichkeitsideologien anknüpfenden Kategorien unangemessen. Es gilt, vorgefasste Schemata hinter sich zu lassen und Gewalttätigkeit als eine Handlungsoption unter anderen zu reflektieren, dies in Anbetracht veränderter biographischer Gestaltungsmöglichkeiten und kultureller Weiblichkeitsbilder. Bruhns und Wittmann gehen soweit zu sagen, dass man Sozialisation als von Kindern und Jugendlichen aktiv mitgestalteter Prozess ansehen sollte, deshalb könne weder straffälliges bzw. nicht straffälliges Verhalten als Resultat einer miss- oder gelungenen Sozialisation verstanden werden, „noch ist [...] gewalttätiges Verhalten als ‚typisch‘ männlich oder weiblich zu interpretieren“ (Bruhns/Wittmann 2002, S. 39).

„Das bedeutet jedoch nicht, daß sozial- und geschlechtsstrukturelle Benachteiligungen vernachlässigt werden dürfen – sie bilden die Folie, auf der sich Orientierungen von Subjekten und von sozialen Gruppierungen entwickeln, und sie sind Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung subjektiver und gruppenspezifischer Einstellungs- und Handlungsorien-

tierungen. Wird davon ausgegangen, daß konkretes Handeln vor dem Hintergrund unterschiedlicher Handlungsoptionen erfolgt, so ist zu berücksichtigen, daß es sich dennoch in *gesellschaftlichen Strukturen* (kursiv im Orig.) vollzieht. Diese drücken sich auf individueller und kollektiver Ebene in sozioökonomischen und psycho-sozialen Ressourcen aus, d.h. daß von einer absoluten ‚Freiheit‘ von Handlungsentscheidungen nicht ausgegangen werden kann“ (Hopfner 1999, zit. nach ebd.).

„Bei einer Analyse des Umgangs von weiblichen Jugendlichen mit Gewalt kann dementsprechend von geschlechtstypischen Lebenslagen und normativen Erwartungen an ‚Weiblichkeit‘ nicht abgesehen werden. [...] Körperliche Gewaltausübung von weiblichen Jugendlichen kann in diesem Kontext als eine innerhalb der ihnen gegebenen Handlungsmöglichkeiten ‚gewählte‘ Handlungsstrategie interpretiert werden, und zwar als eine, die den herkömmlichen geschlechterstereotypen Vorstellungen von ‚Weiblichkeit‘ widerspricht“ (Bruhns/Wittmann 2002, S. 39).

Merz spricht zudem den Aspekt der individuellen Beteiligung an der Produktion von Geschlecht an. „Geschlecht ist nicht bloß etwas, das wir haben, sondern auch etwas, was wir tun und was mit uns getan wird“ (Müller-Achs 1998, S. 21). Um das eigene Geschlecht herzustellen, muss etwas getan werden: Rollen werden erfüllt und interpretiert, den Rollenerwartungen wird ent- oder widersprochen (vgl. ebd., S. 53ff.).

Die eigene Geschlechtszugehörigkeit muss im interaktiven Alltagshandeln eindeutig demonstriert und von anderen als richtig erkannt werden. Dadurch wird das

„Geschlechterverhältnis in sozialen Situationen produziert und reproduziert [...]. Dabei wird die Kategorie ‚Geschlecht‘ immer in Interaktion mit anderen Kategorien, wie dem sozioökonomischen Hintergrund, der ethnischen Zugehörigkeit, dem Alter, der individuellen Biografie und dem situativen und kulturellen Kontext inszeniert“ (Silkenbeumer 2007, S. 61).

Das dualistische Geschlechtsrollenmodell wird in Frage gestellt, denn in der wissenschaftlichen Diskussion der letzten Jahre stellte sich immer mehr heraus, dass es nicht die eine Weiblichkeit und die eine Männlichkeit geben kann, sondern jeweils verschiedene Ausprägungen. Daher wird auch die Konzeptionsweise des dichotomischen Differenzmodells ‚männlich – weiblich‘ kaum noch ungebrochen diskutiert und insbesondere von der feministischen Dekonstruktionsdebatte in Frage gestellt.

„Die Frage nach geschlechtsspezifischen Bedingungen der Sozialisation nimmt die Dichotomie ‚männlich/weiblich‘ bereits als selbstverständlichen Ausgangspunkt, anstatt sie als Effekt eines Diskurses oder als Resultat historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse zu betrachten. Empirischen Studien zur ‚geschlechtsspezifischen Sozialisation‘ wohnt somit die Tendenz inne, ihren Forschungsgegenstand von vornherein festzuschreiben und alltagsweltliche Vorstellungen der Zweigeschlechtlichkeit im Gewand wissenschaftlicher Argumente zu wiederholen“ (Bilden/Dausien 2006, S. 8).

6.3. Sozialisations- und rollentheoretische Ansätze

Eingeführt wurde der Sozialisationsbegriff 1907 durch den französischen Soziologen Durkheim, der damit „den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen, die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen“ (Gudjons 1999, S. 153) kennzeichnete. Er benutzte den Begriff der *Sozialisation* für unser heutiges Verständnis von Erziehung: Erziehung stellte für ihn eine methodische Sozialisation und ein wichtiges Instrument zur Normenverinnerlichung dar (vgl. Tillmann 1999, S. 35). Sozialisation sei kein „dinghaft greifbarer Untersuchungsgegenstand“ (Gudjons 1999, S. 153), wonach es die sozialisationstheoretischen Fragestellungen sein müssten, die die Frage nach der Individualität von Menschen beantworten könnten. Thematisch vorrangig ist dabei, wie der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt wird (vgl. ebd., S. 154). Zentraler Sachverhalt sozialisationstheoretischer Fragestellungen ist daher das „Mitglied-Werden in einer Gesellschaft“ (Hurrelmann/Ulich 1991, S. 6).

Sozialisation ist als die „Entwicklung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen und sozialen Umwelt“ (Lenzen 1997, S. 149) zu verstehen. Der Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Umwelt ist nicht deterministisch zu betrachten, sondern stellt sich als komplexe Wechselwirkung dar, in der das Subjekt selbst aktiv beteiligt ist und in der es sich zu einer individuellen Persönlichkeit herausbildet (vgl. ebd.). Nach dieser Definition lässt sich Sozialisation „als der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Geulen/ Hurrelmann 1980, S. 51) begrifflich fassen. In dem „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 1983, S. 91-96), in welchem dem

Individuum eine aktive Rolle im Subjektwerdungsprozess zugestanden wird und welches intrapsychische Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung einerseits und gesellschaftliche Institutionalisierungsprozesse andererseits miteinander verbindet, finden sich konkrete Vorstellungen dieser Person-Umwelt-Beziehung und folglich eine Überwindung eindimensionaler Theoriekonstruktionen. Gemäß dieses Modells vollzieht sich Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung im Schnittpunkt von Persönlichkeit und Gesellschaft (vgl. ebd., S. 9).

Die wechselseitige Abhängigkeit von Individuum und Umwelt schließt zwar den Einfluss sämtlicher Umweltbedingungen auf die Entwicklung des Subjekts ein, aber auch das Subjekt hat Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungen und kann auf unterschiedliche gesellschaftliche Bedingungen aktiv einwirken. Dadurch ist das Individuum weder ausschließlich von der Gesellschaft bestimmt noch völlig eigenständig handlungsfähig. Die Möglichkeit, sich in seiner Umwelt aktiv, individuell und situativ unterschiedlich zu verhalten, steht jedoch oft in starkem Widerspruch zu gesellschaftlichen Anforderungen, in denen normative Verhaltensmuster und Erwartungen an Anpassungen enthalten sind (vgl. Tillmann 1999, S. 12f.).

Goffman verdeutlicht diese „Verfestigung unserer Geschlechtsrollenstereotypen und des vorherrschenden Arrangements der Geschlechter“ (Goffman 1994, S. 139) an der geschlechtsklassenspezifischen Arbeitsteilung, an der Arbeitsplatzvergabe, am Umgang mit getrennten Toiletten sowie an unseren Identifikationssystemen (ebd., S. 128-139).

Für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist es wichtig zu erkennen, dass ein Individuum nicht nur als gesellschaftlich determiniertes und ausnahmslos nach Verhaltensanforderungen der Gesellschaft agierendes Subjekt, sondern auch als ein an der Subjekt- und Umweltbildung aktiv beteiligtes zu betrachten ist. Diese aktive Auseinandersetzung bestimmt die individuelle Biographie, sie ist es, die zur Veränderung der Geschlechterrollenvorstellung beitragen kann.

6.3.1. Das Erklärungsmuster des rollentheoretischen Ansatzes – Geschlechterverhältnis und Gewalt: Welche Rollen werden „gespielt“?

Die Schule ist eine Institution, in der Schülerinnen und Schüler nicht nur Wissen akkumulieren und für Klassenarbeiten oder Schulabschlüsse lernen (sollen), sondern auch soziale Rollen im alltäglichen Umgang erwerben. In der Schule treten die Geschlechter zwangsweise in Kontakt miteinander: Es werden (Geschlechts-)Rollen ausgehandelt, Identitätswürfe erprobt, Hierarchien hergestellt und Konflikte verarbeitet. Gehören Gewalthandlungen deshalb in der Schule möglicherweise zur Konstruktion, Verfestigung und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses mit dazu? Erste Anhaltspunkte stammen aus der Rechtsextremismusforschung. Mädchen als Freundinnen scheinen eine wichtige Rolle zu spielen und sich mit dieser Funktion zu identifizieren.

„Frauen projizieren eigene, nicht gelebte Macht-, Aggressions- und Gewaltbedürfnisse auf Männer. [...] Sie ‚lassen durchgreifen‘, ‚lassen kämpfen‘ und erleben dadurch scheinbare Erfahrungen von Schutz und Geborgenheit. Ihre Gegenleistung ist die physische und psychische Reproduktion des Ehemannes, des Freundes, anderer Männer“ (Holzkamp/Rommelspacher 1991, S. 36-37).

Geschlechtsspezifische Sozialisations- und Interaktionsprozesse im Zusammenhang mit dem Thema *Gewalt an Schulen* sind bis heute noch nicht gründlich erforscht worden. Dennoch herrscht Übereinstimmung darüber, dass Jungen in körperlichen Auseinandersetzungen miteinander und bei Sachbeschädigungen auch den traditionell männlichen Geschlechtsstereotypen entsprechen wollen. Es gibt Belege dafür, dass Jungen durch Männlichkeitsideale wie Kräftemessen, statt fehlender Feigheit *Coolness* als Eigenschaft zu besitzen, insbesondere in Gruppenzusammenhängen dazu veranlasst werden, aggressiv aufzutreten (vgl. Würtz u.a. 1996, S. 120). Was tun die Mädchen? Aggressive Gefühle – Wut, Zorn, Ärger – sind bei ihnen vorhanden, zum Teil in noch stärkerer Ausprägung als bei Jungen (vgl. Mansel/Hurrelmann 1991, S. 178). Gestaltung und Interpretation von zu erlernenden Rollen gehen mit Interaktionsprozessen, mit sozialen Erwartungen und Vorbildern einher. Auch Geschlechtsrollen werden in Interaktionen reproduziert, gefestigt, aber auch verändert. Wenn Handlungen in Bezug auf

‚harte‘ Gewalt ‚Männersachen‘ sind, könnten Verhaltensweisen, die darin bestehen, Männlichkeit zu bestätigen, aufzuwerten, anzuerkennen oder auch abzuwerten in diesem Zusammenhang ‚Frauensachen‘ sein. Dieses Rollenspiel wird vermutlich auf dem Schulhof bereits eingeübt. Eine Perspektive weiterführender Forschungen zum Geschlechterverhältnis und zu Gewalt an Schulen muss sich demnach mit der Suche nach geschlechtsrollenrelevanten Interaktionen beschäftigen, verbunden mit der Frage, ob sich Gewalt-handlungen, die in der Schule stattfinden, auf das Erlernen und Ausprobieren von Bestandteilen traditioneller Weiblichkeits- und Männlichkeitsrollen zurückführen lassen.

Aber auch andere reziproke Geschlechtsrollenerwartungen könnten sich in Interaktionen herstellen und verfestigen. Mädchen machen möglicherweise die Erfahrung, dass Passivität und Hilflosigkeit ihren männlichen Mitschülern gefällt; Jungen könnten in diesem Kontext lernen, dass sie sich bei Mädchen beliebt machen, wenn sie sich als stark erweisen und in der Lage sind, sie zu beschützen. Wenn sich für derartige Strukturen ein empirischer Nachweis herausstellen sollte, wären auch gewaltsame Handlungen in der Schule in geschlechtsspezifische Interaktionsprozesse eingewoben, in denen Mädchen wie Jungen aktiv zu der Reproduktion des traditionellen Geschlechterverhältnisses beitragen.

In vielen Forschungsprojekten wurden schriftliche Befragungen von Schülerinnen und Schülern, von Lehrpersonen und Schulleitungen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Einerseits erweist sich diese Methode bei einem wenig erschlossenen Feld als sehr sinnvoll, da man sich über generelle Verläufe, Verteilungen und Trends einen guten Eindruck verschaffen kann. Andererseits geraten quantitative Übersichtsstudien an methodische Grenzen, wenn es darum geht, prozessuale Verläufe von Gewalt-handlungen, gruppenspezifische Interaktionen und das subtile Zusammenspiel von Jungen und Mädchen aufzuspüren. Die feministische Wissenschaft plädiert bei geschlechts- oder mädchenspezifischen Fragestellungen in der Regel für die Anwendung qualitativer Methoden und damit für ein stärkeres Eintauchen in die Lebenswelt der an den Interaktionen beteiligten Subjekten (vgl. Dausien 1999, S. 239).

„Statt Ursachenfaktoren für männliches und weibliches Verhalten zu extrahieren, die an einer statistischen Durchschnittslogik orientiert sind und im empirischen Einzelfall doch nur mehr oder weniger (im Extremfall nie) zutreffen, wird es möglich zu beschreiben, *wie* (kursiv im Orig.) Individuen sich in einer geschlechterstrukturierten Welt auf eigensinnige Weise einordnen, ihre unverwechselbare Identität und Individualität entwickeln und zugleich allgemeine soziale Strukturen wie das Geschlechterverhältnis (re)produzieren, aber auch modifizieren“ (ebd., S. 239).

Vielleicht würden männliche und weibliche Jugendliche in offen gehaltenen Einzel- oder Gruppeninterviews ihre aggressiven Ambitionen und die besondere Konstellation der Geschlechtsrollenerwartungen sowie Prozesse der wechselseitigen Anziehung und Abweisung in Interaktionen mit dem anderen Geschlecht erzählen können.

Sozialisationstheoretische Ansätze gehen davon aus, dass bei Kindern im Laufe des Heranwachsens die „Identitätsentwicklung zunehmend von Geschlechtsrollenerwartungen geprägt“ (Popp 1999, S. 208) wird. Mädchen und Jungen übernehmen gesellschaftliche Rollenzuschreibungen, die an sie herangetragen würden, und identifizierten sich zunehmend mit ihrer Geschlechterrolle. Bezüglich des Gewaltverhaltens lägen in den gesellschaftlichen Geschlechtsrollenerwartungen Unterschiede vor. Während der männlichen Rolle aktives Gewaltverhalten und physische Durchsetzungsfähigkeit zugeschrieben werde, gelte für die Frauenrolle die Zuschreibung eher passiver und zurückhaltender Verhaltensweisen; Offensivität und physische Gewalt beim weiblichen Geschlecht würden negativ bewertet werden. Heranwachsenden wird das System der Zweigeschlechtlichkeit nicht in seiner Komplexität erfahrbar, sondern es wird über die Sozialisationsinstanzen wie die der Familie vermittelt. Kinder erleben, dass es gemeinhin als anerkannt gilt, wenn Jungen sich aggressiv verhalten (vgl. Nyssen 1990, S. 35).

Mädchen und Frauen gelten gemäß der traditionellen Weiblichkeitsbilder als angepasst, unauffällig, pro-sozial und beziehungsorientiert, Männer hingegen als aggressiv, rebellisch, wagemutig und durchsetzungsorientiert.

„Geschlechtsrollenerwartungen und -zuschreibungen [symbolisieren] männliche[] [...] Überlegenheit, Macht und potentielle Gewaltbereitschaft, in der es gilt, sich von allem abzusetzen, was die enger begrenzte Welt des Weiblichen und dessen Eigenschaften ausmacht. Jungen lernen in ihrem Sozialisationsprozeß Dominanz, Affektkontrolle und das Überspielen von Versagensängsten notfalls über Gewaltausübung. [...].

Das heranwachsende Mädchen erlebt im Zuge ihrer Jugendphase, daß es sich in einer Kultur befindet, in der die an die männliche Geschlechtsrolle gebundenen Werte (Durchsetzungsfähigkeit, Rationalität, Sach- und Karriereorientierung, Ehrgeiz etc.) höher geschätzt werden als sogenannte ‚weibliche‘ Fähigkeiten wie Beziehungsorientierung, Fürsorge oder Mitgefühl. [...]. Sie erfahren, daß die männliche Überlegenheit die Geschlechterbeziehung strukturiert [...] und lernen, daß *sie* (kursiv im Orig.) nicht männlich sein sollten“ (Popp 1999, S. 209).

Gegen das Modell der Rollenzuschreibung muss jedoch eingewandt werden, dass eine automatisierte Übernahme von Rollenbildern bei Kindern ebenso wenig wie bei Erwachsenen stattfindet. Das Handeln unterstellt die geistige Steuerung durch den Handelnden; von seinen subjektiven Interpretationen und Urteilen hängt es ab, welche Handlung er ausübt. Wenn erklärt werden soll, warum bestimmte Handlungsmuster von Mädchen bzw. Jungen übernommen werden, muss daher erläutert werden, aus welchen Gründen sie diese Muster als für sich geeignete Handlungsweisen akzeptieren. Nach Faulstich-Wieland ist zwar der Prozess der Übernahme gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen durch die Heranwachsenden kein passives Geprägtwerden, sondern ein Prozess, in dem Sozialisation „in einer aktiven Auseinandersetzung des einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt“ (Faulstich-Wieland 1999, S. 49) geschieht. In dieser aktiven Ausbildung von Geschlechtsidentität beobachtet sie aber auch die Aneignung typischer Rollenbilder:

„Für unsere Betrachtung der weiblichen Sozialisation können wir insgesamt als leitende Erziehungsnorm das Bild eines Mädchens erkennen, das die typisch weiblichen Tugenden der zärtlichen, hilfsbereiten und sozialen Frau kombiniert mit Bildungswillen, Anstrengungsbereitschaft und der Fähigkeit zu kritischer Selbstbehauptung. Allerdings schimmert in der deutlich zurückhaltenderen Befürwortung von Konfliktfähigkeit und Zivilcourage und der stärkeren Betonung von Aufgeschlossenheit, Flexibilität und Toleranz doch auch massiv der Bezug auf geschlechtstypische Zuschreibungen durch, die Frauen größere Empathie, Einfühlsamkeit – kurz die größere Nähe zur Beziehungsarbeit bescheinigen und abverlangen“ (ebd., S. 57).

In der Aussage von Faulstich-Wieland, die die aktive Rolle der Mädchen bei der Aneignung von Rollenbildern betont, wird nicht erläutert, warum die Mädchen diese Rollenzuschreibungen übernehmen. Analog zu den deterministischen Sozialisationstheorien wird die Übernahme der geschlechtstypischen

Eigenschaften tautologisch erklärt: Die Mädchen akzeptieren diese, weil es sie gibt. Die Handlungsweisen von Mädchen werden aus der Perspektive des typischen Bildes von Weiblichkeit wahrgenommen. Das Bild der weiblichen Rolle konstituiert sich aus den Phänomenen, die als typische Handlungen beobachtet werden. Seltener wahrgenommene Handlungen gelten als untypisch und dementsprechend unweiblich. In den Ausführungen von Faulstich-Wieland und anderen Sozialisationstheoretikern werden so lediglich Gemeinsamkeiten mit, bzw. Abweichungen von den in der Gesellschaft existierenden, geschlechtsspezifischen Rollenbildern festgehalten.

Eine Erklärung der Unterschiedlichkeit von weiblichen und männlichen Verhaltensweisen wird so nicht geleistet. In der Beschreibung der Übereinstimmung oder Abweichung gewalttätiger Handlungen von Rollenzuschreibungen werden die diesen zugrundeliegenden Absichten und Urteile nicht erörtert. In der Charakterisierung von Formen weiblicher Gewalt als weniger aggressiv oder subtil werden die handlungsleitenden Urteile der Mädchen und Frauen nicht untersucht; ihr Handeln wird als Aneignung einer Rollenzuschreibung bestimmt. Entsprechend werden untypische Gewalterscheinungen als Abweichungen von Rollenzuschreibungen charakterisiert.

Wenn die Frage beantwortet werden soll, ob bei Mädchen andere Ursachen für ihr Gewaltverhalten vorliegen als bei Jungen, müssen ihre subjektiven Beweggründe erfragt werden. Erst dadurch kann ermittelt werden, ob den unterschiedlichen Erscheinungsformen männlicher und weiblicher Gewalttätigkeit identische oder unterschiedliche Ursachen zu Grunde liegen. Wenn es geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen von Mädchen und Jungen gibt, werden diese dennoch unterschiedlich angenommen. Außerdem setzen sich die Personen jeweils individuell mit diesen Anforderungen auseinander. Somit sind Menschen in ihren Verhaltensweisen nicht homogen, nur weil sie dem gleichen Geschlecht angehören. Im Sozialisationsprozess erfolgt zwar eine Aneignung des Vorgefundenen, aber auch gleichzeitig dessen Ver- und Bearbeitung (vgl. Faulstich-Wieland 1999, S. 49). Dies erklärt, warum die Ausgestaltung der geschlechtlichen Identität sehr unterschiedlich ausfallen kann. Die interaktive Leistung des Subjekts im Sozialisationsprozess kann so auch Widersprüche und Veränderungen von geschlechtsspezifischem Verhalten sowie von typischen Vorstellungen über Männlichkeit und Weiblichkeit

einzelner Individuen erklären. Diese können in Interaktionen von Einzelnen ausgehandelt werden und auch dazu führen, dass Mädchen die in ihrer Geschlechtsrolle enthaltenen Verhaltensmuster des friedfertigen Mädchens verweigern und in Problemsituationen durchaus auch Gewalt anwenden.

Die pädagogische Arbeit muss sich demnach verstärkt zwei Aspekten widmen: Einerseits den stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit, Weiblichkeit und deren Zusammenhang mit Gewalt, andererseits der differenzierteren Betrachtung von Geschlechtergruppen. Fragen, ob es in der Gruppe der Mädchen Täterinnen, in der Gruppe der Jungen Opfer gibt, müssen gestellt und beantwortet werden.

6.3.2. Zornige Mädchen – wütende Jungen. Das Geschlecht und die Form der Aggression

Gibt es eine ‚weibliche‘ Ausdrucksform von aggressivem Verhalten?

In der Verbindung mit Kapitel 3, Gewalt und Aggression, wurde eingangs herausgestellt: Physische und direkt verbale Aggression wird in den Forschungsarbeiten als *offene Aggression* zusammengefasst, während die eher relationalen und indirekten Formen als *verdeckte Aggression* bezeichnet werden (vgl. Foster/Hagan 2002, S. 678). Eine umfassende Definition nach Foster und Hagan besagt, es sei ein Verhalten, das jemanden ohne den Einsatz physischer Aggression zu verletzen sucht und die direkte Konfrontation vermeiden würde (vgl. ebd., S. 679). Hinter den Formen der indirekten Aggression stecke das Motiv, eine Zielperson zu schädigen, zugleich aber in der Aktion unentdeckt zu bleiben. Im Zusammenhang mit der oben ausgerichteten Frage bedeutet das, dass „ein hinterhältiges Verhalten an den Tag gelegt wird, das die sozialen Beziehungen unter Peers zu nutzen weiß, um den Menschen zu verletzen, gegen den sich der Zorn richtet“ (Björkqvist/Lagerspetz/Kaukiainen 1992, S. 118). Foster und Hagan unterscheiden die *verbale Aggression* in direkte (Beleidigungen) und indirekte Aggression (Klatsch). Der Begriff der *indirekten Aggression* wird in anderen Untersuchungen auch mit dem der *relationalen Aggression* gleichgesetzt.

„In der Adoleszenz sind an diesen relationalen aggressiven Handlungen nicht selten männliche wie weibliche Peers beteiligt und nicht ausschließlich gleichgeschlechtliche, wie es für Gruppen jüngerer gleichaltriger Kinder typisch ist“ (Foster/Hagan 2002, S. 681).

Auf der Grundlage zahlreich aufgeführter Untersuchungen fassen sie zusammen: Mädchen sind eher bereit, in Beziehungen Schaden anzurichten, während Jungen offener in ihren Strategien vorgehen. Sie merken jedoch an, dass es die Mädchen sind, die eher sanktioniert werden, wenn sie sich vor allen Dingen physisch aggressiv verhalten, wohingegen Jungen möglicherweise Sanktionen erleben, wenn sie dies nicht tun, gemäß des Mottos, sich nichts gefallen zu lassen. In der von ihnen aufgeführten Literatur wird „belegt, dass eine engmaschige Netzwerkstruktur bezeichnend für die indirekte Aggression ist. Diese Art der Netzwerkstruktur ist typischer für Mädchen“ (ebd., S. 691). Weiter führen sie aus, dass „bis zum Alter von acht Jahren keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Aggression bestehen, dass aber Mädchen im Alter von 15 Jahren stärker zu indirekter Aggression neigen als Jungen“ (ebd.). Diese Annahme steht im Widerspruch zu der oben aufgeführten Aussage, dass in der Adoleszenz beide Geschlechter gleich stark beteiligt sind.

Foster und Hagan (ebd.) weisen selbst auf die Widersprüche innerhalb der Erhebungen hin, indem sie fordern, dass für eine weiterführende quantitative Forschung über die Formen der Aggression eine Einbeziehung der kontextuellen Wohnumfeld- und Familienfaktoren unabdingbar sei, auch, um auf das Potential der indirekten und physischen Aggression als mögliche Vorläufer von gewalttätigen Handlungen hinzuweisen (vgl. ebd., S. 700).

In Ihrem Buch „Zornige Frauen, wütende Männer“ stellt Anne Campbell die These auf,

„Frauen seien friedlich und fühlten einfach nicht solche Wut wie Männer, oder sie seien ‚gemein‘, ‚hysterisch‘ oder ‚katzig‘. Sind die Vorstellungen reine Fiktion, oder enthalten sie, wie viele andere Stereotype, ein Körnchen Wahrheit?“ (Campbell 1995, S. 103).

Sie behauptet, dass

„für Frauen [...] [das Ausagieren von] Aggression das Versagen der Selbstkontrolle [bedeutet, die Unfähigkeit, die zerstörende und erschreckende Kraft ihrer eigenen Wut zu beherrschen,] während sie für Männer [...] [Ausdruck und ein legitimes Mittel sei], anderen die eigene Kontrolle *aufzuzwingen*“ (ebd., S. 15; kursiv im Org.).

Campbell unterteilt die wissenschaftlichen Aggressionstheorien in zwei Kategorien, expressiv, für sie die weibliche Art, und instrumentell als Äquivalenz, die männliche Ausdrucksweise.

„In den expressiven Theorien spielt das Opfer der Aggression bei deren Erklärung eine relativ geringfügige Rolle. Irgendeine Form von Instinkt, Trieb oder Spannung baut sich mit der Zeit in uns auf und muss einfach früher oder später entladen werden“ (ebd., S. 24).

Sie schildert ein eher düsteres Bild über die Sozialisationsbedingungen von Mädchen und jungen Frauen, wenn sie behauptet: „Expressive Theorien vertreten eine pessimistische Auffassung von der menschlichen Natur. Nur durch angemessene Sozialisation und Übung kann unsere grundlegende Aggression unter Kontrolle gehalten werden“ (ebd., S. 27) Die Auffassungen von Aggressionen werden ihrer Meinung nach im Laufe der Kindheit durch soziale Einflüsse erworben. „Unsere Gesellschaft lehrt Jungen, Aggression als ein Thema zwischenmenschlicher Dominanz zu sehen, während Mädchen lernen, daß sie ein Versagen der persönlichen Kontrolle ist“ (ebd., S. 35). Wenn es zum Ausbruch von (physischer) Gewalt kommt, dann betrachten es ihrer Meinung nach die Frauen als persönliches Versagen, während die Männer „glauben, Aggression stelle den Status quo wieder her“ (ebd., S. 124).

In der Ausübung von Gewalt durch Mädchenbanden sieht Campbell ein Paradoxon junger Frauen, „wie soziale Kräfte Frauen dazu führen können, ihre expressive Sicht der Aggression gegen eine instrumentelle einzutauschen“ (ebd., S. 11). Ihr Erklärungsversuch lautet: „Tatsächlich ist es aber durchaus möglich, dass Gangmädchen alle femininen Qualitäten haben, die unser Stereotyp diktiert, und trotzdem eine instrumentelle Auffassung von Aggression übernehmen“ (ebd., S. 177). Damit relativiert Campbell ihre eigene Aussage: „Eine Frau kämpft, um zu zeigen, daß die Selbstbeherrschung die Schlacht gegen die Wut verloren hat. Für sie dreht es sich bei physischer Aggression um Verlieren, nicht um Gewinnen“ (ebd., S. 79). Dass dem durchaus nicht so ist, zeigen unter anderem auch die Untersuchungsergebnisse der Studie von Bruhns und Wittmann (2002).

Der Auseinandersetzung mit weiblichen Aggressionsäußerungen und Gewaltneigungen stand ein massives, gesellschaftliches Tabu entgegen. Das

Bild der eher friedfertigen Frau als gesellschaftliches Konstrukt sollte aufrechterhalten werden. Von daher wundert es auch nicht, wenn bis heute die gesellschaftliche Wirklichkeit auf den ersten Blick die vermeintliche Schuldlosigkeit von Frauen, ihren Opferstatus und ihre prinzipiell eher friedfertige Gesinnung zu bestätigen scheint (vgl. Hamburger Arbeitskreis für Psychoanalyse und Feminismus 2002, S. 11).

So sind es vor allen Dingen Männer, die Kriege führen. Ebenso tauchen bei den Pogromen gegen ausländische Menschen junge Frauen als Zuschauerinnen, aber nicht als Mittäterinnen auf. Amokläufe (an Schulen) werden vornehmlich durch männliche Personen durchgeführt (vgl. ebd.).

Eine Reihe von Psychoanalytikerinnen und Psychoanalytikern hat sich mittlerweile die Frage nach dem Zusammenhang von weiblicher Selbstbehauptung und Expansivität und der damit verbundenen Aggression gestellt, die von Mädchen und Frauen gezeigt wird.

„Die psychoanalytischen Theorien, die dabei entwickelt wurden, konzentrieren sich vor allem auf die unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen von Jungen und Mädchen, die dazu führen, daß das Selbstbehauptungsstreben von Mädchen immer wieder entmutigt wird und in Schuld- und Insuffizienzgefühle umschlägt“ (ebd., S. 82).

Oder wie es Anne Campbell versucht zu erklären:

„Für einen Mann bedeutet *Vernunft* (kursiv im Orig.) eine losgelöste Bewertung der Bedrohung und die Verwendung von angemessener Gewalt. Für eine Frau bedeutet *Vernunft* (kursiv im Orig.), so lange gewaltfrei zu bleiben, bis die Selbstkontrolle unter zu großer Belastung schließlich zusammenbricht. Alle vernünftigen Frauen haben eine Belastbarkeitsgrenze, und alle vernünftigen Frauen haben ein Recht darauf, dass diese Tatsache verstanden wird“ (Campbell 1995, S. 211).

Wenn man die vorgenommene Unterteilung des aggressiven Verhaltens in ‚psychisch‘ einerseits und in ‚physisch‘ andererseits beibehält, so ließe es sich möglicherweise auch in die Kategorien ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ ordnen. Obgleich die geschlechtsspezifischen Unterscheide bei allen selbstberichteten Handlungen statistisch signifikant sind, ist nicht zu übersehen, dass die Mädchen bei verbalen Attacken gegen Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich stärker beteiligt sind als bei typisch männlichen Aggressionen wie Körperverletzung, Bedrohung und Erpressung. Es gibt außerdem Untersuchun-

gen (vgl. Schwind u.a. 1995, S. 331), die bei verbalen Auseinandersetzungen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gemessen haben, sondern darauf hinweisen, dass diese Handlungen bei Mädchen sogar noch ausgeprägter als bei Jungen seien (vgl. Björkqvist/Österman/Kaukainen 1992).

Künftige Forschungsvorhaben sollten nicht dazu motiviert werden, Mädchen Gewalthandlungen anzuhängen. Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern und erste wissenschaftliche Befunde über Unterschiede im Ausdruck der Aggressionen zwischen Schülerinnen und Schülern deuten darauf hin, dass Mädchen im Schulalltag keineswegs so friedlich sind, wie es allen bisherigen empirischen Untersuchungen zufolge den Anschein hat. Lehrkräfte berichten, Mädchen seien bevorzugt gemein, hinterlistig, abwertend, heimtückisch und auf subtile Weise in verbalen Äußerungen verletzend. Unbeliebte Mitschülerinnen und Mitschüler würden von ihnen verraten und bei Lehrenden verleumdet. Auch gebe es Mädchencliquen, die unbeliebte Jungen durch Auslachen und verächtliche Bemerkungen über ihr Geschlecht und ihr äußerliches Erscheinungsbild denunzierten und sie als ‚Muttersöhnchen‘ oder ‚Schwächlinge‘ verhöhnten. In einem Forschungszusammenhang wurde für diesen bislang vermuteten Zusammenhang mithilfe von Gruppeninterviews aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern ein Beleg gefunden. Während bei Jungen körperliche Gewalt und Aggressionen dominieren, stehen bei den Mädchen spitze Bemerkungen, Bloßstellungen und geheimes Tuscheln im Vordergrund, die zuweilen auch körperliche Aggressionen provozieren (vgl. Würtz u.a. 1996, S. 95).

Diese Hinweise könnten Anlass für die Vermutung geben, dass Mädchen möglicherweise eine eigene Ausdrucksform der Gewalt besitzen. In einem anderen Kontext wurde eine spezifische Ausdrucksform von Mädchen im Bereich des Selbstwertgefühls vermutet, das nach anderen Maßstäben funktionieren soll als das der Jungen (vgl. Schlömerkemper 1995, S. 477). Die weibliche Ausdrucksform von Gewalt steht vermutlich im Einklang mit den ‚erlaubten‘ und ‚sozial erwünschten‘ Verhaltensweisen, die mit den stereotypen Vorstellungen von Weiblichkeit einhergehen. Psychische, soziale und verbale Attacken werden als ‚sozial gebilligte‘ Verhaltensweisen der weiblichen Geschlechtsrolle eher toleriert als physische Angriffe und Körperverletzungen. In Untersuchungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in der

Schule sind diese Zusammenhänge zwischen Verhalten und Geschlechterrol-
lenerwartung beschrieben worden: Geschlechtsrollenkonformes Verhalten
wird von Lehrerinnen und Lehrern positiv sanktioniert, direkte aggressive
Verhaltensweisen werden bei Mädchen weniger akzeptiert als bei Jungen
(vgl. Horstkemper 1989; Malz-Teske 1994).

Frauke Koher kommt zum Abschluss ihrer Untersuchungen zu folgenden
Feststellungen:

„Es ist deutlich geworden, dass allgemeine Aussagen über ‚typisch weib-
liches‘ Aggressionsverhalten nicht getroffen werden können, sondern
dass es notwendig ist, soziokulturelle und biographische Faktoren in ei-
ne Theorie über Weiblichkeit, Aggression und Geschlecht einzubezie-
hen“ (Koher 2007, S. 253f.).

Sie weist weiter auf die Tatsache hin, dass die von ihr interviewten Mädchen
sich an einem Weiblichkeitsbild orientieren, das nicht dem traditionellen Bild
entspricht, „nach dem Mädchen und Frauen ausschließlich auf ‚nach innen‘
gerichtete Äußerungsformen von Aggression ausweichen“ (ebd., S. 255). Sie
geht in ihren Ausführungen noch einen Schritt weiter, wenn sie betont: „Auf
jeden Fall muss festgehalten werden, dass die These der weiblichen Aggres-
sionshemmung und der sich daraus ergebenden ‚Friedfertigkeit‘ nicht auf-
rechterhalten werden kann“ (ebd., S. 256). Koher kritisiert eine Klassifizie-
rung gewalttätigen Verhaltens bei Mädchen als männliches Verhalten, weil
diese von statischen Definitionen ‚typisch männlicher‘ und ‚weiblicher‘ Verhal-
tensweisen und Eigenschaften ausgingen. Im Hinblick auf die von ihr durch-
geführten Interviews bemerkt sie:

„Selbst wenn man die Kategorie ‚Geschlecht‘ nicht als sozial konstruiert
betrachtet, ist davon auszugehen, dass die Inhalte der Merkmalszu-
schreibungen von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ im Zuge gesellschaft-
licher Veränderungen wandelbar sind. Die Gewaltorientierungen der un-
tersuchten Mädchen weisen auf eine Dynamik von Geschlechterkonzepten
hin“ (ebd.).

„Allerdings ist die Forschung zu geschlechtsdifferenzierten Aggressions-
verhalten erheblich komplexer und das Bild vom aggressiven männlichen
und sanftmütigen weiblichen Geschlecht, das in der Forschungslite-
ratur Jahrzehnte lang vermittelt wurde“ (Neuhaus 2009, S. 14; vgl.
Bauer 2006, S. 261),

kann so nicht mehr aufrechterhalten werden.

Bei genauer Betrachtung der Aggressionsforschung ist zu erkennen, warum sich das Bild der *sanftmütigen Frau* und des *aggressiven Mannes* etabliert hat. Über einen langen Zeitraum hinweg „lag der Fokus der Aggressionsforschung“ (Micus 2002, S. 169) wie bei Maccoby und Jacklin auf der direkten Aggression, da diese Aggressionsformen leichter zu messen sind. Die Folge: Indirekte Aggressionsarten wurden in den Forschungen außen vor gelassen. Die physische Aggression ist typisch männlich, sodass sich durch den gesetzten Schwerpunkt der Aggressionsforschung ein ganz bestimmtes Bild von geschlechtsspezifischem Aggressionsverhalten entwickelt hat.

Auf der Grundlage der Studie von Björkqvist, Österman und Kaukiainen aus dem Jahre 1992, die die Entwicklung physischer, verbaler und indirekter Aggression bei finnischen Schüler/innen im Alter von 8 bis 18 Jahren untersucht haben, zeigt sich, dass sich bei Jungen der ehemals signifikante Unterschied im aggressiven Ausdrucksmittel der physischen Gewalt im Laufe der Jahre deutlich reduziert hat und zwar in dem Maße, wie die sprachliche Entwicklung beider Geschlechter voranschreitet.

„Mit der Entwicklung zunehmender Reife und sprachlicher wie sozialer Fähigkeiten, rückt das direkte, körperliche Aggressionsverhalten immer mehr in den Hintergrund und auch die *Unterschiede zwischen den Geschlechtern verringern sich*“ (Micus 2002, S. 178; kursiv im Org.).

Christiane Schmerl fasst die Ergebnisse der finnischen Forschergruppe folgendermaßen zusammen:

- Mit steigendem Lebensalter verschwindet der deutlich männliche Vorsprung an körperlichen Aggressionen.
- Weibliche Kinder und Jugendliche bevorzugen indirekte Aggressionen, wie Manipulationen, üble Nachrede, Entzug von Freundschaft u. ä.
- Weibliche Kinder und Jugendliche sind deshalb nicht weniger aggressiv als männliche, sondern sie sind mit anderen, indirekten Mitteln genauso aggressiv oder sogar aggressiver.
- Im Alter von 8, 11 und 15 Jahren sind sie verbal genauso aggressiv wie Jungen, körperlich weniger aggressiv und ihre indirekten Aggressionen sind denen der Jungen gleich oder teilweise überlegen (vgl. Schmerl 1999, S. 209, weiterhin die auf den Seiten 144ff. in dieser Arbeit dargestellte Untersuchung von Arzt u.a.).

Christiane Micus, potenziert die oben genannten Ergebnisse, in dem sie sagt,

„[v]erbale und indirekte Aggressionsformen sind so etwas wie der Prototyp weiblicher Aggression. An diesem Untersuchungsergebnis wird auch deutlich, warum weibliche Aggression oft als hinterhältig erlebt wird. Mädchen und Frauen, so kann man dieses Ergebnis auch interpretieren, halten sich bei direkten Auseinandersetzungen zurück, weil sie fürchten, dabei grundsätzlich in der schwächeren Rolle zu sein“ (Micus 2002, S. 178f.).

Sie führt weiterhin eine Reihe von Studien an, die in der Essenz mit der folgenden Aussage zusammengefasst werden können: Frauen sind genauso aggressiv wie Männer; sie bevorzugen allerdings relationale Aggressionsformen und sind eher aggressiv, wenn sie keine Konsequenzen oder Nachteile aus ihrem Verhalten ziehen. Das männliche Geschlecht greift dafür eher zur direkten Aggression, um u.a. dem maskulinen Gender zu entsprechen. Dies ließe zumindest eine Erklärung dafür abgeben, warum in den Medien das Bild des *aggressiven Mannes* und der *sanftmütigen Frau* weitestgehend vorherrscht, oder, wenn nicht, dann umso mehr plakatiert werden muss, da Männer offensichtliche und Frauen weitestgehend verdeckte Aggressionen nutzen, die schwieriger wahrzunehmen sind. Christiane Schmerl fragt deshalb sehr provokant:

„Wenn also Frauen potentiell genauso aggressiv sein können wie Männer, sie es aber in einer Vielzahl von Alltagsaggressionen vorerst noch nicht sind, bzw. sie typischerweise ‚ihre‘ Aggressionen auf den ihnen zugewiesenen Wirkungskreis der privaten Beziehungen richten und ihre Methoden eher verbale und indirekte sind, was fangen wir dann mit diesem Auseinanderfallen von Potenzen und Realitäten an? Führt der Weg für Frauen, wie die Medien suggerieren, erst ‚durch Aggression zur Emanzipation‘? Oder umgekehrt? Und: Wer hat ein Interesse an einer derartig aufgemachten kommerziellen Vermarktung des Themas in der Öffentlichkeit?“ (Schmerl 1999, S. 209).

6.4. Individuelle Konstruktion von Geschlecht und Gewaltverhalten

In konstruktivistischen Ansätzen wird die Identitätsbildung als aktiver Prozess verstanden, in welchem sich das gesellschaftliche Subjekt mit vorgefundenen

Orientierungen und Normen auseinandersetzt und diese aktiv adaptiert und konstruktiv für sich modifiziert. Ein häufig zitierter Vertreter dieses Ansatzes ist Joachim Kersten, der die konstruktive Formation von Männlichkeit untersucht. Bezogen auf die Weiblichkeit sind innerhalb der neueren Forschungen zu weiblicher Jugendgewalt u.a. Mirja Silkenbeumer, Ulrike Popp und die beiden Autorinnen Kirsten Bruhns und Svendy Wittmann zu nennen. Allen konstruktivistischen Ansätzen gemeinsam ist die Beschäftigung mit der „aktive[n] Aneignung und [den] eigenen Handlungsmöglichkeiten“ (Silkenbeumer 2000, S. 71) im Rollenverhalten der Geschlechter, um sich dadurch von traditionellen Konzepten abzusetzen, die Sozialisation „eher als Prägung durch die soziale Umwelt“ (ebd.) verstehen.

Veränderungen in Geschlechterverhältnissen lassen Gewalt aber zunehmend als Ressource von Mädchen und weiblichen Jugendlichen erkennen. In der noch stark von zwei als entgegengesetzt wahrgenommenen Geschlechtscharakteren geprägten öffentlichen Diskussion werden diese Handlungsformen als männliches Verhalten kopierende Strategie gesehen, in dem vielmehr ein geschlechtsspezifischer Diskurseffekt zu erkennen ist. Die Frage nach Konstruktionen von Weiblichkeiten und Männlichkeiten und dem zwischen ihnen unterstellten Verhältnis ist wichtig, nicht nur im Hinblick auf die individuellen Handlungsstrategien, sondern auch auf den gesellschaftlichen Kontext. Daher müssen auch, angesichts der sich verändernden Konstitutions- und Konstruktionsprozesse, geschlechtsbezogene Verhaltensweisen und Identitäten diskutiert werden. Deshalb steht Gewalt auch nicht mehr nur als konstitutive Ressource von Männlichkeit im Vordergrund, sondern die Frage nach der wechselseitigen Beziehung von Gewalt und Geschlecht, ebenso wie von biographischen Optionen und gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen.

So zeigen auch Bruhns und Wittmann in ihrem Forschungsprojekt (von 1998 bis 2001), in dem nach Strategien, Gründen und Selbstdeutungen junger Frauen gefragt wurde, dass Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung von Mädchen und jungen Frauen als Ausdruck veränderter subjektiver Weiblichkeitskonzepte zu verstehen sind, wie auch der Versuch, sich im Geschlechterverhältnis neu zu positionieren.

Regine Gildemeister diskutiert diese Positionierung in ihrem Aufsatz „Soziale

Konstruktion von Geschlecht: ‚Doing gender‘

„Das Konzept des ‚Doing gender‘ ist in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die in der interaktionstheoretischen Soziologie entwickelten Perspektive einer ‚sozialen Konstruktion von Geschlecht‘ geworden. ‚Doing gender‘ zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene *sozialen Prozesse* in den Blick zu nehmen, in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird“ (Gildemeister 2008, S. 167, kursiv im Orig.).

Für sie stellt das Konzept des ‚Doing gender‘ einen fruchtbaren Beitrag innerhalb der sozialwissenschaftlichen Analyse dar, denn damit sei es nicht mehr möglich, mit feststehenden Geschlechterdifferenzen zu argumentieren. „[S]tattdessen sind wir gezwungen, in der Analyse sozialer Situationen zu reflektieren, ob und wie sich diese situativ, interaktiv, lebensgeschichtlich und nicht zuletzt qua Institutionalisierung herstellt und reproduziert“ (ebd., S. 193).

Sie hebt deutlich hervor, dass es eine Zuordnung zwischen dem Begriff *Geschlecht* und dem damit erfassten ‚Gegenstand‘ nicht geben könne, weder im Alltag, noch in der Wissenschaft. „Begriffe sind kein ‚Abdruck‘, sie spiegeln die Welt nicht wider. Gegenstände oder Tatbestände sind daher nicht einfach ‚gegeben‘, sondern sie werden erzeugt: ‚konstruiert‘. Und das gilt eben auch für ‚Geschlecht‘“ (ebd., S. 171).

Gildemeister plädiert deshalb auch nicht für eine Anerkennung der Differenz zwischen den Geschlechtern, weil dies innerhalb der Forderung nach Gleichheit keinen Sinn mache, sondern sie geht vielmehr davon aus, dass ein solches Insistieren genau das verfestigt, was man vorgibt aufzulösen und eher die Frau zum anderen Geschlecht erhebt (vgl. ebd., S. 169). Auffällig ist, dass Vorstellungen über Mädchen/Frauen und Jungen/Männer einem gesellschaftlichen Wandel unterliegen: Was als weiblich oder männlich gilt, ist jeweils historisch beeinflusst. Die Unterscheidung in zwei Geschlechter ist politisch relevant, weil damit Wertungen verbunden sind, die den Geschlechtern unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zuweisen.

Mädchen und Jungen, Frauen und Männer sind keine homogenen Gruppen. Soziale Unterschiede sind entscheidend. So können der soziale Status, die ethnische Zugehörigkeit und/oder die Hautfarbe für Menschen entscheidend

sein, die sich dann noch zusätzlich aufgrund ihres Geschlechts unterscheiden. Wenn von Geschlecht als Strukturkategorie gesprochen wird, dann wird betont, dass ein Geschlecht kein individuelles Merkmal ist, welches einzelne Personen beschreibt, sondern Vorstellungen über Geschlecht in sozialen Bezügen, in Organisationen sowie gesellschaftlichen Verhältnissen und Regelsystemen.

Wie die umfangreiche Literatur zu diesem Thema zeigt, ist bei der Frage nach der Relevanz des sozialen Geschlechts zu unterscheiden, ob es um die Beschreibung gesellschaftlicher Zustände geht, wie sie sich in Daten und Statistiken zum Geschlechterverhältnis abbilden, oder um normative Auffassungen, wie es sein sollte, also um Interpretationen, die aus dem vorhandenen Material abgeleitet werden, dies auch in Bezug auf die Gleichstellung, da das *Gender* für die Gleichstellungspolitik eine große Rolle spielt. Hier sollen die vielfältigen Lebenslagen von Mädchen und Frauen, Jungen und Männern, die im Zusammenhang mit nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit, Alter, Glaube/Weltanschauung, Ressourcen, also Behinderung oder Befähigung, oder mit sexueller Orientierung und Lebensweisen stehen. Auf dieser Grundlage wird Politik differenzierter, weil strukturelle Unterscheidungen und Ungleichheiten aufgezeigt werden, ohne Geschlechterstereotype zu verfestigen. Dabei geht es um Ermöglichung, nicht um Vorgaben, um Veränderungen auch im Sinne individueller Lebensentscheidungen zu respektieren, unabhängig von der Einordnung in ein Geschlecht. Das bedeutet aber ein für alle Mal die Verabschiedung von der Vorstellung, es gäbe naturgegebene Charaktere für beide Geschlechter.

„Eine veränderte alltägliche Lebensführung sowie die Absage an die Evidenz männlicher Herrschaft werden – so kann man für die weitere Zukunft prognostizieren – bisherige Geschlechterverhältnisse obsolet werden lassen und damit Sozialisation und Geschlecht neu auslotbar machen“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 251).

6.5. Konstruktion und Dekonstruktion von weiblicher Identität und Mädchendelinquenz – Weiblichkeit und Gewalt – einige Überlegungen zu einer undurchsichtigen Beziehung

Mechthild Bereswill wirft in ihrem Aufsatz die Frage auf:

„Wie stehen Frauen und Männer als soziale Gruppen, nicht nur als Individuen in Relation zueinander? Wie ist Gewalt in diesem Strukturzusammenhang eingebunden? Gibt es beispielsweise einen Zusammenhang zwischen der Arbeitsteilung der Geschlechter und ihrem Verhältnis zu Gewalthandeln?“ (Bereswill 2006, S. 249).

Ihrer Meinung nach greift die konstruktivistische Auffassung (vgl. ebd., S. 137) zu kurz, wenn der Blickwinkel einzig auf die soziale Konstruktion von Geschlecht gelegt wird, dabei jedoch die Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis benannt werden, und zwar zu Ungunsten der Frauen. So sollen aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive jegliche Geschlechterdifferenzen aufgelöst werden, wobei aus der strukturellen Perspektive zwischen Männern und Frauen unterschieden wird, womit Unterschiede vorausgesetzt werden.

„Unter dem Blickwinkel, dass Geschlecht eine soziale Konstruktion ist, ist immer wieder zu betonen: Gewalt hat kein Geschlecht – es gibt keine weibliche oder männliche Gewalt. Im alltäglichen Herstellungsprozess von Geschlecht existiert aber eine enge Beziehung zwischen Gewalt und Geschlecht, das ist empirisch unzweifelhaft“ (ebd., S. 252).

Um dieses Dilemma aufzulösen, schlägt die Autorin vor, Geschlecht als eine Analysekategorie aufzufassen, um Reflexionsmöglichkeiten für die Handlungen gewalttätiger Frauen und Männer zu erhalten.

„Einen doppelten Blick auf Weiblichkeitszuschreibungen und auf die konkreten Lebenslagen von Frauen zu praktizieren, erfordert professionelle Selbstreflexion, um eigene Wahrnehmungsmuster und Konflikte im Umgang mit dem Widerspruch zwischen Weiblichkeit und Gewalthandeln zu hinterfragen“ (ebd., S. 255).

Auf der gleichen Grundlage diskutiert Brigitte Bauer die ‚Genderfrage‘:

„Die diversen theoretischen Erklärungsansätze zum doing gender stimmen darin überein, dass für männliche und weibliche Menschen über kommunikative Prozesse vom ersten bis zum letzten Tag ihres Lebens unterschiedliche Beziehungsumwelten geschaffen werden, *gendered*

environments (kursiv im Orig.), die weitreichende Folgen für Biografie, Identität, Selbstkonzept, Lebensplanung und auch für den persönlichen Stil im Umgang mit *Wut und Aggression* (kursiv im Orig.) haben, und, wie dargelegt, auch wissenschaftliche Fragestellungen und Untersuchungsergebnisse in hohem Maße beeinflussen und einfärben“ (Bauer 2006, S. 266).

Kritisch anzumerken ist nach wie vor, dass in unserer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit durch (immer noch) patriarchalische sowie hierarchische Strukturen Mädchen und Frauen eingeschränktere Möglichkeiten zur Verfügung stehen oder zur Erlangung eines Ziels zumindest erheblich größere Schwierigkeiten zu überwinden sind. Beispiele aus dem Feld der Wirtschaft, der Politik, aber auch aus dem Bildungsbereich sind hinlänglich bekannt, auch wenn bzw. gerade weil in den letzten Jahren eine Angleichung bei den Bildungs- und Berufschancen stattgefunden hat. Soziale Unterschiede können jedoch nicht biologisch bestimmt werden: Sie erklären das Wie, aber nicht das Warum. Die Hintergründe werden so nicht ergründet, somit auch keine Erklärungen für die aufgefundene Problematik.

Die Unterscheidung in *sex* für das biologische Geschlecht und *gender* für das soziale Geschlecht kann dabei nur für eine erste grobe, analytische Einteilung stehen. Bezogen auf das Thema dieser Arbeit ist ein Verständnis der gesellschaftlichen *Konstruktion von Weiblichkeiten* eine Voraussetzung zur Analyse der aufgeworfenen Problemfelder. Wichtig gilt zu erkennen, dass es nicht eine ‚Weiblichkeit‘ gibt, sondern immer nur die auf die Situation und den Kontext bezogene, die durchaus widersprüchlich sein darf. So ist immer wieder neu zu erklären, was unter diesem Begriff subsumiert wird, um nicht Alltagsvorstellungen und biologischen Erklärungsmustern einseitig Vorschub zu leisten. Die kulturelle Übereinkunft der Kategorisierung und Zuweisung des sozialen Geschlechts wirkt stärker als die biologische Notwendigkeit und Eindeutigkeit (vgl. Goffman 1994; Hagemann-White 1994). Der gesellschaftliche Prozess der Konstruktion von der sozialen Kategorie *Geschlecht* wird in der wissenschaftlichen Literatur mit ‚gendering‘ bezeichnet, indem ‚Doing gender‘ die interaktiven und prozessualen Dimensionen, in denen sich das soziale Geschlecht im Laufe seiner Biographie entwickelt, als einen wesentlichen Faktor für dieses menschliche Handeln darstellt (vgl. Friedrichs 2006, S. 182).

Silkenbeumer unterscheidet sich von den klassischen Sozialisierungstheoretikern in zwei Punkten: Sie differenziert in den Sozialisierungsmomenten zwischen der Familie und weiteren Einflüssen wie z.B. die der Gleichaltrigen Gruppe, die laut ihrer Aussage ebenso eine Rolle spielen; und sie stellt dem Modell der passiven Übernahme gesellschaftlicher Normen, welche sie mit Konditionierung gleichsetzt, das Modell der aktiven Aneignung entgegen.

„Auch für Mädchen kann delinquentes und gewalttätiges Verhalten als Möglichkeit, Weiblichkeit zu konstruieren, betrachtet werden. Zudem kann dieses Verhalten auch als eine mögliche Ausdrucksform, auf Belastungen und Konflikte zu reagieren, verstanden werden. Konstruktionsprozesse von Weiblichkeit wie Männlichkeit müssen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, die sich auch auf das Geschlechterverhältnis auswirken, betrachtet werden“ (Silkenbeumer 2000, S. 98).

Die Aussage von Silkenbeumer macht deutlich, dass eine Erklärung im Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse und Veränderungen nicht genügt, um das Gewaltverhalten von Jugendlichen zu erklären, weil erst durch die gedankliche Verarbeitung der gesellschaftlichen Phänomene durch die Jugendlichen ihre eigentliche Gewaltausübung geschehen könne.

Auch eine Ähnlichkeit zu traditionellen Rollentheorien kann in ihrer Aussage festgehalten werden: Während die Jugendlichen in der Zuschreibung ihrer Rollen (Sozialisierung) in ihrem Handeln automatisch geschlechtsspezifischen Mustern folgen, hebt die Autorin hervor, dass es die Jugendlichen selbst sind, die sich ihre Handlungskonzepte aus gesellschaftlich offerierten Alternativen zusammenstellen und damit althergebrachte Rollenzuschreibungen dekonstruieren. Ähnlichkeit besteht jedoch darin, dass die geschlechtstypischen Verhaltensmuster weiterhin tautologisch dadurch bestimmt sind, dass sie vom jeweiligen Geschlecht gezeigt werden – auch wenn sich dadurch die tradierten Muster ändern. Wenn bei Mädchen gewalttätige Verhaltensmuster beobachtet werden, die bisher als typisch männlich galten, dann wird dies im konstruktivistischen Theoriekonzept als Dekonstruktion typisch weiblicher Verhaltensmodelle erklärt. Eine inhaltliche Erläuterung des Handelns und der zugrundeliegenden Bewertungen des Handelnden bleiben auch in diesen Ansätzen zur Erklärung jugendlichen Gewaltverhaltens aus. In der Absetzung von traditionellen Theorien heben die Konstruktivisten und Dekonstruktivisten

formell die Freiheit der Entscheidung des Subjekts hervor; in der Erklärung der Gewalthandlungen von Jugendlichen fallen sie jedoch in schon gängige Erklärungsmuster zurück.

Kristina Neumaier kommt nach Abschluss und Auswertung ihrer empirischen Studie zu folgender eindeutigen Aussage:

„Vielmehr ist der familiäre Hintergrund der Mädchen entscheidend für ihr Gewaltverhalten. Die Familie ist aufgrund der Individualisierungsprozesse geschwächt und isoliert. Die Veränderungen wirken sich über den Umweg von familiären Problemlagen auf das Gewaltverhalten der Mädchen aus. In diesem veränderten Familienklima liegt die wichtigste Ursache für den Anstieg der Gewalkriminalität von Mädchen“ (Neumaier 2011, S. 226).

Bereswill und Neuber fassen die Diskussion der Analyse von Geschlecht und ihrer zukommenden Bedeutung bei der Untersuchung von Jugendgewalt unter der besonderen Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit zusammen:

„Darüber hinaus schaffen die Theorieansätze der Frauen- und Geschlechterforschung einen Rahmen, die fortlaufende Naturalisierung von Geschlechterdifferenz, wie sie in den Handlungsmustern und Zuschreibungen von Devianz, Delinquenz, Kriminalität und sozialer Kontrolle sichtbar werden, zu durchkreuzen. Hierin liegt eine wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderung im Umgang mit Jugendkriminalität“ (Bereswill/Neuber 2010, S. 315)

6.6. Hegemoniale Männlichkeit

„Männlichkeit ist Macht. Trotzdem ist Männlichkeit ungeheuer zerbrechlich, weil sie nicht wirklich existiert“ (Kaufmann 1996, S. 152). Fragile Männlichkeit begründet nach Ansicht von Michael Kaufmann eine Triade der Gewalt, die in Gewalthandlungen von Männern gegen sich selbst ihren Ausdruck findet.

Die Annahme, Gewalt sei männlich, bildet die Komplexität des Verhältnisses von Gewalt und Geschlecht nur unzureichend ab, denn sie basiert auf einem eingeschränkten Gewaltbegriff. In einer spezifischen Engführung wird Gewalt auf physische, direkte Gewalt reduziert. Da gerade diese Anwendung von Gewalt allgemein Männern zugeschrieben und im Bild des Mannes bisweilen von ihnen – bspw. im Kriegsfall – erwartet wird, ist es kein Wunder, dass die Ausübung physischer Gewalt eine Domäne von Männern ist.

Zum einen wird hier die Gewalt als das zentrale Instrument der Männerherrschaft begriffen (vgl. Brownmiller 1978); zum anderen versteht man Gewalt als *ultima ratio*, die zum Zuge kommt, wenn andere Machtmittel versagen. In beiden Fällen folgt die Gewalt gegen Frauen der Logik der patriarchalen Männerherrschaft (vgl. Teubner 1988). Unabhängig davon lässt sich feststellen, ob man eine strukturelle Gewaltförmigkeit des Geschlechterverhältnisses annimmt oder ob man männliche Dominanz genauso wie in potentiell Gewalthandeln in prosozialen Akten des Beschützens und der Zuvorkommenheit fundiert sieht. „Auch ein prosoziales Handeln kann Ausdruck von Dominanz und Dokument hegemonialer Männlichkeit sein“ (Meuser 2008, S. 160). Dass die Kriminalstatistik kein getreues Abbild der gesellschaftlichen Realität darstellt, wurde schon erwähnt (s. Kapitel 4.2). Eine Analyse, die die Geschlechtslogik des Gewalthandelns selbst fokussiert, lässt sich allerdings auch dann durchführen, wenn über das tatsächliche Ausmaß männlichen und weiblichen Gewalthandelns sowie über dessen genaue Relation Ungewissheit herrscht. Bei allen Vorbehalten gegenüber der polizeilichen Kriminalitätsstatistik lässt sich doch die ungleiche Verteilung der Gewalt auf die Geschlechter deutlich erkennen. Wenn man nun diese Statistiken erneut bemüht, zeigt sich, dass männliche Personen nicht nur auf der Seite der Gewalttäter, sondern auch auf der Seite der Opfer von Gewalt deutlich die Mehrheit bilden. Mit Ausnahme der Delikte gegen die sexuelle Selbstbestimmung – hier liegt der Anteil der weiblichen Opfer bei 95% – sind ca. zwei Drittel der Opfer der polizeilich ermittelten Körperverletzungen männlichen Geschlechts. Bei gefährlichen Körperverletzungen im öffentlichen Raum beträgt der Anteil der männlichen Opfer mehr als vier Fünftel. Die in diesem Rahmen begangenen Gewalttaten sind fast ausschließlich von Männern gegen Männer gerichtet. Eine Diskussion sozialwissenschaftlicher Gewaltdiskurse bleibt unvollständig, wenn sie nicht auch die sich unter männlichen Personen abspielende Gewalt mit aufnimmt. Geschlechterverhältnisse konstituieren sich nämlich nicht allein zwischen Männern und Frauen, sondern auch in den Beziehungen der Angehörigen der jeweiligen Gruppe untereinander. Männliche Gewalt tritt in verstärktem Maße in den Lebensphasen von Jugend und Adoleszenz auf, das heißt in dem Alter zwischen 14 und 20. Davor ist sie deutlich geringer ausgeprägt, danach nimmt sie kontinuierlich ab, also eher ein pas-

sageres Problem? Jugend und Adoleszenz als besonders gewaltintensive Lebensphasen, das betrifft die Täter- und Opferseite gleichermaßen.

„Der sozialen Konstruktion von Männlichkeit liegt eine doppelte Distinktions- und Dominanzlogik zugrunde. Männlichkeit wird konstruiert und reproduziert in einer Abgrenzung sowohl gegenüber Frauen als auch gegenüber anderen Männern“ (ebd., S. 165). Diese doppelte Abgrenzungs- und Dominanzstruktur ist ebenfalls in dem von Bob Conell (2006) entwickelten Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* angesprochen, das den sozialwissenschaftlichen Männlichkeitsdiskurs bestimmt und eine homosoziale Dimension der Betrachtung fordert.

In der vorliegenden Literatur über männliche Gewalt steht die Mann-Frau-Relation sowohl in der Theoriediskussion als auch in der empirischen Forschung im Vordergrund.

Ab- und Ausgrenzungen sind jedoch nur das eine. Eine Abgrenzung nach außen bewirkt zum anderen eine Stärkung des internen Zusammenhalts und das nicht nur in sozial schwierigen Gruppen. Sie kennzeichnen sich auch in homosozialen Männergemeinschaften wie die der studentischen Verbindungen, im Ritual des Mensurschlagens. Dass diese Formen des Gewalthandelns dennoch eher auf das Jugendalter und die Adoleszenz begrenzt sind, lässt sich im Hinblick auf die späteren Lebensjahre bestätigen. Denn so wenig die ‚alten Herren‘ in den studentischen Verbindungen Messuren schlagen, beteiligen sich Hooligans in der Regel aktiv an Schlägereien, wenn sie in die Phase der Familiengründung eintreten. Gewisse Gewalthandlungen unterliegen demnach den lebensphasen-typischen Zeitabschnitten. Von den ‚ernsten Spielen‘ des Wettbewerbs, von dieser Strukturlogik männlicher Machtspiele seien Frauen seiner Meinung nach ausgeschlossen.

Hans-Volkmar Findeisen und Joachim Kersten (1999, S. 33) entwickeln in ihrem Buch „Der Kick und die Ehre“ die Theorie, dass bei Jungen Gewalt der Herstellung von Männlichkeit diene. Sie beziehen sich dabei auf negative gesellschaftliche Veränderungen im Rahmen der Globalisierung, die zu zunehmender Arbeitslosigkeit und Armut führen, und auch die „jahrhunderte-lang besonders gehegte Bastion der Familie“ (ebd., S. 35) nicht verschonten. Männer gingen daher in „Abwehrhaltung oder in die Offensive“ (ebd.) und entwickelten zur Erhaltung ihrer Identität „[g]ewalttätige Männlichkeit als

Identitätskonstrukt“ (ebd.). Die Auswirkungen des sozialen Wandels beschreiben die Autoren folgendermaßen:

„Er produzierte nicht nur mehr Sozialhilfeempfänger, eine immer ungerechtere Verteilung der Vermögen, Massenarbeitslosigkeit und einen unterhalb des Tarifrechts angesiedelten zweiten Arbeitsmarkt, sondern weichte auch die Rollen- und Männlichkeitsbilder der patriarchal organisierten bürgerlichen Kleinfamilie auf [...]. Der heutige Arbeitsmarkt fragt nicht oder immer weniger danach, ob der ‚Brötchenverdiener‘ männlich ist oder eine Frau, nur danach, ob er oder sie billiger arbeitet [...]. [...] [S]o wird verständlich, weshalb Männer in Abwehrhaltung oder in die Offensive gehen“ (ebd.).

Der Argumentation von Findeisen und Kersten (1999) zufolge bietet die veränderte Gesellschaft keine akzeptablen Rollen- und Männlichkeitsbilder mehr, die jungen Männern für die Konstruktion ihrer Identität geeignete Muster bieten. Um Jugendgewalt zu erklären, müssten ihrer Auffassung nach in den Analysen „den unterschiedlichen Identitätskonzepten der Jugendgewaltgruppen Rechnung“ (ebd., S. 33f.) getragen werden. In ihrem Theoriekonzept beziehen sich die Autoren somit auf die Bedeutung von männlichen Identitätskonstrukten für Jungen und Männer und fordern die wissenschaftliche Erforschung der Sinnhaftigkeit gewaltaffirmativer Identitätskonzepte für die Gewalttäter.

Das von Kersten kritisierte tautologische Erläuterungskonzept der rollentheoretischen Ansätze wollen die beiden Autoren offensichtlich dadurch vermeiden, dass sie Männlichkeit als Folge gesellschaftlicher Strukturen erklären.

„Hegemonie, d.h. die Aufrechterhaltung einer Vormachtstellung nicht durch alltägliche brutale Gewaltanwendung, sondern durch abgesicherte und sich selbst reproduzierende Strukturen der Dominanz, entsteht im Zusammenwirken von Geschlechter-, Rassen- und Klassenverhältnissen. Hegemoniale Männlichkeit beruht nicht ausschließlich auf der Unterordnung von ökonomischen und sozial abhängigen Männlichkeiten“ (Kersten 1995, S. 26).

Unklar bleibt in dieser Erklärung, warum gesellschaftliche Klassenverhältnisse männliche Identitätskonstrukte zur Folge haben müssen. Kersten (1995) setzt der von ihm kritisierten tautologischen Erklärung der Männlichkeit aus der männlichen Rollenzuschreibung entgegen, dass *hegemoniale Männlichkeit* aus dem Zusammenwirken gesellschaftlicher Verhältnisse hervorgehe.

Eine nachvollziehbare Erläuterung, wieso Männlichkeit hegemonial sei und wie die angenommene männliche Vormachtstellung entstehe, ist damit jedoch nicht erbracht. Kersten unterstellt somit in seiner Argumentation gesellschaftliche Bilder von männlicher Hegemonie. Diese seien nicht mehr durch althergebrachte Rollenzuschreibungen charakterisiert, sondern würden von Jugendlichen in anderen Handlungs- oder Selbstdarstellungsweisen angestrebt: Auf der Suche nach Hegemonie und Partizipation an Macht versuchten Jugendliche durch Ersatzhandlungen ihren Anspruch geltend zu machen:

„[S]peziell solche Jungen, die keine Aussicht darauf haben, zumindest irgendwann einmal durch Herkunft oder Bildungsstatus an hegemonialer Männlichkeit zu partizipieren, sind auf Versuche festgelegt, sich aus der Position untergeordneter, nämlich besitz- und machtloser Männlichkeiten auf hegemoniale männliche Machtausübung zu beziehen. Ihr Versuch, durch Symbole, Embleme und Konfliktaustragung diesen Anspruch auf Partizipation sichtbar zu machen, verlängert zumeist ihre ökonomische und soziale Marginalisierung und führt zu Kriminalisierung“ (ebd., S. 30).

Warum die Jugendlichen bestimmte Handlungsweisen wählen, um zumindest versuchsweise an der Macht zu partizipieren, und inwieweit diese Handlungen ihnen für diesen Zweck als geeignet erscheinen, bleibt unerklärt. Die Argumentation, dass die Herkunft aus dafür ungeeigneten sozialen Schichten und ein niedrigerer Bildungsstatus die Partizipation an *hegemonialer Männlichkeit* verhindern, reicht Kersten als Begründung des Bedürfnisses nach männlicher Hegemonie aus. Er erklärt nicht, warum aus untergeordneten sozialen Positionen das Bedürfnis nach männlicher Selbstdarstellung oder gar der Schritt zur Gewalttätigkeit folgen soll. Findeisen und Kersten sehen insbesondere im Außenseiterdasein der Benachteiligten mangelhafte Möglichkeiten für Männlichkeitserfahrungen, die zu Ersatzhandlungen führten, mit denen sich die betreffenden Jugendlichen inszenieren könnten:

„*Underclass-kids*, und sie heißen nicht zuletzt *kids*, weil ihnen von der Gesellschaft der Männlichkeitsstatus abgesprochen wird, müssen sich auf *displays*, auf Inszenierungen, verlegen. Über deren Sinn, zumindest aber Unterhaltungswert besteht innerhalb der Jungmännerclique Konsens. [...] Junge Männer der *underclass* haben kein Gehalt, mit dem sie imponieren, mit dem sie Frauen ‚besitzen‘ könnten. Ihnen nützen die insgesamt immer noch besseren Aufstiegsmöglichkeiten von Männern, die besseren Arbeitsbedingungen nichts. Was ihnen bleibt, sind spektakuläre *displays*. Gut gemachte Inszenierungen können ihren sozialen

Außenseiterstatus zeitweilig vergessen machen (jeweils kursiv im Orig.)“
(Findeisen/Kersten 1999, S. 90).

Die Frage nach den Gründen, aus denen junge Männer – ob alleine oder in Gruppen – solche Männlichkeitsinszenierungen mitmachen bzw. welchen Sinn sie darin sehen, bleibt unbeantwortet. Das Bedürfnis nach Männlichkeit bleibt ebenso wie der Gewinn durch *hegemoniale Männlichkeit* unerklärt.

So ist zusammenfassend gegen das Erklärungsmodell von Findeisen und Kersten einzuwenden, dass der subjektive Sinn der jugendlichen Gewalt-handlungen nicht nachvollziehbar erläutert wird. Zwar wehren sich die Autoren gegen deterministische Sozialisationstheorien, die Jugendlichen männliche bzw. weibliche Gewalthandlungen zuschreiben. Auch kritisieren die Autoren simple Ursache-Wirkung-Zusammenhänge, wie die ‚Armut = Gewalt-These‘, doch stellen auch sie Männlichkeitsnormen und nicht genau erläuterte, gesellschaftliche Bedingungen als Entstehungsursache für männliche Jugendgewalthandlungen vor:

„Gängige und ‚kritische‘ Erklärungsansätze, aktuell verbunden mit dem Namen des Bielefelder Sozialpädagogen Wilhelm Heitmeyer und des Hannoveraner Kriminologen Christian Pfeiffer – beide gehören zu den Meinungsführern der Diskussion um Jugendgewalt – suchen den Täter-Sündenbock prinzipiell immer ‚ganz unten‘, bei denen, die als ‚loser‘ bezeichnet werden und ‚am Rande der Gesellschaft‘, also ganz weit außen stehen. Nach dieser Lesart gebiert Armut Gewalt. Sie übersieht, dass es soziale Bruchstellen gibt, die auf dem sozialen Spektrum näher zur Mitte der Gesellschaft liegen. [...] Gegen die platte Armut = Gewalt-These spricht überdies ein ganz alltäglicher Befund: Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit signifikant unter dem Durchschnitt liegenden Vermögensverhältnissen beteiligt sich nicht an Gewalttroutinen“ (Kersten 1995, S. 29-30).

Während die Autoren gegen die Theorien von Heitmeyer und Pfeiffer den Einwand vorbringen, die These ‚Armut gebäre Gewalt‘ sei platt und lasse sich allein dadurch widerlegen, dass viele Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten nicht gewalttätig handeln, sehen sie die Ursachen von männlicher Jugendgewalt in „soziale[n] Bruchstellen“ (ebd.). Sie identifizieren die Ausübung von Gewalt als Auswirkungen dieser, weiterhin die mangelnde Vermittlung von Partizipationsgefühlen und die fehlende Verfügbarkeit männlicher Macht. Sie sehen in der Verhinderung einer männlichen Identitätsbildung durch das Gefühl ‚wahrer‘ Männlichkeit den Entstehungsort von Ju-

gendgewalt. Im Unterschied zu den von ihnen kritisierten Theorien der quasi-automatischen Hervorbringung von Gewalt durch Armut fügen sie als Vermittlungsschritt die Notwendigkeit *hegemonialer Männlichkeit* für die männlichen Gesellschaftsmitglieder ein. Sie unterstellen dabei, dass diese Notwendigkeit als normales, natürliches Bedürfnis der Jugendlichen vorliege. Eine Erläuterung des Bedürfnisses und der Art und Weise seiner Befriedigung durch Gewalthandlungen bleibt aus. Eine Erklärung der Gründe für die Ausübung gewaltsamer Handlungen von männlichen Jugendlichen wird dadurch nicht geleistet.

6.7. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen zur Erklärung weiblicher Jugendgewalt

Ist das Auffinden von weiblicher Gewalt im Hinblick auf Veränderungen und Verunsicherungen in der weiblichen Jugendsozialisation resultierend aus den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu erklären?

Durch den Wandel der Geschlechterverhältnisse wurden gleichzeitig neue Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern produziert, von denen insbesondere junge Frauen betroffen sind. Preuss-Lausitz (1996, S. 203) bemerkt, dass der Individualisierungs- und Pluralisierungsansatz leicht unter den Verdacht gerät, dass er bestehende Macht- und Hierarchieverhältnisse ausblendet und durch Nichtbeachtung legitimiert. Nach seiner Auffassung vollzieht sich der soziale Wandel jedoch ungleichförmig und ungleichzeitig: Hierarchisch strukturierte Geschlechtsrollenerwartungen und entsprechende Prozesse der Identitätsbildung sind noch immer selbstverständlich und in erheblichem Maße vorhanden. Die Nivellierung der Geschlechterdualität durch die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse ist mit Ambivalenzen behaftet. Was in einer pluralistischen Gesellschaft als männlich oder als weiblich erachtet wird, kann zwar gegenwärtig sehr unterschiedlich sein. Die Geschlechterdifferenzierung ist damit aber noch lange nicht aufgehoben. Trotz Wandel und Umbruch der Geschlechtsrollen existieren gegenwärtig sowohl modernisierte als auch traditionelle Auffassungen parallel nebeneinander (vgl. Rose 2000, S. 199). Demzufolge ist ebenso die in der Gesellschaft herrschende Geschlechterhierarchie durch den Wandel der Geschlechterverhältnisse noch nicht außer Kraft gesetzt und die Ausgestaltungsmöglichkeiten sind für die

Geschlechter, im Besonderen für Frauen, nicht unbegrenzt. Auch wenn die Kategorie *Geschlecht* nicht mehr nahezu schicksalhaft festlegt, zu welchen Lebensbereichen Mädchen und Jungen Zugang haben und über welche Entwicklungsmöglichkeiten sie verfügen, kann von einer zufriedenstellenden Gleichberechtigung des Geschlechterverhältnisses immer noch nicht die Rede sein – zumindest nicht im Sinne der Befreiung aus alten Zwängen. Geschlechtszugehörigkeit strukturiert nach wie vor in ganz entscheidendem Maße die soziale Wahrnehmung und die Handlungsmöglichkeiten vor. Vor allem werden die Geschlechterverhältnisse immer noch hierarchisch hergestellt (vgl. Horstkemper/Zimmermann 1998, S. 8f., S. 14).

Deshalb ist es äußerst wichtig, die Diskussion um die Individualisierung nicht geschlechtsneutral zu führen, da trotz Pluralisierung die Unterschiede in den Lebenslagen von Männern und Frauen sehr differieren (vgl. Jurczyk 2001, S. 30). Gerade wegen des Umbruchs der Geschlechterverhältnisse fallen die Folgen der Individualisierung – auch innerhalb der Geschlechtergruppen – unterschiedlich aus. So vollziehen sich die „Chancen und Risiken individueller Lebensgestaltung [...] im Jugendalter primär entlang geschlechtstypisch strukturierter [...] Ungleichheitsdimensionen“ (Ziehlke 1993, S. 38; vgl. Heitmeyer u.a. 1998, S. 267).

Die für einzelne junge Frauen durchaus als bedrohlich empfundene, durch die Individualisierungsprozesse neu entstandene, aber auch alte Benachteiligungen und Ungleichheiten dürfen nicht unterschätzt und unterbewertet werden. Konkrete, neuartige Problemlagen weiblicher Jugendlicher samt den Konfliktpotentialen, die sich daraus für sie ergeben, sollen hier diskutiert werden. Eine einschneidende Veränderung, auch entstanden durch die Prozesse der Arbeitsmarktdynamik in den letzten Jahrzehnten, liegt in der Öffnung des Bildungs- und Produktionsbereiches für Mädchen. Berufstätigkeit von Frauen ist selbstverständlich geworden. Für weibliche Jugendliche ergeben sich daraus prekäre Situationen: Ihnen stehen die Türen, die ihnen durch den Zugang zur Bildung geöffnet wurden und in der sie stark aufgeholt haben (Mädchen verzeichnen die besseren Schulabschlüsse), auf dem geschlechtsspezifischen Beschäftigungs- und Arbeitsmarkt immer noch nicht in gleicher Weise offen, wie dies für ihre männlichen Mitbewerber der Fall zu sein scheint. Ungleichbezahlung von Männern und Frauen sowie anderen

Diskriminierungen stehen im deutlichen Widerspruch zu den Erwartungen, die heranwachsende Frauen aufbauen und äußern. Demnach finden sich für weibliche Jugendliche trotz erweiterter Handlungsmöglichkeiten traditionelle Beschränkungen von und in ihren Handlungsspielräumen wieder und es kann eine Unausgewogenheit zwischen ihrer Lebenschance und ihrer realen Lebenswirklichkeit verzeichnet werden. Hinzu kommt, dass die Herauslösung aus traditionellen Lebensformen für junge Frauen nicht nur Emanzipation und die Befreiung aus alten Zwängen bedeutet, sondern sie auch zu einer eigenständigen Lebensgestaltung auffordert. Die Möglichkeiten und Freiräume zur Gestaltung des eigenen Lebens sind aber eingeschränkt, da geschlechtsspezifische Chancenunterschiede trotz Individualisierungsprozessen nicht verschwunden sind (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 267). Das bestehende Konfliktpotential liegt also darin, dass sich das Bewusstsein und die Ansprüche weiblicher Jugendlicher an ihre Zukunft verändert haben, da ihnen die Möglichkeiten dazu neu eröffnet wurden. Die tatsächlichen Lebenslagen sind aber zum Teil bestehen geblieben. Diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Erfahrung kann von jungen Frauen als Verlust wahrgenommen werden (vgl. Holtappels u.a. 1999, S. 32). An dieser Stelle knüpft die Annahme Mansels (1995, zit. nach Schubarth 2000b, S. 101) an, die besagt, dass ein Gewaltanstieg darauf zurückzuführen sei, dass die Schere zwischen den Ansprüchen der Jugendlichen auf ein erfülltes Leben und den Realisierungsmöglichkeiten weit auseinander klaffe. Auch könnte ein enger Zusammenhang zwischen den beruflichen Integrationsproblemen, Vertrauenslosigkeit und Gewaltbereitschaft herrschen. Diese formuliert er zwar geschlechtsneutral, aber letztlich kann eine Deprivation vom Arbeitsmarkt als ein Desintegrationspotential auch bei Frauen zu Desintegrationserfahrungen führen. Die Folge davon kann ebenso Gewalttätigkeit sein. Denn je mehr männliche als auch weibliche Heranwachsende von Isolation und Desintegration betroffen sind, so Tillmann u.a. (1999, S. 40), desto häufiger sind sie in Gewaltaktionen verwickelt. Subjektive Verarbeitungen von Desintegrationserfahrungen können unter Berücksichtigung des Wandels der Geschlechterverhältnisse und der beschriebenen zunehmenden Angleichung der männlichen und weiblichen Verhaltensweisen bei heranwachsenden Frauen zu körperlichen Formen der Gewaltausübung führen. Selbstverständlich bedarf es hierzu ge-

waltauslösender Situationen. Auch hier ist wieder die individuelle Affinität zur Gewalt bedeutsam.

Ein weiterer gewichtiger gewaltauslösender Faktor ist bei jungen Frauen die Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigengruppe, in der ein gewaltbefürwortendes Klima herrscht. Die Suche nach Anerkennung und das Bedürfnis nach Bestätigung, welches ihnen beispielsweise durch Defizite auf dem Arbeitsmarkt verwehrt wird und was sie in die Lage versetzt, Bestätigung nicht in einem von ihnen gewünschten und ausgeübten Beruf zu finden, kann die Mädchen durchaus dazu veranlassen, sich in Gruppen an Gewaltausübungen zu beteiligen, um Beachtung zu erlangen (vgl. Bruhns/Wittmann 2002, S. 105).

Die durch die Erwerbstätigkeit der Frau erreichte Freisetzung aus der traditionellen Frauen- und Mutterrolle eröffnet jungen Frauen die Möglichkeit zur Realisierung eigener Lebensentwürfe. Junge Frauen sind zunehmend daran interessiert, sich aus ihrer geschlechtlich determinierten Lebenslage herauszulösen (vgl. Popp 1992, S. 55). Die positive Nutzung dieser neuen Möglichkeiten differiert je nach materieller und sozialer Ausstattung sowie der Milieuzugehörigkeit Einzelner innerhalb der Gruppe der weiblichen Jugendlichen. Selbstbestimmung von Frauen findet heutzutage erst

„dort ihre Grenzen, wo Frauen aufgrund geschlechtsspezifischer Diskriminierung der Zugang zu [materiellen] Ressourcen abgeschnitten wird, und patriarchalische Strukturen [...] [in Erwerbstätigkeit und Familie] bestehen bleiben“ (Heitmeyer u.a. 1998, S. 269).

Die Realisierung eigener Lebensperspektiven und die damit erreichbare Unabhängigkeit und Autonomie wird oftmals auch dadurch eingeschränkt, dass Frauen in unserer Gesellschaft immer noch die Zuständigkeit für die Reproduktions-, also für die Familienarbeit zugeschrieben wird. Mädchen müssen sich damit auseinandersetzen und versuchen, ihre Berufs- und Karriereorientierungen mit den gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Rolle als Frau in Einklang zu bringen. Es muss von ihnen eine Doppelorientierung auf Erwerbs- und Familienarbeit geleistet und miteinander verbunden werden. Unterschiedliche Erwartungen an die oft mit einander differierenden aber auch konkurrierenden Rollen (Hausfrau- und/oder Karrierefrau) stehen dabei zumindest in einem nicht immer einfach zu lösenden Spannungsverhältnis (vgl. Popp 1992, S. 53).

Unterschiedliche Handlungsanforderungen können heranwachsende Frauen sehr belasten, da sie schwer miteinander vereinbar scheinen. Durch zu große Belastung kann das Gefühl der Überforderung, aber auch das der Ohnmacht hervorgerufen werden. Gewaltanwendung stellt in diesem Kontext den Versuch dar, Handlungskompetenz wiederzuerlangen. Sie gibt den jungen Frauen das Gefühl von Überlegenheit, auch wenn sie wissen, dass sie, aufgrund oben genannter struktureller Zwänge, unterlegen sind.

6.7.1. Gewalt – Reaktion auf ungünstige Lebensumstände?

Die Dynamik weiblicher Individualisierung ist folglich mit Chancen und Zwängen verbunden, die „den Strukturen des zweigeschlechtlichen Systems sozialer Ungleichheit inhärent sind“ (Zielke 1993, S. 45).

Die Individualisierungsprozesse haben zwar neue Möglichkeiten, aber auch neue Widersprüche und Belastungsmomente in den weiblichen Lebenszusammenhang hinein getragen. In diesem Kontext ist anzunehmen, dass die Konsequenzen der Individualisierung bei einigen weiblichen Jugendlichen in besonderem Maße ambivalent und widersprüchlich wirken. Einerseits bemerken sie, dass sie durch die gleichen Zugänge zur Bildung die gleichen Möglichkeiten wie Männer haben. Andererseits werden sie in der Realisierung dieser benachteiligt. Einerseits erleben sie freie Wahlmöglichkeiten, werden aber aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit ausgegrenzt und von der freien Entfaltung dieser Möglichkeiten depriviert. Schwierigkeiten, die sich durch die erwähnte Doppelorientierung für sie ergeben, bergen ein hohes Konfliktpotential in sich. Konfliktlösungsstrategien und Gewaltanwendung können in bestimmten Situationen als Reaktion auf diese Unsicherheiten und Ungleichheiten interpretiert werden.

So stehen Frauen im Widerspruch zwischen Freisetzung und Rückbindung an die Zuweisungen. Das, so Beck (1986, S. 184), spiegele sich auch in ihrem Bewusstsein und Verhalten wider. Eine Problemlösungsmethode kann es für Jugendliche sein, sich gegen traditionelle Weiblichkeitsbilder zu wenden, indem sie bewusst die darin enthaltenen Verhaltensanforderungen ablehnen (vgl. Heitmeyer u.a. 1998, S. 277).

Sowohl für Mädchen als auch für Jungen stellt sich im Zeitalter der Individualisierung die Aufgabe, auf individueller und gesellschaftlicher Ebene neue

biographische Muster jenseits der traditionellen männlichen oder weiblichen Normalbiographie zu entwerfen (vgl. Lemmermöhle/Drewke/Elverich 2001, S. 15). Aufgrund der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse und des Wandels der Geschlechterverhältnisse fehlt Mädchen dazu häufig ein Rollenmodell, da angesichts der schnellen Veränderungen weiblicher Biographien die Biographien der Mütter und Töchter weit auseinander klaffen (vgl. Heitmeyer u.a. 1998, S. 260). Es muss den weiblichen Jugendlichen gelingen, unter den beschriebenen strukturellen Zwängen und widersprüchlichen Anforderungen, eine Identitätsbalance herzustellen und ein Gefühl der Kohärenz zu erlangen. Diskrepante Erwartungen und widersprüchlich zu bewältigende Anforderungen an die unterschiedlichen, auszuführenden Rollen zwingen die Mädchen in besonderer Weise immer häufiger zu neu herzustellenden Identitätsbalancen. Kohärenz und Kontinuität sind zur Identitätsstabilisierung unerlässlich. So scheint es für junge Frauen heute eher möglich zu sein, ihre durch die Individualisierungsprozesse entstandenen Ohnmachts-, Frust-, Überforderungs-, Angst- und Unsicherheitsgefühle durch Gewalt zu kompensieren. Deprivations- und Desintegrationserfahrungen sind die möglichen Hintergründe dieses Verhaltens. Ein weniger rigides Weiblichkeitsbild und das individuelle Kombinieren von Geschlechtsidentitäten erlaubt es ihnen, sich aus den männlichen und weiblichen Verhaltensweisen das auszuwählen, was für sie situativ und individuell effektiv erscheint. In Problem- und Konfliktsituationen kann das das Aneignen von vorher Männern zugestandener Verhaltensweisen wie Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit sein. Heitmeyer u.a. formulierten bereits im Jahr 1998 eine sogenannte „Aufholhypothese“ (Heitmeyer u.a. 1998, S. 417), welche inzwischen bewahrheitet zu sein scheint.

„Die Herauslösung von Mädchen aus einer durch Rollenzwänge eingengten Leidenssozialisation, die Vervielfältigung der Optionen und die Wiederkehr der Verschärfung von ungleichen Chancen zu ihren Lasten, offeriert dann u.U. nur noch die Anpassung an männerähnliche Durchsetzungs- und Präsentationsformen, die sich u.U. auch in gewaltförmigen Anpassungen auswirken können“ (ebd., S. 418).

Dennoch wird Gewalt von Mädchen nach wie vor gesellschaftlich stärker sanktioniert und tabuisiert als die von Jungen, da sowohl traditionelle als auch moderne Auffassungen über Geschlechterverhalten nebeneinander bestehen und die Geschlechtszugehörigkeit immer noch im ganz besonderen

Maße die soziale Wahrnehmung und Handlungsmöglichkeiten bestimmt (vgl. Horstkemper/Zimmermann 1998, S. 8f.). Gewaltausübende Mädchen werden vergleichsweise stärker als Abweichterinnen mit sozialem Missfallen, Ablehnung, aber auch Etikettierung missachtet (vgl. Popp/Meyer/Tillmann 2001, S. 177).

6.7.2. Rückgriff auf traditionelle Geschlechterkonzepte

Wird die Verständigung über gemeinsame Wert- und Normvorstellungen und auch die Einigkeit über gemeinsam geteilte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit von Jugendlichen als Verlust der Eindeutigkeit sowie Verunsicherung und nicht als Gewinn wahrgenommen, so kann dieses, anlehnend an das *Individualisierungstheorem* Heitmeyers, ebenfalls eine Form der Desintegrationserfahrung sein. Wenn aber das Aufweichen von Geschlechternormierungen und eindeutigen Verhaltenszuweisungen an Mädchen und Jungen nicht als Verlust sicherheits- und identitätsstiftender Faktoren betrachtet und erlebt wird, so kann sich die ergebende Pluralisierung von Geschlechterverhältnissen durchaus positiv auf die Selbstbilder der Jugendlichen auswirken. Männliche Jugendliche können sich bewusst gegen die Stereotype des Starken, gegen den sich durchsetzenden Mann entscheiden. Weibliche Heranwachsende können neu eröffnete Freiheiten ausleben (vgl. Müller-Heisrath/Kückmann-Metschies 1998, S. 64), wenn ihnen diese nicht durch ein Defizit an Ressourcen und aufgrund geschlechtsspezifischer Benachteiligungen vorenthalten werden.

Allerdings wird die wachsende Gleichstellung der Geschlechter nicht von allen Frauen als positiv empfunden. Gewohnte Weiblichkeitsbilder geraten ins Wanken und können durchaus Unsicherheiten und Irritationen produzieren (vgl. Engel/Menke 1995, S. 13). So entwickeln sich die neuen auch zu riskanten Chancen, wenn die gestiegenen Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten junger Frauen bezüglich ihrer eigenen Biographie von ihnen als Gefährdung betrachtet werden, an diesen neuen Anforderungen scheitern zu können. Junge Frauen müssen die Sicherheit des traditionellen weiblichen Lebensentwurfs aufgeben und stehen neuen Möglichkeiten ohne Vorbild und Richtungsweiser gegenüber. Das allmähliche Aufbrechen der Geschlechterverhältnisse kann demnach auch als ein Verlust von Übereinstimmungen und nicht als eine Eröffnung neuer Wahl- und Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Für Jugendliche könnte es dementsprechend zu einem Belastungsmoment werden, wenn ihnen dazu eindeutige Entscheidungskriterien und Vorbilder fehlen. Denn Handlungs- und Wahloffenheit sowie eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten tragen ebenso häufig zu einer Handlungs- und Entscheidungsunsicherheit bei. Eine Veränderung ist zwar dahingehend

zu verzeichnen, dass die Dominanz von polaren Rollenerwartungen über ‚wahre‘ Jungen und Mädchen abnimmt. Mädchen und Jungen stehen aber weiterhin vor der Aufgabe, sich als solche zu definieren und zu inszenieren. Insofern kann an einer subjektive Bedeutsamkeit der Geschlechterrolle angesichts gesellschaftlicher Umbrüche und Zersplitterungen als einer so empfundenen, vertrauten Sicherheit festgehalten werden. Geschlecht kann dort zu einem klaren Bezugspunkt werden, wo Verortungen als identitätsstiftende Kennzeichnungen verfallen. In diesem Zusammenhang kann ein Rückgriff auf rigide, polarisierte und traditionelle Geschlechterbilder Sicherheit vermitteln (vgl. Rose 2000, S. 19). Statt einer gelungenen Verarbeitung dieser Umbrüche kommt es häufig auch zu einer Verfestigung alter oder zur Entstehung neuer Klischees und Vorurteile (vgl. Brenner/Grubauer 1991, S. 9).

So finden neben unterschiedlichen Geschlechternormalitäten auch Prozesse von Geschlechterkonstruktionen und das Wiedereinsetzen von traditionellen Geschlechternormalitäten statt. Da sich die Geschlechtergrenzen vermehrt aufheben, erhalten gerade deshalb traditionelle Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit eine hohe Attraktivität und vermitteln Sicherheit (vgl. Rose 2001, S. 19). Bestehende Vielfalten, aber auch Widersprüchlichkeiten als Kennzeichen solcher Situationen können von den Jugendlichen als besonders diffus empfunden werden. Insofern kann der Rückgriff auf traditionelle weibliche und männliche Geschlechtervorstellungen als Bedürfnis nach Sicherheit in einer sonst sehr ambivalenten Wirkungen ausgesetzten und mit Widersprüchen konfrontierten Lebenswelt betrachtet werden. So könnte eine der Vermutungen sein, dass sich junge Frauen und Männer, denen die Entscheidungsvielfalt und das Aufbrechen des Gewohnten missfallen, häufig an traditionellen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern orientieren. Männliche Jugendliche, die an den herkömmlichen Geschlechtsrollen festhalten, beanspruchen für sich vielfach die Demonstration von Stärke und Gewaltanwendung, um darzustellen, dass sie ‚echte Männer‘ sind (vgl. Preuss-Lausitz 1996, S. 200).

Der Rückzug in traditionelle Geschlechtsrollenvorstellungen als Reaktion auf die nicht Eindeutigkeit der Geschlechterbilder und die dadurch entstehenden Unsicherheiten bedeutet für einige Mädchen allerdings nicht, dass sie sich gemäß der typischen Erwartungen an ihre Rolle absolut aus Gewaltsituatio-

nen heraushalten und dem Mythos der friedfertigen Frau nacheifern. In Funktionen als Anstifterinnen leben weibliche Jugendliche ihre eigenen aggressiven Bedürfnisse und Gefühle sowie ihre Gewaltbereitschaft in gesellschaftlich akzeptierter, die weiblichen Stereotype nicht in Frage stellender Art und Weise aus. Sie sind auf eine besonders verdeckte Form in Gewalttaten involviert. Auch in verbaler Form ausgetragene psychische Gewalt gehört zu Verhaltensweisen von jungen Frauen in Konfliktsituationen, die gesellschaftlich als weibliches Durchsetzungsverhalten anerkannt sind. Das Verhaltensrepertoire von Frauen lässt verdeckte, gesellschaftlich nicht sanktionierte Formen der Gewalt zu (vgl. Bütow 1997, S. 25).

6.8. Zwischenfazit: Unterschiede in den Ausübungen der Gewaltformen

Laut Hurrelmann und Bründel lassen sich in der Unterscheidung von Gewaltausprägungen von Mädchen und Jungen Neigungen feststellen. So reagieren Jungen auf Umweltimpulse meist mit einer impulsiv, reizenden Haltung, wohingegen Mädchen ihr Temperament zurückstecken. Die Auseinandersetzung mit auftretenden Belastungen wird auf unterschiedliche Weise bewältigt. Während Mädchen versuchen, diese mit eigenen Mitteln zu bekämpfen oder bei Misserfolg diese durch Selbstaggression am eigenen Körper zu kompensieren, zeigen Jungen ihren Stress nach außen hin durch Bewältigung mit der Umwelt. Hurrelmann und Bründel begründen die Aggressionshandlungen der Geschlechter durch die unterschiedliche Befassung mit Spannungszuständen, obgleich Aggressionsimpulse gleichermaßen ausgeprägt sein können (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007, S. 27; vgl. auch Ausführungen unter Kapitel 5.1).

In den Untersuchungen von Popp lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen, welche den Umgang mit Gewaltsituationen betreffen. Im Gegensatz zu Jungen, die mit Schlägereien drohen oder mit physischen Gegenaggressionen antworten, entsteht bei Mädchen das Gefühl der Hilflosigkeit. So meiden sie die bedrohliche Situation oder ziehen Lehrkräfte heran. Des Weiteren sind Mädchen stärker an den Beweggründen des Aggressors interessiert als Jungen (vgl. Popp 2002, S. 17).

Popp hat ebenso Untersuchungen bezüglich der Sozialisationsbedingungen

durchgeführt, welche die Wahrscheinlichkeit für Schülerinnen und Schüler erhöhen, gewalttätige Handlungen in der Schule auszuführen. Hierbei kam sie zu dem Ergebnis, dass neben dem Faktor Geschlecht, auch Persönlichkeitsmerkmale und das soziale Umfeld Einfluss haben. So zeigen diese Charaktereigenschaften, die Gewalt billigen, auch eine niedrige Hemmschelle gegenüber der eigenen Ausführung von Gewalt. Ferner zeigt sich die soziale Etikettierung für beide Geschlechter als ein wichtiger Faktor im schulischen Zusammenhang (vgl. Silkenbeumer 2010, S. 24; vgl. auch die Anmerkungen unter Kapitel 5.2.2.). Wenn es zu Gewaltsituationen in der Schule kommt, so werden besonders die männlichen Schüler beschuldigt und als Schläger etikettiert.

Die Ergebnisse zu den Motiven des Gewalthandelns von Mädchen sind nicht sehr ausdrucksstark. Oftmals wird die Aussage getroffen, dass Mädchen infolge mädchenspezifischer Sozialisationsmuster demnach auch mädchenspezifisches Gewaltverhalten zum Ausdruck bringen (müssen). So kommt Behn zu folgender Äußerung:

„Jungen werden in gewalttätiges Handeln hineinsozialisiert. In dem Maße, wie in unserer patriarchalischen Gesellschaft Gewaltausübung zum Mannsein dazugehört, üben gewalttätige Jugendliche sich in Männlichkeit ein. Für sie hat die Ausübung von Gewalt eine Bedeutung – die Einübung zentraler Männlichkeitsfunktionen-, die sie für Mädchen nicht hat, nicht haben kann, denn für Frauen gelten andere Erwartungen und Sozialisationsmuster“ (Behn 1994, S. 13).

Hierbei wird zur Begründung der Gewaltausübung lediglich die geschlechtsspezifische Zuschreibung genannt. Demzufolge üben Jungen Gewalt aus, da es dem gesellschaftlichen Männlichkeitsbild entspricht und sie dementsprechend sozialisiert werden. Im Gegensatz dazu gehört es nicht zu den Idealen von Weiblichkeit, sich gewalttätig zu zeigen, weshalb Mädchen als weniger gewaltaffin gelten. Ebenso zeigten Untersuchungen von Silkenbeumer über mögliche Unterschiede der Gewaltorientierung und Gewaltformen zwischen den Geschlechtern keine eindeutigen Ergebnisse. So fasst sie zusammen:

„Die Analysen dieser Studien zeigten, dass die befragten jungen Frauen sich untereinander unterscheiden, wie dies auch bei den jungen Männern der Fall war. Die Dichotomie männlich-weiblich erwies sich als unzulässig. So kann

Gewalt auch von Frauen in gewissen sozialen Situationen ausgeübt werden und stellt sich dann als eine Form von Weiblichkeit dar, die in dieser speziellen Situation ‚hergestellt‘ wird. Die Vorstellung, dass junge Frauen auf ‚typisch weibliche Art‘ Gewalt ausüben bzw. junge Männer dies auf ‚typisch männliche Art‘ tun, kann ebenfalls zurückgewiesen werden, wenngleich sich bestimmte Unterschiede zeigen. So versuchten die weiblichen Befragten häufig noch, mit ihrem Gegenüber verbal eine Klärung in sozialen Konfliktsituationen herbeizuführen, während männliche Jugendliche eher unvermittelt Gewalt ausübten“ (Silkenbeumer 2000, S. 233). Ein aktuelles Beispiel, das nicht nur in der regionalen Presse großes Aufsehen erregte, war die zunächst verbale Auseinandersetzung in einem Streit zwischen einer Gießener Lehramtsstudentin und ihrem Widersacher, der diese verbale Ebene jedoch sehr schnell verließ und unvermittelt (s.o.), zugeschlagen hat. Die Studentin starb wenige Tage später an ihren Verletzungen (s. die Pressemitteilungen der Gießener Allgemeinen Zeitung im Zeitraum November 2014 bis einschließlich September 2015).

Silkenbeumer ist der Auffassung, dass das weibliche Geschlecht anhand der Gewaltausübung Weiblichkeit konstruiert. Auch andere Gewaltforscher, wie Popp, Tillmann und Meier gehen davon aus, dass aufgrund der gegenwärtigen Gesellschaftssituation Mädchen immer mehr ins Zentrum der Gewaltausübung rücken und nicht mehr von Zurückhaltung geprägt sind (vgl. ebd., S. 182). Diese Annahme kann durch die Erhebungen der PKS belegt werden. Pops Erkenntnissen zufolge gebe es keine tragenden Unterschiede bezüglich der Ursachen von Mädchengewalt im Vergleich zu den Jungen, da diese gleichen Bedingungskonstellationen ausgesetzt seien, welche gewaltfördernd wirken könnten. Besonders in Cliques, die sich außerhalb der Schule zusammen finden, lassen sich die gewaltfördernden Bedingungskonstellationen von gewalttätigen Mädchen und Jungen wiederfinden. Einige dieser Peer-Groups verfolgen gewaltbefürwortende Werte, zeigen sich intolerant gegenüber Andersdenkenden und lösen Konflikte nicht mittels Gesprächen. „Gewalthandlungen werden damit zum Teil zu einer Behauptungs- und Durchsetzungsstrategie beider Geschlechter“ (Popp u.a. 2001, S. 184).

7. Formen und Ursachen weiblicher Gewalt

Nachfolgend werden die unterschiedlichen Erscheinungsformen weiblicher Jugendgewalt und einfließend die dazu führenden Verursachungszusammenhänge erläutert. Unter Mädchen und jungen Frauen lassen sich eindeutige Verhaltensweisen beobachten, welche die willentliche Schädigung anderer zum Ziel haben. Diese vollziehen sich in unterschiedlichen Formen. Zunächst wird sich aber auch hier dem Bedeutungszuwachs der Gleichaltrigen-Gruppe gewidmet, in der sich häufig sämtliche Formen von Gewalt junger Frauen abspielen.

7.1. Gruppenphänomen

In der Pubertät kommt eben dieser Gruppe der Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung und Wichtigkeit zu. Drilling zitiert bereits 1997 Studien, in denen deutlich wird, dass sich die klassischen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Beruf in einem starken Wandel befinden. Währenddessen gewinnt die Jugendclique im Sinne einer kollektiven Gemeinschaft außerhalb der Kernfamilie an Bedeutung. Dies gilt sowohl positiv im Sinne eines unterstützenden Netzwerkes als auch negativ bei der Möglichkeit der Herausbildung eines delinquenzbegünstigten Umfeldes (vgl. Drilling 2008).

Rossmann (2004, S. 148ff.) unterscheidet drei Wirkungsebenen der Peergroup, nämlich

- im Sinne einer Jugendsubkultur als große Gemeinschaft von Personen mit ähnlichen Interessen, Vorlieben und Werthaltungen,
- als konkrete Clique, der ein Jugendlicher oder eine Jugendliche angehört oder angehören möchte und
- als Freundschaft zwischen Einzelpersonen, die spezifische Bindungserfahrungen ermöglicht.

In dieser Arbeit steht die Wirkungsebene der Clique im Vordergrund, da der Gruppenkontext bei den Gewalthandlungen der Jugendlichen eine zentrale Rolle spielt.

Der Einfluss der Peergroup lässt sich in eine Oberflächenstruktur und eine Tiefenstruktur trennen. Die Oberflächenstruktur umfasst äußerliche und oberflächliche Kennzeichen wie etwa die Kleidung, Frisuren oder auch bestimmte

Umgangsformen. Die oberflächlichen Wirkungskomponenten ändern sich sehr schnell, bleiben allerdings altersspezifische Erscheinungen einer bestimmten Generation. Sie dienen der Bildung einer Gruppenidentität durch Einheitlichkeit, Konformität und gleichzeitig der Abgrenzung von anderen Gruppierungen und der Erwachsenenwelt. Einen bedeutungsvolleren und fortwährenden Einfluss hat hingegen die Tiefenstruktur. Sie bezieht sich auf die Beziehungsebene der Gleichaltrigen, die ein Experimentier- und Übungsfeld für zahlreiche soziale und nicht soziale Fähigkeiten darstellt. Der Kontakt mit den Gleichaltrigen dient der Orientierung, Überprüfung und anfälligen Anpassung des eigenen Selbstkonzeptes. Die förderliche Wirkung der Peer-group bezieht sich ebenfalls auf die soziale Kontakt- und Kooperationsfähigkeit. Die Mitglieder einer Clique sind meist durch Freundschaft verbunden. Diese Beziehungen haben eine familienersetzende Funktion, geben Geborgenheit und bilden die Ausgangslage für explorative Lernerfahrungen und für die Bewältigung von Belastungssituationen. Die Peerkontakte dienen überdies dem Verständnis sozialer Regeln, der Moralentwicklung, dem Erwerb sexuellen Wissens und der Sprachentwicklung. Zudem unterstützen sich die Peers gegenseitig bei der Loslösung vom Elternhaus, welche eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Pubertät darstellt (vgl. ebd.).

Im deutschsprachigen Raum gibt es wenig differenzierte Erkenntnisse über informelle Mädchengruppen, deren Bedeutung in der Adoleszenz und über die Beziehungsgestaltung zu Gleichaltrigen innerhalb dieser Gruppierungen von sozialisatorischem Wert ist. Breitenbach (2000) untersuchte sechs Mädchengruppen im Alter von elf bis achtzehn Jahren anhand von Gruppendiskussionen und Einzelinterviews. Dadurch konnten wichtige Einsichten zu geschlechtshomogenen Sozialräumen gewonnen werden: Mädchenfreundschaften haben in der Frühadoleszenz und in der Adoleszenz eine eigenständige Funktion. Sie bilden die Grundlage, angemessene Formen, Verhaltens- und Orientierungsmuster von Weiblichkeit durch Vergleich, Evaluation und Abgrenzung zu entwickeln. Die Mädchen tauschten sich über Themen wie die Partnerwahl, die Rolle von Emotionen oder die Altersangemessenheit von sexuellen Praktiken und Verhütung aus. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlich verinnerlichten, heterosexuellen Normalität bezeichnen Breitenbach und Kausträter die zentrale Funktion von weiblichen Sozialräumen als

„Einarbeiten in heterosexuelle Umgangsformen“ (Breitenbach/Kausträter 1999). Die beiden Forscherinnen arbeiteten heraus, dass Mädchenfreundschaften wegen möglicher Konkurrenz und bestimmter, nicht offen ausgetragener Differenzen potentiell störanfällig sind. Es sind nicht nur die Beziehungen zu Jungen, welche unter den Mädchen zu Misstrauen und Streit führen, sondern auch ihr Unvermögen, Disharmonien offen zu kommunizieren und zu klären. Der kollektive Rahmen ist deshalb störanfällig, da die Mädchen eine fiktionale Gleichheit in der oberflächlichen Gemeinschaft praktizieren (vgl. Bütow 2006, S. 22ff.).

Bütow bezieht sich in ihren Äußerungen auf Studien zu Mädchen in gemischt geschlechtlichen Gruppen, im Zusammenhang mit ihrer Geschlechterkonstruktion als auch ihrer Rolle und ihrem Status innerhalb dieser Gruppierungen. Diese Forschungen haben unterschiedliche Ansätze und thematische Schwerpunkte. Bütow unterscheidet dabei drei Kategorien: In der ersten Kategorie werden Benachteiligungsmuster in Cliques untersucht und beschrieben. Die zweite Richtung belegt „Annäherungstendenzen zwischen beiden Geschlechtern“ (Bütow 2006, S. 26) in ihren Verhaltens- und Orientierungsmustern sowie ihrem Status innerhalb von Peergroups. Diese Analysen beziehen sich vor allem auf gewalttätige und rechtsextreme Cliques. Die dritte Kategorie rückt den lebensweltlichen Kontext ins Zentrum ihrer Untersuchungen (vgl. ebd., S. 25ff.).

Die Erkenntnisse dieser unterschiedlichen Kategorien sollen hier nachfolgend aufgeführt werden. Bast (1991) nimmt an, dass Mädchen in Bezug auf außerhäusliche Aktivitäten durch die familiären Sozialisationseingriffe immer schon isolierter aufgewachsen sind als Jungen. Eltern seien bei Mädchen besorgter und würden sie strenger dazu anhalten, ihren Freizeitaktivitäten in der häuslichen Umgebung nachzugehen. Mädchen hätten aus diesem Grund wenige Gelegenheiten, Strategien zu entwickeln, die ihnen in einer gemischtgeschlechtlichen Peergroup einen autonomen Stellenwert sichern und müssten deshalb Überlebenstechniken aufbauen, um nicht ausgeschlossen zu werden. Sie nähmen in gemischt-geschlechtlichen Gruppen oft ‚Statistenrollen‘ ein und gelten als Anhängsel und Mitläuferinnen. Ein sozialer Aufstieg in der Clique ist nur über einen statushohen Jungen möglich. Bei Gruppenaktionen, auch bei kriminellen Aktivitäten, werden sie oftmals für Hilfstätigkeiten

eingesetzt. In der Untersuchung von Helsper u.a. (1991) über benachteiligte Jugendliche wird die These hervorgehoben, dass sich problematische und geschlechterhierarchische Familiendynamiken in Cliquesbeziehungen von Mädchen und Jungen immer dann wiederholen, wenn die Peergroups mit der familienersetzenden Funktion überfordert sind. Die tradierten und gewohnten Muster würden jedoch generell von den Jugendlichen als stabilisierend empfunden (vgl. Bütow 2006, S. 25ff.).

Die Annäherungs- und Angleichungsthese von pubertierenden Mädchen und Jungen ist besonders interessant im Zusammenhang mit gewalttätigem Verhalten von Mädchen. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich dieser These annahmen, sprechen den Mädchen ein hohes Maß an Selbstgestaltungspotential hinsichtlich ihrer Handlungsmöglichkeiten zu. Bruhns und Wittmann (2002) haben herausgefunden, dass in gewaltaffinen Jugendcliques Mädchen wie Jungen gleiche Verhaltensmuster und kaum noch Unterschiede aufweisen. Sie interpretieren die Gewalttätigkeit der Mädchen als eine sehr zwiespältige Anzeige für eine oberflächliche Akzeptanz und Gleichberechtigung innerhalb dieser Gruppierungen (vgl. Bütow 2006, S. 25ff.).

Zum dritten Typus der Studien (s.o.) gehören die lebensweltbezogenen Forschungen, die nicht bei einer defizitären Position der Mädchen innerhalb der Peergroup ansetzen. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die Mädchen eigentlich keine subkulturellen Gruppen benötigen, um sich zu sozialisieren, sondern eher vertraute Beziehungen zu Freundinnen. Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Lebenswelten, wobei diejenigen der Jungen öffentlich wahrgenommen werden, deshalb legen die Forscherinnen und Forscher großen Wert darauf, vermehrt weibliche Sozialräume in den Mittelpunkt zu stellen. Kießler (1998) untersuchte in ihrer Studie das abweichende und delinquente Verhalten von Mädchen aus der Perspektive der Lebensweltorientierung. Sie sieht die hauptsächlichen Ursachen dieses Verhaltens in den primären, sprich familiären Sozialisationsbedingungen begründet. Sie unterscheidet zwischen Mädchen aus einem scheinbar konstanten familiären Umfeld und solchen, die in auseinanderbrechenden oder bereits zerrütteten Familien leben. Die Peergroup hat für die Mädchen der zweiten Gruppe eine erweiterte Funktion als jene, die oben beschrieben wurde. Dementsprechend ist der Einfluss der Gleichaltrigen besonders groß. Sonderlich ausgeprägt ist

in diesem Fall die Suche nach Familienersatz, Partnerschaft, Geborgenheit und Anerkennung. Die mangelnde Bindungsfähigkeit, Jungen in diesen Gruppierungen verfügen meist nicht darüber, verhindert die Erfüllung dieser Wünsche nachhaltig. Durch fehlende, angemessene Handlungsmöglichkeiten greifen sie auf gesellschaftlich nicht tolerierte Verhaltensweisen zurück. Zugleich orientieren sie sich, meist mangels, beziehungsweise in Folge erlebter familiärer Vorbilder an tradierten weiblichen Rollenmustern (vgl. Bütow 2006, S. 25ff.).

Bütows eigene Untersuchung von Mädchen in Cliques anhand von biographisch-narrativen Interviews und Gruppendiskussionen ergab, dass die Auswahl und Ausgestaltung sozialer Beziehungen im Cliquenkontext eng mit den Biographien, dem sozialen Umfeld, den Entwicklungsphasen und mädchen-spezifischen Problemlagen im Zusammenhang steht (vgl. ebd., S. 229ff.).

Die qualitative Untersuchung der Baseler Wissenschaftler Steiner, Schmassmann und Mäder im Jahre 2005 hat ergeben, dass delinquierende Jugendliche beiderlei Geschlechts der Peergroup während der Zeit ihrer Gewalttätigkeit einen hohen Stellenwert zumessen. Die Analyse machte deutlich, dass gewaltaffine Gruppen zwar während gewalttätigen Aktionen als hochgradig solidarisch geschildert werden, nicht aber ein Ort der Geborgenheit zu sein scheinen. Manche der befragten Jugendlichen wurden in Momenten echter Bedürftigkeit im Stich gelassen. Weiter fanden die Wissenschaftler heraus, dass innerhalb dieser Gruppen die Beziehungsstruktur der Mitglieder ebenfalls über Gewalt definiert wird (vgl. Steiner/Schmassmann/Mäder 2005, S. 216).

Der Gewalteinsetz in Gruppen dient der Verteidigung gegen Übergriffe durch andere Jugendgruppen bzw. Jugendbanden, als Mittel für den Statusgewinn und als Sanktionsmittel, aber auch als gruppenidentitätsstiftende Ressource. Gemäß Campbell (1995) arbeiten sowohl die Mädchen als auch die Jungen an ihrem Ruf, nachdem sie die Erfahrung machten, dass die beste Verteidigung nicht Angriff, sondern die Drohung mit einem Angriff ist. Am Ende läuft es auf die Entwicklung eines vorschnellen Rufes, gewalttätig zu sein. In den Studien von Bruhns und Wittmann (2002) sowie Böhnisch und Funk (2002) wird aufgezeigt, dass Mädchen, die eine aggressive Gruppenatmosphäre fördern, eine einflussreiche Rolle in gewaltorientierten Cliques zukommen

kann, und dass sie keinesfalls nur am Rande als Zuschauerinnen für Gewalt handlungen von Jungen in Erscheinung treten. Ihr Verhalten differiert dann zu den gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen, auch in Bezug auf ihr Geschlecht, stimmt aber mit der normativen Orientierung ihrer Gruppenkontexte überein. Die oben genannte Studie konstatiert, dass Mädchen, welche sich frühzeitig (zwischen zehn und zwölf Jahren) in Cliques bewegen, einen Gewalt fördernden Einfluss erfahren. Dadurch, dass die gewalttätigen Mädchen oftmals wenig in die Erwachsenengesellschaft integriert sind, funktionieren sie weitgehend autonom und werden von außen kaum kontrolliert (vgl. Silkenbeumer 2007, S. 38ff.).

7.2. Bedeutung der Gleichaltrigengruppe: Suche nach Anerkennung – eine männlichkeitsimitierende Demonstration?

Eine Form der Bewältigung und Verarbeitung der neuen Anforderungen an weibliche Jugendliche ist die vermehrte Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit weiblicher Jugendlicher und auch ihre Organisation in jugendlichen Subkulturen. Bereits in Kapitel 5.4.4 wurde auf den Bedeutungszuwachs der Gleichaltrigengruppe hingewiesen und deren Rolle zur Förderung gewaltbefürwortender Einstellungen dargestellt. Sie bietet damit auch weiblichen Heranwachsenden ein Feld, Gewalttaten und abweichendes Verhalten zu erproben.

Cliques haben möglicherweise durch die beschriebenen Prozesse der Individualisierung und durch einen allmählichen Wandel der Geschlechterverhältnisse auch für weibliche Jugendliche einen Bedeutungszuwachs erhalten. Die Integration weiblicher Jugendlicher in Jugendsubkulturen lässt außerdem erkennen, dass sie gegen die erwarteten Anpassungen an die weibliche Rolle Widerstand einlegen. Gewalttätige Mädchen aus gewaltbereiten Jugendszenen distanzieren sich von den beschriebenen Weiblichkeitszuschreibungen und werden offen gewalttätig, auch deswegen, um es den Männern gleich zu tun (vgl. Möller 1997, S. 76).

Da Geschlechtsidentität nach dem „gender-Patchwork“ (Rose 2000, S. 19) oftmals gruppenbezogen entwickelt wird, ist es möglich, dass sich Angehörige gewalttätiger Mädchengruppen einheitlich bewusst gegen eine typisch

weibliche Identität entscheiden und kollektiv Elemente des männlichen Geschlechterkonzeptes zur Selbst- und Gruppendarstellung auswählen. So bezeichnen Scarbath u.a. es als ein „transferierendes [sic] Spiel mit Geschlechterstereotypen“ (Scarbath u.a. 1999, S. 8), welche insbesondere in jugendkulturellen Selbstinszenierungen wahrzunehmen sind. Das Bestreben nach Gleichberechtigung als wesentlicher Stellenwert für die Bereitschaft zur Ausübung physischer Gewalt wird von Bruhns und Wittmann (2000, S. 71) als zu verkürzt kritisiert. Sie erachten vor allem die Bedeutung gruppenspezifischer und gruppenidentitätsbildender Prozesse als ausschlaggebend für die Gewalttätigkeit junger Frauen. Gerade in gewaltbereiten Gruppierungen mit ausschließlich weiblicher Mitgliedschaft, so stellen sie als Ergebnis ihrer Studie heraus, spielt Gewalt eine große Rolle für das Zusammengehörigkeitsgefühl der Mädchen. Gewalttätige Auseinandersetzungen haben demnach auch für Mädchen eine wichtige gruppenidentitätsstiftende Wirkung. Gewaltbetonende Selbstdarstellungen und ausgeübte Gewalttätigkeit verschaffen sowohl in gemischtgeschlechtlichen als auch in Gruppen mit nur weiblichen Jugendlichen Anerkennung von anderen. Koch und Behn (1997, S. 209) berichten, dass gewalttätige Mädchen „von den männlichen Gruppenmitgliedern [einer Jugendgruppierung] ernster genommen“ (ebd.) und quasi als gleichwertig betrachtet werden.

In einer Schulfallstudie interviewte jugendliche Schülerinnen (vgl. Popp 1997, S. 78) äußerten in Bezug auf ihr Gewaltverhalten, dass sie durch ihre Beteiligung an Gewaltprozessen von Mädchen und Jungen Anerkennung, Status und Ansehen genießen würden (vgl. Popp/Meyer/Tillmann 2001, S. 179). Narrative Interviews mit gewalttätigen Mädchen einer gemischtgeschlechtlichen Clique zeigten auf, dass für Mädchen physische Gewalt einerseits kein Tabu mehr zu sein scheint und auch als Mittel dafür verwendet wird, Anerkennung zu gewinnen (vgl. Niebergall 1995, S. 91ff.). Die Suche nach Anerkennung und das damit verbundene Bedürfnis nach Aufmerksamkeit scheint demnach sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen eine Mitursache von Gewalttätigkeit im Kontext jugendlicher Gruppengewalt zu sein. Die Integration in Jugendgruppierungen bietet Mädchen außerdem einen Anreiz, ein spannendes Leben zu führen, da ihnen zuvor aufgrund „[g]eschlechtsspezifische[r] Verhaltensregeln [und -zuweisungen] [...] der

Zugang zu Abenteuer und Erlebnis“ (Koch/Behn 1997, S. 208) versperrt war. So erhält die Clique eine große Bedeutung für aufregende, gewalttätige Auseinandersetzungen mit anderen von den gewaltbereiten Mädchen, was nicht nur situativ entschieden, „sondern auch geplant [wird], indem sie körperliche Auseinandersetzungen heraufbeschwören, Konflikte mit anderen selbsttätig und mutwillig anzetteln und Gewalt teilweise auch einsetzen, weil sie ‚den Kick bringt‘ (kursiv im Orig.)“ (Wittmann/Bruhns 2001, S. 11).

Mädchen gemischtgeschlechtlicher Jugendgruppierungen nehmen inzwischen nicht nur am Rande stehende Funktionen und Plätze ein, sondern sind aktiv an der Inszenierung körperlicher Auseinandersetzungen mit anderen beteiligt und befinden dies als gut. Außerdem präferieren sie gewaltsame Konfliktlösungsstrategien anstelle verbaler (friedfertiger) Auseinandersetzungen (vgl. ebd., S. 8).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gewalt in einigen Jugendgruppierungen, bei Jungen als auch bei Mädchen, als statusbringendes Mittel eingesetzt wird. Körperliche Gewalt dient hier oft der Demonstration von Stärke und verschafft Bestätigung und Aufmerksamkeit sowie Wertschätzung seitens der gewaltbilligenden Gruppe. Festzustellen ist, dass die betroffenen Mädchen die emotional stabilisierende Wirkung der Gruppe sowie ihre identitätsstiftende Funktion begrüßen. Um Anerkennung und Wertschätzung in der Gruppe zu erhalten, sind sie auch dazu bereit, Gewalt auszuüben.

„Wenn Mädchen dort einen besonderen Status besitzen und den Eindruck haben, wichtig zu sein und gebraucht zu werden, dann sind sie auch bereit, sich mit einem aggressivem Wertklima und einer entsprechenden Ideologie einer Clique zu identifizieren und dies durch eigene körperliche Gewalthandlungen zu unterstützen“ (Popp/Meyer/Tillmann 2001, S. 188).

Kann daher die von Mädchen ausgerichtete physische Gewalt als ein Angleichungsprozess verstanden werden? Erlebte Einschränkungen, in der persönlichen Entfaltung einengende Lebensbedingungen, verarbeiten Mädchen nicht mehr ausschließlich mit Wut, Ärger und Aggression gegen sich selbst. „Es kann vermutet werden, dass gewalttätige Mädchen weibliche Rollenzuschreibungen für sich ablehnen und aufgrund eigener Gewalterfahrungen ebenfalls gewalttätig werden“ (Malz-Teske 2000, S. 28). Immer mehr weibli-

che Jugendliche setzen ihre aggressiven Gefühle auch in körperliche Gewalt um (vgl. Hilgers 1997, S. 16).

„[I]n der moderneren westdeutschen Gesellschaft [haben] weibliche Jugendliche [die] aggressive[n] Einstellungs- und Verhaltensmuster übernommen [...], die ehemals den männlichen Jugendlichen vorbehalten waren (Heitmeyer u.a. 1998, S. 278).

Demnach gibt es zahlreiche weibliche Jugendliche, die sich von den in traditionellen Weiblichkeitsvorstellungen manifestierten Geschlechterstereotypen distanzieren und gewaltbereit sowie körperlich gewalttätig sind.

Nach Auffassung von Popp, Meyer und Tillmann (2001, S. 175) dekonstruieren sie durch ihr Verhalten zentrale Elemente ihres Geschlechterkonzeptes und verstoßen damit gegen soziale Zuschreibungen und gesellschaftliche Konstruktionen. Sie scheitern an der Forderung, eine weibliche Identität auszubilden.

Hilgers (1997, S. 16) betrachtet die vermehrte Gewalttätigkeit von Frauen, womit sie die These der Angleichung weiblicher Verhaltensweisen an männliche von Preuss-Lausitz bestärkt. Durch die Pluralisierung von Geschlechtersrollen ist es heranwachsenden Frauen möglich geworden, sich aus dem Rahmen des traditionellen Weiblichkeitskonzeptes zu verabschieden und männliche Argumentationsmuster zur Durchsetzung ihrer Interessen und zur Konfliktlösung zu übernehmen. Möller (1997, S. 76) sieht in der physischen Gewaltsamkeit junger Frauen das Kopieren des Männlichkeitskultes und gleichzeitig die Ablehnung all dessen, was als typisch weiblich gilt. Er erachtet die körperliche Gewalt von Frauen als männlichkeits-imitierende Demonstration zur instrumentellen Selbstdurchsetzung. Gewalt wird also im Zuge der Auflösung traditioneller Geschlechterkonzepte auch für Mädchen zu einer möglichen Ausdrucksform. Die Motive physischer Gewalttätigkeit sind bei jungen Frauen ähnlich wie bei jungen Männern: Sie machen den Versuch, durch Gewalttaten Anerkennung, auch die von Jungen, zu erhalten und ihre Ehre zu verteidigen. Gewaltanwendung geht auch bei Mädchen mit Anerkennung und Selbstaufwertung einher und gibt ihnen das Gefühl von Überlegenheit (vgl. Möller 1999, S. 76; Hilgers 1997, S. 16).

Offen physische Gewalt anwendende Mädchen, so Bütow (1997, S. 22), unterscheiden sich von ihren Altersgenossinnen dadurch, dass sie fehlende

Sicherheiten, Maßstäbe, Normen und auch fehlende Möglichkeiten des Einflusses auf ihre eigene Biographie artikulieren. Auch das Engagement in gewalttätigen Jugendcliquen kann als ein Ausdruck dafür erachtet werden, dass junge Frauen ihr durch Ohnmachtserfahrungen gestörte Handlungskompetenz gegenüber der eigenen Biographie durch Gewalt wieder herzustellen versuchen. Weder in der Gewalteinstellung noch in der Ausprägung und in der Häufigkeit der Gewaltausübungen sind geschlechtstypische Unterschiede bei den Minderheiten gewalttätiger Jungen und Mädchen feststellbar (vgl. Popp/Meyer/Tillmann 2001, S. 170). Es werden von gewaltausübenden Mädchen und Jungen die gleichen Strategien angewandt, um sich zu behaupten, Interessen durchzusetzen und Konflikte zu lösen.

7.3. Verstrickungen in Gewaltsituationen

Durch die Akzeptanz männlicher Gewalt sind junge Frauen in Gewaltkonstellationen verstrickt. Häufiger als die Verwirklichung von weiblichen Jugendlichen in physisch ausgetragenen Auseinandersetzungen sind Formen von verbaler Beteiligung, Provokation, Stimulation und Bewunderung männlicher Gewalt vorzufinden (vgl. Möller 1999, S. 76). Insofern ermöglicht das Übertragen von Gewaltbedürfnissen und Gewaltphantasien auf Jungen oder Männer das Ausleben eigener Aggressionen. Dieses Verhalten von Frauen in Gewaltprozessen ist häufig in gemischtgeschlechtlichen Gruppen mit rechts-extremistischen, ausländerfeindlichen Orientierungen wiederzufinden (vgl. Köttig 2001, S. 106). Allerdings ist dieses Verhalten weiblicher Jugendlicher auch in gemischt-geschlechtlichen, männlich dominierten Jugendgruppierungen ohne politischen Hintergrund anzutreffen (vgl. Bruhns/Wittmann 2000, S. 71). Mädchen sind demnach in besonderer Weise an der Entstehung und dem Verlauf von Gewalttaten ihrer männlichen Freunde beteiligt. Sie erleben die Gewalt und verhalten sich ihr gegenüber entweder ablehnend oder akzeptierend, oft aber unterstützend und befehlend. Es ist zu beobachten, dass Mädchen ihre männlichen Freunde zu Gewalttaten auffordern, wenn es um das Durchsetzen von Zielen geht, die auch in ihrem Interesse liegen (vgl. Koch/Behn 1997, S. 205f.). Durch verbale und emotionale Beiträge fordern diese Mädchen die Gewaltbereitschaft der Jungen heraus und unterstützen sie auf diese Art und Weise. Da gewalttätige Auseinandersetzungen als Aus-

druck des Mann-Seins gelten, kann ein Grund für diese passive Teilhabe der jungen Frauen an Gewaltinszenierungen auch die Erwartung sein, von ihren männlichen Freunden den Beweis zu erhalten, dass sie ‚echte‘ Männer sind (vgl. Popp 1997, S. 221).

Junge Frauen als ‚Anheizerinnen‘ instrumentalisieren ihre männlichen Freunde so für ihre eigenen Gewaltabsichten und Aggressionen. In ihren Rollen als Anstifterinnen und Unterstützerinnen von Gewalttaten brauchen sie nicht gegen gängige Weiblichkeitsvorstellungen zu verstoßen und können trotzdem ihre aggressiven Gefühle ausleben. So übertragen sie ihre erlebten, aber nicht ausgelebten Macht-, Aggressions- und Gewaltbedürfnisse auf Männer. Diese Form der Gewalt ist eng mit dem in den Geschlechtsrollen fixierten, erlaubten Verhalten und den in der geschlechtsspezifischen Sozialisation von Mädchen abverlangten Gewalt- und Aggressionsverboten verbunden. Diese Auffälligkeit wird unter anderem damit zu erklären versucht, dass die Erwartungen junger Frauen an eine eigenständige weibliche Existenz in der Gesellschaft nicht eingelöst werden können und demzufolge das Zurückfallen in traditionelle Weiblichkeitsmuster – und damit in klare Rollenzuweisungen – eine scheinbare Sicherheit verschafft (vgl. Birsl 1994). Indem sie das Geschlechterverhältnis akzeptieren und sich männlicher Dominanz unterwerfen, werden sie aber auch selbst von ihren Freunden funktionalisiert (vgl. Holzkamp 1994, S. 81). Deutlich ist hier die Orientierung an einem traditionellen Frauenbild erkennbar. An dieser Stelle muss die Frage gestellt werden, inwiefern diese Form der Gewalthandlung zur Reproduktion, Konstruktion und zur Verfestigung bestehender Geschlechtshierarchien beiträgt (vgl. Popp 1997, S. 221). Dieses Verhalten kann jungen Frauen in der Adoleszenz besonders attraktiv erscheinen, da es einen Identitätsgewinn als Frau verspricht. Auch, wenn Mädchen bei dieser Form der Gewaltausübung nicht die primären Akteure sind, muss eine Gewaltpräventionsarbeit dieses Involvieren in Gewalttaten thematisieren und andere, positive Geschlechtsidentitäten ausarbeiten und offen legen.

7.4. Formen und Art weiblicher Gewalt

Bezieht man den Gewaltbegriff auf Formen der körperlichen Gewalt, dann wird deutlich, dass zwar zunehmend mehr, aber im Vergleich zu Jungen und

jungen Männern nur ein geringer Bruchteil von Mädchen und jungen Frauen diese Form der Gewalt anwendet. In einer Bielefelder Studie über 12- bis 16-Jährige wurde sogar herausgearbeitet, dass Mädchen öfter Gefühle des Zorns bzw. Ärgers als Jungen äußern (vgl. Mansel/Hurrelmann 1991; Kolip 1999). Mädchen scheinen ihre Aggressionen überwiegend nicht in gewalttätigen Übergriffen zu zeigen, sondern wählen andere Formen der Aggressionsverarbeitung und -äußerung. Auf diese soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

Als vor allem weibliche Form der Aggressivität werden in einschlägigen Untersuchungen autoaggressive und selbstschädigende Verhaltensweisen herausgearbeitet. Während die Aussage, dass sich Mädchen öfter als Jungen selbst verletzen, vor allem in Praxisberichten getroffen wird, wird die häufigere Entwicklung psychomotorischer Störungen bei Mädchen in geschlechtervergleichenden Untersuchungen bestätigt (vgl. Kolip 1999; Heyne 1996). Insbesondere depressive Symptome und Essstörungen gelten als mädchen-typisch.

Die Annahme, dass Mädchen öfter als Jungen zu psychischen und verbalen Gewaltformen greifen, ist in der Mehrzahl der empirischen Studien nicht belegt worden. Ebenso wie bei der Anwendung physischer Gewalt liegt die Häufigkeit auch hier unter der der Jungen (vgl. Melzer 2000; Popp 2002, S. 136). Allerdings erweisen sich die Geschlechterabstände als relativ gering. Unter den Mädchen gibt es den vorliegenden Veröffentlichungen zufolge einen hohen Anteil derer, die psychisch unter Druck gesetzt, beschimpft und beleidigt bzw. gemobbt werden (Popp 2002; Lamnek 2000; Stenke/Bergelt/Börner 1996; Olweus 1997).

Während Mädchen seltener als Jungen in physische Gewaltakte involviert sind, sind sie an psychischen Gewalttaten häufiger beteiligt. Im Rahmen des Forschungsprojektes zu *Gewalt an Schulen* wurden 1995 3540 Schüler/innen, 1722 Mädchen und 1796 Jungen, im Alter von 11 bis 17 Jahren in einer schriftlichen Befragung in Hessen erfasst. Es wurden einerseits Berichte von selbst begangenen Taten gesammelt sowie nach der Wahrnehmung (visuell, auditiv) von Gewalttaten anderer gefragt (Popp 1997, S. 78). Beispielsweise lässt sich ersehen, dass 51% der befragten Mädchen gegenüber 61% der Jungen zugaben, andere zu hänseln. 34% der Mädchen beschimpf-

fen gegenüber 50% der Jungen andere mit gemeinen Ausdrücken (vgl. Popp 1997, S. 214). Verbale Strategien sind gesellschaftlich legitimierte Durchsetzungsweisen von Mädchen und Frauen, die einerseits zu einer konstruktiven Problemlösung führen, andererseits aber auch destruktiv wirken können, indem sie den Konflikt verschärfen und Gewalt hervorrufen. Wenn Mädchen nicht bereit sind, ihre Konflikte durch physische Gewalt zu regeln, leben sie ihre aggressiven Gefühle anders aus, in einer indirekten, schwer beobachtbaren und messbaren Form. Dieses geschieht beispielsweise durch verbale Angriffe, welche zwar offen in Erscheinung treten, deren daraus resultierende psychische Verletzungen aber äußerlich verdeckt bleiben.

Durch Beschimpfungen, Ignorieren und Herabsetzen können bisweilen schwerwiegendere und nachhaltigere Verletzungen als körperliche Beschädigungen angenommen werden. Dass verbale Angriffe weitreichende Folgen und Verletzungen für die Opfer mit sich bringen können, zeigt ein kurzer Ausschnitt aus einem Interview mit einer 17-jährigen Schülerin im Rahmen einer Studie im Großraum Köln (vgl. Hilgers 1997).

„Auch Frauen bedienen sich, je nach Situation und dem Maß der ihnen zur Verfügung stehenden Macht, eines breit gefächerten Arsenal direkter und indirekter Formen von Gewalt, wobei die Folgen indirekter, psychischer Gewalt für die Betroffenen genauso schädlich sein können, wie solche offen-destruktiver Handlungen“ (Hilgers o.J., S. 13).

Psychische Gewalt findet auch in der Form statt, dass andere bewusst ausgegrenzt und ignoriert werden. Das Schmieden solcher Intrigen ist für Mädchen keine unübliche Verhaltensweise. Im Rahmen der zuvor erwähnten Schulfallstudie (s. Kapitel 4.8) ergab sich, dass Schülerinnen keinesfalls so friedfertig sind, wie es auf Grundlage bisheriger empirischer Untersuchungen schien. „Lehrkräfte berichten, Mädchen seien bevorzugt gemein, hinterlistig, abwertend, heimtückisch und auf subtile Weise in verbalen Äußerungen verletzend“ (Popp 1997, S. 84). Diese Ausdrucksart von Gewalt steht nicht im Widerspruch zu dem sozial erwünschten und ‚erlaubten‘ Verhalten, welches eng verknüpft ist mit den stereotypen Vorstellungen von Weiblichkeit (vgl. Popp 1997, S. 85). Indirekte, psychische Gewalt ist schwer zu beobachten. Dies kann ein Grund dafür sein, dass sie in empirischen Untersuchungen über Jugendgewalt nicht auftreten. Körperliche Schädigungen haben eher

eine subjektive Legitimation, angezeigt zu werden und treten deshalb häufiger in Kriminal- und Polizeistatistiken über Gewalttaten auf. Da psychische Gewalt schwer be- und nachweisbar ist und zudem oft verdeckt ausgeführt wird, haben ihre Opfer auch weniger Mut, diese anzuzeigen. Voraussetzung dafür wäre ein Bewusstsein darüber, dass es legitim ist, psychische Verletzungen als Folgen von Gewalttaten zu bezeichnen. In diesem Zusammenhang verdient diese Form von Gewalt auch deshalb Aufmerksamkeit, da sie oft körperlichen Auseinandersetzungen vorausgeht und/oder diese provoziert. In einer interviewten gemischt-geschlechtlichen Gleichaltrigengruppe (DJI-Projekt: „Mädchen und Gewalt: Eine Untersuchung zum jugendgruppentypischen Umgang mit Gewalt“; vgl. Bruhns/Wittmann 2000) erklärten physische Gewalt anwendende Mädchen, dass Anlässe für diese Taten Verleumdungen wären und dass „sie durch Beschimpfungen, ‚dumme Sprüche‘ oder ‚schräge Blicke‘ persönlich beleidigt worden wären“ (Bruhns/Wittmann 2000, S. 70).

So äußert sich die Gewaltbereitschaft der befragten Angehörigen der untersuchten Jugendcliquen dadurch, dass sie einerseits körperliche Gewalt als Reaktion auf selbst erlebte Gewalt für gut befinden, mittels dieser ihre Freunde verteidigen wollten oder diese als Reaktion auf psychische, verbale Gewalt legitim sei. „In solchen Fällen wird die verleumderische Person ‚zur Rede gestellt‘ (kursiv im Orig.), wobei vorab meist ein kurzer verbaler Schlagabtausch erfolgt, der typischerweise in einen körperlichen Angriff übergeht und schließlich in einer Prügelei endet“ (Wittmann/Bruhns 2001, S. 9).

Die Forschung zu rechtsextremen Jugendgruppen belegt in Übereinstimmung mit der Mehrzahl von Jugendgruppenstudien, dass weibliche Gruppenmitglieder selten an Gewaltaktionen der männlichen Gruppenmitglieder teilnehmen. Ihnen wird jedoch bescheinigt, dass sie verdeckt gewalttätig agieren (vgl. Holzkamp/ Rommelspacher 1991; Engel/Menke 1995). Damit ist ein gewaltförderndes Verhalten gemeint, dass sich in dem Schüren aggressiver Gefühle gegenüber Gegnern der Gruppe äußert, z.B. gegenüber Ausländern/-innen. Dargestellt wird auch, dass sie ihre männlichen Gruppenmitglieder dazu auffordern, gewalttätig zu werden, u.a. um selbst erlittene Beleidigungen und Angriffe zu rächen (s. Kapitel 6.3.1). Auch in älteren amerikani-

schen Studien wird ein derartiges, männliche Gewalt unterstützendes Verhalten bestätigt. In diesem Kontext ist von der Heimtücke weiblicher Jugendlicher die Rede – männliche Jugendliche scheinen von ihnen funktionalisiert bzw. instrumentalisiert zu werden, um eigene Aggressionen und Machtgelüste befriedigen zu können (vgl. Chesney-Lind/Shelden 1998). Damit wird der Aspekt der ‚Stellvertretergewalt‘, mit dem ausgedrückt wird, dass weibliche Jugendliche die Erfüllung ihrer aggressiven Wünsche an männliche Jugendliche delegieren und eine Mittäterschaft von Mädchen und jungen Frauen besteht, betont. Diese wird auch dann konstatiert, wenn Mädchen sich in den Cliques unterordnen und hier ‚typisch weibliche‘ Rollen der Umsorgung und der psychischen und physischen Unterstützung und Reproduktion übernehmen.

In der Erhebung von Bruhns und Wittmann aus dem Jahre 2002 zu gewalttätigen Jugendgruppen, die Mädchen und junge Frauen in den Mittelpunkt stellte, haben sie bei den weiblichen Jugendlichen ebenfalls verdeckte Formen der Gewalt gefunden, und zwar sowohl bei den in allen Gruppen gleichermaßen vertretenen, nicht gewalterfahrenen und gewaltablehnenden weiblichen Jugendlichen als auch bei gewaltbereiten. Erstere äußern sich bei Gewaltschilderungen zustimmend, fordern dazu auf, sich nichts gefallen zu lassen oder wenden sich teilweise bei Konflikten mit anderen Jugendlichen oder bei Bedrohungen an gewaltbereite Gruppenmitglieder. Gewaltausübende Mädchen stiften andere zu Schlägereien an. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn es gruppeninterne Regeln einzuhalten gilt. So werden, um der Gruppenregel ‚Jüngere schlägt man nicht‘ zu genügen, jüngere Gruppenmitglieder instruiert, eigene Konflikte mit Jüngeren auszutragen. Ältere, stärkere oder gewaltbereitere Cliquesmitglieder werden dann aktiv, um die eigenen Siegeschancen zu erhöhen. In der Regel handelt es sich dabei um Mädchen; männliche Gruppenangehörige werden allenfalls bei als stärker eingeschätzten männlichen Jugendlichen einbezogen. Diese Handlungsstrategien finden sich aber nicht nur bei Mädchen. Auch Jungen wenden sich zur Verstärkung an männliche Gruppenmitglieder oder animieren jüngere oder weibliche Gruppenmitglieder, Auseinandersetzungen zu bereinigen, wenn sie nicht gegen die Regel, als Junge keine Mädchen (dies gilt nicht für die eigene Partnerin) oder Jüngere zu schlagen, verstoßen wollen, ebenso wie sie andere

Gruppenmitglieder zu gewalttätigem Verhalten auffordern und durch Gewalt akzeptierende Äußerungen und Signale zur Förderung von Gewalt beitragen. Verdeckte Gewalt ist folglich keine rein weibliche Umgangsweise mit Aggressionen. Außerdem werden auf Mädchen bezogene Unterstellungen von Heimtücke oder Funktionalisierung anderer fragwürdig, wenn gruppeninterne Zusammenhänge und das Gruppenselbstverständnis genauer in den Blick genommen werden. Verdeckte Formen von Gewalt können dann als Resultat gruppenspezifischer Prozesse gedeutet werden – in gewaltbereiten Gruppen entsteht ein Druck auf die Mitglieder, das gewaltbereite Gruppenklima zu bestätigen – und die Instrumentalisierung von Gruppenangehörigen zur Austragung eigener Konflikte erweist sich als selbstverständlicher Anspruch auf gegenseitige Unterstützung. Sowohl im Umgang mit gewaltbereiten Gruppen als auch bei der Erforschung von Jugendgruppengewalt erscheint ein differenzierterer Blick auf verdeckte Formen weiblicher Gewalt angebracht, um vorschnell geschlechtstypische Zuschreibungen und damit einhergehende negative Bewertungen zu vermeiden.

Untersuchungen, die Aussagen zu körperlichen Formen von Gewalt bei weiblichen Jugendlichen treffen, kommen zum einen zu dem Schluss, dass diese ‚mädchenspezifische Formen‘ anwenden (vgl. Niebergall 1995, Langer/Sturzbecher 1997, S. 178; Schwind u.a. 1995) oder ‚sanfter‘ als Jungen agieren, da eine emotionale Anteilnahme mit den Gewaltopfern Eskalationen vermeide (vgl. Silkenbeumer 2000; Niebergall 1995).

Zum anderen gibt es Hinweise auf heftige Prügeleien, bei denen Mädchen Fäuste und Füße einsetzen und sich in ihrem Kampfverhalten nicht von Jungen unterscheiden (vgl. Ohder 1992; Silkenbeumer 2000; Bruhns/Wittmann 2002). Bezieht man jedoch die Sicht der Mädchen selbst ein, so scheint es, trotz teilweise erschreckend brutaler Übergriffe durch Mädchen, deutliche Unterschiede in der Gewaltausübung zwischen den Geschlechtern zu geben. Mädchen beschreiben männliche Jugendliche als brutaler und unbeherrschter als weibliche (vgl. Bruhns/Wittmann 2002; Popp 2002).

7.5. Umstände gewalttätigen Verhaltens von Mädchen und jungen Frauen

Als Umstände gewalttätigen Verhaltens von Mädchen und jungen Frauen werden im Folgenden Angaben zu den Opfern weiblicher Gewalt, zu Anlässen und Motiven für körperliche Übergriffe sowie zu situativen Bedingungen von gewaltförmigen Auseinandersetzungen beschrieben. Opfer- und Täterinnenrolle wechseln bei körperlichen Gewalthandlungen häufig, sodass eine eindeutige Unterscheidung problematisch ist (Rostampour/Melzer 1997).

Übereinstimmend kommen die vorliegenden Gewaltstudien zu dem Ergebnis, dass die weiblichen Jugendlichen hauptsächlich andere Mädchen attackieren (vgl. Bruhns/Wittmann 2002; Silkenbeumer 2000; Böttger 1998). Zwar wird verschiedentlich auch darauf hingewiesen, dass es zu Prügeleien mit Jungen kommt; dies scheint aber eher eine Ausnahme zu sein. Zurückgeführt wird eine solche Zurückhaltung gegenüber männlichen Jugendlichen vielfach darauf, dass Mädchen von deren körperlicher Überlegenheit ausgehen (Hinsch u.a. 1998; Niebergall 1995). Dies gilt jedoch nicht allein für Jungen. In der Untersuchung von Bruhns und Wittmann (2002) wurde festgestellt, dass gewaltbereite Mädchen eine derartige Vorsicht auch gegenüber älteren und stärker eingeschätzten Mädchen walten lassen.

Weitere Begründungen für Übergriffe von Mädchen, vorwiegend auf Geschlechtsgenossinnen, beziehen sich auf die Motive der Angreiferinnen. So werden insbesondere Eifersuchts-, Neid- und Konkurrenzgefühle gegenüber anderen Mädchen angegeben (vgl. Popp 2002; Tillmann u.a. 1999, S. 21; Niebergall 1995). Der hohe Stellenwert derartiger Motive wird in der Untersuchung von Bruhns und Wittmann (2002) nicht bestätigt. Überwiegend werden als Anlässe für Schlägereien mit Mädchen rufschädigende Äußerungen und Gerüchte, Beleidigungen der eigenen Person, der Familie, von Freunden und Freundinnen oder der Gruppe genannt (vgl. Silkenbeumer 2000). Dass vor allem andere Mädchen wegen derartiger Anlässe attackiert werden, ist möglicherweise auf die engen kommunikativen Netzwerke zwischen Mädchen und auf deren Relevanz zurückzuführen. Es wird nicht nur häufiger über andere Mädchen gesprochen, ihren Bemerkungen wird auch eine sehr große Aufmerksamkeit gewidmet. Anscheinend befürchten Mädchen eher den Verlust des Ansehens dieser wichtigen Interaktionspartnerinnen als von männli-

chen Jugendlichen. Von deren Gesprächsinhalten haben sie ohnehin weniger Kenntnis, selbst innerhalb der eigenen Clique, sodass ihnen eventuelle verleumderische Behauptungen seltener zu Ohren kommen dürften.

Bei körperlichen Übergriffen der befragten Mädchen geht es demnach häufiger um die „Ehre“. Ihre Bedeutung für weibliche Angehörige gewaltbereiter Cliques kann im Kontext mit dem gruppeninternen Wertekodex gesehen werden. Dies verweist auf den Einfluss der Lebenswirklichkeit dieser Gruppen, auch mit der häufig gewaltbegründenden Forderung nach Respekt im jugendlichen Umfeld. Dies offenbart Verunsicherungen und Wünsche nach sozialer Anerkennung. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Anwendung von Gewalt ein Mittel der sozialen Durchsetzung, der Selbstwerterhöhung und des Statusgewinns innerhalb von gewaltbereiten Jugendgruppen ist. Damit ergeben sich Diskrepanzen zur biographischen Studie von Böttger (1998), der derartige Motive männlichen, nicht aber weiblichen Jugendlichen zuschreibt. Diese würden in erster Linie von affektiver Erregung geleitet werden (vgl. Stenke/Bergelt/ Börner 1998).

Bei Angriffen von Mädchen auf Jungen wird oft auf die soziale Abwertung von Mädchen und Frauen verwiesen, die sich u.a. in gegen sie gerichteter, männlicher Gewalt äußert. Diese Annahme wird durch Forschungsergebnisse bestätigt, nach denen insbesondere weibliche Jugendliche, die sexuelle Gewalt erfahren haben, häufig gegenüber Jungen und Männern tätlich werden (vgl. Böttger 1998). In der Untersuchung von Bruhns und Wittmann (2002) waren sexuelle Tätlichkeiten, Beschimpfungen oder sexuelle Übergriffe die häufigsten Begründungen für Gewalt gegenüber Jungen.

In Gruppenschlägereien sind weibliche Jugendliche, den vorliegenden Untersuchungsergebnissen zufolge, seltener als Jungen verwickelt. Wenn sie an ihnen teilnehmen, dann sind sie in der Regel für weibliche Mitglieder der gegnerischen Gruppen verantwortlich (vgl. Bruhns/Wittmann 2002), wengleich es auch Fälle gibt, in denen Mädchen gleichermaßen sowohl gegen weibliche als auch männliche Jugendliche vorgehen (vgl. ebd.; Böttger 1998). Im Vergleich zwischen reinen Mädchengruppen und gemischtgeschlechtlichen Jugendcliques in der oben angegebenen Untersuchung zeigt sich, dass lediglich die Mädchen der geschlechterheterogenen Gruppen von Gruppenprügeleien berichten, obwohl die männlichen Gruppenmitglieder

meist versuchen, die weiblichen Jugendlichen an dieser Stelle rauszuhalten. In den Mädchencliquen wird zwar die Bereitschaft für Gruppenkämpfe betont, konkrete Vorkommnisse gab es aber nicht. Insbesondere in theoretischen Abhandlungen und in qualitativen Untersuchungen wird auf die Bedeutung von situativen Bedingungen für Gewaltausübung hingewiesen. Dabei wird jedoch meist geschlechterindifferent argumentiert oder die Darstellungen beziehen sich auf männliche Jugendliche (vgl. Tertilt 1996) bzw. auf den Einfluss von Mädchen auf das Gewalthandeln zwischen Jungen (vgl. Popp 2002). Aus den durchgeführten Gruppendiskussionen und Einzelinterviews lassen sich situative Einflüsse herausarbeiten, die die Entstehung und den Verlauf von körperlichen Auseinandersetzungen beeinflussen, in die weibliche Jugendliche involviert sind. So wird die Gewaltbereitschaft und die Intensität eines körperlichen Einsatzes gefördert durch momentane Gereiztheit, z.B. schlechte Laune, die Ermutigung durch Anwesende bzw. deren Erwartungen (Reaktion auf sozialen Druck oder Möglichkeit der Selbstinszenierung), einen ungünstigen Verlauf von beobachteten körperlichen Auseinandersetzungen, an denen Freundinnen/Gruppenmitglieder beteiligt sind (unterstützende Einmischung), die Abwesenheit von Kontrollinstanzen (Lehrpersonal in der Schule, Polizei im öffentlichen Raum) und durch Anonymität (die Angegriffenen kennen die Namen der Angreiferinnen nicht). Zur Eindämmung oder Eskalation von Gewalttätigkeiten trägt insbesondere das Verhalten des Opfers bei. Meist wirken sich offensichtliche Hilflosigkeit und Unterlegenheit gewaltmindernd aus. Verweigert das Opfer Schuldeingeständnisse oder zeigt es sich kampfbereit, so führt dies hingegen oftmals zu einer verstärkten Gewalttätigkeit. Die Wirksamkeit situativer Aspekte steht jedoch in einem engen Zusammenhang mit anderen personalen und sozialen Faktoren, z.B. mit dem Temperament bzw. der individuellen Selbstbeherrschung der Mädchen, den Erfahrungen aus vorausgehenden Auseinandersetzungen, der Schwere des Vergehens der Gegnerin/des Gegners und der empfundenen Verletztheit oder der Beziehung zwischen den Kontrahenten/innen sowie ihrer individuellen Biographie.

7.6. Rahmenbedingungen und Erklärungen für die Entwicklung von Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung bei Mädchen

Gewaltfördernde Rahmenbedingungen bzw. Risikofaktoren für die Entstehung gewaltbereiter Haltungen und gewalttätigen Vorgehens liegen zum einen in persönlichen Dispositionen, wie Temperament und Erregbarkeit, die Gegenstand neuro- und soziobiologischer Untersuchungen sind und ganz aktuell wieder mehr in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung diskutiert werden. Ihre Entwicklung muss jedoch im Zusammenhang mit den sozialen Einflüssen gesehen werden, die bereits in frühkindlichem Alter wirksam sind, z.B. die Qualität der Bindung zu den Erziehungsberechtigten.

Den Verknüpfungen von physiologischen Bedingungen mit dem Geschlecht in der Aggressivitätsforschung wird in den, in dieser Arbeit schon näher aufgefalteten, theoretischen und empirischen Arbeiten widersprochen, welche auf die Bedeutung der sozialen Konstruktion gegenüber einem biologischen Verständnis von Geschlecht verweisen.

Repräsentative empirische Studien im Schulbereich haben einerseits komplexe und mehrdimensionale Zusammenhänge zwischen Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung sowie sozialstrukturellen und psychosozialen Bedingungen andererseits herausgearbeitet. Wenngleich die quantitative Datenlage zu gewaltausübenden weiblichen Jugendlichen relativ dünn erscheint, unter anderem weil ihr Anteil an den Jugendlichen, die Gewalt anwenden, vergleichsweise gering ist und deswegen häufig auf Detailanalysen verzichtet wird, lässt sich dennoch konstatieren, dass es in den Lebenssituationen von gewaltbereiten und -ausübenden Mädchen und Jungen keine prägnanten Unterschiede gibt, insbesondere dann nicht, wenn man die treibenden Kräfte bzw. die Mehrfachtäterinnen betrachtet (vgl. Eisener/Ribeaud 2003, S. 182; Popp 2002, S. 202). Diese Aussage gilt hinsichtlich des sozialen und ökonomischen Status der Herkunftsfamilie der Jugendlichen, ihres Bildungsstatus bzw. des Schulbesuchs der Jugendlichen (vgl. Tillmann u.a. 1999, Grundmann/Pfaff 2000; Melzer 2000), des Familienklimas, meist operationalisiert anhand von Erziehungsstilen oder Gewalthandeln in der Familie (vgl. Pfeiffer/Wetzels 1999; Grundmann/Pfaff 2000; Melzer 2000), und der schulischen Bedingungen, Lehrer/innen-Schüler/innen-Verhältnis, Schul- und Klassenklima (vgl. Popp 2002; Tillmann u.a. 1999, S. 212f.), sowie der Mitgliedschaft

in devianten Cliques (vgl. Pfeiffer/Wetzels 1999; Popp 2002; Fuchs/Lamnek/Luedtke 1996).

Verallgemeinernd kann demnach angenommen werden, dass bei diesen Mädchen gegenüber den nicht gewaltausübenden Altersgleichen neben ungünstigen schulischen Faktoren, wie ein mangelhaftes Schul- und Klassenklima sowie Konflikte mit Lehrer/innen, eigene Gewalterfahrungen in der Familie, ein problematischer Erziehungsstil, Überlastungsgefühle in Schule sowie die Empfindung sozialer und ökonomischer Randständigkeit von Bedeutung für die Entstehung und Entwicklung von Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit sind. Außerdem lässt sich anhand von Untersuchungen (Popp 2004, S. 387-397; Bruhns/Wittmann 2002) erhärten, dass Mädchen, die Gewalt ausüben, häufig niedrigere Schularten besuchen und oft devianten Jugendgruppen angehören.

In der Tendenz haben sich in der Untersuchung von Bruhns und Wittmann (2002), in der neben gewaltbereiten auch nicht gewaltbereite Gruppen einbezogen waren, ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Lebenssituationen von Angehörigen dieser beiden Gruppentypen gezeigt. Von den Jugendlichen der gewaltbereiten Gruppen wird öfter als von denen aus nicht gewaltauffälligen Cliques von familiären Konflikten, Gewalterfahrungen in der Familie, vernachlässigenden und autoritären Erziehungsstilen sowie von unzureichender elterlicher Unterstützung und mangelndem Vertrauen zu den Eltern berichtet. Sie leben eher in schwierigen ökonomischen Verhältnissen. Ausländische Jugendliche erzählen außerdem häufig von Ausgrenzungserfahrungen. Die besuchte Schulart der Mitglieder nicht gewaltauffälliger Gruppen war überwiegend das Gymnasium, bei den Jugendlichen aus den gewaltauffälligen Cliques die Hauptschule. Probleme in den Schullaufbahnen und das Fernbleiben vom Unterricht können vergleichend ebenfalls als Charakteristika der gewaltauffälligen Gruppen bezeichnet werden.

Nimmt man die Lebenssituationen der weiblichen Jugendlichen näher in den Blick, so zeigt sich, dass es bei vielen Mädchen aus gewaltbereiten Gruppen erhebliche Belastungen gibt: sexueller Missbrauch und körperliche Misshandlung in der Familie, Trennung der Eltern, Alkoholismus eines der/beider Elternteile, Arbeitslosigkeit der Eltern, heftige Konflikte mit ihnen (häufig bei Stiefelternkonstellationen), Gewalterfahrungen in der Partnerschaft, eigene

Arbeitslosigkeit sowie Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche. Doch auch unter den weiblichen Jugendlichen aus den nicht gewaltbereiten Gruppen haben manche Mädchen und junge Frauen, wenn auch in geringerer Zahl als in den gewaltbereiten Cliques, außerordentlich belastende Erfahrungen gemacht. Erzählt wird von Vergewaltigung, frühem Tod der Mutter, Schläge durch den Partner, häufigem Streit mit den Eltern, Verfolgung durch den von der Mutter getrennten Vater, Arbeitslosigkeit der Mutter und daraus resultierenden Problemen.

In den Verarbeitungsformen der geschilderten Belastungen zeigen sich teilweise durchaus Parallelen z.B. in der Entwicklung autoaggressiver Strategien wie Essstörungen, Selbstverletzungen und Suizidversuche. Gewaltausübung ersetzt derartige Verarbeitungsformen also nicht (vgl. Silkenbeumer 2000, S. 234). Es gibt aber auch Unterschiede, die sich nicht allein in einem gewaltbejahenden gegenüber einem gewaltverneinenden Verhalten ausdrücken. Sie zeigen sich z.B. in der Reaktion auf Einengungen sowie physische und psychische Verletzungen in der Familie. Mädchen aus gewaltbereiten Gruppen antworten öfter mit Widerständen gegen die eigenen Eltern, mit der Überschreitung von Verboten, körperlicher Gegenwehr und der Verweigerung der Mithilfe im Haushalt. Auffällig ist auch, dass Mädchen der nicht gewaltauffälligen Gruppen häufiger und auf eine größere Anzahl emotionaler und sozialer Ressourcen zurückgreifen, um Konflikte und Belastungen zu be- bzw. verarbeiten. Sie nehmen neben der Hilfe durch ihren Partner und Freundinnen Unterstützungen durch Psychologen/-innen und Lehrer/innen in Anspruch, wenden sich unter Umständen an die Polizei und bemühen sich um Konfliktbereinigungen und Arrangements mit den Eltern, die auch bei außerfamiliären Problemen Rat erteilen. Bei den Mädchen der gewaltbereiten Gruppen ist hingegen das Spektrum professioneller Hilfe deutlich eingeschränkter. Sie wenden sich allenfalls an die Betreuer/-innen der Gruppe. Auf familiäre Konflikte reagieren die weiblichen Jugendlichen überwiegend mit der Flucht aus dem Elternhaus auf die Straße, in eine Jugendeinrichtung und in die Gruppe, die zu einem zweiten Zuhause wird.

Insgesamt erscheinen die Mädchen und jungen Frauen in den gewaltbereiten Gruppen demnach stärker auf sich gestellt, aber auch als widerstandsfähiger und durchsetzungsgewillter als die Mädchen der anderen Cliques. Dies darf

jedoch nicht mit Selbstsicherheit gleichgesetzt werden, zeigen sich hinter dem Wunsch nach Anerkennung über Gewaltbereitschaft und -ausübung sowie in der hohen Verletzlichkeit, die hinter der Begründung steht, gewalttätig zur Abwehr von Angriffen zu agieren, doch Verunsicherungen und Selbstwertprobleme. In ihrem Bemühen, Wertschätzung über Gewaltbereitschaft und -anwendung zu erhalten, erfahren sie in ihrer Gruppe Unterstützung. Aufgrund des gewaltorientierten Selbstverständnisses der Cliques werden die selbsterhaltenden und rebellierenden Haltungen der weiblichen Jugendlichen jedoch gewaltorientiert kanalisiert. Auch für die weiblichen Mitglieder der nicht gewaltbereiten Gruppen hat die Clique eine stabilisierende Wirkung bei psychosozialen Problemen. Jugendgruppen erhalten demnach einen wichtigen Einfluss auf die Entstehung und Entwicklung von Gewaltbereitschaft. Ihr Einfluss verstärkt sich, wenn nicht auf andere Unterstützungsnetzwerke und Ressourcen zurückgegriffen werden kann – und über diese verfügen Mädchen aus den gewaltbereiten Gruppen in deutlich geringerem Umfang als jene aus nicht gewaltauffälligen Gruppen (vgl. Bruhns/Wittmann 2002).

Die befragten Mädchen und jungen Frauen zeigen, dass sie Gewalt als generelle, nicht nur männlichen Jugendlichen zustehende und damit ‚typisch männliche‘ Handlungsoption in Anspruch nehmen, damit entsprechen sie zwar keinen allgemeinen gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen, die derartige Handlungsoptionen für Mädchen und Frauen nicht vorsehen, in ihren Gruppen finden sie jedoch Unterstützung für eine solche Haltung. Hier wird Gewaltbereitschaft und die Beteiligung von Mädchen an gewalttätigen Auseinandersetzungen nicht als unweiblich oder männlich definiert, sondern sie wird im Kontext von gewalttätigem Gruppenhandeln als Facette einer durchsetzungsfähigen Weiblichkeit konstruiert. Gestützt wird die gewaltbetonende Selbstdarstellung von Mädchen durch die Relevanz, die Gewaltbereitschaft und Gewaltanwendung in deren ‚Gruppenwirklichkeit‘ einnehmen. Sie sind Signal an das jugendliche Umfeld, stärken den Zusammenhalt, sind zentrale Normen für das Verhalten in Konfliktsituationen mit Gruppenexternen und Voraussetzung für den Erwerb eines hohen Gruppenstatus.

Das heißt, Mädchen, die bereit sind, Gewalt anzuwenden und dies auch beweisen, tragen zur gewaltbereiten Gruppenwirklichkeit bei und erlangen in-

nerhalb ihrer Clique Anerkennung und Ansehen. Auch, wenn die weiblichen Jugendlichen andere Mädchen, die sich nicht zu wehren wissen, aufgrund ihrer als scheinbar ‚typisch weiblich‘ wahrgenommenen Opferrolle abwerten, orientieren sie sich in anderen Bereichen durchaus an traditionellen Weiblichkeitsbildern. Sie begreifen Kindererziehung selbstverständlich als ihre spätere Aufgabe in der Familie, wählen klassische Frauenberufe und eifern weiblichen Schönheitsidealen nach, um für Jungen attraktiv zu sein. Sie konstruieren demnach für sich ein Weiblichkeitsbild, das einerseits traditionelle Elemente enthält, sich andererseits aber gegen geschlechtstypische Zuschreibungen abgrenzt, die mit einer ohnmächtigen, hilflosen und in Geschlechterbeziehungen untergeordneten Rolle verbunden sind (vgl. Silkenbeumer 2000). Die in der Untersuchung einbezogenen weiblichen Jugendlichen identifizierten sich demnach nicht mit männlichen Verhaltensweisen, sondern integrierten ihr Gewalthandeln in ihre Weiblichkeitskonzepte, mit dem Anspruch auf persönliche Anerkennung und der Abwehr geschlechtsspezifischer Abwertung. Sie wollen in ihrer (auch gewaltbetonenden) Weiblichkeit anerkannt werden.

Silkenbeumer konstatiert zum Schluss ihrer Ausführungen, dass sich aus den Daten zum Umfang und Anstieg von Gewaltdelinquenz von Mädchen und jungen Frauen, den Forschungsergebnissen zu den Formen, Motiven und Umständen weiblicher Gewalt sowie zu den Zusammenhängen von Gewaltausübung und Lebenssituationen, Hinweise ergeben für die Entwicklung präventiver und intervenierender Ansätze in der Schule, aber auch in der Jugendhilfe, weiterhin für die Aufgaben der Jugendgerichtshilfe bei der Betreuung von weiblichen Jugendlichen.

7.7. Zusammenfassung und Kritik der aufgeführten Erklärungsansätze und Ursachen weiblicher Jugendgewalt

Im Verlaufe der Arbeit wurde deutlich, dass sich die Lebensentwürfe von Mädchen und jungen Frauen, Jungen und jungen Männern an widersprüchlichen, gesellschaftlichen Möglichkeiten orientieren; Jungen und Mädchen führen die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Chancenstrukturen unter verschiedenen Voraussetzungen: Die Diskussion in den vorliegenden Kapitelabschnitten zeigte einen hervortretenden Unterschied zwischen der

Straffälligkeit von Mädchen und Jungen. In diesem Zusammenhang muss auch die Frage nach der gestiegenen Gewaltdelinquenz von Mädchen und jungen Frauen und möglichen geschlechtertheoretischen Erklärungsansätzen gestellt werden. Dabei zeigte sich in den Ausführungen, dass sich quantitative Unterschiede zwischen der männlichen und der weiblichen Gruppe stark relativierten, sobald aus einer biographischen Perspektive nach der kontextspezifischen Bedeutung von Gewalt gefragt wurde.

In den aufgeführten Diskussionen wurden die Kontroversen und Befunde der Geschlechterforschung auf dem aktuellen wissenschaftlichen Stand geführt. Deutlich spiegelten sich Motivationen und Strategien wider, sowohl nach dem Beharrungsvermögen als auch nach einem Wandel von Ungleichstrukturen im Geschlechterverhältnis, wenn Fragen diskutiert wurden, ob das Geschlecht seine strukturierende Wirkung für die gesellschaftlichen Verhältnisse verloren hat oder aber vielmehr, ob das Geschlecht immer noch eine unumstößliche Differenzierung sozialer Einteilung zuungunsten von Mädchen und Frauen bedeutet. Wie dargestellt, handelt es sich um konkurrierende theoretische Perspektiven auf den gesellschaftlichen Prozess, die infolgedessen auch zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen, was das oben erwähnte Beharrungsvermögen betrifft, aber auch das Aufbrechen von Ungleichheit, Macht und Herrschaft im Geschlechterverhältnis.

Ausgehend von dem unstrittigen Befund, dass die im Hellfeld registrierte, verdächtige und verurteilte Kriminalität von Jugendlichen und Heranwachsenden mehrheitlich von Jungen verübt wird, wurden geschlechtertheoretische Forschungsbefunde und Ansätze diskutiert, die den Zusammenhang von abweichendem Verhalten und Geschlecht zu erhellen suchten, mit der Konzentration auf Gewalthandlungen. Dabei stellte sich heraus, dass die Selbstberichte von Mädchen im Dunkelfeld und ihre Registrierung als offiziell straffällig, deutliche Diskrepanzen aufweisen. In Bezug auf eine geschlechtersensible Präventionsarbeit wird deutlich, dass hier weiterhin valide Daten erhoben werden sollten, die Auskunft über die genauen Hintergründe, Formen und Motive der Gewaltdelinquenz von Mädchen und Frauen geben könnten (vgl. Bruhns 2009, S. 177).

Das gilt auch für die Forschung zur Gewaltdelinquenz von Jungen, die zu- meist geschlechtsneutral als Jugendgewalt deklariert wird. Hier tut sich ein

Forschungsdesiderat auf, das mit weiteren methodischen und theoretischen Herausforderungen verbunden ist (vgl. ebd.; Bereswill 2009, S. 10). An der Überzahl der männlichen Jugendlichen und Heranwachsenden ändert auch der gegenwärtig zu verzeichnende Anstieg der Delinquenz von Mädchen nichts. Auch, wenn ein Vergleich der gestiegenen Delinquenz von weiblichen und männlichen Verdächtigen generell mit Vorsicht zu betrachten ist, zeigt Schmölzer (2009, S. 21-44) in einer Übersicht der Zahlen in der Polizeilichen Kriminalstatistik, dass ausgewählte Straftaten der weiblichen Jugendlichen ansteigen. Trotz der Überzahl von Jungen und jungen Männern, ist im Verhältnis von weiblichen zu männlichen Jugendlichen, die einer Tat verdächtigt werden, ein Anstieg der Gewaltdelikte durch Mädchen immer noch mit einer sehr geringen Fallzahl zu verzeichnen, insbesondere, wenn der prozentuale Anstieg das Gegenteil signalisieren sollte, da ein Anstieg von zwei auf vier Fälle eine Steigerung um 100% bedeutet.

In der Diskussion um die geschlechtertheoretischen Auseinandersetzungen wurde der Schwerpunkt auf die sozialkonstruktivistische Sicht gelegt, die davon ausgeht, dass Geschlecht weder ein Rollenset, noch ein Identitätsmerkmal, sondern eine intersubjektive Interaktionsleistung darstellt, eine Zuschreibung also, die in alltäglichen Interaktions- und wechselseitigen Interpretationsprozessen hergestellt wird.

Aus einer handlungs- und interaktionstheoretischen Perspektive erklären sich Jugendkriminalität und Geschlecht gegenseitig, auch oder gerade im Hinblick auf die zu verzeichnenden Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen.

Dies wurde deutlich in der Auseinandersetzung zum Thema der *hegemonialen Männlichkeit* (s. Kapitel 6.6). Delinquenz stellt durchaus eine Handlungsressource zur Stabilisierung von Männlichkeit dar, ist also kompatibel mit den Konnotationen Autonomie, Härte, Risiko. Dagegen scheinen Weiblichkeitszuschreibungen und Kriminalität dem gesellschaftlichen Wandel standzuhalten und implizieren nach wie vor eine Unvereinbarkeit. Das zeigt auch die Auswertung der Untersuchung von Pfeiffer u.a. (1997), die in ihrer Beurteilung behaupten, dass weibliche Täter einem viel höheren Risiko unterliegen, ins polizeiliche Hellfeld zu geraten, insbesondere dann, wenn sie Mädchen angreifen. Die Anzeigequote ist um 10% höher als bei vergleichbaren, von

männlichen Tätern verübten Straftaten. Die Studien von Popp (2002) und Bruhns (2004) deckten aber auch auf, dass Gewalt durchaus eine Ressource sein kann, um Weiblichkeit herzustellen, vor allen Dingen dann, wenn die Anerkennung durch die Gruppe für gewaltbereite Mädchen einen Sinn darstellt.

Wiederholt erwähnt werden sollen die schon genannten kritischen Einwände gegenüber der eher eingeschränkten, weil an Männlichkeit orientierten Gewaltforschung, die von vornherein die Aktionsmacht der Mädchen reduzierte. Dies war der Fall, weil die Masken der Befragung auf „jungenspezifische“ Gewalthandlungen angelegt wurden und somit zu der tautologischen Erkenntnis gelangten, dass Jugendkriminalität gleichzusetzen sei mit Jungenkriminalität. Dabei wurden aber die Gewalthandlungen von Mädchen sehr oft überhaupt nicht oder, wenn, dann nur „am Rande“ mit aufgenommen. Wichtig bleibt auch zu erwähnen, dass es notwendig ist, zwischen kollektiven und subjektiven Bedeutungsdimensionen von Gewalt zu unterscheiden. Geschlecht und Gewalt stehen nämlich ebenso im Zusammenhang mit konflikthaften biographischen Entwicklungen (vgl. Silkenbeumer 2007), die ihren Ausdruck in Gewalthandlungen finden können, insbesondere im Zusammenhang mit der Adoleszenz.

Das Gewalthandeln von Mädchen und jungen Frauen weist zugleich auf ungelöste Autonomie- und Abhängigkeitskonflikte sowie auf tiefe, lebensgeschichtlich erworbene Verletzungen hin, worin sie sich hier im Umgang mit Gewalt nicht von Jungen und jungen Männern unterscheiden. Wichtig und als Hinweis auf das Kapitel 9 „Geschlechterspezifische Erziehung? Pädagogische Konsequenzen für die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen – Prävention und Intervention“ bleibt abschließend nochmals daran zu erinnern, dass Delinquenz von Jungen/jungen Männern und Mädchen/jungen Frauen nicht nur aus einer funktionalistischen Sicht erklärt werden kann, da Gewaltanwendung nicht als vernunftgemäße, allein durch den Verstand zu erklärende, rationale Handlung zu deklarieren ist. Diese Perspektive würde zu kurz greifen und die affektiven Strukturen und auch die unbewussten Bedeutungen von Gewalt für die jeweilige Person nicht genügend berücksichtigen.

8. Gewaltprävention an Schulen – Konsequenzen und Umsetzung

Konkret vorzufinden sind nur ansatzweise, das heißt in den Programmen mit einbezogene, aber oft nicht explizit dargestellte, geschlechterspezifische Präventionsmaßnahmen, deren Inhalte an Schulen umgesetzt werden. Einigkeit existiert in der Gewaltforschung darüber, dass eine Verstärkung sozialer Elemente in Schulen als soziales Lernen, als soziale Förderung im Unterricht erforderlich ist, sodass die Persönlichkeitsentwicklung angeleitet und die Identitätsbildung gestärkt wird (vgl. Prote 1996a). Wissenschaftler können sich in die öffentlichen Debatten einbringen und dadurch positive Beispiele schaffen, aber auch zur Polarisierung von Erkenntnissen beitragen. In der Öffentlichkeit werden rasche Lösungen erwartet. Auf diese Weise kommt es dann zu den symbolischen Handlungen: Es werden Untersuchungen in Auftrag gegeben, Kommissionen eingesetzt und Berichte geschrieben, die für eine kontinuierliche Arbeit jedoch wenig bringen. Nicht selten scheitert es an deren Umsetzung, die theoretischen Analysen zur praktischen Ausübung nutzbar machen zu können. Aus diesem Kreislauf der verkürzten Antworten herauszukommen, wird die Aufgabe der zukünftigen wissenschaftlichen Begleitung sein müssen.

Zunächst gilt es, zu einer offenen Wahrnehmung des Problems zu kommen. Wissenschaftler können sich auf diese Weise in die öffentlichen Debatten einbringen. Sie können Modellprojekte fördern, und dadurch positive Beispiele schaffen, sie können zur Polarisierung von Erkenntnissen beitragen. Als Außenstehender hat man jedoch nicht selten den Eindruck, man erfährt zwar viel über Gewalt in den Medien, wenn man aber in den Schulen nachfragt, dann erfährt man – nicht zuletzt aus systemimmanenten Gründen – weniger bis nichts.

8.1. Begrifflich-theoretische Grundlegungen der Präventionsforschung

Zunächst einmal erscheint es sinnvoll, darauf einzugehen, was in der wissenschaftlichen Diskussion unter den Begriffen Prävention und Intervention zu verstehen ist. Der Übergang zwischen den verschiedenen Konzepten ist

oft fließend, dennoch hat sich inzwischen in der Literatur eine Ähnlichkeit in der Einteilung durchgesetzt.

Darge (1998) weist daraufhin, dass Präventions- und Interventionskonzepte danach gruppiert werden können, in welchem Stadium eine Maßnahme ansetzt: präventiv oder korrektiv. Bei dieser Kategorisierung versteht man laut Darge unter Primärprävention eine Verhinderung problematischer Interaktionen bereits im Vorfeld. Die primäre Prävention zielt auf die Verbesserung von Lebensbedingungen und Entwicklungschancen der Schüler/innen, insbesondere im schulischen Bereich. Hier sind Maßnahmen angesprochen, die dazu dienen, deren Selbstwertgefühl zu stützen, die Freude am Lernen zu vergrößern und die Identifikation mit der Schule durch veränderte Partizipationsmöglichkeiten zu erleichtern.

Unter Sekundär- und Tertiärprävention fallen nach Darge (1998) demgegenüber korrektive Maßnahmen. Sekundärprävention soll ein Ausufern bereits bestehender Probleme verhindern, während Tertiärprävention therapeutische und vor allem rehabilitative Vorgehensweisen umfasst. Die sekundäre Prävention umfasst alle vorbeugenden Unterstützungsmaßnahmen für Schüler/innen, die erfahrungsgemäß belastend sind und sich zu Krisen entwickeln könnten, wie z.B. Lern- und Leistungsdefizite. Die tertiäre Stufe der Prävention ist genaugenommen der nachgehend orientierten und auf eingetretene Notzustände bezogenen Intervention zuzurechnen. Besonders mit Blick auf die Opfer verwendet Korte (1995, S. 30ff.) den Begriff der „Postvention“. In diesem Zusammenhang verweist er auf die Notwendigkeit der nachsorgenden Betreuung schulischer Gewaltopfer.

Prävention hat eine paradoxe Struktur, indem z.B. ein Prozess gestaltet werden soll, der sich der Gestaltung weitgehend entzieht und bei dem die Effekte ungewiss sind. Hinzu kommt, dass Prävention soziale Probleme bekämpfen will, bevor diese als solche sichtbar werden (vgl. Lüders 1995, S. 44f.). Zur Aufrechterhaltung der Präventionsidee seien aber Standards und Kriterien für präventive Maßnahmen nötig. Insbesondere sei zu klären, was in konkreten Situationen als verhinderungswürdig anzuerkennen ist und was nicht. Dabei müssten präventive Ansätze im Sinne einer Demokratisierung stärker den Aspekt der Beteiligung der Adressaten berücksichtigen, z.B. Maßnahmentransparenz, Erhöhung der Beteiligungschancen, Orientierung

an Interessen, Bedürfnissen, Lebenslagen und Ressourcen der Beteiligten (vgl. Lüder 1995, S. 47).

8.2. Ist Prävention gegen Gewalt an Schulen sinnvoll? Schulische Prävention als „normatives Konzept“

Der Präventionsbegriff spielte im Schulbereich, außer beim Thema Drogen, bislang eher eine untergeordnete Rolle, hat aber in den letzten Jahren deutlich an Attraktivität gewonnen. Es ist allerdings kritisch zu prüfen, ob es sich dabei nicht um ein verkürztes Präventionsverständnis im Sinne der Normorientierung und Normanpassung, Aufnahme in das Schulprogramm handelt, sondern um ein Verständnis von Prävention, das auf notwendige Hilfen und Unterstützung im Kontext von Familie, Schule und Jugendhilfe zielt.

Kinder und Jugendliche in der Schule generell unter Prävention zu stellen und damit ihr soziales Zusammenleben unter dem Bild der Verhinderung von Gefahren zu sehen, erscheint nicht ausreichend befriedigend. In jedem Fall ist die Antwort auf die Frage nach dem Sinn von Präventionsmaßnahmen, wie auch immer sie ausfällt, eine soziale Beurteilung, in die Wissen und Überzeugungen, normative Festlegungen und persönliche Bewertungen mehr oder weniger reflektiert eingehen. Deshalb muss die Art dieser Antwort keineswegs selbstverständlich sein. Eine wesentliche Rolle wird in diesem Zusammenhang sicher spielen, ob man tatsächlich von einer längerfristigen Zunahme aggressiver Auseinandersetzungen an Schulen auszugehen hat.

Rostampour, Melzer und Schubarth (1998; vgl. Darge 1998, S. 240), Mitglieder der Forschungsgruppe *Gewalt als soziales Problem in Schulen*, belegen in ihren Untersuchungen, dass manche Schulen, auch wenn sie einer überproportional belasteten Schulform angehören, kein Programm, andere hingegen dringend (programm-basierte) Hilfe benötigten.

Ebenso sind oftmals nur einzelne Klassen problembelastet. Auch auf dieser Ebene ist zu prüfen, ob die beabsichtigten Maßnahmen die gesamte Klasse oder einzelne Schüler betreffen sollen, d.h. die unterschiedlichen Problembelastungen auf Schul-, Klassen- und Individualebene machen spezifische Handlungskonzepte wie bspw. zeitweilige Geschlechtertrennungen erforderlich. Unter diesen Voraussetzungen ergeben sich für die besonderen Probleme entsprechende Präventions- und Interventionskonzepte. Diese sind in

den Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses zu stellen, so dass den unterschiedlichen Problemen spezifische Maßnahmen entgegenstehen, die in einem Schulentwicklungsprozess über einen längeren Zeitraum integriert werden können.

Pikowsky und Wild (1996) vertreten die Ansicht, dass Maßnahmen, die primär auf die Unterdrückung unerwünschten Sozialverhaltens abzielen, langfristig unzureichend sind. Erfolgversprechender erscheinen ihrer Ansicht nach hingegen die Förderung sozial-kognitiver Fähigkeiten, die Vermittlung effektiver Arbeitstechniken und konstruktiver Strategien interpersonaler Konfliktlösung sowie die Unterstützung leistungsschwacher Schüler/innen.

Niebel, Hanewinkel und Ferstl (1993) begründen die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen folgendermaßen: Ihrer Auffassung nach trage der vermehrte Gebrauch verbaler und nonverbaler Gewalt dazu bei, nicht nur die Hemmschwelle aggressiven Verhaltens zu reduzieren, sondern auch die Gewalttendenzen im Sinne einer Modellwirkung zu fördern. Die Autoren weisen auf den statistisch hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der Verrohung des Umgangstons an Schulen und physischer Gewalt hin und bezeichnen daher die verbale Gewalt als wichtigsten Prädiktor für körperliche Gewalt. Um dieser Gewaltspirale entgegenzuwirken, erscheint es demnach notwendig, möglichst frühzeitig präventiv einzugreifen. Auch Dann (1997) argumentiert ähnlich: Er sieht in der Tendenz des Anstiegs der weniger massiven Aggressionsformen eine Begründung für die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen. Seiner Ansicht nach muss überlegt werden, wie ein weiterer Anstieg von leichteren Aggressionsformen bzw. eine Ausweitung auf härtere Aggressionsformen verhindert werden kann. So hält er es nicht für vertretbar, „die weitere Entwicklung lediglich abzuwarten und allein auf die Möglichkeit nachträglicher Intervention zu setzen“ (Dann 1997, S. 354).

Olweus (1997) berichtet nach der Evaluation seiner Präventions- und Interventionsmaßnahmen von Rückgängen der Gewaltprobleme bis zu 50%. Außerdem habe keine Verlagerung der Gewalt von der Schule auf den Schulweg stattgefunden. Es sei außerdem eine deutliche Verringerung im allgemeinen antisozialen Verhalten (Vandalismus, Diebstahl) zu verzeichnen. Die Schüler berichten über eine Verbesserung im Sozialklima und die Verminderung der Anzahl neuer Opfer. Auch die Evaluation pädagogischer Maßnah-

men an zwei Schulen in Sachsen-Anhalt (Knopf 1996) bestätigt den Nutzen schulischer Prävention. Obwohl die präventiven Maßnahmen, bspw. in Form von pädagogisch-didaktischer Qualifizierung von Lehrern, Verschönerung von Schulräumen oder Schüleraustausch, nicht auf einzelne Schüler/innen ausgerichtet sind, stellt Knopf bei einer Befragung unterschiedlich gewaltauffälliger Schüler/innen einen Rückgang von körperlicher Gewalt und Sachbeschädigung fest. Er weist daraufhin, dass diese allgemeinen Maßnahmen gefährdete Schüler stabilisieren können, bei besonders auffälligen Schüler/innen allerdings in der Regel zu spät kommen.

Schubarth (2000b, S. 193) relativiert den Einfluss von präventiven Maßnahmen an der Schule und fordert eine starke Zusammenarbeit zwischen der einzelnen Schule und außerschulischen Kooperationspartnern, insbesondere mit Einrichtungen der Jugendhilfe. „Gewaltprävention hat nur dann Aussicht auf Erfolg [...], wenn sie langfristig angelegt und in den gesamten schulischen und außerschulischen Bildungs- und Erziehungsprozess eingebettet ist“ (Melzer u.a. 2004, S. 251).

8.3. Konsequenzen für die konkrete Arbeit vor Ort

Gewaltprävention beginnt mit der Erkenntnis, dass es eine Illusion wäre zu glauben, es gäbe jemals friedliche Kinder und Jugendliche oder völlig störungsfreie Schulklassen bzw. es hätte sie jemals gegeben. Aggressives Verhalten an Schulen, in Schulklassen, unter Schülerinnen und Schülern gab es und wird es immer geben. Aggression ist auch eine positive Kraft (vgl. die Ausführungen unter Kapitel 3.1. „Der Aggressionsbegriff nach Fromm“), mit deren Hilfe Kinder und Jugendliche Hindernisse und Schwierigkeiten überwinden. Aggressives Verhalten kann jedoch andere verletzen, gewalttätig ausgelebt werden. Hier sind Erwachsene gefragt, die der Aggression klare und eindeutige Grenzen setzen und die den Kindern helfen, innere und äußere Konflikte konstruktiv zu lösen. Dies ist eine ständige Aufgabe für alle, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, und darf nicht vom aktuellen Interesse der Medien oder von den neuesten Kriminalstatistiken abhängig gemacht werden. Soziale Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation. Ihre Vermittlung ist ebenso wichtig wie der Wissenserwerb und benötigt Fachkompetenz, Zeit sowie personelle und finanzielle Ressourcen. Zugleich brau-

chen wir aber auch eine Kultur der Anerkennung. Wenn Jugendliche zuschlagen, macht das riesige Schlagzeilen.

Es geht nicht darum, gegen die Aggression an sich zu kämpfen, sondern sie in einem bestimmten Rahmen zu halten. Wir können nicht wählen, ob wir uns mit Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen; wir können nur wählen, woran wir uns reiben. Regen wir uns bereits über Schimpfwörter auf oder warten wir, bis Kinder uns mit dem Hitlergruss provozieren?

Aus der Literatur ist die Tatsache allgemein bekannt, dass gewaltfreie Erziehung den ‚aufrechten Gang‘ bestimmt. Deshalb sind Aggressionen immer dann positiv zu bewerten, wenn Schüler/innen ihre Mitbestimmung einfordern. Eltern, die sich mit ihren Kindern argumentativ auseinandersetzen, tragen dazu bei, Liebe, Empathie, aber auch Courage zu fördern. Zur Grundsubstanz unserer Kultur gehört, wer sich nicht selbst annehmen und schätzen kann, wird ganz sicher auch andere nicht akzeptieren und achten können. Es geht in der Schule um einen Unterricht, der Schüler/innen lehrt, mit Konflikten umzugehen und auch darum, das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst zu definieren. Verzicht auf solche Erfahrungen, bedeutet das auch, dass eine moderne Verwertungsgesellschaft Menschen nur noch nach ihrem Gebrauchswert befragt.

8.4. Teamentwicklung und Erziehungsauftrag

Die mit der Grenzziehung verbundenen Aufgaben, die jeden Tag von neuem bewältigt werden müssen, lassen sich in der Schule nur gemeinsam lösen. Eine Klasse allein zu disziplinieren, ist mühsam, anstrengend und oft genug wenig erfolgreich. Erschöpfung und das Gefühl, ausgebrannt zu sein, sind die Folgen. Grenzen und Verhaltenskonsequenzen bei Grenzüberschreitungen sind am wirksamsten, wenn sie von allen in einer Klasse unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam entwickelt und umgesetzt werden. Alle sollten gemeinsam agieren und jeder sollte sich darauf verlassen können, dass die anderen bei Regelverstößen ebenfalls sofort und konsequent reagieren; ein Unterfangen, das in der realen Schulwelt leider nicht selbstverständlich ist und nicht von allen getragen wird. Dennoch, Lehrer/innen sind für die Schüler einer Klasse am glaubwürdigsten, wenn sie dieselbe erzieherische Grundhaltung vertreten.

Um Lehrerinnen und Lehrern eine gemeinsame Haltung zu ermöglichen, wäre es sinnvoll, mit einem klassenbezogenen Lehrer/innenteam zusammenzuarbeiten. Ein Klassen-Team sollte vom Klassenlehrer, der Klassenlehrerin gebildet werden. Mit Rücksicht auf die organisatorischen Erfordernisse der Schule und in Absprache mit der Schulleitung wählt der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin motivierte Teamkollegen aus, die zur Zusammenarbeit bereit sind, so z.B. an einem Fortbildungsseminar über Streitschlichtung bzw. Mediationsausbildung teilzunehmen.

Zunächst definiert das Team einheitliche Grenzen und die dazugehörigen Sanktionen und setzt diese in der Klasse um. Das gleiche gilt für die Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen. Mit der ganzen Klasse werden soziale Spielregeln und die dazugehörigen Sanktionen erarbeitet. Dies gibt den Schüler/innen die Gelegenheit, selbst Verantwortung für das soziale Klima in der Klasse zu übernehmen.

Die Einhaltung der Regeln wird in den Teamsitzungen und regelmäßigen Klassengesprächen, in den Klassenlehrer/innenstunden und mit den Klassensprecher/innen immer wieder besprochen. Auf der Basis dieser Verhaltensregeln entwerfen alle Beteiligten einen Klassenvertrag, den beide Seiten unterschreiben und der auch den Eltern zur Kenntnis vorgelegt wird.

8.5. Präventionsprogramme

Hier soll noch einmal die Feststellung wiederholt werden, dass es zwar innerhalb einzelner Programme Ansätze zur geschlechtsspezifischen Gewaltprävention gibt, aber der Fokus dabei immer noch gerichtet ist auf: Mädchen müssen Gewaltabwehr lernen, Jungen dagegen Konfliktlösungen angehen, also ganz allgemein und zugespitzt formuliert: Mädchen in erster Linie Opfer, Jungen die Täter!

Die nachfolgenden drei Präventionsansätze versuchen, die Schule und den außerfamiliären sozialen Lebensraum von Kindern und Jugendlichen zu beeinflussen, um Problemen von Aggressionen, Gewalt und Kriminalität zu begegnen. In der praxisnahen Darstellung dieser, auf Dauer angelegten, Angebote liegt der Schwerpunkt nicht auf statistisch abgesicherten Aussagen zur Wirksamkeit gewaltpräventiver Programme, sondern auf den alltagsprakti-

schen Erfahrungen aus der unmittelbaren Zusammenarbeit, auch von Schule und Jugendhilfe, im Bereich der Gewaltprävention.

8.5.1. Beispiel-Projekt „Unschlagbar“

Das von der „Pforzheimer Initiative für Mädchenarbeit“ (2008) initiierte Projekt richtet sich ausschließlich an gewaltbereite bzw. -tätige Mädchen und junge Frauen im Stadtbereich Pforzheims. In Anlehnung an eine vorhergehende Analyse des Bedarfs und der Möglichkeiten von präventiven bzw. intervenierenden Maßnahmen wurde das Projekt bereits im Jahr 2008 initiiert. Dennoch ist es bis dato das Einzige, das sich gezielt mit der Gewalt bei weiblichen Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt. Insbesondere zeigt sich dies nicht nur in den zusammengetragenen Formen und Ursachen weiblicher Gewaltausübung, sondern weiterhin in der Auflistung geschlechtsspezifischer Besonderheiten. Als Beispiele werden sowohl Tätlichkeiten wie die Autoaggression sowie die verbale Aggressivität genannt als auch Informationen bzgl. der hohen Dunkelziffer und dem geringeren Einsatz von Waffen im Vergleich zu Jungen und jungen Männern. Anhand dieser Erkenntnisse, die in Zusammenarbeit von Stadt, Ämtern und Jugendhilfeeinrichtungen gesammelt wurden, etablierte sich das Projekt in diesen Einrichtungen, das Konzept auf die spezifischen Bedürfnisse der Schulen übertragend.

Das modular gestufte Programm enthält sechs Bausteine:

Zunächst wird es als wichtig erachtet, dass sich alle Kursteilnehmer/innen kennenlernen. Eine Basis des vertrauten Umgangs legt nach Aussage der Verantwortlichen den Grundstein für ein gelingendes Vollziehen sämtlicher Module. Das Erleben der eigenen Begrenzung, die dann beginnt, wenn andere sich eingeschränkt fühlen, wird in einem ersten Schritt deutlich gemacht. Reflektiert werden entsprechend eigene Denk- und Handlungsmuster, Fähigkeiten wie auch gegenseitige Kontaktaufnahmen.

Das zweite Modul dreht sich um ein Bewusstwerden von thematischen Bestandteilen. Ihnen gestellte Aufgaben können die Mädchen lediglich bewältigen, indem sie gemeinsam in ruhiger und kommunikativer Atmosphäre einen Lösungsweg beschreiten. Insbesondere in diesem Modul erweist sich die symbolische Arbeit als maßgeblich und bestärkend.

Im folgenden Baustein hingegen werden konkrete, gewaltbesetzte Situatio-

nen der Mädchen thematisiert und verbalisiert. Ziel soll es sein, die erlebten Gewaltmomente reflektiert, mithilfe einer anderen, gewaltfreien Reaktionsweise zu kanalisieren. Damit soll eine Perspektivübernahme erzeugt werden, die dazu führt, die Interessen und Bedürfnisse anderer ebenfalls als wertvoll anzuerkennen.

Dass zu einer Gewalttat Täter und Opfer gehören, wird im Modul vier thematisiert. Hier erhält der zuvor erarbeitete Perspektivwechsel eine enorme Priorität und legt offen, welche Rolle Opfer einnehmen, insbesondere dann, wenn die beteiligten Mädchen als Täter agieren. Aufgrund der eigenen Gewalterfahrungen sind Berichte über eigene Erfahrungen als Opfer möglich und können in einem geschützten, respektvollen Raum zur Sprache gebracht werden.

Im Anschluss daran erfolgt die Ursachenforschung, welche die zuvor angesprochenen Konflikte in ihrer Beschaffenheit analysiert. Wie konnte es zu dieser Täter-Opfer-Konstellation kommen? Welche Bewältigungsstrategien zeigen verantwortungsbewusstes Handeln? Weiterhin erhalten die Mädchen konkrete Informationen zu Anlaufstellen in potentiell gewaltträchtigen Situationen.

Ziel dieses, bis heute existierenden, Programmes ist es, und das wird im abschließenden Modul deutlich, ein Bewusstsein zu entwickeln für sich verändernde Vorgänge im eigenen Verhalten. Die Mädchen reflektieren zum Abschluss ihre Haltungen, mit welchen sie das Projekt begonnen haben und nun abschließen. Weiterhin soll ihr Selbstbewusstsein, auch durch das Verinnerlichen von Handlungsoptionen und -muster, gesteigert werden. Es gibt zu diesem Projekt keine offizielle Evaluation.

8.5.2. Mediation

Mediation, ein in den USA gebräuchliches Konfliktlösungs-Verfahren, wird von Besemer definiert als die „Vermittlung in Konflikten durch unparteiische Dritte“ (Besemer 1997, S. 10). Das übergeordnete Ziel einer Mediation besteht darin, die Menschen konfliktfähig zu machen. Bei der konstruktiven Konfliktaustragung wird versucht, eine Lösung des Problems zu suchen, ohne die Person des Gegenübers anzugreifen. Die beteiligten Konfliktparteien übernehmen die Verantwortung für das Problem und suchen gemeinsam

nach einer Lösung, sodass oberflächlich nicht vereinbar erscheinenden Positionen auf verschiedene Weise befriedigt werden können. Weiterhin werden auch die zugrundeliegenden Hintergrundkonflikte bearbeitet, die sich z.B. aus unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen ergeben oder aus verletzten Gefühlen.

Zentrale Merkmale des Mediationsverfahrens sind die Anwesenheit eines Mediators, die Einbeziehung aller Konfliktparteien, die informelle, außergerichtliche Ebene und die Freiwilligkeit der Teilnahme.

Das Mediationsverfahren besteht aus drei Schritten:

Im ersten Schritt, der Vorphase, steht im Mittelpunkt, die beiden Konfliktparteien an einen Tisch zu bekommen. In dieser Phase ist vor allem die Motivation der Konfliktparteien zentral.

Der zweite Schritt der Mediation ist das Kernstück und umfasst das eigentliche Mediationsgespräch, das sich wiederum in fünf Abschnitte gliedern lässt: In der Einleitung wird eine gute Atmosphäre geschaffen, die möglichst entspannt und angstfrei ist. Die Mediatoren stellen sich und die Vorgehensweise im Mediationsprozess vor und es wird die Bereitschaft der Kontrahenten, sich auf das Verfahren einzulassen, erfragt. Wichtig ist an dieser Stelle, die Gesprächsteilnehmer über die Grundregeln zu informieren und die Zustimmung dazu einzuholen. Diese Grundregeln heißen konkret „Ausreden lassen“, und „keine Beleidigungen oder Handgreiflichkeiten“.

Im zweiten Abschnitt bekommt jede Konfliktpartei unter Anleitung des Mediators die Gelegenheit, ihre Sicht des Konflikts darzustellen. Wichtig ist zu diesem Zeitpunkt auch die Rückmeldung durch die Gegenseite, die in einem verbalen Spiegeln des Gehörten bzw. des Verstandenen besteht.

Der dritte Abschnitt des Konfliktgesprächs enthält die Konflikterhellung, deren Ziel darin besteht, die dem Konflikt zugrundeliegenden Gefühle und Interessen der Konfliktparteien offenzulegen. Im Verlauf des Gesprächs soll der Konflikt zu einem Problem werden, zu dem im vierten Abschnitt des Mediationsgesprächs die Kontrahenten mittels Brainstorming Lösungsmöglichkeiten erarbeiten sollen. Der fünfte Abschnitt des Gesprächs dient der Einigung auf eine konkrete Lösung, der Formulierung einer Übereinkunft und endet mit der gegenseitigen Unterzeichnung der Vereinbarung. Wichtig ist bei der Formulierung der Übereinkunft, dass es sich hierbei nicht um eine Kompromiss-,

sondern um eine Konsenslösung handelt, von der beide Seiten optimal profitieren (*win-win-Lösung*). Die dritte Phase der Mediation schließlich beinhaltet die Umsetzung der in der zweiten Phase erarbeiteten Lösung, die Prüfung und gegebenenfalls eine Korrektur der Übereinkunft.

Das schulische Offenbacher Trainingsprogramm von Faller u.a. (1996) basiert auf Ansätzen der Mediation, der Kommunikationsforschung und der Peergroup-Education, die an dem Einfluss ansetzt, den die Peergroup auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat. Es richtet sich an Pädagog/innen, die in Schulen, Kindergärten und Jugendeinrichtungen in konstruktiver Weise mit Konflikten umgehen wollen und die bereit sind, Schülerinnen und Schülern mehr Eigenaktivität und Eigenverantwortung zuzuschreiben.

Wesentliches Ziel des Programms ist, den Schüler/innen zu helfen, auf Gewalt als Mittel zur Lösung von Konflikten zu verzichten. Die Kinder und Jugendliche werden dabei nicht als Problemverursacher/innen, sondern als Problemlöser/innen betrachtet. Dementsprechend ist ein großer Teil des Programms darauf angelegt, Problemlösefähigkeiten zu fördern. Die Schwerpunkte konzentrieren sich auf drei Säulen:

Die Sensibilität der Schüler/innen soll für Konflikte und ihr Verhalten in Konflikten geschärft, Kenntnisse über einige Gesetzmäßigkeiten des Verlaufs von Konflikten beigebracht und ihnen Fertigkeiten für den konstruktiven Umgang mit Konflikten vermittelt werden.

Diese Maximen befähigen gleichsam auch Lehrerinnen und Lehrer, Konflikte früher zu erkennen, effizienter zu reagieren und die Arbeit der Mediator/innen zu fördern, da die Arbeit in die Schulkultur, die Schulkonzeption und den regulären Ablauf integriert wird. Vorteile der Schüle/innen-Streitschlichtung bestehen darin, dass Kinder und Jugendliche selbst Verantwortung für die gewaltfreie Lösung von Konflikten übernehmen und somit von anderen Schüler/innen lernen, wie man Konflikte konstruktiv lösen kann. Lehrerinnen und Lehrer werden im Schulalltag entlastet, das soziale Klima an der Schule verbessert sich, die Zahl eskalierender und schwerer Konflikte sinkt.

Die Arbeit einerseits auf der Schülerseite ist dementsprechend möglich im Sinne einer Erweiterung der sozialen Kompetenz, alternative Wege zur Schädigung von Personen und Sachen kennenzulernen und zu beschreiten

sowie im Sinne einer verbesserten Außen- und Selbstwahrnehmung. Andererseits können Aktionen auf Lehrerseite eingesetzt werden, im Sinne einer Erweiterung der Lehrer/innenkompetenz im Umgang mit schwierigen Situationen, über ein Training zum besseren Umgang mit in der Schule auftretendem Stress oder über eine stetige Supervision.

Mediationsprogramme sind an vielen Schulen fester Bestandteil des jeweiligen Schulcurriculums. An vielen Schulen finden Evaluationen statt, diese sind vor Ort einsehbar.

8.5.3. BuddY-Programm

Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen.

Das Besondere an „buddY“ ist ein ganzheitliche Ansatz, deshalb soll im Folgenden, exemplarisch für andere Projekte, das buddY-Programm ausführlich dargestellt werden, im Anschluss erfolgt der Evaluationsbericht, im Auftrag des Landes Hessen.

Das Projekt holt alle schulischen Akteure an einen Tisch, integriert bestehende Projekte oder Konzepte ins Programm und bietet ergänzend alles unter einem Dach an, was helfen soll, Schule besser zu gestalten, lt. der Autoren ein starkes pädagogisches Kompetenz-Paket für die Lehrkräfte und die Schüler/innen (vgl. www.buddy-ev.de).

Zentrale Bestandteile des buddY-Programms sind:

- Ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept mit den vier Qualitätsleitzielen:
- Peergroup-Education, Lebensweltorientierung, Partizipation und Selbstwirksamkeit auf der Basis systemischen Denkens und Handelns, welches eine dauerhafte Implementierung des Programms ermöglicht.
- Eine fundierte Coach- und Lernbegleiter-Ausbildung für Lehrer/innen und andere pädagogische Fachkräfte, dazu zählt die Vermittlung der didaktischen und methodischen Grundlagen und die Begleitung der Schule bei der praktischen Umsetzung in Unterricht und Schulkultur.
- Eine nachhaltige Unterstützung bei der Schulentwicklung mit einem maßgeschneiderten modularen Aufbautraining für Pädagog/innen und Schulleitungen.

Das buddY-Programm richtet sich an alle Schulformen, von der ersten bis zur zehnten Klasse. Wie es funktioniert, wie es an die jeweilige Schule gelangt und wer davon profitieren soll, im Nachfolgenden gibt es einen Überblick:

Wie funktioniert das buddY-Programm?

- Unter dem Motto „Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen“, übernehmen die buddYs („buddy“ = englisch für Kumpel) Patenschaften für jüngere Mitschüler, helfen anderen beim Lernen, sie setzen sich als Streitschlichter ein oder sind Ansprechpartner bei Problemen. Durch diese Haltung entsteht in Schulen ein verantwortungsvolles Miteinander von Lehrer/innen und Schüler/innen. Sie helfen und unterstützen sich gegenseitig, lernen voneinander.
- Das Programm fördert die nachhaltige Veränderung der Prozesse von „Lehrern“ und „Lernen“ in der Schule: Der Lehrer, die Lehrerin ist für seine/ihre Schüler/innen Begleiter und Berater im Sinne eines Coaches. Durch dieses Rollenverständnis fördert das buddY-Programm eine Lernkultur, die sich an den Bedürfnissen der Schüler/innen orientiert.

Welche Ziele verfolgt das buddY-Programm?

- Das buddY-Programm zielt darauf ab, Kinder und Jugendliche zu stärken, indem es sie erfahren lässt, wieviel sie durch ihr Handeln bewirken können. Es bietet den Schüler/innen die Möglichkeit, soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen zu entwickeln, die sie für ihren persönlichen und beruflichen Lebensweg benötigen.
- Das buddY-Programm strebt die Entwicklung einer positiven Umgangs-, Lehr- und Lernkultur in Schulen an. Diese sollte sichtbar werden in der Verbesserung des sozialen Klimas an den Schulen. So könnte das buddY-Programm langfristig einen Beitrag zur Schulentwicklung liefern.
- Durch den partizipativen Ansatz, den das Programm verfolgt, macht es deutlich, dass Schulen viel mehr leisten können als bloße Wissensvermittlung, nämlich die aktive Mitgestaltung von Unterricht und Schulleben durch die Schüler/innen.

Wo existiert das buddY-Programm, wo kommt es schon zum Einsatz?

- Das von der Vodafone Stiftung initiierte und geförderte buddY-Programm ist derzeit offizielles Schulprogramm in Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. In Hamburg läuft das Programm zurzeit als Pilotprojekt.
- Insgesamt beteiligen sich bundesweit in Landes- und Regionalprogrammen rund 1000 Schulen am buddY-Programm.

An wen richtet sich das buddY-Programm?

- Das buddY-Programm arbeitet mit einem Multiplikatorenansatz: Um die Schüler/innen zu erreichen, setzt das buddY-Programm bei den pädagogischen Fachkräften der jeweiligen Schulen an. In den Grundlagentrainings bereitet der buddY e.V. als Träger des Programms die Lehrer/innen auf ihre neue Rolle als Coach vor. Zudem unterstützt der Verein sie beim Aufbau von buddY-Praxisprojekten an ihren Schulen. Die Lehrkräfte sollen die buddY-Idee auf ihre Schüler/innen übertragen und die Initiative zur Umsetzung von Praxisprojekten ergreifen.

Wer profitiert vom buddY-Programm?

- Nach der Vorstellung der Initiatoren sollten alle Beteiligten, Schüler/innen, Lehrer/innen, Schulleiter/innen, sowie die Erziehungsberechtigten von dem vorgeschriebenen Programm profitieren.
- Vor allen Dingen die Schüler/innen werden angesprochen, weil sie durch das buddY-Programm ihre Selbstwirksamkeit erleben. Sie erfahren, dass ihr eigenes Handeln positiv auf sie selbst und andere wirkt. Durch dieses Erleben sollten sie, lt. der Programmverantwortlichen, in der Lage sein, selbständig Aufgaben und Konflikte zu bewältigen, somit würde ihr Selbstwertgefühl gesteigert.
- Die Lehrer/innen profitieren vom buddY-Programm, da sie nachhaltig entlastet werden, denn beim buddY-Programm bewältigen die Schüler/innen ihre Aufgaben und Probleme untereinander. So könnte sich zumindest, lt. Ansatz, das Klassenklima und das Lernverhalten der Schüler/innen positiv verbessern.
- Die Schulen profitieren vom buddY-Programm, denn durch das offene und rücksichtsvolle Miteinander steigert sich ihr Wert als Lern- und Lebensort. Die Schulkultur verändert sich zu einem konstruktiven Miteinander.
- Die Eltern profitieren vom buddY-Programm, da sie bei der Erziehung unterstützt werden. Durch das buddY-Programm werden die Kinder und Jugendlichen in ihrer Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme gefördert.

Was sind die Vorteile des buddY-Programms?

- Das buddY-Programm passt sich flexibel an die Bedingungen der einzelnen Schulen und auch schon existierender Programme an, d.h. es besteht keine Konkurrenz zu vorhandenen Projekten, sondern das buddY-Programm ist eine bedarfsgerechte Ergänzung. Darüber hinaus ergänzt und verstärkt das buddY-Programm die Maßnahmen zur Sucht- und Gewaltprävention. Langfristig bietet das buddY-Programm einen Ansatz zur Schulentwicklung.

Nach welchem pädagogischen Konzept arbeitet das buddY-Programm?

Das pädagogische Konzept des buddY-Programms basiert auf den vier Säulen: Peergroup-Education, Lebensweltorientierung, Partizipation und Selbstwirksamkeit. Dies sind gleichzeitig die Qualitätsleitziele des buddY-Programms.

- **Peergroup-Education:**
Der pädagogische Ansatz der Peergroup-Education besagt, dass Kinder und Jugendliche einander beeinflussen, voneinander lernen und gegenseitig von ihren Erfahrungen profitieren. „Peers“ (Gleichgesinnte, Gleichaltrige) helfen sich gegenseitig, Probleme zu lösen, ihr Leben zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dabei erwerben sie soziale Kompetenzen, wie z.B. Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit. Daher steht das Lernen von-, für- und miteinander im Mittelpunkt aller buddY-Praxisprojekte an den Schulen. Wichtig ist der wechselseitige Austausch von Verantwortung, Erfahrung und Wissen: Die Schüler lernen voneinander und von ihren Lehrer/innen, aber auch die Lehrer/innen von den Schüler/innen.
- **Lebensweltorientierung:**
Das buddY-Programm orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler/innen. Sie sind an der Projektentwicklung aktiv beteiligt, lernen an Alltagssituationen des sozialen Lebens und erwerben dabei wichtige Kompetenzen für ihr Leben.
- **Partizipation:**
Am buddY-Programm können alle Personen in der Schule teilhaben. Das folgt dem Gedanken der Partizipation (Beteiligung, Mitwirkung, Mitbestimmung). Ziel ist es, alle Schüler/innen und Pädagog/innen mit einzubeziehen, um ein neues Projekt zu planen, zu gestalten und Entscheidungen zu treffen. Dabei ist es wichtig, dass auch die Schüler/innen die Impulsgeber/innen für neue buddY-Praxisprojekte sind. Jede(r) bringt ihre/seine individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten ein.
- **Selbstwirksamkeit:**
Die Förderung von Selbstwirksamkeit ist ein weiteres wichtiges Ziel des buddY-Programms. Selbstwirksamkeit beschreibt die Erfahrung, mit dem eigenen Können und Engagement etwas zu bewirken und ist grundlegend für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls. Das buddY-Programm bietet Anlässe, um Selbstwirksamkeit zu fördern: Schüler/innen fühlen sich durch ihre Aufgaben als buddYs verantwortlich und erleben, dass ihr Verhalten eine positive Wirkung erzielt.

Evaluation des buddyY-Landesprogramms in Hessen vom September 2010
(vgl. Gesamtbericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen,
Frankfurt am Main & Berlin, September 2010)

Das buddyY-Landesprogramm Hessen wurde im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland im Zeitraum von April 2007 bis April 2010 von einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Dr. H. Kuper und Prof. Dr. M. Buhl evaluiert.

Das Evaluationsdesign sah qualitative (Interview) und quantitative (standardisierte Fragebögen) Zugänge der Datenerhebung und –auswertung vor. Insgesamt lagen Informationen von mehr als 150 Schulleitungen, über 750 buddyY-Coaches und über 2000 Schüler/innen vor.

Die groß angelegte Fragebogenstudie zur Untersuchung der Lernebene ermöglichte zahlreiche Vergleiche zwischen den am buddyY-Projekt beteiligten und nicht beteiligten Schüler/innen. Während sich bei der Beschreibung der eigenen Person in beiden Gruppen eine systematische Zunahme des Selbstwertgefühls zeigte, sind in anderen Bereichen, so zum Beispiel bei der Selbstwirksamkeit und der sozialen Verantwortungsübernahme, stabile Gruppenunterschiede dahingehend auszumachen, dass die buddyY-Schüler/innen jeweils über den gesamten Befragungszeitraum höhere Ausprägungen aufwiesen.

In den qualitativen Fallstudien, die auf der Grundlage von Einzel- und Gruppeninterviews erarbeitet wurden, zeigte sich deutlich, dass die Projektbeteiligung den Schüler/innen Räume und Situationen eröffnete, in denen sie erfolgreich und wirksam als buddyY handelten. In der Implementierung der Projekte eröffnen sich auch Widersprüche, die die Heranwachsenden aushandeln konnten bzw. aushalten mussten. Dies mochte zur Konfrontation mit den Lehrkräften führen, eröffnete den Beteiligten jedoch zahlreiche Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume, die sie selbst als förderlich beschrieben und insgesamt positiv erlebten.

Der einzelfallanalytische Vergleich von Lerngelegenheiten machte nicht nur deutlich, dass die Schulen mit sehr verschiedenen Ausgangslagen starteten, sondern auch, dass sie bei der Umsetzung der beiden Programmziele Persönlichkeitsentwicklung und Schulentwicklung unterschiedlich erfolgreich sind. Schulformbezogen zeigten sich deutliche Unterschiede in den Voraus-

setzungen der Schüler/innen zum Erreichen der genannten Zielsetzungen. So brachten Schüler/innen am Gymnasium und an Schulen mit mehreren Bildungsgängen günstigere Bedingungen in den Bereichen des Helfens und verantwortlichen Handelns mit als Schüler/innen an Förderschulen und Beruflichen Schulen. An Gymnasien bestehen auf Schüler/innenseite die vergleichsweise besten Bedingungen für buddY-Projekte im Unterricht, an Förderschulen sind die Voraussetzungen für Pausen-Projekte relativ gut. Es wurde deshalb empfohlen, im buddY-Konzept die Heterogenität bzw. Homogenität der Schüler/innenschaft in den Regionaltrainings und in den begleitenden Materialien zu berücksichtigen, um dadurch das Projektprofil zu schärfen und die Zielgruppe besser zu erreichen.

Insgesamt gesehen, erfolgte die Umsetzung des buddY-Projektes an den Schulen überwiegend in den Bereichen des Helfens und des Lernens. Die buddY-Projekte werden dabei überwiegend in den Pausen umgesetzt, gefolgt von Arbeitsgemeinschaften, weniger Projekte werden im Unterricht und in sonstigen außerschulischen Bereichen, wie Schulfeste, Klassenfahrten, Werkstätten, durchgeführt.

Die Kommission befürwortet eine Fokussierung der Buddy-Interventionen. Bezüglich ihrer an den Zielen des buddY-Projektes orientierten Untersuchungsanlage und vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse erachtet die Projektleitung es als sinnvoll, das buddY-Projekt an weniger Schulen zu implementieren, um mit diesen entsprechend intensiver arbeiten zu können und entsprechend mehr Ressourcen zur Projektvorbereitung (Fortbildung) und Projektbegleitung (Reflexion) zur Verfügung stellen zu können. Die Konzentration auf einzelne buddY-Projekte unterstütze die Zielsetzung, Persönlichkeits- und Schulentwicklung nachhaltig. Die Frage, nach welchen Kriterien die einzelnen Schulen letztendlich ausgesucht werden sollten, bleibt offen. Ebenso offen ist in dem Gesamtbericht die Frage der geschlechterspezifischen Diskussion, wenn es um die Beschreibung der einzelnen Personen in den vorgenommenen Maßnahmen geht. Im Zusammenhang der Beschreibung des schulischen Miteinanders wird von den Schüler/innen im Plural gesprochen. Die Erschließung der sozialen Räume, die Erfahrungen in den Rollen und Aufgaben innerhalb der Projekte – hier wird nicht nach Geschlechtern differenziert – auch der einzelfallanalytische Vergleich von Lern-

gelegenheiten macht deutlich, dass es sich um verallgemeinernde Aussagen bezüglich beiderlei Geschlechter handelt. Dabei wäre es sehr interessant zu erfahren, im Hinblick auf die vorgenommene Zielsetzung, inwiefern Unterschiede innerhalb der Projektgruppen zu verzeichnen gewesen wären. Reflexionspotentiale der Projekterfahrungen nutzen diese Differenzierung nicht.

8.5.4. „Auf die coole Tour-ich entdecke mich selbst!“

Ein Kooperationsprojekt, durchgeführt in Gießen-Stadt und Gießen-Land (vgl. Fachstelle für Suchtprävention e. V. Gießen)

An diesem Projekt, das in der Stadt und im Landkreis Gießen in fast allen 7.-8. Klassen an Haupt- und Realschulklassen durchgeführt wird, soll anhand der Programmbeschreibung hinterfragt werden, ob sich hier Möglichkeiten einer geschlechtsdifferenzierenden Gewaltprävention belegen lassen. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die Projektbeschreibung der Fachstelle und der konkreten eigenen Erfahrung als verantwortliche Lehrerin bei der Realisierung des Programmes an einer Gießener Haupt- und Realschule, in einem Zeitraum von vier Schuljahren.

Entstehung des Projekts

Der Konzeptentwurf und die Idee für das Schulprojekt „Auf die coole Tour – ich entdecke mich selbst!“ wurde von den Mitarbeiterinnen der Fachstelle für Suchtprävention des Main-Taunus-Kreises unter der Trägerschaft der Jugendberatung und Jugendhilfe e.V. Frankfurt am Main entwickelt. Das Projekt wurde im Main-Taunus-Kreis in mehreren Schulen und Klassen durchgeführt.

1998 wurde das Konzept von der Gießener Fachstelle für Suchtprävention aufgegriffen und auf die Gießener Schullandschaft übertragen. Mit dem Kooperationspartner, dem Jugendbildungswerk des Landkreises Gießen, konnte das mittlerweile gemeinsam modifizierte Konzept 1998/1999 erstmals im Landkreis Gießen, an einer integrierten Gesamtschule in der 9. Jahrgangsklasse mit der Laufzeit eines ganzen Schuljahres durchgeführt werden. Um noch weiteren Schulen die Durchführung des Projektes zu ermöglichen, wurde die Projektbeschreibung auf Schulleiter/innendienstversammlungen und

Fortbildungsveranstaltungen von Beratungslehrer/innen vorgestellt und um die Einbindung des Projektes in den Unterricht geworben. Aufgrund des großen Interesses und der vielfachen Nachfrage von Schulen in Stadt und Landkreis Gießen konnte schon im Sommer 1999 die „cooleTour“ flächendeckend in 10 Schulen angeboten werden. In der vorliegenden Projektbeschreibung heißt es ausdrücklich, dass Honorarkräfte, vornehmlich Student/innen aus den Universitätsbereichen Pädagogik und Psychologie ausgebildet wurden, die vor Ort mit den Lehrkräften gemeinsam das Projekt im Unterricht durchführten. Großen Wert wurde auf eine paritätisch besetzte Teambildung (Mann/Frau) gelegt, da dies die Grundlage für die geschlechtsspezifisch angelegte Projektarbeit sei.

Zum Projektinhalt

Zwar war das Projekt vornehmlich zur Suchtprävention angelegt, wurde sehr schnell aber auf allgemeine gewaltpräventive Inhalte ausgeweitet.

Prävention ist wirksam, wenn

- sie kontinuierlich durchgeführt wird
- sie die Arbeit mit Multiplikatoren anstrebt
- sie strukturelle Veränderungen bewirkt
- sie als Gemeinschaftsausgabe angelegt ist

Weiterhin werden folgende Empfehlungen für eine effektive Präventionsarbeit ausgesprochen:

- frühzeitiger Beginn von Prävention
- anstelle von Sanktionen, die Förderung von Lebenskompetenzen in den Vordergrund stellen
- im Jugendalter auf die Gestaltung des Gruppenverhaltens („peer-group“) Einfluss nehmen
- Alternativen im Freizeitverhalten aufzeigen

Die Stärkung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Selbstwert, das Erkennen eigener Grenzen, die Erhöhung der individuellen Frustrationstoleranz und das Erleben von Emotionalität, werden als wichtigste Ansätze in der präventiven Arbeit benannt.

Das Schulprojekt „Auf die coole Tour“ ist über den Zeitraum eines ganzen Schuljahres angelegt. Analog zu den Erkenntnissen aus der Suchtprävention, wurde die Zielgruppe der Jugendlichen im 7. bis 8. Schuljahr ausgewählt, da zu einem späteren Zeitpunkt die Informationsvermittlung erschwert würde, wenn für Jugendliche der jeweilige Gruppen- und Lebenszusammenhang wichtig sei für die subjektive Anerkennung, erwachsen zu werden und „cool“ zu sein. Hilfreiche Handlungsschritte und Bewältigungsstrategien können für diese Altersgruppe in der Bearbeitung der Themen Freundschaft, Gruppendruck, Persönlichkeitsstärkung, Selbstwertgefühl liegen. Das Projekt setzt methodisch und inhaltlich mit Selbstbehauptungstrainings und der allgemeinen Stärkung des Selbstwertgefühls an. In Gruppen- und Rollenspielen werden Situationen nachgestellt, in denen es darauf ankommt, „Nein“ zu sagen und die eigene Meinung zu vertreten.

Geschlechtsspezifisches Arbeiten fließt als Querschnittsaufgabe in die Umsetzung und Durchführung der „coolen Tour“ mit ein. Für die Praxis heißt das:

- die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen
- die Schaffung von Schutz- und Freiräumen durch Arbeiten in geschlechtshomogenen Gruppen während bestimmter Projektphasen
- die paritätische Besetzung der Leitungsteams
- die Berücksichtigung des unterschiedlichen Suchtverhaltens von Mädchen und Jungen, vor allem bei der Gestaltung des Bausteins „Gute Zeiten – schlechte Zeiten: vom Umgang mit mir selbst“ (z.B. Essstörungen, Alkohol- und Drogenkonsum, verbunden mit den unterschiedlichen Körperkonzepten von Mädchen und Jungen).

Zur Methodik des Projektes

Die Initiatoren betonen, dass der große Pluspunkt des Projektes „Auf die coole Tour- ich entdecke mich selbst“ in der Offenheit des Programmes begründet sei: Inhalte und festgelegte Zeitpläne würden nicht schlussendlich vorgegeben. Genaugenommen würden die Inhalte erst im Laufe eines Schuljahres festgelegt, lediglich die Grobziele der Bausteine wären stabile Bestandteile des Projektes. Die Zeitdauer, ebenso die Inhalte der einzelnen Phasen werden von den Kindern und Jugendlichen gemeinsam mit den Betreuungspersonen bestimmt. Damit entwickelt sich das Projekt selbst gleich-

zeitig als Methode. Die Gruppe gestaltet die „coole Tour“ mit, übernimmt aber auch die Mitverantwortung für das Gelingen bzw. Misslingen und die Freude am Projektverlauf. So betonen die Autoren, dass es gut sei, für eine Idee zu kämpfen, sie durchzusetzen, aber ebenso auch mal zurückzustecken oder auch zu einer getroffenen Entscheidung zu stehen und an deren Umsetzung mitzuarbeiten. Der Leistungsgedanke wird in der „coolen Tour“ umdefiniert. Der Selbstwert erklärt sich hier aus der Besonderheit und Einzigartigkeit jeder einzelnen Person. Jeder/Jede in der Gruppe soll sich nach seinen/ihren Fähigkeiten in die Gestaltung und Umsetzung des Projektes einbringen können.

Präventionsangebote können langfristig nur dann erfolgreich sein und greifen, wenn sie in der Kooperation der jeweiligen Schulen, mit den Städten und Gemeinden verankert ist, deshalb werden fachliche, personelle und finanzielle Kompetenzen und Ressourcen im Projekt gebündelt. Kindern und Jugendlichen soll vor Ort der Zugang zu Einrichtungen, wie Beratungsstellen und Jugendhilfeeinrichtungen erleichtert werden, da sie im Konfliktfall sich eher an eine ihnen bekannte Person oder Anlaufstelle wenden.

Fazit: In diesem Schulprojekt werden geschlechtsspezifische Ansätze konkret im Programm verwirklicht, das heißt, zu bestimmten Themen, auf Wunsch der Teilnehmer/innen werden die heterogenen Gruppen aufgelöst und in homogene Settings überführt. Aus der eigenen, konkreten Erfahrung vor Ort kann resümiert werden, dass die Teilnehmer/innen in den homogenen Gruppen eine Stärkung des Selbstbewusstseins sowie eine Selbstwahrnehmung als wichtige Voraussetzungen erfahren konnten, die sie später in der heterogenen Großgruppe umsetzen und darauf aufbauen konnten, oft einhergehend mit einer veränderten Kommunikation untereinander.

8.5.5. Weitere Projekte

Neben den genannten Programmen, von denen einzig das Projekt *Unschlagbar* ganz gezielt und substantiell auf schulische Prävention für Mädchen und junge Frauen ausgerichtet ist, existieren noch weitere mit beachtenswerten Präventionsinhalten, mit denen an Schulen im Bundesland Hessen gearbeitet werden. Diese Programme sind nicht ausschließlich auf die Umsetzung präventiver Maßnahmen für Mädchen und junge Frauen konzipiert.

Lions Quest „Erwachsen werden“ stammt ursprünglich aus den Vereinigten Staaten von Amerika und wurde dort vorrangig für Jungen und Mädchen der Sekundarstufe I entwickelt, um Kinder und Jugendliche in ihrem Heranwachsen unterstützend zu begleiten. Vom Hilfswerk der Deutschen Lions e.V. werden Lehrkräfte umfassend betreut und geschult, indem ihnen praxisorientierte (Arbeits-) Methoden vermittelt, sie in Unterstützungsaktivitäten angeleitet sowie gestärkt werden. Das Programm richtet sich auf die Stabilisierung von sozialen Kompetenzen, welche maßgeblich durch Kommunikation, positive Werthaltungen und Selbstvertrauen erzielt wird. In alltäglichen (schulischen) Situationen soll sich das präventive Potential derart entfalten, dass Konfliktsituationen und Problemstellungen angemessen begegnet und diese konstruktiv gelöst werden können. Darauf ausgerichtet ist die curriculare Organisation von sieben Kapiteln, welche sich auf je eine fundamentale Fertigkeit des täglichen Lebens bezieht, wie sie bspw. im Umgang mit eigenen Gefühlen oder der individuellen Zielstrebigkeit besteht.

Das präventive Potential für die gezielte Arbeit mit Mädchen verbirgt sich in dem curricularen Arrangement. Aufgrund des Curriculums ließe sich eine befristete Separation von Jungen und Mädchen realisieren, welches sich insbesondere in diesem Alter als Vorteil für mögliche Hemmschwellen erweisen könnte.

Weiterhin erscheint das von Jan Köhler (2006) entwickelte Gewaltpräventionsprogramm *„Kinder lösen Konflikte selbst“* insbesondere für die präventive schulische Arbeit mit Mädchen hilfreich, da diese laut der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (o.J., S. 226f.) deutlich mehr von dessen Durchführung profitieren und der Umgang mit Gewalt in der Regel einer geschlechtsspezifischen Veranlagung gleichkommt.

In Anlehnung an Streitschlichtermodelle der Sekundarstufen werden allen Kindern mithilfe sogenannter Hosentaschenbüchern Leitfäden zur unmittelbaren Streitschlichtung im üblichen Schulalltag zur Verfügung gestellt, sodass in jeder Situation autonom vermittelt werden kann. Bereits ab der ersten Klasse wird den Kindern Unterstützung durch die Lehrkräfte zuteil, welche sie in insgesamt acht Trainingssequenzen auf vier Grundschuljahre verteilt anleiten. Je nach Alter, erfahren die Kinder Hinweise über das richtige Streiten sowie den Umgang mit Konflikten, welcher sich, der Evaluation zufolge,

von Gewaltanwendung und aggressivem Agieren distanziert habe (vgl. ebd.). Dementsprechend zielt das Programm außerdem darauf, soziale Kompetenzen im Allgemeinen bereits im Kindesalter zu stärken und somit entsprechende „social skills“ – soziale Kompetenzen und Lebensfertigkeiten– zu etablieren. Eine offizielle Evaluation der präventiven Umsetzung des Programmes liegt jedoch noch nicht vor.

Durch eine eng vernetzte Kooperation verschiedenster Ministerien konnte in Hessen die *Prävention im Team-Hessen* (PiT-Hessen) in den vergangenen Jahren etabliert werden. Das erste Modell-Projekt zur schulisch-präventiven Auseinandersetzung mit dem Thema *Gewalt* wird i. d. R. in der Sekundarstufe durchgeführt. Inhaltlich setzen sich die Schüler/innen mit zwei zentralen Bausteinen auseinander: Die Vermittlung von Informationen führt zu einer Wissensbasis, die einen reflektierten Umgang mit dem Thema aus Sicht von Täter und Opfer ermöglicht. Die Reflexion eigenen Verhaltens schließt folglich daran an, um mögliches Fehlverhalten aufzudecken und alternative Handlungsmöglichkeiten für das tägliche Leben aufzeigen zu können. Wie die vorher genannten Programme, zielt PiT-Hessen ebenfalls auf die zunehmende Stabilisierung der Schüler/innen in ihrer Persönlichkeit sowie auf ein sozialkompetentes Agieren und Aneignen von Konfliktlösungsstrategien. Gegliedert in verschiedene Arbeitsphasen, wird das Programm mit Besuchen der jeweiligen Expertengruppe oder auswärtigen Unternehmungen neben der Erarbeitung von Inhalten mittels zahlreicher Materialien angereichert. Auch hier mangelt es wiederum an einer spezifischen Geschlechtertrennung, die, wenn auch nicht vorgesehen, dennoch erfolgen könnte. Mit der oben genannten Konzeption wird aktuell an den Schulen gearbeitet.

8.6. Zusammenfassung der Präventionsprinzipien

Gemeinsames Grundwerte- und Normensystem

Das gemeinsame Bemühen um einen elementaren Grundkonsens nicht nur hinsichtlich sozialer Werthaltungen, sondern auch die Einigung auf verbindliche Verhaltensnormen sind hier gemeint. Das Streben nach akzeptierten Verfahren unter dem Gesichtspunkt von Gerechtigkeit muss dabei das zentrale Anliegen sein. Ein transparentes Regelsystem für inakzeptables wie

auch für erwünschtes Verhalten ist zwischen den Lehrer/innen und Schüler/innen innerhalb einer Lerngruppe zu entwickeln, aber auch zwischen den Lehrer/innen an einer Schule. Restriktivität im Erziehungsverhalten der Lehrer/innen, rigide, nicht nachvollziehbare Regelanwendungen und Disziplinierungen begünstigen ein gewaltförderndes Sozialklima. Verhalten ist zu entwickeln. Wegschauen bei Gewaltanwendungen darf es nicht geben, sondern klare Grenzen sind zu setzen und einzufordern, das sollte für alle an der Schule Tätigen gleichermaßen gelten. Für den Umgang mit Übertretungen müssen Richtlinien erarbeitet werden, die nicht auf machtorientierte Durchsetzung, sondern auf die Entwicklung von Einsicht, Schadensbegrenzung und Täter-Opfer-Ausgleich gerichtet sind.

Qualität der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehungen entwickeln

Dieser Bereich stellt gleichsam die Basis für alle anderen dar, nicht nur für die gewaltpräventive Arbeit in der Schule. Es geht hier um positives Interesse und Engagement der Lehrkräfte, um Wertschätzung und emotionale Wärme den Schüler/innen gegenüber, aber auch um einen angemessenen Kommunikationsstil im alltäglichen Umgang. Feindselige und negativ-emotionale Haltungen den Schüler/innen gegenüber sollte es ebenso wenig geben wie machtdurchsetzende Erziehungspraktiken, stattdessen das beständige Bemühen um einen partnerschaftlichen, diskursiven und reversiblen Interaktionsstil.

Soziales Lernen ermöglichen

Hier soll ein akzeptabler Umgang der Schüler/innen mit Frustrationen erreicht werden, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer, mit Meinungsverschiedenheiten und mit unterschiedlichen Konflikten. Der Kommunikationsstil der Schüler/innen untereinander gehört dazu, ebenso, wie gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung und Lösungsfindung, des Interessensausgleichs und der Konsensbildung. Sozialkompetenz bzw. soziale Handlungskompetenz sollen aufgebaut werden. Prosoziale, kooperative Einstellungen und Handlungsweisen sind zu entwickeln. Offene Formen der Lernarbeit, kooperatives Lernen sowie entsprechende Handlungsmuster der Lehrkräfte im Schulalltag als positive Modelle sind dafür notwendige Voraussetzungen. Ein durch förderndes Lehrer/innenengagement geprägtes Lernklima, das

Schüler/innenzuwendung und Lernunterstützung, Interesse am Lernfortschritt und Vermeidung von anhaltender Leistungsüberforderung beinhaltet, ist dazu geeignet, Gewalthandlungen seitens der Schüler/innen zu verhindern.

Positives Selbstkonzept vermitteln

Versager/innen-Karrieren müssen nicht sein und sind zu vermeiden! Erfolge können für alle Schüler möglich sein. Jeder Schüler muss seine persönliche Form von Tüchtigkeit entwickeln können. Ein positives Selbstkonzept, nicht nur für den fachlichen Leistungsbereich, sondern wesentlich auch darüber hinaus, muss ein zentrales Erziehungsziel sein. Selbstachtung und Selbstvertrauen sind elementar notwendige Voraussetzungen für die wertschätzende Behandlung der eigenen Person, aber auch die der Mitmenschen. Differenzierung und individuelle Bezugsnormorientierung bei der alltäglichen Bewertung sind dafür ebenso notwendig wie offene und handlungsorientierte Unterrichtsformen sowie entdeckendes, erfahrungsorientierendes Lernen.

Soziale Identität ermöglichen

Eine wesentliche Rolle für die Identitätsentwicklung in Kindheit und Jugend spielt die Zugehörigkeit zu positiv bewerteten Gruppen und die Anerkennung in diesen. Zugleich müssen Partizipationsmöglichkeiten auch bei Entscheidungen über Lerninhalte und durch Übertragung von Verantwortung die Identifikation mit der eigenen Schule ermöglichen. Dadurch können emotionale Bindungen an Gemeinschaften und gemeinsam verfolgte Ziele geschaffen werden, deren sinnstiftende Funktion für die Persönlichkeitsbildung unerlässlich ist.

Bei den hier genannten Präventionsprinzipien fällt auf, dass diese auch als Qualitätsmerkmale von Schule gelten können. Deshalb sollen nachfolgend diese beiden Forschungsschienen, Entwicklung von Präventionsprogrammen einerseits und Ansätze zur Schulentwicklung andererseits, zusammengeführt und knapp dargestellt werden.

8.6.1. Schulspezifische Primärprävention Auf dem Weg zu weniger Gewalt – Konsequenzen und Umsetzung für die Arbeit in der Schule

Es gibt eine kaum mehr überschaubare Anzahl von Ratgebern, Vorschlägen und Modellen. Die wenigsten Ansätze sind aber empirisch evaluiert, d.h. ihre pädagogischen Effekte werden häufig nur vermutet und sind nicht belegt. Bei der Auswahl bzw. Konzipierung eines Verfahrens kommt es daher darauf an, das für eine bestimmte Situation an einer einzelnen Schule bzw. in einer einzelnen Klasse angemessenste Konzept zu nutzen, zu adaptieren oder zu entwickeln.

Bei der Suche nach den Ursachen schulischer Gewalt haben sich ein ganzes Bündel an Schulqualitäts-, Schulkultur- und Lehrer/innenvariablen als erklärungsrelevant für das Gewaltverhalten der Schüler/innen erwiesen. Es sind nicht nur schulklimatische Aspekte, z.B. Lehrer-Schüler-Beziehungen, die dieses Feld beeinflussen, sondern auch Aspekte der Sozialökonomie der Schule, z.B. Angebote über den Kernbereich des Unterrichts hinaus, der Partizipation der Schüler/innen in Schule und Unterricht und vor allem der Qualität des Unterrichts und der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer. Nahezu alle Konzepte betonen daher das Prinzip der demokratischen Partizipation der Beteiligten und das Prinzip der Freiwilligkeit. Denn die Umsetzung von Konzepten lässt sich nicht verordnen. Immer wieder wird daher auch in diesem Zusammenhang auf die Fragen von Qualität von Schule und Schulentwicklung hingewiesen.

8.6.2. Das Verhältnis von Schulentwicklung und Gewaltprävention

Der Leitgedanke einer gewaltfreien bzw. gewaltfreieren Schule, die Einführung neuer Methoden auf verschiedenen Ebenen und die Etablierung passender Steuerungs- und Überprüfungsstrukturen bilden die Eckpunkte einer Schule, die Gewaltprävention im Rahmen der Schulentwicklung betreibt (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, S. 253f.). Die Schritte, die in einem solchen Prozess notwendig sind, lassen sich folgendermaßen skizzieren:

- Problemdiagnose, Datensammlung und Analyse,
- Zielbestimmung und Prioritätenklärung,
- Maßnahme- und Projektplanung,

- Schaffung einer funktionsfähigen Infrastruktur zur Projektsteuerung,
- Evaluation und Weiterentwicklung der Projekte.

Durch eine solche Vorgehensweise werden die beschriebenen Probleme schulischer Gewaltprävention vermindert und die dauerhafte Wirksamkeit der getroffenen Maßnahmen gesteigert (vgl. Ehninger 2001, S. 46ff.). Gewaltprävention wird zur Aufgabe der ganzen Schule und zu einem kontinuierlichen Arbeitsprozess, der auf viele Schultern verteilt und in Einzelprojekten zielgruppenorientiert realisiert werden kann. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern ist in diesem Kontext durchaus möglich und wünschenswert. Das Verhältnis von Schulentwicklung und Gewaltprävention hat aber noch einen weiteren interessanten Aspekt. In beiden Fällen stehen Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Mittelpunkt des Interesses. Wenn Gewalt als Störung der Kommunikation und Interaktion gesehen wird, dann ist klar, dass gewaltpräventive Maßnahmen in diesem Bereich ansetzen müssen. Auch bei Schulentwicklungsprozessen kommt es ganz wesentlich auf solche Dimensionen an. Alle wichtigen Schritte in diesem Prozess verlangen eine neue Kultur des Umgangs miteinander. Auseinandersetzungen und Konflikte müssen konstruktiv bearbeitet werden, weil sonst keine dauerhaft wirksame Entwicklung möglich ist. Schulentwicklung betrifft also immer auch die Gestaltung der Schulkultur, der Interaktions- und Kommunikationsprozesse der schulischen Akteure. Deshalb: Gelingende Schulentwicklung bearbeitet immer schon ein Stück Gewaltprävention mit. Wird die Thematik von Gewalt, Aggression und Konfliktverhalten in der Schule selbst zum Gegenstand von Schulentwicklungsprozessen, lassen sich vielfältige, gegenseitig verstärkende Effekte erwarten, die eine solche Kombination sinnvoll und ertragreich gestalten. Aus diesem Grund erscheint die intensive Verbindung von Schulentwicklung und Gewaltprävention als eine sehr produktive Möglichkeit für die Zukunft. Die Umsetzung von Gewaltprävention stellt im Rahmen von Schulentwicklung eine erfolgreiche Strategie für die zukünftige Arbeit dar. Die Frage, die jedoch auch immer gestellt werden muss, heißt: Welchen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang die Gewaltprävention an Schulen ein? Welche Maßnahmen sind bildungspolitisch erforderlich? Hier wäre zweifelsohne ein Forschungsbedarf aufzuzeigen.

Die nachfolgenden Ausführungen gehen konform mit den Präventionsmaßnahmen, die Hatci-Halil Uslucan in seinem Aufsatz ‚Familiale Einflussfaktoren auf delinquentes Verhalten Jugendlicher‘ vorschlägt (vgl. Uslucan 2012, S. 26-27).

Methodisch ist bei allen Präventionsprogrammen das Problem der Effektivitätsmessung eine Herausforderung; Denn mit Prävention sind stets Maßnahmen gemeint, die vorbeugend wirken sollen, nämlich die Ausbildung beziehungsweise die Ausprägung eines unerwünschten Ereignisses oder eines Persönlichkeitsmerkmals wie z.B. der Aggressivität verhindern sollen. Erfolg ist deshalb nur schwer nachzuweisen, vor allen Dingen dann, wenn es, wie in der Primärprävention, darum geht, etwas noch nicht Vorhandenes oder auch die Unterdrückung eines Merkmals direkt an das Wirken einer Maßnahme zu binden. Darüber hinaus sollten die in den Programmen aufgezeigten Verhaltensweisen einen Transfer zulassen, konkret bedeutet das, dass diese sich im alltäglichen Handeln widerspiegeln, also nicht nur in der Trainingssituation zum Einsatz gelangen.

Insgesamt ist zu betonen, dass die hier genannten methodischen Anwendungen der Programme ein gesamtgesellschaftliches Anliegen sein sollten, infolge dessen auch neben den individuellen Maßnahmen den gesamtgesellschaftlichen Bezug, den erweiterten sozialen Kontext, nicht aus den Augen zu verlieren, wenn es darum geht, die Rolle der Gemeinde, die Rolle der Medien, die Situation vor Ort in den Stadtbezirken, sowie die allgemeine ökonomische prekäre Situation aufzugreifen und diese konkreten Bedingungen mit aufzunehmen. Auch, wenn außerschulische Einflüsse einen bedeutsamen Anteil an der Entstehung von Schüler/innengewalt haben, kann schulische Gewaltprävention durch eine allgemeine Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität effektiver eingesetzt werden.

„Gewaltprävention, Schulqualität und Schulentwicklung bilden einen engen Zusammenhang und den Schlüssel für zukünftige Handlungsmöglichkeiten in der schulischen Präventionsarbeit“ (Melzer/Ehninger 2002, S. 46).

9. Geschlechterspezifische Erziehung? Pädagogische Konsequenzen für die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen – Prävention und Intervention

In der Konsequenz der aufgeführten, diskutierten Argumentationen kann deshalb konstatiert werden, dass Mädchen nicht erheblich minder gewalttätig sind als Jungen, sondern neben zunehmend direkt offensiver, körperlicher Gewalt auch andere Formen von Gewalttätigkeit ausüben. Nach wie vor ist körperliche Gewalt häufiger bei heranwachsenden Jungen anzutreffen. Dieses verdeutlichen die empirischen Zahlen im Kapitel 4.6.

Steigende Zahlen von Täterinnen dürfen trotzdem nicht übersehen werden, ebenso wenig wie die der anderen von ihnen ausgeübten Formen der Gewalt. So wurde deutlich, dass bei psychischen und verbalen Attacken die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht sonderlich groß sind und dass Mädchen außerdem bei Gewalttaten von Jungen häufig im Hintergrund agieren. Junge Frauen sind demnach in vielfältiger Weise an Gewalttaten beteiligt. Auch wenn die tatsächlich gewaltanwendenden Mädchen, in absoluten Zahlen ausgewertet, nur einer Minderheit angehören, so hat sich doch auch die Gewaltpräventionsarbeit mit ihren Inhalten dem eher neuen Phänomen der physischen Gewalttätigkeit und ebenso den anderen von Mädchen angewandten Gewaltformen zuzuwenden. Diese können Anlässe und Auslöser von darauffolgender körperlicher Gewalt sein und ihre Wirkung ist durchaus gewaltfördernd.

Folglich können Mädchen unter dieser Perspektive nicht ausschließlich als Opfer von Gewalttaten betrachtet werden. Zur Formulierung von Konzepten für die pädagogische Arbeit muss vielmehr überlegt werden, was einige junge Frauen dazu veranlasst, zu Täterinnen zu werden. Mögliche Ursachen und Defizite wurden hier beschrieben. Die Beseitigung und die Vorbeugung dieser Defizite sowie die Vermittlung gewaltfreier Handlungskompetenzen muss ein Ziel pädagogischer Arbeit sein.

Angesichts der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse und der damit verbundenen geschlechtsspezifischen Ungesetzmäßigkeit erscheint es äußerst wichtig, dass die Vielfältigkeit innerhalb einer Geschlechtergruppe erfasst wird.

„Denn im Zuge der Individualisierungsprozesse nimmt die Heterogenität innerhalb der Geschlechtergruppen noch einmal enorm zu und kompromittiert damit umso mehr Versuche, Frauen und Mädchen in eine Schublade zu stecken und Männer und Jungen in eine zweite“ (Rose 2000, S. 18).

Eine solche Pauschalisierung erfolgt jedoch, wenn verallgemeinernde Aussagen getroffen werden, wie z.B., dass die nach außen- bzw. innen gerichtete Gewalttätigkeit von Jungen bzw. Mädchen ausgeht (vgl. ebd.). Thesen der Art, dass Jungen aggressiver seien als Mädchen, bilden die Wirklichkeit nur pauschal ab und sagen nichts über den Wandel und die innere Pluralisierung der Geschlechter aus (vgl. Preuss-Lausitz 1996, S. 202).

Es gibt trotz allem spezifische weibliche Problemlagen, die in einen Zusammenhang mit zunehmender Gewaltbereitschaft gebracht werden können. Dies gilt selbstverständlich nicht ausnahmslos für alle jungen Frauen, genauso wenig wie die Bedingungen und Problemlagen junger Männer generalisierend für alle jungen Männer gelten. Ebenso wenig führt die soziale Perspektivlosigkeit zwangsläufig zu gewalttätigem Verhalten. Somit ist sie nur als Erklärungsansatz für die Gewalt männlicher und weiblicher Heranwachsender zu betrachten.

Resultierend aus den Ausarbeitungen hat sich jedoch herausgestellt, dass sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen Defizite an Anerkennung, Wertschätzung und damit verbunden ein nicht ausreichendes Maß an Selbstwertgefühl dazu führen können, dass die betroffenen Jugendlichen innerhalb einer Jugendgruppierung diese Defizite durch Gewalttaten auszugleichen versuchen. Ferner sind die Überwindung von Langeweile und die Attraktivität von Spannungsmomenten als Anstoß genannt worden, sich durch Gewalttaten einen ‚Kick‘ zu verschaffen. Unter diesem Blickwinkel scheint ein angemessener Umgang mit den eigenen Aggressionen auch für Mädchen eine notwendige Aufgabe zu sein. Weiterhin gilt es, für bereits gewalttätig gewordene Mädchen Gelegenheiten zu schaffen, die zwar auch Spannungsmomente beinhalten, jedoch fernab von fremdschädigendem, destruktivem Verhalten. Gewaltprävention und -intervention muss demnach geschlechtsspezifische Hintergründe und moderne Geschlechtsorientierungen von Mädchen

berücksichtigen. In diesem Zusammenhang soll die Arbeit an der Heimvolkshochschule ‚Alte Molkerei Frille‘ genannt werden, die als eine der Vorreiterinnen in Sachen Mädchenarbeit seit Jahren auf diesem Gebiet Seminare anbietet, die in der Evidenz auf andere Institutionen ausstrahlen. Ganz besonders herausgestellt werden muss die Arbeit von Elisabeth Glücks, die sich intensiv mit den Problemen der weiblichen Sozialisation und ihrer Bedeutung für den Umgang mit Gewalt bei Mädchen und jungen Frauen in diesen Seminaren vor Ort auseinandergesetzt hat (vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks 1994, S. 181-192). Die genannten Beispiele können nur exemplarisch stehen für eine Vielzahl schon geleisteter Arbeit, die höchstwahrscheinlich noch gar nicht an die Öffentlichkeit gedrungen ist! Die Individualisierung bringt gleichermaßen Probleme der Geschlechtsidentitätsfindung für weibliche und männliche Jugendliche mit sich. Die Wahlmöglichkeiten und die Wahloffenheit, denen Jugendliche zur Selbstdefinition von ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ gegenüberstehen, sind vielfältig und können zu Unsicherheiten und Irritationen führen. Die Darstellung von ‚wahrer‘ Männlichkeit bietet Sicherheit, Orientierung und Halt, ist aber auch oft mit der Anwendung von körperlicher Gewalt verbunden. Konsequenz für die pädagogische Arbeit mit männlichen Jugendlichen, die an traditionellen Männlichkeitskonzepten festhalten und mit der Demonstration von Stärke und Gewalt ihr ‚Mann-Sein‘ unter Beweis stellen wollen, kann demnach sein, ihr individuelles ‚Mann-Sein‘ positiv zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben, unterschiedliche Männer-Identitäten zu testen. Es bestehen Chancen der sich aus den Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen ergebenden Möglichkeiten, sich als Mann zu inszenieren. Aber auch für Mädchen gilt es zu erarbeiten, wie sie eine positive weibliche Geschlechtsidentität ausbilden können, wie sie zwar traditionelle Weiblichkeitszuschreibungen ablehnen können, ohne dabei gleichzeitig den Männlichkeitskult zu imitieren und Gewalt zur Demonstration von Überlegenheit anzuwenden.

Für eine gewaltpräventive Arbeit liegt es in solchen Fällen nahe, alternative männliche und weibliche Geschlechtsidentitäten zu be- und erarbeiten sowie jedem Einzelnen die Sicherheit zu geben, dass auch andere Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit angemessen sind. Mädchen, die ihre Gewaltphantasien und ihre aggressiven Gefühle auf Jungen übertragen und auf

diese Weise Gewaltsituationen mit inszenieren, identifizieren sich über traditionelle Auffassungen von Weiblichkeit, welche ihnen Eindeutigkeit vermitteln. Aufgrund dessen erscheint hier ebenfalls die Auseinandersetzung über Geschlechterstereotype sehr bedeutsam, wenn es in der pädagogischen Arbeit um die Reduktion von Gewalt gehen soll. Diese im eigenen Verhalten aufzudecken, sie gemeinsam zu reflektieren, deren Sinnhaftigkeit und Mitspiel in Gewaltsituationen zu enthüllen und zu hinterfragen, erscheint unter dieser Betrachtungsweise als ein durchaus wichtiger Aspekt, um Gewaltsituationen zu durchschauen. Gleichzeitig sollte in diesem Kontext auch wieder darauf aufmerksam gemacht werden, welche Chance ihnen die Pluralisierung von Geschlechtersrollen bietet. Sie müssen ihre Orientierung nicht weitergehend an traditionellen Geschlechterbildern festmachen, sondern haben die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Orientierung sowie zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Identifikationsmöglichkeiten.

Soll eine präventive Intervention greifen, dann bedeutet dies, dass diese aufgrund der Anzahl gewaltausübender Mädchen und junger Frauen als eigenständige Zielgruppe in der gewaltpädagogischen und –präventiven, aber auch in der Jugendhilfe sowie in der Jugendgerichtshilfe zu berücksichtigen sind. Im Hinblick auf die Risikofaktoren der Entwicklung einer gewaltbereiten Haltung ergibt sich für die Jugendhilfe, zu einem Abbau von sozioökonomischen Belastungen von Familien beizutragen, Familien in ihrer Erziehungsaufgabe zu stützen sowie Erfahrungen von Abwertung und Ausgrenzung aufgrund sozialer Randständigkeit, schulischer Probleme und des Geschlechts entgegen zu wirken. Die Jugendgerichtshilfe erhält mit diesen Bedingungen Hinweise, worauf sie sowohl bei der behördenbegleitenden Erforschung der Persönlichkeit, der Entwicklung und der Umwelt beschuldigter Mädchen und junger Frauen als auch bei Maßnahmen der Wiedereingliederung ihr Augenmerk richten muss.

Dabei sind die besonderen Lebenslagen von Mädchen allgemein und im spezifischen Einzelfall in den Blick zu nehmen. Das heißt zum einen, dass berücksichtigt werden muss, dass weibliche Jugendliche in gewaltausübendem Verhalten auch eine Auflehnung gegen Zuschreibungen einer untergeordneten und angepassten Geschlechterrolle äußern und dass sich für sie Bewältigungsprobleme aus der Ambivalenz ergeben, einerseits traditionellen

Geschlechtermodellen zu folgen zu wollen, andererseits aber Abwertungen als schwach, nicht durchsetzungsfähig und untergeordnet zu entgehen, die herkömmlich mit Weiblichkeit verbunden sind. Sich den stärkeren Kontrollansprüchen von Eltern zu beugen, die dem in unserer Gesellschaft selbstverständlichen Autonomieanspruch von Mädchen widersprechen und zu familiären Konflikten und zur Flucht aus dem Elternhaus führen können, gehört ebenfalls dazu. Zum anderen ist die Arbeit auf die je individuellen Besonderheiten von Mädchen und jungen Frauen auszurichten. Dies zeigt sich sowohl in Differenzen der Gewaltbereitschaft in Formen und Motiven von Gewaltausübung als auch in den subjektiven Lebensverhältnissen. Hinter einem gewalttätigen Verhalten von Mädchen, das als eine selbst gewählte und in ihr Weiblichkeitskonzept integrierte Handlungsstrategie zu verstehen ist, die im Wunsch nach Aufmerksamkeit und Anerkennung durchaus sinnvoll erscheint, stehen spezifische Problemlagen, die es zu erkennen gilt.

Gewaltprävention und -intervention muss demnach geschlechtsspezifische Hintergründe und moderne Geschlechtsorientierungen von Mädchen berücksichtigen. Für die Gruppenarbeit mit gewaltbereiten und gewalttätigen weiblichen Jugendlichen bietet sich die Weiterentwicklung von Konzepten aus der koedukativen und geschlechtshomogenen Mädchenarbeit im Kinder- und Jugendhilfebereich an, die eine hohe Professionalität erlangt haben (vgl. als ein Beispiel die Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW). Insbesondere der in der o.g. Mädchenarbeit konzipierte Ressourcen- oder Stärkenansatz, bei dem an den Kompetenzen und Fähigkeiten von Mädchen angesetzt wird, erscheint angesichts der vielfach gewaltbedingenden Gefühle der sozialen Ausgrenzung und der mangelnden Anerkennung geeignet, Möglichkeiten für die Entwicklung alternativer, nicht gewaltorientierter Handlungsmuster zu eröffnen. Dabei sind diese an den individuellen Lebensbedingungen, Interessen und Orientierungen anzuknüpfen. ‚Geschlechtsneutrale‘ Maßnahmen müssen sich an Bedürfnissen von weiblichen Jugendlichen orientieren und in ihrer Wirksamkeit greifen.

Vor dem Hintergrund des hohen Stellenwerts, den deviante Jugendcliquen für die Entwicklung und Bestätigung von Gewaltverhalten haben, ist die Einbindung von Mädchen in Gruppen besonders zu berücksichtigen. Da diesen eine gewaltfördernde Wirkung zukommen kann, aber vor allem eine wichtige

Rolle für die emotionale und soziale Stabilisierung der weiblichen Jugendlichen spielen, ist eine Auflösung von Gruppen oder die Ausgrenzung einzelner aus der Gruppe nicht sinnvoll. Dies könnte zum Verlust wichtiger emotionaler und sozialer Ressourcen führen und Prozesse der Verunsicherung befördern. Stattdessen sollten in der Jugendgruppenarbeit Hilfestellungen für eine Umorientierung im Gruppenbewusstsein bzw. den Gruppendifinitionen gegeben und neue Identifizierungsmöglichkeiten angeboten werden. Vorhandene, nicht mit Gewalt assoziierte Szenenorientierungen sollten aufgegriffen und verstärkt, Zugänge zu alternativen sozialen Netzwerken in der Lebenswelt der Mädchen eröffnet werden.

Die hier aufgezeigten Ergebnisse zum Thema ‚Mädchen und Gewalt‘ können die Wahrnehmung in der schulischen und außerschulischen gewaltpräventiven Praxis schärfen, Reflexionsmöglichkeiten erweitern und Anhaltspunkte für jugend- und sozialpolitische Initiativen geben. Um individuell differenziert gewaltpräventiv und -intervenierend wirksam werden zu können, ist jedoch immer eine genaue Analyse der im Einzelfall spezifischen lebensweltlichen und situativen Konstellationen sowie der individuellen Ressourcen und Fähigkeiten erforderlich, die auf die Realisierung von Handlungsoptionen wirken. Angesichts unterschiedlicher Beweggründe und Ausdrucksformen gewalttätigen Verhaltens von Jungen und Mädchen, differierender geschlechtsbezogener Erfahrungen in ihren Lebenswelten und strukturell wirksamen Gesellschaftsverhältnissen erfordert Gewaltprävention einen geschlechterdifferenzierten Ansatz. Dadurch können die Bedeutungen mädchen- und jungenspezifischer Problemlagen und Diskrepanzerlebnisse herausgearbeitet und Alternativen für die Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Konflikten aufgezeigt werden. Mädchenspezifische gewaltpädagogische Angebote setzen an Rollenerwartungen, Weiblichkeitsvorstellungen und Lebenschancen von Mädchen und Frauen an und greifen damit einhergehende Orientierungsunsicherheiten, brüchige Geschlechtsidentitäten und ambivalente Einstellungs- und Entscheidungsprozesse auf. Diese differenzierte Gewaltprävention zielt darauf, Autonomiebestrebungen von Mädchen durch beratende und begleitende pädagogische Unterstützung zu fördern und zur Stärkung des Selbstbewusstseins von Mädchen beizutragen. Dabei geht es auch darum, Geschlechterstereotype und sowohl geschlechtsbezogene Ähnlichkei-

ten als auch Differenzen in den Selbstverortungen, in Haltungen und im Handeln von Mädchen/Frauen und Jungen/ Männern aufzudecken, um die Reflexion unterschiedlicher Normierungen und Zuschreibungen anzuregen und in Interaktionen zu dekonstruieren. Wesentlich für diese gewaltpräventive Herangehensweise erweist sich auch, dass die Lehrkräfte sowie das Fach- und Führungspersonal gewaltpräventiv arbeitender Einrichtungen die eigenen institutionellen und konzeptionellen Definitionen im Hinblick auf geschlechterstrukturierende Vorgaben hinterfragt und dass der pädagogischen Arbeit die Reflexion eigener Erfahrungen und Verortungen im Kontext von Geschlecht und Gewalt durch die Fachkräfte vorausgeht. Derartig differenzierende Arbeit sollte weder ausschließlich geschlechterheterogen noch -homogen stattfinden. Die Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Mädchenarbeit bieten eindrucksvolle Belege für die Relevanz eines in sich geschlossenen und damit geschützten ‚Mädchenraumes‘, insbesondere angesichts des Erfordernisses, gewalttätigen Mädchen die Möglichkeit zu geben, sich offen über ihre aggressiven Empfindungen, ihre Motive und ihre Erfahrungen als Opfer von Gewalt – Missbrauch, Misshandlungen, Grenzverletzungen, Erniedrigungen, Ohnmachtsgefühle – zu äußern. Aus der Mädchenarbeit stammt das schon erwähnte Konzept der Stärken- und Ressourcenorientierung (vgl. die Konzeptionen der Mädchenarbeit in NRW), das insbesondere für Mädchen geeignet erscheint, die mit Gewalttätigkeit Unsicherheit, Selbstzweifel, Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen zu kompensieren suchen. Durch die Möglichkeit, andere als gewaltfunktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, erweitert sich das Repertoire, mit dem Anerkennung gewonnen werden kann. Dies gilt insbesondere für Mädchen, die durch Gewaltbereitschaft und -ausübung Wertschätzung im jugendlichen Umfeld anstreben und erhalten. In diesem Kontext sind auch erlebnisorientierte Angebote für Mädchen und junge Frauen sinnvoll, die es ihnen ermöglichen, außerhalb gewaltaffiner Situationen körperliche Kraft zu beweisen und zu inszenieren. Da Gewalt als selbstgewählte Handlungsstrategie zu betrachten ist, ist auch die Auseinandersetzung nicht nur mit den eigenen Handlungsmöglichkeiten und -einschränkungen, sondern auch mit den Wahrnehmungen und Empfindungen der Opfer von Gewalt wichtig, ebenso wie die Konfrontation mit den Konsequenzen gewalttätigen Handelns. Ge-

waltprävention darf sich jedoch nicht auf subjektive Ver- und Bearbeitungsstrategien oder interaktive Handlungskompetenz beschränken, sondern sollte auch dazu beitragen, die Stellung der weiblichen Jugendlichen in ihren Lebenswelten zu stabilisieren bzw. zu verbessern. Dies kann dadurch gefördert werden, dass bspw. Perspektiven im Bildungs- und Ausbildungsverlauf aufgezeigt, familiäre Problemsituationen angegangen, außerfamiliäre Betreuungs- und Wohnmöglichkeiten vermittelt sowie vertrauensbildende Maßnahmen im Schulbereich angestoßen werden. Indem Mädchen alternative Gleichaltrigen-Netzwerke eröffnet werden, offenbaren sich ihnen neue Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung. Dadurch kann dazu beigetragen werden, dass sie sich eher aus ihren devianten Jugendgruppen lösen, die häufig als einzige Netzwerke psychosozial stabilisierende Funktionen übernehmen (vgl. Bruhns/Wittmann 2002). Ebenso wie sich deutlich herauskristallisierte, dass es kein einheitliches Bild von gewalttätigen Mädchen gibt, gewaltbereite Mädchen verschiedene Motive für ihr Gewaltverhalten nennen und die Gewaltbereitschaft eine individuelle Bedeutung besitzt, ergibt sich daraus, dass es für die Prävention von Gewalt keine Konzepte zur Prävention oder Intervention geben kann, die für alle gewaltausübenden Mädchen in gleicher Weise sinnvoll wäre. Grundsätzlich kann nur festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit der individuellen Biographie im Vordergrund stehen und gezeigt werden muss, wie mit konstruktiven Mitteln Gefühle wie Wut, Ärger oder Verzweiflung ausgedrückt werden können. Dabei darf eine solche Präventions- und Interventionsarbeit nicht auf das Problemverhalten der Gewalttätigkeit fokussiert bleiben, sondern muss den Zusammenhang zu anderen, biographisch sehr unterschiedlichen Konfliktfeldern der Mädchen herstellen können. Nicht außer Acht gelassen werden dürfen die Grenzen für die schulische und außerschulische Gewaltprävention, die sich ergeben in den Möglichkeiten, institutionelle und strukturelle Gewalt fordernde Bedingungen zu beeinflussen. Hier sind politische Initiativen unabdingbar und dringend erforderlich.

10. Zusammenfassung und Ausblick

Warum ist Jungenkriminalität überwiegend, in absoluten Zahlen ausgedrückt, Jungenkriminalität? Soziale Konstruktion von Männlichkeit und gesellschaftliche Definitionen von Kriminalität liegen eng beieinander, so dass deviantes Verhalten ein mögliches eingesetztes Mittel der Selbstbehauptung darstellen kann, auf die Jungen und (junge) Männer im Rahmen der vorgefundenen Bedingungen mit vermehrtem Einsatz zurückgreifen als Mädchen und (junge) Frauen. Eine durchaus vorhandene Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen drängt gerade bildungsarme Jungen und (junge) Männer in eine Außenseiterposition, sie versuchen, diese zu kompensieren, geht dann aber auch oft einher mit dem Einsatz krimineller Machenschaften. Empirisch noch überhaupt nicht aufgezeigt, sind dagegen die bislang nur theoretisch hergeleiteten Annahmen, ob diese Feststellungen auch für junge Frauen in ähnlichen Lebenslagen zu übertragen sind. Hier ist durchaus ein noch bestehendes Forschungsdesiderat zu benennen.

Die verschiedenen Forschungen an Schulen sowie die Erhebungen der Polizeilichen Kriminalstatistik zeigen deutlich auf, dass ein Unterschied in der Gewaltausübung zwischen weiblichen und männlichen Tätern zu vermerken ist. Nicht zuletzt deshalb, wird Jugend- und Schulgewalt in der Regel mit Jungengewalt gleichgesetzt, wodurch ein Bild konstruiert wird, in dem Jungen gewalttätiger sind als Mädchen. Diese Annahme begründet sich auch in den verschiedenen Definitionen des Gewaltbegriffes, welcher unterschiedliche Ansichtsweisen und Wertevorstellungen unterliegt. Wie in der vorliegenden Arbeit daraufhin gewiesen wurde, unterzog sich der Terminus im Laufe der Jahre einer semantischen Wandlung, worunter im engen Gewaltverständnis der körperliche Zwang und die physische Schädigung einer Person bezeichnet wurden. Sofern die Forschungsstudien mit diesem Terminus operieren, kann leicht angenommen werden, dass Gewalt ein ‚männliches Geschlecht‘ besitzt, da der Unterschied zu den von Mädchen und jungen Frauen ausgeübten Gewalttaten auf dieser Ebene gravierend ist. Die Erhebungen der Polizeilichen Kriminalstatistik zeigen, dass Jungen beim Tatbestand der Körperverletzungen deutlich öfter als Verdächtige in Erscheinung treten als Mädchen. Der erweiterte Gewaltbegriff beinhaltet Formen, die psychischer, verbaler, sexueller, geschlechterfeindlicher und fremdenfeindlicher Natur sind

(s. Kapitel 2. und 3.2.). Bereits hier wird deutlich, dass das Gewaltverständnis sehr vielfältig und von moralischen Wertvorstellungen abhängig ist. Trotzdem müssen Erklärungsversuche aufgezeigt werden, die den Anstieg von Mädchenkriminalität (vgl. die Auswertung des Datenmaterials in Kapitel 4) zur Diskussion stellen. Aus dem 5. Kapitel, welches theoretische Ansätze zur Klärung von Gewalt an Schulen heranzieht, geht keine eindeutige Ursache hervor. Vielmehr spielen auch hier eine Vielzahl von Einflussfaktoren eine Rolle, welche miteinander verknüpft, deviantes Verhalten begünstigen. Unter dem Aspekt der geschlechterspezifischen Gewaltausübungen können die Ursachen von Gewalt ebenso unterschiedlichen Faktoren zugrunde liegen (s. Kapitel 6: ‚Erklärungsansätze weiblicher Jugendgewalt‘ und 7: ‚Formen und Ursachen weiblicher Gewalt‘). In diesen beiden Kapiteln wurden die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Hinblick auf ihre vorgefundenen Gewalttätigkeiten kontrovers diskutiert. Als eine Erklärung für die behauptete These, dass Mädchen eher zu verdeckten, psychischen oder verbalen Formen der Gewalt neigen, wird das stereotype Mädchenbild herangezogen, das diese Verhaltensweisen als sozial billigt. Jedoch nutzen Mädchen in gewaltbereiten Gruppen auch offene, sichtbare Formen der Gewalt zur Konfliktbewältigung. Sie fühlen sich im Gruppengefüge stark und brüsten sich mit Gewalttaten, welche sie nicht als Orientierung an männlichen Verhaltensmustern sehen, sondern als eine Konstruktion einer eigenen Weiblichkeit, zu welchem Verständnis auch Gewalt gehört. Sie möchten sich von mädchen-spezifischen Geschlechterstereotypen abgrenzen und sehen die Gewaltausführung auch als ein Zeichen von Emanzipation. In den oben aufgezeigten Ausführungen (s. Kapitel 6 und 7) kam hinreichend zur Diskussion, dass geschlechtstheoretisch betrachtet, es sich um einen Zuwachs an Möglichkeiten handelt, den eine beschriebene Gruppe von Mädchen und jungen Frauen ganz bewusst in Anspruch nimmt, deshalb kann hier angeführt werden, dass das Geschlecht keine Nebensache ist, wenn es um Gewalttaten in der Schule geht. Mädchen und Jungen besitzen das gleiche Aggressionspotenzial, gleich, ob es nach innen oder außen ausgetragen wird und in welchen Formen sich dieses Potential zeigt, ist es von multifaktorellen Bedingungen abhängig. Unter dem Blickwinkel, dass Geschlecht eine soziale Konstruktion ist, kann Gewalt nicht nur einem Geschlecht zugeschrieben werden, obgleich

Unterschiede in den Ausprägungen festzustellen sind.

Insgesamt wurde deutlich, dass die Gewaltbereitschaft von Mädchen auf jeden Fall ein Faktum darstellt, das wissenschaftliche weitere Untersuchungen einfordert. Es gibt bislang nur wenige geschlechterdifferenzierte Studien im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen, dementsprechend wird in den einzelnen Erhebungen der Schwerpunkt der Untersuchungen oftmals auf die von Jungen „typisch“ ausgeübten Gewaltformen gelegt, aber nicht auf eine Untersuchung zu indirekten Aggressionen von Jungen, die in den Hintergrund geraten sind, da direkte Gewaltformen zu sehr fokussiert wurden. In diesem Zusammenhang wäre zu überprüfen, ob mögliche stereotype Geschlechtsrollenerwartungen an die Schüler/innen sich bereits in Forschungsdesigns widerspiegeln.

Mädchen und junge Frauen experimentieren mit der eigenen Risikobereitschaft, dem Durchsetzungsvermögen und um den Zustand der Anerkennung, der eigenen Subjektivität. Das Gewaltverhalten weist aber zugleich auch auf die ihm zugrunde liegenden biographisch erworbenen Verletzungen der Persönlichkeiten hin, ebenso auf ungelöste Abhängigkeitskonflikte.

Als weiterführenden Ansatz zu der vorliegenden Arbeit sollte eine zielgerichtete, geschlechterreflektierende Erziehung in der Schule die sozialen Kompetenzen von Jungen und Mädchen stärken. Geschlecht stellt eine Kategorie dar, die ein Mensch sich in einem lebenslangen Prozess mit allen Widersprüchen aneignet, denn jeder Mensch ist, mehr und anders als ‚weiblich‘ und ‚männlich‘. Eine geschlechtersensible Erziehung, die das soziale Verhalten von Mädchen und Jungen stärkt, muss sich an den zur Verfügung stehenden Ressourcen der Jungen und Mädchen orientieren.

Gelungene Präventionspolitik ist immer auch ein Geschlechterdialog. Konflikte von Jungen und Mädchen verweisen auf einen gesellschaftlichen Wandel, der sich im Geschlechterverhältnis dokumentiert. Auf dieser Grundlage sind Präventionsangebote daraufhin zu reflektieren, mit welchen impliziten und expliziten Aussagen sie zur Kategorie Geschlecht aufwarten. Wenn zum Ende hin noch einmal der Blick auf die Gewaltbereitschaft von Mädchen und Jungen geworfen wird, dann verschwinden die Geschlechterdifferenzen, ins Licht tritt eine Gemeinsamkeit, nämlich die Abwehr der Opfer-Position und die Annahme der Opfer-Täter-Ambivalenz in der eigenen Biographie. Ausge-

übte Gewalttätigkeit erreicht ihr Ziel nur auf einem individuellen Hintergrund, der subjektiven Lebensgeschichte und der hier erlebten Konflikterfahrungen. Geschlechterforschung sollte eine wichtige Grundlage zum Verständnis von Jugendkriminalität, zur Gewaltbereitschaft von Mädchen und Jungen bieten, nur so können die Erkenntnisse wichtige Beiträge zur Erklärung leisten.

Eine Präventionspolitik wird nur dann greifen, wenn sie auf die soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden zielt, wenn sie die Mittel und die Programme zur Verfügung stellt. Wichtig ist dabei eine Koordination zwischen der Politik, den allgemeinen Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie der konkreten Umsetzung der Konzepte vor Ort, um einen andauernden, gewinnenden und kontinuierlichen Dialog zwischen allen Institutionen zu gewährleisten. Geschlechtsbezogene Gewaltprävention muss in ein ausgearbeitetes Konzept von Mädchen- und Jungenarbeit an der Schule eingebettet werden, und zwar nicht vornehmlich nach dem Motto: Die Mädchen müssen gestärkt und die Jungen sensibler werden, so wie in Programmen zwar Ansätze zur geschlechterspezifischen Gewaltprävention vorliegen, aber der Fokus dabei immer noch bei den Mädchen auf Gewaltabwehr, dagegen bei den Jungen auf einer gewaltfreien Konfliktlösung liegt, also: Mädchen in erster Linie die Opfer, Jungen die Täter! Nicht zu vergessen sind an dieser Stelle auch die Thematisierungen von Geschlecht, wie sie in der Schule nicht zuletzt von den Lehrkräften vorgenommen werden und welche Bedeutung diese Darstellungen für die Konstruktion von Geschlecht bedeuten können. Hieraus ergibt sich die Frage, mit welchen pädagogischen Konsequenzen gearbeitet werden müsste, um eine Perspektive für eine Weiterentwicklung gendersensibler Pädagogik zu schaffen, ohne der Gefahr ausgesetzt zu sein, dass die Geschlechterstereotype festgeschrieben werden, anstatt sie abzubauen. Nicht nur die Jugendlichen können eine geschlechterspezifische Sozialisation durchlaufen, es sind ebenso die Erwachsenen, die in der Präventionsarbeit tätig sind, sie können ebenfalls vor dem Hintergrund verinnerlichter Männer- und Frauenbilder agieren. Dies bedeutet nicht zuletzt eine sehr hohe Anforderung an die in diesen Bereichen Tätigen und eine immer wieder neu aufzustellende Reflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation und dem eigenen Rollenverhalten. Schwierig, aber unbedingt notwendig für eine effektive Präventionsarbeit ist

es, entsprechend für Lehrerinnen und Lehrer, eigene Verhaltensweisen und die ihnen zugrundeliegenden Vorstellungen an Geschlechterverhältnisse bei sich selbst aufzudecken und diese kritisch zu reflektieren, umso mehr, wenn es um die geschlechtliche Zuschreibungsprozesse bei Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund handelt.

Wie schon oben angesprochen, existieren eine Vielzahl an Präventionsprogrammen, die sich der Aufgabe verschrieben haben, der Gewalt in der Schule entgegen zu wirken, aber nur einige wenige davon sind auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen zugeschnitten. Hier wären zusätzliche Forschungsarbeiten angesagt, die die möglicherweise unterschiedlichen Beweggründe von Schülerinnen und Schülern zu gewalttätigem Verhalten erfassen, auch um geschlechtsreflektive Maßnahmen einzusetzen. Zusammenfassend muss betont werden, dass sich die Arbeit mit Präventionsmodellen aber auch ihres begrenzten Einflusses angesichts der vielschichtigen Verursachungsstruktur von Gewalt bewusst sein sollte, denn Gewalt ist eng verknüpft mit geschlechtsbezogenen Deutungs- und Bewältigungsmustern und in unterschiedliche Lebenszusammenhänge und Lebenslagen von Mädchen und Jungen eingebunden: Gewalt hat kein Geschlecht.

11. Literaturverzeichnis

- Alfermann, D.:** *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1996.
- Andresen, S./Bock, K./Brumlik, M./Otto, H.-U./Schmidt, M./Sturzbecher, D.** (Hrsg.): *Vereintes Deutschland – geteilte Jugend*. Ein politisches Handbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2003.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention:** *Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention*. Eine Dokumentation. München: Deutsches Jugendinstitut, o.J.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention:** *Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter*. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut, 2007.
- Artz, S./Kassis, W./Moldenhauer, S.** (Hrsg.). *Rethinking Indirect Aggression: The End of Mean Girl Myth*. London: Routledge 2013.
- Aufenanger, S.** (Hrsg.): *Neue Medien – Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule*. Arbeitshilfen für politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 1991.
- Averbeck, M./Bliesener, T./Lösel, F.:** Gewalt in Schulen. Ihre Prävalenz und Zusammenhänge zur Delinquenz und Aggressionsneigung. In: *Empirische Pädagogik*. Themenheft Gewalt in Schulen. Jg.11, 2/1997.
- Baier, D./Pfeiffer, Ch.:** *Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen*. Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. Forschungsbericht Nr.100. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., 2007.
- Baier, D./Pfeiffer, Ch./Rabold, S.:** Jugendgewalt in Deutschland. Befunde aus Hell- und Dunkelfelduntersuchungen unter besonderer Berücksichtigung von Geschlechterunterschieden. In: *Kriminalistik*. Jg.63, 6/2009, S. 323-333.
- Baier, D./Pfeiffer, Ch./Simonson, J./Rabold, S.:** *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt*. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Forschungsbericht Nr.107. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., 2009.

- Balser, H.:** *Projektzeitung*. 2. Ausgabe. Wetzlar: GWAB Wetzlar, 1996.
- Balser, H.:** Vernetzung von Gewaltpräventionsprojekten – ein Lernfall positiver Schulentwicklung? In: Balser, H./Schrewe, H./Schaaf, N. (Hrsg.): *Schulprogramm Gewaltprävention*. Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied u.a.: Luchterhand 1997a, S. 23-38.
- Balser, H.:** Wetzlar: Schule ohne Gewalt. In: Balser, H./Schrewe, H./Schaaf, N. (Hrsg.): *Schulprogramm Gewaltprävention*. Ergebnisse aktueller Modellversuche. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997b, S. 63-70.
- Balser, H./d'Amour, B.:** *Mit neuem Selbstwert gegen die Gewalt – gemeinsam statt einsam*. Konzeptpapier zum Projekt ‚Schule ohne Gewalt‘. Wetzlar: Staatliches Schulamt Lahn-Dill, 1994.
- Balser, H. u.a.:** *Projektbericht Wetzlar 1995*. Hrsg.: Staatliches Schulamt Lahn-Dill. Projekt ‚Schule ohne Gewalt‘. Wetzlar: GWAB Wetzlar, 1996.
- Balser, H. u.a.:** *Endbericht: Netzwerk Gewalt – Neue Technologien nutzen*. Entwicklung von Projekten zur Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen, Schüler und Schulen. Hrsg.: Staatliches Schulamt für den Lahn-Dill-Kreis und den Landkreis Limburg-Weilburg. Wetzlar: GWAB Wetzlar, 2001.
- Balser, H./Hölzer, W./Schulz, C. (Hrsg.):** *Gewaltfreie Schule*. Praxisbausteine der Gewaltprävention für eine handlungsorientierte Schulentwicklung. Reihe: Schulen ohne Gewalt. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2009.
- Balser, H./Schrewe, H./Wegricht, R. (Hrsg.):** *Regionale Gewaltprävention*. Strategien und Erfahrungen. Neuwied: Wolters/Kluwer-Verlag, 1997c.
- Bandura, A.:** Lernen am Modell. Stuttgart: Klett-Cotta, 1976.
- Bandura, A.:** *Aggression*. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979a.
- Bandura, A.:** *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979b.
- Bannenberg, B./Rössner, D.:** Die Praxis des TOA in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über eine projektübergreifende Auswertung von TOA-Fällen. In: Kerner, H.-J./ Hassemer, E./ Marks, E./Wandrey, M. (Hrsg.): *Täter-Opfer-Ausgleich auf dem Weg zur bundesweiten Anwendung? Beiträge zu einer Standortbestimmung*. Bonn: Forum, 1994, S. 65-90.

- Bannenberg, B./Rössner, D.:** *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen*. Ein Ratgeber. München: Beck, 2006.
- Bast, Ch.:** *Autonomie und Identität*. Untersuchungen über die Probleme von Mädchenerziehung heute. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1991.
- Bauer, B.:** Sanftmütige Männer – dominante Frauen. Wut und Aggression unter der Geschlechterperspektive. In: Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.): *Geschlecht Nebensache?* Zur Aktualität der Gender-Perspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 258-270.
- Bäuerle, S.:** *Kriminalität bei Schülern*. Ursachen und Umfeld von Schülerkriminalität. 1./2. Band. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie, 1989.
- Bäuerle, S./Moll-Strobel, H./Reinert, G.-B./Wehr, H.:** *Gewalt in der Schule*. Donauwörth: Auer, 1999.
- Bauman, Z.:** Gewalt – modern und postmodern. In: Miller, M./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): *Modernität und Barbarei*. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1996, S. 36-67.
- Baumann, R.:** Gewalt und Schule. Zur Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und zur Situation an Frankfurter Schulen. In: *Schulmanagement*. Jg.23, 4/1992, S. 36-42.
- Beck, U.:** *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1986.
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.:** *Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz*. Suchbewegungen sozialen Lernens. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft, 1987.
- Behn, S.:** Mädchenarbeit und geschlechtsspezifische Arbeit im Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AGAG). In: Engel, M./Menke, B.(Hrsg.): *Weibliche Lebenswelten – gewaltlos?* Münster: agenda, 1995, S. 163-170.
- Behn, S./Heitmann, H./Voss, S. (Hrsg.):** *Jungen, Mädchen und Gewalt*. Ein Thema für die geschlechtsspezifische Jugendarbeit? Berlin: Informations-, Forschungs- und Fortbildungsdienst Jugendgewaltprävention, 1994.

- Bentheim, A./May, M./Sturzenhecker, B./Winter, R.:** *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa, 2004.
- Bendit, R./Erler, W./Nieborg, S./Schäfer, H. (Hrsg.):** *Kinder- und Jugendkriminalität*. Strategien der Prävention und Intervention in Deutschland und den Niederlanden. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Berardinis, S. de:** Böse, gewalttätige Mädchen. Eine Untersuchung spezifisch weiblicher Bandenkriminalität. In: *soz:mag*, das Soziologie Magazin. Jg.7, 5/2005, S. 13-16.
- Bereswill, M.:** „Weiblichkeit und Gewalt“ – Grundsätzliche Überlegungen zu einer undurchsichtigen Beziehung. In: Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.): *Geschlecht Nebensache?* Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 245-257.
- Bereswill, M.:** Offensichtliche Unterschiede – verdeckte Hintergründe. Abweichendes Verhalten aus der Perspektive der Geschlechterforschung. In: Schweer, M. (Hrsg.): *Sex and Gender*. Interdisziplinäre Beiträge zu einer gesellschaftlichen Konstruktion. Frankfurt/M./Berlin: Lang, 2009, S. 9-22.
- Bereswill, M.:** Adoleszenz, Devianz und Geschlecht. Sozialwissenschaftliche Befunde und präventionspolitische Perspektiven. Expertise zu „Jugend: Pro- und Dissozialität. Welche Rolle spielt die Geschlechteridentität für das Gelingen von Präventionspolitik.“ Verfügbar über: http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II.1/EK/14_EK_III/Experten/Bereswill_Expertise.pdf [30.01.2010]
- Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.):** *Dimensionen der Kategorie Geschlecht*. Der Fall Männlichkeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2007.
- Bereswill, M./Neuber, A.:** Jugendkriminalität und Männlichkeit. In: Dollinger, B. (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität*. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 307-317.
- Berkowitz, L.:** *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill, 1993.
- Besemer, C.:** *Mediation in der Praxis*. Erfahrungen aus den USA. Baden: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, 1996.

- Besemer, C.:** *Mediation – Vermittlung in Konflikten*. In Zusammenarbeit mit der Stiftung ‚Gewaltfreies Leben‘. 4. Aufl. Baden: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, 1997.
- Bierhoff, H.W./Wagner, U.:** Aggression: Definition, Theorie und Themen. In: Bierhoff, H.W./Wagner, U. (Hrsg.): *Aggression und Gewalt*. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1998, S. 2-25.
- Bilden, H./Dausien, B.:** Einleitung. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen & Farmington Hills, 2006, S. 7-15.
- Birsl, U.:** Rechtsextremismus: weiblich – männlich? Eine Fallstudie zu geschlechtsspezifischen Lebensverläufen, Handlungsspielräumen und Orientierungsweisen. Opladen: Leske + Budrich, 1994.
- Björkqvist, K./Lagerspetz, K.J./Kaukiainen, A.:** Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. In: *Aggressive Behavior*. 18/1992, S. 117-127.
- Björkqvist, K./Österman, K./Kaukiainen, A.:** The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In: Björkqvist, K./Niemela, P. (Hrsg.): *Of mice and women*. Aspects of female aggression. San Diego, CA: Academic Press, 1992, S. 51-64.
- Björkqvist, K./Österman, K./Lagerspetz, K.J.:** Sex differences in covert aggression among adults. In: *Aggressive Behavior*. 20/1994, S. 27-33.
- Boers, K./Reinecke, J. (Hrsg.):** *Delinquenz im Jugendalter*. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie. Münster: Waxmann, 2007.
- Böhnisch, L.:** Schule als anomische Struktur. In: Schubarth, W./Melzer, W.(Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Opladen: Leske + Budrich, 1993b, S. 147-158.
- Böhnisch, L./Funk, H.:** *Soziale Arbeit und Geschlecht*. Theoretische und praktische Orientierungen. Weinheim/München: Juventa, 2002.
- Böhnisch, L./Winter R.:** *Männliche Sozialisation*. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München: Juventa, 1993a.
- Bortz, J./Döring, N.:** *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. 2. überarb. Aufl. Berlin: Springer, 1995.
- Böttger, A.:** Schule, Gewalt und Gesellschaft. Kritische Anmerkungen zu einer kontroversen Diskussion und Ergebnisse empirischer For-

sung. In: Grimm, A. (Hrsg.): *Konflikte lösen – Gewalt verhindern*. Jugendhilfe und Schule auf neuen Wegen. 57. Band. Loccumer Protokolle. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., 1996.

Böttger, A.: Panikmache oder ‚bittere Wahrheit‘? Überlegungen und Forschungsergebnisse zum Thema ‚Gewalt in Schulen‘. In: *Empirische Pädagogik*. Jg.11, 2/1997, S. 181-194.

Böttger, A.: *Gewalt und Biographie*. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen. Baden-Baden: Nomos, 1998.

Böttger, G. (Hrsg.): *Konflikte mit Jugendlichen lösen*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 1996.

Bräsen, F./Klopper, A./Meuche, K. (Hrsg.): *Konflikte – Leben – Lernen*. Umgang mit Gewalt und Konflikten im (Schul-)Alltag. Plön: Nordelbisches Jugendpfarramt, 2000.

Brenner, G./Grubauer, F. (Hrsg.): *Typisch Mädchen? Typisch Junge?* Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen. Weinheim/München: Juventa, 1991.

Breitenbach, E./Kausträter, S.: ‚Einarbeiten in heterosexuelle Umgangsformen‘. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. In: Horstkemper, M./Kraul, M. (Hrsg.): *Koedukation*. Erbe und Chancen. Weinheim/Basel: Beltz, 1999, S. 184-199.

Breitenbach, E.: *Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz*. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen, Opladen: Leske + Budrich, 2000.

Brownmiller, S.: *Gegen unseren Willen*. Vergewaltigung und Männerherrschaft. Frankfurt/M.: Fischer, 1978.

Bruhns, K. (Hrsg.): *Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Bruhns, K.: Gewaltbereite Mädchen. In: Elz, J. (Hrsg.): *Täterinnen*. Befunde, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle e.V., 2009, S. 177-194.

Bruhns, K./Wittmann, S.: ‚Starke Mädchen‘ oder ‚Schlägerweiber‘? Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen. In: *Diskurs*. Jg.10, 1/2000, S. 68-74.

- Bruhns, K./Wittmann, S.:** Gemeinsam sind wir stark. Jungen und Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen. In: *Lernchancen*. Jg.3, 20/2001a, S. 50-55.
- Bruhns, K./Wittmann, S.:** ‚Wir sind doch keine Schwacheier‘. Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen. In: *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*. Jg.3, 2/2001b, S. 45-63.
- Bruhns, K./Wittmann, S.:** ‚Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen‘. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen: Leske + Budrich, 2002.
- Bruhns, K./Wittmann, S.:** Umstände und Hintergründe der Einstellungen von Mädchen zur Gewalt. Fachwissenschaftliche Analyse. In: Heitmeyer, W./Schrötle, M. (Hrsg.): *Gewalt*. Beschreibungen, Analysen, Prävention. 563. Band. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2006, S. 294-317.
- Bründel, H./Amhoff, B./Deister, Ch.:** *Schlichter-Schulung in der Schule*. Eine Praxisanleitung für den Unterricht. Dortmund: Borgmann, 1999.
- Bründel, H./Hurrelmann, K.:** *Gewalt macht Schule*. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München: Droemer Knaur, 1994.
- Bründel, H./Hurrelmann, K.:** *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim/Baden: Beltz, 1996.
- Brunner, M.:** *Gewalt von Schülern ... und was die Schule damit zu tun haben könnte*. 2. Aufl. Zürich: Verlag Pro Juventute, 1997.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H.:** *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim/ München: Juventa, 2008.
- Bundeskriminalamt (BKA) (Hrsg.):** *Polizeiliche Kriminalstatistik*. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2000. Wiesbaden: BKA, 2001.
- Bundeskriminalamt (BKA) (Hrsg.):** *Polizeiliche Kriminalstatistik*. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2002. Wiesbaden: BKA, 2003.
- Bundeskriminalamt (BKA) (Hrsg.):** *Polizeiliche Kriminalstatistik*. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2005. Wiesbaden: BKA, 2006.
- Bundeskriminalamt (BKA) (Hrsg.):** *Polizeiliche Kriminalstatistik*. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2009. Wiesbaden: BKA, 2010.

- Bundesministerium des Innern (bmi)** (Hrsg.): *Erster Periodischer Sicherheitsbericht*. Berlin: bmi, 2001.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (bmfsfj)**: *Kinder- und Jugendhilfegesetz*. Achtes Buch Sozialgesetzbuch. 9. Aufl. Berlin: bmfsfj, 1999.
- Burschyk, L./Sames, K.-H./Weidner, J.**: Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler, Forschungsergebnisse. In: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): *Gewalt im Griff*. 1. Band: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 1997, S. 74-90.
- Busch, L.**: *Aggression in der Schule*. Präventionsorientierte und differentielle Analyse von Bedingungsfaktoren aggressiven Schülerverhaltens. Dissertation: 12.12.1997. Wetzlar: L. Busch, 1998.
- Busch, L./Todt, E.**: Aggressionen in Schulen und Möglichkeiten ihrer Bewältigung. In: Holtappels, H.-G./Heitmeyer, W./Melzer, H.G./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 331-350.
- Bütow, B.**: Die friedfertige Frau – ein Mythos? In: Zander, M. (Hrsg.): *Das Geschlechterverhältnis in Zeiten des sozialen Umbruchs*. Interdisziplinäre Beiträge aus Ost und West. Bielefeld: Kleine, 1997, S. 11-35.
- Bütow, B.**: *Mädchen in Cliques*. Sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz. Weinheim/München: Juventa, 2006.
- Büttner, Ch.**: *Videohorror, Schule und Gewalt*. Pädagogische Entwürfe für die Lehrerfortbildung gegen Horror- und Gewaltvideos bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz, 1990.
- Büttner, Ch.**: *Mit aggressiven Kindern leben*. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 1992.
- Büttner, Ch./Meyer, E.W.** (Hrsg.): *Rambo im Klassenzimmer*. Wie Lehrer/innen sich der Videofaszination ihrer Schüler annähern können. Weinheim/Basel: Beltz, 1991.
- Büttner, Ch./Schwichtenberg, E.** (Hrsg.): *Brutal und unkontrolliert*. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz, 2000.
- Campbell, A.**: *Zornige Frauen, wütende Männer*. Wie das Geschlecht unser Aggressionsverhalten beeinflusst. Frankfurt/M.: Fischer, 1995.

- Card, N./Stucky, B./Sawalani, M./Little, T.:** *Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment:* Child Development, 2008.
- Chesney-Lind, M./Shelden, R.G.:** *Girls, delinquency, and juvenile justice.* Belmont, CA: West/Wadsworth, 1998.
- Cierpka, M.(Hrsg.):** *Kinder mit aggressivem Verhalten.* Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen: Hogrefe, 1999.
- Cierpka, M. (Hrsg.):** *Faustlos.* Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe, 2001.
- Clarke, A.E.:** *Situationsanalyse.* Heidelberg: Springer Verlag, 2005.
- Connell, R.:** *Der gemachte Mann.* Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Dalin, P.:** *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert.* Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997.
- Dann, H.-D.:** Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In: Holtappels, H.-G./Heitmeyer, W./Melzer, H.G./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen.* Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 351-366.
- Darge, K.:** Gewaltprävention im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – eine Pilotstudie. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): *Gewalt als soziales Problem in Schulen.* Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 237-272.
- Daschner, P./Balsler, H./Schrewe, H. u.a.:** Gewaltprävention und Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung*, 3/1999.
- Dausien, B.:** „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktiv(istisch)e Gedanken zu Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, B./Herrmann, M. u.a. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht.* Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 216-249.
- Debbing, C./Sengül, Z.:** Interkulturelle und antirassistische Mädchenarbeit im Mädchenzentrum Gladbeck. In: Engel, M./Menke, B. (Hrsg.): *Weib-*

liche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster: agenda, 1995, o.S.

Degele, N.: *Gender/Queer Studies*. Eine Einführung. Paderborn: Fink, 2008.

Dettenborn, H./Lautsch, E.: Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg.39, 4/1993, S. 745-773.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention) (Hrsg.): *Strategien der Gewaltprävention im Kinder- und Jugendalter*. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: DJI, 2007.

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention) (Hrsg.): *Evaluation in der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention*. Eine Dokumentation. 2. Band. München: DJI, o.J. [URL: http://www.dji.de/bibs/_Band9.pdf, Stand: 30.12.2012].

Diop, I.: *Hat Jugendgewalt ein Geschlecht?* Eine Analyse der Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Entwicklungstrends der Gewalt von Mädchen im gesellschaftlichen Kontext. Dissertation: 20.03.2007. Bremen, 2007. [URL: <http://d-nb.info/988378779/34>, Stand: 30.10.2012].

Dollard, J./Doob, L.-W./ Miller, N.-E./ Mowrer, O.-H./ Sears, R.-R.: *Frustration and aggression*. New Haven: 1939.

Dollard, J./Doob, L.-W./ Miller, N.-E./Mowrer, O.-H./Sears, R.-R.: Die Frustrations-Aggressions-Hypothese. In: Thomaes, Hans (Hrsg): *Die Motivation menschlichen Handelns*. Köln/Berlin: 1971, S. 205-209.

Dollinger, B./Raithel, J.: *Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens*. Weinheim und Basel: Beltz, 2006.

Dollinger B./Schabdach M.: *Jugendkriminalität*. Wiesbaden: Springer VS, 2013.

Drilling, M. (Hrsg.): *Gewalt an Schulen*. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. 2. überarb. Aufl. Zürich: Pestalozzianum, 2008.

Durach, B./Grüner, Th./Napast, N.: *Das mach ich wieder gut!* Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich, Regellernen. Lichtenau: AOL-Verlag, 2002.

Eckert, R.: Vom ‚Schläger‘ zum ‚Kämpfer‘. Jugendgewalt und Fremdenfeindlichkeit. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): *Der Bürger im Staat*. Jg.43, 2/1993, S. 135-142.

- Ehninger, F.:** Doppelt hält besser. Gewaltprävention und Schulentwicklung. In: *Lernchancen*. Jg.3, 20/ 2001, S. 46-49.
- Ehrenreich, B.:** Die Gewaltdebatte seit Adam und Eva. In: Dohnal, J. (Hrsg.): *Test the West*. Geschlechterdemokratie und Gewalt. 1. Band. Wien: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten, 1993, S. 29-41.
- Eisenberg, G./Gronemeyer, R.:** *Jugend und Gewalt*. Der neue Generationenkonflikt oder der Zerfall der zivilen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1993.
- Eisenberg, U.:** *Jugendgerichtsgesetz*. 14. überarb. Aufl. München: Beck, 2010.
- Eisener, M./Ribeaud, D.:** Erklärung von Jugendgewalt. Eine Übersicht über zentrale Forschungsbefunde. In: Raithel, J./Mansel, J. (Hrsg.): *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter*. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim/München: Juventa, 2003, S. 182-206.
- Elz, J. (Hrsg.):** *Täterinnen*. Befunde, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle e.V., 2009.
- Emig, Hilke (Hrsg.):** *Hat Gewalt ein Geschlecht?* Arbeitsberichte 110/1995. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, 1995.
- Engel, M./Menke, B. (Hrsg.):** *Weibliche Lebenswelten – gewaltlos?* Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster: agenda, 1995.
- Engel, U./Hurrelmann, K.:** *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1989.
- Engel, U./Hurrelmann, K.:** *Was Jugendliche wagen*. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Stressaktionen und Delinquenz im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa, 1993.
- Engert, I.:** Mediatoren statt Gladiatoren. Friedliche Konfliktlösungen in der Schule. In: *System Schule*. Zeitschrift für innovative Schulpraxis. Jg.1, 1/1997, S. 8-14.
- Engert, I./Rixius, N.:** Konflikte gewaltfrei regeln. In: Hurrelmann, K./Rixius, N./Schirp, H. (Hrsg.): *Gegen Gewalt in der Schule*. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1996, S. 220-238.
- Equit, C.:** *Gewaltkarrieren von Mädchen*. Der ‚Kampf um Anerkennung‘ in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

- Euler, H.A.:** Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Entwicklungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 191-206.
- Faller, K./Kerntke, W./Wackmann, M.:** *Konflikte selber lösen*. Ein Trainingsbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1996.
- Faulstich-Wieland, H.:** Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. In: Scarbath, H./Schlottau, H./Starub, V./Waldmann, K. (Hrsg.): *Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 47–62.
- Faulstich-Wieland, H.:** Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 2008, S. 240-253.
- Felten, M. von:** „...aber das ist noch lange nicht Gewalt“. Empirische Studie zur Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Feltes, Z.H.:** Gewalt in der Schule. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. u.a. (Hrsg.): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*. Analyse und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 3. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten). Berlin: Duncker und Humblot, 1990, S. 317-341.
- Fend, H.:** Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule*. Jg.78, 3/1986, S. 275-293.
- Findeisen, H.V./Kersten, J.:** *Der Kick und die Ehre*. Vom Sinn jugendlicher Gewalt. München: Kunstmann, 1999.
- Fischer, U./Kampshoff, M. u.a. (Hrsg.):** *Kategorie: Geschlecht*. Empirische Analysen und feministische Theorien. Opladen: Leske + Budrich, 1996.
- Flitner, A.:** Besinnung auf die Grundschule. In: *Grundschule*. Jg.13, 11/1981, S. 454-458.
- Focus: Höllenjob Lehrer.** Berichte von Jugendlichen über den Respekt der Schüler vor dem Lehrer. Jg.9 ,15/09.04.2001, S. 62-80.

- Foljanty-Jost, G.** (Hrsg.): *Schule, Schüler und Gewalt*. Beiträge zu Deutschland, Japan, China und der Mongolei. München: Iudicium, 2000.
- Foster, H./Hagan, J.**: Muster und Erklärungen der direkten physischen und indirekten nicht-physischen Aggression im Kindesalter. In: Heitmeyer, W./Hagan, J.(Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002, S. 676-706.
- Forschungsgruppe Schulevaluation**: *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1998.
- Freud, S.**: *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, GW (Band V). London: 1905, S. 27-145.
- Freund, U.H.**: Gewalt und Geschlechterdifferenz in der Schule. In: *Unsere Jugend*. Jg.48, 8/1996, S. 331-434.
- Fried, E.**: *Um Klarheit*. Gedichte gegen das Vergessen. Berlin: Wagenbach, 1985.
- Friedrichs, J.**: Konstruktion von Männlichkeiten – Nutzen und Risiken des Konsums von Drogen. In: Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.): *Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 169-194.
- Fromm, E.**: *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1985.
- Fuchs, M.**: Die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland. In: *Gewalt? In der Schule?* Wien: Verein der Förderer der Schulhefte. Reihe: Schulheft. 1996, S. 52-74.
- Fuchs, M.**: Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J.(Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 119-136.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J.**: *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich, 1996.

- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J.:** *Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994-1999*. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Funk, W. (Hrsg.):** *Nürnberger Schüler Studie 1994*. Gewalt an Schulen. Regensburg: Roderer, 1995.
- Funk, W./Passenberger, J.:** Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 243-260.
- Galtung, J.:** *Strukturelle Gewalt*. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975.
- Galtung, J.:** Der besondere Beitrag der Friedensforschung zum Studium der Gewalt. Typologien. In: Röttgers, K./Saner, H. (Hrsg.): *Gewalt. Grundlagenprobleme in der Diskussion der Gewaltphänomene*. Basel: Schwabe, 1978, S. 9-32.
- Gause, D./Schlottau, H. (Hrsg.):** *Jugendgewalt ist männlich*. Gewaltbereitschaft von Mädchen und Jungen. Hamburg: EB-Verlag, 2002.
- Gesamtbericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen (DIPF und FU).** Frankfurt/M. & Berlin, September 2010. Online unter: www.buddy-ev.de.
- Geulen, D./Hurrelmann, K.:** Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D.: *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, 1980, S. 51-67.
- Gewalt und Geschlecht in der Schule:** Analysen, Positionen, Praxishilfen
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt, ISBN-Nummer 978-3-939470-50-2; November 2010.
- Gießener Allgemeine Zeitung** und Gießener Anzeiger: Presseberichte vom 29. November 2014 bis einschließlich September 2015, Gießen, Marburger Str. 20.
- Gildemeister, R.:** Soziale Konstruktion von Geschlecht: ‚Doing gender‘. In: Wilz, S.M. (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen*. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 167-198.

- Gildemeister, R./Wetterer, A.:** Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): *Traditionen Brüche*. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg/Breisgau: Kore. 1992, S. 201-254.
- Glücks, E./Ottemeier-Glücks, F.G.(Hrsg.):** *Geschlechtsbezogene Pädagogik*. Münster: Votum, 1994.
- Goffman, E.:** *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/M.: Campus, 1994.
- Gottfredson, M./Hirschi, T. (1990).** A general theory of crime. California: Stanford University Press.
- Gratzer, W.:** *Mit Aggressionen umgehen*. Braunschweig: Westermann, 1993.
- Groebel, J.:** Sozialisation durch Fernsehgewalt. Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie. In: *Publizistik*. 33/1988, S. 468-480.
- Groebel, J./Gleich, U.:** *Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms*. Eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender. Opladen: Leske + Budrich, 1993.
- Grundmann, G./Pfaff, N.:** Schule und jugendliches Gewaltverhalten. In: Krüger, H.-H./Grundmann, G./Kötters, C. (Hrsg.): *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung*. Ergebnisse einer quantitativen Schüler- und Lehrerbefragung in Ostdeutschland. Opladen: Leske+Budrich, 2000, S. 147-169.
- Grüner, Th./Hilt, F.:** *Prävention durch Schulentwicklung*. Grundlagen für die Entwicklung schulischer Präventionskonzepte am Beispiel des Anti-Gewalt-Programms „Konflikt-Kultur“. *Jugend und Gesellschaft*. 3/1998, S. 12-16.
- Grüner, Th./Hilt, F.:** Konflikt-Kultur. Ein Programm zur Prävention und Intervention bei Aggression und Gewalt an Schulen. In: *Lehren und Lernen*. Jg.27, 6/2001, S. 3-11.
- Gudjons, H.:** *Pädagogisches Grundwissen*. Überblick, Kompendium, Studienbuch. 6. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.
- Gugel, G./Jäger, U.:** *Gewalt muß nicht sein*. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 2. Aufl. Tübingen: Verlag für Friedenspädagogik Tübingen e.V., 1995.
- Guggenbühl, A.:** *Die unheimliche Faszination der Gewalt*. 2. Aufl. München: dtv, 1997.

- Hagedorn, O.:** *Unterrichtsideen. Konfliktlotsen.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1994.
- Hagemann-White, C.:** *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich, 1984.
- Hagemann-White, C.:** *Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalyse und Perspektiven.* Pfaffenweiler: Centaurus, 1992.
- Hagemann-White, C.:** Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In: Diezinger, A./Kitzer, H. u.a. (Hrsg.): *Erfahrungen mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung.* Freiburg/Breisgau: Kore, 1994, S. 301-318.
- Hagemann-White, C.:** Gender-Perspektiven auf Gewalt in vergleichender Sicht. In: Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002, S. 124-149.
- Hall, S.:** *Rassismus und kulturelle Identität.* Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, 1994.
- Hall, S. (Hrsg.):** *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.* London: Sage Publications, 1997.
- Hamburger Arbeitskreis für Psychoanalyse und Feminismus (Hrsg.):** *Evas Biss. Weibliche Aggressivität und ihre Wirklichkeit.* Gießen: Psychosozial-Verlag, 2002.
- Hamburger, F.:** Gewaltdiskurs und Schule. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus.* Analyse und Prävention. Opladen: Leske + Budrich, 1993, S. 152-163.
- Hanewinkel, R./Niebel, G./Ferstel, R.:** Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an den Schulen – ein empirischer Überblick. In: Valtin, R./Portmann, R. (Hrsg.): *Gewalt und Aggression.* Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 1995, S. 26-38.
- Hanewinkel, R./Knaack, R.:** Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen.* Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 299-313.
- Hansel, B.:** *Gewalt? Begriff, Etikett, Ereignis.* Frankfurt/M.: Eigenverlag, 1994.

- Harring, M.:** Cliques, Konsumdruck und Diebstahlskriminalität. Zum Einfluss der Peer Group auf die Delinquenz Jugendlicher. In: *Schüler. Wissen für Lehrer. Geld. Aufwachsen in der Konsumgesellschaft*. Seelze: Friedrich 2008, S. 70-71.
- Hauk, D.:** *Streitschlichtung in Schule und Jugendarbeit*. Das Trainingshandbuch für Mediationsausbildung. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag, 2000.
- Heeg, R.:** *Mädchen und Gewalt*. Bedeutungen physischer Gewaltausübung für weibliche Jugendliche. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Heiliger, A.:** *Mädchenarbeit im Gendermainstream*. Ein Beitrag zu aktuellen Diskussionen. München: Verlag Frauenoffensive, 2002.
- Heinelt, G.:** *Umgang mit aggressiven Schülern*. Freiburg/Breisgau: Herder, 1978.
- Heinz, W.:** *Kriminelle Jugendliche – gefährlich oder gefährdet?* Konstanz: UVK, 2006.
- Heitmann, S.:** Täter-Opfer-Ausgleich und Konfliktschlichtung in den neuen Bundesländern. In: Kerner, H.-J./Hassemer, E./Marks, E./Wandrey, M. (Hrsg.): *Täter-Opfer-Ausgleich – auf dem Weg zur bundesweiten Anwendung?* Bonn: Forum, 1994, S. 27-40.
- Heitmeyer, W.:** Belehrungen kommen gegen Erfahrungen nicht an. In: *Erziehung und Wissenschaft*. Jg.41, 9/1989, S. 6-10.
- Heitmeyer, W.:** Desintegration und Gewalt. In: *Deutsche Jugend*. Jg.40, 3/1992, S. 109-122.
- Heitmeyer, W.:** Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen und fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1996.
- Heitmeyer, W./Hagan, J. (Hrsg.):** *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2002.
- Heitmeyer, W./Möller, K./Sünker, H.(Hrsg.):** *Jugend – Staat – Gewalt*. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. Weinheim/München: Juventa, 1989.
- Heitmeyer, W./Schröttle, M. (Hrsg.):** *Gewalt*. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2006.

- Heitmeyer, W./Ulbrich-Herrmann, M:** Verschärfung sozialer Ungleichheit, soziale Milieus und Gewalt. Zur Kritik der Blickverengungen schulbezogener Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tilmann, K-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 45-62.
- Heitmeyer, W.** (zus. m. Forschungsgruppe): *Gewalt*. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1998.
- Helsper, W.** (Hrsg.): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen: Leske + Budrich, 1991.
- Hensel, R.:** Auf dem Weg zu weniger Gewalt – auch durch das Leben in der Schule. In: Spreiter, M.(Hrsg.): *Waffenstillstand im Klassenzimmer*. Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention. Weinheim/Basel: Beltz, 1993, S. 165-207.
- Hentig, H.** von: Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Illich, I.: *Die Entschulung der Gesellschaft*. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1973, S. 9-14.
- Hentig, H.** von: *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam, 1985.
- Hentig, H.** von: *Arbeit am Frieden*. Übungen im Überwinden der Resignation. 2. Aufl. München/Wien: Hanser, 1987.
- Hentig, H.** von: *Die Schule neu denken*. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Moelln. München/Wien: Hanser, 1993.
- Hesse, H.:** Unterm Rad. 3. Aufl. Berlin: Fischer, 1906.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)** (Hrsg.): *Gewalt hat viele Gesichter*. Schule, ein Ort der Gewalt? Praxishilfen, Praxisbeispiele. Gemeinsam statt einsam. Reihe: ‚Schule und Beratung‘. Wiesbaden: HIBS, 3/1993.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP)** (Hrsg.): *Konfliktlösung macht Schule*. Reihe: ‚Schule und Beratung‘. Wiesbaden: HeLP, 7/1997.

- Heyne, C.:** *Täterinnen*. Offene und versteckte Aggression von Frauen. München: Droemer Knaur, 1996.
- Hilfswerk der Deutschen Lions e.V.:** *Lions Quest*. [URL: <http://www.lionsquest.de/home.html>, Stand: 17.09.2013].
- Hilgers, A.:** Ist Jugendgewalt Jungengewalt? In: *Konfliktverhalten von Mädchen – zunehmend offensiv?* Dokumentation der Fachtagung vom 08.02.2000. Düsseldorf: Mädchenhaus, o.J., S. 6-14.
- Hillmann, K.-H.:** *Wörterbuch der Soziologie*. 4. überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner, 1994.
- Hinsch, R./Hoffmann, I./Ueberschär, B./Wittmann, S.:** *Gewalt in der Schule*. Materialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1998.
- Holtappels, H.G.:** Gewandelte Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Problemfelder und Belastungen. In: *Thema Jugend*. 4/1996, S. 6-7.
- Holtappels, H.G.:** Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W. u.a. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 27-43.
- Holtappels, H.G./Meier, U.:** Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen von Schülergewalt und Einflüsse des Schulklima. In: *Die Deutsche Schule*. Jg.89, 1/1997, S. 50-62.
- Holtappels, H.G./Meier, U.:** Violence in Schools. In: *European Education*. Jg.32, 1/2000, S. 66-79.
- Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.):** *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, 1997.
- Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.):** *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1999.

- Holzkamp**, Ch.: ‚Jugendgewalt: männlich – weiblich. In: Behn, S./Heitmann, H./Voß, S. (Hrsg.): *Jungen, Mädchen und Gewalt*. Ein Thema für die geschlechtsspezifische Jugendarbeit?! Berlin: Informations-, Forschungs- und Fortbildungsdienst Jugendgewaltprävention, 1994, S. 71-83.
- Holzkamp**, Ch./Rommelspacher, B.: Frauen und Rechtsextremismus. Wie sind Mädchen und Frauen verstrickt? In: *Päd. extra/Demokratische Erziehung*. Jg.19, 1/1991, S. 33-39.
- Homann**, D.: *Jungen können alles!* Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2011.
- Hopf**, Ch.: *Familie und Rechtsextremismus*. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim/München: Juventa, 1995.
- Hopfner**, J.: *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken*. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung. Weinheim/München: Juventa, 1999.
- Hörburger**, Ch.: *Krieg im Fernsehen*. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik, 1996.
- Horstkemper**, M.: Mädchensozialisation – Jungensozialisation. Mechanismen der Diskriminierung und Förderung in der Schule. In: *Friedrich Jahresheft VII: Feminin-Maskulin*, 1989, S. 98-101.
- Horstkemper**, M./Zimmermann, P.: Gesellschaftlicher Wandel und Entwicklung von Geschlechtsidentität. In: Horstkemper, M./Zimmermann, P. (Hrsg.): *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung*. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 7-15.
- Hurrelmann**, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. Jg.3, 1/1983, S. 91-103.
- Hurrelmann**, K.: Gewalt in der Schule. In: Schwind, H.-D./Baumann, J. u.a. (Hrsg.): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*. Analyse und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 3. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten). Berlin: Duncker und Humblot, 1990, S. 363-379.

- Hurrelmann, K.:** Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun? In: *Kind, Jugend und Gesellschaft*. Jg.36, 4/1991, S. 103-108.
- Hurrelmann, K.:** Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In: Hurrelmann, K./Rixius, N. u.a. (Hrsg.): *Gegen Gewalt in der Schule*. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1996, S. 11-26.
- Hurrelmann, K./Bründel, H.:** *Gewalt an Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 2007.
- Hurrelmann, K./Pollmer, K.:** Gewalttätige Verhaltensweisen von Jugendlichen in Sachsen – ein speziell ostdeutsches Problem? In: *Kind, Jugend, Gesellschaft*. Jg.39, 1/1994, S. 3-12.
- Hurrelmann, K./Ulich, D.:** *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 1991.
- Imbusch, P.:** *Moderne und Gewalt*. Zivilisationstheoretische Perspektiven auf das 20. Jahrhundert. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Imbusch, P./Zoll, R. (Hrsg.):** *Friedens- und Konfliktforschung*. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Ingenkamp, F.-D.:** *Neue Medien vor der Schultür*. Was Lehrer, Eltern und Erzieher über Neue Medien wissen sollten. Weinheim/Basel: Beltz, 1984.
- Institut für Demoskopie Allensbach:** „Hindernis Herkunft: Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland“, im Auftrag der Vodafone Stiftung, 26.04.2013, erschienen auf www.vodafone-stiftung.de, letzter Zugriff am 10.1.2015
- Ittel, A./ Salisch, M. von (Hrsg.):** *Lügen, lästern, leiden lassen*. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 2005.
- Jansen, M.M./Röming, A./Rohde, M. (Hrsg.):** *Gender Mainstreaming*. Herausforderung für den Dialog der Geschlechter. 2. Aufl. München: Olzog, 2004.
- Jefferys-Duden, K.:** *Das Streitschlichter-Programm*. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1999.

- Jefferys-Duden, K.:** *Konfliktlösung und Streitschlichtung*. Das Sekundarstufen-Programm,. Weinheim/Basel: Beltz, 2000.
- Jefferys, K./Noack, U.:** *Ein Streit-Schlichter-Programm für Schülerinnen und Schüler*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Informationen zur Schulberatung, 18/1993.
- Jefferys, K./Noack, U.:** *Streiten, Vermitteln, Lösen*. Das Schüler-streit-Schlichter-Programm für die Klassen 5 bis 10. Lichtenau: AOL, 1995.
- Jurczyk, K.:** Individualisierung und Zusammenhalt. Neuformierungen von Geschlechterverhältnissen in Erwerbsarbeit und Familie. In: Brückner, M./Böhnisch, L. (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse*. Weinheim/München: Juventa, 2001, S. 11-37.
- Kampshoff, M.:** *Jugend – Schule – Identität*. 12- und 16jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich. Bielefeld: Kleine, 1996.
- Kasper, H.:** *Mobbing in der Schule*. Probleme annehmen, Konflikte lösen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 1998.
- Kästner, E.:** Gedichte. 7. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997, S. 368-369.
- Kaufmann, M.:** Die Konstruktion von Männlichkeit und die Triade männlicher Gewalt. In: BauSteine Männer (Hrsg.): *Kritische Männerforschung*. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin/Hamburg: Argument, 1996, S. 138-171.
- Kempf, W.:** *Begriff und Probleme des Friedens – Beiträge der Sozialpsychologie*. Reader 3265. Hagen: Fernuniversität, 1996.
- Kersten, J.:** Männlichkeit als Konfrontation. Kulturelle Aspekte um Feindbildkonstruktionen und Gewaltbereitschaft. In: Nissen, G. (Hrsg.): *Aggressivität und Gewalt*. Prävention und Therapie. Bern u.a.: Huber, 1995, S. 97-106.
- Kersten, J.:** *Gut und (Ge)schlecht*. Männlichkeit, Kultur und Kriminalität. Berlin u.a.: de Gruyter, 1997.
- Kersten, J.:** Risiken und Nebenwirkungen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeiten. In: Scarbath, H./Schlottau, H. u.a. (Hrsg.): *Geschlechter*. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 77-86.
- King, V.:** *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

- King, V./Flaake, K. (Hrsg.):** *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein.* Frankfurt/M.: Campus, 2005.
- Klewin, G.:** *Alltagstheorien über Schüलगewalt.* Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Knopf, H.:** Gewaltauffällige Schüler. Eine Charakterisierung anhand von Einzelfallstudien. In: Schubarth, W./Kolbe, F.U./Willems, H.(Hrsg.): *Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention.* Opladen: Leske + Budrich, 1996, S. 149-169.
- Koch, R. /Behn, S.:** *Gewaltbereite Jugendkulturen.* Theorie und Praxis sozialpädagogischer Gewaltarbeit. Weinheim/Basel: Beltz, 1997.
- Koher, F.:** *Gewalt, Aggression und Weiblichkeit.* Eine psychoanalytische Auseinandersetzung unter Einbeziehung biographischer Interviews mit gewalttätigen Mädchen. Hamburg: Kovac, 2007.
- Köhnlein, M.:** Neue Schüler in einer alten Schule? Wider den Streß der Resignation. In: *Entwurf.* 3/1995, S. 3-10.
- Kolbe, F.-U.:** Schulformspezifische Belastung durch abweichendes Verhalten in bundeslandeigener Problemkonstellation. Ergebnisse einer vergleichenden Schulleiterbefragung. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): *Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention.* Opladen: Leske + Budrich, 1996, S. 48-70.
- Kolip, P.:** Riskierte Körper. Geschlechtsspezifische somatische Kulturen im Jugendalter. In: Dausien, B. u.a. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht.* Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 291-303.
- Korte, J.:** *Faustrecht auf dem Schulhof.* Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1992
- Korte, J.:** *Lernziel Friedfertigkeit.* Vorschläge zur Gewaltreduktion in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1994.
- Korte, J.** Nicht reden, sondern handeln! In: *Praxis Schule* 5-10. Jg.6, 5/1995, S. 28-32.
- Korte, J.:** *Sozialverhalten ändern! Aber wie?* Ideen und Vorschläge zur Förderung sozialen Verhaltens. Weinheim/Basel: Beltz, 1996.
- Korte, J.:** Prävention und Intervention in Schulen und Horten. Erscheinungsformen und Ursachen. In: Reinbold, K.J./Jans, B. (Hrsg.): *Hand-*

buch zur Gewaltprävention. Handlungsmodelle für die Praxis. Freiburg/Breisgau: AGJ, 1997, S. 1-18.

- Köster, S.:** *Männer als Opfer und Täter. Jugendkriminalität gleich Jungenkriminalität?* Schriftenreihe des Instituts für angewandte Rechts- und Sozialforschung der Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel. Frankfurt/M.: Verlag für Polizeiwissenschaft, 2009.
- Köttig, M.:** Mädchen und junge Frauen aus dem rechtsextremen Milieu. Sozialwissenschaftliche Erklärungsansätze und Konzepte der sozialen Arbeit. In: *beiträge zur feministischen theorie und praxis*. 56-57/2001, S. 103-116.
- Krall, H.:** *Jugend und Gewalt: Herausforderungen für Schule und sozialer Arbeit*. Wien: Lit. Verlag, 2004.
- Krall, H.:** *Jugend und Gewalt: Herausforderungen für Schule und Soziale Arbeit, Pädagogik und Gesellschaft: Band 3*, LIT Verlag Berlin, 2. Aufl. 2007
- Krappmann, L.:** Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, 1991, S. 355-375.
- Krappmann, L./Oswald, H.:** *Alltag der Schulkinder*. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München: Juventa, 1995.
- Krappmann, L./Oswald, H.:** Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): *Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 1997, S. 94-102.
- Krowatschek, D./Theiling, U.:** *Wenn mir eine dumm kommt, schlag ich zu*. Gewalt und Aggression bei Mädchen. Freiburg/Breisgau: Kreuz, 2008.
- Krüger, H.-H./Wenzel, H.:** *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Krumm, V.:** Gewalt in der Schule. In: *Empirische Pädagogik*. Jg.11, 2/1997, S. 111-115.
- Kuckuck, C.:** *Jugendgewalt – ein männliches und weibliches Phänomen*. Ansätze einer geschlechterbewussten Gewaltprävention. Saarbrücken: VDM, 2007.

- Küchenhoff, J./Hügli, A./ Mäder, U. (Hrsg.):** *Gewalt. Ursachen, Formen, Prävention.* Reihe: Psyche und Gesellschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2005.
- Kuhlmann, A.:** *Faustrecht.* Gewalt in Schule und Freizeit. Köln: PapyRossa, 1998.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.):** *Konflikte – Aggressionen – Gewalt.* Prävention und konstruktiver Umgang. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. Magdeburg: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 1994.
- Kunczik, M.:** Gewalt im Fernsehen. Stand der Wirkungsforschung und neue Befunde. In: *Media Perspektiven.* 3/1993, S. 98-107.
- Kunczik, M.:** *Gewalt und Medien.* 2. Aufl. Köln u.a.: Böhlau, 1994.
- Kunczik, M.:** Wirkungen von Gewaltdarstellungen. Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: Friedrichsen, M./Vowe, G. (Hrsg.): *Gewaltdarstellungen in den Medien.* Theorien, Fakten und Analysen. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 125-144.
- Kunczik, M.:** *Gewalt und Medien.* 3. überarb. Aufl. Köln u.a.: Böhlau, 1996.
- Kunert-Zier, M.:** *Erziehung der Geschlechter.* Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.
- Kunert-Zier, M./Krannich, M. (Hrsg.):** *Vom Geschlechterquatsch zum Genderparcours.* Geschlechtergerechte Bildung und Erziehung vom Kindergarten bis zum Jugendtreff. Essen: Klartext, 2008.
- Künzel, Ch./Temme, G. (Hrsg.):** *Täterinnen und/oder Opfer?* Frauen in Gewaltstrukturen. Berlin und Hamburg: LIT, 2007.
- Laging, R./Matthey, I./Skischus, G.:** Beziehungslernen in Konfliktsituationen. Eine Schule reagiert gemeinsam. In: *Pädagogik.* Jg.45, 3/1993, S. 10-13.
- Lamnek, S. (Hrsg.):** *Jugend und Gewalt.* Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich, 1995a.
- Lamnek, S.:** Gewalt in Massenmedien und Gewalt von Schülern. In: Lamnek, S. (Hrsg.): *Jugend und Gewalt.* Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich, 1995b, S. 225-256.
- Lamnek, S.:** *Neue Theorien abweichenden Verhaltens.* 2. durchgesehene Aufl. München: UTB/Wilhelm Fink, 1997.

- Lamnek, S.:** Jugendgewalt in unserer Gesellschaft. In: *Gegenwartskunde*. Jg.49, 2/2000, S. 237-264.
- Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V.:** Betrifft Mädchen. Jg.23, 2/2010.
- Langner, W./Sturzbecher, D.:** ‚Aufklatschen, plattmachen, Zecken jagen!‘ Jugendgewalt in Brandenburg. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland*. Göttingen: Hogrefe, 1997, S. 170-208.
- Leiß, M./Kaeding, P.:** Peer-Mediation an Schulen. Ein Trainingsprogramm. In: Redlich, A. (Hrsg.): *Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training*. Hamburg: FB Psychologie Universität Hamburg, 1997.
- Lemmermöhle, D./Drewke, D./Elverich, G.:** Versuch einer Annäherung an die Schulpraxis. Oder: Plädoyer für den forschenden Blick von LehrerInnen und Studierenden auf die Schule. In: *Praxishandbuch Grundschule*. 2001, S. 1-24.
- Lenz, K./Adler, M.:** Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Weinheim/München: Juventa, 2010.
- Lenzen, D. (Hrsg.):** *Pädagogische Grundbegriffe*. 2. Band: Jugend bis Zeugnis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1997.
- Lenzer, H.:** *Gewalt an Schulen und deren Bekämpfung*. In: Gewerkschaft der Polizei. Polizeipräsidium Gießen (Hrsg.). Wiesbaden: Verlag Deutsche Polizeiliteratur GmbH, 2000.
- Lernchancen. Alle Schüler fördern!** (Zeitschrift): Gewalt. 20/2001.
- Lernende Schule** (Zeitschrift): *GEWALTig*. 13/2001.
- Liere, Judith** (20.08.2009): Lidstrich und Leberprellung. Gewalt unter Mädchen. In: *Spiegel Online*.
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/gewalt-unter-maedchen-lidstrich-und-leberprellung-a-640020.html>, Stand: 17.11.2012.
- Lösel, F./Averbeck, M./Bliesener, T.:** Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W. u.a. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 137-154.
- Lösel, F./Bliesener, Th.:** Jugend und Gewalt. Ursachen der Gewalt und Möglichkeiten der Intervention. In: Bundesminister des Innern (bmi)

(Hrsg.): *Texte zur Inneren Sicherheit*. Jugend und Gewalt. Bonn: bmi, 1995, S. 7-25.

Lösel, F./Bliesener, Th.: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2003.

Lösel, F./Bliesener, T./Averbeck, M.: Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In: Schäfer, M./Frey, D. (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe, 1999, S. 65-89.

Luca, R.: Gewalt auf dem Bildschirm. Beispiele handlungsorientierter Medienarbeit. In: *Pädagogik*. Jg.51, 1/1999, S. 21-24.

Lüdemann, Ch./ Ohlemacher, Th.: *Soziologie der Kriminalität*. Weinheim und München: Juventa, 2002.

Lüders, Ch.: Prävention in der Jugendhilfe. Alte und neue Herausforderungen. In: *Diskurs*. Jg.5, 1/1995, S. 42-49.

Luedtke, J.: Werden unsere Schüler immer gewalttätiger? Erste Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung zum Thema ‚Gewalt in der Schule‘ In: Alemann, H. von (Hrsg.): *Mensch Gesellschaft! Lebenschancen und Lebensrisiken in der neuen Bundesrepublik*. VIII. Tagung für angewandte Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 89-102.

Lukesch, H.: Gewalt und Medienkonsum. In: *Pädagogische Welt*. Jg.48, 4/1994, S. 157-161.

Maihofer, A.: *Geschlecht als Existenzweise*. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt/M.: Helmer, 1995.

Malz-Teske, R.: Mädchen stärken – Mädchen werden stark. In: *Pädagogik*. Jg.46, 9/1994, S. 20-23.

Malz-Teske, R.: Mädchen stärken – Mädchen und Gewalt. In: Fachkreis Gewaltprävention und Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): *Konflikte und Gewalt – präventive Konzepte, praktische Hilfen, Adressen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2000, S. 27-29.

Mansel, J.: Quantitative Entwicklung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. Ansätze schulischer Prävention zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. Jg.15, 2/1995, S. 101-121.

- Mansel, J.:** *Angst vor Gewalt*. Eine Untersuchung zu jugendlichen Opfern und Tätern. Weinheim/München: Juventa, 2001.
- Mansel, J./Hurrelmann, K.:** *Alltagsstress bei Jugendlichen*. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang. Weinheim/München: Juventa, 1991.
- Mansel, J./Hurrelmann, K.:** Außen- und innengerichtete Formen der Problemverarbeitung Jugendlicher. Aggressivität und psychosomatische Beschwerden. In: *Soziale Welt*. Jg.45, 2/1994, S. 147-179.
- Mansel, J./Hurrelmann, K.:** Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der ‚Dunkelfeldforschung‘ aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Jg.50, 1/1998, S. 78-109.
- Mansel, J./Raithel, J.:** Verzerrungsfaktoren im Hell- und Dunkelfeld und die Gewaltentwicklung. In: Raithel, J./Mansel, J.(Hrsg.): *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter*. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim/München: Juventa, 2003.
- Martin, L.R./Martin, P.:** *Gewalt in Schule und Erziehung*. Ursachen – Grundformen der Prävention und Intervention. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003.
- Meier, U.:** Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In: Holtappels, H.-G./Heitmeyer, W. u.a. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München, Juventa, 1997, S. 225-242.
- Meier, U.:** *Aggression und Gewalt in der Schule*. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima. Münster: Lit.Verlag, 2004.
- Melzer, W.:** Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen – Einführung. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 11-49.
- Melzer, W.:** Erfolg oder Misserfolg von Heranwachsenden in der Schule. Reflexionen und empirische Untersuchungsergebnisse. In: *PÄDForum*. 1/1999, S. 23-28.
- Melzer, W.:** Gewaltemergenz. Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. In: *psychosozial*. Jg.23, Nr.79, 1/2000, S. 7-16.

- Melzer**, W./Al-Diban, S.: Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Was Schule leistet*. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München: Juventa, 2001, S. 37-64.
- Melzer**, W./Ehninger, F.: Veränderung der Schulkultur als Ansatz schulischer Gewaltprävention. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage der Wochenzeitschrift Das Parlament 4. November 2002, B44/2002, S. 38-46.
- Melzer**, W./Mühl, M./Ackermann, C.: Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 189-219.
- Melzer**, W./Oelze, H./Priebe, B./Tillmann, K.-J./Werning, R. (Hrsg.): *Gewalt-Lösungen*. Schüler Jahresheft. Seelze: Friedrich Verlag, 1995.
- Melzer**, W./Rostampour, P.: Schulische Gewaltformen und Opfer-Täter-Problematik. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): *Gewalt an Schulen*. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich, 1996, S. 131-148.
- Melzer**, W./Rostampour, P.: Prädiktoren schulischer Gewalt im außerschulischen Bereich. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 149-188.
- Melzer**, W./Schubarth, W./Ehninger, F.: *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.
- Melzer**, W./Schubarth, W./Ehninger, F.: *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn, 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.
- Menzel**, J.: Jungen lieben anders. Erfahrungen auf dem Weg zur Männlichkeit. In: Winter, R. (Hrsg.): *Stehversuche*. Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität. Schwäbisch Gmünd/Tübingen: Neuling, 1993, S. 13-38.
- Merton**, R.-K.: Sozialstruktur und Anomie. In: Sack, F./König, R. (Hrsg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968.
- Meuser**, M.: Gewalt, Macht, Geschlecht. Zur Geschlechtslogik reziproken männlichen Gewalthandelns. In: Prittwitz, C./Böllinger, L./Jasch, M.

u.a. (Hrsg.): *Kriminalität der Mächtigen*. Baden-Baden: Nomos, 2008, S. 160-173.

Meyenberg, R./Scholz, W-D.: *Schule und Gewalt*. Erscheinungsformen, Ursachen, Lösungen. Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1995.

Micus, C.: *Friedfertige Frauen und wütende Männer?* Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression. Weinheim/München: Juventa, 2002.

Mikat, C.: Gewalt in der Schule. Der Einfluss der Medien. In: Büttner, Ch./Schwichtenberg, E. (Hrsg.): *Brutal und unkontrolliert*. Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz, 2000, S. 133-146.

Ministerium für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein (MBW) (Hrsg.): *Gewalt an Schulen in Schleswig-Holstein*. Kiel: MBW, 1993.

Möller, K.: *Nur Macher oder Machos?* Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim/München: Juventa, 1997.

Möller, K.: *Verläufe von Gewaltakzeptanz und rechtsextremen Orientierungen bei Jungen und Mädchen*. Theoretische Erklärungen und Befunde einer Längsschnitt-Studie zum Einfluß geschlechtsspezifischer Sozialisation im Jugendalter. Habilitationsschrift. Bielefeld: o.A., 1999.

Möller, K.: *Cooler Hauer und brave Engelein*. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters. Opladen: Leske + Budrich, 2001.

Mühlen-Achs, G.: *Geschlecht bewusst gemacht*. Körpersprachliche Inszenierungen. Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München: Verlag Frauenoffensive, 1998, S. 21.

Müller-Heisrath, A./Kückmann-Metschies, H.: Aufwachsen in der Familie. In: .Horstkemper, M./Zimmermann, P. (Hrsg.): *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung*. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 47-67.

Neidhardt, F.: Gewalt. Soziale Bedeutungen und sozialwissenschaftliche Bestimmungen des Begriffs. In: Bundeskriminalamt (BKA) (Hrsg.): *Was ist Gewalt?* Auseinandersetzungen mit einem Begriff. 1. Band: Strafrechtliche und Sozialwissenschaftliche Darlegungen. Wiesbaden: BKA, 1986, S. 109-147.

- Neuhaus, T.:** *Aggressive Männer und sanftmütige Frauen. Ein Konstrukt unserer Gesellschaft?* Studienarbeit. München: GRIN, 2009.
- Neumaier, K.M.:** *Die Ursachen des Anstiegs der Gewaltkriminalität von Mädchen.* Hamburg: Kovac, 2011.
- Niebel, G./Hanewinkel, R./Ferstl, R.:** Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik.* Jg.39, 5/1993, S. 775-798.
- Niebergall, B.:** Der Mädchenspezifische Umgang mit Gewalt innerhalb rechter Jugendgruppen. In: Engel, M./Menke, B. (Hrsg.): *Weibliche Lebenswelten – gewaltlos?* Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster: Agenda, 1995, S. 87-106.
- Niekrenz, Y./Witte, M.D. (Hrsg.):** *Jugend und Körper.* Leibliche Erfahrungswelten. Weinheim/München: Juventa, 2011.
- Nolting, H.-P.:** *Lernfall Aggression – Wie sie entsteht – wie sie zu verhindern ist – Theorie und Empirie aggressiven Verhaltens und seiner Alternativen.* Hamburg: Reinbeck, 1979.
- Nolting, H.-P.:** *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist.* Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1987.
- Nolting, H.-P.:** *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist.* Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1997.
- Nolting, H.-P./Paulus, Peter:** *Pädagogische Psychologie.* Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1992.
- Nyssen, E.:** Aufwachsen im System der Zweigeschlechtlichkeit. In: Metz-Göckel, S./Nyssen, E.: *Frauen leben Widersprüche.* Zwischenbilanz der Frauenforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 1990, S. 25-48.
- Ohder, C.:** *Gewalt durch Gruppen Jugendlicher.* Eine empirische Untersuchung am Beispiel Berlins. Berlin: Hitit, 1992.
- Olweus, D.:** *Gewalt in der Schule.* Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern u.a.: Huber, 1995.
- Olweus, D.:** Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen.* Er-

scheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 281-297.

Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): *Was Kinder stärkt.* Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl. München: Reinhardt, 2007.

Oswald, H.: Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In: Schäfer, M./Frey, D. (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen.* Göttingen: Hogrefe, 1999, S. 43-51.

Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): *Schulische Gewalt- und Suchprävention im Team (PIT).* Ein Evaluationsbericht. Reihe: Pädagogik zeitgemäß 39/2002 (Onlinefassung). http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/downloads/PL/PL-Informationen/Materialien-Downloads/Paedagogik_zeitgemaess_Heft_39__Schulische_Gewalt-_und_Suchtpraevention_im_Team__PIT__Ein_Evaluationsbericht.pdf, Stand: 24.08.2013.

Paley, V.G.: *Mitspielen verbieten ist verboten.* Gegenseitige Achtung und Akzeptanz unter Kindern. Weinheim/Basel: Beltz Quadriga, 1994.

Petermann, F.: Auswirkungen von Medien auf die Entstehung von Gewalt im Kindes- und Jugendalter. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen.* 19-20/1997, S. 28-33.

Petermann, F./Jugert, T./Tänzer, U./Verbeek, D.: *Sozialtraining in der Schule.* Materialien für die psychosoziale Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, 1997.

Petermann, F./Jugert, G./Verbeek, D./Tänzer, U.: Verhaltenstraining mit Kindern. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen.* Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 315-329.

Petermann, F./Petermann, U.: *Training mit aggressiven Kindern.* Einzeltraining, Kindergruppe, Elternberatung. Weinheim/Basel: Beltz, 1993.

Peters, H.: Da werden wir empfindlich. Zur Soziologie der Gewalt. In: Lamnek, S. (Hrsg.): *Jugend und Gewalt.* Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 25-38.

Petri, H.: *Erziehungsgewalt.* Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung. Frankfurt/M.: Fischer, 1989.

Petri, H.: *Lieblose Zeiten.* Psychoanalytische Essays über Tötungstrieb und Hoffnung. Göttingen und Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht, 1996.

- Pfeiffer, Ch.:** Armut und Jugendkriminalität – Präventionsansätze und neue Wege zu ihrer Finanzierung. In: *DVJJ-Journal*. 6/1995, S. 285-290.
- Pfeiffer, Ch.:** Wo die Gewalt wächst. Fast überall nimmt die Aggressivität junger Menschen zu. In: *Die Zeit*. 23/30.05.1997, S. 6.
- Pfeiffer, Ch.:** Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt. In: Grimm, A. (Hrsg.): *Kriminalität und Gewalt in der Entwicklung junger Menschen*. Forschungsbefunde – Praxiserfahrung – Politische Konzepte. Rehburg-Loccum: Loccumer Protokolle, 1999, S. 8-16.
- Pfeiffer, Ch./Baier, D.:** Gewalt durch Jungen und Mädchen. In: Dölling, D. u.a. (Hrsg.): *Verbrechen – Strafe – Resozialisierung*. Festschrift für Heinz Schöch zum 70. Geburtstag. Berlin u.a.: de Gruyter, 2010, S. 69-80.
- Pfeiffer, Ch./Delzer, I./Enzmann, D./Wetzels, P.:** Ausgrenzung, Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen – Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. In: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. (Hrsg.): *Sonderdruck des DVJJ zum 24. Deutschen Jugendgerichtstag vom 18.-22.9.1998 in Hamburg*. Hannover: DVJJ, 1998.
- Pfeiffer, Ch./Ohlemacher, T.:** Anstieg der (Gewalt-)Kriminalität und der Armut junger Menschen. Gibt es einen Zusammenhang? In: Lamnek, S. (Hrsg.): *Jugend und Gewalt*. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 259-277.
- Pfeiffer, Ch./Wetzels, P.:** *Kinder als Täter und Opfer*. Eine Analyse auf der Basis der PKS und einer repräsentativen Opferbefragung. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., 1997.
- Pfeiffer, Ch./Wetzels, P.:** Keine ‚deutschen‘ Chancen. Thesen zur Jugendgewalt. In: *Erziehung und Wissenschaft*. 9/1999 a), S. 10-13.
- Pfeiffer, Ch./Wetzels, P.:** Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B26/1999 b), S. 3-22.
- Pforzheimer Initiative für Mädchenarbeit (PRIMA):** Gewalt bei Mädchen und jungen Frauen. Ist-Analyse des Bedarfs und Möglichkeiten der Präventionsarbeit in Pforzheim. Pforzheim: PRIMA, 2008.
- Pikowsky, B./Wild, E.:** Schulpsychologische Beratung. In: Hofer, M./Wild, E./Pikowsky, B.(Hrsg.): *Grundlagen pädagogisch-psychologische Beratung*. Bern u.a.: Huber, 1996, S. 87-114.

- Popp, U.:** ‚Heiraten – das kann ich mir noch nicht vorstellen‘. Das psychosoziale Moratorium bei Jungen und Mädchen in der Oberstufe. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Jugend weiblich – Jugend männlich*. Opladen: Leske + Budrich, 1992, S. 51-64.
- Popp, U.:** Gewalt an Schulen – Ein Jungenphänomen? In: *Die deutsche Schule*. Jg.89, 1/1997, S. 77-87.
- Popp, U.:** Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, H.-G./Heitmeyer, W. u.a. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. überarb. Auflage. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 207-223.
- Popp, U.:** *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt*. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim/München: Juventa, 2002.
- Popp, U.:** Die ‚Rolle‘ von Mädchen und Jungen bei schulischen Gewalthandlungen. In: Malz-Teske, R. (Hrsg.): *Frauen und Schule*. Gestern, heute, morgen. 13. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld: Kleine, 2004, S. 387-397.
- Popp, U.:** Zur sozialen Wahrnehmung von Mädchen und Frauen als ‚Täterinnen‘. In: Kawamura-Reindl, G./Halbhuber-Gassner, L./Wichmann, C. (Hrsg.): *Gender-Mainstreaming*. Ein Konzept für die Straffälligenhilfe? Freiburg/Breisgau: Lambertus, 2007, S. 52-68.
- Popp, U./Meyer, U./Tillmann, K.-J.:** Es gibt auch Täterinnen. Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Jg.21, 2/2001, S. 170-191.
- Posch, P.:** Kommentar zu Volker Krumm, Birgit Lamberger-Baumann & Günter Haider: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: *Empirische Pädagogik*. Jg.11, 2/1997, S. 277-283.
- Pres, U./Beck, M./Heil, R./Dagmar, T.:** *Konfliktfeld Medien und Gewalt*. Handlungsorientierte Wege im Unterricht. Unterrichtseinheiten für das 5.-6. Schuljahr und 7.-10. Schuljahr an allgemein bildenden Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1999.
- Preuschoff, G./Preuschoff, A.:** *Gewalt an Schulen und was dagegen zu tun ist*. Köln: PapyRossa, 1994 a).
- Preuschoff, G./Preuschoff, A.:** *Wir können etwas tun*. Gegen Gewalt an Schulen. Köln: PapyRossa, 1994 b).

- Preuss-Lausitz, U.:** Gender Patchwork. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim/München: Juventa, 1996, S. 189-206.
- Projektmappe Gewalt in der Schule. Workshops, Projekte, Spiele und Sketche gegen Gewalt und Aggressionen.** Kerpen-Buir: Kohl, 2002.
- Prote, I.:** Veränderte Lebensbedingungen von Kindern. In.: George, S./Prote, I. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1996a, S. 17-48.
- Prote, I.:** Soziales Lernen in der Grundschule – wichtiger denn je. In: George, S./Prote, I. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1996b, S. 76-98.
- Prote, I.:** *Für eine veränderte Grundschule*. Identitätsförderung, soziales Lernen, politisches Lernen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2000.
- Ratzke, K.:** Gewalt, Aggressivität und Aggressionen. In: Cierpka, M. (Hrsg.): *Kinder mit aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe, 1999, S. 15-23.
- Ratzke, K./Cierpka, M.:** Der familiäre Kontext von Kindern, die aggressive Verhaltensweisen zeigen. In: Cierpka, M. (Hrsg.): *Kinder mit aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe, 1999, S. 25-60.
- Ratzke, K./Sanders, M./Krannich, S./Cierpka, M.:** Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. Jg.46, 3/1997, S. 153-168.
- Rauw, R./Jantz, O./Reinert, I./Ottemeier-Glücks, F.G. (Hrsg.):** *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik*. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Quersichten 1. Band. Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Rauschenberger, H.:** Aus der Kinderstube der Gewalt – Pädagogische Überlegungen. In: Valtin, R./Portmann, R. (Hrsg.): *Gewalt und Aggression*. Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 1995, S. 39-45.
- Reimer, V.:** Mädchen können alles! Ein Trainingskurs zur Identitätsfindung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2011.

- Reinsdorf, M./Jahnke, M./Eren, E./Pape, J.:** Spektacoolär. 365 Tage (CD). Hansa (Sony Music), 1998.
- Rendtorff, B./ Moser, V. (Hrsg.):** Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Ringel, E.:** Die österreichische Seele. Zehn Reden über Medizin, Politik, Kunst und Religion. Wien/Zürich: Europaverlag, 1986.
- Rixius, N./Sturzenhecker, B.:** Hinsehen, hinhören, aussprechen. In: Hurrelmann, K./Rixius, N./Schirp, H.: *Gegen Gewalt in der Schule*. Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1996, S. 71-80.
- Rolff, H.-G./Buhren, C./Lindau-Bank, G./Müller, S.:** Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim/Basel: Beltz, 1999.
- Rose, L.:** Die Geschlechterkategorie im Diskurs der Kinder- und Jugendhilfe. Kritische Überlegungen zu zentralen Argumentationsmustern. In: *Diskurs*. Jg.10, 2/2000, S. 15-20.
- Rose, L./Schulz, M.:** *Gender-Inszenierungen*. Jugendliche im pädagogischen Alltag. Königstein/Ts.: Helmer, 2007.
- Rostampour, P.:** Rollengefüge von Tätern und Opfern. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 115-147.
- Rostampour, P./Melzer, W.:** Täter-Opfer-Typologien im schulischen Gewaltkontext. Forschungsergebnisse unter Verwendung von Cluster-Analyse und multinomialer logistischer Regression. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W. u.a. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 169-189.
- Rostampour, P./Melzer, W./Schubarth, W.:** Schulische Gewalt im Lebenszusammenhang von Schülern – Gesamtmodell (Mehrebenenanalyse). In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 221-236.
- Roth, R.:** Demonstrieren, Blockieren: Neue Qualitäten in der politischen Auseinandersetzung? In: Heitmeyer, W./Möller, K./Sünker, H. (Hrsg.): *Jugend – Staat – Gewalt*. Politische Sozialisation von Jugendli-

chen, Jugendpolitik und politische Bildung. Weinheim/München: Juventa, 1989, S. 191-203.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (Hrsg.): Zum Umgang mit der Gewaltakzeptanz. Erste Ausgabe einer Handreichung für Pädagogen und Lehrer im Freistaat Sachsen. Dresden: SMK, 1992.

Scarbath, H./Schlottau, H./Straub, V./Waldmann, K. (Hrsg.): *Geschlechter*. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 1999.

Schirp, H.: Gewaltverhältnisse in der Schule? Ursachen und Effekte institutioneller Zwänge und Strukturen. In: Heitmeyer, W./Möller, K./Sünker, H. (Hrsg.): *Jugend – Staat – Gewalt*. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. Weinheim/München: Juventa, 1989, S. 125-136.

Schirp, H.: Schule und Gewalt. In: Hurrelmann, K./Rixius, N. u.a. (Hrsg.): *Gegen Gewalt in der Schule*. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim/Basel: Beltz, 1996, S. 27-58.

Schirp, H.: Schule und Gewalt. Gestaltung – Öffnung – Reflexion – drei Ansätze zur Gewaltprävention in der Schule. In: Hurrelmann, K./Rixius, N. u.a. (Hrsg.): *Gegen Gewalt in der Schule*. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. 2. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 1999, S. 27-58.

Schlömerkemper, J.: Lernen zwischen Dissens und Konsens. Zur Verbindlichkeit des Lehrens und Lernens in Team-Modellen. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): *Entwicklung von Schulkultur*. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1995, S. 102-112.

Schmerl, Ch.: Wann werden Weiber zu Hyänen? Weibliche Aggressionen aus psychologisch-feministischer Sicht. In: Dausien, B./Herrmann, M./Oechsle, M./Schmerl, Ch./Stein-Hilbers, M. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht*. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 197-215.

Schmidt, R.: *Schule ohne Gewalt ist möglich*. Was tun gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen? Analyse, Konzept, Hilfen. 2. überarb. Aufl. Essen: Wingen, 1997.

Schmölzer, G.: Frauen als ‚die bessere Hälfte‘ der Menschheit? Statistische und empirische Erkenntnisse. In: Elz, J. (Hrsg.): *Täterinnen*. Befunde, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle e.V., 2009, S. 21-44.

- Schneider, U.:** *Körperliche Gewaltanwendung in der Familie*. Notwendigkeit, Probleme und Möglichkeiten eines strafrechtlichen und strafverfahrensrechtlichen Schutzes. Berlin: Duncker und Humblot, 1987.
- Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.):** *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Analyse und Prävention. Opladen: Leske + Budrich, 1993.
- Schubarth, W.:** Berichte von der ‚Gewaltfront‘. Gewaltdarstellung in den Medien. Der alltägliche Blick in die Medien. In: *Pädagogik*. Jg.46, 3/1994, S. 21-23.
- Schubarth, W.:** Gewalt an Schulen als Medienereignis. In: Schubarth, W./Melzer, W. (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, 1995a, S. 104-114.
- Schubarth, W.:** Gewalt an Schulen im Spiegel aktueller Schulstudien. In: Lamnek, S. (Hrsg.): *Jugend und Gewalt*. Devianz und Kriminalität in Ost und West. Opladen: Leske + Budrich, 1995b, S. 139-154.
- Schubarth, W.:** Je liberaler, desto mehr Gewalt an Schulen? Ergebnis eines Ost-West-Vergleichs. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): *Gewalt an Schulen*. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich, 1996, S. 29-47.
- Schubarth, W.:** Gewaltphänomene aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine empirische Studie an sächsischen Schulen. In: *Die Deutsche Schule*. Jg.89, 1/1997, S. 63-76.
- Schubarth, W.:** *Analyse und Prävention von Gewalt*. Der Beitrag interdisziplinärer Forschung zur Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Habilitationsschrift. Dresden: Technische Universität Dresden, 1998.
- Schubarth, W.:** Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. Zum Stand der Forschung. In: *Pädagogik*. Jg.51, 1/1999, S. 28-32.
- Schubarth, W.:** Über die Gewalt ist nun genug geforscht. Interview von Heinemann, K-H. In: *Frankfurter Rundschau*. 10/13.1.2000a, S. 10.
- Schubarth, W.:** *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe*. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2000b.
- Schubarth, W.:** Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 2010

- Schubarth, W./Ackermann, Ch.** (Forschungsgruppe Schulevaluation an der TU Dresden): *Aggression und Gewalt*. 45 Fragen und Projekte zur Gewaltprävention. Neuauflage. Dresden: Sächsische Landeszentrale für politische Bildung, 2000.
- Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H.** (Hrsg.): *Gewalt an Schulen*. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen: Leske + Budrich, 1996.
- Schwind, H.-D.:** Möglichkeiten (staatlicher) Prävention und Intervention. In: Bierhoff, H.-W./Wagner, U. (Hrsg.): *Aggression und Gewalt*. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1998, S. 258-279.
- Schwind, H.-D./Baumann, J./Lösel, F./Remschmidt, H. u.a.** (Hrsg.): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 1. Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen. Berlin: Duncker und Humblot, 1990a.
- Schwind, H.-D./Baumann, J./Lösel, F./Remschmidt, H. u.a.** (Hrsg.): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*. Analyse und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 2. Erstgutachten der Unterkommissionen. Berlin: Duncker und Humblot, 1990b.
- Schwind, H.-D./Baumann, J./Lösel, F./Remschmidt, H. u.a.** (Hrsg.): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*. Analyse und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 3. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten). Berlin: Duncker und Humblot, 1990c.
- Schwind, H.-D./Baumann, J./Lösel, F./Remschmidt, H. u.a.** (Hrsg.): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*. Analyse und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). 4. Politische Gewalt und Repression. Ergebnisse von Bevölkerungsumfragen. Berlin: Duncker und Humblot, 1990d.
- Schwind, H.-D./Roitsch, K./Ahlborn, W./Gielen, B.** (Hrsg.): *Gewalt in der Schule*. Am Beispiel Bochum. In Zusammenarbeit mit ‚Weißer Ring‘. Mainz: Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsoffern, 1995.

- Schwind**, H.-D./Roitsch, K./Gielen, B.: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt in Schulen*. Weinheim/München: Juventa, 1997, S. 81-100.
- Scott**, J.W.: Die Zukunft von gender. Fantasien zur Jahrtausendwende. In: Honegger, C./Arni, C. (Hrsg.): *Gender - die Tücken einer Kategorie*. Scott, J.W.: Geschichte und Politik. Zürich: Chronos, 2001, S. 39-63.
- Seitz**, W.: Familiäre Erziehung und Delinquenz. In: Lösel, F.(Hrsg.): *Kriminal-Psychologie*. Grundlagen und Anwendungsbereiche. Weinheim/Basel: Beltz, 1983, S. 63-73.
- Selg**, H.: *Menschliche Aggressivität*. Theorien, Diagnostik, Therapiemöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe, 1974.
- Selg**, H. (Hrsg.): *Zur Aggression verdammt?* Ein Überblick über die Psychologie der Aggression. 6. Aufl. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1982.
- Selg**, H.: Aggression. In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Psychologie*. 4. überarb. Aufl. München: Psychologie-Verl.-Union, 1992, S. 1-4.
- Selg**, H./Mees, U./Berg, D.: *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe, 1988.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport** (mit Welz, E./Dussa, U.) (Hrsg.): *Mädchen sind besser – Jungen auch*. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Dokumentation eines Modellversuchs. 1. Band. Berlin: Paetec, 1998. Stand: 21.12.2012.
- Seus**, L.: ‚Böse Jungen – Brave Mädchen‘. Abweichendes Verhalten und die soziale Konstruktion von Geschlecht. In: Müller, S./Peter, H. (Hrsg.): *Kinderkriminalität*. Opladen: Leske + Budrich, 1998, S. 139-161.
- Silkenbeumer**, M.: *Im Spiegel ihrer Lebensgeschichten*. Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher und Geschlechtszugehörigkeit. Stuttgart: Ibdem, 2000.
- Silkenbeumer**, M.: *Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen*. Dissertation: 2006. Berlin: LIT, 2007.
- Silkenbeumer**, M.: *Gewalt und Geschlecht in der Schule: Analysen, Positionen, Praxishilfen*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2010.

- Simsa, Ch.:** *Mediation in Schulen*. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied u.a.: Luchterhand, 2001.
- Singer, K.:** *Der Gewalt vorbeugen in Familie und Schule*. München: Aktion humane Schule Bayern, 1994.
- Singer, K.:** *Die Würde des Schülers ist antastbar*. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Reinbek beim Hamburg: Rowohlt, 1998.
- Spreiter, M. (Hrsg.):** *Waffenstillstand im Klassenzimmer*. Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention. Weinheim/Basel: Beltz, 1993.
- Staatliches Schulamt Lahn-Dill (Hrsg.):** *Projektzeitung zum Projekt ‚Schule ohne Gewalt‘*. Projekt ‚Schule ohne Gewalt‘. 2. Aufl. Wetzlar: Staatliches Schulamt Lahn-Dill, 1996.
- Staudt, C.:** LehrerInnen – nur Opfer oder auch Täter? Ein Bericht aus der Schülerperspektive. In: *Pädagogik*. Jg.46, 3/1994, S. 17-20.
- Steiner, O./Schmassmann, H./Mäder, U.:** *Lebensweltliche Gewalterfahrungen Jugendlicher*. Eine empirische Studie über delinquente Jugendliche. Basel: edition gesowip, 2005.
- Steinert, H./Karazman-Morawetz, I.:** Über Gewalterfahrungen, Ausländerverachtung und Rechtsorientierung von Jugendlichen. In: *Erziehung & Unterricht*. Jg.143, 7/1993, S. 399-403.
- Steinhausen, H.-C.:** *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie. 3. überarb. Aufl. München: Urban & Schwarzenberg, 1996.
- Stenke, D./Bergelt, S./Börner, F.:** Jungengewalt – Mädchengewalt – ein Exkurs. In: Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.): *Gewalt als soziales Problem in Schulen*. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske + Budrich, 1996, S. 85-114.
- „Stern“-TV (24.02.2010):** *Immer mehr Mädchen schlagen brutal zu – Letzter Ausweg Staatsanwalt?*
<http://www.presseportal.de/meldung/1566172>, Stand: 17.11.2012.
- Strauß, U.:** *Gewalt, Geschlecht, Diskurs*. Eine Studienarbeit. München: Grin, 2008.
- Struck, P.:** *Erziehung gegen Gewalt*. Ein Buch gegen die Spirale von Aggression und Haß. Neuwied u.a.: Luchterhand, 1994a.
- Struck, P.:** *Neue Lehrer braucht das Land*. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994b.

- Struck, P.:** *Zuschlagen, Zerstören, Selbstzerstören. Wege aus der Spirale der Gewalt.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995.
- Sturzbecher, D./Langner, W.:** Gut gerüstet in die Zukunft? Wertorientierungen, Zukunftserwartungen und soziale Netze brandenburgischer Jugendlicher. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland.* Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 1997.
- Süddeutsche Zeitung** vom 29. November 2016, München,
<http://www.sueddeutsche.de/panorama/mahnwache-fuer-gewaltopfer-in-offenbach-tue-wir-kaempfen-mit-dir-1.2244492>,
 Stand: 05.10.2016.
- Szemerédy, S.:** 'Oh boy, it's a girl'. Dekonstruktion/Kritik der Kategorie Geschlecht. Eine Chance für feministische Soziale Arbeit mit mißbrauchten/mißhandelten Mädchen? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik.* 4 /1996, S. 65-86.
- Tennstädt, K.-Ch./Krause, F. u.a.:** *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen.* 1. Band. Bern u.a.: Huber, 1991.
- Tertilt H.:** *Turkish Power Boys.* Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1996.
- Terwey, M./Pöhlker, R.:** Konfrontatives Interventionsprogramm (KIP) für Schulen. In: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): *Gewalt im Griff.* Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim/Basel: Beltz, 1997, S. 112-149.
- Teubner, U.:** Männerleid und Männerfreud. Zu einigen Aporien von Macht und Individuum. In: Hagemann-White, C./Rerrich, M.S. (Hrsg.): *FrauenMännerBilder.* Männer und Männerbilder in der feministischen Diskussion. Bielefeld: AJZ, 1988, S. 26-40.
- Textor, M.R.:** Kindheit in der Familie. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 40-41/1990, S. 14-20.
- Theunert, H.:** *Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität.* Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. 2. überarb. Aufl. München: KoPäd-Verlag, 1996.
- Tillmann, K.-J.:** Plädoyer für eine nüchterne Analyse. Zur aktuellen Diskussion über Gewalt in der Schule. In: *Pädagogik.* Jg.46, 3/1994, S. 6-8.
- Tillmann, K.-J.:** Gewalt – was ist das eigentlich? Präzisierung eines schwierigen Begriffs. In: Melzer, W. u.a. (Hrsg.): *Gewaltlösungen.* Friedrich-Jahresheft ‚Schüler‘. Seelze: Friedrich, 1995a, S. 10-13.

- Tillmann, K.-J.:** Gewalt in der Schule – ein altes oder neues Thema? In: Valtin, R./Portmann, R. (Hrsg.): *Gewalt und Aggression*. Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 1995b, S. 66-74.
- Tillmann, K.-J.:** Gewalt an Schulen. Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: *Die Deutsche Schule*. 1/1997, S. 36-49.
- Tillmann, K.-J.:** Gewalt an Schulen: Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Holtappels, H.G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. überarb. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 1999, S. 11-25.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U.:** *Schülergewalt als Schulproblem*. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München: Juventa, 1999.
- Todt, E./Busch, L.:** Aggression und Gewalt in Schulen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. Jg.42, 2/1994, S. 174-186.
- Unfallkasse Hessen (Hrsg.):** *Der Gewalt auf der Spur*. Begleitheft zum gleichnamigen Film zur Gewaltprävention und Verantwortungsübernahme an Schulen. Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen. Band 4. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt, 2000.
- Utzmann-Krombholz, H.:** *Rechtsextremismus und Gewalt*. Affinitäten und Resistenzen von Mädchen und jungen Frauen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Zeitschrift für Frauenforschung*. Jg.12, 2-3/1994, S. 6-31.
- Valtin, R./Portmann, R. (Hrsg.):** *Gewalt und Aggression*. Herausforderungen für die Grundschule. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., 1995.
- Verres, R./Sobez, I.:** *Ärger, Aggression und soziale Kompetenz*. Zur konstruktiven Veränderung destruktiven Verhaltens. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.
- Vogel, G.:** Strukturelle und geschlechtsspezifische Aspekte von Gewalt. Jungenarbeit und Mediation in der Gewaltprävention. In: Sozialdienst Katholischer Frauen (SkF), Landesstelle Bayern (Hrsg.): *Gewaltprävention als Aufgabe für die Jugendhilfe*. München: SkF, 1999, S. 33-48.

- Wahl, K./Hees, K.:** *Täter oder Opfer? Jugendgewalt – Ursachen und Prävention.* München: Reinhardt, 2009.
- Walker, J.:** *Konstruktive Konfliktbehandlung im Klassenzimmer.* Förderung des Selbstwertgefühls. Hrsg.: Pädagogisches Zentrum Berlin. Berlin, 1992.
- Walker, J.:** Gewaltfreie Konfliktaustragung lernen – aber wie? Erfahrungen an einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg. In: Spreiter, M.: (Hrsg.): *Waffenstillstand im Klassenzimmer.* Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention. Weinheim/Basel: Beltz, 1993, S. 208-251.
- Walker, J.:** *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule.* Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1-4. Frankfurt/M.: Cornelsen, 1995.
- Walker, J.:** *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I.* Spiele und Übungen. Frankfurt/M.: Cornelsen, 1998.
- Wallner, C.:** *Feministische Mädchenarbeit.* Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen. Ulm: Klemm und Oelschläger, 2006.
- Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D.(Hrsg.):** *Gewalt im Griff.* 1. Band: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim/Basel: Beltz, 2000.
- Weiß, R.:** *Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern.* Göttingen: Hogrefe, 2000.
- Welsh, R.:** *Sonst bist du dran! Eine Erzählung zum Thema ‚Gewalt in der Schule‘.* Würzburg: Arena, 1995.
- West, C./Zimmermann, D.H.:** Doing Gender. In: *Gender & Society.* Jg.1, 2/1987, S. 125-151.
- Wetterer, A.:** Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): *Achsen der Differenz.* Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2003, S. 286-319.
- Willems, H.:** Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Anmerkungen zum gegenwärtigen Gewaltdiskurs. In: Otto, H./Merten, R. (Hrsg.): *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland.* Jugend im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen: Leske + Budrich, 1993, S. 88-108.
- Winkler, G./Degele, N.:** *Intersektionalität.* Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript, 2009.

- Wittmann, S./Bruhns, K.:** Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen – kein Thema für die Jugendarbeit? In: *DJI Bulletin*, H. 56/57, 12/2001, S. 8-13.
- Wittmann, S./Bruhns, K.:** Die Rolle von Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen. In: Andresen, S./Bock, K./Brumlik, M./Otto, H.-U./Schmidt, M./Sturzbecher, D. (Hrsg.): *Vereintes Deutschland – geteilte Jugend*. Ein politisches Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, 2003, S. 271-280.
- Wöbbken-Ekert, G.:** *Vor der Pause habe ich richtig Angst*. Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen. Was man dagegen tun kann. Frankfurt/M.: Campus, 1998.
- Wolkewitz, D.:** *Mediation in der Schule – im Kontext eines Schulprogramms „Konfliktbewältigung“*. Gießen: Köhler, 2000.
- Würtz, S./Hamm, S. u.a.:** Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in der Erfahrung von Schülern und Lehrern. In: Schubarth, W./Kolbe, F.-U./Willems, H. (Hrsg.): *Gewalt an Schulen*. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen: Leske + Budrich, 1996, S. 85-130.
- Zander, M./Hartwig, L./Jansen, I. (Hrsg.):** *Geschlecht Nebensache?* Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der sozialen Arbeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- ZDF Reportage:** Mädchengewalt in Berlin, veröffentlicht am 31. 5. 2012, Zugriff über xyoutube.com, letzter Zugriff am 1. 10. 2016
- Zeitschrift Pädagogik:** *Gewalt in der Schule*. 3/1993. Weinheim, 1993.
- Zeitschrift Pädagogik:** *Schule – Jugend – Gewalt*. 3/1994. Weinheim, 1994.
- Zeitschrift Pädagogik:** *Konflikte in der Schule*. 10/1997. Weinheim, 1997.
- Zeitschrift Pädagogik:** *Hilfen gegen Gewalt*. 1/1999. Weinheim, 1999.
- Ziehlke, B.:** *Deviante Jugendliche*. Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle. Opladen: Leske + Budrich, 1993.
- Zinnecker, J. (Hrsg.):** *Der heimliche Lehrplan*. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim/Basel: Beltz, 1975.

12. Anhang

A. Tabellarische Übersicht über absolute Tatverdächtigenzahlen

A.1 Absolute Tatverdächtigenzahlen schwere Körperverletzung nach Geschlecht, Altersgruppe, Region

<i>männlich</i>	Deutschland schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	7.122	6.186	6.511	7.023	6.824	6.955	7.628	7.892	7.598	6.964	6.652	5.784
Jugendliche	24.004	24.563	24.969	27.167	28.108	29.081	30.898	28.927	25.768	23.048	20.356	17.005
Heranwachsende	20.490	21.126	21.955	23.363	25.365	26.337	27.167	27.181	26.512	23.857	20.356	19.704

<i>weiblich</i>	Deutschland schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	1.580	1.586	1.652	1.819	1.624	1.617	1.724	1.838	1.732	1.537	1.513	1.253
Jugendliche	4.279	4.816	5.474	5.684	6.107	6.176	6.597	6.457	6.167	5.427	4.866	4.061
Heranwachsende	1.633	1.835	1.941	2.345	2.458	2.583	2.753	2.973	2.982	2.846	2.620	2.497

<i>männlich</i>	Hessen schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	370	311	421	478	461	472	609	541	516	454	363	309
Jugendliche	1.266	1.455	1.671	2.014	1.937	2.026	2.106	2.071	1.764	1.686	1.466	1.204
Heranwachsende	1.087	1.181	1.363	1.572	1.543	1.675	1.729	1.755	1.663	1.549	1.419	1.399

<i>weiblich</i>	Hessen schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	85	82	118	113	95	120	123	138	126	103	76	74
Jugendliche	196	250	346	408	465	404	452	568	423	430	343	292
Heranwachsende	84	95	130	163	167	184	189	190	200	191	173	207

<i>männlich</i>	Landkreis Gießen schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	27	21	26	30	17	17	45	34	20	15	22	14
Jugendliche	56	44	79	124	110	83	78	102	74	87	69	49
Heranwachsende	49	26	75	76	67	72	108	82	91	74	53	69

<i>weiblich</i>	Landkreis Gießen schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	2	5	3	2	4	5	2	9	9	4	1	5
Jugendliche	9	17	16	15	8	11	15	34	13	15	9	14
Heranwachsende	2	7	7	12	10	5	6	12	5	7	8	12

<i>männlich</i>	Stadtgebiet Gießen schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	15	8	15	20	8	6	16	17	9	7	10	8
Jugendliche	18	26	31	67	32	37	26	40	25	56	28	23
Heranwachsende	25	34	34	40	31	34	52	34	39	34	26	39

<i>weiblich</i>	Stadtgebiet Gießen schwere Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	0	3	2	2	4	2	1	2	4	1	1	2
Jugendliche	5	14	11	10	6	3	10	14	9	8	2	5
Heranwachsende	1	1	4	5	7	4	5	3	4	2	5	6

A.2 Absolute Tatverdächtigenzahlen leichte Körperverletzung nach Geschlecht, Altersgruppe, Region

<i>männlich</i>	Deutschland leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	8.075	7.728	7.585	8.250	7.695	7.545	8.591	8.723	8.622	8.233	8.328	7.891
Jugendliche	23.804	23.878	24.804	27.215	27.573	28.703	29.662	28.296	26.494	25.167	23.339	21.910
Heranwachsende	21.011	21.761	22.793	24.698	26.224	27.742	29.304	29.691	29.797	28.581	27.652	26.705

<i>weiblich</i>	Deutschland leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	1.796	1.840	1.910	1.911	1.929	1.937	2.078	2.114	2.129	1.985	2.080	1.924
Jugendliche	5.684	6.225	6.691	7.558	7.705	8.194	8.493	8.557	8.303	8.001	7.596	7.191
Heranwachsende	2.871	3.236	3.571	3.889	4.389	4.703	5.095	5.273	5.599	5.658	5.715	5.624

<i>männlich</i>	Hessen leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	283	264	291	349	355	336	369	378	326	351	324	286
Jugendliche	977	1.009	1.111	1.324	1.321	1.302	1.352	1.337	1.272	1.142	1.077	1.073
Heranwachsende	826	889	1.032	1.143	1.083	1.193	1.193	1.267	1.278	1.250	1.260	1.233

<i>weiblich</i>	Hessen leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	50	57	89	85	101	82	82	93	88	80	59	73
Jugendliche	251	259	310	353	374	357	386	366	378	363	272	318
Heranwachsende	112	142	154	199	192	215	194	220	219	237	250	228

<i>männlich</i>	Landkreis Gießen leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	21	10	12	15	17	14	20	10	25	21	8	13
Jugendliche	46	36	38	52	63	54	56	55	57	32	61	51
Heranwachsende	36	20	35	36	53	45	67	73	58	75	59	79

<i>weiblich</i>	Landkreis Gießen leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	2	2	3	3	0	2	8	2	8	3	2	7
Jugendliche	18	14	8	16	12	11	10	23	13	17	14	19
Heranwachsende	3	2	6	4	10	8	11	14	9	6	10	8

<i>männlich</i>	Stadtgebiet Gießen leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	9	6	8	6	10	4	6	5	7	15	3	8
Jugendliche	16	26	14	25	29	24	20	30	20	15	23	26
Heranwachsende	12	28	14	18	25	25	27	38	33	40	31	51

<i>weiblich</i>	Stadtgebiet Gießen leichte Körperverletzung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	1	1	1	3	0	0	4	1	6	1	1	1
Jugendliche	8	10	5	9	7	2	3	11	4	8	5	8
Heranwachsende	2	3	3	2	6	4	6	10	4	4	4	6

A.3 Absolute Tatverdächtigenzahlen Ladendiebstahl nach Geschlecht, Altersgruppe, Region

<i>männlich</i>	Deutschland Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	42.067	37.643	35.896	29.231	25.893	26.120	23.825	24.265	22.462	22.488	19.194	16.587
Jugendliche	44.910	43.112	39.535	36.236	34.075	33.218	31.259	30.913	29.504	27.262	24.316	22.618
Heranwachsende	22.126	21.860	20.056	18.303	15.998	13.724	12.612	11.919	11.646	11.292	10.562	9.829

<i>weiblich</i>	Deutschland Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	26.497	26.571	22.352	20.611	17.987	17.404	16.298	16.729	15.718	15.525	14.121	11.528
Jugendliche	34.492	35.355	31.558	31.237	29.840	31.184	29.007	29.553	29.282	28.947	27.058	23.058
Heranwachsende	11.208	11.311	10.016	9.546	8.471	8.314	7.504	7.508	7.604	7.531	7.335	6.719

<i>männlich</i>	Hessen Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	1.856	1.630	1.716	1.465	1.443	1.374	1.281	1.350	1.089	1.237	900	833
Jugendliche	2.131	2.094	2.051	2.071	1.942	1.856	1.871	1.864	1.838	1.761	1.470	1.502
Heranwachsende	1.168	1.123	1.075	1.046	848	784	693	726	739	734	679	719

<i>weiblich</i>	Hessen Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	1.330	1.319	1.301	1.281	1.170	1.090	977	1.027	850	945	735	678
Jugendliche	2.160	2.068	2.016	2.102	2.107	2.148	2.070	2.180	1.982	2.263	1.852	1.582
Heranwachsende	748	752	644	712	636	591	549	520	498	573	494	523

<i>männlich</i>	Landkreis Gießen Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	91	108	119	71	100	91	81	45	40	39	24	18
Jugendliche	112	167	156	95	94	93	85	74	105	80	62	47
Heranwachsende	71	79	90	49	46	40	25	28	49	44	27	36

<i>weiblich</i>	Landkreis Gießen Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	56	73	86	59	44	70	57	38	31	31	24	36
Jugendliche	125	139	121	111	120	102	113	83	74	96	83	64
Heranwachsende	42	42	49	37	25	23	33	28	34	36	18	36

<i>männlich</i>	Stadtgebiet Gießen Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	58	72	96	52	77	78	63	31	19	33	8	14
Jugendliche	88	112	133	84	75	71	64	60	86	68	43	34
Heranwachsende	60	68	82	40	41	33	20	23	44	39	25	34

<i>weiblich</i>	Stadtgebiet Gießen Ladendiebstahl											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	37	50	75	44	36	62	42	34	22	13	13	28
Jugendliche	111	89	106	98	107	81	100	71	66	82	69	59
Heranwachsende	40	49	40	34	24	22	31	24	27	34	15	34

A.4 Absolute Tatverdächtigenzahlen Sachbeschädigung nach Geschlecht, Altersgruppe, Region

<i>männlich</i>	Deutschland Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	22.115	20.058	19.015	17.490	15.666	15.299	17.545	17.612	16.470	15.037	14.097	11.995
Jugendliche	44.332	42.322	42.406	42.080	41.283	43.535	45.016	42.860	37.964	32.350	29.447	25.524
Heranwachsende	22.536	23.267	23.589	24.277	25.318	27.106	28.253	28.226	26.518	22.415	20.166	18.295

<i>weiblich</i>	Deutschland Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	3.421	3.241	3.048	2.938	2.509	2.511	2.839	2.701	2.703	2.521	2.359	1.926
Jugendliche	4.357	4.504	4.625	4.828	4.772	4.685	5.140	4.870	4.704	4.056	3.573	3.387
Heranwachsende	1.551	1.664	1.822	1.816	1.927	2.177	2.291	2.310	2.338	2.178	1.962	1.867

<i>männlich</i>	Hessen Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	774	702	823	832	818	740	840	854	770	714	684	548
Jugendliche	1.551	1.605	1.904	2.042	1.977	1.862	2.163	2.054	1.955	1.914	1.643	1.297
Heranwachsende	814	903	1.105	1.139	1.162	1.200	1.133	1.266	1.194	1.118	1.075	985

<i>weiblich</i>	Hessen Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	115	95	128	126	106	93	137	103	122	129	110	83
Jugendliche	114	144	210	253	212	215	217	202	242	191	157	158
Heranwachsende	57	79	73	102	80	74	70	97	121	97	83	90

<i>männlich</i>	Landkreis Gießen Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	64	41	43	35	39	43	58	40	30	36	23	22
Jugendliche	84	93	85	127	76	101	99	74	56	66	44	53
Heranwachsende	44	55	37	40	51	48	47	52	46	49	41	44

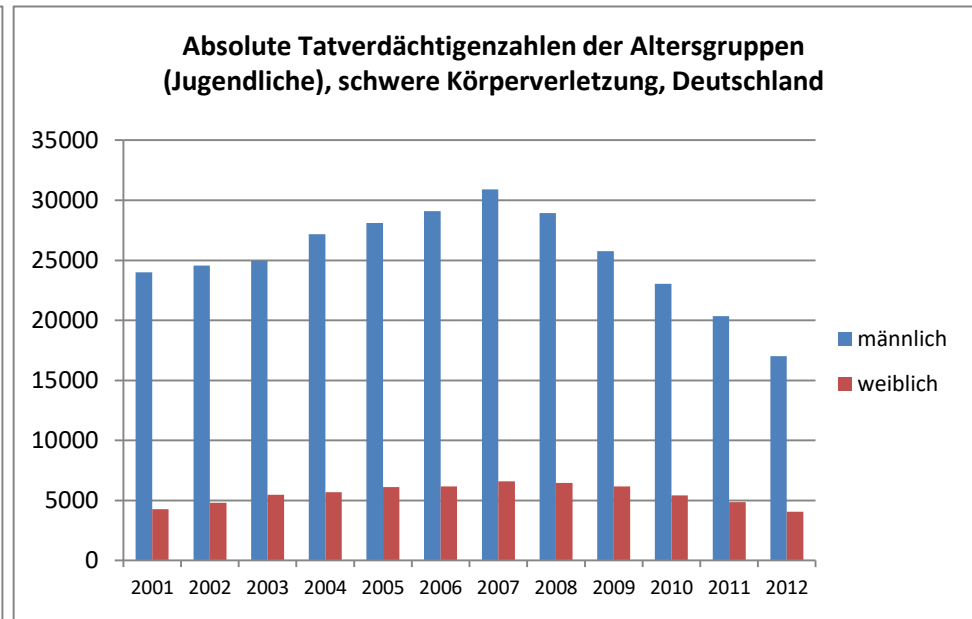
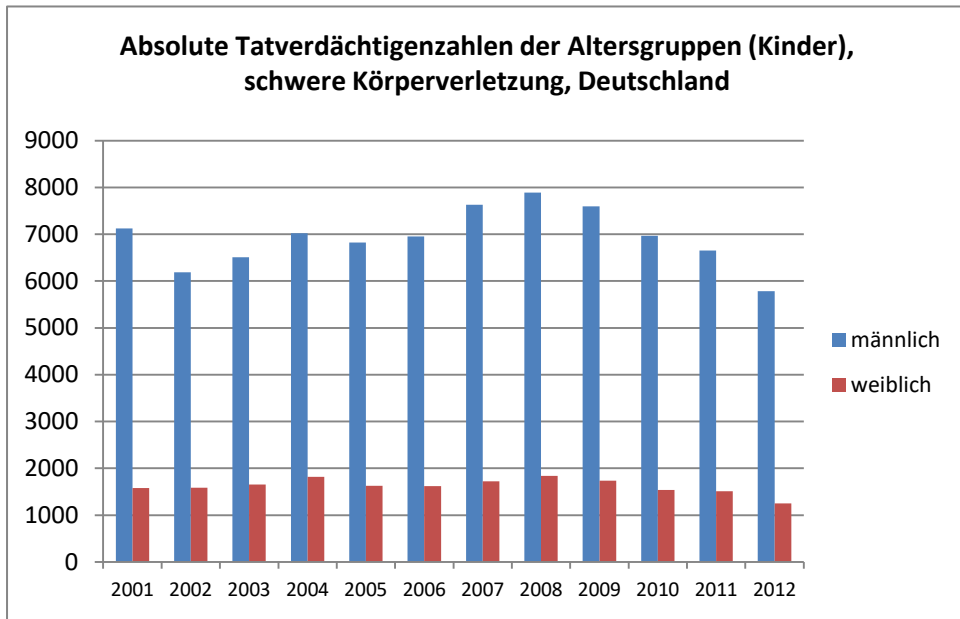
<i>weiblich</i>	Landkreis Gießen Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	9	12	6	5	3	0	15	5	4	3	4	2
Jugendliche	4	15	8	12	5	6	22	5	6	3	5	4
Heranwachsende	4	6	5	10	2	4	1	3	3	7	3	0

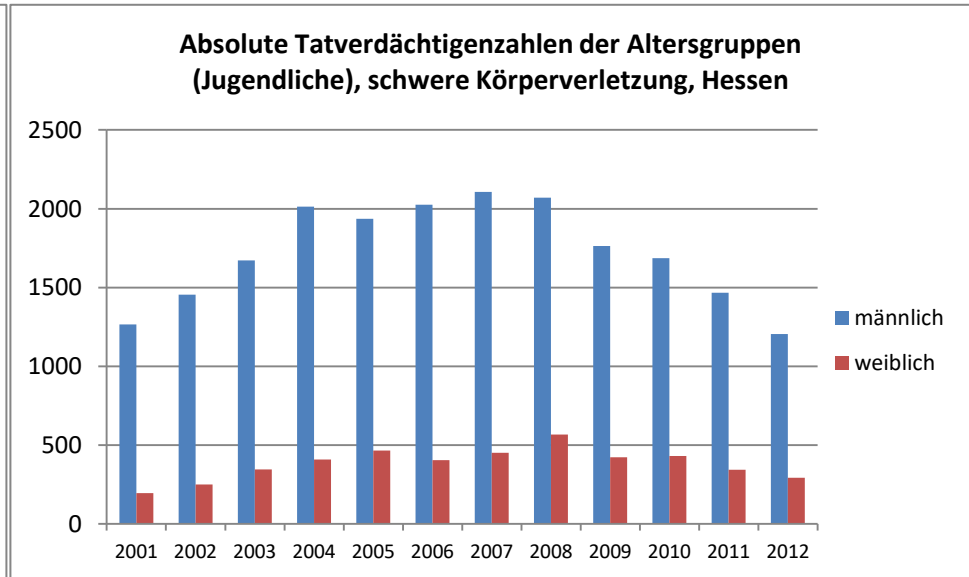
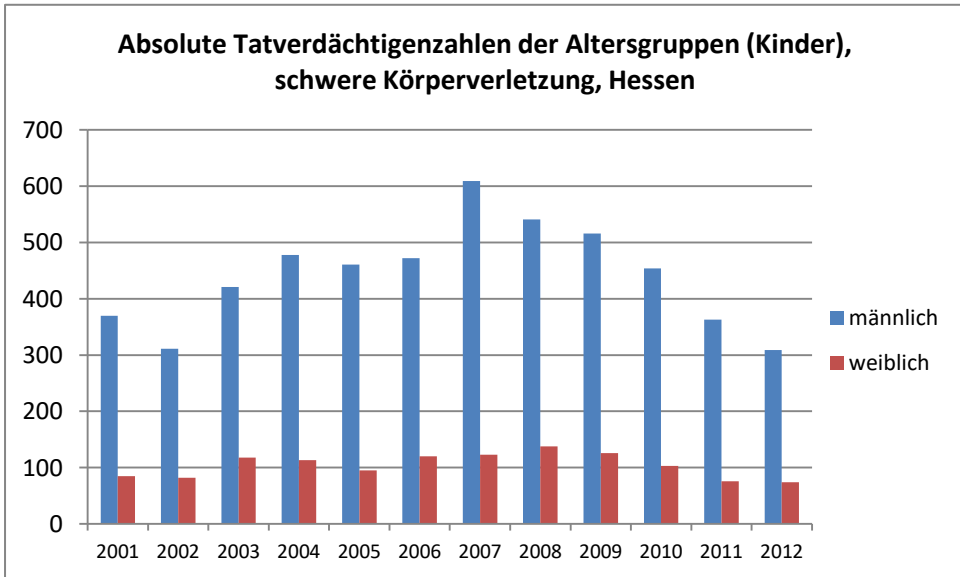
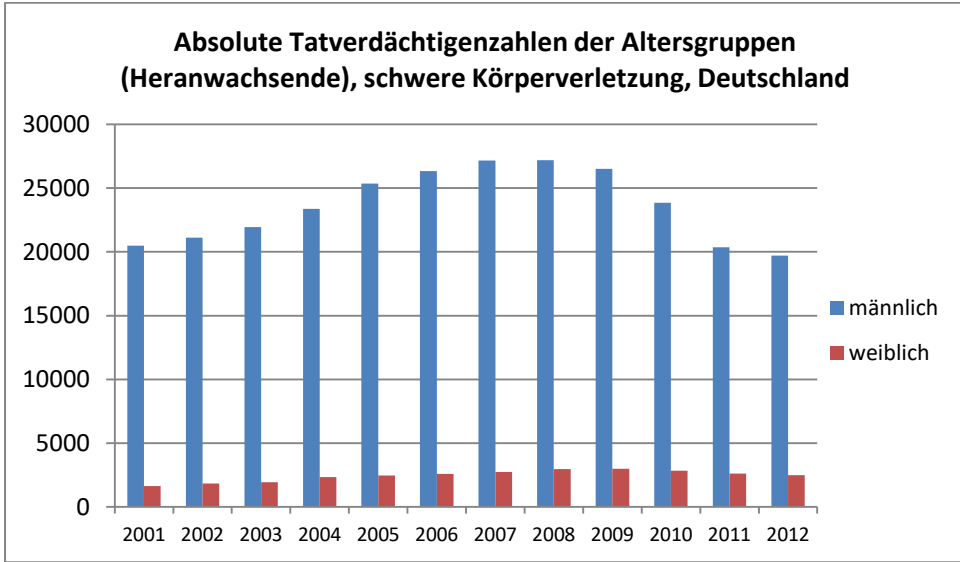
<i>männlich</i>	Stadtgebiet Gießen Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	33	20	18	18	15	16	14	19	11	11	5	5
Jugendliche	23	28	37	21	22	29	26	27	20	18	17	22
Heranwachsende	11	22	19	18	31	27	19	29	26	20	24	20

<i>weiblich</i>	Stadtgebiet Gießen Sachbeschädigung											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	5	8	0	0	1	0	2	0	1	0	2	0
Jugendliche	2	2	4	6	1	2	4	3	3	0	0	2
Heranwachsende	2	1	5	6	0	1	0	2	1	5	2	0

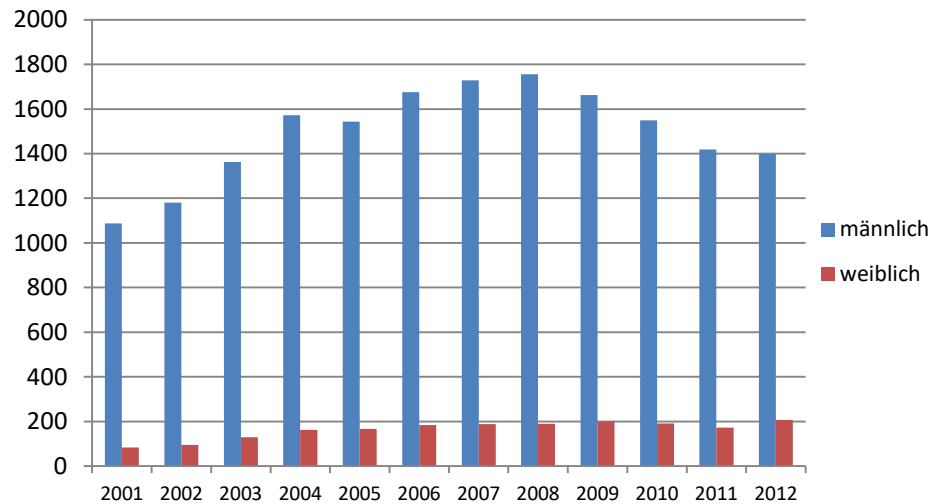
B. Abbildungen (Balkendiagramme) absolute Tatverdächtigenzahlen

B.1 Absolute Tatverdächtigenzahlen schwere Körperverletzung nach Geschlecht, Altersgruppe, Region

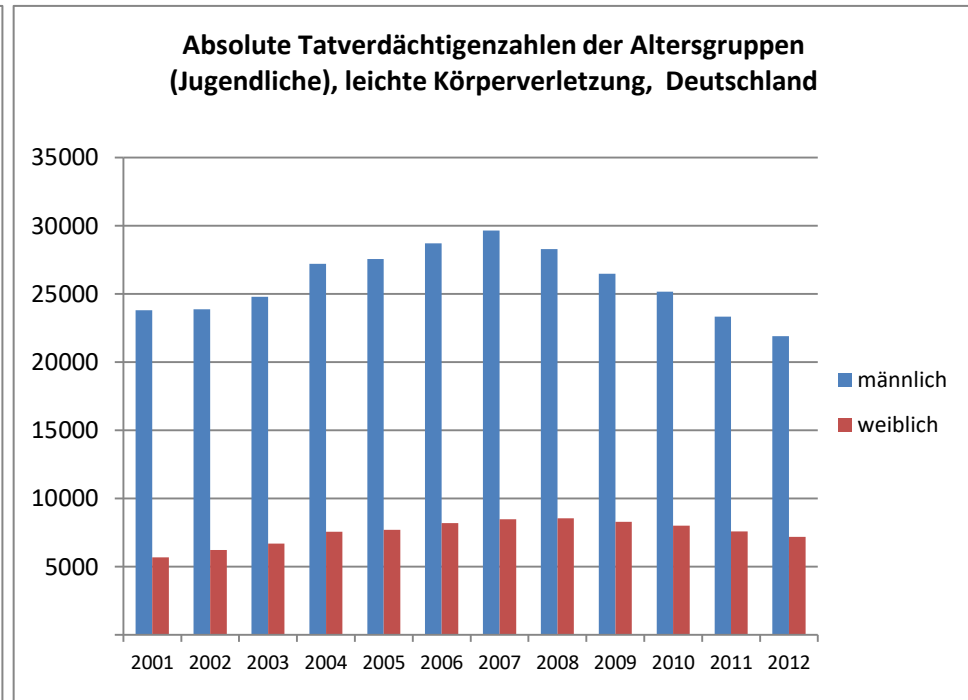
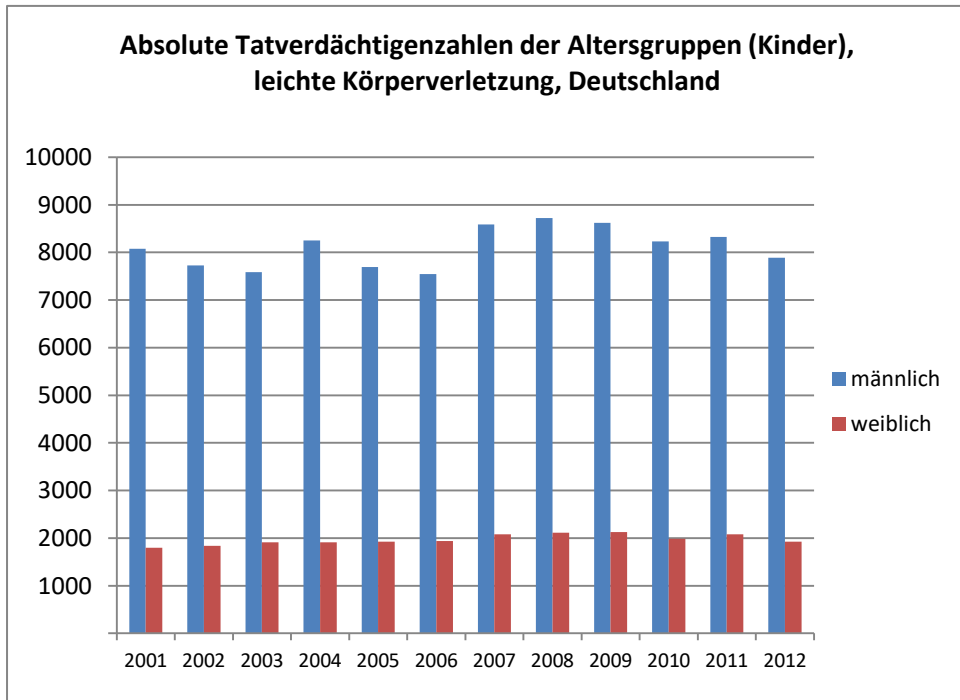




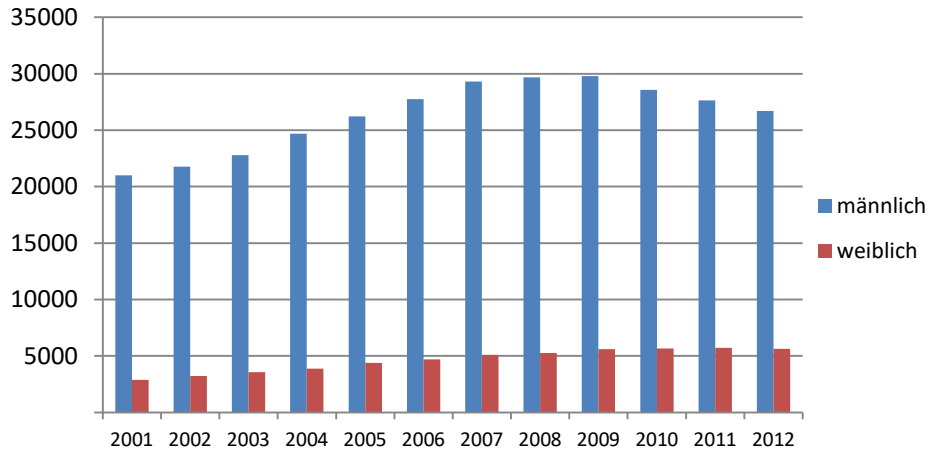
Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), schwere Körperverletzung, Hessen



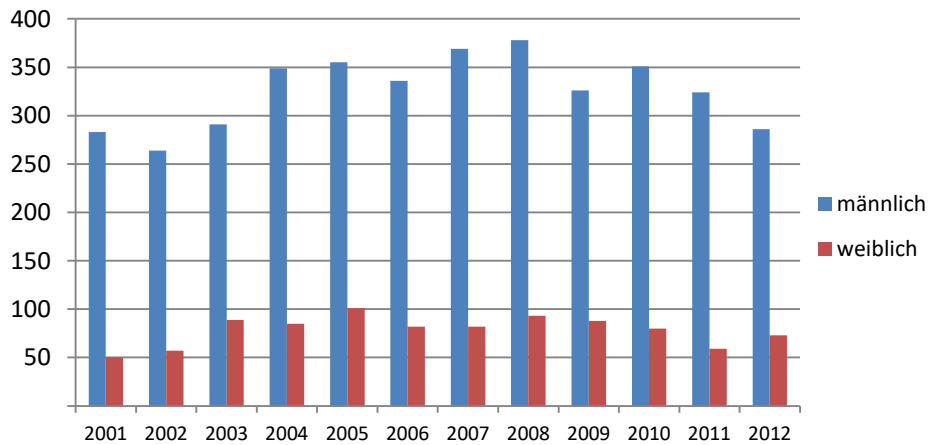
B.2 Absolute Tatverdächtigenzahlen leichte Körperverletzung nach Geschlecht, Altersgruppe, Region



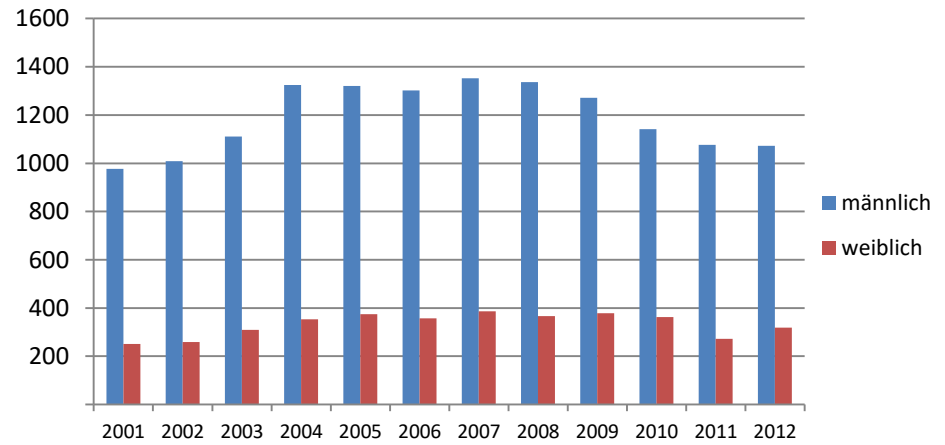
**Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen
(Heranwachsende), leichte Körperverletzung, Deutschland**



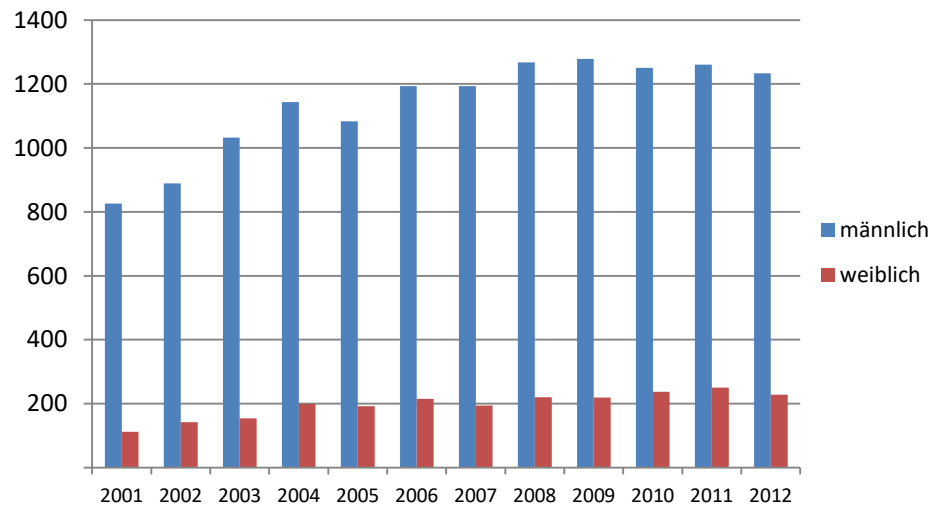
**Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder),
leichte Körperverletzung, Hessen**



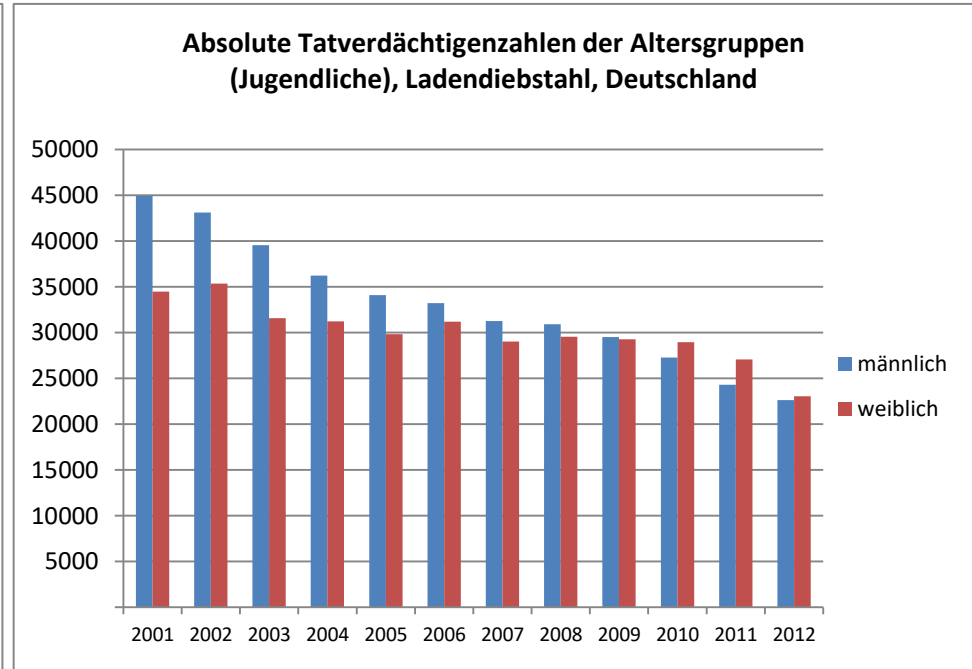
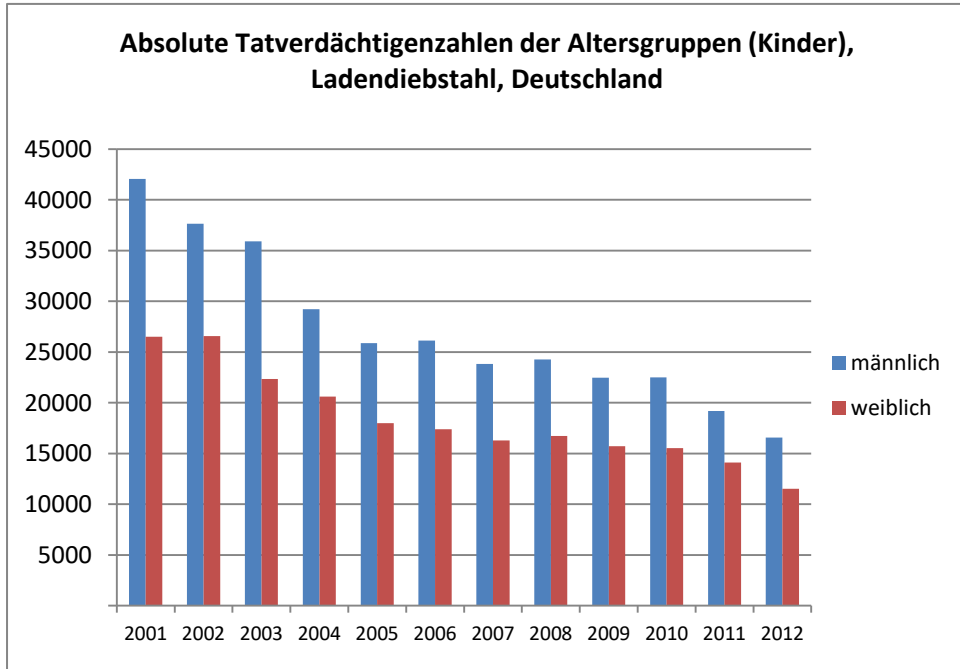
**Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen
(Jugendliche), leichte Körperverletzung, Hessen**



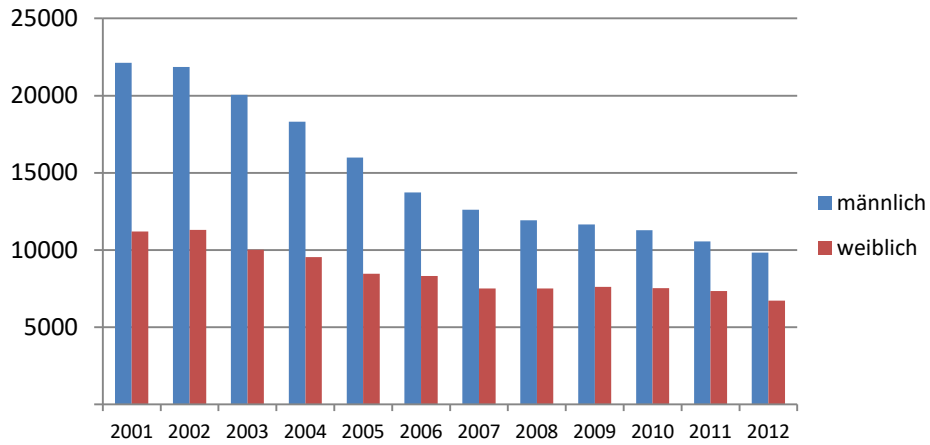
**Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen
(Heranwachsende), leichte Körperverletzung, Hessen**



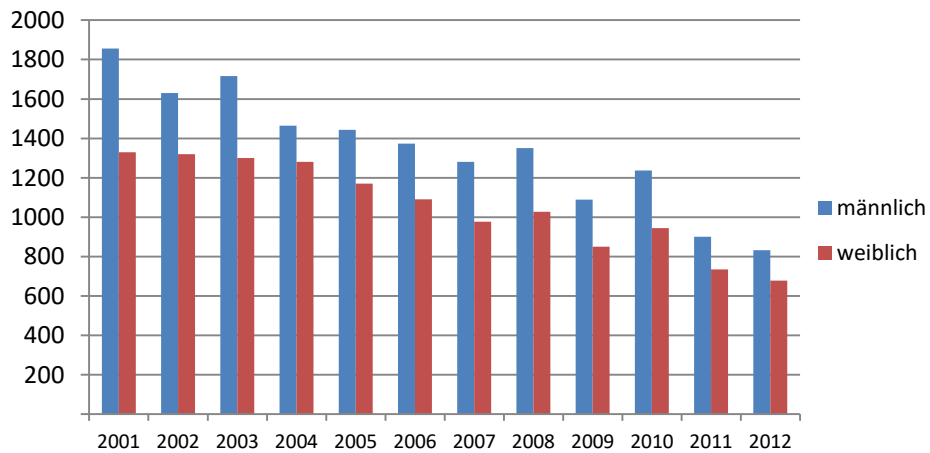
B.3 Absolute Tatverdächtigenzahlen Ladendiebstahl nach Geschlecht, Altersgruppe, Region



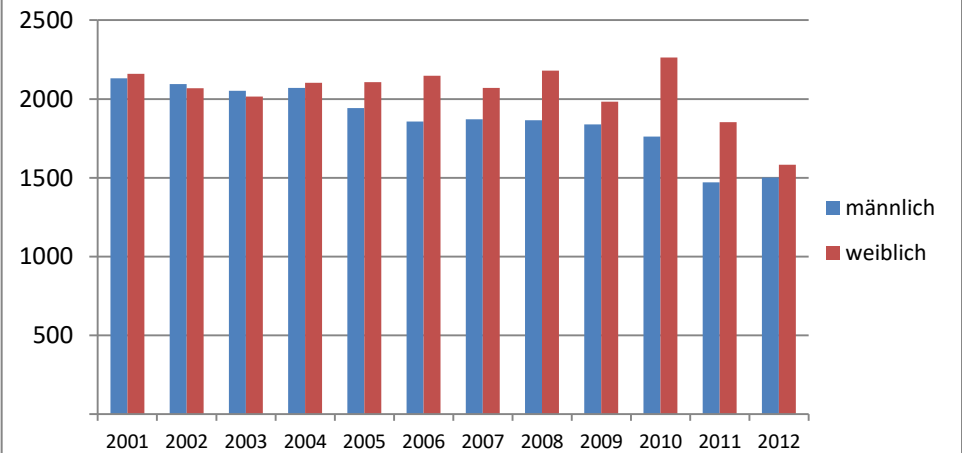
Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Ladendiebstahl, Deutschland



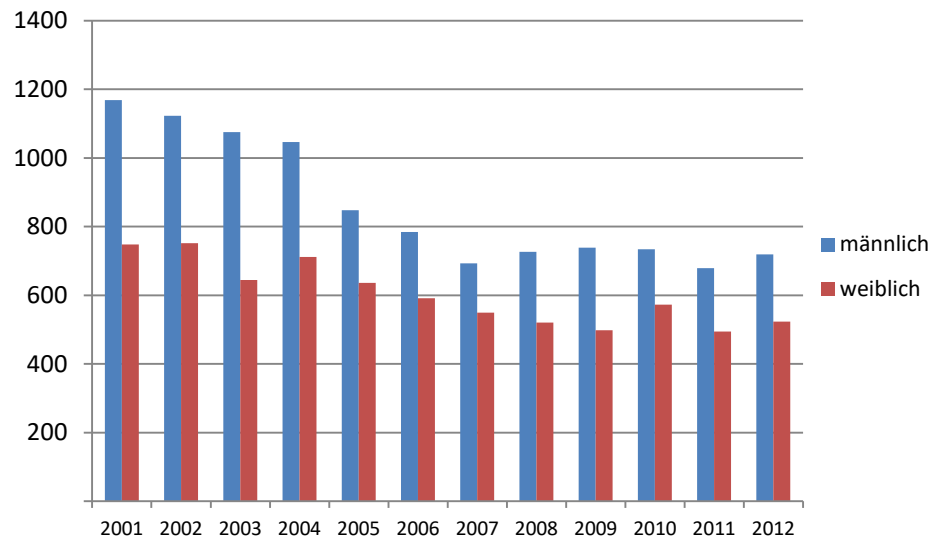
Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Ladendiebstahl, Hessen



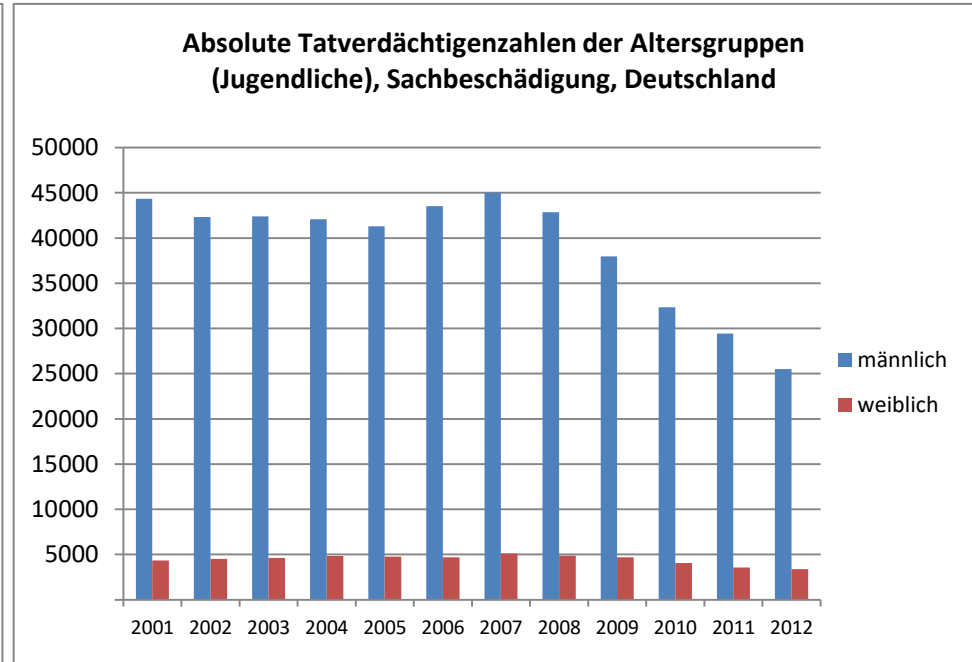
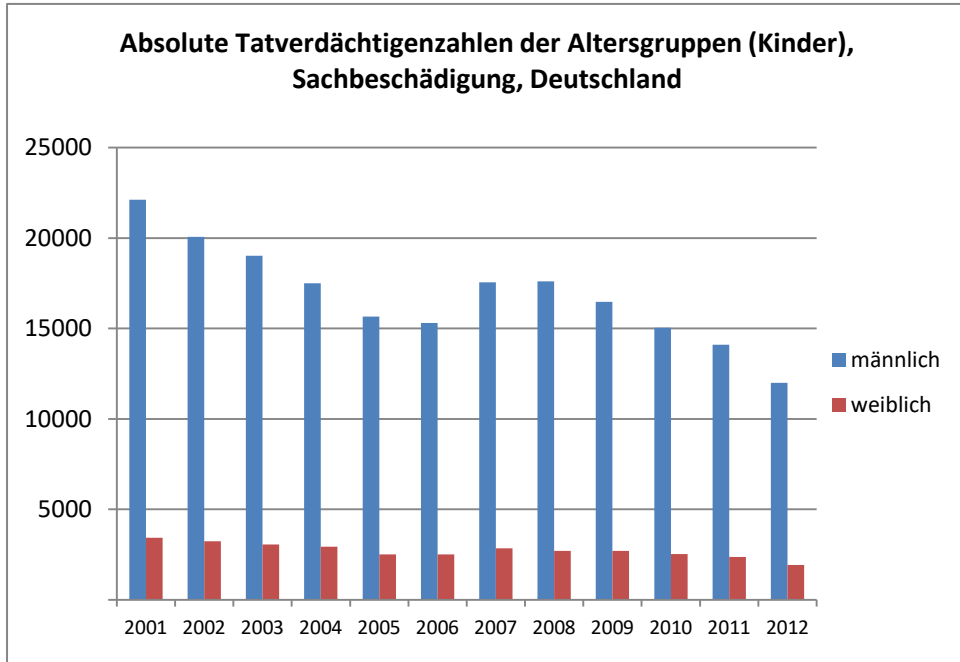
Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Ladendiebstahl, Hessen



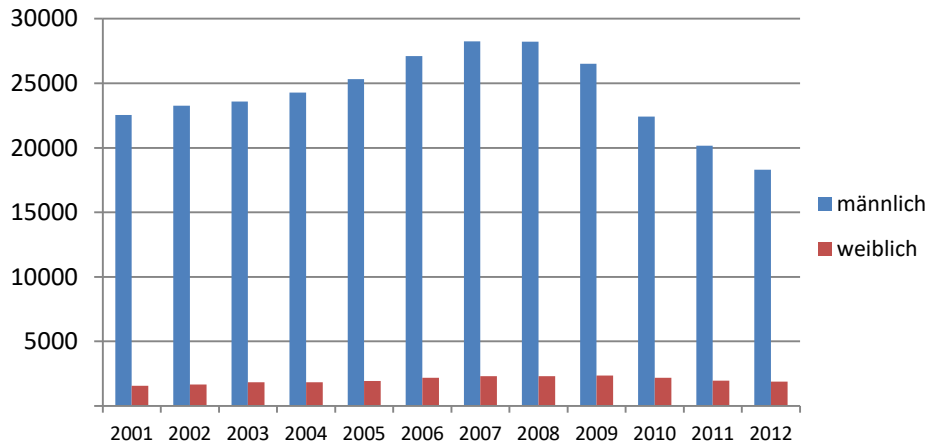
Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Ladendiebstahl, Hessen



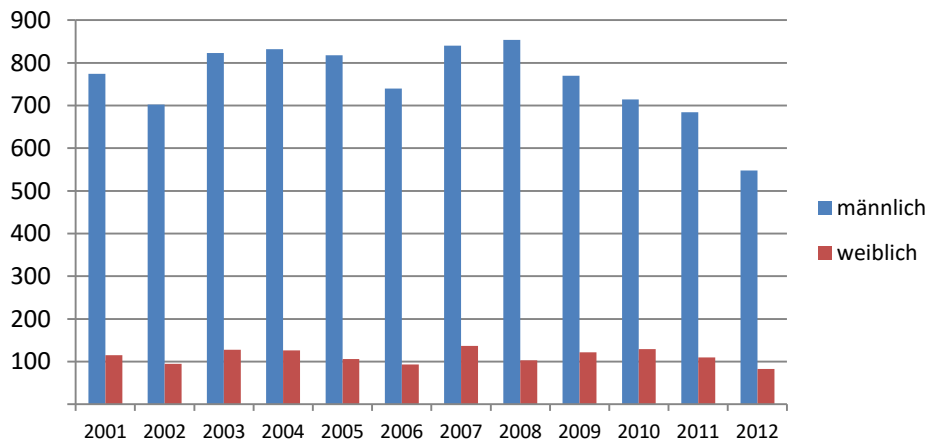
B.4 Absolute Tatverdächtigenzahlen Sachbeschädigung nach Geschlecht, Altersgruppe, Region



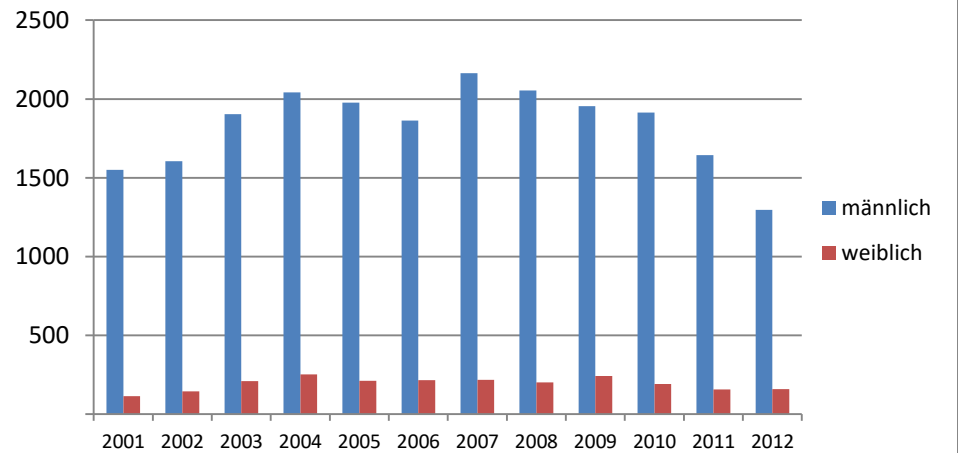
Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Heranwachsende), Sachbeschädigung, Deutschland



Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Kinder), Sachbeschädigung, Hessen



Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen (Jugendliche), Sachbeschädigung, Hessen



**Absolute Tatverdächtigenzahlen der Altersgruppen
(Heranwachsende), Sachbeschädigung, Hessen**



C. Tabellarische Übersicht der Altersgruppenanteile an den Gesamttatverdächtigenzahlen

C.1 Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen schwere Körperverletzung nach Geschlecht und Region

<i>männlich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (schwere Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	6,0	5,0	5,0	5,2	4,8	4,8	5,1	5,4	5,3	5,2	5,1	4,6
Jugendliche	20,2	19,7	19,3	19,9	19,6	20,1	20,8	19,7	18,0	17,1	15,7	13,6
Heranwachsende	17,2	17,0	17,0	17,1	17,7	18,2	18,3	18,5	18,5	17,7	15,7	15,8
Gesamt	119.101	124.554	129.458	136.299	143.144	144.976	148.636	146.873	143.061	134.982	129.856	124.776

<i>weiblich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (schwere Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	9,1	8,3	8,0	8,2	7,2	7,0	7,2	7,5	7,0	6,4	6,5	5,6
Jugendliche	24,7	25,1	26,5	25,7	26,9	26,7	27,4	26,4	24,9	22,5	20,8	18,1
Heranwachsende	9,4	9,5	9,4	10,6	10,8	11,2	11,4	12,2	12,0	11,8	11,2	11,1
Gesamt	17.358	19.215	20.665	22.158	22.661	23.131	24.049	24.452	24.799	24.137	23.446	22.408

<i>männlich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (schwere Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	4,9	3,8	4,5	4,7	4,4	4,6	5,9	5,3	5,4	4,8	4,1	3,5
Jugendliche	16,9	17,7	17,7	19,7	18,7	19,8	20,2	20,4	18,4	17,8	16,4	13,8
Heranwachsende	14,5	14,3	14,5	15,4	14,9	16,4	16,6	17,3	17,4	16,4	15,8	16,1
Gesamt	7.482	8.242	9.428	10.204	10.382	10.220	10.403	10.163	9.570	9.461	8.955	8.706

<i>weiblich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (schwere Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	7,9	6,6	7,3	6,4	5,6	6,9	6,8	7,3	7,0	5,7	4,8	4,6
Jugendliche	18,2	20,1	21,4	23,0	27,2	23,4	24,9	30,1	23,5	24,0	21,5	18,1
Heranwachsende	7,8	7,6	8,0	9,2	9,8	10,7	10,4	10,1	11,1	10,7	10,8	12,8
Gesamt	1.078	1.245	1.615	1.774	1.709	1.727	1.814	1.887	1.803	1.793	1.599	1.616

C.2 Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen leichte Körperverletzung nach Geschlecht und Region

<i>männlich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (leichte Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	3,9	3,5	3,3	3,4	3,1	2,9	3,3	3,4	3,3	3,2	3,2	3
Jugendliche	11,5	10,9	10,7	11,1	11,0	11,2	11,4	10,9	10,2	9,7	9,0	8,3
Heranwachsende	10,1	9,9	9,8	10,1	10,5	10,8	11,3	11,4	11,5	11,0	10,7	10,2
Gesamt	207.039	219.464	231.741	245.197	250.086	256.236	259.471	260.059	259.852	259.027	258.483	262.921

<i>weiblich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (leichte Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	5,2	4,9	4,6	4,3	4,2	4,0	4,1	4,1	4,0	3,6	3,6	3,3
Jugendliche	16,5	16,5	16,2	17,1	16,7	16,9	16,8	16,5	15,5	14,6	13,3	12,3
Heranwachsende	8,4	8,6	8,7	8,8	9,5	9,7	10,1	10,2	10,4	10,3	10,0	9,6
Gesamt	34.379	37.814	41.240	44.205	46.011	48.490	50.501	51.909	53.721	54.775	57.021	58.529

<i>männlich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (leichte Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	2,7	2,2	2,2	2,4	2,5	2,4	2,7	2,7	2,3	2,5	2,4	2,1
Jugendliche	9,3	8,5	8,3	9,2	9,5	9,4	10,0	9,6	9,1	8,3	7,8	7,7
Heranwachsende	7,9	7,5	7,7	7,9	7,8	8,7	8,8	9,1	9,2	9,1	9,2	8,9
Gesamt	10.518	11.897	13.351	14.388	13.958	13.784	13.576	13.867	13.930	13.795	13.759	13.919

<i>weiblich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (leichte Körperverletzung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	2,9	2,8	3,9	3,3	4,0	3,3	3,3	3,6	3,3	3,0	2,3	2,6
Jugendliche	14,4	12,8	13,5	13,7	14,9	14,5	15,7	14,3	14,3	13,8	10,4	11,4
Heranwachsende	6,4	7,0	6,7	7,7	7,6	8,7	7,9	8,6	8,3	9,0	9,6	8,2
Gesamt	1.747	2.031	2.293	2.571	2.511	2.464	2.458	2.553	2.651	2.625	2.606	2.778

C.3 Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen Ladendiebstahl nach Geschlecht und Region

männlich	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (Ladendiebstahl)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	15,3	13,5	13,3	11,5	11,4	12,5	12	12,9	12,3	12,6	11,4	10,4
Jugendliche	16,3	15,5	14,6	14,2	15	15,8	15,8	16,4	16,1	15,3	14,4	14,2
Heranwachsende	8,1	7,9	7,4	7,2	7,0	6,5	6,4	6,3	6,4	6,3	6,3	6,2
Gesamt	274.719	277.881	270.125	254.713	227.089	209.689	197.767	188.300	182.731	178.195	168.610	159.242

weiblich	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (Ladendiebstahl)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	15,1	14,9	13,7	13,0	12,7	12,7	12,6	13,3	12,8	13,0	12,2	10,9
Jugendliche	19,6	19,8	19,3	19,7	21,1	22,7	22,4	23,6	23,9	24,2	23,3	21,8
Heranwachsende	6,4	6,3	6,1	6,0	6,0	6,0	5,8	6,0	6,2	6,3	6,3	6,3
Gesamt	175.788	178.864	163.388	158.622	141.544	137.569	129.466	125.407	122.745	119.837	115.985	105.813

männlich	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (Ladendiebstahl)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	11,8	10,2	10,7	9,3	10,2	10,3	10,1	10,6	9,0	10,4	8,5	8,1
Jugendliche	13,5	13,1	12,8	13,1	13,7	13,8	14,7	14,6	15,1	14,8	13,9	14,6
Heranwachsende	7,4	7,0	6,7	6,6	6,0	5,9	5,4	5,7	6,1	6,2	6,4	7,0
Gesamt	15.777	15.949	15.978	15.809	14.208	13.401	12.720	12.731	12.137	11.927	10.568	10.270

weiblich	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (Ladendiebstahl)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	12,1	12,0	12,4	11,9	11,8	11,3	10,8	11,4	10,2	10,8	9,5	9,5
Jugendliche	19,7	18,8	19,2	19,5	21,2	22,2	22,9	24,1	23,8	25,9	23,9	22,2
Heranwachsende	6,8	6,8	6,1	6,6	6,4	6,1	6,1	5,7	6,0	6,5	6,4	7,3
Gesamt	10.974	11.001	10.506	10.767	9.920	9.679	9.041	9.048	8.331	8.754	7.740	7.128

C.4 Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen Sachbeschädigung nach Geschlecht und Region

männlich	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (Sachbeschädigung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	14,2	12,9	12,2	11,2	10,1	9,6	10,6	10,8	10,6	10,6	10,3	9,2
Jugendliche	28,5	27,2	27,2	26,9	26,5	27,3	27,2	26,3	24,4	22,8	21,5	19,6
Heranwachsende	14,5	15,0	15,1	15,5	16,3	17,0	17,1	17,3	17,0	15,8	14,7	14,0
Gesamt	155.349	155.337	155.812	156.510	155.568	159.644	165.696	163.184	155.822	142.025	137.021	130.313

weiblich	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Deutschland (Sachbeschädigung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	17,8	16,2	14,8	14,1	12,3	12,1	12,9	12,3	12,3	12,0	11,5	9,4
Jugendliche	22,6	22,5	22,5	23,1	23,5	22,5	23,4	22,2	21,5	19,3	17,4	16,6
Heranwachsende	8,1	8,3	8,9	8,7	9,5	10,4	10,4	10,5	10,7	10,4	9,6	9,2
Gesamt	19.259	19.986	20.531	20.888	20.326	20.834	21.980	21.943	21.906	21.003	20.539	20.397

<i>männlich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (Sachbeschädigung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	11,6	10,0	10,5	9,8	10,1	9,7	10,6	10,9	10,1	9,6	9,5	8,2
Jugendliche	23,2	22,9	24,2	24,2	24,3	24,3	27,3	26,2	25,6	25,7	22,9	19,5
Heranwachsende	12,2	12,9	14,1	13,5	14,3	15,7	14,3	16,2	15,6	15,0	15,0	14,8
Gesamt	6.697	7.004	7.859	8.455	8.122	7.662	7.912	7.825	7.651	7.443	7.168	6.644

<i>weiblich</i>	Anteil der Altersgruppen an den Gesamtverdächtigenzahlen in Hessen (Sachbeschädigung)											
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Kinder	13,5	10,0	11,6	10,5	9,9	9,2	12,6	9,6	11,0	12,0	11,3	8,2
Jugendliche	13,4	15,2	19,0	21,0	19,8	21,2	20,0	18,9	21,7	17,8	16,2	15,6
Heranwachsende	6,7	8,3	6,6	8,5	7,5	7,3	6,5	9,1	10,9	9,0	8,6	8,9
Gesamt	851	948	1.106	1.203	1.069	1.015	1.085	1.071	1.113	1.073	970	1.015

D. Tabellarische Übersicht der Geschlechterverteilung von Tatverdächtigenzahlen

D.1 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen schwere Körperverletzung von unter-21-jährigen nach Region

Geschlechterverteilung schwere Körperverletzung Deutschland

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	87,3	86,3	85,5	85,4	85,5	85,7	85,6	85,0	84,6	84,6	84,0	84,5
weiblich	12,7	13,7	14,5	14,6	14,5	14,3	14,4	15,0	15,4	15,4	16,0	15,5

Geschlechterverteilung schwere Körperverletzung Hessen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	88,2	87,3	85,3	85,6	84,4	85,5	85,3	83,0	84,0	83,6	84,6	83,6
weiblich	11,8	12,7	14,7	14,4	15,6	14,5	14,7	17,0	16,0	16,4	15,4	16,4

Geschlechterverteilung schwere Körperverletzung Landkreis Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,0	75,8	87,4	88,8	89,8	89,1	90,9	79,9	87,3	87,1	88,9	81,0
weiblich	9,0	24,2	12,6	11,2	10,2	10,9	9,1	20,1	12,7	12,9	11,1	19,0

Geschlechterverteilung schwere Körperverletzung Stadtgebiet Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	90,6	79,1	82,5	88,2	80,7	89,5	85,5	82,7	81,1	89,8	88,9	84,3
weiblich	9,4	20,9	17,5	11,8	19,3	10,5	14,5	17,3	18,9	10,2	11,1	15,7

D.2 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen leichte Körperverletzung von unter-21-jährigen nach Region

Geschlechterverteilung leichte Körperverletzung Deutschland

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	83,6	82,5	81,9	81,8	81,4	81,2	81,2	80,7	80,2	79,8	79,4	79,3
weiblich	16,4	17,5	18,1	18,2	18,6	18,8	18,8	19,3	19,8	20,2	20,6	20,7

Geschlechterverteilung leichte Körperverletzung Hessen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	83,5	82,5	81,5	81,6	80,5	81,2	81,5	81,5	80,8	80,1	82,1	80,7
weiblich	16,5	17,5	18,5	18,4	19,5	18,8	18,5	18,5	19,2	19,9	17,9	19,3

Geschlechterverteilung leichte Körperverletzung Landkreis Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	81,7	78,6	83,3	81,7	85,8	84,3	83,1	78,0	82,4	83,1	83,1	80,8
weiblich	18,3	21,4	16,7	18,3	14,2	15,7	16,9	22,0	17,6	16,9	16,9	19,2

Geschlechterverteilung leichte Körperverletzung Stadtgebiet Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	77,1	81,1	80,0	77,8	83,1	89,8	80,3	76,8	81,1	84,3	85,1	85,0
weiblich	22,9	18,9	20,0	22,2	16,9	10,2	19,7	23,2	18,9	15,7	14,9	15,0

D.3 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen Ladendiebstahl von unter-21-jährigen nach Region

Geschlechterverteilung Ladendiebstahl Deutschland

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	60,2	58,4	59,9	57,7	57,4	56,2	56,2	55,5	54,7	54	52,7	54,3
weiblich	39,8	41,6	40,1	42,3	42,6	43,8	43,8	44,5	45,3	46	47,3	45,7

Geschlechterverteilung Ladendiebstahl Hessen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	54,9	53,9	55,0	52,8	52,0	51,2	51,7	51,4	52,4	49,7	49,7	52,3
weiblich	45,1	46,1	45,0	47,2	48,0	48,8	48,3	48,6	47,6	50,3	50,3	47,7

Geschlechterverteilung Ladendiebstahl Landkreis Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	55,1	58,2	58,8	50,9	55,9	53,5	48,5	49,7	58,3	50,0	47,5	42,6
weiblich	44,9	41,8	41,2	49,1	44,1	46,5	51,5	50,3	41,7	50,0	52,5	57,4

Geschlechterverteilung Ladendiebstahl Stadtgebiet Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	52,3	57,3	58,5	50,0	53,6	52,4	45,9	46,9	56,4	52,0	43,9	40,4
weiblich	47,7	42,7	41,5	50,0	46,4	47,6	54,1	53,1	43,6	48,0	56,1	59,6

D.4 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen Sachbeschädigung von unter-21-jährigen nach Region

Geschlechterverteilung Sachbeschädigung Deutschland

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	90,5	90,1	90,0	89,7	89,9	90,2	89,8	90,0	89,3	88,9	89,0	88,6
weiblich	9,5	9,9	10,0	10,3	10,1	9,8	10,2	10,0	10,7	11,1	11,0	11,4

Geschlechterverteilung Sachbeschädigung Hessen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,6	91,0	90,3	89,3	90,9	90,9	90,7	91,2	89,0	90,0	90,7	89,5
weiblich	8,4	9,0	9,7	10,7	9,1	9,1	9,3	8,8	11,0	10,0	9,3	10,5

Geschlechterverteilung Sachbeschädigung Landkreis Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,9	85,1	89,7	88,2	94,3	95,0	84,3	92,7	91,0	92,1	90,0	95,2
weiblich	8,1	14,9	10,3	11,8	5,7	5,0	15,7	7,3	9,0	7,9	10,0	4,8

Geschlechterverteilung Sachbeschädigung Landkreis Gießen

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	88,2	86,4	89,2	82,6	97,1	96,0	90,8	93,8	91,9	90,7	92,0	95,9
weiblich	11,8	13,6	10,8	17,4	2,9	4,0	9,2	6,3	8,1	9,3	8,0	4,1

D.5 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen schwere Körperverletzung nach Altersgruppe, Region

<i>Kinder</i>	Jahr GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Deutschland											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	81,8	79,6	79,8	79,4	80,8	81,1	81,6	81,1	81,4	81,9	81,5	82,2
weiblich	18,2	20,4	20,2	20,6	19,2	18,9	18,4	18,9	18,6	18,1	18,5	17,8

<i>Jugendliche</i>	Jahr GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Deutschland											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	84,9	83,6	82	82,7	82,2	82,5	82,4	81,8	80,7	80,9	80,7	80,7
weiblich	15,1	16,4	18	17,3	17,8	17,5	17,6	18,2	19,3	19,1	19,3	19,3

<i>Heranwachsende</i>	Jahr GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Deutschland											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	92,6	92,0	91,9	90,9	91,2	91,1	90,8	90,1	89,9	89,3	88,6	88,8
weiblich	7,4	8,0	8,1	9,1	8,8	8,9	9,2	9,9	10,1	10,7	11,4	11,2

<i>Kinder</i>	Jahr GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Hessen											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	81,3	79,1	78,1	80,9	82,9	79,7	83,2	79,7	80,4	81,5	82,7	80,7
weiblich	18,7	20,9	21,9	19,1	17,1	20,3	16,8	20,3	19,6	18,5	17,3	19,3

<i>Jugendliche</i>	Jahr GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Hessen											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	86,6	85,3	82,8	83,2	80,6	83,4	82,3	78,5	80,7	79,7	81,0	80,5
weiblich	13,4	14,7	17,2	16,8	19,4	16,6	17,7	21,5	19,3	20,3	19,0	19,5

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	92,8	92,6	91,3	90,6	90,2	90,1	90,1	90,2	89,3	89,0	89,1	87,1
weiblich	7,2	7,4	8,7	9,4	9,8	9,9	9,9	9,8	10,7	11,0	10,9	12,9

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	93,1	80,8	89,7	93,8	81,0	77,3	95,7	79,1	69,0	78,9	95,7	73,7
weiblich	6,9	19,2	10,3	6,3	19,0	22,7	4,3	20,9	31,0	21,1	4,3	26,3

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	86,2	72,1	83,2	89,2	93,2	88,3	83,9	75	85,1	85,3	88,5	77,8
weiblich	13,8	27,9	16,8	10,8	6,8	11,7	16,1	25	14,9	14,7	11,5	22,2

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	96,1	78,8	91,5	86,4	87,0	93,5	94,7	87,2	94,8	91,4	86,9	85,2
weiblich	3,9	21,2	8,5	13,6	13,0	6,5	5,3	12,8	5,2	8,6	13,1	14,8

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	100,0	72,7	88,2	90,9	66,7	75,0	94,1	89,5	69,2	87,5	90,9	80,0
weiblich	0,0	27,3	11,8	9,1	33,3	25,0	5,9	10,5	30,8	12,5	9,1	20,0

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	78,3	65	73,8	87	84,2	92,5	72,2	74,1	73,5	87,5	93,3	82,1
weiblich	21,7	35	26,2	13	15,8	7,5	27,8	25,9	26,5	12,5	6,7	17,9

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG schwere Körperverletzung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	96,2	97,1	89,5	88,9	81,6	89,5	91,2	91,9	90,7	94,4	83,9	86,7
weiblich	3,8	2,9	10,5	11,1	18,4	10,5	8,8	8,1	9,3	5,6	16,1	13,3

D.6 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen leichte Körperverletzung nach Altersgruppe, Region

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Deutschland										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	81,8	80,8	79,9	81,2	80,0	79,6	80,5	80,5	80,2	80,6	80,0	80,4
weiblich	18,2	19,2	20,1	18,8	20,0	20,4	19,5	19,5	19,8	19,4	20,0	19,6

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Deutschland										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	80,7	79,3	78,8	78,3	78,2	77,8	77,7	76,8	76,1	75,9	75,4	75,3
weiblich	19,3	20,7	21,2	21,7	21,8	22,2	22,3	23,2	23,9	24,1	24,6	24,7

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Deutschland										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	88,0	87,1	86,5	86,4	85,7	85,5	85,2	84,9	84,2	83,5	82,9	82,6
weiblich	12,0	12,9	13,5	13,6	14,3	14,5	14,8	15,1	15,8	16,5	17,1	17,4

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	85,0	82,2	76,6	80,4	77,9	80,4	81,8	80,3	78,7	81,4	84,6	79,7
weiblich	15,0	17,8	23,4	19,6	22,1	19,6	18,2	19,7	21,3	18,6	15,4	20,3

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	79,6	79,6	78,2	79,0	77,9	78,5	77,8	78,5	77,1	75,9	79,8	77,1
weiblich	20,4	20,4	21,8	21,0	22,1	21,5	22,2	21,5	22,9	24,1	20,2	22,9

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	88,1	86,2	87,0	85,2	84,9	84,7	86,0	85,2	85,4	84,1	83,4	84,4
weiblich	11,9	13,8	13,0	14,8	15,1	15,3	14,0	14,8	14,6	15,9	16,6	15,6

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,3	83,3	80,0	83,3	100,0	87,5	71,4	83,3	75,8	87,5	80,0	65,0
weiblich	8,7	16,7	20,0	16,7	0,0	12,5	28,6	16,7	24,2	12,5	20,0	35,0

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	71,9	72	82,6	76,5	84	83,1	84,8	70,5	81,4	65,3	81,3	72,9
weiblich	28,1	28	17,4	23,5	16	16,9	15,2	29,5	18,6	34,7	18,7	27,1

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	92,3	90,9	85,4	90	84,1	84,9	85,9	83,9	86,6	92,6	85,5	90,8
weiblich	7,7	9,1	14,6	10	15,9	15,1	14,1	16,1	13,4	7,4	14,5	9,2

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	90,0	85,7	88,9	66,7	100,0	100,0	60,0	83,3	53,8	93,8	75,0	88,9
weiblich	10,0	14,3	11,1	33,3	0,0	0,0	40,0	16,7	46,2	6,3	25,0	11,1

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	66,7	72,2	73,7	73,5	80,6	92,3	87,0	73,2	83,3	65,2	82,1	76,5
weiblich	33,3	27,8	26,3	26,5	19,4	7,7	13,0	26,8	16,7	34,8	17,9	23,5

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG leichte Körperverletzung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	85,7	90,3	82,4	90,0	80,6	86,2	81,8	79,2	89,2	90,9	88,6	89,5
weiblich	14,3	9,7	17,6	10,0	19,4	13,8	18,2	20,8	10,8	9,1	11,4	10,5

D.7 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen Ladendiebstahl nach Altersgruppe, Region

<i>Kinder</i>	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Deutschland											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	61,4	58,6	61,6	58,6	59,0	60,0	59,4	59,2	58,8	59,2	57,6	59,0
weiblich	38,6	41,4	38,4	41,4	41,0	40,0	40,6	40,8	41,2	40,8	42,4	41,0

<i>Jugendliche</i>	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Deutschland											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	56,6	54,9	55,6	53,7	53,3	51,6	51,9	51,1	50,2	48,5	47,3	49,5
weiblich	43,4	45,1	44,4	46,3	46,7	48,4	48,1	48,9	49,8	51,5	52,7	50,5

<i>Heranwachsende</i>	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Deutschland											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	66,4	65,9	66,7	65,7	65,4	62,3	62,7	61,4	60,5	60,0	59,0	59,4
weiblich	33,6	34,1	33,3	34,3	34,6	37,7	37,3	38,6	39,5	40,0	41,0	40,6

<i>Kinder</i>	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Hessen											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	58,3	55,3	56,9	53,4	55,2	55,8	56,7	56,8	56,2	56,7	55,0	55,1
weiblich	41,7	44,7	43,1	46,6	44,8	44,2	43,3	43,2	43,8	43,3	45,0	44,9

<i>Jugendliche</i>	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Hessen											
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	49,7	50,3	50,4	49,6	48,0	46,4	47,5	46,1	48,1	43,8	44,3	48,7
weiblich	50,3	49,7	49,6	50,4	52,0	53,6	52,5	53,9	51,9	56,2	55,7	51,3

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	61,0	59,9	62,5	59,5	57,1	57,0	55,8	58,3	59,7	56,2	57,9	57,9
weiblich	39,0	40,1	37,5	40,5	42,9	43,0	44,2	41,7	40,3	43,8	42,1	42,1

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	61,9	59,7	58,0	54,6	69,4	56,5	58,7	54,2	56,3	55,7	50,0	33,3
weiblich	38,1	40,3	42,0	45,4	30,6	43,5	41,3	45,8	43,7	44,3	50,0	66,7

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	47,3	54,6	56,3	46,1	43,9	47,7	42,9	47,1	58,7	45,5	42,8	42,3
weiblich	52,7	45,4	43,7	53,9	56,1	52,3	57,1	52,9	41,3	54,5	57,2	57,7

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	62,8	65,3	64,7	57,0	64,8	63,5	43,1	50,0	59,0	55,0	60,0	50,0
weiblich	37,2	34,7	35,3	43,0	35,2	36,5	56,9	50,0	41,0	45,0	40,0	50,0

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	61,1	59,0	56,1	54,2	68,1	55,7	60,0	47,7	46,3	71,7	38,1	33,3
weiblich	38,9	41,0	43,9	45,8	31,9	44,3	40,0	52,3	53,7	28,3	61,9	66,7

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	44,2	55,7	55,6	46,2	41,2	46,7	39,0	45,8	56,6	45,3	38,4	36,6
weiblich	55,8	44,3	44,4	53,8	58,8	53,3	61,0	54,2	43,4	54,7	61,6	63,4

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Ladendiebstahl Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	60,0	58,1	67,2	54,1	63,1	60,0	39,2	48,9	62,0	53,4	62,5	50,0
weiblich	40,0	41,9	32,8	45,9	36,9	40,0	60,8	51,1	38,0	46,6	37,5	50,0

D.8 Geschlechterverteilung der Tatverdächtigenzahlen Sachbeschädigung nach Altersgruppe, Region

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Deutschland										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	86,6	86,1	86,2	85,6	86,2	85,9	86,1	86,7	85,9	85,6	85,7	86,2
weiblich	13,4	13,9	13,8	14,4	13,8	14,1	13,9	13,3	14,1	14,4	14,3	13,8

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Deutschland										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,1	90,4	90,2	89,7	89,6	90,3	89,8	89,8	89	88,9	89,2	88,3
weiblich	8,9	9,6	9,8	10,3	10,4	9,7	10,2	10,2	11	11,1	10,8	11,7

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Deutschland										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	93,6	93,3	92,8	93	92,9	92,6	92,5	92,4	91,9	91,1	91,1	90,7
weiblich	6,4	6,7	7,2	7	7,1	7,4	7,5	7,6	8,1	8,9	8,9	9,3

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	87,1	88,1	86,5	86,8	88,5	88,8	86,0	89,2	86,3	84,7	86,1	86,8
weiblich	12,9	11,9	13,5	13,2	11,5	11,2	14,0	10,8	13,7	15,3	13,9	13,2

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	93,2	91,8	90,1	89,0	90,3	89,6	90,9	91,0	89,0	90,9	91,3	89,1
weiblich	6,8	8,2	9,9	11,0	9,7	10,4	9,1	9,0	11,0	9,1	8,7	10,9

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Hessen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	93,5	92,0	93,8	91,8	93,6	94,2	94,2	92,9	90,8	92,0	92,8	91,6
weiblich	6,5	8,0	6,2	8,2	6,4	5,8	5,8	7,1	9,2	8,0	7,2	8,4

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	87,7	77,4	87,8	87,5	92,9	100,0	79,5	88,9	88,2	92,3	85,2	91,7
weiblich	12,3	22,6	12,2	12,5	7,1	0,0	20,5	11,1	11,8	7,7	14,8	8,3

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	95,5	86,1	91,4	91,4	93,8	94,4	81,8	93,7	90,3	95,7	89,8	93,0
weiblich	4,5	13,9	8,6	8,6	6,2	5,6	18,2	6,3	9,7	4,3	10,2	7,0

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Landkreis Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	91,7	90,2	88,1	80,0	96,2	92,3	97,9	94,5	93,9	87,5	93,2	100,0
weiblich	8,3	9,8	11,9	20,0	3,8	7,7	2,1	5,5	6,1	12,5	6,8	0,0

<i>Kinder</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	86,8	71,4	100,0	100,0	93,8	100,0	87,5	100,0	91,7	100,0	71,4	100,0
weiblich	13,2	28,6	0,0	0,0	6,3	0,0	12,5	0,0	8,3	0,0	28,6	0,0

<i>Jugendliche</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	92,0	93,3	90,2	77,8	95,7	93,5	86,7	90,0	87,0	100,0	100,0	91,7
weiblich	8,0	6,7	9,8	22,2	4,3	6,5	13,3	10,0	13,0	0,0	0,0	8,3

<i>Heranwachsende</i>	Jahr	GESCHLECHTERVERTEILUNG Sachbeschädigung Stadtgebiet Gießen										
absolute Zahlen	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
männlich	84,6	95,7	79,2	75,0	100,0	96,4	100,0	93,5	96,3	80,0	92,3	100,0
weiblich	15,4	4,3	20,8	25,0	0,0	3,6	0,0	6,5	3,7	20,0	7,7	0,0

13. Ehrenwörtliche Erklärung zur Dissertation

„Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unzulässige Hilfe oder Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nichtveröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der „Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ niedergelegt sind, eingehalten sowie ethische, datenschutzrechtliche und tierschutzrechtliche Grundsätze befolgt. Ich versichere, dass Dritte von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen, oder habe diese nachstehend spezifiziert. Die vorgelegte Arbeit wurde weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde zum Zweck einer Promotion oder eines anderen Prüfungsverfahrens vorgelegt. Alles aus anderen Quellen und von anderen Personen übernommene Material, das in der Arbeit verwendet wurde oder auf das direkt Bezug genommen wird, wurde als solches kenntlich gemacht. Insbesondere wurden alle Personen genannt, die direkt und indirekt an der Entstehung der vorliegenden Arbeit beteiligt waren. Mit der Überprüfung meiner Arbeit durch eine Plagiatserkennungssoftware bzw. ein internetbasiertes Softwareprogramm erkläre ich mich einverstanden.“

Ort, Datum

Unterschrift

14. Danksagung

Ich danke Herrn Dipl. Sozialwissenschaftler Thorsten Euler für seine Hilfe bei der Auswertung und Analyse der Daten.

Weiterhin bedanke ich mich bei Frau PHK'in Antje Suppmann und Frau PHK'in Angelika Köhler für die gute Zusammenarbeit und für ihre Hilfe bei der Datenerfassung.

Gießen, Oktober 2016

Ingrid. E. Weißmann