

Gewalt und Geschlecht in der Schule

Analysen, Positionen, Praxishilfen



Impressum:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand
Vorstandsbereich Frauenpolitik
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt

Tel. 069 78973-0

Fax 069 78973-103

E-Mail: sekretariat.frauenpolitik@gew.de

www.gew.de

Verantwortlich: Anne Jenter, Ulf Rödde (V.i.S.d.P.)

Redaktion: Hilke Emig, Caren Groneberg, Frauke Gützkow, Ute Wiesenäcker

Lektorat: Almut Koesling

Gestaltung: Jana Roth · Kronberg

Foto: S. Hofschlaeger / pixelio.de

Druck: Druckkollektiv GmbH · Gießen

ISBN-Nummer: 978-3-939470-50-2

GEW-Shop – Artikel-Nr.: 1386

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop (www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de,

Fax: 06103-30332-20), Mindestbestellmenge: 10 Stück, Einzelpreis 2,- Euro,

Preise zzgl. Verpackungs- und Versandkosten.

Einzelbestellungen an: broschueren@gew.de.

November 2010

Gewalt und Geschlecht in der Schule

Analysen, Positionen, Praxishilfen

**Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellt von Dr. Mirja Silkenbeumer
unter Mitarbeit von Raquel Vazquez Perez an der Leibniz Universität
Hannover**



Vorwort 7

Gewalt in der Schule – Geschlecht Nebensache? Ausgangsfragen 8

1. Was ist Gewalt in der Schule? Inhaltliche und begriffliche Klärungen 11

- Kriterien für die Definition:
Schädigungsabsicht, Normabweichung, sozialer Kontext
- Konstruktive und destruktive Aggression
- Vielfältige Ausdrucksformen von Aggression und Gewalt:
Lästern und leiden lassen
- „Institutionelle Gewalt“ – schulische Rahmenbedingungen für Gewalt

2. Einblicke in die Schulgewaltforschung: Gewalt und Geschlecht 16

- Gewaltförmiges Handeln von Mädchen und Jungen – Alter und Geschlecht
- Schulformspezifische Unterschiede – jede Schule und jede Klasse ist anders!
- Unterschiedliche Rollen bei der Beteiligung an Gewalt
- Mehrfach gewalttätig auffällig gewordene Schülerinnen und Schüler
- „Blöde Schlampe, pass bloß auf!“ – Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer
- „Wie kann man nur so blöd sein!“ – Gewalt durch Lehrerinnen und Lehrer

3. Theoretische Perspektiven auf Gewalt und Geschlecht 27

- Gewalt im Geschlechterverhältnis und widersprüchliche Wandlungstendenzen
- Interaktionen und Demonstrationen von Geschlecht im Kontext von Gewalt
- Konflikttheoretische Perspektive: Aneignung von Geschlecht folgt
Konfliktdynamik

4. Praxisteil

Geschlechtsbewusste Gewaltprävention in der Schule 34

- Spannungsfelder in der schulischen Gewaltprävention
- Geschlechterreflexive Perspektiven in der schulischen Gewaltprävention
- Eckpfeiler einer geschlechtsbezogenen Gewaltprävention mit Mädchen
und Jungen
- Arbeit in geschlechtshomogenen und gemischtgeschlechtlichen Gruppen
- Geschlechtsbezogene Inszenierungen lebensweltorientiert aufgreifen
- Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen gewaltpräventiven Angeboten
– eine Orientierungshilfe

Methodenbeispiele aus der geschlechtsbewussten Präventionsarbeit 45

- „Aufeinander zugehen“ oder „High Noon“ – Selbstbehauptungsübung
- „Stopp-Übung“ – Grenzen wahrnehmen und behaupten
- Gewaltverständnis und Geschlechterperspektiven erkunden und thematisieren
- „Eine neue Stärke finden“ – Übung zum Thema Selbstbehauptung
- „Stopp-Geschichte Schulfest“ – Dominantes Beziehungsverhalten
- „Wie im richtigen Leben“ – Methode im Rahmen intersektionaler Gewaltprävention

Reflexionsanregungen 62

- Haltungen und Verstrickungen im Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen und Gewalt von Mädchen und Jungen
- Blick zurück nach vorn – Zum eigenen Umgang mit Aggression und Gewalt

5. Ausblick und Folgerungen 64

Literaturverzeichnis 67

Lesetipps 72

Internetseiten 75

Beim Thema „Gewalt in der Schule“ rücken in jüngerer Zeit gewaltbereite Schülerinnen in den Fokus dieser Diskussion. Seit Jahren wird über Ursachen und Formen von Gewalt, über Präventions- und Interventionsmöglichkeiten diskutiert. Vor allem männliche gewalttätige Schüler stehen dabei im Vordergrund. Selten wird allerdings systematisch den Geschlechterunterschieden nachgegangen. Diese Lücke wird mit der Studie von Mirja Silkenbeumer unter Mitarbeit von Raquel Vazquez geschlossen. Analysen, Positionen, Praxishilfen gewinnen dadurch an Aussagekraft und Wirksamkeit.



Die Studie geht in fünf Schritten vor: Kapitel eins spiegelt die begriffliche Auseinandersetzung mit dem in vielfältigen Definitionen verhandelten Gewaltbegriff wider und mündet in eine Einordnung und Differenzierung verschiedener Formen von Gewalt. Kapitel zwei stellt ausgewählte Forschungsbefunde zur Thematik „Gewalt und Geschlecht in der Schule“ vor und benennt noch offene Forschungsfragen. Kapitel drei erläutert aufbauend auf diesen Ergebnissen theoretische Positionen zum komplexen Verhältnis von Gewalt und Geschlecht. Kapitel vier beginnt mit einer Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten geschlechterbewusster Gewaltprävention in der Schule, Praxisbeispiele geben Einblicke in erprobte Methoden und Übungen der schulischen geschlechtsbezogenen Gewaltpräventionsarbeit. Außerdem geben Reflexionsfragen den Leserinnen und Lesern Anregungen, sich mit der eigenen professionellen Haltung aber auch den eigenen Verstrickungen in Gewalt in der Schule auseinander zusetzen. Kapitel fünf gibt einen Ausblick und stellt Forderungen auf. Am Ende dieser Handreichung finden sich neben einem umfangreichen Literaturverzeichnis weitere Lesetipps.

Wir hoffen, mit dieser Broschüre Diskussionen in Kollegien und in gewerkschaftlichen Arbeitszusammenhängen anzustoßen. Informieren Sie uns über Ihre Erfahrungen und Aktivitäten. Rückmeldungen erreichen uns unter sekretariat.frauenpolitik@gew.de.

Anne Jenter

Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW

Gewalt in der Schule – Geschlecht Nebensache? Ausgangsfragen

Während das Thema Gewalt in der Schule in den letzten Jahren breit diskutiert wurde, fällt auf, dass eine systematische Betrachtung von Gewalt und Geschlecht in der Schule weitgehend fehlt.

Aus dem Umstand, dass Jungen weitaus häufiger durch körperliche Formen von Gewalt an der Schule als Täter und Opfer auffällig werden, wird leicht die Formel „Schulgewalt ist Jungengewalt“ abgeleitet. Einerseits rücken Jungen noch immer als Störenfriede des schulischen Alltags in den Blick, andererseits entfalten sich breite Debatten um Jungen als (Bildungs-)Verlierer. Damit verbundene Ursachenzuschreibungen werden jeweils eng mit unterschiedlichsten Annahmen über Geschlechterdifferenzen und geschlechtsbezogene Benachteiligungen verknüpft. Mitunter wird die Bedeutung der Kategorie Geschlecht gar nicht reflektiert – etwa dann, wenn das Geschlecht der Opfer und der gewalttätig Handelnden gänzlich unerwähnt bleibt. Bedienen sich Schülerinnen bestimmter Formen von Gewalt, wird dies gerade bei körperlicher Gewalt als besonders erklärungsbedürftig betrachtet. Dann tauchen Fragen auf wie: Holen Mädchen nun auch in dieser als männlich geltenden Domäne auf? Haben wir es mit einem neuen Phänomen brutaler werdender Mädchen zu tun, die Machtansprüche dadurch geltend machen? Ist im Prozess der Sozialisation von Mädchen etwas schief gelaufen?

Unser Blick ist dabei dann einseitig ausgerichtet auf alles, was in die Kategorien „Weiblichkeit“ („typisch Mädchen“) und „Männlichkeit“ („typisch Jungen“) passt. Damit sind Normalitätsannahmen verbunden und zugleich wird

bestimmt, was ausgeschlossen ist und was das Abweichende ist, wenn sich Verhalten von Mädchen und Jungen im gelebten Alltag dieser schematischen Logik entzieht. Dies trägt dazu bei, dass einige Fragen leider nicht gestellt werden. Umgekehrt werden manche erklärungsbedürftige Phänomene gar nicht erst hinterfragt: Wie kommt es dazu, dass weitaus mehr Jungen als Mädchen körperlich Gewalt ausüben, die allermeisten Jungen aber nicht gewalttätig auffällig werden. Und: Warum prügeln manche Mädchen? In der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Gewalt an Schulen finden sich zwar Untersuchungen, die Aussagen über Häufigkeiten nach Geschlecht bei bestimmten Gewaltformen vornehmen. Eine Forschung und Praxis, die die Bedeutung von Geschlecht für Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule systematisch reflektiert, fehlt jedoch weitgehend (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Popp 2002; Helsper 2006).

Hinsichtlich der pädagogischen Praxis ist mit Blick auf Gewalt und Geschlecht anzuregen, die Entscheidungskategorien zu hinterfragen, die unsere Wahrnehmung lenken, die sich auf unsere Art, Verhalten zu beurteilen und zu bewerten, auswirken. Schauen wir einige Aussagen an, die wir von Lehrerinnen und auch von Lehrern schon gehört haben und die sicherlich nicht annähernd die Fülle unterschiedlichster Deutungen von geschlechtsspezifischer Gewalt in der Schule einfangen:

- „Jungen, die schlagen, sind für mich asoziale Schlägertypen und Loser!“
- „Mädchen, die sich trauen, zuzuschlagen, sind irgendwie mutige Powergirls!“
- „Gewalttätige Schüler sind eben Machos und wollen harte Männlichkeit und Überlegenheit demonstrieren!“
- „Wenn Jungen gewalttätig werden, bin ich nicht so geschockt wie bei Mädchen, da passt das gar nicht zusammen!“
- „Bei Mädchen wie bei Jungen ist Gewalt oft ein Ausdruck von Ohnmachts- und Gewalterlebnissen in ihren Lebensgeschichten!“

Finden wir das gleiche Verhalten bei dem einen Geschlecht akzeptabler als bei dem anderen? Wenn ja, warum und mit welchen Folgen für die Betroffenen? Und von welchen Ursachenzuschreibungen und Annahmen zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt oder auch Gewalt und sozialer Herkunft gehen wir aus?

Gängige Perspektiven auf Aggression/Gewalt und Geschlecht, oft auch miteinander kombiniert, beherrschen die Diskussionen:


- Jungen sind aggressiver als Mädchen (Aggressionspotenzial ist unterschiedlich);
- Jungen und Mädchen sind anders aggressiv, bevorzugen andere Ausdrucksformen (lästernde Mädchen vs. prügelnde Jungen);
- Jungen und Mädchen haben andere Motive, andere Wahrnehmungen und Regeln von Aggression und Gewalt.

Wie lässt sich die Notwendigkeit einer systematischen Berücksichtigung der Bedeutung von Geschlecht für das Phänomen „Gewalt in der Schule“ begründen? Es liegt nahe, einen engen Zusammenhang zwischen der Gewalt von Jungen und Männlichkeit anzunehmen. Wie an späterer Stelle noch gezeigt wird, fällt jedoch bei näherer Betrachtung auf, dass eine

schlichte Gleichsetzung von Gewalt und Männlichkeit nicht aufgeht (vgl. Kap 3). Betrachten wir ausschließlich Unterschiede im Gewalthandeln zwischen Mädchen und Jungen, ignorieren wir damit die durchaus vorhandenen Ähnlichkeiten, etwa hinsichtlich der Funktionen und Tiefenstrukturen von Gewalt. Dies bedeutet, dass der Blick auf Geschlechterdifferenzen und die Bedeutung von Geschlecht im Kontext von Gewalthandeln differenziert erfolgen muss. Gewalt und Geschlecht erklären sich nicht einfach wechselseitig. Gewalt hat kein Geschlecht. Doch Gewalt ist eng mit geschlechtsbezogenen Deutungs- und Handlungsmustern verwoben und in unterschiedliche Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen eingebunden (vgl. Bereswill 2010, S. 14).

Gewaltförmiges Handeln ist auch als ein Ergebnis von Interaktionen im Sozialraum Schule zu verstehen. Die Thematik Gewalt in der Schule umfasst nicht zuletzt die Frage danach, wie Lehrerinnen und Lehrer involviert sind: „als Adressaten, Verursacher, Verhinderer oder Akteure“ (Melzer 2006, S. 15). Wie sich hier Ähnlichkeiten und Unterschiede je nach Geschlecht äußern, ist bislang erst selten näher betrachtet worden.

Schließlich ist Schule als Institution in den Blick zu nehmen: In welcher Hinsicht ist sie selbst ein Ort, der durch strukturelle Bedingungen (Selektionsfunktion, Chancenstrukturen, Lernkultur, Sozialklima etc.) im Wechselspiel mit außerschulischen Faktoren zum Auftreten von Gewalt bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften beitragen kann? Schule ist eingebunden in übergreifende gesellschaftliche Verhältnisse und damit verbundene Wandlungstendenzen. Auch ist Schule ein Ort, an



dem Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe hergestellt oder auch in Frage gestellt werden, an dem bestimmte Formen von Geschlecht auf Zustimmung, andere auf Ablehnung stoßen und Positionen zugewiesen werden. Diese Prozesse sind eng verwoben mit milieuspezifischen, ethnischen und generationspezifischen Mustern und durch den schulischen Rahmen nahe gelegte Rollen, sich als Lehrkraft auf der einen und als Schüler oder Schülerin auf der anderen Seite rollengemäß zu verhalten.

Zudem ist Gewalt in der Schule vor dem Hintergrund von Gewaltphänomenen in der

Gesellschaft (häusliche Gewalt, Gewalt gegen Kinder, Gewalt in den Medien etc.) insgesamt einzuordnen. Grundsätzlich wäre, stärker als bislang erfolgt, sowohl vor dem Hintergrund der Funktionsbestimmung von Schule als auch vor dem Hintergrund des Professionsverständnisses des Lehrerberufs zu klären, in welcher Hinsicht das Schulsystem einen Beitrag zur Gewaltprävention leisten kann und soll. Zahlreichen Präventionsaktivitäten an Schulen gegen Gewalt steht das weitgehende Fehlen eines Reflexionspotenzials gegenüber, das Präventionsaktivitäten im schulischen Bereich hinterfragen und fachliche Orientierungen bieten könnte.

Was ist Gewalt in der Schule?

Inhaltliche und begriffliche Klärungen

I.

Beim Versuch, den Begriff Gewalt zu definieren, fällt auf, dass eine eindeutige und einheitliche Festlegung schwierig ist. Der Umgang mit und die Thematisierung von Gewalt und Geschlecht stehen in Zusammenhang mit sozialen, historischen und kulturellen Kontexten.

In den letzten Jahrzehnten ist eine deutliche Sensibilisierung für gewaltförmige Handlungen in der Schule festzustellen. Wenn wir heute von Gewalt in der Schule sprechen, hören wir oft, früher seien Schüler viel seltener und Mädchen schon gar nicht in vergleichbaren Formen und Maßen gewalttätig gewesen.

Durch besonders extreme und äußerst seltene Fälle von „School Shooting“ hat das Thema „Gewalt in der Schule“ etwa seit 1999 („Schüleramok“ in Meißen) und aktuell wieder durch den Amoklauf in Winnenden (2009) auch in Deutschland an Brisanz gewonnen. Dabei handelt es sich um ein besonderes Phänomen, welches mit massiver Gewalt gegenüber möglichst vielen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften einhergeht. Täter sind in den meisten Fällen männliche, auch ehemalige oder suspendierte Schüler. Bislang ist dieses Gewaltphänomen nur unzureichend analysiert worden. Es lässt sich kein eindeutiges Profil dieser Schüler und Schülerinnen ausmachen (vgl. u.a. Robertz 2004). Auch hier taucht die Frage auf, warum es meistens junge Männer sind, die diese Taten begehen. Doch die Relevanz von Männlichkeit, die Identifikation mit bestimmten gesellschaftlich nahe gelegten Männlichkeitsbildern, ist auch in diesen Fällen mehrdeutig und steht in Zusammenhang mit weiteren Bedingungsfaktoren.

Angesichts von Dramatisierungstendenzen in der Diskussion über Gewalt in der Schule vergessen wir leicht, dass Schule lange Zeit ein Ort war, an dem Gewalt durch Lehrkräfte rechtlich und sozial legitimiert war. Erst 1973 ist das Züchtigungsrecht an deutschen Schulen abgeschafft worden. Dies kann „als eine fortschreitende Zivilisierung des ‚besonderen schulischen Gewaltverhältnisses‘“ gedeutet werden (Helsper 2006, S. 209). In jüngster Zeit erfahren wir zunehmend von körperlichen Züchtigungen und sexuellen Übergriffen gegenüber Schülern und Schülerinnen durch Lehrer an durchaus sehr unterschiedlichen Internatsschulen. Das Thema „Gewalt in der Schule“ erfährt hierdurch neue Brisanz und wirft zahlreiche neue Fragen auf, die es in empirischer und theoretischer Hinsicht näher zu erhellen gilt.

Lenken wir den Blick zurück auf die von Schülern und Schülerinnen ausgeübten Formen von Gewalt, so fällt auf, dass die wichtige Sensibilisierung und intensive Thematisierung von Gewalt in der Schule mit der Ausweitung eines Gewaltbegriffs einhergeht. Immer mehr expressive und körperliche Äußerungsformen von Jungen und Mädchen werden mit dem emotional aufgeladenen Begriff „Gewalt“ belegt. Kritisch zu diskutieren wäre: Wollen wir eine immer größere Schülerschaft als „Gewalttäterinnen und Gewalttäter“ abstempeln und damit soziale Ausgrenzungsrisiken erhöhen?

Kriterien für die Definition: Schädigungsabsicht, Normabweichung, sozialer Kontext

Um ein von einer Person gezeigtes Verhalten als aggressiv oder gewalttätig einzustufen, werden in der Regel die Kriterien Schädigungsabsicht und Abweichung von einer sozialen Norm herangezogen. Schauen wir uns dazu eine Definition von Gewalt an:

- „Insgesamt kann Gewalt als eine zielgerichtete direkte Schädigung begriffen werden, die unter körperlichem Einsatz und/oder mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richten kann“ (Melzer 2006, S. 15). Unter Gewalt werden dann Verhaltensweisen mit der Absicht zu schädigen bzw. mit einer solchen Schädigung zu drohen gefasst, die sich auf Personen oder Objekte (Vandalismus) beziehen und vom Opfer als verletzend wahrgenommen werden.“

Doch wie lässt sich überhaupt feststellen, ob eine Schädigungsabsicht vorlag? Die Absicht einer Person, andere zu schädigen, kann nur indirekt erschlossen, höchstens erfragt, aber nicht unbedingt direkt beobachtet werden (Nolting 2005). Bei schädigenden Verhaltensmustern kann es sich auch um den Ausdruck von Hyperaktivität handeln. Und geht es um aggressives Verhalten, welches der Regulation von Emotionen (etwa Angst) dient, muss ebenfalls keine explizite Schädigungsabsicht vorliegen (vgl. dazu Petermann/Petermann 2000).

Vorstellungen von Gewalt und damit verbundene Regeln, wann der Rückgriff auf diese Handlungen sozial erlaubt ist und wann nicht, werden auch kontextabhängig wirksam. So

können Mädchen, die Gewalt ausüben, geschlechtliche Diffamierungen („Mannweib“, kein „richtiges Mädchen“; „Schlägerweib“) in der Schule durch Gleichaltrige oder auch Erwachsene erleben. In der Mädchenclique kann Gewaltakzeptanz und Gewalttätigkeit anerkanntes und auch erwartetes Handeln sein, um Zusammenhalt zu beweisen, und sich von anderen Formen von Weiblichkeit abzugrenzen. Die Einschätzung von aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern scheint bei Lehrkräften vielfach diffus zu erfolgen. Zudem verfügen sie über sehr heterogene subjektive Aggressionsdefinitionen (vgl. zusammenfassend: Wettstein 2008).

Um eine Handlung als gewaltförmig zu bestimmen, nehmen wir immer auch soziale Bewertungen bzw. Interpretationen vor. So ist die juristisch wichtige Differenzierung und klare Einteilung in Täter und Opfer aus sozialwissenschaftlicher Hinsicht nur schwer aufrechtzuerhalten. Betrachtet man die Tiefenstrukturen und unbewusste Bedeutungsdimensionen von Gewalt, kann das Zuschlagen eines Schülers oder einer Schülerin Ausdruck des Versuchs sein, heilsame Grenzen zu setzen, gerade auch in Folge länger ertragener Demütigungen, Missachtung und Gewalt. Stellen wir uns eine Schülerin vor, die reaktiv-expressives Aggressionsverhalten in Situationen zeigt, in denen sie sich bedroht fühlt und anderen Personen aufgrund lebensgeschichtlicher Erfahrungen leicht eine feindselige Absicht unterstellt. Dieses Mädchen erlebt sich selbst als Opfer – auch in Situationen, in denen es andere körperlich schädigt und von diesen als Täterin wahrgenommen wird. Gewalt kann dann als Mittel benutzt werden, um sich gegen „Angriffe“ anderer zu schützen und dem Versuch geschuldet sein, weitere Gewalt gegen die eigene Person

und die Wiederholung von Ohnmachtserfahrungen präventiv zu verhindern (vgl. Silkenbeumer 2007). Für das Opfer, welches von dem Mädchen Gewalt erfahren hat, stellt sich die Situation ganz anders dar. Es erlebt sich klar als Opfer und das Gegenüber als Täterin; möglicherweise kommt es zum Gegenschlag und die Rollen wechseln in der Szene.

- Gewalt kann subjektiv sinnvoll für eine Gruppe oder ein Individuum sein. Gewalt folgt einer inneren und einer sozialen Logik, die den Handelnden selten bewusst zugänglich ist. Es ist wichtig, reale Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten nicht auszublenken, wenn wir mit Gewaltphänomen konfrontiert sind. Klare Regeln des Gewaltverzichts erfordern eindeutige Grenzsetzungen in der Situation. Geht es um pädagogische Handlungskonzepte und Reaktionen auf Gewalt, ist es aber wichtig, den diesen Handlungen zugrunde liegenden „Sinn“ am je konkreten Fall zu erschließen.

Konstruktive und destruktive Aggression

Die Begriffe Aggression und Gewalt werden häufig synonym verwendet, sollen im Folgenden jedoch voneinander abgrenzt werden. Das offene und direkte Eintreten für individuelle Belange, Grenzsetzung, angemessene Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit wird als „konstruktive Form der Aggression“ und als Gegenpol zum Destruktiv-Schädigenden verstanden (Petermann/Petermann 2000). Dabei ist ein fließender Übergang zwischen konstruktiver und destruktiver Aggression anzunehmen. Lediglich die destruktiven Formen von Aggression weisen eine Schnittmenge mit dem

oben vorgestellten Gewaltbegriff (Melzer 2006) auf.

Aggression umfasst nicht nur Absichten und Verhaltensweisen, sondern auch Emotionen wie z. B. Ärger, Wut und Hass, die sich nicht zwangsläufig in aggressiven Handlungen niederschlagen müssen. Ihre Einordnung ist schwieriger als bei sichtbaren Verhaltensweisen und der Übergang zu nicht aggressiven Gefühlen fließend (Nolting 2005).

Äußerst problematisch ist es, wenn die Verhaltensweisen zum umfassenden Beschreibungsmerkmal der Person eines Kindes gemacht werden. Aggression wird dann als stabile Persönlichkeitseigenschaft zugeschrieben: „Peter ist aggressiv!“ Übersehen werden dann gerade auch kontextuelle Bedingungen.

Es empfiehlt sich dann u.a. folgenden Fragen nachzugehen:

- In welchen Situationen verhält er/sie sich aggressiv oder übt Gewalt aus? Wann greift er/sie auf andere Verhaltensweisen zurück?
- Was macht er/sie ganz konkret?
- Wie reagieren andere darauf?
- Worauf deutet das Verhalten hin, wenn wir es als Symptom für eine Störung innerhalb der Klassengemeinschaft und/oder zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern interpretieren?

Anders formuliert: Wir benötigen also Hinweise über die Beziehungen zwischen den handelnden Personen, über situative oder auch gruppenbezogene Konstellationen sowie einen geschlechtssensiblen Blick, um bestimmte Szenen aggressiven oder gewalttätigen Verhaltens zu verstehen.

Vielfältige Ausdrucksformen von Aggression und Gewalt: Lästern und leiden lassen

Inzwischen werden stärker auch Formen wie „Beziehungsaggression“, „Mobbing“ oder „psychische Gewalt“ in Theorie und Praxis berücksichtigt. Ob „verbale Gewalt“ oder „psychische Gewalt“ ausgeübt wurde ist nicht so leicht zu bestimmen wie bei körperlicher Gewalt. Auch kann aus „Sprüchen“ Ernst und dies als „Gewalt“ erfahren oder auch zum Anlass für körperliche Gewalt werden. Gerade die indirekten Formen gewaltförmigen Handelns sind vom subjektiven Empfinden der beteiligten Personen abhängig. Diese indirekten Gewaltformen, etwa in Form übler Nachrede und sozialem Ausschluss, überhaupt zu erfassen, stellt Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen.

Sozial-manipulative Formen aggressiven Verhaltens oder auch Beziehungsaggression bzw. psychische Gewalt sind durch die Absicht gekennzeichnet, andere Personen und ihre Beziehungen ohne die Anwendung körperlicher Angriffe zu kontrollieren und emotional zu schädigen. Die Schädigung kann in verbaler direkter oder indirekter Form und auf der psychischen Ebene durch Beleidigungen und Demütigungen vollzogen werden (Scheithauer 2005).

In den letzten Jahren ist „Mobbing“ vermehrt als eine besondere Ausprägung von Gewalt in den Mittelpunkt der Fachdiskussion über schulische Gewalt gerückt. Die unter dem Begriff Mobbing (auch Bullying) gefassten Handlungsweisen weisen große Überschneidungen mit dem Aggressions- und Gewaltbegriff auf, beschreiben jedoch Phänomene, die darüber hinausgehen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 19).

Mobbing geschieht nicht einmalig, sondern ist durch wiederholt ausgeführte Handlungen eines breiten Verhaltensspektrums gekennzeichnet, die von einer oder mehreren Personen über einen längeren Zeitraum (3-6 Monate) ausgehen und sich gegen eine Person richten, die in Unterlegenheit gerät. Der Ursprung des Phänomens ist vor allem in den sozialen Beziehungen zu suchen.

Mobbing geschieht auch in außerschulischen und virtuellen Räumen, wenn etwa bei Schüler-VZ im Internet Verleumdungen verbreitet oder Drohungen gegen bestimmte Schülerinnen und Schüler ausgesprochen werden. Mobbing umfasst auch das sog. „Happy Slapping“ (engl. etwa „fröhliches Schlagen“), bei dem eine inszenierte Schlägerei gefilmt wird oder bewusst eine echte Schlägerei mit unbekanntem Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen provoziert wird, um diese zu filmen (vgl. dazu auch Baier et al. 2009, S. 50 ff.). Diese Formen des Mobbings haben, abgesehen von den erheblichen Folgen für die jeweiligen Mobbingopfer, auch Rückwirkungen auf das soziale Klima im Schulalltag.

„Institutionelle Gewalt“ – schulische Rahmenbedingungen für Gewalt

Für die Analyse schulischer Gewalt ist es bedeutsam, den Hintergrund dessen, was Galtung mit dem Begriff „strukturelle Gewalt“ (Galtung 1975) beschrieben hat, zu berücksichtigen. In der theoretischen Diskussion zur Gewalt in der Schule hat sich der Begriff nicht durchsetzen können, auch weil die begriffliche und analytische Abgrenzung zu Konzepten wie Macht und Herrschaft sonst unscharf wird.

Dies bedeutet nicht, dass die in den 1970er Jahren noch im Vordergrund stehende Analyse der „institutionellen Gewalt“ bedeutungslos geworden ist.

Strukturelle Ungleichheit, Chancenstrukturen und damit verbundene Ausgrenzungsrisiken werden hier als institutionelle Rahmenbedingungen auf der Makroebene betrachtet, die sich gewaltfördernd auswirken können, nicht jedoch als Elemente von Gewalt selbst (vgl. auch Tillmann et al. 2007).

Hier sind jedoch höchst komplexe Verknüpfungen zwischen verschiedenen Ebenen außer- wie innerschulischer Faktoren zu berücksichtigen und schlichte Ursache-Wirkungs-Annahmen zurückzuweisen. Schulen mit einer hohen Lehrprofessionalität, gutem Schulklima, entwickelter Partizipationsstruktur und positiven sozialökologischen Bedingungen können dazu beitragen, dass Leistungsdruck, Schulangst und Problemverhalten unter Schülerinnen und Schülern weniger verbreitet sind und Lernmotivation und „Schulfreude“ einen breiteren Raum einnehmen können (Melzer et al. 2004, S. 40).

Einblicke in die Schulgewaltforschung: Gewalt und Geschlecht

Im Folgenden geht es darum, Einblicke in die Schulgewaltforschung zu geben, Schwierigkeiten und Forschungslücken aufzuzeigen sowie zentrale Ergebnisse zum Thema Gewalt und Geschlecht in der Schule aus vorhandenen Studien zu extrahieren.

Die Auswahl der hier vorgestellten Untersuchungen erfolgt dabei nicht beliebig. Der Fokus liegt auch auf dem Gewaltvorkommen an Schulen, und zwar unter einem geschlechterdifferenzierten Blick, der auch Unterschiede nach Schulform und Alter der Kinder und Jugendlichen einbezieht. Angaben von Schülerinnen und Schülern werden zwar in den meisten Studien gleichermaßen erhoben, die Mädchen tauchen in der Ergebnisdarstellung jedoch kaum als eigene Gruppe auf. Vergleiche innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppen erfolgen also selten. Die von Mädchen ausgeübten Formen von Gewalt werden, wenn überhaupt, nur in Abhängigkeit zu der von Jungen ausgeübten Gewalt untersucht (vgl. auch Herz 2006).

Zur kontrovers diskutierten Frage, ob Gewalt an Schulen in den letzten Jahren und Jahrzehnten zugenommen hat, sind aufgrund des Fehlens verlässlicher Vergleichsdaten kaum zuverlässige Aussagen möglich.¹ Insgesamt zeich-

net sich ein Rückgang von schulischen Gewalt-handlungen in den letzten fünfzehn Jahren ab. So meldet der Bundesverband der Unfallkassen beispielsweise einen Rückgang von „Raufunfällen“ an Schulen, und auch die Häufigkeit selbstberichteter Gewalt ist in den letzten Jahren, bis auf wenige Ausnahmen, zurückgegangen (Baier 2008, S. 30; vgl. auch Steffen 2007; Fuchs et al. 2009²).

Trotz dieser Daten, die dem Eindruck eines zunehmend durch massive Gewalt geprägten Schulalltags entgegenstehen, dürften für das schulische Geschehen vor Ort die Wahrnehmung und das soziale Klima an der einzelnen Schule jeweils entscheidend sein.

In der Schülerstudie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN)³ zeigte sich, dass ein Großteil der Gewalthandlungen außerhalb der Schule erfolgt; dies ist auch auf die höhere soziale Kontrolle in der Schule zu-

- 1) Zu beachten ist, dass manche Fälle gar nicht zur Anzeige gelangen und daher gar nicht auftauchen. Beim Bundesverband der Unfallkassen werden sogenannte „Raufunfälle“ in der Schule gemeldet. Hier sind die Zahlen jedoch vom Anzeigeverhalten abhängig, welches variieren kann. Dies führt zu einer Verzerrung der Daten, da einerseits nicht jeder Vorfall/jedes Delikt angezeigt wird, andererseits Vorfälle gemeldet werden, die vor einigen Jahren noch nicht als gewalttätig eingestuft worden wären.
- 2) Fuchs et al. führten in den Jahren 1994, 1999 und 2004 eine Längsschnittuntersuchung zum Thema „Gewalt an Schulen“ durch. Dazu wurden Daten der 5. bis 13. Jahrgänge bayrischer Haupt-, Real-, Berufsschulen und Gymnasien mit Fragebögen erhoben. Im Jahr 2004 wurden 4523 Schülerinnen und Schüler befragt.
- 3) Das KFN führt seit 1998 „Schülerbefragungen“ der 9. Jahrgänge durch und erhebt seit dem Jahr 2000 auch verschiedene Gewaltdelikte (Opfer- und Tätererfahrungen) innerhalb von Förder-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien und befragte dazu in den Jahren 2007/2008 44610 Schülerinnen und Schüler in 15 Bundesländern.

rückzuführen (vgl. auch Böttger 1998). Während 80,1% der Mobbingtaten in der Schule bzw. auf dem Weg dorthin stattfinden, so ist dies bei Gewalttaten nur zu 32,1% der Fall (Baier et al. 2009, S. 49). Die häufigste Übergriffsform in der Schule ist das Hänseeln, 43,9% der Schüler und Schülerinnen berichten (bezogen auf das letzte Schuljahr) davon als Opfer betroffen gewesen zu sein. Immerhin 20,9% berichten davon, im letzten Schuljahr von anderen getreten oder geschlagen worden zu sein (ebd., S. 57). Weiterhin gaben 5,3% der Schüler und 0,7% der Schülerinnen an, im letzten Schulhalbjahr vor der Befragung mehrmals monatlich einen anderen Schüler (oder Schülerin, das wird nicht deutlich) geschlagen oder getreten zu haben (ebd., S. 87).

Schwere körperliche Übergriffe und strafrechtlich relevante Delikte kommen in den Schulen weitaus seltener als Formen der indirekten Gewalt vor, die mit Ausgrenzungen, Hänseleien oder Nichtbeachtung einhergehen.

Gewaltförmiges Handeln von Mädchen und Jungen – Alter und Geschlecht

In den diversen Studien wird deutlich, dass Gewaltbereitschaft und verschiedene Formen von Aggression und Gewalt vom Alter der Kinder und Jugendlichen abhängig sind. Gewalt an Schulen ist in der Regel auf die Lebensphase „Jugend“ und damit verbundene Entwicklungsaufgaben und Konflikte bezogen und stellt sich in den allermeisten Fällen als vorübergehendes Phänomen dar. Je nach Gewalt-

form nimmt die Gewaltrate an Schulen mit dem Alter von 12 Jahren zu, erreicht im Alter zwischen 12 und 15 Jahren ihren Höhepunkt und fällt danach wieder ab. Dies gilt für fast alle Formen der körperlichen Gewalt. Bis auf wenige Ausnahmen, wie beispielsweise „Gewalt gegen Sachen“, lässt sich ein solcher „Altersgipfel“ oder auch eine altersabhängige „Gewaltspitze“ ausmachen (Tillmann et al. 2007; Fuchs et al. 2009).

Unter einem geschlechterdifferenzierenden Blick auf das körperliche Gewaltvorkommen an Schulen stellen sich die genannten Forschungsbefunde zum Altersgipfel jedoch anders dar. So hat Popp herausgefunden, dass Mädchen vor allem in jüngeren Jahrgängen (6. Klasse) durch Gewaltausübung auffällig werden und früher als Jungen wieder damit aufhören, sich an Prügeleien zu beteiligen (2002, S. 128).⁴

Diese Befunde können unter Rückgriff auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse näher erklärt werden (Björkqvist et al. 1992, 118 f.; vgl. ähnlich auch Popp 2002). So wird angenommen, dass direkte körperliche, verbale und indirekte Aggression als aufeinander folgende Entwicklungsstufen aggressiven Verhaltens zu interpretieren sind. Jungen zeigen bereits im Alter von vier Jahren eine ausgeprägtere körperliche Aggressivität als Mädchen, die jedoch im Laufe des Grundschulalters zurückgeht (zusammenfassend: von Salisch et al. 2005). Kinder sind mit zunehmender kognitiver Reife eher in der Lage, Konflikte mit verbalen und anderen Mitteln zu regeln. Direkte Aggressionsformen werden mit dem Eintritt in das Ju-

4) Popp (2002) hat die einzige bislang vorliegende Studie zu „Gewalt und Geschlecht in der Schule“ durchgeführt. Sie hat Daten einer Fragebogenerhebung der 6., 8., 9., 10. Jahrgänge in hessischen (Förder-)Schulen für Lernhilfen, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien verwendet. Insgesamt wurden 3540 Fragebogenerhebungen (1995) und zusätzlich 24 mündliche Interviews mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt (1998).

gendalter vom sozialen Umfeld zunehmend schärfer sanktioniert und zwar gerade auch bei Mädchen. Zudem wird Mädchen ein Entwicklungsvorsprung auch beim Erwerb von Strategien in der Regulation von Gefühlen zugeschrieben (ebd.).

Weiterhin wird angenommen, dass Mädchen aufgrund der besonderen Struktur und der Funktionen von Mädchenfreundschaften eine höhere Verwundbarkeit für sozial manipulative Formen von Aggression bzw. psychische Gewalt aufweisen. Möglicherweise nehmen sie deshalb entsprechende Phänomene sensibler wahr als Jungen. Eine weitere, gängige Erklärung zur Erklärung der geschlechtstypischen Unterschiede hinsichtlich bevorzugter Gewaltformen bezieht stereotype Mädchen- und Jungenbilder mit ein. So wird angenommen, dass für Mädchen der Rückgriff auf verbale und psychische Gewalt eher als körperliche Gewalt sozial „erlaubt“ und mit ihrem Selbstverständnis und sozialen Erwartungen eher in Einklang zu bringen sind (Björkqvist et al. 1992; Popp 2002). Bei selbstberichteten Normenverstößen sind die Geschlechterunterschiede beispielsweise relativ groß. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Mädchen ihre Beteiligung an aggressiven Handlungen ungern zugeben würden und verinnerlicht hätten, dass dieses Verhalten für sie sozial unerwünscht ist. Hingegen verringern sich die Geschlechtsunterschiede, wenn Eltern- oder Lehrerbefragungen durchgeführt werden oder wenn die Wahrnehmung verschiedener aggressiver Handlungen (Sachbeschädigung, verbale Attacken, physische Angriffe, Bedrohung, Erpressung u. a.) aus Sicht von Schülerinnen und Schülern erhoben wird.

Die Diskussion zur geschlechtstypischen Entwicklung aggressiven Verhaltens steht noch am

Anfang. Die These, dass Mädchen ebenso aggressiv sind wie Jungen, wenn man alle Aggressionsformen betrachtet (Björkqvist et al. 1992; Björkqvist 1994), steht aufgrund der dürftigen Befundlage auf unsicherer Basis (Arnold/ Bliessner 2005). Hinsichtlich der Geschlechterdifferenzen in der Wahl verbaler, psychischer und sozial-manipulativer Formen von Aggression sowie in dem damit verbundenen Ausmaß zeigt sich damit ein äußerst uneinheitliches Bild.

Schulformspezifische Unterschiede – jede Schule und jede Klasse ist anders!

Bei der Differenzierung in Schulformen wird in etlichen Untersuchungen selten eine für beide Geschlechter getrennte Auswertung vorgenommen. So ergeben sich auf den ersten Blick zur Frage schulformspezifischer Unterschiede stimmige Bilder, die jedoch unter einem geschlechterdifferenzierenden Fokus noch weiter präzisiert werden müssen. Die Gewaltbelastung an den Schulen ist jeweils unterschiedlich und nicht nur schulform-, sondern auch einzelschulspezifisch (Melzer et al. 2004). Ein deutlicher Unterschied lässt sich in Bezug auf körperliche Gewalt zwischen den Schulformen feststellen: Am Gymnasium wird am wenigsten, an Haupt- und Förderschulen am meisten körperliche Gewalt ausgeübt. Verbale und psychische Formen von Aggression kommen jedoch in allen Schulformen gleichermaßen vor. In der KFN-Studie berichten Schülerinnen und Schüler über alle Schulformen hinweg in etwa gleichem Maße von Opfererfahrungen durch indirekte Gewalt ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler (Baier et al. 2009). An Schulen mit vielen Schülerinnen und Schülern, die durch Schulversagen und Lernprobleme auffal-

len, kann das Konfliktverhalten insgesamt aggressiver sein. Außerdem erreichen die Sanktionen an Haupt- und Sonderschulen einige Jugendliche kaum noch (Melzer et al. 2004). Dennoch ist eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Schulen und ihrer je konkreten Probleme und Entwicklungspotenziale unverzichtbar.

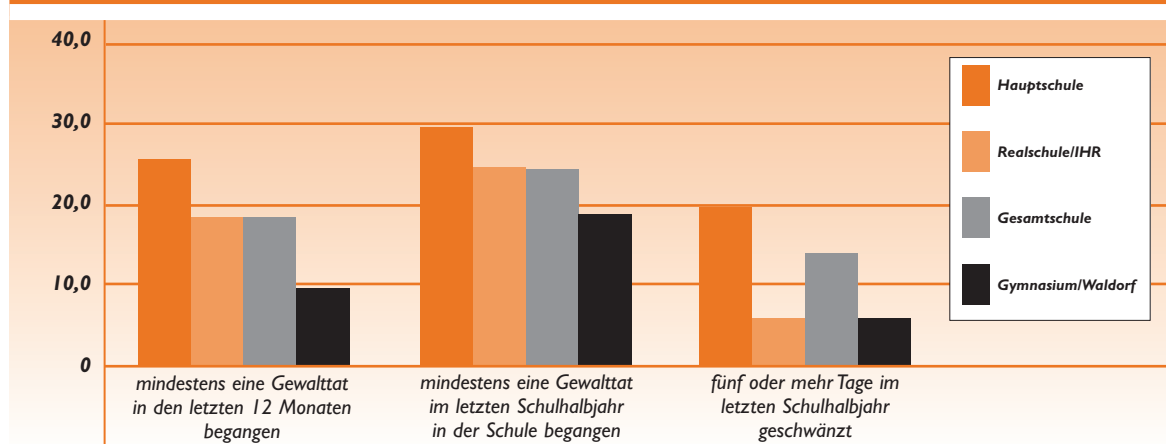
Bis auf wenige Ausnahmen findet sich in den Studien jedoch keine Trennung nach Schulformen und Geschlecht, nur vereinzelt lassen sich aufgeschlüsselte Daten finden. Wie oben bereits angemerkt, sind Hauptschulen häufiger gewaltbelastet als andere Schulformen.

Die Tatsache, dass die Angaben von Schülerinnen und Schülern immer zusammengerechnet werden, verschweigt dabei, dass vor allem die Mädchen, auch an Gymnasien, für ein geringeres körperliches Gewaltvorkommen verantwortlich sind.

So lässt sich in einem Artikel zum Thema „Hauptschulen und Gewalt“ folgendes Diagramm finden (Baier/Pfeiffer 2007a, S. 18): Hauptschülerinnen und -schüler gaben häufiger an, in den letzten 12 Monaten vor der Erhebung eine Gewalttat (Mitschüler bzw. Mitschülerin geschlagen, getreten, erpresst oder beraubt oder mit einer Waffe bedroht) in der Schule begangen zu haben: 29,6% im Vergleich zu Gymnasien und Waldorfschulen 18,6%. Es gaben 17,1% der Hauptschülerinnen und vor allem lediglich 4,4% der Gymnasiastinnen gegenüber 39,9% der Hauptschüler und 34,2% der Gymnasiasten eine solche Tat zu (ebd., S. 19).

Bei der Differenzierung nach Geschlecht zeigt sich deutlich, dass die Diskrepanz zwischen männlichen Hauptschülern und Gymnasiasten gar nicht so groß ist. Es zeigt sich aber vor allem ein besonderer Unterschied zwischen selbstberichteter Gewalt zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. „Interessant sind die Geschlechterunterschiede, die in Gymnasien sehr viel höher ausfallen als in Hauptschulen“ (ebd.). Der bekannte Befund, dass an Gymnasien deutlich weniger körperliche Gewalt vorkommt, ist auch nach Popp in hohen Maße auf „das Verhalten der Mädchen zurückzuführen“ (2002, S. 129).

Abweichendes Verhalten nach besuchter Schulform (in Prozent)



Hier drängt sich die Frage nach der Zusammensetzung der unterschiedlichen Schulformen auf: Mädchen sind an Gymnasien, Jungen an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert (ebd.).

Unterschiedliche Rollen bei der Beteiligung an Gewalt

Fragt man nach den unterschiedlichen Rollen im Kontext von Gewalt in der Schule zeigt sich, dass gegen allzu schlichte Vorstellungen von Täterinnen bzw. Tätern und Opfern der Befund spricht, dass etwa 50% der männlichen „Täter“ auch schon als „Opfer“ in Erscheinung getreten sind – und umgekehrt (Melzer et al. 2004; vgl. auch Tillmann et al. 2007). Auch hier unterscheiden sich Jungen und Mädchen im Hinblick auf körperliche Gewalt. In der Untersuchung von Baier et al. (2009) gaben 20,3% der Mädchen, aber 40,7% der Jungen an, selbst eine Gewalttat verübt zu haben, und im selben Zeitraum ebenfalls Opfererfahrungen gemacht haben.

Es gibt verschiedene Ansätze, Täter- und Opferrelationen zu betrachten oder Typologien zu erstellen, wobei die Rollen nicht immer so deutlich voneinander zu unterscheiden sind. Tillmann et al. (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von „zwei informellen ‚Kulturen‘ in der Schülerschaft“ und trennen die „Unbeteiligten“ von den „Gewalt-Beteiligten“ (ebd., S. 17). Differenzieren lassen sich verschiedene Rollen nach dem Grad und der Form der Beteiligung, z. B. jene Schülerinnen und Schüler, die andere in ihrem gewalttätigen Handeln verstärken, indem sie diese ermuntern, oder auch jene, die die Opfer, gegen Angriffe anderer verteidigen, aber auch Personen,

die Zuschauerrollen einnehmen und jene die sich vom Geschehen passiv distanzieren. Schließlich wird auch eine Gruppe der „Täter-Opfer“ benannt, das sind Personen, die beide Rollen gleichermaßen einnehmen. Für Fragen der Gewaltprävention sind diese Differenzierungen bedeutsam, sie zeigen Ansatzpunkte für Interventionen auf, weil z. B. auch die Gruppe der passiv Beteiligten in konkrete Maßnahmen eingebunden werden muss.

Gegen wen richtet sich die Gewalt? Mädchen gegen Mädchen und Jungen gegen Jungen?

Wir wissen wenig darüber, ob Jungen und Mädchen gewaltförmige Handlungen eher gegen das eigene Geschlecht richten oder nicht und welche Konstellationen und Faktoren gleich- und gegengeschlechtlichen Interaktionen im Kontext von Gewalthandlungen zugrunde liegen. In den großen Untersuchungen zu Gewalt an Schulen werden zwar Täter/in- und Opfererfahrungen erhoben, doch wird selten nach dem Geschlecht des Opfers bzw. des Täters gefragt. Bereits in den 1990er Jahren wurde festgehalten, dass Jungen häufiger als Täter und als Opfer im Vergleich zu Mädchen auffällig werden (u.a. Forschungsgruppe Schulevaluation 1998, S. 115). Dieses Erkenntnis wird auch in neueren Studien immer wieder bestätigt (u.a. Baier et al. 2009). Am Beispiel des Bullying an Schulen gibt es Untersuchungen, die herausstellen, dass Jungen in der Schule eher Opfer von Jungen werden (Scheithauer et al. 2003). Es gibt Hinweise darauf, dass Mädchen sowohl Jungen als auch Mädchen mobben und bei dieser Gewaltform ebenso Opfer beider Geschlechter werden (ebd., S. 51).

Die Angst von Mädchen, körperlich in die Unterlegenheit zu geraten bzw. die Überzeugung, Jungen seien körperlich stärker und wehrhafter als Mädchen könnte dazu führen, körperliche Gewalt eher gegen andere Mädchen als gegen Jungen zu richten. In Situationen, in denen starke Gefühle eine besondere Rolle spielen oder in denen Beleidigungen gegen die eigene Person oder die Familie ausgesprochen werden, stellt sich die Frage für sie nach der möglichen Unterlegenheit jedoch nicht unbedingt. Dann geht es darum, erlittenes Unrecht öffentlich zu vergelten (vgl. Böttger 1998; Silkenbeumer 2000; Bruhns/Wittmann 2002; Silkenbeumer 2007).

Gewalt gegen Mädchen zu richten, dient Jungen nicht unbedingt dazu, sich damit zu brüsten. Vielmehr gilt dies mitunter als verpönt – Mädchen gelten eher als das schwächere Geschlecht, mit dem „Mann“ sich hinsichtlich körperlicher Kraft in Form von Gewalt nicht messen muss (ebd.).

Befunde aus Studien über beobachtete Konstruktionen von Geschlecht im Schulalltag machen uns aber auch auf Situationen aufmerksam, in denen Mädchen Gewalt gegen Jungen anwenden und diese damit in eine ambivalente Handlungssituation bringen. Den Jungen fehlen dabei zum Teil, „eingengt zwischen tradierten geschlechtlichen Erwartungen und dem realen Empfinden von Schmerz, adäquate Möglichkeiten der Reaktion. Ein Junge ‚lacht und brüllt vor Schmerz zugleich, als er von einer Mitschülerin getreten wird.‘“ (Faulstich-Wieland et al. 2004). Die Befunde dieser Studien unterstreichen, wie vielschichtig die jeweiligen Motive, Ursachen, Anlässe und Formen gleich- und gegengeschlechtlicher Gewaltausübung sind.

Welches Bild zeigt sich, wenn nun sexualisierte Übergriffe berücksichtigt werden? Popp (2002) hat Schülerinnen und Schüler zu sexuellen Übergriffen in der Schule befragt. Aus dem Datensatz von 1995 ergibt sich, dass sexuelle Übergriffe sowohl von Jungen als auch von Mädchen vorkommen. „Ein oder mehrere Jungen bedrängen ein Mädchen und fassen es gegen ihren Willen an“ wurde von 4,7% der Schülerinnen und 7,8% der Schüler fast täglich wahrgenommen. „Ein Junge wird von einem Mädchen bedrängt und gegen seinen Willen angefasst“ wurde von 3% der Schülerinnen und 6,8% der Schüler fast täglich wahrgenommen (Popp 2002, S. 159). Sexuelle Übergriffe in der Schule allerdings werden von der Forschung entweder gar nicht oder nur am Rande thematisiert – dementsprechend ist die Befundlage hierzu sehr klein. Elz (2004) fasst jedoch zusammen, dass verbale Formen sexueller Belästigung von Gleichaltrigen mit bis zu 40% im Alltag von Mädchen und Jungen im Kindes- und Jugendalter sehr häufig vorkommen. Ungefähr halb so oft kommen tätliche Angriffe oder „begrapschen“ im Jugendalter, aber auch in jüngeren Jahrgängen, vor.

Insgesamt sind Mädchen hier weitaus häufiger als Jungen betroffen. Die Botschaft sexueller Verfügbarkeit von Mädchen und Frauen wird auf vielfältige Weise gesellschaftlich vermittelt. Schüler stellen durch Sexualisierungen eine hierarchische Ordnung zwischen Mädchen und Jungen her, mit der sich die Mädchen ihrerseits aktiv auseinandersetzen. Problematisch ist, dass die Verantwortung für sexualisierte Gewalt auch durch Erwachsene vielfach den betroffenen Mädchen zugeschoben wird: „Zieht euch nicht so aufreizend an, dann machen die Jungen auch keine blöden Sprüche.“ Werden zudem entsprechende Grenzverletzungen

nicht als solche durch Lehrkräfte markiert, so wird durch die Bagatellisierung oder Leugnung sexueller Übergriffe die Botschaft transportiert, dieses Handeln sei erlaubt.

Während sexualisierte Gewalt gegen Mädchen durch Jungen inzwischen häufiger betrachtet wird, fällt auf, dass die Frage nach Jungen als Opfern hier noch immer selten gestellt wird. Weiblichkeit wird mit der Opferposition identifiziert, die Norm der Heterosexualität immer wieder hergestellt und davon Abweichendes innerhalb der Gruppe von Jungen, aber auch durch Mädchen, sozial sanktioniert. Für Jungen als Opfer sexueller Gewalt ist es besonders schwer, dies öffentlich zu machen, gerade weil männliche Sexualität kaum mit dem Bild vereinbar ist, hier Opfer werden zu können.

Werden sexistische „Sprüche“ als jugendtypische Umgangsformen gedeutet, so wäre zu fragen: Haben die Betroffenen vielleicht resigniert und können daher kaum sagen, dass sie es als verletzend empfinden, wenn jemand „schwule Sau“ oder „geile Schlampe“ zu ihnen sagt? Hier die Deutungen und das Erleben der Betroffenen zu erfahren und gemeinsam zu reflektieren, worin hier die Grenzüberschreitungen liegen können, ist ein wichtiger Prozess. Die Bedeutung einer geschlechterreflektierenden Arbeit als Ansatzpunkt sozialen Lernens liegt dabei auf der Hand. Dabei ist es wichtig, zunächst die eigene Haltung als einzelne Person, aber auch im Kollegium in Bezug auf Geschlechterbilder, Sexismus, sexualisierte Gewalt, Heteronormativität, sexuelle, herkunftsbezogene und weitere Diskriminierungen zu reflektieren.

Mehrfach gewalttätig auffällig gewordene Schülerinnen und Schüler

Forschungsergebnisse zum Thema Gewalt an Schulen zeigen, dass es mit etwa 3% bis 10% einen „harten Kern“ von Schülern und einen noch kleineren Teil von Schülerinnen gibt, der für eine Vielzahl der Gewaltphänomene an Schulen verantwortlich ist.

Es zeigt sich, dass sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen die Mehrfach-auffälligen deutlich in der Minderheit sind. Nach Geschlecht differenziert wird deutlich, dass diese Minderheiten unterschiedlich groß sind.

„Etwa jeder 10. Junge, aber nur jedes 25. Mädchen gehört zu denjenigen, die häufig zuschlagen, Sachen kaputt machen, andere erpressen und bedrohen. Betrachtet man die Schulformen im Vergleich, fällt zunächst vor allem die Ausnahmestellung der Sonderschule für Lernhilfe auf: Dort gehören mehr als 20% der Schüler(innen) zur Gruppe der ‚Mehrfach-täter(innen)‘, während es im Gymnasium (...) nur 4% sind.“ (Popp 2002, S. 187) In anderen Studien wird die Gruppe der mehrfachauffälligen Schüler, je nach zugrunde gelegten Kriterien mit 3,5% bis 6% angegeben, während die der mehrfachauffälligen Mädchen zwischen 0,6% und 1,5% schwankt (Fuchs et al. 2009, S. 122; Baier et al. 2009, S. 87). Hierbei ist darauf zu achten, wie diese Gruppe der „Mehrfach-täter“ und „Mehrfach-täterinnen“ jeweils bestimmt wird. In der Untersuchung von Popp wurden die Schülerinnen und Schüler u.a. nach der Beteiligung an acht verschiedenen körperlichen Gewalthandlungen gefragt⁵:

Tabelle 1: Selbstberichtete körperliche Gewalt nach Geschlecht und Schüler(innen)jahrgang

Handlungen	In den letzten 12 Monaten habe ich mindestens alle paar Monate...					
	6. Jahrgang		8. Jahrgang		9./10. Jahrgang	
	Jungen (n=577)	Mädchen (n=546)	Jungen (n=601)	Mädchen (n=598)	Jungen (n=581)	Mädchen (n=558)
mich mit einem (einer) anderen geprügelt	51,6%	18,2%	52,0%	16,2%	37,0%	8,8%
anderen gewaltsam etwas weggenommen	22,3%	12,0%	32,9%	15,5%	30,5%	9,9%
im Schulgebäude etwas absichtlich beschädigt	15,9%	7,1%	25,0%	16,4%	30,6%	11,3%
Schulsachen (Bücher, Stühle) absichtlich zerstört	11,6%	5,8%	20,7%	12,7%	25,7%	8,8%
mit anderen einen Jungen/ ein Mädchen verprügelt	21,4%	9,8%	21,7%	8,8%	17,8%	4,5%
Sachen von anderen absichtlich kaputtgemacht	14,1%	7,3%	22,4%	9,2%	21,6%	5,9%
anderen aufgelauert, sie bedroht	14,7%	8,0%	18,8%	6,5%	14,3%	4,5%
Waffen mit in die Schule gebracht	11,7%	4,6%	20,3%	4,5%	18,8%	5,0%

(Aus: Popp 2002, S. 127)

Tabelle 2: Täter(innen) körperlicher Gewalt nach Geschlecht und besuchter Schulform

Status	gesamt (n=3540)	Geschlecht		Schulform				
		männlich (n=1796)	weiblich (n=1722)	SfL (n=120)	HR (n=716)	KGS (n=1130)	IGS (n=676)	Gym (n=698)
Unbeteiligte	51,9%	37,3%	67,2%	24,2%	52,4%	49,8%	52,4%	49,8%
Gelegenheitstäter(innen)	40,3%	51,6%	28,6%	55,0%	38,4%	41,9%	38,4%	41,9%
Mehrfachtäter(innen)	7,8%	11,1%	4,2%	20,8%	9,2%	8,3%	9,2%	8,3%
GESAMT	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(Aus: Popp 2002, S. 187)

- 5) In der Studie sind „Gelegenheitstäter(innen)“ bei Popp jene Mädchen und Jungen, die mindestens eine der acht körperlichen Gewalthandlungen alle paar Monate und höchstes vier der in der Skala aufgezählten Handlungen mehrmals wöchentlich berichtet haben. Auch, wenn befragte Schülerinnen und Schüler einräumten, nur eine dieser acht Gewalthandlungen begangenen zu haben, wurden sie in diese Gruppe einsortiert. Zur Bestimmung der Mehrfachtäter und -täterinnen nahm Popp (2002, S. 186) folgende Setzung vor: „Wer von den acht Gewalthandlungen vier überhaupt nicht vorgenommen hat, die anderen vier hingegen häufiger, wurde noch als ‚Gelegenheitstäter(in)‘ eingeordnet. Geht das Ausmaß der individuell verübten Gewalthandlungen über dieses Maß hinaus, erfolgte eine Einordnung als ‚Mehrfachtäter(in)‘.“

Popp hat mögliche Unterschiede hinsichtlich der Risikokonstellationen für Mehrauffälligkeit in der Schule durch gewaltförmige Handlungen zwischen Mädchen und Jungen in den Blick genommen und danach gefragt, welche Sozialisationsbedingungen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass jemand zum „Mehrfach-täter“, zur „Mehrfachtäterin“ wird.

Es finden sich in den untersuchten schulischen und außerschulischen Lebenswelten große Ähnlichkeiten zwischen den männlichen und weiblichen mehrfach auffällig Gewalttätigen. Im Hinblick auf die Persönlichkeitsmerkmale und die sozialen Umwelten finden sich unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit jedoch deutliche Unterschiede zwischen denen, die in der Schule nie gewalttätig sind, und denjenigen, die häufig Gewalt anwenden. Geschlechterdifferenzen und -gleichheiten greifen bei hochaggressiven Schülerinnen und Schülern offenbar stark ineinander (ebd.).

Beide weisen überproportional häufig Gewalt billigende Einstellungen auf und haben eine niedrige Hemmschwelle gegenüber Gewalt. Weiterhin erwies sich für beide Geschlechter der Faktor sozialer Etikettierung im schulischen Kontext und die Zugehörigkeit zu Gewalt akzeptierenden Freundesgruppen im außerschulischen Bereich als relevant (ebd., S. 279). Diese Minderheit der häufig durch Gewaltaktivitäten auffälligen Schülerinnen und Schüler zeigt vielfach auch weitere Problemverhaltensweisen (z. B. schlechte Schulleistungen, Schulabsentismus, Drogenkonsum) und wird mitunter auch in strafrechtlich relevanter Hinsicht (Körperverletzung, Erpressung) auffällig.

„Blöde Schlampe, pass bloß auf!“ – Gewalt gegen Lehrerinnen und Lehrer

In den meisten großen Studien zu Gewalt an Schulen wird „Schülergewalt“ gegen Lehrkräfte nur am Rande berücksichtigt. Eine der wenigen Untersuchungen zu diesem Thema, in der die Opferperspektive der Lehrkräfte im Mittelpunkt steht, ist die Arbeit „Lehrer als Opfer von Schülergewalt“ von Varbelow (2003). Es handelt sich um eine Erhebung im Bundesgebiet, bei der Lehrkräfte aller Schulformen ohne Berufsschulen berücksichtigt worden sind. In dieser Studie sind 1338 Lehrerinnen und 948 Lehrer zu ihren Erfahrungen mit gewalttätigen und sexualisierten Übergriffen durch Schülerinnen und Schüler befragt worden. 4,7% der Lehrerinnen und 3,5% der Lehrer gaben an, bereits Opfer körperlicher Angriffe durch Schülerinnen und Schüler geworden zu sein (ebd., S. 129). Außerdem berichteten 9,9% der Lehrerinnen und 4,6% der Lehrer von sexualisierten Übergriffen durch Schülerinnen und Schüler. Nach dem Geschlecht des/der Gewaltausübenden bei solchen Übergriffen wurde auch in dieser Untersuchung nicht gefragt. Während sexuelle Übergriffe gegen Lehrerinnen in der Literatur sporadisch thematisiert werden, sind sexuelle Übergriffe gegen Lehrer offenbar noch stärker tabuisiert (ebd., S. 173). Baier et al. haben Selbstaussagen von Schülerinnen und Schülern zu körperlichen Übergriffen („Lehrkraft schlagen“) und Formen psychischer Gewalt („Lehrkraft lächerlich machen oder gemein behandeln“) erhoben (2009). Es gaben 1,2% der Schüler und 0,2% der Schülerinnen an, im Schulhalbjahr mehrmals im Monat eine Lehrkraft geschlagen zu haben, 6,6% zu 2,0% gaben an, eine Lehrkraft lächerlich gemacht zu haben (ebd., S. 88).

Körperliche Übergriffe gegen Lehrerinnen und Lehrer kommen offenbar äußerst selten vor. Insgesamt wurden solche Übergriffe von 1,7% der befragten Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Häufigkeit im Schulhalbjahr zuvor bestätigt. Dagegen gaben insgesamt 20,5% der Befragten an, eine Lehrkraft vor anderen Schülern im Schulhalbjahr lächerlich gemacht zu haben (ebd., S. 87). Etwa 10% der Schülerinnen und Schüler berichten davon, regelmäßig beim Mobbing gegen ihre Lehrkräfte mitzumachen. In „kollektivierte Zwangsgruppierungen“ wie der Schule bzw. Schulklassen kann es zu Situationen kommen, in denen bestimmte Schülerinnen und Schüler als stärkere Partei ihre Lehrerinnen und Lehrer als „*hilf- und wehrlose Interaktionspartner*“ systematisch und wiederholt drangsalieren“ (Hayer et al. 2005, S. 249).

Eine weitere Untersuchung zum Thema „Lehrergesundheit“ wurde am Uniklinikum Freiburg von Bauer et al. (2007) durchgeführt. Hier wurden insgesamt 949 Lehrerinnen und Lehrer in der Region Freiburg befragt, in welcher Form sie in den letzten 12 Monaten von Übergriffen (verbale Gewalt, Androhung von Gewalt, körperliche Gewalt und Beschädigung von persönlichem Eigentum) durch Schülerinnen und Schüler betroffen waren. Zudem wurde erhoben, in welcher Hinsicht auch durch Eltern Beleidigungen oder körperliche Gewalt erfahren wurde. Leider ist nicht nach Geschlecht differenziert worden.

Die Autoren dieser Studie kommen zusammenfassend zu dem Schluss, dass aggressive Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, zum Teil auch durch Eltern, einen bisher nicht beachteten Aspekt der Beeinträchtigung der Gesundheit von Lehrkräften ausmachen.

Die Forschergruppe hat ein Manual für Lehrer-Coachinggruppen vorgelegt, die dem Erhalt und der Förderung von Gesundheit dienen soll (Bauer et al. 2007). In dieser Studie wird dafür plädiert, dass der Umgang mit diesen Schwierigkeiten bereits in der Lehrerbildung thematisiert werden sollte. In der Zusammenschau dieser Befunde wird Handlungsbedarf deutlich – Lehrkräften muss die Möglichkeit gegeben werden, Beziehungskompetenzen zu erwerben, die es ihnen ermöglichen, besser mit Konflikten umzugehen. Zudem benötigen sie konkrete Unterstützung und vertrauliche Beratung, wenn sie von Übergriffen betroffen sind (vgl. dazu Bezirksregierung Münster 2005).

„Wie kann man nur so blöd sein!“ Gewalt durch Lehrerinnen und Lehrer

Es gibt bislang kaum Untersuchungen zu der Frage, in welchem Ausmaß Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Schülerinnen und Schülern gewalttätig werden und sich aggressiv verhalten. Die „oftmals noch stärker negierte Rolle des Lehrers als Täter“ ist dabei auch äußerst schwierig zu erheben (Varbelow 2001, S. 54). Es wird angenommen, dass entsprechende Vorkommnisse von Seiten der Schulleitungen mitunter verschwiegen werden. Hier muss berücksichtigt werden, dass gewalttätige Übergriffe strafrechtliche Konsequenzen für Lehrkräfte nach sich ziehen können. Dass es solche Übergriffe gibt, darauf weisen die von Baier et al. erhobenen Daten hin (2009, S. 57 f.). Auf die Frage, ob und wie oft Schülerinnen und Schüler im letzten Schulhalbjahr von Lehrpersonen ein- oder mehrmals geschlagen wurden, antworteten 97,5%, dass ihnen das nicht widerfahren sei. Immerhin 2,5% haben die Frage mit „Ja“ beantwortet. Hier ist zu berücksichtigen,

dass die Opferseite lediglich in Selbstberichte einbezogen wurde und die Lehrkräfte nicht dazu befragt wurden.

Hinsichtlich psychischer Formen von Gewalt zeigt sich, dass diese an allen Schulformen vorkommt. Von Förderschülerinnen und -schülern wurde am wenigsten angegeben, entsprechende Opfererfahrungen gemacht zu haben (ebd.). Insgesamt fühlen sich Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrerinnen und Lehrern relativ häufig lächerlich gemacht oder gemein behandelt, sie geben zu gut 5% an, dass ihnen das mehrfach monatlich passiert ist. Jungen geben deutlich öfter als Mädchen an, gemein von Lehrkräften behandelt, von diesen lächerlich gemacht oder auch geschlagen worden zu sein. Zudem sind sie es auch, die deutlich häufiger als Mädchen angeben, ihrerseits Lehrkräfte gemein behandelt, lächerlich gemacht oder sogar geschlagen zu haben. Dies deutet auf bestimmte Eskalationsdynamiken durch beidseitige Gewalt (Lehrkräfte und Schüler, deutlich seltener Schülerinnen) hin, die jedoch erst in

weiteren Studien näher untersucht werden müssten (ebd., S. 58). Körperliche Übergriffe durch Lehrkräfte dürfte es eigentlich auf Grund rechtlicher und pädagogischer Bestimmungen nicht geben (Fuchs et al. 2009, S. 46). Viele Schülerinnen und Schüler deuten bestimmte Verhaltensweisen ihrer Lehrkräfte teilweise auch als „normal“ und alltäglich oder als Vorstufe von Gewalt (Fuchs 2009; Popp 2002; Melzer et al. 2004).

Auch hier wäre näher danach zu fragen, ob bestimmte aggressive Verhaltensweisen von Lehrkräften eine Normalisierung erfahren haben, wenn sie von Schülerinnen und Schülern als „normal“ gedeutet werden. Problematische Wechselwirkungen zwischen aggressiven Verhaltensweisen gegenüber Schülerinnen und Schülern und von diesen gegenüber ihren Lehrkräften und gegenüber Gleichaltrigen sind bedeutsam für diesen Kontext.

Bevor nun verschiedene theoretische Perspektiven auf das Verhältnis von Gewalt und Geschlecht in der Schule dargestellt werden, kann festgehalten werden: Verschiedene Geschlechtertheorien erklären den Zusammenhang von Gewalt und Geschlecht aus theoretisch unterscheidbaren Perspektiven, wobei sich diese Ansätze gegenseitig nicht ausschließen.

Wir leben in einer „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White) und ordnen die Welt, uns selbst und andere in die einander ausschließenden Kategorien „männlich“ oder „weiblich“ ein. Dieses Ordnungssystem hat ein beachtliches Beharrungsvermögen entgegen real gelebter Männlichkeit und Weiblichkeit und dient auch dazu, Verhaltenserwartungen zuzuschreiben und Orientierung zu erlangen. Gewalt ist dabei eng mit Vorstellungen von Männlichkeit verknüpft. Doch wie eignen sich Mädchen und Jungen jeweils Geschlecht an und warum ist Geschlecht nicht identisch mit dem, was Mädchen und Jungen tun? Und was ist mit dem vieldiskutierten Wandel im Geschlechterverhältnis im Hinblick auf den Zusammenhang von Gewalt und Geschlecht? Verliert Geschlecht seine strukturierende Wirkung? Und warum geht es nicht, sich „geschlechtsneutral“ zu verhalten? Diesen Fragen soll nun überblicksartig unter Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Modelle näher nachgegangen werden.

Gewalt im Geschlechterverhältnis und widersprüchliche Wandlungstendenzen

Unsere Gesellschaft ist durch soziale Schichtung, Hierarchisierung und Entfremdungsphänomene gekennzeichnet (Becker-Schmidt/Knapp 1987, S. 42). Soziale Trennlinien markieren Grenzen der Teilhabe an Macht und Privilegien und erschweren soziale Durchlässigkeit. Die Selbstverortung in der Gesellschaft ist maßgeblich durch die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter, aber auch zu einem sozialen Milieu strukturiert. Geschlecht ist eine soziale Strukturkategorie, die Frauen und Männern einen unterschiedlichen sozialen Status zuweist. So unterschiedlich, wir jeweils in soziale Konstellationen – je nach Alter und Herkunft, Bildungshintergrund etc. – auch eingebunden sein mögen: Die Stellung in der gesellschaftlichen Hierarchie ist für Frauen und Männer asymmetrisch.

Das Geschlechterverhältnis ist höchst widersprüchlich und komplex, entsprechende Zeitdiagnosen müssen deshalb mehrdeutig ausfallen (vgl. dazu auch Bereswill 2010, S. 5). Die strukturierende Wirkung von Geschlechterhierarchien mit ihren ambivalenten Botschaften bleibt häufig verdeckt. Selbstverständlichkeiten und

Normalitätsansprüche an Frauen und Männer, Mädchen und Jungen bilden den Verdeckungszusammenhang im Geschlechterverhältnis. Wichtig ist gerade auch in der geschlechtsbezogenen Bildungsarbeit, die unausgesprochenen Erwartungen an Mädchen und Jungen, ihre Verhaltensweisen, Lebensentwürfe und „Sprechverbote“ wieder sichtbar zu machen.

In der weiblichen Sozialisation äußert sich der Verdeckungszusammenhang unter anderem im Sprechverbot über Verletzungen und damit verbundene Aggressionen wie über weibliche Täterinnenschaft. Die Geschlechterordnung findet sich auch in den Gewaltverhältnissen wieder. Gewaltbereitschaft und Aggression widersprechen unseren kulturellen Idealen von Weiblichkeit, das bedeutet jedoch nicht, dass es keine Gewalt und Aggression bei Frauen gibt.

In der männlichen Sozialisation äußert sich das Sprechverbot auf andere Weise: Jungen dürfen nicht über Gefühle des Schwach-Seins und der Ohnmacht sprechen, zumindest nicht in dem Maße, in dem das Bild von Unverletzbarkeit und Verletzungsmächtigkeit („Sei kein Angsthase!“) gefährdet. In einer männlichen Dominanzkultur wird Jungen eine Opferidentität verweigert.

Grundmuster geschlechtstypischer Sozialisation sind rückgebunden an gesellschaftliche Verhältnisse und zugleich innere Ordnungsmodelle, die geschlechtsstereotype Bewältigungsmuster hervorbringen (eingehend dazu Böhnisch/Funk 2002; Voigt-Kehlenbeck 2008). Sowohl in ihrer gesellschaftlichen als auch in ihrer tiefenpsychologischen Dimension sind diese Grundmuster uneindeutig. Das Spannungsverhältnis zwischen der Innenorientie-

rung und Außenorientierung betrifft Mädchen und Jungen, beide haben immer auch Anteile des jeweils anderen Musters entwickelt. Deshalb ist es problematisch, die Sozialisation von Mädchen unter dem Stichwort „Innenorientierung“ und jene von Jungen unter dem Stichwort „Außenorientierung“ schematisch zu denken. Es geht deshalb darum, beide Seiten in eine Balance zu bringen. Gewalttätiges Handeln von Jungen und Männern spiegelt tendenziell die Außenorientierung in der Konfliktbewältigung wieder, den Abspaltungsdruck, aber auch versagte Wünsche nach Anerkennung und Geborgenheit (Böhnisch/Funk 2002, S. 53f.). Umgekehrt können Selbstzurücknahme und manipulative Formen von Macht bei Mädchen und Frauen auch als Ausdruck verwehrter sozialer Selbstbehauptung und Aggressivität gelesen werden (ebd., S. 77).

Sowohl die äußeren Verhaltensweisen als auch die inneren ambivalenten Erfahrungen und Spaltungen lassen sich nicht auf Kompetenzprobleme von Mädchen und Jungen reduzieren. Vielmehr verbergen sich dahinter gesellschaftliche Geschlechterkonflikte.

Überzeugungen, dass Frauen nicht in dem Maße wie Männer zur Ausübung von Gewalt in der Lage seien, Männer als Beschützer und Frauen als das zu beschützende Geschlecht gedacht werden, sind historisch und kulturell tief verwurzelt. Frauen und Männer besitzen dasselbe Potenzial, sich aggressiv und gewalttätig zu verhalten. Kulturell-historisch haben sich jedoch in den unterschiedlichen Gesellschaften „geschlechtstypische Zuständigkeiten“ ausgeprägt.

Männliche Gewalt ist durch das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis strukturell anders abgesichert als weibliche Gewalt. Je nach Geschlecht ist die Verfügbarkeit über die Machtressource Gewalt unterschiedlich verteilt. Das Geschlechterverhältnis macht Gewalt zu einer illegitimen Handlungsressource für Frauen. Gewalt von Mädchen und Frauen verstößt damit gegen die Rechts- und gegen die Geschlechterordnung (Meuser 2003). Diese Doppelstandards beeinflussen die Interpretation und Bewertung gewalttätigen Handelns bei Mädchen und Jungen.

Gewalt zwischen Männern und auch von Männern gegen Frauen gerichtete Gewalt folgen der Logik hegemonialer Männlichkeit (grundlegend dazu: Connell 2006). Männer haben aufgrund des strukturellen Machtungleichgewichts zu Gunsten von Männern einen privilegierten Zugang zu Machtressourcen, dieser beruht jedoch auch auf Verteilungskämpfen zwischen Männern. Die Vorherrschaft von Männern wird nicht nur gegenüber Frauen, sondern auch gegenüber anderen Männern durch gängige kulturelle und soziale Praktiken legitimiert. Männliche Identität wird in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft durch Abgrenzung und Entwertung Anderer (Frauen, „Homosexuelle“, „Ausländer“, „Loser“ etc.) gestützt. Damit verbundene Ideologien von Männlichkeit werden von Jungen, aber teilweise auch von Mädchen durch sexistische und heterosexistische Verhaltensweisen reproduziert (vgl. dazu auch Jantz/Brandes 2006: 156). Wenden nun Mädchen verstärkt Gewalt an, integrieren sie gar, wenn auch höchst konflikthaft, Gewalt in ihr Weiblichkeitskonzept, kann dies als Angriff auf die bestehende asymmetrisch strukturierte Geschlechterordnung be-

trachtet werden. Zudem taucht die Frage auf, ob darin Anzeichen für Wandlungstendenzen im Geschlechterverhältnis gesehen werden können (u.a. Bruhns/Wittmann 2002; Meuser 2003).

Individualisierung wird immer wieder als vorherrschendes Vergesellschaftungsmuster gehandelt und als Ablösung benachteiligender Handlungsbeschränkungen gesehen. Strukturelle und hierarchische Arrangements unterliegen dem gesellschaftlichen Deutungsmuster, für Mädchen und Jungen sei jeweils alles möglich (Gleichheitsversprechen), wenn sie sich hinreichend anstrengen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass es sich eher um eine Variation von geschlechtsbezogenen Benachteiligungen als um ihre Auflösung handelt.

In dem Maße, in dem sich Geschlechterbilder im Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft entgrenzt haben und Mädchen stärker an jugendkulturellen Räumen teilhaben, verliert auch ein eindeutiges Bild von Geschlecht und Gewalt an Kontur. Angleichungstendenzen in der weiblichen und männlichen Jugendphase werden heute vor allem darin gesehen, dass sich Jungen in einer neuen Situation gleich- und gegengeschlechtlicher Konkurrenz befinden. Mädchen haben die Jungen im schulischen Bildungssystem überholt, bei der Einmündung in das Erwerbsleben und der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zeigen sich jedoch für junge Frauen weiterhin verschiedenste Barrieren. Im Bildungsprozess von Mädchen und Jungen sehen wir, dass das Verhältnis zwischen Wandel und Beharrungsvermögen im Geschlechterverhältnis sich als höchst widersprüchlich erweist (vgl. auch Bereswill 2010).

Mädchen sind in Cliques nicht auf die Rolle als „Anhängsel“ ihres Freundes zu reduzieren, sie nehmen zum Teil aktive Rollen ein und beanspruchen auch gewaltaktive Positionen (Bruhns/Wittmann 2002). Sie trifft der Zorn der Gesellschaft nicht mehr in dem Maße wie früher, wenn sie offen aggressiv sind. Mitunter werden sie darin bestärkt, zurück zu schlagen, aufzubegehren und werden als mutige Powergirls bewundert. Es ist nicht mehr eindeutig, was gesellschaftlich inakzeptables Verhalten ist, da die modernisierten Anforderungen an Mädchen gleichzeitig auch von ihnen verlangen, ihre Rolle zu brechen. Die heutige Mädchen-generation in der Jugendphase ist vielfach beides zugleich: „weiblich zurückgenommen“ und „männlich aggressiv“ (Böhnisch/Funk 2002, S. 108). Dadurch werden „doppelte Botschaften“ transportiert und für jene weiblichen Jugendlichen, die kaum Unterstützung in der Bewältigung von Identitätsbalancen erhalten, entstehen prekäre Situationen.

Gewalttätiges Handeln von Mädchen kann auch als Konstruktion gelesen werden, um eine bestimmte Form von Weiblichkeit in bestimmten Situationen zu entwerfen. Konventionelle und modernisierte Mädchenbilder sind dabei eng miteinander verwoben, was auch als eine Erweiterung der Selbstbilder von (manchen) Mädchen betrachtet und als Zuwachs an Handlungsoptionen gesehen werden kann. Damit ist jedoch noch nichts darüber gesagt, welche Konflikte gewalttätiges Handeln für Mädchen mit sich bringt. Nur knapp können entsprechende Mädchen biografisch erworbene Verletzungen und ungelöste Autonomie- und Abhängigkeitskonflikte in lebensgeschichtlichen Erzählungen überdecken (Silkenbeumer 2007). Diese Ambivalenz im Umgang mit Gewalterfahrungen als Opfer und Täter/in findet sich

bei jungen Frauen und Männern (Bereswill 2010).

Für Mädchen und Jungen bedeuten veränderte gesellschaftliche Möglichkeiten und modernisierte Geschlechterbilder durchaus Unterschiedliches. Beschränkungen von Mädchen und Jungen sind heute nicht mehr so normativ-repressiv, aber sie sind in modernisierten Formen weiterhin vorhanden. Neue Gemeinsamkeiten haben neben neuen Chancen auch neue Differenzen und Herausforderungen bzw. veränderte Entwicklungsaufgaben hervorgebracht. Für Mädchen stellt sich inzwischen wie für Jungen in einer anderen Art als früher die Herausforderung in der Jugendphase, das Spannungsverhältnis zwischen den Polen Bindung und Autonomie zu integrieren (King 2002, S. 249).

Interaktionen und Demonstrationen von Geschlecht im Kontext von Gewalt

Konstruktivistisch und handlungstheoretisch fundierte Theorieansätze legen den Fokus weniger darauf, wie die Sozialisation von Mädchen und Jungen jeweils verläuft. Sie rücken stattdessen die sozialen Praktiken in den Vordergrund. Grundlegend ist die Frage: Wie handeln Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer, um Geschlecht in sozialen Interaktionen her- und darzustellen? Soziale Ordnungen und Geschlechterkonstruktionen sind nicht schon gegeben, sondern werden immer wieder kollektiv hervorgebracht und bestätigt. Wie werden zwischen Mädchen und Jungen Regeln darüber verhandelt, wer für das Lästern zuständig ist, wer wen beschützt und wer vor wem Angst haben muss? Auch Lehrkräfte sind an diesen weitgehend unbewussten Prozessen

des Aufbaus und Erhalts von Geschlechterstereotypen und Konstruktionen beteiligt.

Wo Geschlechterunterschiede in Theorie und Praxis den ausschließlichen Fokus des Interesses bilden, werden Ähnlichkeiten in der Ausübung von Gewalt zwischen den Geschlechtern ignoriert. Geschlechtsspezifische Muster des Umgangs mit Aggression und Gewalt können von Situation zu Situation variieren, und gelegentlich sind Mädchen und Jungen in ähnlichen Formen und Ausmaß in Gewalt involviert. Gewalthandlungen junger Frauen und Männer können als Ausdruck von Konstruktions- und Reproduktionsprozessen von Geschlecht und als Auseinandersetzungen um verschiedene Formen von Geschlecht interpretiert werden. Im Kontext von Gewalt und Konflikten wird ein „Arrangement der Geschlechter“ (re-)produziert, und es werden Geschlechterkonzepte aktiv ausgestaltet (vgl. Popp 2002). So sind beispielsweise Jungen eher als Mädchen in der Gleichaltrigengruppe mit der Verhaltenserwartung konfrontiert, sich gewalttätig in Konfliktsituationen zu verhalten.

Gerade sozial besonders benachteiligte Mädchen und Jungen greifen eher auf rigide Geschlechterkonstruktionen und geschlechtstypische Bewältigungsmuster zurück. In mittelschichtigen Milieus erscheinen die Geschlechterstereotype im Alltagsverhalten dabei nivelliert, in Konflikt- und Krisensituationen treten sie jedoch umso unerwarteter hervor (Böhlich/Funk 2002, S. 26).

Mit Blick auf die Gewalt junger Männer ist schon in den 1950er Jahren die funktionalistische Position vertreten worden, es handele sich dabei um ein Mittel der Bewerkstelligung von Männlichkeit. Gewaltausübung junger Männer

ist eng mit herkunftsbezogenen Benachteiligungserfahrungen verknüpft und verschärft letztlich Ausgrenzungsrisiken. Das Phänomen, dass Gewalt im Jugendalter vor allem zwischen männlichen Jugendlichen stattfindet, wird von Michael Meuser auch als Ausdruck „kollektiver Strukturübungen“ erwachsener Männlichkeit junger Männer interpretiert: Hierdurch werden männliche Dominanz und Männlichkeit eingeübt. Gewalt kann ein Mechanismus sein, sich in Gemeinschaft zu integrieren und Anerkennung zu erlangen (2003). In welcher Hinsicht die Möglichkeit für Jungen, sich an rigiden und gesellschaftlich letztlich doch verpönten Männlichkeitsbildern zu orientieren, zu bestimmten Ambivalenzkonflikten führt, bleibt in diesen Ansätzen unbeantwortet (zusammenfassend: Bereswill 2010).

Doch ob eine soziale Situation überhaupt zur Bühne für Geschlechterkonstruktionen für Mädchen und Jungen wird kann nicht immer schon vorab entschieden werden. Geschlechtsbezogene Selbstidentifikationen sind nicht in jeder Handlungssituation, in der es zur Ausübung von Gewalt kommt, gleichermaßen relevant. Wichtig ist danach zu fragen, wie sich Aneignungsprozesse kultureller Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder vollziehen. Denn die interaktiven Herstellungsprozesse von Geschlecht setzen an früheren Konstruktionen an, bekräftigen oder erweitern diese. Die aktuelle Praxis wird durch über die Situation hinausgehenden Erfahrungen beteiligter Mädchen und Jungen beeinflusst.

Popp (2002) plädiert dafür, Gewalt nicht als „Geschlechtsmerkmal“ zu betrachten und nicht von eindeutigen Täter-Opferpositionen (Jungen = Täter, Mädchen = Opfer) in Gewaltkonflikten auszugehen. Sonst gerät aus

dem Blick, dass Gewalt als männlich besetztes Phänomen auch für Mädchen zur Handlungsressource wird und zwar gerade auch als gruppenbezogenes Phänomen, um Anerkennung zu erlangen (Bruhns/Wittmann 2002). Festzuhalten ist, dass zwischen Männlichkeit und Gewalt zwar eine enge Verbindung herrscht, diese jedoch höchst komplex und nicht bruchlos ist (Bereswill 2010; Neuber 2009). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, gerade auch unbewusste Bedeutungsdimensionen von Geschlecht und affektive Tiefenstrukturen von Gewalt stärker in den Blick zu rücken.

Konflikttheoretische Perspektive: Aneignung von Geschlecht folgt Konfliktdynamik

Eine konflikttheoretische Perspektive auf das Verhältnis zwischen Gewalt und Geschlecht ermöglicht die Unterscheidung zwischen dem, was strukturell vorliegt (Geschlechterverhältnis, Konstrukt des Geschlechterdualismus), und dem, was Mädchen und Jungen sich konflikthaft aneignen und ausgestalten (vgl. dazu grundlegend Becker-Schmidt/Knapp 1987; siehe auch Bereswill 2009). Durch ein solches Verständnis von Geschlecht kann die Kluft zwischen gesellschaftlichen Rollenvorgaben und sozialen Identitätszwängen sowie den Selbstwahrnehmungen von Mädchen und Jungen näher ausgelotet werden:

- Weiblichkeit und Männlichkeit sind keine wesenhaften Eigenschaften, keine einheitlichen und stabilen Identitätsmerkmale oder klare Rollenskripte, die lediglich übernommen und ausgebildet werden.

- Die aktive Aneignung von Geschlecht in verschiedenen Sozialräumen (Familie, Cliquen, Schule etc.) folgt einer lebenslangen Konfliktdynamik durch das Zusammenspiel zwischen inneren und äußeren Widersprüchen.
- Dadurch entstehen immer wieder neue Variationen von Übereinstimmung und Nicht-Übereinstimmung zwischen sozialen Identitätszwängen, die sich an Geschlechterstereotypen ausrichten, und gelebten Erfahrungen. Identität erweist sich damit als immer wieder auszubalancierende Konfliktkategorie.
- Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit und damit verbundene Konstrukte des Geschlechterdualismus bilden Idealtypen ab. Diese decken sich nicht mit der gelebten Realität und den konkreten Erfahrungen von Mädchen und Jungen.

Die deskriptiven und quantitativen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Zugang zu Gewalt und Bewältigungsverhalten „sollten nicht dazu verleiten, Differenz bereits voraus zu setzen – sobald aus einer biographischen Perspektive nach der fall- und kontextspezifischen Bedeutung von Gewalt gefragt, verschwimmen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ (Bereswill 2010, S. 4). Gewalt ist eng verknüpft mit geschlechtsbezogenen Deutungs- und Bewältigungsmustern und in unterschiedliche Lebenszusammenhänge und Lebenslagen von Mädchen und Jungen eingebunden. Doch Gewalt hat kein Geschlecht.

Diese Perspektive wird durch neuere Studien, die die lebensgeschichtlichen Erzählungen gewaltauffälliger junger Frauen und Männer

näher untersucht haben, untermauert. Hier wird gezeigt, dass es erstaunliche Ähnlichkeiten in den Handlungs- und Konfliktmustern zwischen den Geschlechtern gibt (Silkenbeumer 2000; Silkenbeumer 2007; Neuber 2009; Bereswill 2009, 2010).

Als hochbedeutsam für die Entwicklung der eigenen späteren Gewalttätigkeit erweist sich die Dynamik der Missachtung in der familiären Sozialisation dieser jungen Frauen und Männer. Erniedrigungsrituale, Vernachlässigung bis hin zu körperlichen Misshandlungen tragen zur Entwicklung von negativen Selbstbildern bei. Die Kehrseite der nicht erfahrenen zwischenmenschlichen Anerkennung wird zum Problem der eigenen Selbstachtung (Sutterlüty 2002). Bereits früh in der Lebensgeschichte entsteht eine Disposition, Ohnmachtserfahrungen in Macht- und Überlegenheitsgefühle umzukehren. Mit der Ausübung der ersten Gewalttaten geht eine Neudefinition des Selbst einher: Gewalt wird zum identitätsstiftenden Akt. Für Mädchen wie für Jungen geht damit die Erfahrung einer Handlungsmacht einher, die ihnen in der Familie fehlt. Nun sind die Erfahrungen solcher Sozialisation nicht mit einem „Befreiungsschlag“ aus der Welt zu schaffen. Die Opfergeschichte der Betroffenen wirkt hinter ihrem Rücken fort und drängt sich ihnen in bestimmten Handlungssituationen auf, gerade dann, wenn sich Missachtungserfahrungen zu wiederholen drohen. Sutterlüty zeigt auch, dass gewalttätige junge Frauen und junge Männer gewisse Situationen im Lichte vergangener Ereignisse deuten, ohne dass sie sich und anderen darüber Rechenschaft abgeben könnten. Es handelt sich um Versuche, biografisch erworbene Anerkennungsprobleme mittels Gewalt zu lösen, die jedoch misslingen müssen. Anerkennung

anderer, die mit der Anerkennung des eigenen Selbst verwoben ist, kann nicht erzwungen werden (ebd.).

„Wenn wir die lebensgeschichtlichen Selbstthematisierungen und den darin eingebetteten subjektiven Sinn der Gewaltbereitschaft von jungen Frauen und Männern betrachten, verschwimmen die klaren Grenzen der Geschlechterdifferenz und in den Vordergrund tritt eine Gemeinsamkeit: die Abwehr der Opfer-Position und die schmerzhafteste Bedeutung von Opfer-Täter-Ambivalenzen in der eigenen Lebensgeschichte. (...) Die augenscheinlichen Bewältigungsmuster im Umgang mit diesen Erfahrungen sind eng mit Geschlechterdifferenz verwoben, die Tiefenstrukturen der Handlungsmuster von Jungen und Mädchen sind es eher nicht.“ (Bereswill 2010, S. 31)

Nach der vorangegangenen Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen und Analysen zum Phänomen Gewalt und Geschlecht, erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten geschlechterbewusster Gewaltprävention in der Schule.

Hier werden Kriterien benannt, die eine Orientierung bei der Auswahl von Kursen und Projekten bieten. Zudem möchten wir anregen, kritische Nachfragen an präventive Konzepte zu stellen und darauf eingehen, dass mit Prävention durchaus Verschiedenes gemeint sein kann.

Mittlerweile kann auf eine Fülle an Anbietern im Bereich der außerschulischen Gewaltprävention, die Projektstage oder fortlaufende Kurse über mehrere Wochen oder Monate anbieten zurückgegriffen werden. Auch wenn eine kontinuierliche Forschung, Qualitätssicherung und systematische Erfolgskontrollen im Bereich schulischer Gewaltprävention noch immer nur in Ansätzen vorhanden sind, liegen doch inzwischen wissenschaftlich fundierte und evaluierte Programme für Gewaltprävention an Schulen vor.⁶ Allerdings spielen geschlechterreflexive Perspektiven in diesen Programmen und Trainingsmaßnahmen bislang keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle. Nun werden zwar von Seiten der Mädchen- und Jungenarbeit seit Jahren Projekte und Kurse in geschlechtshomogenen, zum Teil auch geschlechtsheterogenen Gruppen in der Schule durchgeführt, ausgearbeitete Manuale und wissenschaftliche Evaluationen und Forschung so-

wie follow-up-Studien fehlen hier jedoch weitgehend.

Unstrittig ist, dass Lehrkräfte auf vielfältige Weise mit gewaltförmigem Handeln konfrontiert sind: Sie müssen eingreifen, wenn Eskalationen drohen oder bereits eingetreten sind, um die Norm des Gewaltverzichts zu verdeutlichen und das Recht auf körperliche Unversehrtheit zu schützen. Lehrerinnen und Lehrer erfahren selbst, dass sie in verbaler und mitunter auch in körperlicher Hinsicht angegriffen werden oder dass Gerüchte über sie verbreitet werden. Wie wird das Verhalten interpretiert und bewertet, wenn es sich um eine Schlägerei unter Jungen oder unter Mädchen handelt, um Gewaltausübung durch Jungen gegenüber Mädchen oder um Gewalttätigkeit von Mädchen gegenüber Jungen? Wie wird jeweils auf dieses Verhalten reagiert und was hat das mit der eigenen biografischen Erfahrung des Frau- oder Mannseins und geschlechterstereotypen Definitionen zu tun? Welche Verhaltenszumenungen werden Mädchen und Junge nahe gelegt und welche Bilder von Normalität und Abweichung damit hergestellt? Anknüpfend an diese Fragen wird der Praxisteil mit Anregungen zur Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Verstrickungen abgeschlossen. Die

6) Einen guten Überblick über Wirkungen von Programmen bieten u.a.: BMI 2009; Eisner/Ribeaud 2007, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2007.

Bedeutung von Reflexivität der Fachkräfte im schulischen Alltag wird mit Blick auf die gewaltpräventive Arbeit in diesem Zusammenhang hervorgehoben.

Geschlechtsbewusste Gewaltprävention in der Schule

Bevor es im Folgenden um Möglichkeiten und Grenzen geschlechtbezogener Gewaltprävention geht, ist danach zu fragen, was genau überhaupt ‚geschlechtsbezogene Gewaltprävention‘ meint. Ähnlich wie oben mit Blick auf die Definitionsschwierigkeiten des Gewaltbegriff, scheint auch die Definition von Gewaltprävention mit Problemen behaftet zu sein. Bisweilen scheint es so, als würden jegliche Maßnahmen und Methoden, die früher unter dem Begriff „soziales Lernen“ stärker thematisiert wurden (siehe dazu u.a. Bönsch 1994), nun auch für „Gewaltprävention“ in Anspruch genommen zu werden. Auch Schröder und Merkle halten fest, dass in der Jugendarbeit Projekte und Mittelanträge häufig mit zunehmender Gewaltbereitschaft begründet werden und Anträge auf finanzielle Mittel vor allem dann aussichtsreich scheinen, „wenn die Maßnahmen präventiv und vor allem gewaltpräventiv verortet sind“ (2008, S. 17).

Spannungsfelder in der schulischen Gewaltprävention

Wenn Präventionsprogramme wirksam und nachhaltig sein sollen, dann ist es unverzichtbar, sich bereits vorher damit auseinanderzusetzen, was mit bestimmten Maßnahmen erreicht werden soll. Ein wichtiges Kriterium sollte sein, welche Formen von Ge-

walt ganz genau verringert oder verhindert werden und welche positiven Ziele verfolgt werden. Auf die Frage, wann und an welcher Stelle welche gewaltpräventiven Maßnahmen greifen, gibt es keine rezeptförmigen Antworten. Vielmehr muss je nach Schule, betroffener Klasse, auffällig gewordener Schülerinnen und Schüler oder auch nach Vorkommnissen, also am Einzelfall, der Bedarf geprüft werden. Hanke (2004) schlägt in seinem konfliktorientierten Ansatz für den Beginn der anlass- und problembezogenen Arbeit mit einer gewaltbelasteten Klasse eine anonyme Befragung der Schülerinnen und Schüler über ihr momentanes Problemerleben und ihre Belastungen in der Klasse vor. Auch Gugel hebt die Bedeutung einer Bestandsaufnahme der Situation vor Ort vor, um sinnvolle Maßnahmen entwickeln zu können und unterbreitet Vorschläge dafür (2010, S. 108; S. 115ff.). Die Analyse der erhobenen Daten und damit verbundene Schlussfolgerungen sollten in Zusammenarbeit mit externen Fachleuten vorgenommen werden (ebd.).

Gewaltprävention sollte langfristige Projekte im schulischen und außerschulischen Alltag umfassen. Gewaltprävention als Teil von Schulentwicklung wird in den letzten Jahren vielfach gefordert. Das Gelingen gewaltpräventiver Maßnahmen an Schulen wird von der Integration entsprechender Bemühungen in einen Prozess der Schulentwicklung abhängig gemacht (vgl. dazu u.a. Gugel 2006, Hanke 2007). Entsprechend wird von Melzer et al. Vorbeugung mit Hilfe einer Doppelstrategie empfohlen:

„Es ist richtig und wichtig, geeignete Präventionsprogramme einzusetzen, um die sozialen Verhaltensweisen und Lebensbewältigungskompetenzen zu steigern; es ist

ebenso richtig und wichtig, gegen Gewalt in Schulen mit Hilfen von Unterrichtseinheiten und Projektwochen vorgehen zu wollen. Eine genau so wichtige Strategie ist die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht im Sinne des Lebensweltansatzes und die Herstellung einer Kommunikationskultur, die den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft gerecht wird.“ (2004, S. 41f.)

Bei Gewaltprävention geht es immer auch darum, junge Menschen zu befähigen, Konflikte vernunftgemäß und situationsangemessen zu lösen, dazu gehört zu erlernen, Konflikte, Aggression und Wut als notwendige Bestandteile zwischenmenschlicher Beziehungen zu akzeptieren und zu verstehen. Eine Annäherung an diese Ziele ist nur durch langfristig angelegte, vom Kollegium anerkannte und im Alltag gelebte Formen des Miteinanders erreichbar.

Dabei spielt es auch eine Rolle, ob gewaltpräventive Maßnahmen eine individualisierende Perspektive auf Phänomene wie Konflikte und Gewalt verfolgen und Ursachen dafür vorrangig an der einzelnen Person festmachen oder ob sie auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie strukturelle Bedingungen inner- und außerhalb von Schule mit einbeziehen.

Geht es vorrangig darum, dass Anpassung an verhaltensbezogene und immer auch geschlechtsbezogene Normierungen verfolgt wird – oder überwiegt eine Perspektive, bei der Subjekte lebensweltorientiert so begleitet werden können, dass es ihnen gelingt, „die eigenen (Bildungs-)Wünsche bzw. Lebensgestaltungspotenziale zu formulieren und weiterzuentwickeln“ (Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 216)?

Ein Dilemma in der Präventionsarbeit, welches es zu reflektieren gilt, bezieht sich darauf, dass sie sich an dem Bild ausrichtet, ein potentiell eintretendes Unheil abzuwenden. Genau genommen handelt es sich um eine vorverlagerte Intervention, die zu verhindern sucht, was noch nicht eingetreten ist (vgl. auch Schröder/Merkle 2008, S. 17). Problematisch ist es, wenn eine Logik des Verdachts pädagogisches Handeln und Erwartungshorizonte leitet und Bilder „potentieller“ Abweichler konstruiert werden. Eine solche könnte wiederum Ausgrenzungsrisiken produzieren. Wie oben bereits erläutert, ist zu bedenken, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gerade nicht durch gravierende Gewalthandlungen auffällig werden, dass beide Geschlechter nach wie vor weitaus häufiger Opfer von Gewalt durch Erwachsene werden und die Rollen zwischen Täter und Opfer auch wechseln können.

Geschlechterreflexive Perspektiven in der schulischen Gewaltprävention

Geschlechtsbezogene Zusammenhänge sind wichtig für das Verständnis aggressiven und gewalttätigen Verhaltens bei Mädchen und bei Jungen, aber auch innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppen. Das Ziel, Schülerinnen und Schüler in ihren geschlechtsbezogenen Selbstentwürfen und ihrem Umgang mit Aggression und Gewalt zu verstehen sowie Konflikte auch aus dieser Perspektive heraus zu analysieren, stellt eine konzeptionell für den Raum Schule bislang nur in Ansätzen entwickelte fachliche Herausforderung dar.

Eine gewaltpräventive Arbeit, die geschlechterreflexiv angelegt ist, bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Dramatisierung und Ent-

dramatisierung von Geschlechterdifferenz. Sie muss auch die Differenzen zwischen Jungen und jene zwischen Mädchen in den Blick bekommen und die Verschränkung der Kategorie Geschlecht mit weiteren Differenzkategorien wie Ethnie, Sexualität und sozialem Milieu. Dabei stellt sich immer wieder das Problem, an der Verfestigung von Stereotypen und Normierungen mitzuwirken, obwohl es gerade darum geht, diese aufzugreifen und in ihrem Sinn für die Mädchen und Jungen zu hinterfragen. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Gewaltprävention einzunehmen bedeutet dann gerade nicht, immer schon einen bestimmten Zusammenhang zwischen Männlichkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie und Gewalt zu unterstellen. Ethnisierung und Sexismus finden wir dann, wenn eigens Angebote für „Ausländerjungen“ angeboten werden. Dann werden Kulturen als Einheiten gedacht bzw. kulturelle Identität als statisch und mit wesenhaften Eigenschaften verbunden. Die Unterscheidung nach essentiellen Kulturen selbst wird dann nicht in Frage gestellt. Dadurch werden Differenzen erneut reproduziert und eindeutige Zusammenhänge unterstellt. Hypermaskuline Inszenierungen von jungen Männern mit Migrationshintergrund sollten vor dem Hintergrund rassistischer und sozialer Ausgrenzungserfahrungen betrachtet werden (Busche/Stuve 2007). Migration oder Ethnizität oder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu und Männlichkeit sind nicht kausal verknüpft mit Gewalttätigkeit. Folgen mehrfacher Marginalisierung durch Bildungsbenachteiligung und unzureichende Integrationsleistungen des sozialen Umfelds (vgl. dazu auch Neubauer et al. 2007) sind demgegenüber zu betrachten. Zudem ist danach zu fragen, wie Prozesse von Fremdethnisierung und anderen Identitäts-

zwängen mit geschlechtsbezogenen Selbstverortungen und Selbstethnisierungen im Kontext von Gewalt verschränkt sind. Geschlechterfragen in der Gewaltprävention sind daher immer auch um weitere Dimensionen und Herstellungsmechanismen von Verschiedenheit und sozialer Ungleichheit zu ergänzen.

Das präventive Ziel, einer vermeintlich „gewaltnahen Jungenkultur“ mit Hilfe gewaltpräventiver Jungenarbeit entgegenzuwirken, erweist sich als in mehrfacher Hinsicht problematisch. Denn hier wird unterstellt, dass geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen präventiv gegen Gewalt wirksam sein soll. Die Reduktion von „männlich“ = „(potentiell) gewalttätig“ ist damit verknüpft. Ausgeblendet wird die Frage, ob Gewaltprävention im je konkreten Fall überhaupt notwendiger Bestandteil jugendpädagogischer Angebote sein muss. Problematisch kann es überdies sein, wenn Jungen die Erfahrung machen, dass bestimmte Angebote für sie deshalb gemacht werden, weil man sie als „schwierig“ oder potenziell gewalttätig wahrnimmt. Geschlechtsbezogene Pädagogik hat hingegen zum Ziel, Mädchen und Jungen bei der Erweiterung ihres Erlebens- und Handlungsspektrums zu unterstützen (vgl. dazu u. a. van Dieken/Rohrman/Sommerfeld 2005; Voigt-Kehlenbeck 2008; Brandes/Jantz 2006).

Wichtig ist es, offen dafür zu sein, was Mädchen und Jungen für Konfliktlagen, Potenziale und Unterstützungsbedarfe haben, diese können sich durchaus von den von außen unterstellten Problemlagen unterscheiden. Hinsichtlich konkreter Handlungssituationen im Umgang mit Gewaltausübung in der Schule stellen sich geschlechtsübergreifende Fragen danach, was konkret zu tun ist, wenn es zur Ausübung von Gewalt durch Schülerinnen und Schüler

kommt. So gilt es, Regeln wie die Norm gewaltfreier Kommunikation oder der Gewaltlosigkeit bei Konfliktlösungen zu verdeutlichen, unabhängig davon, ob es sich um ein Mädchen oder Jungen handelt. Im Weiteren ist durch den Nachvollzug der Handlungslogik der Subjekte und die Analyse kontextueller Bedingungen weitergehender Handlungsbedarf auszuloten.

Geschlechtsbezogene gewaltpräventive Arbeit ist keine einheitliche Methode oder ein Set spezieller Methoden, sondern zunächst eine bestimmte Perspektive sowie professionelle Haltung, die in geschlechtshomogenen wie koedukativen Praxisfeldern wirksam wird. Inhaltlich wird auf Erfahrungen und Qualitätsstandards aus der Mädchen- und Jungenarbeit und Gewaltprävention sowie auf Erkenntnissen der Geschlechter- und Gewaltforschung aufgebaut. Jungenarbeit und Mädchenarbeit beinhalten durchaus auch Schwerpunktsetzungen in den Bereichen Gewaltprävention und Selbstbehauptung, sie sollten aber nicht in erster Linie damit begründet werden. Das bedeutet, dass Mädchen- und Jungenarbeit an der Schule ihren eigenen Stellenwert hat und thematisch nicht auf die Gewaltthematik verengt werden sollte; Sexualpädagogik, Lebens- und Berufsplanung etc. sind weitere wichtige Themenschwerpunkte. Vorhandene gewaltpräventive Angebote und Programme sollten hingegen um geschlechtsbezogene Perspektiven erweitert bzw. entsprechend fundiert werden. Geschlechtsbezogene Gewaltprävention sollte zudem in ein umfassendes Konzept von Mädchen- und Jungenarbeit an der Schule eingebettet werden.

Männlichkeit und Weiblichkeit werden im Rahmen geschlechtsbezogener Gewaltpräven-

tion nicht als naturhaft gegeben und unveränderlich verstanden. Geschlecht wird als eine soziale Strukturkategorie und als etwas, was in Interaktionen immer auch erzeugt wird und lebenslang konflikthaft angeeignet wird, konsequent in verschiedenen Arbeitsformen und Handlungsansätzen berücksichtigt. Das, was Mädchen und Jungen tun, ist anders und mehr als angeeignete Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder. Ein geschlechtsneutraler Blick ist deshalb nicht möglich. In pädagogischen Prozessen wie im alltäglichen Handeln führt dies zu einer unlösbaren Paradoxie: Konstruktionen von Geschlechterdifferenz sollen verflüssigt werden, gleichzeitig wird Geschlecht dabei vorausgesetzt und rahmt unsere Wahrnehmung, bietet Orientierung.

Gesellschaftliche Ordnungsmuster wie Geschlecht wirken auch „unter der Haut“ von Individuen, berühren das leibseelische Empfinden des Mann- und Frauseins (Böhnisch/Funk 2002, S. 39). Geschlechtsbezogene Diskrepanzerfahrungen (für Mädchen z.B. durch die Doppelbotschaft: „Wehr dich, sei durchsetzungstark! Aber wenn du dich aggressiv wehrst, dann wirkst du unweiblich oder hysterisch!“) sind auch deshalb nicht einfach auflösbar, weil sie auf gesellschaftliche Geschlechterkonflikte verweisen. In geschlechtsbezogener präventiver Arbeit geht es daher eher darum, von Konfliktkonstellation zu entlasten als diese aufzulösen (ebd., S. 184).

Für geschlechtsbewusste Erziehung und Bildung bedeutet dies, „Suchbewegungen sozialen Lernens“ anzuregen: Wo sind wir dem Geschlechterverhältnis und Geschlechterbildern derart verhaftet, dass es uns und andere beschädigt/verletzt? „Flucht aus dem Identitätszwang“ heißt

dann nach Becker-Schmidt und Knapp gerade auch, soziale Erwartungen zu frustrieren (1987, S. 184). Das Schwanken zwischen eigenen Selbstempfindungen, verschiedenen Zugehörigkeitsoptionen, Anerkennungsbedürfnissen sowie Autonomiewünschen so auszubalancieren, erfordert Konfliktbereitschaft und Ambivalenztoleranz. Ein Zuwachs an innerer Flexibilität im Umgang mit äußeren Verhaltensumtungen ist eine wichtige Ressource zur Überwindung rigider Selbst- und Fremdbilder (Bereswill 2010, S. 23).

Geschlechtsbezogene Gewaltprävention in der Schule sollte sich ihres begrenzten Einflusses und ihrer Reichweite angesichts der vielschichtigen Verursachungsstruktur von Gewalt bewusst sein. Ein soziales Miteinander und konstruktive Konfliktlösungsfähigkeiten können als Bildungsziele ebenso wenig normativ verordnet und kognitiv eingelöst werden wie alternative Männlichkeits- und Weiblichkeitsentwürfe. Allein auf die Lernpotenziale von Mädchen und Jungen in einer geschlechtssensiblen Erziehung zu setzen, ohne die unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern mitzureflekieren, individualisiert (einmal mehr) gesellschaftliche Verhältnisse. Deshalb ist immer auch danach zu fragen, welche unterschiedlichen Handlungsressourcen Kinder in solche Lernprozesse mitbringen (ebd., S. 24). Dies verweist auf den interdependenten Zusammenhang zwischen inneren und äußeren Strukturen, die den jeweiligen Handlungsspielraum mehr oder weniger einengen und Möglichkeiten für Veränderungsprozesse rahmen.

Fragen wir nun danach, welches Verständnis von Gewalt und Geschlecht grundlegend für „geschlechtsbezogenen Gewaltprävention“ ist

und welche Ziele formuliert werden können, lassen sich verschiedene Eckpfeiler benennen.

Eckpfeiler einer geschlechtsbezogenen Gewaltprävention mit Mädchen und Jungen

- Als übergeordnete Lernziele für beide Geschlechter können in erster Linie das Erlernen von Strategien für einen konstruktiven, d.h. auch nicht selbstdestruktiven Umgang mit Aggression und Konflikten, die Stärkung des Vertrauens in die eigene mentale und körperliche Stärke, das Erwerben von Handlungssicherheit im Umgang mit Gewalt und Konflikten formuliert werden. Dabei geht es besonders darum, eigene und fremde Grenzen wahrzunehmen und zu akzeptieren.
- Es gilt, Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen, durch die Mädchen und Jungen ein differenziertes Verhaltensrepertoire im Umgang mit Emotionen wie Wut und Ärger erwerben und erweitern können.
- Mädchen und Jungen sollten die Gelegenheit erhalten, ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit Phänomenen wie Aggression und Gewalt zu artikulieren – und zwar als Opfer, Täterinnen/Täter, Mittäterinnen/Mittäter und passiv Beteiligte (Zuschauer/innen). Gewaltakzeptanz und Gewalttätigkeit werden genauso wie Ängste, Opfer von Gewalt zu werden (Täter-Opfer-Ambivalenzen) thematisiert.
- Gleichheit und Differenzen sowie Vielfalt zwischen und innerhalb der Geschlechtergruppen im Zugang zu Aggression und in

den Äußerungsformen von Aggression werden berücksichtigt.

- Gewalt wird vor dem Hintergrund der persönlichen Geschichte, lebenslagenspezifischer und situativer Faktoren und vorherrschender gesellschaftlicher Normen und den Widersprüchlichkeiten des Geschlechterverhältnisses reflektiert.
- Gewalt von Mädchen und Jungen werden keine geschlechterstereotypisierenden Attribute zugeordnet (z.B. „gewalttätige Mädchen sind unweiblich und männlichkeitsorientiert“ oder „gewalttätige Jungen haben ein besonderes Männlichkeitsproblem“). Vielmehr sollte es darum gehen, den Zusammenhang von Gewalt und Geschlecht am jeweiligen Fall differenziert auszuloten.
- Räume und Ermunterungen für konstruktive Formen von Aggression werden auf vielfältige Weise gefördert (Selbstbehauptung etc.). Zugleich wird eine punktuelle Entlastung vom inneren und äußeren Druck, „stark zu sein“ und Autonomie und Dominanz zu demonstrieren, ermöglicht.
- Erwünschte, sozialverträgliche und konstruktive Verhaltensweisen sowie Empathiefähigkeit, die Mädchen und Jungen im Umgang mit Konflikten im Alltag bereits zeigen, werden nicht einfach vorausgesetzt, sondern als solche benannt, gewürdigt und gefördert.

Arbeit in geschlechtshomogenen und gemischtgeschlechtlichen Gruppen

Vielfach wird eine geschlechtsgetrennte Arbeit im Rahmen gewaltpräventiver Maßnahmen favorisiert. Dabei wird jedoch der Sinn geschlechtshomogener Gruppen nicht absolut gesetzt. Geschlechtertrennungen sollten zudem durch geschlechtsbezogene Arbeitsweisen in Gruppen mit Mädchen und Jungen ergänzt werden. Zudem sollten geschlechtsgetrennte Maßnahmen aufeinander bezogen stattfinden. Gerade bei der Thematisierung sexueller Gewalterfahrungen oder wenn aus weiblichen und männlichen Lebenszusammenhängen spezifische Konfliktlagen resultieren, bietet sich eine geschlechtshomogene Gruppe zur Bearbeitung vielfach an. Inhalte und Methoden ähneln sich in den Kursen für Mädchen und für Jungen. Die Differenz besteht in der Bezugnahme auf geschlechtstypische Sozialisationsverläufe und tieferliegende strukturelle Weiblichkeits- und Männlichkeitskonflikte, die von Mädchen und Jungen allerdings jeweils auf vielfältige Weise bewältigt werden.

Wie ein Junge bzw. ein Mädchen zu sein hat, dies lernen Mädchen und Jungen gerade auch in gleichgeschlechtlichen Gruppen. Nicht übersehen werden sollte dabei, dass Konstruktionen von „Jungesein“ und „Mädchensein“ auch hier in Interaktionen hergestellt und reproduziert werden – dabei werden Positionierungen und Hierarchisierungen vor- und eingenommen („Macker“ vs. „Loser“; „Powergirls“ vs. „Heulsusen“). Eine Ressource für die Arbeit an Jungen- und Mädchenbildern stellen Jungen und Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen dar, die Positionierungen und Wege (abseits spezieller Maßnahmen) für sich jenseits einengender Geschlechterentwürfe entwickeln konnten.

Bei Angeboten, die gezielt die Mädchen stärken sollen, ist zu bedenken, dass damit auch die Botschaft vom „Defizit“, dies (noch) nicht hinreichend zu können, transportiert wird und Selbstideale der Mädchen (z.B. auf ihre Art stark zu sein) verletzt werden. Die Jungen wiederum könnten die Erfahrung machen, dass die Teilung der Gruppen mit dem Dominanzverhalten einiger Jungen zusammenhängt und könnten sich dagegen wehren. Rohrman (2002) hält mit Blick auf diese Problematik fest, dass diese Einwände nicht grundsätzlich gegen solche Angebote sprechen, aber zumindest mit bedacht werden müssen. Er führt dazu folgendes Beispiel aus seiner Praxis an:

„Zum Thema Konfliktverhalten geht es dabei meist darum, Mädchen zu stärken und zu ermutigen. So lernten die ‚Kampfkätzchen‘ in ihrer Kita-Mädchengruppe, zu kämpfen und sich zu wehren, wenn Jungen sie ärgern. Es gab zwar eine parallele Jungengruppe, aber dort wurde nicht gekämpft. Die Jungen fühlten sich durch das Mädchenprojekt benachteiligt. ... Möglicherweise kann es in der Folge solcher Projekte dazu kommen, dass Jungen sich stigmatisiert fühlen und Konflikte zwischen Jungen und Mädchen zunehmen.“ (ebd., S. 5)

Hagemann-White hält hinsichtlich der in der Jugendarbeit vielfach anzutreffenden Haltung, man müsse Jungen körperliche Auseinandersetzungen als notwendigen Teil ihrer jugendlichen Identitätsentwicklung zugestehen und entsprechende Angebote vorhalten, fest: „Richtig ist, dass nicht jede Auseinandersetzung gleich Gewalt ist – aber worauf beruht die Idee, männliche Jugendliche hätten ein natürliches und berechtigtes Bedürfnis, sich in körperlichen Kampftechniken zu üben, sich daran

zu messen, und sich damit im Streitfall durchsetzen zu können, während dies für Mädchen ebenso ‚natürlich‘ unterbleiben kann und soll? Welche Aggressionskompetenzen und welche Repertoires der Selbstbehauptung brauchen Mädchen und Jungen, und was steht ihnen jeweils im Wege, dass sie nur solche beengten Repertoires erlernen?“ (2010, S. 132)

Wichtig ist es in der gewaltpräventiven Arbeit mit Mädchen wie Jungen, die Attraktivität und Faszination, die Gewalt und Aggression (neben der Angst vor ihrer zerstörerischen Kraft) ausüben können, als wichtige Themen auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher geschlechtsbezogener Normalitätskonstruktionen über „angemessenes Aggressionsverhalten“ aufzugreifen. Gerade aus der pädagogischen Arbeit mit Mädchen wie aus der Mädchenforschung ist bekannt, dass Mädchen vielfach erst versuchen Normalität zu beweisen, bevor sie davon Abweichendes, wie Aggressionsfantasien, eigene Beteiligung an Gewalt und Machtbedürfnisse zur Sprache bringen (Silkenbeumer 2007; siehe auch Bitzan/Daigler 2002).

Neben der bereits mehrfach erwähnten Problematik, Mädchen leicht auf die Rolle als potentielle Opfer und Jungen auf jene potentieller Täter in der Gewaltprävention festzulegen, finden sich auch Überschneidungen hinsichtlich der Methoden gewaltpräventiver Angebote für Mädchen und Jungen. So bieten etwa Jantz und Brandes (2006, S. 180) Mädchen und Jungen die gleichen Methoden zur Förderung sozialer Kompetenz (Konfliktbewältigung, Selbstbehauptung, Wahrnehmungsübungen, Kooperationsübungen etc.) an. Sie setzen nicht schon immer einen unterschiedlichen Umgang mit bestimmten Inhalten voraus, sondern beobach-

ten geschlechtertheoretisch sensibilisiert, in welcher Hinsicht Mädchen und Jungen die angebotenen Methoden und Übungen bewältigen.

Reflektiert wird in entsprechenden Konzepten, dass das Erleiden von Gewalt in seiner Tiefenstruktur ähnlich, in den Bewältigungsformen jedoch tendenziell nach Geschlecht unterschiedlich verläuft. Für Jungen stellt sich die Problematik der Grenzsetzung wie für Mädchen, ihnen wird jedoch auf der Ebene kultureller Leitbilder von Männlichkeit mit anderen widersprüchlichen Geschlechternormierungen und Botschaften über angemessenes Konflikt- und Dominanzverhalten begegnet. Jungen als Erleidende von Gewalt und als Opfer benötigen einen Raum, an dem sie die Möglichkeit sehen, über damit verbundene Verletzungen zu sprechen, ohne als unmännlich abgewertet zu werden. Mädchen hingegen erleben vielfach, dass Jungen und Männern das Recht zugestanden wird, Mädchen- und Frauenkörper zu bewerten und „in einem abgesteckten Rahmen legitim über sie zu verfügen“ (Brandes/Jantz 2006, S. 75). Dies wird insbesondere auch in den vielerorts etablierten Selbstbehauptungskursen für Mädchen berücksichtigt.

Geschlechtsbezogene Inszenierungen lebensweltorientiert aufgreifen

Für das Verständnis geschlechtsbezogener Verhaltensweisen ist es sinnvoll, gleich- und gegengeschlechtliche Interaktionen und Herstellungsprozesse von Geschlecht in konkreten Handlungssituationen lebensweltadäquat und nicht normativ und erzieherisch aufzugreifen. Geschlechtsbezogene Erwartungen und Inszenierungen können spontan und direkt in einer Situation des pädagogischen Alltags aufgenom-

men werden, in der z.B. einige Mädchen äußern, dass sie jene Jungen als „unmännlich“ ablehnen, die auf Gewalt in Auseinandersetzungen verzichten. Es ist relativ leicht, diese Äußerungen zurückzuweisen und kritische Reflexion einzufordern, aber dies ist nicht unbedingt eine vielversprechende Strategie. Aufklärung und Wissensvermittlung über Stereotype und Ambivalenzen im Geschlechterverhältnis sind fachlich wenig sinnvoll, wenn vermittelt werden soll, wie eine veränderte Geschlechterrolle zu praktizieren sei (vgl. dazu auch Voigt-Kehlenbeck 2008).

Wie beziehen sich Mädchen auf an- oder abwesende Jungen und umgekehrt, wie beziehen sie sich auf das jeweils eigene Geschlecht und andere Differenzkonstruktionen wie Sexualität, Ethnizität oder auch Alter, um darüber bestimmte Weiblichkeits- und Männlichkeitsentwürfe herzustellen? Wie diese Bezugnahme geschieht ist auch abhängig davon, wie Kinder und Jugendliche auf angeeignete Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit und Regeln über Gewalt und Aggression zurückgreifen. Sie können dabei diese Bilder reproduzieren, aber auch zurückweisen und überschreiten. Dies ist abhängig von ihrem jeweiligen bisher entwickelten Handlungsspielraum, ist aber auch Umständen der je konkreten Situation und des Kontextes geschuldet. Gewalt kann im gemeinsamen Handeln zurückgewiesen, bewundert oder delegiert werden. Transportiert und verhandelt werden auch Regeln darüber, wer für das „Lästern“, das „Schlichten“, das „Trösten“ oder auch das „Einschüchtern“ in der Klasse zuständig ist. Durch Abgrenzungen voneinander wird das eigene Selbstbild konturiert. Mädchen, die sich über andere Mädchen lustig machen, weil diese sich nicht adäquat wehren können und leicht zum Weinen zu bringen

sind, können sich im Kontrast zu den „Heul-susen“ als selbstbewusstere Mädchen positionieren und vom Kindheitsstatus abgrenzen. Wichtig ist es, gerade auch auf die Brüche in den vermeintlich besonders eindeutig konturierten Männlichkeits- und Weiblichkeitsdarstellungen zu achten. Wo ist der sonst so auf Coolness und Härte setzende Schüler anders, wo hält er diesen Entwurf nicht durch und welche Bedingungen tragen dazu bei, dass er nicht von anderen darauf festgelegt wird? Was wird überdeckt und was wäre, wenn verborgene Verletzbarkeiten von Jungen, aber auch von Mädchen im schulischen Kontext in der Klasse und/oder engeren sozialen Bezugsgruppen wie der Jungenclique oder Mädchenclique gezeigt werden?

Der Rückgriff auf sozial vorgefundene Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder mit scharfen Konturen oder auch Geschlechterklischees ist immer auch im Hinblick auf seine Sinnhaftigkeit im Entwicklungskontext der Mädchen und Jungen zu hinterfragen. Männlichkeit und Weiblichkeit werden unter bestimmten Bedingungen relevant. Es handelt sich um vielschichtige und teilweise mehrdeutige geschlechtliche Inszenierungen. Dies wird jedoch leicht durch stereotypisierende Alltagstheorien und vorschnelle Deutungen von „Mädchenverhalten“ und „Jungenverhalten“ übersehen. Oftmals wird von Pädagoginnen und Pädagogen das eigene Wissen nur noch dazu genutzt, das Gesehene in die eigenen Deutungsschablonen einzuordnen und Bekanntes zu identifizieren (vgl. dazu auch Rose 2003). Es geht jedoch gerade darum, diese Verhaltensweisen zu respektieren, ohne die Mädchen und Jungen darauf festzulegen und Räume zur Verfügung stellen, in denen Gegenerfahrungen möglich werden.

Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen gewaltpräventiven Angeboten – eine Orientierungshilfe

Zahlreiche Angebote aus dem Bereich der Mädchen- und Jungenarbeit liegen inzwischen vor und seit Jahren werden an Schulen schon verschiedene Maßnahmen von außerschulischen Kooperationspartnern aus der Jugendarbeit durchgeführt. Beim Blick auf zielgerichtete Angebote, die sich an den Bedürfnissen und Konfliktlagen von Mädchen orientieren, dominieren Selbstbehauptungskurse. Für den Bereich gewaltpräventiver Ansätze, die sich an Jungen richten, wird ebenfalls noch deutlicher Entwicklungsbedarf benannt (vgl. dazu Neubauer et al. 2007; Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention 2006; Luedtke/Geiß 2007). Geht es nun darum, sich in der Fülle der Angebote zu orientieren und an der eigenen Schule ein Konzept für geschlechtsbezogene Gewaltprävention zu entwickeln, sollten u.a. folgende Fragen beantwortet werden:

- **Welche (Teil-)Ziele, welche Inhalte sowie methodisch-didaktische Vorgehensweisen und pädagogische Prinzipien werden in den angebotenen Maßnahmen formuliert?**

Erklärt und begründet werden muss, was überhaupt konkret verändert werden soll (Wissen, Einstellungen, soziale Kompetenzen, Verminderung bestimmter Gewaltformen etc.). Hinsichtlich der Überprüfung des Passungsverhältnisses von Maßnahme und Zielgruppe ist auch zu reflektieren, ob die oft aus anderen Kontexten übernommenen Modelle auf den schulischen Kontext und den je konkreten Bedarf übertragbar sind oder modifiziert werden müssen.

- ***In welcher Hinsicht werden die Erreichbarkeit, Teilnahmemotivation oder auch Teilhabebehindernisse der jeweiligen Zielgruppe(n) näher expliziert und der konkrete Bedarf und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausgelotet?***
Haben die Mädchen und Jungen an der Schule überhaupt ein Interesse an Angeboten nur für Mädchen bzw. nur für Jungen und wie werden Geschlechtertrennung oder auch homosoziale Gruppen inhaltlich begründet? Welches sind die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen, wie werden diese überhaupt erhoben und praktisch in entsprechenden Maßnahmen zur Gewaltprävention berücksichtigt? Gibt es ergänzende Angebote für die Zusammenarbeit mit Eltern?
- ***Welche Auffassungen über Bedingungs- und Veränderungsmöglichkeiten von Verhaltensweisen und damit verbundene bevorzugte Ansatzpunkte liegen den Konzepten zugrunde?***
Vielfach wird an dem konkreten Verhalten und den Handlungsorientierungen angesetzt, wobei z.B. gängige Verhaltensorientierungen und Reaktionsmuster durch alternative Verhaltenselemente schrittweise erlernt und erprobt werden sollen. Wird eine Verknüpfung von kognitiven, emotionalen, psychischen und körperlichen Aspekten in der praktischen Arbeit angestrebt? Hierbei ist immer auch nach dem Transfer des Gelernten in die Lebenswelt und dem Alltag der betreffenden Mädchen und Jungen zu fragen (Schröder/Merkle 2008, S. 32 ff.): Gerade dort muss sich die Umsetzbarkeit des Erlernen bewähren.
- ***Welche theoretischen Perspektiven auf Gewalt und Geschlecht, Mädchen- und Jungenförderung sowie das Geschlechterverhältnis bilden die Grundlegung gewaltpräventiver und geschlechtsbezogener Maßnahmen?***
Wird eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlechterdifferenz angestrebt, und wenn ja, wie wird dies zu erreichen versucht, ohne für Dominanzverhältnisse und unterschiedliche Konfliktskonstellationen blind zu sein? Werden beispielsweise lebensphasenspezifische Dynamiken im Umgang mit Aggression und Gewalt in der weiblichen und männlichen Adoleszenz berücksichtigt?
- ***Welche konkreten Interessen und Ziele hinsichtlich geschlechtsbezogener Gewaltprävention einzelner Lehrkräfte, des Kollegiums, der Schulleitung können formuliert werden und in welchem Zusammenhang stehen sie zueinander?***
Wie werden geschlechtsbezogene gewaltpräventive Maßnahmen in Form von Programmen, Projekten oder Unterrichtseinheiten in einen Gesamtzusammenhang „Gewaltprävention“ und Mädchen- und Jungenarbeit an der Schule sinnvoll eingebettet? In welcher Hinsicht und in welchem Rahmen muss sich das Kollegium zu den Themen Mädchen- und Jungenarbeit sowie Gewaltprävention (z.B. im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung) qualifizieren?

Methodenbeispiele aus der geschlechtsbewussten Präventionsarbeit

Für die folgende Darstellung haben wir zur Illustration sowohl Beispiele für den Unterricht als auch für die Arbeit im Rahmen von Projekten, die von externen Fachkräften angeboten werden, ausgewählt. Es handelt sich dabei um Bestandteile von in der Mädchen- und Jungenarbeit erprobten Übungen mit thematischem Bezug zur Gewaltprävention. Diese Beispiele dienen lediglich dazu, Anregungen und Einblicke in eine solche Arbeit zu geben. Sie erfüllen nicht gleichzeitig alle Ansprüche an eine geschlechtsbezogene Gewaltprävention in der Schule, sondern sind nur als einzelne Inhalte umfassenderer Konzepte (Selbstbehauptungskurse, Soziale Kompetenztrainings, Deeskalationstraining etc.) zu verstehen.

Wie oben dargestellt, können die für die Jungenarbeit oder die Mädchenarbeit ausgewiesenen Übungen und Methoden u. E. durchaus auch mit der jeweils anderen Geschlechtergruppe durchgeführt werden. Hier gilt es zu beobachten, wie die entsprechenden Übungen von Mädchen und Jungen aufgenommen und umgesetzt werden, ohne immer schon bestimmte Zugänge zu unterstellen. Das bedeutet nicht, das Wissen um geschlechtsbezogene Konfliktlagen im Kontext von Gewalt zu übersehen, sondern nur, dass Differenzen nicht als statische Personenmerkmale betrachtet werden und nach Bestätigung für unterstellte Unterschiede gesucht wird. Der kreative Eigensinn von Mädchen und Jungen im Umgang mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen und Gewaltverhältnissen in bestimmten Entwicklungs- und Altersphasen sowie verschiedenen sozialen Situationen sollte in den Blick rücken können.

Wenn Lehrkräfte selbst Methoden und Übungen zum Thema Geschlecht und Gewalt durchführen möchten, sollten sie daran denken, dass sie sich in der Rolle der Lehrkraft befinden. Wenn sie die Mädchen und Jungen nun im Rahmen von bestimmten Maßnahmen im Bereich geschlechtsbezogener Gewaltprävention begegnen erfolgt eine „Entgrenzung“ der Lehrerrolle in Richtung der Übernahme von Anteilen diffuser Sozialbeziehungen, die neben dem Unterricht stattfinden. Gut zu begründen und mit anderen Fachkräften abzustimmen ist u.E. daher das Bedürfnis, als Lehrkraft selbst an den von externen Fachkräften angebotenen Projekten und Kursen teilzunehmen, etwa um dadurch Schülerinnen und Schüler „noch mal anders“ kennen zu lernen. Schülerinnen und Schüler benötigen gerade im Bereich Prävention einen weitgehend angstfreien Raum, in dem sie so begleitet werden, dass es ihnen gelingt, eigene Gestaltungspotenziale zu formulieren und weiterzuentwickeln, persönliche Erfahrungen und Ängste zu thematisieren. Zudem öffnen sich Mädchen und Jungen möglicherweise eher gegenüber einer pädagogischen Fachkraft, die nicht einige Tage später wieder unterrichtet, bewertet und sie auf ihre gewonnenen Einblicke – und dann in einem ganz anders strukturierten Rahmen – ansprechen kann. Gerade deshalb ist es wichtig, mit externen und fachlich für diese Aufgabe qualifizierten Fachkräften zusammen zu arbeiten und zumindest selbst Fortbildungen zu diesen Themenbereichen zu absolvieren.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist bei der Auseinandersetzung mit Gewalt eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Maßnahmen. Jedes Mädchen und jeder Junge sollte die Möglichkeit haben, bei Übungen oder Spielen nicht mitzumachen. Niemand sollte bedrängt

werden, von Gewalterfahrungen zu sprechen, sondern die Erfahrung machen, dass ihre/seine Grenzen respektiert werden.

Wichtig sind vor allem das Interesse der Mädchen und Jungen an bestimmten Themen und Übungen und der Kontakt zwischen pädagogischer Fachkraft und der Gruppe. Die Übungen müssen immer daraufhin geprüft werden, ob sie hinsichtlich der konkreten Ziel- und Altersgruppe, aber auch nach Gruppengröße und Zeitbudget zu modifizieren sind. Nicht zuletzt ist zu prüfen, ob die Methode für die Zielgruppe verständlich ist. Ein prozess- und zielgruppenorientiertes Vorgehen sollte demnach selbstverständlich sein.

Es sei noch hinzuzufügen, dass bei einzelnen Methoden und Spielen nicht immer die eigentliche Durchführung, sondern gerade auch eine Nachbesprechung/Auswertung einen zentralen Bestandteil des Prozesses ausmacht. Leider zählt in der Präventionsarbeit mit Mädchen und Jungen oftmals nur „Handfestes“, gefragt sind leicht handhabbare Methoden – notwendige fachliche Analysen, geschlechterbezogenes fallreflexives Vorgehen, pädagogische Beziehung und konzeptionelle Arbeit rücken dagegen in den Hintergrund (vgl. dazu auch Neubauer et al. 2007).

„Aufeinander zugehen“ oder „High Noon“ – Selbstbehauptungsübung⁷	
Quelle	Jantz, Olaf / Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 173; siehe auch Drägestein, Bernd / Grote, Christoph 2004, S. 32.
Ziele	Wahrnehmung eigener Grenzen und Achtung der Grenzen anderer, Wahrnehmen von eigenen Gefühlen und Zuordnen zu körperlichen Reaktionen, Vertrauen in Signale des Körpers gewinnen
Zielgruppe	Grundschülerinnen und -schüler, aber auch für Sekundarstufe I geeignet
Durchführung	„Zwei Freiwillige teilen sich einige Meter voneinander entfernt auf; die anderen Jungen bzw. Mädchen beobachten von außen. Beide gehen langsam aufeinander zu und sollen dann stoppen, wenn sie eine angemessene Nähe erreicht haben. Dabei schauen sich beide Mädchen bzw. Jungen kontinuierlich in die Augen, ohne wegzuschauen, ohne zu starren und ohne zu sprechen/lachen. Dann werden beide nacheinander befragt, wo es für sie

am Angenehmsten ist. Beide tariieren noch mal aus, indem sie nacheinander einen Schritt vor und dann zwei Schritte zurückgehen. Es entsteht zumeist die Situation, dass beide eine unterschiedliche Distanz als angenehm empfinden und dass sie die Grenzüberschreitung in anderen Körperregionen wahrnehmen: die eine spürt es im Magen, der andere in der Brust. Oftmals überschreiten die Kinder die Grenze des eigenen Wohlempfindens. Auf der anderen Seite wird ein sehr weiter Abstand zumeist als langweilig erlebt. Es geht also um einen ganz persönlichen Abstand, der jedoch mit dem Gegenüber verhandelt werden will. Gar nicht so einfach, Grenzen zu respektieren und sie zu behaupten.“

Materialien

werden nicht benötigt

Kommentar:

Es handelt sich um eine gerade für den Einstieg in die übergreifende Thematik Konfliktverhalten, Selbstbehauptung und Grenzsetzung geeignete erfahrungsorientierte Übung. Hierbei werden die Gruppen oftmals nach Geschlecht getrennt. Es geht darum, weitere Handlungsperspektiven zu erwerben, um adäquater und passender auf Situationen zu reagieren. Dabei ist es wichtig, dass die beteiligten Jungen bzw. Mädchen auch jene als „mädchenhaft“ oder feige abgewertete Handlungsweisen grundsätzlich als sinnvoll erachten können. Welche Strategien sie einsetzen können und möchten, müssen die Mädchen und Jungen selbst entscheiden.

Diese Übung kann für sich stehen, ist aber auch dazu geeignet, um Gegenstand für weitere thematisch relevante Auseinandersetzungen zu werden. Hilfreich ist auch hier, dass Fragen zu den Gefühlen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler nach der Übung von der Leitung gestellt werden. Zunächst sollte die

Leitung nach Beobachtungen fragen, erst dann nach den Beweggründen, warum er/sie stehen geblieben ist. Wichtig ist es, Gefühle herauszuarbeiten. Auch der zweite Junge/das zweite Mädchen sollte nach seinen/ihren Gefühlsregungen gefragt werden. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler sollten dabei nicht bewertet werden. Hier ist eine von Vertrauen geprägte Atmosphäre erforderlich, weshalb solche Übungen besonders gut durch externe Fachkräfte im Rahmen von Projekten durchgeführt werden. Jantz und Brandes weisen darauf hin, dass Mädchen vielfach erst lernen müssen, ihre Grenzen überhaupt zu akzeptieren und Jungen lernen müssen, diejenigen der anderen zu respektieren, weshalb diese Übung häufig in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt wird. Doch auch hierbei sind Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen zu berücksichtigen.

7) Die Angaben über die Durchführung und die Ziele sind den jeweils angegebenen Quellen entnommen, zusätzlich sind die Praxisbeispiele durch eigene Kommentare ergänzt worden.

„Stopp-Übung“ – Grenzen wahrnehmen und behaupten

Quelle	Jantz, Olaf / Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 174.
Ziele	Selbstbehauptung und Grenzsetzung, Kommunikations- und Deeskalationsstrategien werden trainiert und dadurch Handlungsmöglichkeiten erweitert
Zielgruppe	Grundschülerinnen und -schüler, jedoch auch für Sekundarstufe I geeignet
Durchführung (Verlauf)	„Alle Mädchen bzw. Jungen stellen sich in zwei Reihen gegenüber auf. Die eine Reihe geht nun auf die andere zu. Diese bekommt die Aufgabe, ein kurzes Stopp zu schreien, so dass ihr jeweiliges gegenüber stehen bleibt (wenn er/sie überzeugt ist!). Die Erfahrung zeigt, dass Jungen wie Mädchen nicht die resolute und damit überzeugende Form finden. Entweder sie helfen sich mithilfe körperlicher Aggression oder aber sie lassen es ‚über sich ergehen‘. Also üben wir das angemessene Schreien, indem wir Hand, Fuß und Stoppschrei zusammen koordinieren und wirklich nur ein Stopp rufen. Aufgrund der Hand- und Fußbewegung ähnelt dies auch einem Karateschlag, der jedoch auf die Absteckung der eigenen Intimsphäre (persönliche Aura) nach unten und nicht offensiv gegen den vermeintlichen Gegner gerichtet ist. Jungen sind oft erstaunt, wie leicht es gelingt, den anderen ohne Gewalteskalation zum Stehen zu bewegen. Mädchen sind überrascht, dass sie mit ihrer eigenen Stimme so wirkungsvoll sein können.“
Materialien	werden nicht benötigt

Kommentar:

Auch diese an den Bedürfnissen der teilnehmenden Mädchen und Jungen orientierte Übung zielt darauf, Grenzen zu setzen und Aspekte von Selbstbehauptung auszuprobieren. Ähnlich wie in der vorher beschriebenen Übung geht es auch hier darum, „Kontakt und

Grenze“ – oft in geschlechtsgetrennten Gruppen – zu erproben und zu thematisieren, welche Strategien erfolgreich sind und deeskalierend wirken und welche Verhaltensweisen eher zur Eskalation beitragen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, auf ihre Wahrnehmung, ihre Körpersprache und ihre Stimme zu achten

und diese bewusst einzusetzen. Die Mädchen und Jungen, die hierbei eher auf die „leisen“ Signale setzen, um sich abzugrenzen, die aber dabei oft vom Gegenüber nicht richtig erkannt werden, sind in dem Ausprobieren anderer Strategien zu ermutigen. Umgekehrt können

Schüler und Schülerinnen, die zwar deutlich und klar Signale setzen, damit jedoch auf ihr Gegenüber provozierend wirken und somit zur Gewalteskalation beitragen, ebenfalls darin unterstützt werden, andere Strategien zu erproben.

Gewaltverständnis und Geschlechterperspektiven erkunden und thematisieren

Quelle

Jantz, Olaf / Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 64 f.

Ziele

Gewaltverständnis und Geschlechterperspektiven der Schülerinnen und Schüler erkunden, gesellschaftliche Geschlechternormierungen und Stereotype hinterfragen

Zielgruppe

Grundschülerinnen und -schüler

Durchführung (Verlauf)

„Lesen Sie den SchülerInnen Ihrer Klasse bzw. Gruppe folgende Geschichte vor:

„Als ich gestern in den Schulbus stieg, sind mir diese beiden aufgefallen. Sie haben sich lauthals gestritten und als sie mich erblickten, haben sie mich gemeinsam beschimpft. Auf einmal waren sie ein Herz und eine Seele. Als ich versuchte, mich bei den Größeren zu verstecken, haben sie mich dann noch geschubst, aber keiner hat mir geholfen. Und dann als ich dachte, dass alles wieder vorbei war, haben sie mich bei der Haltestelle an der Königsallee einfach aus dem Bus geschubst und haben mich nicht wieder rein gelassen. Der Busfahrer ist einfach weitergefahren, als hätte er nichts bemerkt. Jetzt habe ich meine Hausaufgaben nicht mit, weil mein Ranzen im Bus geblieben ist.“

(Möglicherweise sollte der Text den Bedingungen an Ihrer Schule angepasst werden, v.a. in der Sprache und den Details.)

Lassen sie die Jungen und Mädchen getrennt darüber abstimmen, welches Geschlecht die einzelnen Akteure/Akteurinnen in der Episode haben könnten. Tauschen Sie dann wechselweise das Geschlecht der Akteure in der Episode aus und lassen Sie sich erklären, was das für die SchülerInnen jeweils bedeuten würde: Ist die Geschichte dann jeweils noch realistisch? Was wären das für Mädchen, die prügeln? Usw.

Achten Sie dann auf die Begründungen der Jungen im Vergleich zu derjenigen der Mädchen und halten Sie die Kernelemente ihrer Argumentation an der Tafel fest.

Notieren Sie,

- was Ihnen besonders auffällt;
- ob es Geschlechterunterschiede in der Begründung gibt;
- inwiefern Unterschiede in der Einschätzung zu beobachten sind, wie das Handeln bewertet wird, wenn es sich um Jungen oder Mädchen handeln würde.“

Materialien

werden nicht benötigt

Kommentar:

Um das Gewaltverständnis der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren und Geschlechterperspektiven näher zu erkunden, eignet sich dieser Zugang auch für den projektorientierten Unterricht. Ausgehend von den Deutungen der Kinder wird darauf zu achten sein, Stereotype nicht überzustülpen, sondern durchaus auch heterogene und individuelle Perspektiven aufzugreifen. Der Blick wird auf die Klasse selbst gelenkt, da die Mädchen und Jungen ihre Perspektiven mit denen anderer wechselseitig kontrastieren. Je nach Schulstufe und zur Verfügung stehendem zeitlichem Rahmen ist es möglich, Themen wie Geschlechternormierungen hinsichtlich des Umgangs mit Gewalt und Aggression näher zu thematisieren und dabei eigene Erfahrungshintergründe der Schü-

lerinnen und Schüler aufzugreifen. Mädchen und Jungen haben die Gelegenheit, ihre persönlichen Vorstellungen mit den anderen zu diskutieren und scheinbare Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen.

„Eine neue Stärke finden“ – Übung zum Thema Selbstbehauptung

Quelle	Bissuti, Romeo / Wagner, Günter / Wölfl, Georg (2002): Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zu Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, S. 43.
Ziele	Grenzverletzungen und dominantes Verhalten in Beziehungen thematisieren
Zeit	ca. 60-90 Minuten
Zielgruppe	Für Jungen ab Klasse 6 von den Autoren empfohlen; unseres Erachtens durchaus anwendbar in der Arbeit mit Mädchen
Durchführung (Verlauf)	<p>„Teilen Sie die Jungengruppe in Kleingruppen. Jede Gruppe bekommt nun eine der unten stehenden Situationen, in denen ein Problem zu lösen ist. Als Übungsleiter empfiehlt es sich, selbst im Vorfeld Szenen zu aktuellen Themen oder Konflikten zu entwickeln. Jede Gruppe bekommt die Aufgabe, sich für die Szene (mindestens) zwei verschiedene Möglichkeiten zu überlegen, wie sich die Situation weiterentwickeln könnte. Anschließend spielen die Gruppen diese beiden Szenen vor. Diskutieren Sie danach den Verlauf der Szenen, was die einzelnen Personen in ihren Rollen zur weiteren Entwicklung beigetragen haben usw.</p> <p>Wichtige Fragen können hier sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Was sind die Vorteile der ersten und zweiten Lösung? ● Was haben die Personen erreicht und auf welche Weise? ● War Gewalt im Spiel? Wenn ja, wo und von wem? ● Von welcher Figur in welcher Szene könnte man sich was ‚abschauen‘?“
Materialien	<p>„Was nun?“-Szenen oder eigene vorbereitete Szenen</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dein Bruder telefoniert gerade und du musst einen wichtigen und dringenden Anruf machen. ● Du hast dich schon seit Stunden für Konzerttickets angestellt, als sich jemand vor dir in die Reihe drängeln will.

- Ein Lehrer beschuldigt dich, ungerechterweise, dass du bei einem Test geschummelt hast – und nimmt ihn dir weg.
- Deine Freunde drängen dich eine Party bei dir zu Hause zu feiern, weil deine Eltern gerade im Urlaub sind. Du hast den Eltern aber versprochen, das nicht zu tun.
- Du freust dich schon seit Tagen auf einen Film im Fernsehen. Am Abend kommt deine Schwester mit Freunden/Freundinnen nach Hause, die sich auf eurem Fernseher ein Video ansehen wollen.

Kommentar:

Diese Übung ist gut geeignet, um das Thema „Abgrenzung“ und Herstellung von Balancen zwischen (vermeintlichen/tatsächlichen) Bedürfnissen Anderer und dem Vertreten eigener Bedürfnisse und Grenzen zu behandeln. Wichtige Voraussetzung dafür ist jedoch, eigene Bedürfnisse und Grenzen überhaupt wahrnehmen zu können. Weiterhin spielt die Sorge, soziale Beziehungen durch Abgrenzung, auch aggressiv-konstruktiver Art, zu gefährden, gerade in der weiblichen Sozialisation eine bedeutende Rolle. Es empfiehlt sich hier, auch nach Szenen aus dem Alltag der Mädchen und Jungen zu fragen und diese zum Gegenstand entsprechender Fragestellungen zu machen. Ergänzend können solche Szenen im Rollenspiel mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten erprobt werden. Hier ist darauf zu achten, dass der Verhaltensspielraum mancher Mädchen und Jungen zwischen den Polen völliger Selbstzurücknahme und extremer Selbstbehauptung verengt sein kann. Die von den Autoren angebotenen Nachfragen zu den Szenen sollten u. E. noch erweitert werden: Wie mögen sich die jeweiligen Personen wohl gefühlt haben? Welche Bedürfnisse hatten sie (eigentlich)? Welche Lösungen könnten hier nahe liegen und welche

Konsequenzen hätten diese vermutlich (für wen)? Kennen die Schülerinnen und Schüler ähnliche Situationen, in denen sie selbst schon mal ähnlich/anders reagiert haben, und was war ihnen dabei hilfreich? Zwar heißt es in der Überschrift zu der Übung „eine neue Stärke finden“, aber hier sollte auch danach gesucht werden, was bereits an Handlungskompetenzen vorhanden ist.

„Stopp-Geschichte Schulfest“ – Dominantes Beziehungsverhalten

Quelle	Bissuti, Romeo / Wagner, Günter / Wölfl, Georg (2002): Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zu Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, S. 60.
Ziele	Grenzverletzungen und dominantes Verhalten in Beziehungen thematisieren
Zeit	etwa 60 Minuten
Zielgruppe	Für Jungen ab Klasse 6 von den Autoren empfohlen; unseres Erachtens durchaus auch anwendbar in der Arbeit mit Mädchen, wenn die Fragestellungen in der Auswertung entsprechend modifiziert werden (siehe dazu Kommentar)
Durchführung (Verlauf)	<p>„Bilden Sie drei Kleingruppen, die sich jeweils in einer Ecke des Raumes aufstellen. Diese drei Positionen stehen für drei Personen: Sabine, Karl und Gerhard. Erklären Sie den Jungen, dass Sie nun eine Geschichte vorlesen werden, wobei Sie diese immer wieder kurz unterbrechen werden. Die Gruppen haben die Aufgabe, sich in ihre Figur hineinzusetzen, d. h. sich zu überlegen, wie es der Person wohl geht usw. Sie werden bei jeder Unterbrechung die Meinungen zum Befinden der Personen erfragen. Beginnen Sie nun die Geschichte bis zum ersten Stopp vorzulesen. Fragen Sie anschließend jede Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Wie geht es der Person wohl gerade? Was würde sie gerne als nächstes tun? Wie könnte die Geschichte weitergehen? <p>Wenn Sie alle drei Positionen befragt haben, setzen Sie die Geschichte bis zum nächsten Stopp fort, und wiederholen Sie das Befragen. Wenn die Geschichte zu Ende ist, kann in der Großgruppe noch einmal über die Szene diskutiert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Was genau ist in der Szene passiert? Welche Grenzverletzungen sind passiert? ● War Gewalt im Spiel und wo war das? Ist die Geschichte zu einem „guten“ Ende gekommen? Wann und wo hätten ihr euch anders verhalten?

Die Diskussion in der Großgruppe kann zu einigen „Aha“-Erlebnissen in Bezug auf Grenzverletzungen und Gewalt führen. Sie können mit den Jungen auch darüber reden, ob sie selbst solche oder ähnliche Situationen schon erlebt haben.“

Materialien

„Sabine und Karl sind seit einiger Zeit zusammen. Diesen Freitag gehen sie zu einem Fest. Karl verbringt an diesem Abend die meiste Zeit mit seinen Freunden. Als Sabine gerade mit ihren Freundinnen spricht, fordert sie ihr Schulkollege Gerhard zum Tanzen auf. STOPP

Sie tanzen zu einem schnellen Lied. Danach besorgt sich Sabine Popcorn und setzt sich zu Freunden an den Tisch. Gerhard blickt ihr nach, bleibt aber auf der Tanzfläche. STOPP

Karl setzt sich zu Sabine. Er befiehlt ihr ihren Pullover anzuziehen, da ihre Bluse zu eng sei. STOPP

Sabine gehorcht und zieht ihren Pullover an. Karl fragt, ob sie diese Bluse für Gerhard trägt. STOPP

Sabine sagt ihm, er soll aufhören, sich wie ein Trottel zu benehmen. Als sie aufsteht, um zu gehen, hält sie Karl am Arm fest. Sabine reißt sich los und verlässt das Lokal. Gerhard beobachtet die Szene aus einiger Entfernung. STOPP

Kurz darauf läuft ihr Karl nach und bittet sie um Verzeihung und sagt, dass er das nicht so gemeint habe, aber er hat gesehen, wie Gerhard sie angestarrt hat. Karl verspricht, dass das nie wieder passiert. STOPP

Sie umarmen einander. Beim Weitergehen sagt Karl: ‚Wenn du mich nicht so verrückt machen würdest, würde ich nicht so ausrasten.‘ STOPP“

Kommentar:

Diese für die Jungenarbeit zum Thema Grenzverletzung und Gewalt in Beziehungen konzipierte Übung regt zur Perspektivübernahme an und lässt die Jungen mit ihren Vorstellungen über Geschlecht, männliche Dominanz/Machtverhältnis im Geschlechterverhältnis (Macht gegenüber Frauen und gegenüber untergeordneten Männlichkeiten) und den Umgang zwischen Männern und gegenüber Frauen zur Sprache kommen. Die angegebene

Zeitvorgabe scheint uns sehr knapp gewählt, da hinreichend Zeit für die Auswertung der Übung, möglicherweise auch zeitweilig in Kleingruppen, vorhanden sein sollte. Wichtig erscheinen uns auch noch Fragen danach, was alternative Verhaltensweisen möglicherweise verhindert hat, welche Ängste und Befürchtungen eine Rolle gespielt haben und was geholfen hätte, diese Situation anders zu bewältigen. Also: Wie hätte sich Karl noch verhalten können und warum hat er dies nicht getan? Was

hat ihn daran gehindert und was war seine Absicht?

Problematisch in der Umsetzung solcher Übungen kann es dann werden, wenn (ungewollt) Stereotype verfestigt werden und eine Defizitperspektive auf die Jungen dominiert. Diese Übung kann durchaus auch im Rahmen von Mädchenarbeit durchgeführt werden. Für die Auswertung wäre auch hier interessant: Welches Mädchen hat so ähnliche Situationen

schon mal erlebt? Wie hat sie sich gefühlt? Was hätte ihr geholfen? Was könnte sie zukünftig in ähnlichen Situationen (noch) tun und mit welchem Ziel? Was könnte dann passieren? Das Mädchen in der Geschichte hat sich der Forderung ihres Freundes gebeugt (den Pullover angezogen). Die letzte Äußerung ihres Freundes enthält eine Zuschreibung von Verantwortung an seine Freundin, auch diese sollte hinterfragt werden. Wie könnte es mit der Geschichte weitergehen?

„Wie im richtigen Leben“ – Methode im Rahmen intersektionaler Gewaltprävention

Quelle

Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit (<http://baustein.dgb-bwt.de>), entnommen aus: Dissens e.V. 2008 (<http://www.dissens.de/isgp/methoden2.php#leben>)

Ziele

Es handelt sich um ein einfach simuliertes Rollenspiel, mit dem gesellschaftliche Dominanzverhältnisse in ihren subjektiven Konsequenzen räumlich anschaulich und besprechbar gemacht werden. Folgende Ziele verfolgen die Autoren:

- eine Analyse gesellschaftlich ungleicher Verteilung von Möglichkeiten vornehmen
- Erkennen von gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen fördern
- den Gedanken, dass bestehende Normen, Werte und symbolische Repräsentationen immer auch bestehende Dominanzverhältnisse festigen
- eine Vorstellung von struktureller Gewalt bekommen
- für unterschiedlichen Hintergründe von Menschen sensibel werden
- Empathie für gesellschaftlich diskriminierte Gruppen von Menschen entwickeln
- die Fähigkeit schulen, unterschiedliche gesellschaftliche Dominanzverhältnisse zu analysieren
- die Fähigkeit entwickeln, individuelle Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen in Zusammenhang stellen zu können

Zeit / Dauer

90 - 120 Minuten

Zielgruppe	Jugendliche ab 14 Jahren, die Gruppe sollte nicht größer als 16, aber nicht kleiner als 10 Personen sein
Material	Rollenkarten und Fragen (siehe unten) bezüglich unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskriminierungen und Privilegierungen; der Raum sollte so groß sein, dass die Teilnehmer/innen in einer Reihe stehen können und sich entsprechend der Anzahl der Fragen nach vorn bewegen können.
Durchführung (Verlauf)	<p>Vorbereitung</p> <p>„Die Methode kann als zentrale Übung zur Thematisierung und Bearbeitung folgender Fragen eingesetzt werden: Wer ist in der Gesellschaft wie diskriminiert und wer privilegiert? Wer ist in der Gesellschaft adäquat repräsentiert und wer nicht? Wie gehen Menschen auf der individuellen Ebene mit Privilegierungen und Diskriminierungen um?</p> <p>Die Rollenkarten und Fragen sollten gut an das Alter und Wissen der Teilnehmenden angepasst sein. Für die Auswertung ist es wichtig, in den angesprochenen Themenfelder gut vorbereitet zu sein.</p> <p>Anleitung:</p> <p>Wie im richtigen Leben ist ein sehr reduziertes Rollenspiel mit kurzen Rollenbeschreibungen; die einzige Möglichkeit auf Fragen, die von der Spielleitung gestellt werden, zu antworten, ist sich vor zu bewegen oder stehen zu bleiben. Wird eine Frage mit JA beantwortet, kann sich vorwärts bewegt werden, wenn die Antwort NEIN ist, so bleibt die Person an der Stelle. Am Ende der Übung zeigt sich ein räumlich vermitteltes Bild gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse.</p> <p>(Beispiele für Rollenkarten und Fragen finden sich am Ende des Methodenblatts)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zu Beginn vermitteln Sie den Teilnehmenden, dass Sie nun ein einfaches Rollenspiel machen, in dem die einzige Möglichkeit zu agieren das vorwärts Bewegen (für JA) oder Stehen Bleiben (für NEIN) ist. 2. Bitten Sie die Teilnehmenden, sich an einem Ende des Raums aufzureihen. Von diesem Zeitpunkt an darf nicht mehr geredet werden. Alle bekommen eine Rollen-Karte, mit der sie sich für zwei Minuten beschäftigen und in sie hineinversetzen sollen. Für den

**Durchführung
(Verlauf)**

Fall, dass die Rolle unklar ist, können die Teilnehmer/innen sie sich von der Spielleitung erklären lassen. Bei der Zuteilung der Rollenkarten sollte versucht werden, darauf zu achten, dass Teilnehmer/innen aus einer diskriminierten Gruppe nicht jene Rollenkarte zugeteilt bekommen, die sehr nah an der persönlichen Situation ist, was nicht immer mit Sicherheit zu gewährleisten ist.

3. Wenn sich alle in ihre Rolle hineinversetzt haben, kann mit den Fragen begonnen werden. Weisen Sie an dieser Stelle noch mal darauf hin, dass die Fragen so beantwortet werden sollen, wie sie denken, dass die Person im wirklichen Leben antworten würde oder müsste. Falls Unklarheiten darüber bestehen, so sollen diese für die Auswertung erinnert werden. Die Teilnehmenden können sich zur Erinnerung auch Notizen machen. Während der Übung selbst sollen die Unsicherheiten jedoch nicht besprochen werden. Die Anzahl der Fragen kann variieren, sollte jedoch nicht unter 12 liegen.“

Auswertung/Bewertung

„Die Auswertung ist ein integraler und wichtiger Teil der Methode. Die Teilnehmenden bleiben zunächst dort, wo sie nach der letzten Frage waren. Zu Beginn fragen Sie, wie es sich anfühlt, an der Stelle zu sein, wo jede/r sich befindet. Sie können die anderen fragen, ob sie eine Idee haben, um was für eine Person es sich handeln könnte. Dann bitten Sie darum, die Rollenkarte vorzulesen. So befragen Sie alle Teilnehmer/innen. Fragen Sie auch nach Unsicherheiten in Bezug auf die Beantwortung einzelner Fragen. Achten Sie auch darauf, dass alle Fragen einmal öffentlich diskutiert worden sind. Falls falsche Fakten im Raum sind, korrigieren Sie diese. So können z.B. falsche Informationen in Bezug auf die Rechte von Menschen mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus vorliegen. Danach kann eine weitere Auswertungsfrage sein: Wer ist vorwärts gekommen, wer ist zurückgeblieben?“

Mögliche Fragen zur Auswertung:

„Warum sind verschiedene Gruppen von Menschen unterschiedlich vorwärts gekommen oder mussten zurückbleiben? Welche Gruppen von Menschen wurden stärker eingeschränkt? Macht die Übung soziale Hierarchien sichtbar? Anhand welcher Differenzlinien taucht Ungleichheit auf? Wie interagieren die verschiedenen Formen von Ungleichheit miteinander?“

**Material:
Fragen**

Fragen:

1. Kannst du dich frei bewegen, zum Beispiel die Stadt verlassen oder reisen? (Bewegungsfreiheit)
2. Steht dir genügend Geld für die Basisgüter des alltäglichen Lebens (Wohnen, Essen etc.) zur Verfügung? (ökonomische Basisversorgung)
3. Hast du einen sicheren Ort, wo du sein kannst, wo du dich sicher fühlst? (Wohnen)
4. Gehst du einer befriedigenden Beschäftigung nach, durch die du auch Anerkennung erfährst? (Arbeit)
5. Kannst du die nächsten 5 Jahre dein Leben planen? (Arbeit, Sicherheit)
6. Hast du eine Krankenversicherung oder kannst du jederzeit, wenn es nötig ist, eine/n Arzt/Ärztin aufsuchen? (Gesundheitsversorgung)
7. Kannst du dich nachts ohne Furcht auf der Straße bewegen? (persönliche Sicherheit)
8. Kannst du die Polizei rufen, wenn es für dich nötig sein sollte? (staatlicher Schutz)
9. Kannst du mit deiner/m Liebespartner/in Hand in Hand auf der Straße gehen, ohne Angst vor negative Reaktionen zu haben? (öffentliche Anerkennung)
10. Kannst du bei den nächsten Wahlen mit abstimmen und dich wählen lassen? (politische Partizipation)
11. Fühlst du dich im Fernsehen und in anderen Medien angemessen dargestellt/repräsentiert? (mediale Repräsentation)
12. Kannst du in deiner Freizeit das tun, was du dir wünschst – bist du frei von Verpflichtungen, eine andere Person zu versorgen? (soziale Verpflichtungen)
13. Gibt es jemanden, der/die für dich die alltäglichen Haushaltstätigkeiten übernimmt? (kochen, sauber machen, waschen)
14. Kannst du – wenn du möchtest – den ganzen Tag einkaufen gehen (shoppen) oder ihn in einer Gesundheits- oder Schönheitsfarm verbringen? (Luxus)
15. Hast du Zugang zu Bildung, hast du Möglichkeiten dein Wissen und deine Fähigkeiten zu erweitern? (Bildung)

Material:
Rollenkarten

Rollenkarten (Auswahl)

Hinweis: Die Rollen sind Beispiele. Für jede Gruppe müssen die Rollen den Hintergrund der Teilnehmer/innen berücksichtigen und der Gruppensituation berücksichtigend angepasst werden.

- 16 Jahre alte Schülerin mit religiösem Hintergrund, der nicht die Mehrheitsreligion darstellt (zum Beispiel muslimisch in einem christlichen Umfeld). Sie lebt mit ihren Eltern, die einen kleinen Gemüseladen betreiben. Sie ist sehr sportlich und spielt seit kurzem in einem Fußballteam. Derzeit hat sie keinen Freund.
- 40 Jahre alter, weißer deutscher Mann, der wohnungslos und alkoholabhängig ist. Seinen Lebensunterhalt verdient er mit Betteln oder Gelegenheitsjobs.
- 23 Jahre alter Mann aus Sri Lanka, der in Deutschland Asyl beantragt hat. Das Verfahren ist seit einem Jahr am Laufen. Er ist in einem Asylbewerberheim in der Nähe von Berlin untergebracht. Seine Familie lebt in Sri Lanka.
- 21 Jahre alte Studentin mit einem muslimischen Hintergrund. Sie hat einen Freund, der einen anderen religiösen Hintergrund hat, von dem ihre Familie bisher nichts weiß.
- 25 Jahre alte Studentin mit Migrationshintergrund. Sie ist lesbisch und lebt in einer Wohngemeinschaft. Um ihr Studium zu finanzieren kellnert sie.
- 19 Jahre alter Roma, der schon früher in Deutschland gelebt hat, jedoch vor zwei Jahren ausgewiesen worden ist. Er versuchte wieder nach Deutschland einzureisen, wurde jedoch wieder ausgewiesen. Er hat keine Berufsausbildung. Er lebt mit seiner Freundin in einer Wohngemeinschaft und ist auf der Suche nach einem festen Job oder einer Ausbildung.
- 19 Jahre alte, weiße deutsche Frau, wohnungslos und seit zwei Jahren drogenabhängig. Ihren Drogenkonsum finanziert sie durch Diebstähle. Sie ist sehr dünn und sieht krank aus.
- 23 Jahre alter, weißer deutscher Student, der mit seinen Eltern lebt, die seit langem wissen, dass er schwul ist. Er hat einen festen Freund, der von den Eltern als solcher auch anerkannt wird.
- 18 Jahre alte, weiße deutsche Studentin, die mit ihren Eltern lebt. Sie geht gerne aus. Ihre Eltern arbeiten viel und sind wohlhabend. Sie hat Streit mit ihren Eltern, da sie sich seit einiger Zeit mit einem Jungen trifft, der einen Migrationshintergrund hat.

Kommentar:

Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass die/der Moderator/in die Gruppe einschätzen können sollte. Auch die Teilnehmer/innen sollten bereits Vertrauen zueinander aufgebaut haben. Die Rollenkarten und die Fragen sollten altersgerecht sein. Beim Durchführen der Methode haben die Autorinnen und Autoren die Erfahrung gemacht, dass Teilnehmer/innen aus diskriminierten gesellschaftlichen Gruppen starke Widerstände entwickelt haben, wenn sich ihre persönliche Situation in der Rollenkarte widerspiegelt hat. Wichtig ist es daher, niemandem eine Karte zuzuteilen, die sehr nah an dem wirklichen Leben der Personen ist bzw. immer auch die Zurückweisung der Karte zu ermöglichen.

Das Potenzial dieser Methode liegt darin, dass hier verschiedene Dominanzverhältnisse zur Analyse angeboten werden und die strukturelle, institutionelle und individuelle Ebene angesprochen wird. Für diese Übung muss relativ viel Vor- und Nachbereitungszeit eingeplant werden.

Reflexionsanregungen

Voraussetzung für geschlechtsbezogene gewaltpräventive Arbeit ist die Bereitschaft, handlungsleitende Entscheidungs- und Bewertungskategorien, eigene Geschlechterbilder und den eigenen Umgang mit Aggression und Gewalt zu reflektieren (u.a. Böhnisch/Funk 2002; Drägestein/Grote 2004; Rohrman et al. 2006; Jantz/Brandes 2006; Neubauer et al. 2007; Silkenbeumer 2007).

Es ist wichtig Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, dass Gefühle wie Angst, Unsicherheit, die

in der Arbeit mit Mädchen und Jungen, die verbal oder auch physisch aggressiv gegen Gleichaltrige oder auch die eigene Person vorgehen, an sich zu akzeptieren und anzunehmen. Nur dann kann hinterfragt werden, woher abgewehrte Gefühle und mitunter auch die eigene Konfliktangst kommen und wie damit im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern umgegangen werden kann (vgl. dazu Heine mann/Rauchfleisch/Grüttner 1992). Beispielsweise können Sarkasmus und Verachtungen Reaktionen sein, die auch der Abwehr von Verunsicherungsgefühlen geschuldet sind.

Welche Kontroll- und Disziplinierungsmuster werden Mädchen und Jungen jeweils entgegengebracht und welche Bilder und Normalitätsvorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit werden dabei wirksam? Die Geschlechterdimension ist neben anderen Differenzlinien (wie Ethnizität, soziales Milieu etc.) ein Thema, welches die Fachkräfte immer selbst betrifft und auch Generationenspannungen in der pädagogischen Arbeit berührt. Gleiches gilt für Fragen danach, welche Botschaften und Regeln über den Umgang mit Aggression und Gewalt in der Sozialisation der Pädagoginnen und Pädagogen angeeignet wurden und wie damit im heutigen Leben umgegangen wird.

Wichtig ist dabei eine Sensibilisierung dafür, inwieweit einseitige Orientierungen an Stärken bzw. Schwächen der Mädchen und Jungen Projektionen in Bezug auf verhandeltes Stark- bzw. Schwach-Sein im eigenen Leben darstellen. Das Verhalten von Lehrkräften Mädchen und Jungen gegenüber folgt dabei immer auch unbewussten inneren Arrangements. Erforderlich ist deshalb die Auseinandersetzung mit dem eigenen Umgang mit Aggression und Gewalt und dem eigenen Konfliktverhalten auch des-

halb, da gerade aggressives Verhalten in besonderer Weise zu einer Beziehungsaufnahme zwingt. Die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung ist ebenso wichtig wie die Bereitschaft, fachlich auf der Grundlage von theoretischen Wissensbeständen über Gewalt und Geschlecht in kollegialen Dialog zu treten. Gerade der kollegiale gleich- und gegengeschlechtliche Austausch in der Schule ist produktiv nutzbar zu machen. Was Voigt-Kehlenbeck mit Blick auf sozialpädagogische Fachkräfte formuliert, gilt in ähnlicher Weise auch für Lehrkräfte:

„Nur dort, wo eine angemessene Rahmung, ein dritter Ort der Reflexion, institutionell gewährleistet wird, kann faktisch eine qualifizierte Begleitung bereitgestellt werden. Sozialpädagogische Fachkräfte sind angewiesen auf das Recht, auch mal verwirrt zu sein, ja sich sogar provoziert zu fühlen – und darüber nachdenken zu wollen. Genderreflexivität entwickelt sich dort, wo kollegiale Fallberatung, gendersensibilisierte Formen der Supervision und Team- und Leitungsinterventionsformen praktiziert und entwickelt werden. Diese Orte profitieren nachhaltig von der Anerkennung geschlechtsbezogener Aufladungen, vor allem aber von einem produktiven Umgang mit Irritationen.“ (2008, S. 218)

Hiermit soll jedoch nicht einer bekenntnishaften Identitätsarbeit von Lehrkräften das Wort geredet werden – vielmehr wird die Verankerung eines Orts kommunikativer Reflexivität in der Organisation Schule für erforderlich erachtet, um spezifische Fachlichkeit durch professionellen Austausch und fachliche Unterstützung zu garantieren.

Daher haben wir im Folgenden einige Fragen bereitgestellt, die Lehrkräfte als Anregung nehmen können, über ihre Haltungen, Verstrickungen und ihren Umgang mit Gewalt und Geschlecht zu reflektieren.

Haltungen und Verstrickungen im Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen und Gewalt von Mädchen und Jungen

- Wie reagiere ich auf welche Formen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens und wie bewerte ich sie?
- Wie gehe ich mit aggressivem Verhalten von Mädchen und wie mit aggressivem Verhalten von Jungen um? Ist das immer so und wo gibt es ggf. Ausnahmen?
- In welcher Hinsicht spielen die Geschlechtszugehörigkeit und/oder auch weitere Merkmale (Leistungsvermögen, Bildungshintergrund, soziales Milieu, ethnischer Hintergrund etc.) eine Rolle für meine Wahrnehmung und Bewertung bestimmten Verhaltens?
- Wo liegen meine „Wutknöpfe“, die Schülerinnen und Schüler oder auch Kolleginnen und Kollegen bei mir leicht drücken können?
- Was hat mir bislang in solchen Situationen geholfen, dass Konflikte nicht eskaliert sind?
- Was löst aggressives und gewalttätiges Verhalten von Mädchen und Jungen in mir aus? Wo liegen die „Knackpunkte“, die mich berühren, ängstigen, selbst aggressiv machen?
- Was ist es genau, was mich stört, wütend macht oder erschreckt?
- Wo fühle ich mich überfordert, ratlos, ängstlich und vielleicht selbst wütend in der direkten Konfrontation mit aggressiv agierenden Mädchen und Jungen?
- Was ist in diesen Situationen für mich hilfreich? Was brauche ich?

Blick zurück nach vorn – Zum eigenen Umgang mit Aggression und Gewalt

Versuchen Sie sich an die Zeit, als Sie selbst ein Mädchen / ein Junge waren, zu erinnern und an Ihren Umgang mit Aggression/Gewalt. Vielleicht fertigen Sie dafür eine Lebensalterlinie an.

Früher

- Wie bin ich als Kind mit Gefühlen wie Wut und Ärger umgegangen, wie hat sich dies im Laufe meiner Kindheit und Jugend ggfs. verändert?
- Was war, wenn ich laut, störend und wütend war?
- Wie ist auf mein Verhalten reagiert worden? Wer hat wie reagiert?
- Welche Muster des Umgangs mit Aggression, Gewalt, Konflikten und Frustrationen habe ich in meiner Herkunftsfamilie erlebt?
- Welche Formen des Umgangs mit Aggression und Gewalt wurden von wem akzeptiert, welche nicht?

Heute

- Wo fängt Gewalt an?
- Welche Formen von Gewalt akzeptiere ich bei mir und bei anderen?
- Welche gerade noch? Wo ist meine Grenze?
- Welche Formen von Aggression agiere ich aus und wo werde ich gewalttätig?
- Was hat sich im Laufe meines Lebens dabei verändert?
- Was macht mich in meinem Alltag aggressiv?
- Wie gehe ich mit eigenen aggressiven Impulsen um?

Was heißt das für mich?

- Welche Modelle für mein eigenes Konfliktverhalten und den Umgang mit Aggression werden deutlich?
- Wie lauten meine wichtigsten Regeln im Umgang mit Aggression und Konflikten? Wie hilfreich sind die gelernten Regeln?
- Wo liegen meine Ressourcen im Umgang mit (eigener/fremder) Aggression?
- Was möchte ich verändern?
- Was brauche ich dafür? Was sind die nächsten konkreten Schritte?

Pädagogische Fachkräfte an Schulen können bislang kaum auf zum Feld Schule zugeschnittene und erprobte Konzepte zurückgreifen, wenn sie mit Jungen, aber auch Mädchen in umfassender Hinsicht gewaltpräventiv arbeiten wollen.

Zwar gibt es Angebote von externen Fachkräften aus der Mädchen- und Jungenarbeit, die bestimmte Projekte im Rahmen von Gewaltprävention an der Schule anbieten. Auch liegt eine Fülle an Programmen und Konzepten hinsichtlich Gewaltprävention an Schulen vor, allerdings selten geschlechtsbezogen differenziert (vgl. auch Melzer et al. 2004). Zudem erweist sich nicht jedes Angebot, welches für sich beansprucht „gewaltpräventiv“ zu arbeiten, bei näherem Hinsehen als gewaltpräventiv, sondern ist häufig anders zugeschnitten.

Geschlechtsbezogene Gewaltprävention braucht fundierte Forschung

Wie oben dargelegt, ist auch die umfangreiche Forschung über Gewalt an Schulen bislang selten geschlechtertheoretisch fundiert. Über sexuelle Gewalt zwischen Schülerinnen und Schülern, Gewalt von und gegen Lehrerinnen und Lehrer wissen wir bislang ebenfalls zu wenig.

Angesichts der offenkundigen Bedeutung von Geschlecht im Kontext von Gewalt und Aggression ist vermehrte Forschung zum Verhältnis von Prävention und Geschlecht anzuraten. Eine Verbindung zwischen theoriegeleiteter Forschung und Praxis ist weiter auszubauen, gerade auch hinsichtlich der Entwicklung und Erprobung von Konzepten wie der Analyse

von Bedürfnissen von Mädchen und Jungen in der Institution Schule. Die Möglichkeiten und Grenzen des institutionellen Rahmens Schule für geschlechterreflexive gewaltpräventive Maßnahmen müssten hinsichtlich ihrer Reichweite und Nachhaltigkeit ausgelotet werden. Dies sollte auch im Hinblick auf die Profession des Lehrerberufs und die Funktionsbestimmung von Schule geschehen.

So notwendig Evaluation und Wirkungsforschung sind, so problematisch sind Machbarkeitsillusionen im Feld von schulischer Gewaltprävention insgesamt einzuschätzen. Erziehung und pädagogische Arbeit sind ergebnisoffen und hinsichtlich ihrer Wirkungen kaum planbar, genau dies steht im Kontrast zu Vorstellungen von Technologie in diesem Feld. Und dennoch kann auf entsprechende Begleitforschung nicht verzichtet werden, nicht zuletzt deshalb, weil jede noch so gut gemeinte Präventionspraxis auch unerwünschte Nebenwirkungen haben könnte oder auch keinerlei Wirkung hinsichtlich der postulierten Ziele.

Geschlechtsbezogene Gewaltprävention in der Schule erfordert die Integration von Wissensbeständen in vorhandene Ansätze

Angesichts der oben dargestellten Unübersichtlichkeit und vielfach noch nicht hinreichend entwickelten Konzepte bedeutet dies, dass momentan viel konzeptionelle Arbeit in Eigenregie und in Zusammenarbeit mit externen Fachkräften an Schulen geleistet werden muss. Geschlechterreflexive und vor allem auch jungenspezifische Ansätze in der Schule werden fast ausschließlich vom Engagement einzelner Lehrkräfte getragen und sind selten Inhalt systematischer Schulentwicklung (Neubauer et al. 2007). Eine umfassende Expertise und Recherche hinsichtlich vorhandener und erprobter Konzepte gewaltpräventiver Maßnahmen für Mädchen in der inner- und außerschulischen Jugendarbeit – ähnlich wie jene des Deutschen Jugendinstituts für Jungenarbeit – liegt unseres Wissen bislang nicht vor. Es wäre jedoch der falsche Weg, nun gänzlich neue Konzepte zu entwickeln. Vielmehr empfiehlt es sich, Geschlechterperspektiven in die vorhandene Praxislandschaft gut evaluierter und wissenschaftlich fundierter Konzepte der Gewaltprävention zu integrieren (vgl. auch Bereswill 2010, S. 26). Mädchen- und Jungenarbeit können durchaus den positiven Nebeneffekt haben, dass sie gewaltpräventiv wirken. Allerdings wäre dies durch Forschung erst näher zu untersuchen; denn, das was üblicherweise unter Gewaltprävention läuft, genügt diesem Anspruch kaum (vgl. Neuber et al. 2007). Zudem ist Gewaltprävention nicht primäres Anliegen geschlechtsbezogener Bildungsarbeit. Differenzierte Ansätze und Konzepte für geschlechtsbezogene Gewaltprävention sind erforderlich, die sich gerade auch an Schülerinnen und Schüler im

Jugendalter richten und die Dynamik dieser Lebensphase reflektieren.

Geschlechterreflexives Wissen als Professionsanforderung

Es ist nicht neu, dass das Schulsystem vielfach für die Bearbeitung von gesellschaftlich verursachten Problemlagen und Krisenerscheinungen wie Gewalt für zuständig erklärt wird. Der Druck für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an Schulen zur Lösung entsprechender Phänomene wird auch dadurch erhöht. Bislang wissen wir wenig darüber, welche Perspektive Lehrkräfte selbst auf ihnen zugewiesene Mandate als Auftrag für die professionelle Handlungspraxis im Bereich Gewaltprävention und geschlechtsbezogener Pädagogik in der Schule haben. Lehrerinnen und Lehrer sind bislang unzureichend auf die ihnen vielfach zugewiesene Rolle als „allgemeine Sozialisationsbegleiter/in“ vorbereitet.

Daher wäre die Ausbildung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase stärker dahingehend zu befragen, welchen Anteil sie Schwerpunkten wie Konfliktbearbeitung, Gewaltprävention sowie geschlechtsbezogener Pädagogik vor dem Hintergrund der Klärung der Funktionsbestimmung von Schule und des Professionsverständnisses beimisst. Geschlechterreflexives Fallverstehen wird daher als ein gewinnbringender Ansatz der Professionalisierung in der Lehrerbildung betrachtet. Eine kasuistisch orientierte Lehrerbildung ist ein Ansatzpunkt, um theoriegeleitete Prozesse (geschlechter-)reflexiven Verstehens bereits im Studium einzuüben. Die Notwendigkeit der Weiterqualifikation im berufsbiografischen Entwicklungsprozess ist in diesem Zusammenhang jedoch ebenfalls hervorzuheben.

Etablierung von Fortbildungen und Orten fachlicher Reflexivität

Der ungebrochene Boom an gewaltpräventiven Maßnahmen auch im schulischen Bereich sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Durchführung von Übungen, Projekten und Programmen nur die eine Seite ist, wobei hier immer auch zu prüfen ist, welche Mädchen und Jungen besonders von den Angeboten profitieren können und welche Schülerinnen und Schüler entsprechende Voraussetzungen gar nicht erst mitbringen und andere Unterstützung benötigen oder auch überhaupt nicht dadurch erreicht werden. Die andere Seite scheint in zahlreichen Dokumentationen und Publikationen zu kurz zu kommen: das voraussetzungsvolle, aber notwendige Fallverstehen konkreter Szenen in der Begegnung mit einem oder mehreren Mädchen und Jungen als nicht zu unterschätzende professionelle Kompetenz. Um Ansatzpunkte für Interventionen

auszuloten, die den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der jeweiligen Mädchen oder Jungen entsprechen, ist der verstehende Nachvollzug auffälligen Verhaltens unter einer geschlechterreflexiven Perspektive erforderlich. Strategien der Qualifikation von Lehrkräften für die geschlechtsbezogene und gewaltpräventive Arbeit sehen wir darin, dass diese mit Hilfe von kollegialer Fallberatung und durch externe Supervision, einzeln oder im Team, ihre Gewalterlebnisse oder auch gewaltpräventive Aktivitäten reflektieren (vgl. auch Hanke 2007, S. 115). Fallverstehen im schulischen Kontext ist darauf angewiesen, von Handlungsdruck in der konkreten Situation entlastet, in Form von Fall- und Teamsupervision unterstützt zu werden. Organisatorische Rahmenbedingungen sind dahingehend zu verändern, dass eine Teilnahme an Angeboten der Weiter- und Fortbildung zu Themen geschlechtsbezogener Pädagogik und Gewaltprävention ohne große Hürden möglich wird.

- Aktion Jugendschutz Schleswig-Holstein e.V. (2006): Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für Mädchen und Jungen. Kiel.
- Alsaker, Francoise D. (2003): *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht.* Huber: Bern u.a.
- Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) NRW e.V. (Hrsg.) (2009): *Mobbing unter Kindern und Jugendlichen. Informationen für Schule, Jugendhilfe und Eltern.* Drei-W-Verlag: Essen, 5. überarbeitete Auflage.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.) (2007): *Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.) (2006): *Jungenspezifische Ansätze in der Gewaltprävention. 18 Thesen auf der Basis von fünf Expertisen.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- Baier, Dirk (2008): *Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd.* Forschungsbericht Nr. 104. Hannover: KFN.
- Baier, Dirk / Pfeiffer, Christian (2007a): *Hauptschulen und Gewalt.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, S. 17-26.
- Baier, Dirk / Pfeiffer, Christian (2007b): *Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung und Folgerungen für die Prävention.* Forschungsbericht Nr. 100. Hannover: KFN.
- Baier, Dirk / Pfeiffer, Christian / Simonson, Julia / Rabold, Susann (2009): *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: KFN.
- Bauer, Jürgen (2007): *Beziehungen gestalten, Konflikte entschärfen - Coaching für Lehrergruppen. Ein Manual.* In: *Psychologie Heute compact* 16, S. 90-95.
- Bauer, Jürgen / Unterbrink, Thomas / Zimmermann, Linda: (2007): *Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte, Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell.* In: Seibt R. / Scheuch, K. (Hrsg.): *Handlungsanleitungen zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern.* Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden.
- Becker-Schmidt, Regina / Knapp, Gudrun-Axeli (1987): *Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens.* Bonn: Dietz.
- Bereswill, Mechthild (2009): *Offensichtliche Unterschiede – verdeckte Hintergründe. Abweichendes Verhalten aus der Perspektive der Geschlechterforschung.* In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Sex and Gender. Interdisziplinäre Beiträge zu einer gesellschaftlichen Konstruktion.* Frankfurt am Main, Berlin, New York, Oxford, Wien, S. 9-22.
- Bereswill, Mechthild (2010): *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_I/I.1/EK/14_EK_III/Expertisen/Bereswill_Expertise.pdf
[30.01.2010]
- Bezirksregierung Münster (2005): *Gewalt gegen Lehrkräfte. Wie reagieren? Wie vermeiden? Ein Ratgeber für die Schulen im Regierungsbezirk Münster.* Verfügbar über:
http://www.bezregmuenster.nrw.de/startseite/service/broschueren/mailform/Gewalt_gegen_Lehrer/Gewalt_gegen_Lehrer.pdf
- Bitzan, Maria / Daigler, Claudia (2004): *Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit.* Weinheim: Juventa. 2. Auflage.
- Björkqvist, Kaj / Lagerspetz, Kirsti M. J. / Kaukiainen, Ari (1992): *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression.* In: *Aggressive Behavior*, 18, S. 117-127.

- Björkqvist, Kaj / Östermann, Karin / Lagerspetz, Kirsti M. J. (1994): Sex differences in covert aggression among adults. In: *Aggressive Behavior*, 20, S. 27-33.
- Björkqvist, Kaj (1994): Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, S. 177-188.
- Bliesener, Thomas / Arnold, Vanessa (2005): Die Entwicklung geschlechtstypischer Aggressionsformen und die Bedeutung differenzieller Konsequenzerwartungen von Jungen und Mädchen. In: Dahle, Klaus-Peter / Volbert, Renate (Hrsg.): *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rechtspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 106-120.
- Böhnsch, Manfred (1994): *Zur Grundlegung sozialer Lernprozesse heute*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Böhnisch, Lothar / Funk, Heide (2002): *Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen*. Weinheim & München: Juventa.
- Böttger, Andreas (1998): *Gewalt und Biographie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen*. Baden-Baden: Nomos.
- Bruhns, Kirsten / Wittmann, Svendy (2006): Umstände und Hintergründe der Einstellungen von Mädchen zur Gewalt. In: Heitmeyer, Wilhelm / Schröttle, Monika (Hrsg.): *Gewalt. Beschreibungen Analysen, Prävention*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 294-317.
- Bundesministerium des Inneren (Hrsg.) (2009): *Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventionsdiskussion um Gewalt und Extremismus*. Verfügbar über: <http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/305804/publicationFile/15881/gesellschaftlicher%20Zusammenhalt.pdf> [20.3.2010]
- Busche, Mart / Stuve, Olaf (2007): *Gewaltprävention und Intersektionalität in der Bundesrepublik Deutschland – Ein Überblick*. Verfügbar über: http://www.dissens.de/isgp/docs/isgp-intersektionalitaet_und_gewaltpraevention.doc [25.02.2010].
- Connell, Robert (2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag. 3. Auflage.
- Drägestein, Bernd / Grote, Christoph (2005): *Halbe Hemden – Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention*. Hrsg. von mannigfaltig e.V. und Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.
- Eisner, Manuel / Ribeaud, Denis (2007): *Markt, Macht und Wissenschaft: kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung*. 12. DPT, Wiesbaden. Verfügbar über: <http://praeventionstag.de/nano.cms/de/Dokumentation/Details/XID/191> [20.4.2010]
- Elz, Jutta (2004): Sexuell deviante junge Menschen – zum Forschungsstand. In: *IKK-Nachrichten*, 1-2/2004, S. 2-6. Verfügbar über: <http://www.dji.de/bibs/ikknachrichten6.pdf> [10.02.2010]
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Weber, Martina / Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim & München: Juventa.
- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998): *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdener Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fuchs, Marek / Lamnek, Siegfried / Luedtke, Jens / Baur, Nina (2009): *Gewalt an Schulen. 1994 - 2000 - 2004*. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage.
- Gebauer, Karl (2007): *Mobbing in der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gugel, Günther (2010): *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.

- Hagemann-White, Carol (2010): Geschlecht und Gewaltprävention. In: Hagedorn, Jörg / Schurt, Verena / Steber, Corinna / Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 127-140.
- Hanke, Ottmar (2007): Strategien der Gewaltprävention an Schulen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 104-130.
- Hanke, Ottmar (2004): Gewaltprävention in der Schule. Zentrale Fragestellungen und Umsetzung in der Klasse. In: Die Deutsche Schule, 1, S. 68-84.
- Hayer, Tobias / Scheithauer, Herbert / Petermann, Franz (2005): Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer?! In: Ittel, Angela / Salisch, Maria von (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237-255.
- Heitkötter, Martina / Holthausen, Bernd / Laux, Viola / Lüders, Christian / Schäfer, Heiner (2007): Bilanz, Herausforderungen und Anregungen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 279-318.
- Helsper, Werner (2006): Schulische Gewaltforschung als Lückentext. In: Heitmeyer, Wilhelm / Schröttle, Monika (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 209-216.
- Henschel, Angelika (2008): Geschlechtsbewusste Gewaltprävention – ein Qualitätsmerkmal in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christoph / Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag, 267-279. 2. Auflage.
- Herz, Birgit (2006): Mädchengewalt. Beobachtungen zu einem aktuellen Phänomen. In: Praxis Gemeindepädagogik, 59, 3, S. 44-46.
- Holtappels, Hans Günter / Heitmeyer, Wilhelm / Melzer, Wolfgang / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2008): Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa. 5. Auflage.
- Initiative „klicksafe“ (Hrsg.) (2009): Was tun bei Cyber-Mobbing? Zusatzmodul zu Knowhow für junge User. Materialien für den Unterricht. 2. überarbeitete Auflage.
- Jantz, Olaf (2005): Selbstbehauptungskurse für Jungen – ein praktischer Einblick. In: Betrifft Mädchen, 1.
- Jantz, Olaf (2007): Jungen stärken – Selbstbehauptungskurse: Konzeption, Haltung, Ziele und Durchführung. Hrsg. von mannigfaltig e.V. Hannover.
- Jantz, Olaf / Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kilb, Rainer / Weidner, Jens / Gall, Rainer (2009): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts-Training und Coolness-Training. Weinheim & München: Juventa. 2. Auflage.
- King, Vera (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klewin, Gabriele / Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem. In: Heitmeyer, Wilhelm / Schröttle, Monika (Hrsg.) (2006): Gewalt. Beschreibungen Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 191-208.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2009): Umgang mit sexuellen Grenzverletzungen unter Schülerinnen und Schülern. Hamburg.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2006): Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. Hamburg.

- Landesjugendring Baden-Württemberg (Hrsg.) (2007): „Am liebsten hätte ich sechs Stunden Mädchen-AG am Stück“ Arbeitshilfe zur Kooperation von Mädchenarbeit und Schule. Stuttgart.
Verfügbar über: http://www.agif.de/aktuell/artikel/frauen/arbeitshilfe_koop_maedchenarbeit.pdf.
- Luedke, Jens / Geiß, Bärbel (2007): Jungenspezifische Ansätze der Gewaltprävention an Schule. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut e.V. München.
- Melzer, Wolfgang (2006): Gewaltemergenz – Reflexion und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule.
In: Melzer, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-24.
- Melzer, Wolfgang / Schubarth, Wilfried / Ehninger, Frank (2006): Positives Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern ist ein Bildungswert. In: Heitmeyer, Wilhelm / Schröttle, Monika (Hrsg.) (2006): Gewalt. Beschreibungen Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 217-236.
- Melzer, Wolfgang / Schubarth, Wilfried / Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Meuser, Michael (2003): Gewalt als Modus von Distinktion und Vergemeinschaftung. Zur ordnungsbildenden Funktion männlicher Gewalt. In: Lamnek, Siegfried / Boate, Manuela (Hrsg.): Geschlecht, Gewalt, Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 37-55.
- Neubauer, Gunter / Winter, Rainhard (unter Mitarbeit von Jutta Sachs und Conrad Zieller) (2007): Geschlechter differenzierende Aspekte in der Gewaltprävention in der außerschulischen Jugendarbeit. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut, München. Verfügbar über: http://www.dji.de/bibs/jugendkriminalitaet/Jungenspezifische_Ansaetze1.pdf
- Neuber, Anke (2009): Die Demonstration kein Opfer zu sein. Biographische Fallstudien zu Gewalt und Männlichkeitskonflikten. Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Band 35. Baden-Baden: Nomos.
- Nolting, Peter (2008): Lernfall Aggression. Reinbeck: Rowohlt. 3. Auflage.
- Olweus, Dan (2002): Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Huber. 3. korrigierte Auflage.
- Petermann, Franz / Petermann, Ulrike (2000): Aggressionsdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, Franz / Döpfner, Manfred / Schmidt, Martin H. (2008): Ratgeber. Aggressives Verhalten. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen: Hogrefe. 2. aktualisierte Auflage.
- Popp, Ulrike (2006): Gewaltprävention im schulischen Kontext. In: Heitmeyer, Wilhelm / Schröttle, Monika (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 325-331.
- Popp, Ulrike (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim: Juventa.
- Resch, Franz / Parzer, Peter (2005): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. In: Seiffge-Krenke, Inge (Hrsg.): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 41-65.
- Robertz, Frank (2004): School Shootings. Frankfurt a. Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Rohrman, Tim (2002): Gewaltprävention durch geschlechtsbewusste Pädagogik / Jungenarbeit? Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Fachtagung „Heldenspiele(r) – Leben mit Jungen in Kindertagesstätten“, 23.2.2001 in Berlin. Verfügbar über: http://www.wechselspiel-online.de/literatur/Texte_TR/gewaltpraevention.pdf [23.1.2010]
- Rose, Lotte (2003): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Salisch, Maria von / Ittel, Angela / Bonekamp, Eva (2005): Geschlechtsunterschiede bei externalisierendem Problemverhalten im Kindesalter. In: Ittel, Angela / Salisch, Maria von (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 67-91.

- Scheithauer, Herbert / Hayer, Tobias / Petermann, Franz (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, Herbert (2005): Lästern, soziale Manipulation, Gerüchte verbreiten, Ausschließen. In: Seiffge-Krenke, Inge (Hrsg.): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 66-87.
- Schröder, Achim (2008): Geschlecht und Gewalt. Zur Relevanz von Gender in Verfahren zur Gewaltprävention. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit. Bd. 56, 12, S. 521-529.
- Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand.
- Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Silkenbeumer, Mirja (2000): Im Spiegel ihrer Lebensgeschichten. Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher und Geschlechtszugehörigkeit. Münster: Lit.
- Silkenbeumer, Mirja (2006): Entwicklungswege weiblicher Jugendlicher in die Gewaltbereitschaft. In: Heitmeyer, Wilhelm / Schröttle, Monika (Hrsg.): Gewalt. Beschreibungen Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 318-324.
- Silkenbeumer, Mirja (2007): Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonstruktionen aggressiver Mädchen. Münster: Lit Verlag.
- Steffen, Wiebke (2007): Jugendkriminalität und ihre Verhinderung zwischen Wahrnehmung und empirischen Befunden. Gutachten zum 12. Deutscher Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden. Verfügbar über: <http://www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/222> [23.02.2008].
- Sutterlüty, Ferdinand (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt & Main: Campus.
- Tillmann, Klaus-Jürgen / Holler-Nowitzki, Birgit / Holtappels, Heinz G. / Meier, Ulrich / Popp, Ulrike (2007): Schülersgewalt als Schulproblem: Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Basel: Beltz. 3. Auflage.
- Ummel, H. / Wettstein, A. / Thommen, B. (2009). Der verhinderte Unterricht. Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierungen zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-Lernprozesse. Empirische Sonderpädagogik, 1, S. 80-95.
- van Dieken, Christel / Sommerfeld, Verena / Rohrman, Tim (2003): Starke Jungen, liebe Mädchen? Geschlechtsbewusste Gewaltprävention in Kindertageseinrichtungen. In: klein & groß, 4, S. 28-31.
- Varbelow, Dirk (2001): Tabuthematisierung?! – Schülersgewalt gegen Lehrer. Verkanntes oder verdrängtes Phänomen? In: Kinder, Jugend, Gesellschaft, 46, 2, S. 54-58.
- Varbelow, Dirk (2003): Lehrer als Opfer von Schülersgewalt. Eine quantitative Studie. Marburg: Tectum.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2010): Geschlecht als Orientierungsverheißung. Neue methodische Herausforderungen (nicht nur) für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Baer, Susanne / Smykalla, Sandra / Hildebrandt, Karin. (Hrsg.): Schublade, Schablone, Schema F. Stereotype als Herausforderung für Gleichstellungspolitik, S. 89-106.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008): Flankieren und Begleiten. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Welz, Eberhard / Dussa, Ulla (1998): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen – ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Herausgegeben im Auftrag der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin: Paetec.
- Wettstein, Alexander (2008): Aggression im schulischen Kontext. Die Lehrperson als Diagnostiker? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, S. 175-188.

- **Gunter Neubauer / Reinhard Winter (unter Mitarbeit von Jutta Sachs und Conrad Zieller) (2007):**

Geschlechter differenzierende Aspekte in der Gewaltprävention in der außerschulischen Jugendarbeit.

Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut, München. Verfügbar über:
http://www.dji.de/bibs/jugendkriminalitaet/Jungenspezifische_Ansaetze1.pdf

In dieser von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention im Deutschen Jugendinstitut e.V. in Auftrag gegebenen Expertise erfolgt eine umfassende Recherche hinsichtlich vorhandener gewaltpräventiver und geschlechtersensibler Konzepte in der Arbeit mit Jungen. Der Ertrag dieser Expertise besteht vor allem darin, einen fundierten Einblick in die Fachdiskussion zur „jungenbezogenen Gewaltprävention“ sowie einen Überblick über Inhalte und Methoden vorhandener Projekte und Konzepte zu geben. Hingewiesen wird darauf, dass es zwar zahlreiche Veröffentlichungen und Broschüren zu dem Thema „jungenbezogener Gewaltprävention“ gibt, eine qualifizierte und reflektierte Praxis und vor Ort entwickelte Konzeptionen sowie deren Evaluation jedoch fehlt. Überprüft wird zum einen, in welcher Hinsicht gewaltpräventive Angebote geschlechtsspezifische Aspekte fokussieren und entsprechend auch jungenspezifische Ansätze entwickelt wurden. Ansätze und aktuelle Themen jungenspezifischer Gewaltprävention werden in unterschiedlichen Feldern der außerschulischen Jugendarbeit beleuchtet, dabei erfolgen immer wieder auch Bezugnahmen auf Maßnahmen, die an Schulen durchgeführt werden. Fehlentwicklungen werden benannt und weitere Entwicklungsschritte mit dem Ziel der konzeptionellen Weiterentwicklung und Klärung offener Fragen empfohlen.

- **Jens Luedtke / Birgit Geiß (2007):**

Jungenspezifische Ansätze der Gewaltprävention an Schule.

Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut, München.

In dieser von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention im Deutschen Jugendinstitut e.V. in Auftrag gegebenen Expertise erfolgt eine umfassende Recherche über ausgewählte gewaltpräventive jungenspezifische Ansätze, die in den Schulen fester verankert sind. Dargelegt wird, dass präventive Strategien für den Umgang mit Gewalt von Jungen in den Schulen nicht weit verbreitet sind. Die Broschüre rekapituliert zunächst „geschlechtsgruppenspezifische Ergebnisse aus der Schulgewaltforschung“ und gibt im Anschluss einen Einblick in theoretische Perspektiven auf die Entwicklung männlicher Identität. Im zweiten Teil erfolgt ein strukturierter Überblick über „gender- und jungensorientierte Schulentwicklungsplanung“. Vorgestellt werden drei an Schulen verankerte jungenbezogene Angebote zur Gewaltprävention. Zudem wird die Arbeit von drei Jugendhilfeträgern in Kooperation mit Schulen veranschaulicht. Abschließend wird ein kurzer Einblick in eine Lehrerfortbildung zu Gewaltprävention mit Jungen gegeben.

● **Landesjugendring Baden-Württemberg (Hrsg.) (2007):**

„Am liebsten hätte ich sechs Stunden Mädchen-AG am Stück“

Arbeitshilfe zur Kooperation von Mädchenarbeit und Schule. Stuttgart.

Verfügbar über:

http://www.agif.de/aktuell/artikel/frauen/arbeitshilfe_koop_maedchenarbeit.pdf.

Diese Arbeitshilfe enthält zunächst zwei interessante und aktuelle theoretische Einführungen zum Themenfeld Mädchenarbeit in der Schule, einmal aus Sicht der Mädchenarbeit und einmal aus der Perspektive der Schule. Im Praxisteil wird auf die Potenziale einer Kooperation von Mädchenarbeit mit Schule ausführlich eingegangen, verschiedene „Gewinndimensionen“ werden erörtert. Handlungsempfehlungen zur Kooperation werden wiederum einmal an die Mädchenarbeit/-politik und einmal an die Schule gerichtet vorgestellt. Interessant sind die Steckbriefe von Projekten aus der Praxis im Anhang der Broschüre. Der thematische Schwerpunkt liegt auf Mädchenarbeit insgesamt und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule.

● **Bernd Drägestein / Christoph Grote (2005):**

Halbe Hemden – Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention.

Hrsg. von mannigfaltig e.V. und Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.

In dieser Broschüre finden Pädagoginnen und Pädagogen Informationen und Anregungen für die geschlechtsspezifische Präventionsarbeit mit Jungen. Theoretische Perspektiven auf männliche Sozialisation und Probleme von Jungen in der Entwicklung von Identität werden dargestellt. Zudem werden Herausforderungen für Jungen beim Umgang mit Aggressionen und Gewalt erläutert. Im zweiten Teil stellen die Autoren in der eigenen Arbeit erprobte praktische Übungen und Arbeitseinheiten anschaulich vor, die in der Jungenarbeit mit 6- bis 18jährigen Jungen, auch in der Schule, eingesetzt werden können.

- **Maria Bitzan / Claudia Daigler (2004):**
Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit.

Weinheim: Juventa. 2. Auflage.

In diesem Standardwerk finden pädagogische Fachkräfte aktuelle Impulse zu Gestaltung und Entwicklungstendenzen von Mädchenarbeit. Es führt exemplarisch in die Theorie und Praxis ein. Neue Herausforderungen an die Mädchenarbeit angesichts veränderter Lebenssituationen von Mädchen werden theoriegeleitet ebenso behandelt wie Arbeitsprinzipien und Organisationsformen von Mädchenarbeit. Verschiedene Aspekte von Mädchensozialisation werden thematisiert; gezeigt wird außerdem unter Rückgriff auf neuere Studien aus der Mädchen- und Jugendforschung, wie Mädchen nach Wegen suchen, mit – auch gesellschaftlich bedingten Konfliktkonstellationen – umzugehen. Ein Gesamtüberblick über das Arbeitsfeld wird geboten, wobei Jugendhilfe und Jugendarbeit im Vordergrund stehen. Für Mädchenarbeit, die innerhalb von Schule stattfindet, bieten sich der interessierten Leserin/dem interessierten Leser wertvolle Einsichten in grundlegende Fragen einer pädagogischen Arbeit gezielt mit und für Mädchen. Auch kritische Fragen an Mädchenarbeit, etwa, ob diese heute noch zeitgemäß sei, werden aufgegriffen und fundiert beantwortet.

- **Olaf Jantz / Susanne Brandes (2006):**
Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen.

Wiesbaden: VS-Verlag.

Dieses Lehrbuch zeigt am Beispiel der Grundschule, wie geschlechtsbezogene Pädagogik in den schulischen Alltag integriert werden kann. Aus über 20 Jahren Berufserfahrung werden dabei theoretische Linien zum Geschlechterverhältnis (in Schulen) in praktische Übungen und Methoden und anhand von Praxisbeispielen übertragen. Dabei wird immer wieder deutlich, dass bestimmte Strukturen auf die soziale Kategorie, das soziale Aushandeln von Geschlecht wirken. Entlang separater Kapitel zum Prozess der Mann- bzw. Frauwerdung entwickeln Autor und Autorin Modelle, die die jeweiligen Spannungen verdeutlichen (z.B. Dominanz vs. Bedürftigkeit bei Jungen; Karriere vs. Tradition bei Mädchen). Dies dient dem Verständnis und soll Lehrkräften helfen, geschlechtsbezogene Kompetenzen zu entwickeln und zwar maßgeblich unter Einbeziehung der eigenen Rolle und der Selbstreflexion einer eben nicht geschlechtsneutralen (Lehr-)Person.

Internetseiten*

Links zu Institutionen geschlechtsbezogener Bildungsarbeit und Prävention sowie Fachinformationen (Auswahl, Stand: I I/2010)

<http://www.gender-institut.de>

(Das Gender Institut fokussiert seine Arbeit auf den Transfer zwischen Theorie und Praxis. Schwerpunkte richten sich auf die genderreflexive Soziale Arbeit)

<http://www.spass-oder-gewalt.de>

(Geschlechtsspezifische Lernplattform: Eine Hilfestellung für pädagogische Fachkräfte zur Thematisierung von sexuell übergreifendem Verhalten und sexualisierter Sprache im Jugendalter; mit Fachartikeln und weiteren Informationen. Für Kinder ab 12 Jahren: Spiele für Jungen und Mädchen und für die Gruppenarbeit)

<http://www.mannigfaltig.de>

(Institut und Verein für Jungen- und Männerarbeit, u.a. „Jungen stärken“ - Selbstbehauptungs- und Identitätskurse für Jungen, Fortbildungen und Praxiskurse für männliche Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendarbeit, Workshops, Projektstage in Schule, Bildungsarbeit, auch in Zusammenarbeit mit Mädchenarbeiterinnen)

<http://www.anstoss.maennerbuero-hannover.de>

(Beratungsstelle gegen sexualisierte Gewalt an Jungen und männlichen Jugendlichen, u.a. Präventionsprojekte in Schulen und Fortbildung für Fachkräfte)

<http://www.neue-wege-fuer-jungs.de>

(Initiative: Lebensplanung von Jungen. Ein Bundesweites Netzwerk zur Eröffnung neuer persönlicher Möglichkeiten und beruflicher Perspektiven für Jungen vor dem Hintergrund sich verändernder (männlicher) Rollenbilder)

<http://www.tima-ev.de>

(Tübinger Initiative für Mädchenarbeit. Der Verein arbeitet mit Mädchen, Schulklassen und Fachkräften zu den Themen sexualisierte Gewalt und Prävention, Gewaltprävention, Essstörungen u.a.m.)

<http://www.pfunzkerle.de>

(Fachstelle Jungen- und Männerarbeit Tübingen. Der Verein arbeitet mit Jungen, Männern und Fachkräften zu den Themen Gewalt, Lebensplanung, Körpererfahrungen u.a.m.)

<http://www.hvhs-frille.de>

(Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“: Gender Mainstreaming und politische Bildung, geschlechtersensible Seminare und Weiterbildungsmöglichkeiten für junge Menschen und Fachkräfte in den Bereichen Jungenarbeit, Mädchenarbeit, reflexive Koedukation, genderkompetente Erwachsenenbildung und Beratung; Mädchen- und Jungenarbeit an Schulen.)

* Für die Inhalte der Websites trägt der jeweilige Anbieter die Verantwortung.

<http://www.dissens.de>

(Dissens e.V. Beratungs-, Bildungs- und Forschungsinstitut zur geschlechterreflektierenden pädagogischen Arbeit, u.a. intersektionale Gewaltprävention)

<http://www.gendernrw.de>

(Fachstelle Gender NRW: arbeitet für und mit Mädchen, Jungen, Fachkräften, öffentlichen und freien Trägern zum Thema Gender Mainstreaming und Geschlechtergerechtigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe)

<http://www.maedchenarbeit-nrw.de>

(Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V.: Kooperation mit Jungenarbeit, interkulturelle Öffnung von Mädchenarbeit, Fortbildung und Beratung zu Fragen der Mädchenarbeit; Vernetzungsarbeit; Adressen für Mädchenarbeit, Informationen über Qualitätsmerkmale und Tipps zur Organisation von Selbstbehauptungskursen für Mädchen; Herausgeberin der bundesweiten Fachzeitschrift „Betrifft Mädchen“)

<http://www.bremer-jungenbuero.de>

(Informations- und Beratungsstelle für Jungen, die Gewalt erleben; Durchführung eines Projekts zum Thema Antirassistische Mädchen- und Jungenarbeit vom Jungenbüro Bremen)

Ihr Kontakt zur GEW

Unsere Adressen

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/2103045
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
E-Mail: info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen

Bahnhofspatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg- Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/485270
Telefax: 0385/4852724
E-Mail: landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
E-Mail: info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches

Verbindungsbüro Berlin
Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: parlamentsbuero@gew.de

Antrag auf Mitgliedschaft

(Bitte in Druckschrift ausfüllen)

Online Mitglied werden unter
www.gew.de/Mitgliedsantrag.html

Persönliches

Frau/Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon

E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von/bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

Berufliches

Berufsbezeichnung für Studierende: Berufsziel

Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsbeginn

Tarif / Besoldungsgebiet

Tarif / Besoldungsgruppe Stufe seit

Bruttoeinkommen Euro monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- BeamtInnen zahlen 0,75 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und Stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe I des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Beschäftigungsverhältnis:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> in Elternzeit |
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ___ Std. / Woche |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ___ Prozent |
| <input type="checkbox"/> in Rente / pensioniert | <input type="checkbox"/> Referendariat / Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |

Ort, Datum

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Fachgruppe

Kassiererstelle

Tarfbereich

Beschäftigungsverhältnis

Mitgliedsbeitrag Euro

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vielen Dank!
Ihre GEW

