

Hat Jugendgewalt ein Geschlecht?

– Eine Analyse der Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Entwicklungstrends der Gewalt von Mädchen im gesellschaftlichen Kontext

**Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
durch den Promotionsausschuss Dr. phil.
der Universität Bremen**

vorgelegt von

Inga Diop

Bremen, den 20.03.2007

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Zum Begriff der Jugendgewalt.....	4
1.2 Forschungsansätze zum Gewaltverhalten von Mädchen.....	7
1.3 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit	8
1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit.....	11
2. Auswertung statistischer Daten zu dem Gewaltverhalten von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden	13
2.1 Einschränkungen der Aussagekraft der Polizeilichen Kriminalstatistik	14
2.2 Zur Unterscheidung von Jugendgewalt und polizeilich erfasster Gewaltkriminalität	16
2.3 Die Geschlechtsstruktur der allgemeinen Kriminalität in Deutschland	17
2.4 Auswertung der Daten der PKS zu Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen.....	30
2.4.1 Gewalthandlungen von Jungen und jungen Männern	32
2.4.2 Gewalthandlungen von Mädchen und jungen Frauen	40
3. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Jugendgewalt	48
3.1 Kritische Darstellung deutscher Studien	49
3.1.1 Jugendgewaltforschung als Jungenforschung	50
3.1.1.1 Fuchs; Lamnek; Luedtke: Schule und Gewalt (Nürnberger Studie, 1993)	50
3.1.1.2 Fuchs; Lamnek; Luedtke: Tatort Schule (Eichstädter Studie, 1999).....	52
3.1.1.3 Schwind; Roitsch; Gielen: Schulgewalt aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen (Bochumer Studie, 1993).....	53
3.1.1.4 Andreas Böttger: Gewalt und Biographie (1994-1997)	54
3.1.2 Geschlechterdifferenzierende Studien.....	56
3.1.2.1 Karin von Spaun: Gewalt und Aggression in der Schule (1993/1994)	57
3.1.2.2 Arbeitsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen (Dresdner Studie, 1995/1996)	59
3.1.2.3 Lösel; Bliesener; Averbek: Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern (ca. 1995-1997).....	61
3.1.2.4 Ulrike Popp: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen (1995-1997/1998-1999)	63

3.1.2.5	Mirja Silkenbeumer: Mädchen ziehen an den Haaren, Jungen nehmen die Fäuste – oder? (1994-1997).....	64
3.1.2.6	Bruhns; Wittmann: Mädchen und Gewalt: Eine Untersuchung zum jugendgruppentypischen Umgang mit Gewalt (1998-2001)	65
3.1.2.7	Andrea Hilgers: Ist Jugendgewalt - Jungengewalt? (2000).....	67
3.1.3	Ergebnisse der empirischen Untersuchungen: Differenzierung nach den Aspekten Gewaltform und Geschlecht	68
3.1.4	Erfahrungsberichte	90
3.1.4.1	Elisabeth Glücks: „Absage an den Part der ‚großzügigen Verliererin‘“	91
3.1.4.2	Allan Guggenbühl: „Die unheimliche Faszination der Gewalt“	92
3.2	Fazit: Ergebnisse empirischer Untersuchungen	93
3.2.1	Zur Aussagekraft empirischer Forschung	94
3.2.2	„Jungenstudien“	96
3.2.3	Geschlechterdifferenzierende Studien.....	98
3.3	Zur Leistungsfähigkeit der empirischen Studien	103
4.	Theoretische Erklärungsansätze zu den Ursachen von Jugendgewalt	106
4.1	Jugendgewalt als Reaktion auf gesellschaftliche Gewalt.....	106
4.1.1	Jugendgewalt als emanzipierte Gegenwehr gegen den erfahrenen Zwang	107
4.1.2	Jugendgewalt als Zerstörung des Zwangs (Vandalismus).....	113
4.1.3	Jugendgewalt als Rache.....	117
4.2	Jugendgewalt als Reproduktion gesellschaftlicher Gewalt	118
4.3	Jugendgewalt als Folge falscher Erziehung(sideale).....	122
4.3.1	Antiautoritäre und liberale Erziehung als Ursache.....	123
4.3.2	Autoritäre Erziehung als Ursache.....	130
4.4	Jugendgewalt als familiär erlerntes Verhaltensmuster	133
4.5	Jugendgewalt imitiert Medien?	136
4.6	Jugendgewalt als Folge von Armut.....	145
4.7	Jugendgewalt als psychologische Reaktion des Individuums auf missliebige Erfahrungen.....	149
4.7.1	Jugendgewalt als Kompensation erfahrener Degradierung	149
4.7.2	Jugendgewalt als Etikettierung/self fulfilling prophecy: Selbstdarstellung negativ	153
4.7.3	Jugendgewalt als alternative Form der Selbstdarstellung.....	155
4.8	Theorien der Individualisierung, Desorientierung und Desintegration	158
4.9	Widersprüche und Mängel der Erklärungsansätze von Jugendgewalt	162

5. Theoretische Erklärungsansätze weiblicher Jugendgewalt	168
5.1 Empirische Befunde als Grundlage geschlechtsspezifischer Theorien	168
5.2 Sozialisations- und rollentheoretische Ansätze	170
5.2.1 Das Erklärungsmuster des rollentheoretischen Ansatzes	170
5.2.2 Zur Kritik des rollentheoretischen Ansatzes in der sozialwissenschaftlichen Diskussion.....	173
5.3 Individuelle Konstruktion von Geschlecht und Gewaltverhalten	175
5.3.1 Hegemoniale Männlichkeit	175
5.3.2 Konstruktion und Dekonstruktion von weiblicher Identität und Mädchendelinquenz.....	178
5.4 Fazit: Moderne Erklärungskonzepte der Gewalt von Mädchen.....	180
6. Jugendgewalt als psychologischer Akt der Selbstbehauptung in der Konkurrenzgesellschaft	185
6.1 Zum Kontext der Jugendgewaltforschung	186
6.2 Gewalt in der Gesellschaft	188
6.3 Erfolg und Misserfolg in der Konkurrenz und das Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstbestätigung	190
6.3.1 Das Bedürfnis nach Anerkennung in der Konkurrenzgesellschaft.....	191
6.3.2 Anerkennung und Selbstbestätigung in der Schule	198
6.4 Jugendgewalt: Mit Gewalt Respekt einfordern.....	201
6.4.1 Jugendliche Identitätskonzepte: Die Suche nach Anerkennung.....	201
6.4.2 Die Leistungsmoral schlägt zurück	203
6.5 Mädchengewalt: Das Bedürfnis nach Anerkennung hat kein Geschlecht.....	205
6.5.1 Anerkennung, Selbstbestätigung und Ehre bei Mädchen und Frauen.....	206
6.5.2 Zu den gesellschaftlichen Grundlagen des „weiblichen Nachholbedarfs“	209
7. Fazit	211
Tabellenverzeichnis	213
Literaturverzeichnis	215

1. Einleitung

Seit Beginn der Neunzigerjahre gibt es in der Bundesrepublik insbesondere in der Öffentlichkeit eine Debatte über Jugendgewalt und Jugendkriminalität, deren Ursachen und Entstehungsbedingungen sowie über die Prävention von Jugendgewalt in der Schule und der Jugendsozialarbeit. Auch die Wissenschaft hat sich des Themas angenommen und eine Vielzahl von empirischen Studien zur Erklärung der Ursachen und Bedingungen durchgeführt und daraus Theoriekonzepte entwickelt und diskutiert.

1.1 Zum Begriff der Jugendgewalt

In den einzelnen Studien und Theoriekonzepten zur Jugendgewalt wird der Begriff der Gewalt unter verschiedensten Aspekten bestimmt.

„Es wird geredet von Gewalt als direkter, tätlicher, physischer Gewalt, aber auch als Drohung mit ihr und als Bereitschaft und Gewilltheit zu ihr, als Gewaltbilligung. Es wird ebenso gehandelt von Gewalt als Vergewaltigung, Zudringlichkeit, Annahme. Es wird gehandelt von Gewalt als psychischer Gewalt, also als psychischer, verbaler, situativer Erpressung, Nötigung, Isolierung, Demütigung. Es wird gehandelt von Gewalt, die in vorgegebenen Lebensverhältnissen angesiedelt ist, also in der Situation der Armut, der Isolierung, der Lebensbedrohlichkeiten von Umwelten in Betonstädten oder Umweltkatastrophen, also von Gewalt in Verhältnissen, von struktureller Gewalt.“ (THIERSCH 1994, S. 2)

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

Ein lange Zeit auf physische Gewalt gegenüber Personen konzentriertes Gewaltverständnis hat dazu geführt, dass Mädchen und junge Frauen als Gewaltausübende nicht ins Blickfeld gerieten. Das Gewaltverhalten von Mädchen fand noch bis Ende der neunziger Jahre in der Wissenschaft kaum Beachtung.

Sofern das weibliche Geschlecht berücksichtigt wurde, verweisen die Forschungsberichte und Veröffentlichungen aus früheren Jahren darauf, dass Frauen und

Mädchen aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Erziehung selten selbst gewalttätig seien. So zeigte Caroline Hagemann-White, dass Mädchen aufgrund der geschlechtsspezifischen Sozialisation einen anderen Umgang mit Konflikten und Aggression erlernten als Jungen: Da die durch die Sozialisationsinstanzen an sie herangetragenen geschlechtsspezifischen Erwartungen meist einen Verzicht auf offene körperliche Gewaltausübung beinhalteten, lernten sie eher das Aushalten von Konflikten und Supprimieren von eigenen Gewaltempfindungen (vgl. HAGEMANN-WHITE 1984 und EULER 1999).

Es zeichnete sich aber bereits seit Mitte der Neunzigerjahre eine Wahrnehmungsänderung ab: Einige Autoren/innen verwiesen darauf, dass die Zurückhaltung von Frauen und Mädchen im Umgang mit Gewalt nicht bedeuten müsse, dass sie keine Aggressionen hätten, sondern dass sie aufgrund ihrer gewaltverneinenden Rollensozialisation anders damit umgingen, indem sie z. B. ihr Aggressionsbedürfnis auf ihre männlichen Partner projizierten.¹ Zum Ende der Neunzigerjahre hin wurde daher zunehmend Forschungsbedarf bezüglich weiblicher Ausdrucksformen von Gewalt aufgezeigt. Ulrike Popp wies bereits 1997 anhand der geschlechtsspezifischen Auswertung der Daten aus einer empirischen Untersuchung in Hessen darauf hin, dass Mädchen durchaus auch gewalttätig seien und dies sogar in weit aus höherem Ausmaß als bisher angenommen; sie bedienten sich dabei jedoch anderer, zumeist subtiler und versteckter Ausdrucksformen.² Aufschlussreich sind diesbezüglich auch die Untersuchungen der Autorinnen Werner, Bigbee und Crick, die darstellen, dass Mädchen häufiger „relationale Aggression“ zeigen als Jungen. Der Begriff „relationale Aggression“ definiert dabei Verhalten, das die Beziehungen einer Person zu Gleichaltrigen oder die Gefühle der sozialen Zuge-

¹ So beschreibt Christine Holzkamp 1994 ihre Beobachtungen bei auffälligen Jugendgruppen: „Deutlich wird bei diesen jungen Frauen: Sie akzeptieren das Geschlechterverhältnis, sie unterwerfen sich männlicher Dominanz, lassen sich von diesen Männern funktionalisieren. Das in der weiblichen Sozialisation angelegte und Mädchen und jungen Frauen abverlangte Macht- und Aggressionsverbot führt dazu, dass sie offensichtlich eigene, nicht ausgelebte Macht- und Aggressionsbedürfnisse auf Männer, männliche Jugendliche projizieren. Sie lassen sozusagen kämpfen, siegen, durchgreifen.“ (Christine Holzkamp, zit. nach BERND/RENTMEISTER 1995, S. 139)

Vgl. hierzu auch GLÜCKS 1995, S. 181. Glücks unterscheidet vier Formen des weiblichen Umgangs mit Gewalt: 1. die Verschiebung eigener Aggressionen auf Positionen (zumeist Männer) außerhalb von sich; 2. die Verdrängung aggressiver Gefühle in das eigene Innere; 3. indirekte versteckte Äußerungsformen und 4. Verleugnung und Bagatellisierung erlebter Gewalt.

² vgl. POPP 1997 und auch OLWEUS 1999

hörigkeit und Akzeptanz beschädigt.³ Den Autorinnen zufolge zeigen Untersuchungen, dass bei einer Ausdehnung der Definition aggressiven Verhaltens auf Formen feindseligen, aggressiven Verhaltens, „[...] sich stets eine andere Perspektive in Bezug auf diesbezügliche Geschlechterdifferenzen ergeben [habe]: Es zeigt sich, dass Frauen und Männer annähernd gleich aggressiv sind.“ (WERNER/BIGBEE/CRICK 1998, S. 154ff.)

In Reaktion auf den Bedarf an geschlechtsspezifischer Differenzierung wird bei der Untersuchung von Jugendgewalt in neueren Studien daher meist unterstellt, dass sie sowohl von Mädchen als auch von Jungen ausgehen kann, dass aber bei den Geschlechtern unterschiedliche Erscheinungsformen beobachtbar sind. Wenn im Folgenden von jugendlicher Gewalt an Schulen, gegenüber Erwachsenen oder anderen Jugendlichen gesprochen wird, dann werden darunter folgende Formen gefasst:

„In der aktuellen Diskussion werden vor allem folgende Gewaltformen unterschieden: physische Gewalt (Schädigung und Verletzung eines anderen durch körperliche Kraft und Stärke), psychische Gewalt (Schädigung und Verletzung eines anderen durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen), verbale Gewalt (Schädigung und Verletzung eines anderen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte) und Vandalismus (Beschädigung und Zerstörung von Gegenständen). Daneben wird in manchen Studien auch noch zwischen sexueller, frauenfeindlicher und fremdenfeindlicher bzw. rassistischer Gewalt unterschieden. Als Kriterium für Gewalt gilt dabei allgemein die intendierte Schädigung.“ (SCHUBARTH 2000, S. 71)

Innerhalb dieser vielfältigen Formen von Gewalt lassen sich hinsichtlich des Geschlechts der Täter Unterschiede und geschlechtsspezifische Häufungen beobachten. Bestimmte Gewalterscheinungen treten häufiger bei Jungen, andere vermehrt bei Mädchen auf. Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit geschlechtstypische Erscheinungsbilder sich lediglich in ihren Erscheinungsformen oder aber auch in ihren Entstehungsbedingungen und den zugrundeliegenden Ursachen unterscheiden.

³ Der Begriff „relationale Aggression“ ist nicht mit dem der indirekten Aggression gleichzusetzen: Ersterer betont den Gebrauch der sozialen Beziehungen zur Schädigung anderer, letzterer betont die Abwesenheit von direkter Konfrontation mit dem Opfer (vgl. WERNER/BIGBEE/CRICK 1998).

1.2 Forschungsansätze zum Gewaltverhalten von Mädchen

In der kriminologischen, psychologischen, soziologischen und pädagogischen Gewaltforschung existiert eine Vielzahl theoretischer Forschungslinien zur Erklärung von Jugendgewalt, die bisher kaum zufriedenstellend in einen systematischen Zusammenhang gebracht worden sind. In der vorliegenden Arbeit werden solche Erklärungsansätze fokussiert, die die Ursachen von Jugendgewalt im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Situation der Jugendlichen sehen. Es besteht hier weitgehende Einigkeit unter den Autoren, dass die soziale Situation, der gesellschaftliche bzw. schulische Misserfolg und die Bedrohung des Selbstwertgefühls in wesentlichem Zusammenhang mit der Gewalt von Jugendlichen stehen. Überwiegend hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass jugendliches Gewaltverhalten multifaktoriell zu erklären sei, wobei sich die Familie, die Gesellschaft, die Schule, die Peergroups, die Massenmedien sowie psychische Merkmale als wesentliche Einflussfaktoren nennen ließen. In diesem Erklärungskontext wird in der Regel nicht nach Geschlecht unterschieden.

Ergebnisse der Sozialisationsforschung zeigen, dass geschlechtsspezifische Rollenmuster zumindest zum Teil sozial erlernt werden, indem Eltern und andere Bezugspersonen geschlechtstypisches Verhalten der Kinder durch Belohnung oder Ablehnung verstärken und so die Entwicklung geschlechtstypischer Rollenidentifikationen unterstützen. Auch im Umgang mit Konflikten und Gewalt lassen sich bei Mädchen und Jungen unterschiedliche sozialisatorisch erworbene Einstellungs- und Verhaltensweisen beobachten. Während dieses rollenspezifische Phänomen früher als selbstverständlich und nicht weiter untersuchenswert behandelt wurde und dementsprechend in der Gewaltforschung unbeachtet blieb bzw. sogar dazu beitrug, den „Mythos der friedfertigen Frau“ zu begründen, zeichnet sich hierzu in den letzten Jahren eine Wahrnehmungsänderung ab.

In den bisher vorliegenden wissenschaftlichen Erklärungsansätzen, die sich gezielt mit dem Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen befassen, lassen sich zwei Forschungslinien unterscheiden:

- ♦ Der geschlechtsdifferenzierende Ansatz, der erst in letzter Zeit in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wird, geht von der These aus, dass Mädchen in Familie, Schule und Gesellschaft geschlechtsrollenspezifisch sozialisiert werden und ein entsprechendes Rollenverhalten entwickeln. Sowohl ihr Verhältnis zu Gewalt als auch die Erscheinungsformen ihrer Aggressionen und Gewalthandlungen hätten

daher andere Ursachen als die der Jungen. Demzufolge sei es nötig, Mädchengewalt aus geschlechterdifferenzierender Perspektive zu untersuchen und daraus folgend Mädchenspezifische Präventions- und Therapiemaßnahmen zu entwickeln.

- ◆ Demgegenüber sehen geschlechtsneutrale Erklärungsansätze Jugendgewalt als Folge soziologischer, ökonomischer oder psychologischer Bedingungen, die bei beiden Geschlechtern gleichermaßen zu gewalttätigen Verhaltensweisen führen; der Unterschied zwischen den Geschlechtern bestehe – wenn überhaupt, dann – lediglich in den Erscheinungsformen der Gewalt, nicht aber in deren Ursachen. Hieraus folgend zielen die Therapie- und Präventionsmodelle dieser Forschungslinie eher auf Konzepte, die unabhängig vom Geschlecht der Gewalttäter eingesetzt werden sollen.

Beiden Theorien gemeinsam ist die Annahme, dass Kinder und Jugendliche als Mitglieder der Gesellschaft bestimmten strukturellen Bedingungen ausgesetzt sind, die ihr Handeln entscheidend beeinflussen. Sowohl der rollentheoretische Ansatz als auch der „geschlechtsneutrale“ Ansatz gehen davon aus, dass die heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder in der Entwicklung ihrer Identität und ihrer Verhaltensweisen – seien sie gewaltablehnend oder gewaltaffirmativ – durch gesellschaftliche Vorgaben geprägt werden. Zu fragen ist daher, welche Ursachen sich in der modernen Gesellschaft identifizieren lassen, die bei Jugendlichen zu der Entwicklung von gewalttätigen Verhaltensweisen führen, und inwieweit sich hier Unterschiede zwischen der männlichen und der weiblichen (gewaltaffirmativen) Identitätsbildung eruieren lassen.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Als Ergebnis älterer Studien ergab sich die Einschätzung, dass Jugendgewalt eine Jungendomäne sei. Eine kritische Analyse zeigt jedoch, dass diese Forschung einseitig war und ein verzerrtes Bild ergab. Neuere Studien ermitteln, dass Mädchen anders gewaltaktiv sind als Jungen. In den letzten Jahren wurden sowohl neue empirische Untersuchungen als auch weitere theoretische Erklärungsansätze publiziert, die die Untersuchung von Mädchenspezifischen Gewalterscheinungen einschließen. Das Problem der Forschung zur Jugendgewalt besteht heute auch unter Einbezug des weiblichen Geschlechts nicht mehr darin, dass es zu wenig empirische Untersuchungen und theoretische Erklärungsansätze gäbe. In einer kritischen Analyse lässt sich jedoch feststellen, dass die Vielzahl von empirischen Studien zur Jugendgewalt kaum zu Erkenntnisfortschritten in der Erklärung des Phäno-

mens geführt hat. Joachim Kersten, ein auf dem Gebiet tätiger Sozialwissenschaftler, äußert sich folgendermaßen:

„Wer meint, Gewaltorientierungen mit immer wieder neuen Wellen von Einstellungsbefragungen in Schulklassen ausreichend erfassen und erklären zu können (und diese Art von Forschung wird seit langem stärker gefördert als dringend notwendige explorative Studien und Feldforschung), muss sich fragen lassen, was in den letzten zehn Jahren deutscher Jugendgewaltforschung eigentlich herausgekommen ist. Where is the beef? heißt die klassische Frage aus der Hamburgerwerbung, auch wenn beef nicht gesund sein mag. Was die vorherrschenden Paradigmen in der Gewaltdiskussion betrifft, sehe ich vorwiegend Dörrgemüse und Styroporverpackung. Davon wird auch keiner satt.“ (KERSTEN 2000, S. 107)

Kersten verweist darauf, dass die Vielzahl der empirischen Studien gar nicht dazu geeignet sei, qualitative Erkenntnisse über die Gewaltorientierungen der Jugendlichen zu gewinnen, die die subjektiven Gründe der Täter ausreichend erfassen und erklären. Er plädiert zusammen mit Hans-Volkmar Findeisen dafür, „die Orientierung und Handlungen der Szenen einmal genauer anzuschauen“. Gewaltbereite Jugendliche ernst zu nehmen heiße, „ihre Wirklichkeits- und Identitätskonstrukte zu begreifen“ und zu erkennen, dass Gewalt für die, die sie ausüben, „Sinn machen“ könne (KERSTEN/FINDEISEN 1999, S. 27f.). Der Hinweis auf die ungenügende Erklärungsleistung statistischer und empirischer Daten wird sich in der vorliegenden Arbeit bestätigen: An der Darstellung der Erkenntnisse über das Gewaltverhalten von Mädchen, die uns die offizielle Statistik liefert, und an den beobachteten Formen gewaltbereiten Handelns, wie sie aus den umfangreichen wissenschaftlichen Studien zu entnehmen sind, wird sich zeigen, dass die vorliegende Forschung durchaus ein umfangreiches Bild von der Quantität und der Qualität gewalttätigen Handelns weiblicher wie männlicher Jugendlicher bietet. Doch lässt sich daraus kein schlüssiges Konzept zur Erklärung ermitteln.

Im Bemühen um die Ermittlung der Ursachen von Jugendgewalt liegt eine beachtliche Menge an theoretischen Erklärungsansätzen vor. Die verschiedenen, teils nebeneinander stehenden, teils miteinander konkurrierenden und teils sich auch widersprechenden Ansätze werden in der Regel in der wissenschaftlichen Diskussion als gleichberechtigt akzeptiert und anerkannt. Kritik an vorliegenden Ansätzen führt häufig nur dazu, dass diese um einen weiteren Aspekt oder zusätzlichen Faktor der Erklärung ergänzt werden. Grundsätzliche Unzufriedenheit wird selten geäußert.

„Immer noch besitzt der Dreisatz von Desintegration, Werteverlust und Jugendgewalt die Qualität einer Alltagstheorie [...]. Man muss nicht genau hinschauen, nicht nachfragen, auch nicht in den Szenen nachforschen. Es reichen düstere Impressionen, notfalls mal eine Untersuchung per Fragebogen, die bestätigt, was man befürchtet, nämlich dass etwa zwanzig Prozent oder mehr Jugendliche, insbesondere im Osten, rechte Einstellungen chic und Gewalt geil bis unverzichtbar finden. Vor allem in den neuen Bundesländern fanden Sozialwissenschaftler ein Experimentierfeld für die Bestätigung dieser Auffassung. Sehr unterschiedliche Gewaltphänomene, angefangen von rechtsextremen Übergriffen bis hin zu den Hooligans, wurden zu dem Eintopf ‚Jugendgewalt‘ verrührt. Weil von vornherein ‚Orientierungslosigkeit‘ als Ursache unterstellt wurde, kam man nicht auf die Idee, sich die Orientierungen und Handlungen der Szenen einmal genauer anzuschauen.“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, S. 26f.)

Dieser fundamentalen Kritik an fehlender inhaltlicher Fundierung des „Mainstreams“ der „modernen“ Erklärungsansätze zum Thema Jugendgewalt steht eine Gemeinschaft von Jugendgewaltforschern gegenüber, die sich mit ihren unterschiedlichen Ansätzen gegenseitig ergänzen und akzeptieren, ohne die Widersprüche zwischen ihren Theorien auszutragen. Diese Vielzahl vorliegender Erklärungen soll hier kritisch diskutiert werden. Dabei soll nachgewiesen werden, dass das friedliche Nebeneinander der Theorien zu Unrecht besteht. Im Zuge einer kritischen Analyse der Erklärungsmodelle soll herausgearbeitet werden, welche Ansätze in den verschiedenen Argumentationen geeignet sind, um mit ihnen die „Orientierungen und Handlungen“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, S. 27) der Jugendlichen zu erklären.

Angesichts der zunehmenden Gewaltbereitschaft von Mädchen und jungen Frauen ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit, sich mit der Frage nach möglichen geschlechtsspezifischen Ursachen von Jugendgewalt zu befassen. In der jüngeren sozialwissenschaftlichen Forschung zum weiblichen Gewaltverhalten werden Ansätze entwickelt, welche der weiblichen Sozialisation und Rollensituation in unserer Gesellschaft gerecht werden wollen, indem sie Gewaltentstehung bei Mädchen als geschlechtsspezifisch annehmen. Neuere Studien, die sich gezielt mit den Entstehungsbedingungen des Gewaltverhaltens von Mädchen befassen, greifen dabei bestehende Erklärungsmodelle auf und modifizieren sie mädchenspezifisch, wobei klassische rollentheoretische sowie konstruktivistische Sozialisationstheorien einbezogen werden.

Die so entwickelten geschlechtsspezifischen Erklärungskonzepte führen dabei jedoch den Mangel geschlechtsunspezifischer Theorien fort, indem sie deren Widersprüchlichkeiten unhinterfragt lassen. Hier ist einzuwenden, dass vor einer Beschäftigung mit geschlechtsspezifischen Differenzen eine Beschäftigung und Er-

klärung des Gewaltverhaltens von Jugendlichen allgemein stehen sollte. Denn wenn davon ausgegangen wird, dass das Gewaltverhalten von Jugendlichen durch gesellschaftliche Bedingungen geprägt wird, die gewaltfördernd wirken, dann ist vor einer Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede dieser „Bedingungsfaktoren“ vorab zu klären, inwiefern diese gesellschaftlichen Strukturen und „Wirkungskomponenten“ sich tatsächlich als gewaltverursachend bestimmen lassen.

Die Beschäftigung mit der Frage, ob „Jugendgewalt ein Geschlecht“ hat, ob Mädchen und junge Frauen aus anderen Gründen als Jungen gewalttätig werden, setzt daher die Analyse der Gründe gewalttätigen Verhaltens allgemein voraus. Erst wenn die Ursachen der Entstehung von Gewaltaffirmation bei Jugendlichen nachvollziehbar erklärt sind, lässt sich die Frage beantworten, ob junge Frauen spezielle Gründe und Motive haben und inwieweit die Zuschreibung und aktive Aneignung von Geschlechtskonzepten dazu führt, dass sich „männliches“ und „weibliches“ Gewaltverhalten unterscheiden.

Sofern sich in der Analyse herausstellt, dass das Phänomen der Jugendgewalt unabhängig vom Geschlecht eine gemeinsame Logik des Handelns aufweist, ist die Frage, ob Gewalt ein Geschlecht hat, abschlägig zu beantworten. Dies bedeutet nicht, dass die Erscheinungsformen männlicher wie weiblicher jugendlicher Gewalthandlungen nicht unterschiedlich sein können – hier wird zu erläutern sein, wie die geschlechtsspezifischen Erscheinungsformen der Jugendgewalt zu erklären sind.

1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Eine mögliche Erklärung des Phänomens der zunehmenden Gewaltauffälligkeit von Mädchen soll somit aus der Analyse und Diskussion der bisher vorgelegten empirischen Untersuchungen und theoretischen Erklärungsansätze abgeleitet werden. Das methodische Vorgehen besteht dabei in einer grundlegenden kritischen Sichtung vorliegender statistischer, empirischer und theoretischer Erkenntnisse zu den Erscheinungsformen, Entwicklungstrends und Entstehungsbedingungen jugendlichen Gewaltverhaltens beider Geschlechter. Die ausführliche kritische Analyse vorliegender Daten und Forschungsarbeiten in den Kapiteln zwei bis fünf soll den Argumentationsrahmen für ein Erklärungsmodell liefern, das sich von nicht tragfähig erscheinenden Konzepten absetzt und Theoriebestandteile, die einer kritischen Prüfung standhalten, übernimmt und zusammenführt.

Um das Ausmaß und die Ausprägungen des Gewaltverhaltens von Mädchen und jungen Frauen zu sichten, erfolgt zunächst im zweiten Kapitel eine Zusammenstellung und Auswertung relevanter Daten aus der jährlich vom Bundeskriminalamt veröffentlichten Polizeilichen Kriminalstatistik. Es werden die Anteile männlicher und weiblicher Kinder, Jugendlicher und Heranwachsender an Delikten, die nach der in dieser Arbeit unterstellten Gewaltdefinition unter Gewaltverhalten fassbar sind, herausgearbeitet. Durch eine Gegenüberstellung der Daten für die Vergleichsjahre 1997 bis 2005 erfolgt sodann eine Analyse der Entwicklungstendenzen des Gewaltverhaltens von Mädchen und Jungen. Im dritten Kapitel werden vorliegende deutsche empirische Studien zu Jugendgewalt vorgestellt und kritisch betrachtet. Ein Überblick über die relevanten Studien zeigt die Entwicklung der Forschungsperspektiven von „geschlechtsneutralen“ zu „geschlechterdifferenzierenden“ Studien und hin zu Studien, die explizit weibliche Jugendgewalt empirisch untersuchen. Es wird durch die kritische Hinterfragung der Untersuchungsvorhaben sowie ihrer Designs und ihrer Durchführung die Aussagefähigkeit der empirischen Studien über geschlechtsspezifische Erscheinungsformen jugendlichen Gewaltverhaltens herausgearbeitet. Im vierten Kapitel erfolgt eine umfassende kritische Sichtung bestehender theoretischer Konzepte zu den Ursachen von Jugendgewalt, die als Grundlage für die Entwicklung eines tragfähigen Erklärungsmodells dienen soll. Verbreitete Erklärungsmodelle werden exemplarisch referiert und auf ihre Stichhaltigkeit untersucht, wobei Widersprüche der Argumentationen herausgearbeitet und tragfähige Ansätze zusammengeführt werden. Im fünften Kapitel erfolgt unter Einschluss der Ergebnisse dieser Theorieanalyse die Vorstellung und Hinterfragung neuerer Theoriekonzepte, die sich spezifisch mit den Ursachen und den Entwicklungstendenzen der Gewalterrscheinungen bei Mädchen und jungen Frauen beschäftigen. Im sechsten Kapitel wird schließlich vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Erkenntnisse zu Mädchenspezifischem Gewaltverhalten und der in den Vorkapiteln formulierten Kritik an bestehenden Erklärungsmodellen ein Konzept entwickelt, das die Ursachen des als Jugendgewalt bekannten Verhaltens von männlichen wie weiblichen Jugendlichen darstellt und seine Verankerung in gesellschaftlichen Strukturen aufzeigt. Im siebten Kapitel werden abschließend daraus resultierende Konsequenzen für gewaltpräventive Maßnahmen benannt.

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

Die Daten der vom Bundeskriminalamt jährlich veröffentlichten Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS)⁴ dienen in vielen Veröffentlichungen als Quelle und Beleg für Aussagen über die Entwicklungstendenzen und Erscheinungsformen jugendlicher Gewalt. Gegenstand dieses Kapitels ist daher die Auswertung der PKS im Hinblick auf die Entwicklung jugendlichen Gewaltverhaltens.

Die Daten werden im Hinblick darauf analysiert, welche Aussagen sich aus der PKS bis zum Jahr 2005 über das Gewaltverhalten von weiblichen und männlichen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden und dessen Entwicklung in den letzten Jahren herauslesen lassen. Da die Fragestellung nach den geschlechtsspezifischen Besonderheiten jugendlicher Gewalthandlungen in der PKS nicht spezifisch behandelt wird, werden im Folgenden die Daten für männliche und weibliche Kinder, Jugendliche und Heranwachsende zusammengetragen und verglichen, die bei Straftaten im Sinne der in dieser Arbeit vorgenommenen Definition von Gewalthandlungen von Interesse sind. Durch einen Vergleich der Entwicklung dieser Zahlen in den Jahren 1997-2005 wird analysiert, welche Tendenzen sich bei Mädchen und Jungen und weiblichen und männlichen Jugendlichen abzeichnen: Welche Gewalthandlungen sind typisch für welches Geschlecht und welche Altersgruppe und bei welchen Gewalthandlungen ist eine Steigerung oder Rückläufigkeit zu verzeichnen?

Um diese Daten im gesellschaftlichen Zusammenhang erfassen zu können, wird vorab die allgemeine Kriminalitätsentwicklung in Deutschland kurz dargestellt und nach Alters- und Geschlechtsstruktur ausgewertet. Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Informationen werden dann die Informationen über das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen, so genau wie es aufgrund der vorliegenden Daten möglich ist, erläutert. Ziel dieser Analyse ist es, herauszuarbeiten, welche gewaltbeinhaltenen Handlungen Mädchen und Jungen begehen und welche Gewalthandlungen alterstypisch bzw. geschlechtstypisch sind. Es soll dabei auch untersucht werden, welchen Stellenwert Gewalthandlungen bei beiden Geschlechtern im Verhältnis zur allgemeinen Kriminalitätshäufigkeit haben und wie sich dies bei beiden Geschlechtsgruppen mit dem zunehmenden Alter ändert. Um die Tragfähigkeit der herausgearbeiteten Ergebnisse richtig einschätzen zu können, werden vorab Überlegungen zur Aussagekraft der PKS angestellt.

⁴ Bundeskriminalamt: Polizeiliche Kriminalstatistik, Berichtsjahre 1997-2005. Im Folgenden jeweils angegeben als PKS und Berichtsjahr.

2.1 Einschränkungen der Aussagekraft der Polizeilichen Kriminalstatistik

Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) ist „eine Zusammenstellung aller der Polizei bekannt gewordenen strafrechtlichen Sachverhalte unter Beschränkung auf ihre erfassbaren wesentlichen Inhalte“ (PKS 2000, S. 7). Die Aussagekraft der PKS „wird besonders dadurch eingeschränkt, dass der Polizei ein Teil der begangenen Straftaten nicht bekannt wird“ (ebd.). Das Dunkelfeld der der Polizei nicht angezeigten Straftaten ist damit nicht erfasst.

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

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

Einschränkungen der Aussagekraft der Polizeiliche Kriminalstatistik ergeben sich aus folgenden Sachverhalten (vgl. auch Smith 1998, S. 23f. und LÖSEL/BLIESENER/AVERBECK 1998, S. 78):

- ♦ Die Aufnahme in die PKS geschieht bei Vorhandensein des polizeilichen Tatverdachts; sie listet Tatverdächtige, nicht Tatverurteilte auf. Es darf somit nicht von juristisch erwiesener Täterschaft ausgegangen werden.⁵
- ♦ Die Definition von Kriminalität richtet sich nach dem StGB, die PKS listet nur kriminelle Verstöße *gegen StGB* und strafrechtliche Nebengesetze (Ordnungswidrigkeiten, Staatsschutz- und Verkehrsdelikte sind ausgenommen) auf; Taten, die dagegen nicht verstoßen, bleiben unberücksichtigt.
- ♦ Die Daten der PKS zeigen lediglich das Hellfeld der Kriminalitätsentwicklung in Deutschland auf, da nur *polizeilich erfasste* Straftaten aufgelistet werden. Das Dunkelfeld der polizeilich nicht gemeldeten Straftaten bleibt unberücksichtigt.

⁵ Von den polizeilich registrierten Taten werden mehr als die Hälfte nicht aufgeklärt (vgl. PFEIFFER 1997, S. 16f.).

- ◆ Einflussfaktoren wie das Anzeigeverhalten der Bevölkerung, die polizeilichen Ermessensspielräume bei Kontrollen und Anzeigen, die polizeiliche Aktivität bei Kontrolle und Ermittlung, Ungenauigkeiten oder gar Fehler bei der statistischen Erfassung, die Änderung des Strafrechts etc. können die Daten ebenso beeinflussen wie die Kriminalitätsänderung (vgl. PKS 2000, S. 7).⁶
- ◆ Miteinbezogen in die PKS sind polizeilich erfasste nicht strafmündige Kinder und schuldunfähige psychisch Kranke.
- ◆ Mittäter, Anstifter und Gehilfen gelten statistisch genau wie Täter. Wird ein Delikt von mehreren Tätern begangen, gelten alle beteiligten als Tatverdächtige. Ebenso gelten Taten und mit Strafe bedrohte Tatversuche in den Gesamtstatistiken (mit Ausnahme von gesonderten Deliktstatistiken) gleich.
- ◆ Mehrfachtäter werden pro Bundesland einmal gezählt. Über die Intensität des Strafverhaltens lassen sich daher keine Aussagen machen. Begeht der Tatverdächtige eine vergleichbare Tat in einem anderen Bundesland, wird er erneut gezählt.
- ◆ Nach der Wiedervereinigung wurden die neuen Bundesländer miterfasst, ein einheitliches Erfassungsverfahren hat sich aber erst im Lauf der Jahre durchgesetzt.⁷ In den statistischen Überblicken über die Entwicklung der Kriminalität in den letzten Jahrzehnten kann daher erst in den letzten Jahren von konstanten Rahmenbedingungen ausgegangen werden. Nach Angaben des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) werden in den neuen Ländern die PKS-Daten seit 1994 entsprechend den westlichen Standards erhoben (vgl. PFEIFFER/WETZELS 1997, S. 9).

Trotz dieser Einschränkungen lassen sich durch die Analyse der Daten der PKS Tendenzen der Kriminalitäts- und Gewaltkriminalitätsentwicklung in Deutschland ablesen, sofern die Rahmenbedingungen der Ermittlung und Registrierung von

⁶ Dies ist gerade bei Kinder- und Jugendgewalt relevant: Verändertes Anzeigeverhalten und intensiverte polizeiliche Kontrollen führen zu höheren Zahlen (vgl. PKS 2000, S. 98. Siehe auch OSWALD 1998, S. 45).

⁷ Eine nationale Kriminalstatistik existierte in sehr begrenzter Form schon in der Weimarer Republik. Die bis heute fortgeführte bundeseinheitliche Datenerfassung in der PKS wurde 1952 in die Wege geleitet und 1984 grundlegend reformiert.

Tatverdächtigen weitgehend konstant sind.⁸ Die Daten sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert und die jeweiligen Einflussfaktoren bei der Datenauswertung bedacht werden. Diese Einschätzung vertreten auch die Mitarbeiter des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN). Am KFN wurden im Lauf der vergangenen Jahre mehrere Untersuchungen zum Themenfeld Kinder- und Jugendgewalt durchgeführt, wobei die Auswertung der PKS einen Analyseschwerpunkt darstellte.

2.2 Zur Unterscheidung von Jugendgewalt und polizeilich erfasster Gewaltkriminalität

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

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

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

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

⁸ Seit 1984 wurde in den BKA-Statistiken die echte Tatverdächtigenzählung eingeführt, die die frühere Mehrfachzählung wiederholt ermittelter Tatverdächtiger während eines Jahres hinfallig machte. Ein Vergleich der Daten mit den Vorjahren ist daher nicht mehr möglich (PKS 2000, S. 74; vgl. auch LÖSEL/BLIESENER/AVERBECK 1998, S. 80).

in den Fokus miteinbezogen werden. Als Straftaten(gruppen), die unter Gewaltverhalten subsumiert werden können, werden in der Auswertung daher folgende Straftaten(gruppen) einer genaueren Analyse unterzogen:

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

2.3 Die Geschlechtsstruktur der allgemeinen Kriminalität in Deutschland

In diesem Kapitel wird ein Überblick über den weiblichen Anteil an der Kriminalität in Deutschland sowie die Altersstruktur der weiblichen Tatverdächtigen gegeben. Der Vergleich des Anteils der Mädchen und Frauen an den Gesamttatverdächtigen in absoluten Zahlen und in prozentualen Angaben sowie die Untersuchung der Entwicklung der Daten in den letzten Jahren ergibt dabei in allen Altersklassen den Anstieg weiblicher Tatverdächtigenzahlen im Verhältnis zu den Jungen und Männern.

Seit 1984 hat die aus der PKS ablesbare *Kriminalität in Deutschland in allen Altersklassen zugenommen*.⁹ Insbesondere bei Jugendlichen (14 bis unter 18-jährig) und bei Heranwachsenden (18 bis unter 21-jährig) ist ein starker Anstieg der Tatverdächtigenzahlen festzustellen, aber auch bei Kindern (bis unter 14-jährig) ist eine deutliche Zunahme festzuhalten – auch wenn der sehr starke Anstieg der Anzahl tatverdächtiger Kinder zwischen 1993 und 1998 seit 1999 wieder rückläufig ist (PKS 2005, Abb.G11; G12; G13, S.77f.). Ein Vergleich der Anteile der tatverdächtigen Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden an den Gesamttatverdächtigen zeigt, dass die Anteile dieser Altersklassen im relativen Verhältnis zu den Erwachsenen in den neunziger Jahren kräftig gestiegen sind; seit dem Ende der Neunziger sind die Anteile allerdings wieder rückläufig (siehe die folgende Tabelle 1: „Entwicklung der Tatverdächtigen in den Altersklassen 1984-2005“, PKS 2005, Tab.T34; T36; T38; T42).

⁹ Aufgrund der dargelegten Einschränkungen der Aussagekraft werden hier keine genauen Zahlen, sondern nur Entwicklungstendenzen angegeben.

**Tab. 1: Entwicklung der Tatverdächtigen in den Altersklassen 1984-2005
Prozentualer Anteil an allen Tatverdächtigen**

(Die graue Unterlegung markiert einen Anstieg gegenüber dem Vorjahr.)

Jahr	Kinder Anteil	Jugendliche Anteil	Heranwachsende Anteil	Erwachsene Anteil
1984	5,3	12,5	11,9	70,3
1985	4,6	11,4	11,8	72,3
1986	4,2	10,5	11,7	73,6
1987	4,2	9,9	11,4	74,5
1988	3,9	9,2	10,8	76,1
1989	4,1	9,1	10,3	76,5
1990	4,3	9,8	10,4	75,4
1991	4,4	9,5	10,2	75,8
1992	4,4	9,6	10,2	75,9
1993	4,3	10,1	10,2	75,4
1994	4,9	11,0	9,6	74,5
1995	5,5	12,0	9,8	72,7
1996	5,9	12,5	9,9	71,6
1997	6,3	12,9	10,0	70,8
1998	6,6	13,0	10,2	70,2
1999	6,7	13,1	10,6	69,6
2000	6,4	12,9	10,8	69,9
2001	6,3	13,1	10,8	69,8
2002	5,8	12,8	10,6	70,8
2003	5,4	12,5	10,5	71,6
2004	4,9	12,5	10,5	72,2
2005	4,5	12,3	10,7	72,5

(Quellen: PKS 2005, Tab. T34, T36, T38 und T42)

Eine Untersuchung der *Tatverdächtigenbelastungszahlen*¹⁰ (Tatverdächtige pro 100.000 Einwohner) bestätigt die ansteigende Entwicklung: Die Zahlen für Jugendliche und Heranwachsende stiegen seit 1984 (bei einem leichten Rückgang in den letzten Jahren) insgesamt bedeutend stärker an als die der Erwachsenen; und auch die Tatverdächtigenbelastungszahlen (TVBZ) für Kinder weisen (trotz eines Rückgangs seit 1998) einen Anstieg auf. Darüber hinaus zeigt ein Vergleich der TVBZ, dass Jugendliche und Heranwachsende am häufigsten als polizeilich tatverdächtig registriert werden. Kinder wurden bis 1993 relativ selten polizeilich als tatverdächtig registriert, seit 1993 stiegen ihre TVBZ jedoch deutlich an (siehe hierzu PKS 2005, Abb. G19, S. 102).

¹⁰ Die TVBZ sind eine relationale Datendarstellung: Sie geben an, wie viele deutsche Tatverdächtige pro 100.000 deutsche Einwohner (ohne Kinder unter 8 Jahren) in den unterschiedlichen Altersklassen registriert wurden.

In der folgenden Tabelle 2 sind zum Zweck der Übersicht *die Zahlen der weiblichen Tatverdächtigen pro Straftat(gruppe)* nach der Anzahl sortiert aufgelistet. *Die in den Bereich von Gewalthandlungen fallenden Straftaten(gruppen)* sind grau unterlegt und fallen unter den in dieser Arbeit gefassten Begriff von Jugendgewalt. Es fällt auf, dass Beleidigung, vorsätzliche leichte und gefährliche schwere Körperverletzung, Sachbeschädigung sowie Straftaten gegen die persönliche Freiheit der Anzahl nach bei Frauen und Mädchen zu den 10 am häufigsten begangenen Straftaten gehören. Raub steht an siebzehnter Stelle und Mord und Totschlag sowie Vergewaltigung und sexuelle Nötigung liegen an letzter Stelle.

Tab. 2: Straftaten(gruppen) nach Anzahl im Jahr 2005, Mädchen und Frauen
(Die Gewalthandlungen sind grau unterlegt.)

Gesamtzahl weiblicher Tatverdächtiger	548.724
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	176.083
Betrug	136.531
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	46.011
Beleidigung	41.014
Rauschgiftdelikte (BtMG)	26.193
Straftaten gegen Aufenthalts-, Asylverfahrens- und Freizügigkeitsgesetz/EU	25.388
Gefährliche und schwere Körperverletzung	22.661
Sachbeschädigung	20.326
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentl. Ord-	19.565
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	18.405
Unterschlagung	15.677
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	11.327
Urkundenfälschung	10.806
Veruntreuung	7.794
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	5.942
Begünstigung, Strafvereitelung (ohne Strafvereit. im Amt), Hehlerei, Geldwäsche	4.617
Raubdelikte	3.293
Brandstiftung und Herbeiführen einer Brandgefahr	2.649
Straftaten gegen das Waffen- und gegen das Kriegswaffenkontrollgesetz	2.327
Straftaten gegen die Umwelt	1.529
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	762
Verletzung der Unterhaltspflicht	674
Mord und Totschlag	375
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	72

(Bundesgebiet insgesamt. Quelle: PKS 2005, Tab. T48)

Listet man die *Anteile weiblicher Tatverdächtiger* (Tabelle 3) an den insgesamt pro Straftat(gruppe) ermittelten Tatverdächtigen nach ihrer Höhe sortiert auf, liegen die *Tatbestände, die unter Gewalthandlungen subsumiert werden können*, eher im Mittelfeld. Lediglich bei Beleidigung erreichen Frauen und Mädchen eine Beteiligung von über einem Viertel aller Tatverdächtigen, bei leichter Körperverletzung sind ca. ein Siebtel und bei schwerer Körperverletzung, Mord und Totschlag sowie Straftaten gegen die persönliche Freiheit sind jeweils gut ein Achtel aller Tatverdächtigen weiblich. Sachbeschädigung liegt mit einem Anteil von ca. einem Neuntel, Raubdelikte mit ca. einem Elftel im unteren Bereich, für Vergewaltigung und sexuelle Nötigung werden lediglich 1% weibliche Tatverdächtige ermittelt.

**Tab. 3: Straftaten(gruppen) nach prozentuaalem Anteil im Jahr 2005
Mädchen und Frauen**

(Die Gewalthandlungen sind grau unterlegt.)

Anteil weiblicher Tatverdächtiger gesamt	23,7
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	32,9
Betrug	29,7
Straftaten gegen Aufenthalts-, Asylverfahrens- und Freizügigkeitsgesetz/EU	27,8
Beleidigung	26,1
Veruntreuung	25,3
Unterschlagung	24,8
Urkundenfälschung	20,5
Brandstiftung und Herbeiführen einer Brandgefahr	20,3
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentliche Ord-	17,7
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	17,0
Begünstigung, Strafvereitelung (ohne Strafvereit. im Amt), Hehlerei, Geldwäsche	16,9
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	15,5
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	14,2
Gefährliche und schwere Körperverletzung	13,7
Mord und Totschlag	13,3
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	12,8
Straftaten gegen die Umwelt	11,7
Sachbeschädigung	11,6
Rauschgiftdelikte (BtMG)	11,6
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	9,5
Raubdelikte	9,0
Straftaten gegen das Waffengesetz und gegen das Kriegswaffenkontrollgesetz	6,3
Verletzung der Unterhaltspflicht	3,9
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	1,0

(Bundesgebiet insgesamt. Quelle: PKS 2005, Tab. T48)

Eine Analyse der Tatverdächtigenzahlen für die einzelnen Straftaten(gruppen) ergibt, dass der Hauptteil aller weiblichen Tatverdächtigen (insgesamt 548.724) für die Delikte Diebstahl ohne erschwerende Umstände (176.083) und Betrug (136.531) polizeilich registriert wurde. Es folgen nach der Häufigkeit der Tatverdächtigen (vorsätzliche) leichte Körperverletzung (46.011), Beleidigung (41.014), Rauschgiftdelikte (26.139), Straftaten gegen das Aufenthalts- und Asylverfahrensgesetz (25.388), gefährliche und schwere Körperverletzung (22.661) und Sachbeschädigung (20.326) (PKS 2005, Tab. T48, S. 87).

Ein Vergleich der männlichen und weiblichen Anteile der Tatverdächtigen ergibt, dass Diebstahl am ehesten ein „weibliches“ Delikt ist; hier bilden Mädchen und Frauen immerhin ein Drittel aller Tatverdächtigen. Mit über einem Viertel weiblicher Beteiligung folgen Betrug (29,7%), Straftaten gegen das Aufenthalts- und Asylverfahrensgesetz (27,8%), Beleidigung (26,1%) und Veruntreuung (25,3%). Die geringste Beteiligung haben Frauen „natur“gemäß bei Vergewaltigung/sexueller Nötigung (1%) und Verletzung der Unterhaltspflicht (3,9%) (PKS 2005, Tab. T48, S. 87).

Stellt man für die Jahre 1997 bis 2005 die *absoluten Zahlen* der weiblichen Tatverdächtigen für die einzelnen Straftaten der Gesamtanzahl gegenüber, so zeigt sich bei dem weiblichen Geschlecht eine stetige Zunahme: Die Zunahme der absoluten Anzahlen weiblicher Tatverdächtiger zieht sich durch zwei Drittel aller Straftaten (gruppen); rückläufig sind die Zahlen bei Mord, Raub, Diebstahl mit und ohne erschwerende Umstände, Urkundenfälschung, Amtsdelikten, Umweltstraftaten und Straftaten gegen das Aufenthalts- und Asylverfahrensgesetz. Bei 6 von 8 zu Gewaltverhalten zählbaren Straftaten(gruppen) ist ein deutlicher Anstieg der Tatverdächtigenzahlen zu verzeichnen; dies betrifft vor allem Vergewaltigung/sexuelle Nötigung, gefährliche und schwere sowie vorsätzliche leichte Körperverletzung, Straftaten gegen die persönliche Freiheit und Beleidigung. (Genauere Zahlen sind der folgenden Tabelle 4 „Geschlechterverteilung der Tatverdächtigen 1997-2005 (Tatverdächtigenzahlen)“ zu entnehmen.)

Stellt man für die Jahre 1997 bis 2005 die *prozentualen Anteile* der Geschlechter an den Gesamttatverdächtigen für die einzelnen Straftaten(gruppen) gegenüber, so zeigt sich, dass die anteilige Beteiligung der Frauen bei allen 24 Straftatengruppen außer bei Diebstahl ohne erschwerende Umstände und bei Rauschgiftdelikten zugenommen hat. Die relative Zunahme weiblicher Tatverdächtiger beschränkt sich also nicht auf einzelne Deliktgruppen, sondern zieht sich durch das ganze Spektrum der Straftaten(gruppen). Auch die „eher unweiblichen“ Delikte Vergewaltigung/sexuelle Nötigung, Verletzung der Unterhaltspflicht und Straftaten gegen das Waffen- und Kriegswaffenkontrollgesetz verzeichnen steigende Zahlen und Tatverdächtigenanteile. (Genauere Zahlen sind der folgenden Tabelle 5 „Geschlechterverteilung der Tatverdächtigen 1997-2005 (prozentuale Verteilung)“ zu entnehmen.)

Tab. 4: Geschlechterverteilung der Tatverdächtigen im Vergleich 1997-2005 (Tatverdächtigenzahlen)

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T48

Straftaten(gruppen)	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	insges.	weiblich	insges.	weiblich	insges.	weiblich	insges.	weiblich	insges.	weiblich	insges.	weiblich	insges.	weiblich	insges.	weiblich	insges.	weiblich
Mord und Totschlag	3.811	392	3.332	394	3.235	429	3.196	394	2.891	387	3.051	398	2.911	351	2.860	364	2.820	375
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	5.071	41	6.052	54	5.932	53	5.888	70	6.300	70	6.951	79	7.236	78	7.475	87	6.980	72
Raubdelikte	43.769	3.715	42.004	3.811	40.025	3.740	38.747	3.473	37.576	3.469	37.572	3.605	38.322	3.592	38.948	3.713	36.755	3.293
Gefährliche und schwere Körperverletzung	117.411	14.203	122.985	15.382	129.243	16.179	133.939	16.630	136.459	17.358	143.769	19.215	150.123	20.665	158.457	22.158	165.805	22.661
(Vorstraf.) leichte Körperverletzung	197.362	26.170	210.506	28.642	221.931	30.671	230.750	32.123	241.418	34.379	257.278	37.814	272.981	41.240	289.402	44.205	296.097	46.011
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	113.044	11.557	115.877	12.397	116.852	12.808	128.590	14.450	132.116	15.399	136.139	16.590	137.208	17.012	142.483	18.001	143.330	18.405
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	709.718	245.510	697.486	243.938	644.817	224.440	620.992	215.349	607.801	207.388	621.928	213.519	603.579	198.850	586.675	195.128	535.334	176.083
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	165.005	13.038	156.473	13.041	144.563	12.288	133.176	12.023	127.873	11.660	127.895	11.480	126.921	12.225	128.106	12.191	119.839	11.327
Betrug	338.142	82.774	373.766	95.916	357.987	94.582	373.809	98.330	376.596	100.434	390.713	105.309	430.524	120.369	455.311	132.265	459.364	136.531
Veruntreuung	22.577	4.366	23.676	4.594	24.148	4.857	26.400	5.491	27.438	5.760	28.007	6.034	32.026	7.454	32.387	7.840	30.818	7.794
Unterschlagung	50.824	10.453	53.027	11.188	53.767	11.726	55.987	12.510	58.607	13.357	60.148	14.330	63.151	15.402	63.191	15.426	63.217	15.677
Urkundenfälschung	68.126	11.155	65.565	10.789	62.270	10.687	61.301	10.819	61.486	11.337	56.150	10.046	54.586	10.393	54.227	10.670	52.690	10.806
Widerstand gegen die Staatsgewalt/ Straftaten gegen die öffentl. Ordnung	107.248	16.539	107.860	16.801	104.809	17.018	104.372	16.691	108.322	18.056	108.694	18.825	110.643	19.968	113.471	20.532	110.662	19.565
Begünstigung, Strafreitelung, Hehleri und Geldwäsche	28.478	4.376	29.279	4.692	28.378	4.712	28.673	4.870	28.446	5.107	27.748	4.760	28.092	4.720	28.649	4.969	27.360	4.617
Brandstiftung	12.181	2.215	12.823	2.301	14.789	2.748	14.624	2.905	13.781	2.711	14.202	2.889	16.244	3.262	13.718	2.850	13.057	2.649
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	5.924	814	5.997	675	4.726	562	7.572	953	5.295	657	5.386	690	5.088	631	5.317	832	5.380	762
Verletzung der Unterhaltspflicht	15.347	448	14.891	472	14.512	489	15.327	507	15.881	592	18.154	605	18.668	705	19.257	777	17.171	674
Beleidigung	109.893	26.416	113.189	27.567	118.664	29.075	132.489	32.435	139.154	34.486	142.319	35.927	145.041	37.778	152.778	39.683	156.947	41.014
Sachbeschädigung	162.155	17.004	165.313	17.660	168.418	18.213	168.366	18.589	174.608	19.259	175.323	19.986	176.343	20.531	177.398	20.888	175.894	20.326
Straftaten gegen die Umwelt	25.398	2.609	23.314	2.423	22.124	2.245	22.662	2.556	20.971	2.252	19.025	2.258	17.478	2.022	15.341	1.756	13.030	1.529
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Straftaten gegen Ausl/G/AsylverfG	27.471	4.657	27.200	4.753	27.220	4.953	25.782	4.307	25.210	4.115	28.513	4.947	27.960	4.618	32.181	5.160	35.017	5.942
Straftaten gegen das WaffG und gegen das KriegswaffenkontrollG	192.256	35.486	197.588	38.603	189.946	42.044	179.472	38.910	173.327	38.731	162.520	37.538	142.737	35.030	116.348	32.024	91.326	25.388
Rauschgiftdelikte	24.072	1.106	23.775	1.139	22.274	1.061	22.973	1.198	21.235	1.099	21.972	1.172	33.216	1.884	40.997	2.408	36.987	2.327
Straftaten insgesamt	162.105	19.505	177.170	21.501	185.413	22.645	202.291	24.649	202.281	24.725	205.962	25.206	212.491	25.998	232.502	27.498	225.347	26.139
	2.273.560	518.621	2.263.140	527.816	2.263.140	527.816	2.286.372	528.972	2.280.611	528.978	2.326.149	547.600	2.355.161	555.099	2.384.268	567.996	2.313.136	548.724

Vergleich zum Vorjahr:
fett = gestiegen gegenüber Vorjahr

Vergleich zu 1997:
grau = seit 1997 gestiegen

Tab. 5: Geschlechterverteilung der Tatverdächtigen im Vergleich 1997-2005 (prozentuale Verteilung)

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T48

Straftatengruppen)	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Mord und Totschlag	89,70	10,30	88,20	11,80	86,70	13,30	87,70	12,30	86,60	13,40	87,00	13,00	87,90	12,10	87,30	12,70	86,70	13,30
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	99,20	0,80	99,10	0,90	99,10	0,90	98,80	1,20	98,90	1,10	98,90	1,10	98,90	1,10	98,80	1,20	99,00	1,00
Raubdelikte	91,50	8,50	90,90	9,10	90,70	9,30	91,00	9,00	90,80	9,20	90,40	9,60	90,60	9,40	90,50	9,50	91,00	9,00
Gefährliche und schwere Körperverletzung	87,90	12,10	87,50	12,50	87,50	12,50	87,60	12,40	87,30	12,70	86,60	13,40	82,20	13,80	86,00	14,00	86,30	13,70
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	86,70	13,30	86,40	13,60	86,20	13,80	86,10	13,90	85,80	14,20	85,30	14,70	84,90	15,10	84,70	15,30	84,50	15,50
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	89,80	10,20	89,30	10,70	89,00	11,00	88,80	11,20	88,30	11,70	87,80	12,20	87,60	12,40	87,40	12,60	87,20	12,80
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	65,40	34,60	65,00	35,00	65,20	34,80	65,30	34,70	65,90	34,10	65,70	34,30	67,10	32,90	66,70	33,30	67,10	32,90
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	92,10	7,90	91,70	8,30	91,50	8,50	91,00	9,00	90,90	9,10	91,00	9,00	90,40	9,60	90,50	9,50	90,50	9,50
Betrug	75,50	24,50	74,30	25,70	73,60	26,40	73,70	26,30	73,30	26,70	73,00	27,00	72,00	28,00	71,00	29,00	70,30	29,70
Veruntreuung	80,70	19,30	80,60	19,40	79,90	20,10	79,20	20,80	79,00	21,00	78,50	21,50	76,70	23,30	75,80	24,20	74,70	25,30
Unterschlagung	79,40	20,60	78,90	21,10	78,20	21,80	77,70	22,30	77,20	22,80	76,20	23,80	75,60	24,40	75,60	24,40	75,20	24,80
Urkundenfälschung	83,60	16,40	83,50	16,50	82,80	17,20	82,40	17,60	81,60	18,40	82,10	17,90	81,10	18,90	80,30	19,70	79,50	20,50
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentliche Ordnung	84,60	15,40	84,40	15,60	83,80	16,20	84,00	16,00	83,30	16,70	82,70	17,30	82,00	18,00	81,90	18,10	82,30	17,70
Begünstigung, Strafreitelung, Hehlerei und Geldwäsche	84,60	15,40	84,00	16,00	83,40	16,60	83,00	17,00	82,00	18,00	82,80	17,20	83,20	16,80	82,70	17,30	83,10	16,90
Brandstiftung	82,00	18,00	82,10	17,90	81,40	18,60	80,10	19,90	80,30	19,70	79,70	20,30	79,90	20,10	79,20	20,80	79,70	20,30
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	86,30	13,70	88,70	11,30	88,10	11,90	87,40	12,60	87,60	12,40	87,20	12,80	87,60	12,40	84,40	15,60	85,80	14,20
Verletzung der Unterhaltspflicht	97,10	2,90	96,80	3,20	96,60	3,40	96,70	3,30	96,30	3,70	96,70	3,30	96,20	3,80	96,00	4,00	96,10	3,90
Beleidigung	76,00	24,00	75,60	24,40	75,50	24,50	75,50	24,50	75,20	24,80	74,80	25,20	74,00	26,00	74,00	26,00	73,90	26,10
Sachbeschädigung	89,50	10,50	89,30	10,70	89,20	10,80	89,00	11,00	89,00	11,00	88,60	11,40	88,40	11,60	88,20	11,80	88,40	11,60
Straftaten gegen die Umwelt	89,70	10,30	89,60	10,40	89,90	10,10	88,70	11,30	89,30	10,70	88,10	11,90	88,40	11,60	88,60	11,40	88,30	11,70
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	83,40	16,60	82,50	17,50	81,80	18,20	83,30	16,70	83,70	16,30	82,70	17,30	83,60	16,50	84,00	16,00	83,00	17,00
Straftaten gegen Aus/G und AsylverfG	81,50	18,50	80,50	19,50	77,90	22,10	78,30	21,70	77,70	22,30	76,90	23,10	75,50	24,50	72,50	27,50	72,20	27,80
Straftaten gegen das WaffG und gegen das KriegswaffenkontrollG	95,40	4,60	95,20	4,80	95,20	4,80	94,80	5,20	94,80	5,20	94,70	5,30	94,30	5,70	94,10	5,90	93,70	6,30
Rauschgiftdelikte	88,00	12,00	87,90	12,10	87,80	12,20	87,80	12,20	87,80	12,20	87,80	12,20	87,80	12,20	88,20	11,80	88,40	11,60
Straftaten insgesamt	77,20	22,80	76,80	23,20	76,70	23,30	76,90	23,10	76,80	23,20	76,50	23,50	76,40	23,60	76,20	23,80	76,30	23,70

Vergleich zum Vorjahr:
fett = gestiegen gegenüber Vorjahr

Vergleich 2005 zu 1997:
grau = seit 1997 gestiegen

Eine Untersuchung der Altersstruktur der Tatverdächtigen aufgegliedert nach Geschlecht zeigt, dass insgesamt über die Hälfte aller Tatverdächtigen männliche Erwachsene sind. Weibliche Erwachsene bilden 17% aller Tatverdächtigen, männliche Jungerwachsene 9,8%, männliche Jugendliche 9%, männliche Heranwachsende 8,5%. Weibliche Kinder unter 14 Jahre (1,3%), weibliche Jugendliche (3,3%), weibliche Heranwachsende (2,2%) und weibliche Jungerwachsene (21 bis 25 Jahre) mit 2,6% machen nur einen sehr geringen Teil aller Tatverdächtiger aus (PKS2005, Tab. T49, S. 88).

Die Untersuchung der Anteile der Altersklassen an den einzelnen Straftaten(gruppen) ergibt, dass die höchste Tatverdächtigenbeteiligung bei *erwachsenen Frauen* bei den Delikten Betrug, Veruntreuung, Unterschlagung, Diebstahl ohne erschwerende Umstände, Beleidigung und Straftaten gegen das Aufenthalts- und Asylgesetz (jeweils über 20%) vorliegt. Bei *heranwachsenden Frauen* liegt die höchste Beteiligung bei Betrug (3,7%), gefolgt von Unterschlagung, Asylstraftaten, Rauschgiftdelikten, Diebstahl ohne erschwerende Umstände, Begünstigung/Strafvereitelung, Urkundenfälschung und Widerstand gegen die Staatsgewalt. Bei *weiblichen Jugendlichen* liegt die höchste Beteiligung bei Diebstahl ohne erschwerende Umstände (6,8%), gefolgt von gefährlicher/schwerer Körperverletzung (3,7%) und Raubdelikten (3,1%), Widerstand gegen die Staatsgewalt/Ordnungsstraftaten (2,9%), Begünstigung/Strafvereitelung (2,9%), Urkundenfälschung (2,7%) und leichter Körperverletzung (2,6%). Bei *Mädchen unter 14 Jahre* lautet die „Rangfolge“ Diebstahl ohne erschwerende Umstände (3,8%), Brandstiftung (2,2%), Sachbeschädigung (1,4%), gefährliche schwere Körperverletzung (1%) und Diebstahl unter erschwerenden Umständen sowie Widerstand gegen die Staatsgewalt/Ordnungsstraftaten (jeweils 0,8%). Trotz der sehr geringen Anteile von Mädchen und jungen Frauen an den Tatverdächtigen insgesamt ist festzuhalten, dass Raub und schwere Körperverletzung bei weiblichen Kindern und Jugendlichen zu den Delikten gehören, bei denen der weibliche Anteil an den Tatverdächtigen am höchsten ist (PKS 2005, Tab. T49, S. 88).

Die Untersuchung der Entwicklung der prozentualen Anteile von Mädchen und Frauen an allen Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen) zeigt, dass bei Mädchen unter 14 Jahren seit 1997 die Anteile in 11 von 24 Straftaten(gruppen) zugenommen haben. Hier inbegriffen sind sechs von acht unter Gewaltverhalten fassbare Delikte, von der Zunahme ausgenommen sind Raub und Sachbeschädigung. Bei 14-18-jährigen Mädchen ist ein Anstieg in 17 von 24 Straftaten(gruppen) festzustellen. Die Anteile bei den Gewalthandlungen sind hier in sieben von acht darunter subsumierbaren Straftaten(gruppen) gestiegen (Mord/Totschlag, Vergewaltigung/sexuelle Nötigung, gefährliche schwere sowie

vorsätzliche leichte Körperverletzung, Straftaten gegen die persönliche Freiheit, Beleidigung, Sachbeschädigung); lediglich bei Raub ist ein minimaler Rückgang zu verzeichnen. Bei heranwachsenden Frauen stieg der prozentuale Anteil an allen Tatverdächtigen sogar in 19 von 24 Straftaten(gruppen), hier sind alle acht unter Gewalttaten fassbaren Delikt(gruppen) eingeschlossen. Bei der langsamen, aber stetigen Zunahme der weiblichen Anteile an den Tatverdächtigen sind also insbesondere Gewalthandlungen von weiblichen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden deutlich eingeschlossen (PKS 1997, Tab. T49, S. 84 und PKS 2005, Tab. T49, S. 88; siehe die folgenden Tabellen 6 bis 10: „Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftatengruppen“).

Tab. 6: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen) Kinder unter 14 Jahren, Angaben in Prozent

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997 und 2005, jeweils Tab. T49

Prozentuale Anteile Straftaten(gruppen)	1997		2005	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Mord und Totschlag	0,3	-	0,3	0,1
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	0,7	-	0,9	0,1
Raubdelikte	7,3	1,0	4,7	0,7
Gefährliche und schwere Körperverletzung	3,9	0,9	4,1	1,0
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	2,8	0,6	2,6	0,7
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	1,4	0,2	1,3	0,4
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	8,4	4,7	6,4	3,8
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	7,1	0,8	4,8	0,8
Betrug	0,5	0,2	0,4	0,3
Veruntreuung	-	-	-	-
Unterschlagung	1,1	0,1	1,1	0,3
Urkundenfälschung	0,3	0,1	0,3	0,2
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentliche Ordnung	2,2	0,8	2,0	0,8
Begünstigung, Strafvereitelung, Hehlerei und Geldwäsche	2,3	0,6	1,7	0,4
Brandstiftung	21,1	2,9	14,7	2,2
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	-	-	-	-
Verletzung der Unterhaltspflicht	-	-	-	-
Beleidigung	1,0	0,4	1,3	0,6
Sachbeschädigung	12,0	1,7	8,9	1,4
Straftaten gegen die Umwelt	0,6	-	0,4	0,1
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	-	-	0,1	-
Straftaten gegen AuslG und AsylverfG	0,2	0,1	0,2	0,2
Straftaten gegen das WaffG und gegen das KriegswaffenkontrollG	2,1	-	2,0	-
Rauschgiftdelikte	0,4	0,1	0,4	0,1
Straftaten insgesamt (unvollständige Auflistung)	4,5	1,8	3,2	1,3

Vergleich zu 1997:

fett = seit 1997 gestiegen

**Tab. 7: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen)
Jugendliche 14-18-jährig, Angaben in Prozent**

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997 und 2005, jeweils Tab. T49

Prozentuale Anteile	1997		2005	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Straftaten(gruppen)				
Mord und Totschlag	5,5	0,9	5,4	1,2
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	7,9	0,1	10,1	0,2
Raubdelikte	29,1	3,2	26,3	3,1
Gefährliche und schwere Körperverletzung	16,9	3,2	17,0	3,7
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	9,8	2,1	9,3	2,6
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	7,0	1,0	6,6	1,7
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	12,2	6,8	11,9	6,8
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	24,3	1,9	23,3	2,6
Betrug	4,6	1,7	4,1	2,5
Veruntreuung	0,1	0,1	0,3	0,2
Unterschlagung	4,3	0,6	5,8	1,6
Urkundenfälschung	5,6	1,1	6,4	2,7
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentliche Ordnung	10,5	2,3	11,3	2,9
Begünstigung, Strafvereitelung, Hehlerei und Geldwäsche	12,9	2,0	13,8	2,9
Brandstiftung	9,7	1,7	12,4	1,7
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	0,2	-	0,1	0,1
Verletzung der Unterhaltspflicht	0,1	-	0,1	-
Beleidigung	5,0	1,5	6,4	2,6
Sachbeschädigung	22,8	2,2	23,5	2,7
Straftaten gegen die Umwelt	1,6	0,1	1,4	0,1
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	1,2	0,1	1,8	0,3
Straftaten gegen AuslG und AsylverfG	3,6	0,7	3,4	1,2
Straftaten gegen das WaffG und gegen das KriegswaffenkontrollG	14,8	0,4	14,2	0,6
Rauschgiftdelikte	11,9	2,2	11,4	2,0
Straftaten insgesamt (unvollständige Auflistung)	9,6	3,3	9,0	3,3

Vergleich zu 1997:

fett = seit 1997 gestiegen

**Tab. 8: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen)
Heranwachsende 18-21-jährig, Angaben in Prozent**

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997 und 2005, jeweils Tab. T49

Prozentuale Anteile	1997		2005	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Straftaten(gruppen)				
Mord und Totschlag	9,50	0,60	8,80	1,10
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	10,00	-	9,80	0,10
Raubdelikte	17,30	1,00	18,50	1,10
Gefährliche und schwere Körperverletzung	14,10	1,00	15,30	1,50
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	8,20	0,90	8,90	1,50
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	8,50	0,70	7,20	1,00
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	6,60	2,40	6,70	2,30
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	17,90	1,00	16,00	1,20
Betrug	7,20	2,30	7,70	3,70
Veruntreuung	0,80	0,40	2,20	1,50
Unterschlagung	7,10	1,80	7,20	2,50
Urkundenfälschung	7,50	1,60	6,30	2,00
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentliche Ordnung	11,90	1,70	11,50	2,00
Begünstigung, Strafvereitelung, Hehlerei und Geldwäsche	12,00	1,90	11,30	2,20
Brandstiftung	4,80	0,90	6,40	1,10
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	1,50	0,40	0,70	0,30
Verletzung der Unterhaltspflicht	0,60	-	0,80	0,10
Beleidigung	5,70	1,30	6,60	1,90
Sachbeschädigung	12,20	0,80	14,40	1,10
Straftaten gegen die Umwelt	5,00	0,40	2,70	0,20
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	3,20	0,50	3,60	0,60
Straftaten gegen AuslG und AsylverfG	6,80	2,00	6,90	2,50
Straftaten gegen das WaffG und gegen das KriegswaffenkontrollG	13,80	0,40	15,20	0,70
Rauschgiftdelikte	21,00	2,40	19,60	2,30
Straftaten insgesamt (unvollständige Auflistung)	8,20	1,80	8,50	2,20

Vergleich zu 1997:

fett = seit 1997 gestiegen

**Tab. 9: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen)
Jung erwachsene 21-25-jährig, Angaben in Prozent**

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997 und 2005, jeweils Tab. T49

Prozentuale Anteile Straftaten(gruppen)	1997		2005	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Mord und Totschlag	12,3	1,0	11,0	1,2
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	12,5	-	12,1	0,1
Raubdelikte	11,8	0,7	13,6	0,9
Gefährliche und schwere Körperverletzung	12,2	0,9	13,5	1,3
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	9,1	1,0	10,3	1,6
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	9,4	0,9	8,9	1,2
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	6,1	2,2	6,4	2,3
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	13,2	0,8	13,4	1,1
Betrug	9,8	3,0	11,0	4,8
Veruntreuung	2,3	1,0	3,6	2,2
Unterschlagung	10,7	2,5	10,0	3,4
Urkundenfälschung	12,8	2,6	9,8	2,6
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentliche Ordnung	11,2	1,6	11,3	1,8
Begünstigung, Strafvereitelung, Hehlerei und Geldwäsche	12,4	2,1	11,5	2,2
Brandstiftung	4,8	1,0	6,1	1,4
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	4,7	1,1	2,9	0,8
Verletzung der Unterhaltspflicht	3,3	0,1	3,4	0,1
Beleidigung	7,0	1,7	7,6	2,2
Sachbeschädigung	8,4	0,7	11,0	0,9
Straftaten gegen die Umwelt	6,8	0,8	5,3	0,7
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	6,1	1,4	6,0	1,1
Straftaten gegen AuslG und AsylverfG	14,6	3,7	11,3	4,5
Straftaten gegen das WaffG und gegen das KriegswaffenkontrollG	11,5	0,4	14,1	0,7
Rauschgiftdelikte	19,8	2,3	21,8	2,6
Straftaten insgesamt (unvollständige Auflistung)	9,0	2,0	9,8	2,6

Vergleich zu 1997:

fett = seit 1997 gestiegen

**Tab. 10: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen)
Erwachsene über 21 Jahre, Angaben in Prozent**

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997 und 2000, jeweils Tab. T49

Prozentuale Anteile	1997		2005	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Straftaten(gruppen)				
Mord und Totschlag	74,4	8,7	72,2	10,9
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	80,6	0,7	78,1	0,6
Raubdelikte	37,8	3,4	41,5	4,0
Gefährliche und schwere Körperverletzung	53,0	7,1	49,9	7,5
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	66,0	9,7	63,7	10,8
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	72,9	8,3	72,1	9,7
Diebstahl ohne erschwerende Umstände	38,3	20,7	42,1	20,0
Diebstahl unter erschwerenden Umständen	42,8	4,1	46,4	5,2
Betrug	63,2	20,3	58,1	23,3
Veruntreuung	79,8	18,9	72,2	23,5
Unterschlagung	66,9	18,0	61,1	20,4
Urkundenfälschung	70,3	13,6	66,5	15,6
Widerstand gegen die Staatsgewalt und Straftaten gegen die öffentliche Ordnung	59,9	10,7	57,6	12,0
Begünstigung, Strafvereitelung, Hehlerei und Geldwäsche	57,4	10,9	56,3	11,3
Brandstiftung	46,5	12,6	46,2	15,2
Wettbewerbs-, Korruptions- und Amtsdelikte	84,6	13,3	85,0	13,8
Verletzung der Unterhaltspflicht	96,4	2,9	95,2	3,9
Beleidigung	64,2	20,9	59,5	21,0
Sachbeschädigung	42,5	5,8	47,7	6,3
Straftaten gegen die Umwelt	82,5	9,8	83,8	11,4
Straftaten gegen strafrechtliche Nebengesetze aus dem Wirtschaftssektor	79,0	16,0	77,6	16,0
Straftaten gegen AuslG und AsylverfG	71,0	15,6	61,8	24,0
Straftaten gegen das WaffG und gegen das KriegswaffenkontrollG	64,7	3,8	62,3	5,0
Rauschgiftdelikte	54,6	7,3	57,0	7,2
Straftaten insgesamt (unvollständige Auflistung)	54,9	15,9	55,6	17,0

Vergleich zu 1997:
fett = seit 1997 gestiegen

Zusammenfassung

Eine Untersuchung der *Alters- und Geschlechtsstruktur der Tatverdächtigen* in Deutschland hat das Ergebnis, dass Frauen und Mädchen insgesamt knapp ein Viertel aller polizeilich Tatverdächtigen ausmachen. Besonders in den Alterstufen der 12-14-Jährigen und der 14-16-Jährigen nehmen Mädchen mit 32,8% bzw. 31,1% einen größeren Anteil an den Tatverdächtigen der Altersstufe ein (vgl. PKS 2005, Tab. T32, S. 74). Die Kriminalitätstendenz steigt bei Mädchen bis zum Alter von 16 Jahren an, 14 bis 16-jährige und 16 bis 18-jährige Mädchen erreichen die höchsten TVBZ. Während ihre Delinquenzbelastung ab diesem Alter wieder abnimmt, steigt sie bei jungen Männern weiter an, den Höhepunkt der Delinquenzbelastung erreichen junge Männer in der Altersstufe der 18 bis 21-Jährigen (vgl. PKS 2005, Abb. G18, S. 100).

Eine Untersuchung der *Entwicklung der Kriminalitätshäufigkeit bei Mädchen und Frauen* zeigt, dass nicht nur die absoluten Zahlen in den letzten Jahren beständig steigen, sondern sich zusätzlich ihre Anteile im Verhältnis zu den Jungen und Männern vergrößern. Die Kriminalität von Frauen und Mädchen steigt also schneller an als die des männlichen Geschlechts. Auch wenn diese absolute und relative Veränderung nur sehr geringfügig ist und auch wenn die weiblichen Anteile an den Tatverdächtigen noch immer weit hinter denen der Jungen und Männer zurückliegen, ist dennoch als eindeutige Tendenz der allmähliche Anstieg weiblicher Delinquenzbelastung wahrzunehmen, der im Alter von 12 bis 16 Jahren am ausgeprägtesten ist.

Die von Frauen und Mädchen insgesamt am häufigsten begangene *Straftat* ist Diebstahl, gefolgt von Betrug, (vorsätzlicher leichter) Körperverletzung und Beleidigung. Straftaten, die unter Gewaltverhalten subsumierbar sind, liegen nach der Anzahl der Tatverdächtigen im Mittelfeld; am häufigsten treten hier (vorsätzliche leichte) Körperverletzung (Rang 3), Beleidigung (Rang 4), gefährliche und schwere Körperverletzung (Rang 7), Sachbeschädigung (Rang 8), und Straftaten gegen die persönliche Freiheit (Rang 10) auf. Im Verhältnis zu Männern werden Frauen dieser Taten aber weit seltener verdächtigt. Bei den unter Gewalttaten subsumierbaren Delikten erreichen Frauen nur bei Beleidigung eine Tatverdächtigenbeteiligung von gut einem Viertel, bei leichter Körperverletzung bilden sie 15,5% der Tatverdächtigen, bei gefährlicher Körperverletzung und Mord/Totschlag 13,7 bzw. 13,3%, bei Straftaten gegen die persönliche Freiheit und Sachbeschädigung 12,8% und bei Raub nur 9% der Tatverdächtigen. Eine Untersuchung der *Entwicklung der Daten für die Straftaten* über die letzten neun Jahre zeigt allerdings, dass die Anzahl der tatverdächtigen Frauen und Mädchen bei schwerer und bei leichter Körperverletzung ebenso wie bei Vergewaltigung/Nötigung, Straftaten gegen die persönliche Freiheit, Sachbeschädigung und Beleidigung in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen ist. Auch hier lässt sich eine überproportionale Zunahme gegenüber den Zahlen für männliche Tatverdächtige nachweisen.

2.4 Auswertung der Daten der PKS zu Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen

In diesem Kapitel wird untersucht, welche Aussagen sich aus den Daten der PKS bezüglich der Gewaltkriminalität und der unter Gewalt fassbaren Straftaten von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden ablesen lassen. Für Mädchen und

Jungen werden die Beteiligungen an Gewaltstraftaten dargestellt und die Veränderungen der Zahlen über den Zeitraum 1997-2005 untersucht.¹¹

Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass Gewaltdelinquenz in Deutschland eine Männerdomäne ist. Mädchen und Frauen sind lediglich zu 12,6% an der polizeilich definierten Deliktgruppe *Gewaltkriminalität* beteiligt. Es ist jedoch festzustellen, dass das weibliche Geschlecht seinen Anteil an der Gewaltkriminalität in den Vergleichsjahren 1997-2005 ausgebaut hat. Insgesamt ist die prozentuale Beteiligung an den Tatverdächtigen um 1,6% gestiegen; ein Anstieg ist dabei in 7 von 8 unter Gewaltdelinquenz gefassten Delikten zu verzeichnen (Mord, Totschlag/Tötung auf Verlangen, Vergewaltigung/sexuelle Nötigung, Raubdelikte, Körperverletzung mit Todesfolge, gefährliche/schwere Körperverletzung, erpresserischer Menschenraub). Rückgängig ist die weibliche Beteiligung lediglich bei Geiselnahmen (PKS 1997, Tab. T221, S. 224 und PKS 2005, Tab. T221, S. 232).

Die Häufigkeit der Gewaltdelinquenz variiert mit dem *Alter*. Bei dem *männlichen Geschlecht* tritt im Jugend- und Heranwachsendenalter ein starker Anstieg der Tatverdächtigenbelastungszahlen auf, der in der Altersstufe der 18-21-Jährigen seinen Höhepunkt hat. Ein Vergleich mit den Tatverdächtigenbelastungszahlen für die allgemeine Kriminalitätsentwicklung des männlichen Geschlechts zeigt, dass bezogen auf alle Straftaten junge Männer im Alter von 18-21 Jahren die höchste Delinquenzbelastung haben; offensichtlich entwickeln also jugendliche Männer gerade im Alter des Erreichens der Volljährigkeit eine erhöhte Tendenz zu gewalttätigen Strafhandlungen. Bei dem *weiblichen Geschlecht* ist die Entwicklung über die Altersstufen anders beschaffen. Hier zeigen die Daten, dass insbesondere Mädchen im Alter von 14-16 Jahren eine erhöhte Tendenz zu gewalttätigen Strafhandlungen haben, in der Altersstufe der 16-18-Jährigen geht die Delinquenzhäufigkeit schon wieder zurück (vgl. PKS 2005, Abb. G94, S. 233). Diese Entwicklung geht einher mit der allgemeinen Kriminalitätshäufigkeit bei dem weiblichen Geschlecht, insgesamt werden gerade die Mädchen in den Altersstufen 12 bis 14 Jahre und 14 bis 16 Jahre am häufigsten als Tatverdächtige für eine Strafhandlung registriert.

Eine genauere Analyse der Geschlechts- und Altersstruktur bei Gewalthandlungen, in die auch die Delikte leichte Körperverletzung, Sachbeschädigung und Beleidigung einbezogen wurden, ergibt folgende Ergebnisse für das Gewaltverhalten von männlichen und weiblichen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden.

¹¹ In die Auswertung der Daten werden hier auch solche Straftaten einbezogen, die in der PKS nicht unter „Gewaltkriminalität“ geführt werden, die jedoch aufgrund der eingangs vorgenommenen Gewaltdefinition unter Gewaltverhalten fassbar sind (siehe hierzu die Ausführungen unter 2.2).

2.4.1 Gewalthandlungen von Jungen und jungen Männern

Jungen zeigen, gemessen an ihrer allgemeinen Kriminalitätshäufigkeit, schon im Alter unter 14 Jahren eine relativ hohe Beteiligung an den Tatverdächtigen für Gewalthandlungen (8,9% aller bundesweit Tatverdächtigen bei Sachbeschädigung, 4,7% bei Raub und 4,1% bei gefährlicher Körperverletzung). Besonders häufig fallen Jungen unter 14 Jahren für das Delikt Sachbeschädigung auf: 21,4% aller tatverdächtigen Jungen dieser Altersklasse wurden 2005 auf Grund dieses Deliktes registriert. Außerdem tritt Körperverletzung bei Jungen dieser Altersklasse oft auf; 10,6% aller tatverdächtigen Jungen wurden für vorsätzliche leichte Körperverletzung, 9,4% für gefährliche/schwere Körperverletzung registriert; es folgt Beleidigung mit 2,8%, Straftaten gegen die persönliche Freiheit mit 2,6% und Raubdelikte mit 2,4% aller tatverdächtigen Jungen. Für Vergewaltigung/sexuelle Nötigung wurden nur 0,1%, für Mord nur 9 Jungen der Tat verdächtigt. Die folgende Tabelle 11 listet die prozentualen Anteile von Jungen und Mädchen an den Gesamttatverdächtigen (beide Geschlechter und alle Altersstufen) für Gewalthandlungen auf.¹²

Tab. 11: Tatverdächtige – Gewalthandlungen – Kinder bis 14 Jahre

(Die Prozentangaben beziehen sich auf alle Tatverdächtigen beider Geschlechter und aller Altersstufen.)

Tatverdächtige Kinder Straftaten(gruppen)	2005					
	TV Anzahl	Kinder Anzahl	männlich		weiblich	
			Anzahl	%	Anzahl	%
Mord und Totschlag	2.820	13	9	0,3	4	0,1
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	6.980	27	65	0,9	7	0,1
Raubdelikte	36.755	1.989	1.720	4,7	269	0,7
Gefährl./schwere Körperverletzung	165.805	8.488	6.857	4,1	1.631	1,0
(Vorsätzl. leichte) Körperverletzung	296.097	9.657	7.724	2,6	1.933	0,7
Straftaten gegen die persönl. Freiheit	143.330	2.379	1.876	1,3	503	0,4
Beleidigung	156.947	2.979	2.039	1,3	940	0,6
Sachbeschädigung	175.894	18.175	15.666	8,9	2.509	1,4

(Quellen: PKS 2005, Tab. T49 und T51)

¹² Die folgende Tabelle 14 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen Jungen unter 14 Jahre bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.

Im *Jugendalter von 14 bis 18 Jahren* verstärkt sich die Delikthäufigkeit stark (die Anteile an den gesamten Tatverdächtigenzahlen im Jahr 2005 für die einzelnen Delikte sind: Raub 26,3%, Sachbeschädigung 23,5%, Vergewaltigung/sexuelle Nötigung 10,1% sowie schwere und leichte Körperverletzung 17% bzw. 9,3%). Auch hier ist die am häufigsten in diesem Alter begangene Straftat Sachbeschädigung, für welche 19,8% aller männlichen Jugendlichen verdächtigt wurden. Die Körperverletzungsdelikte treten nun noch häufiger auf; 13,5% aller tatverdächtigen Jungen dieses Alters wurden für gefährliche Körperverletzung, 13,2% für leichte Körperverletzung registriert. Auch Raub sowie Straftaten gegen die persönliche Freiheit und Beleidigung treten nun häufiger auf: 4,6% aller Jungen dieses Alters wurden für Raub, 4,5% für Straftaten gegen die persönliche Freiheit und 4,8% für Beleidigung der Tat verdächtigt. Der Anteil der Jungen, der für Vergewaltigung/sexuelle Nötigung (0,3%) und Mord/Totschlag (0,1%) verdächtigt wurde, bleibt gering. Die folgende Tabelle 12 listet die prozentualen Anteile von männlichen und weiblichen Jugendlichen an den Gesamttatverdächtigen (beide Geschlechter und alle Altersstufen) für die Gewalthandlungen auf.¹³

Tab. 12: Tatverdächtige – Gewalthandlungen – Jugendliche 14 bis 18 Jahre

(Die Prozentangabe bezieht sich auf alle Tatverdächtigen beider Geschlechter und aller Altersstufen.)

Tatverdächtige Jugendliche Straftaten(gruppen)	2005					
	TV Anzahl	Jugendl. Anzahl	männlich Anzahl %		weiblich Anzahl %	
Mord und Totschlag	2.820	185	152	5,4	33	1,2
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	6.980	720	705	10,1	15	0,2
Raubdelikte	36.755	10.795	9.638	26,3	1.157	3,1
Gefährl./schwere Körperverletzung	165.805	34.215	28.108	17,0	6.107	3,7
(Vorsätzl. leichte) Körperverletzung	296.097	35.278	27.573	9,3	7.705	2,6
Straftaten gegen die persönl. Freiheit	143.330	11.969	9.481	6,6	2.486	1,7
Beleidigung	156.947	14.169	10.060	6,4	4.139	2,6
Sachbeschädigung	175.894	46.055	41.283	23,5	4.772	2,7

(Quellen: PKS 2005, Tab. T49 und T51)

¹³ Die folgende Tabelle 15 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen männlichen Jugendlichen bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.

Im *Alter von 18 bis 21 Jahren* geht die Delikthäufigkeit bei den jungen Männern bezogen auf Gewalthandlungen insgesamt zurück, im Verhältnis zur allgemeinen Kriminalitätshäufigkeit dieser Altersklasse bleibt sie aber dennoch hoch (Anteile an den Gesamttatverdächtigen 2005 für die einzelnen Delikte: Raub 18,5%, gefährliche Körperverletzung 15,3%, Sachbeschädigung 14,4%, Vergewaltigung/sexuelle Nötigung 9,8%, Mord/Totschlag 8,8%, Straftaten gegen die persönliche Freiheit 7,2%, Beleidigung 6,6%). Nach Häufigkeit tritt in diesem Alter Sachbeschädigung zwar bedeutend seltener, aber immer noch am öftesten auf: 12,8% aller jungen Männer dieser Altersstufe wurden hier der Tat verdächtigt. Die Häufigkeit bei den Körperverletzungsdelikten scheint nahezu gleich zu bleiben; für gefährliche Körperverletzung wurden 12,9%, für leichte Körperverletzung 13,3% aller männlichen Heranwachsenden registriert. Bei Raub geht die Häufigkeit offensichtlich zurück (3,5%), Straftaten gegen die persönliche Freiheit (5,2%) und Beleidigung treten öfter auf (5,3%). Vergewaltigung/sexuelle Nötigung und Mord/Totschlag bleiben unverändert. Die folgende Tabelle 13 listet die prozentualen Anteile von männlichen und weiblichen Heranwachsenden an den Gesamttatverdächtigen (beide Geschlechter, alle Altersstufen) für Gewalthandlungen auf.¹⁴

Tab. 13: Tatverdächtige – Gewalthandlungen – Heranwachsende 18 bis 21 Jahre
(Die Prozentangabe bezieht sich auf alle Tatverdächtigen beider Geschlechter und aller Altersstufen.)

Tatverdächtige Heranwachsende Straftaten(gruppen)	2005					
	TV	Heranw.	männlich		weiblich	
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	%	Anzahl	%
Mord und Totschlag	2.820	277	247	8,8	30	1,1
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	6.980	691	686	9,8	5	0,1
Raubdelikte	36.755	7.221	6.814	18,5	407	1,1
Gefährl./schwere Körperverletzung	165.805	27.823	25.365	15,3	2.458	1,5
(Vorsätzl. leichte) Körperverletzung	296.097	30.613	26.224	8,9	4.389	1,5
Straftaten gegen die persönl. Freiheit	143.330	11.766	10.292	7,2	1.474	1,0
Beleidigung	156.947	13.332	10.409	6,6	2.923	1,9
Sachbeschädigung	175.894	27.245	25.318	14,4	1.927	1,1

(Quellen: PKS 2005, Tab. T49 und T52)

¹⁴ Die folgende Tabelle 16 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen männlichen Heranwachsenden bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.

Eine Gegenüberstellung der Daten der *Vergleichsjahre 1997-2005* zeigt folgende auffällige Entwicklungstendenzen: Bei *Jungen unter 14 Jahren* zeigen sich in den 9 Jahren hohe Steigerungsraten, es wurde vor allem für das Delikt Vergewaltigung/sexuelle Nötigung eine Verdoppelung der Tatverdächtigen registriert. Auch bei Beleidigung hat sich die Zahl fast verdoppelt. Ebenfalls beachtlich ist die Steigerung bei schwerer Körperverletzung (Anstieg um fast +50% von 4.584 auf 6.857) und leichter Körperverletzung (Anstieg um +41,3% von 5.468 auf 7.724). Die Zahl der Straftaten gegen die persönliche Freiheit stieg um +18% von 1.590 auf 1.876 Tatverdächtige, Sachbeschädigung ist rückgängig um fast +20% von 19.426 auf 15.666, Raub vermindert sich fast um die Hälfte von 3.196 auf 1.720 Tatverdächtige und Mord/Totschlag ging zurück von 9 auf 7 Registrierungen. (In der folgenden Tabelle 14 werden die Anzahlen der tatverdächtigen Jungen unter 14 Jahren bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997-2005 gegenübergestellt.)

Bei den *Jungen zwischen 14 und 18 Jahren* stiegen die Zahlen bei den gleichen Delikten, jedoch nicht ganz so gravierend. Auch hier liegen die höchsten Steigerungsraten mit +83,6% bei Beleidigung (von 5.478 auf 10.060) und mit +75,4% bei Vergewaltigung/sexuelle Nötigung (von 402 auf 705); ebenfalls stark ansteigend mit jeweils ca. +42% waren gefährliche und leichte Körperverletzung (von 19.855 auf 28.108 bzw. von 19.318 auf 27.573); Straftaten gegen die persönliche Freiheit stiegen um knapp +20% von 7.919 auf 9.481 und Sachbeschädigung um +11,7% von 36.951 auf 41.283. Raub (12.742 auf 9.683) und Mord/Totschlag (210 auf 152) waren rückläufig. (In der folgenden Tabelle 15 werden die Anzahlen der tatverdächtigen männlichen Jugendlichen bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997-2005 gegenübergestellt.)

Auch bei den *heranwachsenden jungen Männern* stiegen die Zahlen bei den gleichen Delikten beachtlich an, jedoch auch hier etwas weniger gravierend als bei den jüngeren Altersklassen. Beleidigung stieg um +64,8% von 6.316 auf 10.409, schwere Körperverletzung um gut die Hälfte von 16.596 auf 25.365, leichte Körperverletzung um +62,6% von 16.132 auf 26.224, Straftaten gegen die persönliche Freiheit nahmen im Verhältnis dazu weniger zu (+7,7%), Sachbeschädigungen stiegen von 19.812 auf 25.318 und Vergewaltigungen von 509 auf 686 Registrierungen an. Auch hier waren Raubdelikte (7.561 auf 6.814) und Mord/Totschlag (361 auf 247) rückläufig. (In der folgenden Tabelle 16 werden die Anzahlen der tatverdächtigen männlichen Jugendlichen bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997-2005 gegenübergestellt.)

Tab. 14: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Kinder bis 14 Jahre, männlich

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T51

(Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtatverdächtigen dieses Geschlechts in dieser Altersgruppe.)

Straftaten(gruppen)	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Steigerungs- rate in % 1997-2005
	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	
Mord und Totschlag	11	0,0	10	0,0	11	0,0	8	0,0	10	0,0	12	0,0	10	0,0	5	0,0	9	0,0	-18,2
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	33	0,0	70	0,1	74	0,1	107	0,1	92	0,1	101	0,1	102	0,1	96	0,1	65	0,1	97,0
Raubdelikte	3.196	3,1	3.177	3,0	2.974	2,8	3.166	3,1	2.789	2,7	2.352	2,5	2.327	2,6	2.111	2,6	1.720	2,4	-46,2
Gefährliche und schwere Körperverletzung (Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	4.584	4,5	5.252	4,9	6.158	5,9	6.583	6,4	7.148	7,0	6.223	6,6	6.535	7,2	7.050	8,6	6.857	9,4	49,6
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	5.468	5,3	6.300	5,9	7.291	6,9	7.991	7,7	8.145	7,9	7.765	8,3	7.619	8,4	8.285	10,1	7.724	10,6	41,3
Beleidigung	1.590	1,6	1.752	1,6	1.775	1,7	2.191	2,1	2.329	2,3	2.250	2,4	2.027	2,2	2.018	2,5	1.876	2,6	18,0
Sachbeschädigung	1.079	1,1	1.295	1,2	1.536	1,5	1.840	1,8	2.160	2,1	2.092	2,2	1.993	2,2	1.954	2,4	2.039	2,8	89,0
	19.426	18,9	19.611	18,3	20.782	19,8	20.738	20,0	22.115	21,5	20.058	21,3	19.015	21,0	17.490	21,4	15.666	21,4	-19,4
Anteil Gewalthandlungen	34,5				38,7		41,2		43,6		43,4		43,7		47,7		49,3		
Gesamtatverdächtige bis 14 Jahre	102.572		107.096		105.168		103.497		102.647		94.085		90.632		81.790		73.169		

Vergleich zu 1997:

fett = gestiegen gegenüber Vorjahr

grau = seit 1997 gestiegen

Tab. 15: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Jugendliche 14-18-jährig, männlich

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T51
(Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtatverdächtigen dieses Geschlechts in dieser Altersgruppe.)

Straftaten(gruppen)	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Steigerungs- rate in % 1997 - 2005
	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	
Mord und Totschlag	210	0,1	204	0,1	195	0,1	180	0,1	157	0,1	161	0,1	161	0,1	154	0,1	152	0,1	-27,6
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	402	0,2	512	0,2	515	0,2	530	0,2	602	0,3	692	0,3	745	0,3	783	0,4	705	0,3	75,4
Raubdelikte	12.742	5,8	11.754	5,2	11.070	5,0	10.710	4,9	10.133	4,5	10.066	4,6	9.996	4,6	10.477	4,8	9.683	4,6	-24,0
Gefährliche und schwere Körperverletzung (Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	19.855	9,1	20.719	9,2	22.328	10,1	23.962	10,9	24.004	10,7	24.563	11,1	24.969	11,4	27.167	12,4	28.108	13,5	41,6
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	19.318	8,8	20.292	9,0	22.032	9,9	22.747	10,3	23.804	10,6	23.878	10,8	24.804	11,4	27.215	12,4	27.573	13,2	42,7
Beleidigung	7.919	3,6	7.803	3,5	8.093	3,6	9.236	4,2	9.589	4,3	9.258	4,2	8.948	4,1	9.501	4,3	9.481	4,5	19,7
Sachbeschädigung	5.478	2,5	6.162	2,7	6.700	3,0	7.867	3,6	8.701	3,9	8.281	3,8	8.678	4,0	9.466	4,3	10.060	4,8	83,6
	36.951	16,9	38.356	17,1	39.876	18,0	40.254	18,3	44.332	19,7	42.322	19,2	42.406	19,4	42.080	19,2	41.283	19,8	11,7
Anteil Gewalthandlungen	47,0		47,0		49,9		52,5		54,1		54,1		55,3		57,9		60,8		
Gesamtatverdächtige 14 - 18 Jahre	218.600		224.899		222.007		220.328		225.061		220.565		218.181		219.297		208.491		

Vergleich zu 1997:

fett = gestiegen gegenüber Vorjahr
grau = seit 1997 gestiegen

**Tab. 16: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005
Heranwachsende 18-21-jährig, männlich**

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T52
(Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtatverdächtigen dieses Geschlechts in dieser Altersgruppe.)

Straftaten(gruppen)	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Steigerungs- rate in % 1997 - 2005
	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	männlich Anzahl	%	
Mord und Totschlag	361	0,2	308	0,2	298	0,2	344	0,2	326	0,2	305	0,2	282	0,1	263	0,1	247	0,1	-31,6
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	509	0,3	530	0,3	560	0,3	553	0,3	639	0,3	671	0,3	732	0,4	719	0,4	686	0,3	34,8
Raubdelikte	7.561	4,1	7.079	3,7	7.010	3,6	6.961	3,5	6.746	3,4	6.716	3,4	6.761	3,4	6.842	3,4	6.814	3,5	-9,9
Gefährliche und schwere Körperverletzung	16.596	8,9	17.591	9,1	18.798	9,6	20.050	10,0	20.490	10,3	21.126	10,7	21.955	11,1	23.363	11,7	25.365	12,9	52,8
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	16.132	8,7	17.422	9,0	18.980	9,7	19.802	9,9	21.011	10,5	21.761	11,0	22.793	11,5	24.698	12,3	26.224	13,3	62,6
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	9.558	5,1	9.860	5,1	10.133	5,2	11.208	5,6	11.308	5,7	10.857	5,5	10.215	5,2	10.164	5,1	10.292	5,2	7,7
Beleidigung	6.316	3,4	6.898	3,6	7.667	3,9	8.813	4,4	9.029	4,5	9.189	4,7	8.992	4,5	9.475	4,7	10.409	5,3	64,8
Sachbeschädigung	19.812	10,7	20.802	10,8	21.734	11,1	21.847	10,9	22.563	11,3	23.267	11,8	23.589	11,9	24.277	12,1	25.318	12,8	27,8
Anteil Gewalthandlungen	185.639	41,4	193.263	41,8	195.649	43,6	200.835	44,8	199.523	46,2	197.458	47,6	198.010	48,1	200.196	49,8	197.089	53,4	
Gesamtatverdächtige 18 - 21 Jahre																			

Vergleich zu 1997:

fett = gestiegen gegenüber Vorjahr

grau = seit 1997 gestiegen

Zusammenfassung

Durch die Analyse der Daten lässt sich ermitteln, dass insbesondere *Sachbeschädigung*, *Körperverletzungen* und *Raub* spezifische Jugenddelikte während des Heranwachsens sind. Während im Kindesalter Sachbeschädigung die für Jungen „typische“ Gewalthandlung ist, die doppelt so häufig wie schwere oder leichte Körperverletzung registriert wird, nehmen die Körperverletzungsdelikte im Jugendalter verhältnismäßig stark zu und treten auch nach Erreichen der Volljährigkeit noch sehr häufig auf. Raubdelikte gehören zwar nach den absoluten Zahlen nicht zu den von Jungen und jungen Männern am häufigsten begangenen Straftaten; jedoch zeigt sich an dem Anteil, der männliche Kinder, Jugendliche und Heranwachsende an den insgesamt in Deutschland für dieses Delikt registrierten Tatverdächtigen, dass auch Raub eine „typische“ Straftat jugendlicher und heranwachsender Männer ist, die vor allem bei Jugendlichen häufig auftritt. *Straftaten gegen die persönliche Freiheit*, *Beleidigung*, *Vergewaltigung/sexuelle Nötigung* und *Mord/Totschlag* nehmen mit dem Älterwerden bei Jungen bzw. jungen Männern zu, besonders bei Vergewaltigung/sexueller Nötigung und Mord/Totschlag erreichen jugendliche/heranwachsende Männer hier hohe Anteile an den Gesamttatverdächtigen. Auch wenn diese Straftaten insgesamt relativ selten auftreten, bleibt festzuhalten, dass es „männliche“ Straftaten sind, die mit dem Erwachsenwerden stetig zunehmen.

Die Gegenüberstellung der Daten der Vergleichsjahren 1997-2005 zeigt, dass die Delikthäufigkeit insbesondere bei *Vergewaltigung/sexueller Nötigung* bei Jungen unter 14 Jahren und auch bei den 14-18-jährigen Jungen stark zugenommen hat. Weiterhin ist eine sehr starke Zunahme um etwa +40 bis +60% bei beiden *Körperverletzungsdelikten* in allen drei Altersklassen zu verzeichnen. Ebenfalls auffällig ist die sehr hohe Steigerungsrate bei *Beleidigungsdelikten* in allen drei Altersklassen, die sogar noch höher ist als die der „typischen“ Jungenstraftaten *schwere und leichte Körperverletzung*. *Straftaten gegen die persönliche Freiheit* sind ebenfalls in allen drei Altersstufen angestiegen, jedoch verhältnismäßig geringfügig. Bei *Sachbeschädigung* ist die Steigerungsrate bei den Heranwachsenden stärker ausgeprägt als bei den jugendlichen Geschlechtsgenossen, bei Jungen unter 14 Jahren gehen die Registrierungen hierfür seit drei Jahren kontinuierlich zurück. *Mord/Totschlag* und *Raubdelikte* sind bei allen drei Altersklassen rückgängig; dies scheint zumindest bei Raub auf verstärkte polizeiliche Prävention zurückzuführen zu sein.

2.4.2 Gewalthandlungen von Mädchen und jungen Frauen

Mädchen unter 14 Jahren zeigen im Gegensatz zu den Jungen gemessen an ihrer allgemeinen Kriminalitätshäufigkeit eine geringe Beteiligung an den Tatverdächtigen für Gewalthandlungen (im Berichtsjahr 2005 der PKS 1,4% aller Tatverdächtigen bei Sachbeschädigung, 1% bei gefährlicher Körperverletzung und jeweils 0,7% bei leichter Körperverletzung und Raub). Wie die gleichaltrigen Jungen ist auch bei Mädchen dieser Altersstufe Sachbeschädigung das am häufigsten registrierte Delikt, für das 8,4% aller tatverdächtigen Mädchen dieser Altersklasse registriert wurden. Und wie bei den Jungen folgen nach der Anzahl der registrierten Tatverdächtigen auch bei den Mädchen vorsätzliche leichte Körperverletzung (6,5%) und gefährliche/schwere Körperverletzung (5,4%) an zweiter und dritter Stelle. (Tabelle 11 (siehe Kap. 2.4.1) listet die prozentualen Anteile von Jungen und Mädchen an den Gesamttatverdächtigen (beide Geschlechter und alle Altersstufen) für Gewalthandlungen auf.)¹⁵

Im *Jugendalter von 14 bis 18 Jahren* verstärkt sich die Delikthäufigkeit stark, auch wenn die Zahlen insgesamt gering bleiben (Anteile an den Tatverdächtigenzahlen für die einzelnen Delikte: gefährliche Körperverletzung 3,7%, Raub 3,1%, Sachbeschädigung 2,7%, leichte Körperverletzung und Beleidigung jeweils 2,6%). Anders als bei den jüngeren Mädchen und den gleichaltrigen Jungen ist bei Mädchen dieser Altersklasse nicht mehr Sachbeschädigung die am häufigsten registrierte Straftat, sondern Körperverletzungsdelikte treten nun am häufigsten auf: 8% aller tatverdächtigen Mädchen dieses Alters wurden im Jahr 2005 für vorsätzliche leichte Körperverletzung und sogar 10,1% für gefährliche schwere Körperverletzung registriert. Sachbeschädigung folgt an dritter Stelle mit 6,3%. Auch Beleidigung, Straftaten gegen die persönliche Freiheit und Raub treten nun häufiger auf, 5,4% aller Mädchen dieses Alters wurden für Beleidigung, 3,2% für Straftaten gegen die persönliche Freiheit und 1,5% für Raub der Tat verdächtigt. Der Anteil der Mädchen, der für Vergewaltigung/sexuelle Nötigung (15 Fälle) und Mord/Totschlag (33 Fälle) verdächtigt wurde, bleibt gering. (Tabelle 12 (siehe Kap. 2.4.1) listet die prozentualen Anteile von männlichen und weiblichen Jugendlichen an den Gesamttatverdächtigen (beide Geschlechter und alle Altersstufen) für Gewalthandlungen auf.)¹⁶

¹⁵ Die folgende Tabelle 17 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen Mädchen unter 14 Jahre bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.

¹⁶ Die folgende Tabelle 18 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen weiblichen Jugendlichen bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.

Im *Alter von 18 bis 21 Jahren* geht die Delikthäufigkeit bei den jungen Frauen wieder zurück; ihr Anteil an den Tatverdächtigen ist sowohl im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung als auch zu den männlichen Heranwachsenden sehr gering (Anteile an allen Tatverdächtigen für die einzelnen Delikte: Beleidigung 1,9%, schwere und leichte Körperverletzung jeweils 1,5%, Raub, Sachbeschädigungen und Mord/Totschlag jeweils 1,1%). Nach Häufigkeit ist in diesem Alter nun leichte Körperverletzung die am häufigsten registrierte Straftat: 8,7% aller weiblichen Heranwachsenden wurden für dieses Delikt der Tat verdächtigt. Beleidigung tritt nun öfter auf (5,8%), schwere Körperverletzungsdelikte (4,9%) und Sachbeschädigung werden seltener (3,8%). Straftaten gegen die persönliche Freiheit und Raubdelikte werden ebenfalls seltener registriert. Vergewaltigung/sexuelle Nötigung und Mord/Totschlag bleiben selten. (Tabelle 13 (siehe Kap. 2.4.1) listet die prozentualen Anteile von männlichen und weiblichen Heranwachsenden an allen Tatverdächtigen (beide Geschlechter und alle Altersstufen) für Gewalthandlungen auf.)¹⁷

Die Gegenüberstellung der Daten der *Vergleichsjahre 1997-2005* zeigt, dass die Zahlen der weiblichen Tatverdächtigen bei fast allen Gewalthandlungen stärker ansteigen als bei den männlichen Tatverdächtigen. Im einzelnen sind die folgenden auffälligen Entwicklungstendenzen zu vermerken: Bei den *Mädchen unter 14 Jahren* zeigen sich hohe Steigerungsraten bei allen Gewalthandlungen mit Ausnahme von Raub und Sachbeschädigung. Es wurde vor allem für die Delikte Beleidigung (+139,2% von 393 auf 940) und Straftaten gegen die persönliche Freiheit (+108,7% von 241 auf 503) eine starke Zunahme von den Tatverdächtigen registriert. Und auch bei schwerer und leichter Körperverletzung stiegen die Zahlen – wie bei den gleichaltrigen Jungen – stark an (+59,7% von 1.021 auf 1.631 bei schwerer und +69,3% von 1.142 auf 1.933 bei leichter Körperverletzung). Bei Raub (-37,9% von 433 auf 269) und bei Sachbeschädigung (-7,2% von 2.704 auf 2.509 Registrierungen) sinken die Zahlen wie auch bei den gleichaltrigen Jungen. (Die folgende Tabelle 17 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen Mädchen unter 14 Jahre bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.)

¹⁷ Die folgende Tabelle 19 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen weiblichen Heranwachsenden bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.

Bei den *Mädchen zwischen 14 und 18 Jahren* zeigen sich ebenfalls sehr hohe Steigerungsraten bei den Gewalthandlungen, die sogar noch höher ausfallen als bei den jüngeren Mädchen. Die höchsten Steigerungsraten finden sich in dieser Altersklasse bei den gleichen Delikten wie bei den jüngeren Mädchen. Bei Beleidigungen verdreifachte sich die Zahl der Tatverdächtigen (von 1.650 auf 4.139), bei Straftaten gegen die persönliche Freiheit stieg die Zahl um +129,6% (von 1.075 auf 2.468) an, bei schwerer und leichter Körperverletzung stiegen die Zahlen ebenfalls beachtlich (+64,8% von 3.706 auf 6.107 bei schwerer und +89,4 von 4.069 auf 7.705 bei leichter Körperverletzung). Die Steigerungsrate bei Sachbeschädigung (+35,3%) ist höher als bei den gleichaltrigen Jungen. Bei Vergewaltigung/sexuelle Nötigung hat sich die Zahl der tatverdächtigen Mädchen zwar verdreifacht, dennoch sind es lediglich 15 Mädchen dieses Alters, die als Tatverdächtige für dieses Delikt registriert wurden. Bei Raub (-16,3% von 1.382 auf 1.157) und Mord/Totschlag (von 34 auf 33) ging die Zahl wie auch bei den Jungen zurück. (Die folgende Tabelle 18 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen weiblichen Jugendlichen bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.)

Bei den *heranwachsenden jungen Frauen* stiegen die Zahlen bei den gleichen Delikten wie bei den jüngeren Mädchen. In dieser Altersklasse sind vor allem bei den Körperverletzungsdelikten hohe Steigerungsraten zu verzeichnen, die noch einmal höher als bei den jüngeren Altersklassen ausfallen: Die Zahl der tatverdächtigen jungen Frauen verdoppelte sich bei schwerer Körperverletzung (+113,9% von 1.149 auf 2.485) und bei leichter Körperverletzung verdreifachte sich die Zahl sogar (+143% von 1.801 auf 4.389). Bei Straftaten gegen die persönliche Freiheit stieg die Zahl um +82,9% (von 806 auf 1.474), bei Beleidigung um +73,6% (von 1.684 auf 2.993) an. Die Steigerungsrate bei Sachbeschädigung (+47,7%) ist auch hier höher als bei den gleichaltrigen jungen Männern. Bei Vergewaltigung/sexueller Nötigung stieg die Zahl der tatverdächtigen jungen Frauen von 1 auf 5 Fälle, über die Jahre schwankte diese Zahl zwischen 1 und 15 Registrierungen. Wie auch bei den weiblichen Kindern stiegen die Zahlen bei den weiblichen Heranwachsenden im Unterschied zu den gleichaltrigen Jungen/Männern bei Mord/Totschlag an (+25% von 24 auf 30). Wie bei den jüngeren Mädchen und wie auch bei den männlichen Tatverdächtigen ist die Zahl der Registrierungen bei der Deliktgruppe Raub auch bei den heranwachsenden Frauen seit einigen Jahren rückläufig (-4,5%). (Die folgende Tabelle 19 vergleicht die Anzahlen der tatverdächtigen weiblichen Heranwachsenden bei Gewalthandlungen und die prozentualen Anteile an ihrer Altersklasse für die Jahre 1997 bis 2005.)

**Tab. 17: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005
Kinder bis 14 Jahre, weiblich**

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T51
(Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtatverdächtigen dieses Geschlechts in dieser Altersgruppe.)

Straftaten(gruppen)	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Steigerungs- rate in % 1997-2005
	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	
Mord und Totschlag	1	0,0	1	0,0	2	0,0	2	0,0	0	0,0	5	0,0	0	0,0	1	0,0	4	0,0	300,0
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	0	0,0	1	0,0	2	0,0	1	0,0	4	0,0	4	0,0	6	0,0	2	0,0	7	0,0	--
Raubdelikte	433	1,0	472	1,0	439	1,0	457	1,1	424	1,0	408	1,0	377	1,1	391	1,2	269	0,9	-37,9
Gefährliche und schwere Körperverletzung (Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	1.021	2,4	1.125	2,5	1.351	3,0	1.420	3,4	1.585	3,9	1.590	3,9	1.658	4,6	1.823	5,4	1.631	5,4	59,7
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	1.142	2,7	1.336	2,9	1.463	3,2	1.714	4,0	1.805	4,5	1.849	4,6	1.863	5,2	1.916	5,6	1.933	6,5	69,3
Beleidigung	241	0,6	356	0,8	344	0,8	461	1,1	512	1,3	627	1,5	537	1,5	583	1,7	503	1,7	108,7
Sachbeschädigung	393	0,9	519	1,1	582	1,3	691	1,6	869	2,2	957	2,4	841	2,4	896	2,6	940	3,1	139,2
	2.704	6,5	2.918	6,4	3.061	6,7	3.220	7,6	3.421	8,5	3.241	8,0	3.048	8,5	2.938	8,6	2.509	8,4	-7,2
Anteil Gewalthandlungen	14,1		14,7		16,0		18,8		21,4		21,4		23,3		25,1		26,0		
Gesamtatverdächtige bis 14 Jahre	41.688		45.678		45.458		42.337		40.398		40.460		35.726		33.980		29.955		

Vergleich zu 1997:

fett = gestiegen gegenüber Vorjahr
grau = seit 1997 gestiegen

Tab. 18: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Jugendliche 14-18-jährig, weiblich

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T51
(Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtatverdächtigen dieses Geschlechts in dieser Altersgruppe.)

Tatverdächtige Jugendliche	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Steigerungs- rate in % 1997 - 2005	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%		
Straftaten(gruppen)	34	0,0	32	0,0	21	0,0	21	0,0	21	0,0	27	0,0	25	0,0	27	0,0	33	0,0	-2,9	
Mord und Totschlag																				
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	6	0,0	12	0,0	13	0,0	13	0,0	15	0,0	13	0,0	15	0,0	18	0,0	15	0,0	150,0	
Raubdelikte	1.382	1,9	1.415	1,8	1.399	1,9	1.215	1,6	1.221	1,7	1.225	1,6	1.295	1,7	1.297	1,7	1.157	1,5	-16,3	
Gefährliche und schwere Körperverletzung	3.706	5,0	3.986	5,1	4.006	5,4	4.115	5,6	4.279	5,8	4.816	6,2	5.474	7,2	5.684	7,3	6.107	8,0	64,8	
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	4.069	5,5	4.652	6,0	4.919	6,6	5.230	7,1	5.684	7,7	6.225	8,1	6.691	8,8	7.558	9,7	7.705	10,1	89,4	
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	1.075	1,5	1.305	1,7	1.342	1,8	1.773	2,4	1.983	2,7	2.164	2,8	2.103	2,8	2.283	2,9	2.468	3,2	129,6	
Beleidigung	1.650	2,2	1.911	2,5	1.994	2,7	2.753	3,7	3.069	4,2	3.313	4,3	3.514	4,6	3.737	4,8	4.139	5,4	150,8	
Sachbeschädigung	3.528	4,8	3.739	4,8	3.886	5,2	4.057	5,5	4.357	5,9	4.504	5,8	4.625	6,1	4.828	6,2	4.772	6,3	35,3	
Anteil Gewalthandlungen	20,9		21,9		23,6		25,9		28,0		28,8		31,2		32,6		34,5			
Gesamtatverdächtige 14 - 18 Jahre	73.918		77.514		74.774		74.139		73.922		77.316		75.726		77.790		208.491			

Vergleich zu 1997:

fett = gestiegen gegenüber Vorjahr
grau = seit 1997 gestiegen

**Tab. 19: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005
Heranwachsende 18-21-jährig, weiblich**

Bundesgebiet insgesamt. Quellen: PKS 1997-2005, jeweils Tab. T52

(Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtatverdächtigen dieses Geschlechts in dieser Altersgruppe.)

Heranwachsende Straftaten(gruppen)	1997		1998		1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		Steigerungs- rate % 1997 - 2005
	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	Anzahl	weiblich %	
Mord und Totschlag	24	0,1	29	0,1	26	0,1	27	0,1	30	0,1	27	0,1	34	0,1	26	0,1	30	0,1	25,0
Vergewaltigung, besonders schwere Fälle der sexuellen Nötigung	1	0,0	4	0,0	8	0,0	15	0,0	7	0,0	5	0,0	8	0,0	14	0,0	5	0,0	400,0
Raubdelikte	426	1,0	434	1,0	465	1,0	446	1,0	440	0,9	468	1,0	471	1,0	449	0,9	407	0,8	-4,5
Gefährliche und schwere Körperverletzung	1.149	2,8	1.249	2,9	1.476	3,3	1.608	3,4	1.633	3,5	1.835	3,8	1.941	3,9	2.345	4,7	2.458	4,9	113,9
(Vorsätzliche leichte) Körperverletzung	1.801	4,4	2.134	4,9	2.420	5,4	2.692	5,8	2.871	6,1	3.236	6,7	3.571	7,2	3.889	7,7	4.389	8,7	143,7
Straftaten gegen die persönliche Freiheit	806	2,0	952	2,2	1.012	2,3	1.293	2,8	1.385	2,9	1.409	2,9	1.359	2,7	1.497	3,0	1.474	2,9	82,9
Beleidigung	1.684	3,4	1.563	3,6	1.856	4,2	2.306	4,9	2.544	5,4	2.509	5,2	2.633	5,3	2.665	5,3	2.923	5,8	73,6
Sachbeschädigung	1.305	3,2	1.413	3,2	1.548	3,5	1.519	3,2	1.551	3,3	1.664	3,4	1.822	3,7	1.816	3,6	1.927	3,8	47,7
Anteil Gewalthandlungen	16,9		17,9		19,8		21,2		22,2		23,1		23,9		25,3		27,0		
Gesamtatverdächtige 18 - 21 Jahre	40.640		43.810		44.460		46.751		47.190		48.303		49.446		50.338		50.361		

Vergleich zu 1997:

fett = gestiegen gegenüber Vorjahr

grau = seit 1997 gestiegen

Zusammenfassung

Die Analyse der Daten zeigt, dass bei Mädchen und weiblichen Jugendlichen ähnlich wie bei den Jungen *Sachbeschädigung und Körperverletzungen* die „bevorzugten“ Gewaltdelikte in der Jugendphase sind. Anders als bei den Jungen geht die Tendenz zu Sachbeschädigungen und Körperverletzungsdelikten aber schon im Heranwachsendenalter wieder zurück – auch wenn insgesamt die Zahlen hier deutlich gestiegen sind. Im Heranwachsendenalter gewinnt bei jungen Frauen *Beleidigung* eine größere Bedeutung bei den Straftaten. *Raubdelikte* sind zwar rückläufig und gehören wie bei dem männlichen Geschlecht zwar nach den absoluten Zahlen nicht zu den von Mädchen und jungen Frauen am häufigsten begangenen Straftaten, jedoch zeigt sich an dem Anteil, den weibliche Kinder, Jugendliche und Heranwachsende an den insgesamt in Deutschland für dieses Delikt registrierten Tatverdächtigen haben, dass auch Raub eine relativ „typische“ Gewalthandlung des Kinder- und Jugendalters ist. Wie bei dem männlichen Geschlecht nehmen *Straftaten gegen die persönliche Freiheit, Beleidigung, Vergewaltigung/sexueller Nötigung* und *Mord/Totschlag* mit dem Älterwerden bei Mädchen zu; in der Altersklasse der Heranwachsenden gehen die Registrierungen jedoch – anders als beim männlichen Geschlecht – wieder zurück. Die weiblichen Anteile an den Gesamttatverdächtigen bleiben in allen drei Altersklassen bei Mord/Totschlag und Vergewaltigung/sexuelle Nötigung ausgesprochen gering, wenngleich sie sich im Verhältnis zu den Vorjahren bei Mädchen wie auch bei weiblichen Jugendlichen erhöht haben.

Des Weiteren lässt sich dem Datenvergleich 1997-2005 entnehmen, dass Gewalt-handlungen bei Mädchen und jugendlichen und heranwachsenden Frauen insgesamt zunehmen und zwar deutlich stärker als bei den gleichaltrigen Jungen und Männern. Besonders hoch ist der Anstieg der Zahlen bei den weiblichen Tatverdächtigen in allen drei Altersklassen bei *Straftaten gegen die persönliche Freiheit*, bei *Beleidigung* und bei den *Körperverletzungsdelikten*. Während bei jüngeren Mädchen Beleidigung und Straftaten gegen die persönliche Freiheit stärker zunehmen, sind bei weiblichen Heranwachsenden vor allem die Zahlen für schwere wie leichte Körperverletzungen sehr stark gestiegen. Im Geschlechtervergleich zeigen sich in allen drei Altersklassen bei Mädchen und jungen Frauen durchgängig deutlich höhere Anstiegsraten als bei den Jungen und jungen Männern. Auch der Anstieg von *Sachbeschädigungsdelikten* ist bei weiblichen Jugendlichen und Heranwachsenden stärker als bei den männlichen Gleichaltrigen. Bei Kindern sind für dieses Delikt rückläufige Zahlen registriert; hier gehen die Zahlen bei den Mädchen jedoch langsamer zurück als bei den Jungen. Dies gilt auch für die Strafta-

tengruppe *Raub*: hier sind die Zahlen in allen Altersklassen bei beiden Geschlechtern rückläufig, die Verminderungsrate ist bei den Mädchen und jungen Frauen jedoch niedriger als bei Jungen und jungen Männern. Die Zunahme bei *Mord/Totschlag* lässt sich aufgrund der geringen Anzahl kaum deuten; hier müssten Längsschnittstudien oder begleitende Erhebungen zur Interpretation herangezogen werden. Beachtens- und untersuchenswert erscheint allerdings der Anstieg der Zahlen der tatverdächtigen jugendlichen und heranwachsenden Frauen bei *Vergewaltigung/sexueller Nötigung*. Auch wenn die Tatverdächtigenzahlen hier immer noch absolut gering sind, scheint es doch eine deutliche Tendenz zu geben: Dieses alt-hergebracht „männliche“ Delikt bleibt von dem weiblichen Geschlecht offensichtlich nicht mehr unangetastet. Inwiefern die starken Steigerungsraten bei diesem Delikt, die auch bei männlichen Kindern und Jugendlichen aufgefallen waren, in Zusammenhang mit dem Anstieg bei den jungen Frauen stehen, müsste durch weiterführende Untersuchungen erforscht werden.

Bruhns und Wittmann kommen in ihrer Untersuchung der PKS zu ähnlichen Ergebnissen.¹⁸ Gleichfalls unter dem einschränkenden Verweis, dass die Aussagekraft der PKS wegen des großen Dunkelfeldes skeptisch zu betrachten sei, stellen sie fest, dass „bei den unter 21-jährigen weiblichen Tatverdächtigen ein Anstieg von mehr als das Doppelte sowohl bei der schweren und gefährlichen Körperverletzung [...] als auch bei der leichten vorsätzlichen Körperverletzung“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 296) vorliegt und dass die TVBZ in diesen Altersklassen bei Mädchen und jungen Frauen im Jahr 2005 circa dreimal so hoch wie im Jahr 1993 liegen. Als häufigstes Delikt bei Mädchen und jungen Frauen ermitteln Bruhns und Wittmann die Straftatengruppe Körperverletzung, insbesondere leichte Körperverletzungen. Neben des größeren Anteils an leichteren Gewaltdelikten wird auch das verhältnismäßig häufigere Auftreten dieser Delikte bei 8-21-jährigen und der Rückgang bei weiblichen Erwachsenen festgestellt, wobei die Autorinnen darauf verweisen, dass Mädchen insgesamt „auch seltener und häufig nur einmalig wegen Straftaten“ auffallen. Zusammenfassend stellen die Autorinnen fest, dass nach ihrer Analyse die Daten der PKS darauf hinweisen, „dass weibliche Gewalt im Jugend- und jungen Erwachsenenalter nicht überwiegend ‚schwere Gewalt‘ ist, sondern im Wesentlichen leichte (vorsätzliche) Körperverletzung.“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 296)

¹⁸ Bruhns und Wittmann beziehen sich in ihrer Untersuchung auf die in der PKS gefassten Gewaltdelikte, die unter „Rohheitsdelikten und Straftaten gegen die persönliche Freiheit“ bezeichnet werden und Raub, räuberische Erpressung ebenso wie Körperverletzung und Straftaten gegen die persönliche Freiheit umfassen. Ein Einschluss von weiteren unter Gewaltverhalten fassbaren Straftaten, wie in diesem Kapitel vorgenommen, erfolgt nicht (vgl. hierzu Kap. 2.2).

3. Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Jugendgewalt

In der empirischen Forschung¹⁹ wurde Jugendgewalt bisher in der Regel als Jungenphänomen behandelt, dem Aspekt „Gewaltverhalten von Mädchen“ wurde kaum Aufmerksamkeit gezollt. Zwar werden Mädchen z. T. als gesonderte Kategorie erfasst, dennoch sind die Untersuchungen in der Regel von vornherein auf die als Jungengewalt wahrgenommene Jugendgewalt ausgerichtet; mädchentypische Formen von Gewalthandlungen wie subtile oder relationale Gewaltformen werden oftmals nicht als Gewalt wahrgenommen und fallen von vornherein aus dem Blickwinkel der Wissenschaftler heraus. So werden zwar Mädchen über ihre Gewaltbeobachtungen bei Jungen, nicht aber Jungen über ihre Gewaltbeobachtungen bei Mädchen befragt; überhaupt werden die typisch weiblichen Erscheinungsformen von Gewalt kaum oder gar nicht berücksichtigt. Aus den früheren empirischen Untersuchungen geht daher meistens auch eine weitaus höhere Gewaltaktivität bei Jungen als bei Mädchen hervor.²⁰ Dennoch lässt sich die kriminalstatistisch erkennbare Zunahme von gewalttätigem Verhalten bei Mädchen z. T. auch in Umfragen unter Schülern bestätigen. Hier liegen aus unterschiedlichen Befragungen differierende Ergebnisse vor.

Aufgrund der unterschiedlichen Gewaltdefinitionen, die sich in den sehr unterschiedlichen Frageinstrumenten widerspiegeln, ist es allerdings kaum möglich, aus den vorliegenden empirischen Untersuchungen einen pauschalen, allgemeingültigen Schluss auf das Ausmaß und die Gründe der Zunahme von Gewalttätigkeit im Allgemeinen und bei Mädchen im Besonderen zu ziehen. Darüber hinaus beziehen sich die Untersuchungen auf verschiedene Regionen, Schulen, Altersklassen und Jahrgänge, weisen unterschiedliche konzeptionelle und methodische Zugänge auf und kommen aufgrund unterschiedlicher Interpretationen und Wer-

¹⁹ In der folgenden Darstellung und Analyse wird hauptsächlich die deutsche Forschung über Jugendgewalt berücksichtigt, wobei zwischen Schulstudien und Jugendstudien nicht unterschieden wird. Der mittlerweile als eigenständiger Forschungsbereich etablierte Zweig der Rechtsextremismusforschung, der sich mit Gewaltescheinungen bei Mädchen und Frauen beschäftigt, wird aufgrund seiner erweiterten Fragestellung nach politisch motivierten Gewalthandlungen nicht einbezogen. Auch neuere Studien, die sich speziell auf Gewaltescheinungen bei Migrantinnen richten, werden nicht gesondert referiert, da sich dadurch kein wesentlicher Beitrag zur Fragestellung ergeben würde.

²⁰ Vgl. die Kritik des Kriminologen John Hagedorn, nach dessen Auffassung „ein Gutteil der Fragebogenforschung [...] nichts anderes als ein Zahlenwerk zur Bestätigung eben jener Stereotype (sei), von denen sie ausgeht.“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, S. 33)

tungen der Ergebnisse der Verfasser zu unterschiedlichen Ergebnissen; sie sind daher kaum vergleichbar (vgl. die Zusammenfassungen von LÖSEL/BLIESENER/AVERBECK 1998, S. 65f. und SCHUBARTH 2000, S. 73f.).

Im Folgenden wird deshalb ein allgemeiner Überblick über die Resultate der vorliegenden empirischen Untersuchungen gegeben, indem an ausgewählten Beispielen verallgemeinerbare Ergebnisse der Schul- und Jugendgewaltforschung referiert werden. Da es aufgrund der circa 80 vorliegenden Studien kaum möglich ist, in dieser Arbeit das gesamte vorliegende Material zu analysieren, sollen einige relevante Studien vorgestellt und auf ihren Gehalt bezüglich des Gewaltverhaltens von Mädchen untersucht werden. Zweck und Auswahlkriterium dieser exemplarischen Vorstellung verschiedener Studien ist es, zu zeigen, wie das Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen bisher in der empirischen Forschung thematisiert bzw. *nicht* thematisiert wurde. Anschließend werden Studien, die detaillierter auf das Verhalten von Mädchen eingehen, vorgestellt und ausgewertet. Hier sollen zuerst einige problematische Momente dieser Untersuchungen gezeigt werden, die trotz der Bemühungen, Mädchen einzubeziehen, dazu führen, dass sich kaum valide und aussagekräftige Erkenntnisse über das Verhalten von Mädchen gewinnen lassen. Im Anschluss werden dann einige neuere Studien vorgestellt, die aus den Problemen einer auf „Jungengewalt“ ausgerichteten Forschung Konsequenzen gezogen haben und durch veränderte Untersuchungsdesigns gezielt spezifisch „weibliches“ Gewaltverhalten untersuchen. Im Fazit erfolgt schließlich eine Zusammenfassung des momentanen empirischen Erkenntnisstandes über das Gewaltverhalten von Mädchen.²¹

3.1 Kritische Darstellung deutscher Studien

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Studien hinsichtlich des zugrundeliegenden Gewaltbegriffes und der gewählten Methode vorgestellt, kurz benannt wird auch deren theoretischer Bezugsrahmen. Die Darstellung der Ergebnisse der Studien hinsichtlich der empirisch feststellbaren Gewaltformen bei Jungen und Mädchen sowie festgestellter Unterschiede zwischen den Geschlechtern erfolgt im anschließenden Kapitel 3.2.

²¹ Während der Darstellung der empirischen Studien erfolgt noch keine Analyse ihres Erklärungsgehalts für die Entstehung gewaltbereiten Verhaltens von Jugendlichen. Die kritische Auseinandersetzung mit den Erklärungskonzepten, die in der Mädchengewaltforschung vorliegen, erfolgt in Kapitel 5 auf der Basis der systematischen Analyse allgemeiner (geschlechtsneutraler) Theorien zur Erklärung von Jugendgewalt in Kapitel 4.

3.1.1 Jugendgewaltforschung als Jungenforschung

Die Vielzahl der insbesondere in den letzten Jahren durchgeführten Studien und ihre teilweise sehr unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkte, Gewaltdefinitionen, methodischen Zugänge und Untersuchungsinstrumente lassen sich nicht verallgemeinernd zusammenfassen. Im Folgenden werden einige Studien referiert, an denen sich exemplarisch zeigen lässt, dass das Gewaltverhalten von Mädchen oft schon durch die Anlage der Studie und die vorgenommene Gewaltdefinition von vornherein ungenügend berücksichtigt wird, sodass sich kaum Aussagen über „Mädchengewalt“ machen lassen. Vielmehr bestätigt sich letztlich dadurch in den Untersuchungsergebnissen nicht mehr als die vorab festgelegte Erwartung, dass Mädchen weitaus seltener als Jungen gewalttätig sind.

3.1.1.1 Fuchs; Lamnek; Luedtke: Schule und Gewalt (Nürnberger Studie, 1993)

Die Forschergruppe Fuchs, Lamnek und Luedtke führte im Erhebungsjahr 1993 eine großangelegte repräsentative qualitative und quantitative empirische Studie zu Gewalt an bayerischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen durch (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 1996).

Die Autoren Fuchs, Lamnek und Luedtke gehen von einem erweiterten *Gewaltbegriff* aus, in dem sie (unter Rückgriff auf Bandura) Gewalt als eine zielgerichtete, direkte, physische, psychische oder soziale Schädigung von Personen oder Sachen fassen. In ihren Analysen unterscheiden sie drei Ausformungen der Gewalt: Gewalt als physische Auseinandersetzung oder Gewalteinwirkung, Gewalt als psychischer Druck oder Nötigung und Gewalt in der Form verbaler Attacken (ebd., S. 16). Die Studie ist *multimethodisch* angelegt; im Erhebungszeitraum 1993 wurden 6 Gruppendiskussionen mit Schülern, Lehrern und anderen Personen, ein qualitatives Interview und zwei ausgedehnte standardisierte Befragungen von Schülern und Lehrern durchgeführt und mit Daten der amtlichen Statistik über die jeweilige Schule verknüpft. Bei den Schulen handelte es sich um Haupt-, Berufs- und Realschulen sowie Gymnasien aus Groß- und Kleinstädten, erhoben wurde in den Jahrgangsstufen 5 bis 13.

Diese Studie war nicht darauf ausgerichtet, Unterschiede im Gewaltverhalten zwischen den Geschlechtern zu untersuchen. Zwar verweisen die Autoren in ihrem einleitenden Kapitel darauf, dass bekannt sei, dass Mädchen eher zu verbaler Gewalt neigen als

Jungen, und geben als ein Anliegen ihrer Studie an, die bisher in der Gewaltforschung geltende These, dass Jungen gewalttätiger als Mädchen seien, im Hinblick auf nicht kriminalisierbare Formen der Gewalt zu hinterfragen, doch lässt sich an der Konzeption und Auswertung der Studie eine Verfolgung dieses Anliegens nicht erkennen.

Zur Kritik ist zu benennen, dass in der Konzeption der gesamten Studie kaum die Untersuchung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern anvisiert wird. In den *Gruppendiskussionen* und deren Auswertung wird keine Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Schülern gemacht, in den *standardisierten Befragungen* wird nur insoweit unterschieden, dass die Häufigkeit einzelner Gewalthandlungen bei den Geschlechtern erfragt wird. Des Weiteren zeigt eine Betrachtung der Fragebögen, dass die Autoren bei der Konzeption der Befragungen offensichtlich von einem jungenfixierten Forschungsinteresse geleitet wurden. So erfragen sie z. B. im Lehrerfragebogen an mehreren Stellen explizit nur das Verhalten von Jungen, so z. B. in Frage 16, in der eine Frage lautet: „Männliche Schüler sind [... als weibliche Schüler]“ und fünf Antwortvorgaben („... sind anderen Schüler gegenüber aggressiver [...]; ... zerstören häufiger die Einrichtung [...]; ... begehen mehr Diebstähle [...]; bedrohen Mitschüler häufiger [...]; ... sind in der Schule undisziplinierter [...]“) zur Auswahl stehen. Durch diese geschlossene Fragestellung und die vorformulierten Antwortvorgaben ist es für den Befragten unmöglich, eine Aussage über eventuell erhöhte Aggressivität/Aktivität von weiblichen Schülern zu machen.

Als weitere Kritik ist zu nennen, dass die Konzeption der standardisierten Fragebögen – im Widerspruch zu der eingangs vorgenommenen Gewaltdefinition – von einer sehr jungenorientierten Gewaltdefinition ausgeht. Denn es handelt sich bei den vorab aufgeführten Punkten um eher „jungentypische“ Gewalthandlungen, „mädchentypischere“ Formen wie relationale Gewalt, Beleidigung, Verleumdung oder Ausgrenzung werden nicht abgefragt. So reichen in der Lehrerbefragung die in geschlossenen Fragen vorgegebenen Gewaltformen von Einzelprügeleien über Gruppenprügeleien, Sachbeschädigungen, Rivalität zwischen Cliquen und Nötigung bis zu Grabschen und sexueller Belästigung durch Jungen (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 1996, S. 81). Insbesondere bei den beiden letzten Items „Ein Schüler belästigt eine Schülerin durch Grabschen“ bzw. „... in sexueller Absicht mit ‚starken Sprüchen‘“ ist es offensichtlich, dass hier das Gewaltverhalten von Mädchen völlig außerhalb des Interesses der Forscher liegt. Diese Kritik gilt auch für den Schülerfragebogen, der bei der beobachteten und selbstberichteten eigenen Gewalt gleichermaßen auf diese jungenfixierten Gewaltformen rekurriert und bei sexueller Anmache ebenso lediglich das Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen abfragt.

Als weitere Kritik lässt sich festhalten, dass die Autoren explizit verbalen und psychischen Formen der Gewalt weniger Gewicht zuordnen als physischer Gewalt. Auf diese Weise bewerten sie ein bei Mädchen häufig auftretendes Gewaltverhalten als unwesentlich. Dies gilt nicht nur für die Konzeption der standardisierten Befragungen, sondern auch für die das Gewaltverhalten von Mädchen ausschließende Auswertung der gesamten Erhebung.

Somit bleibt als zusammenfassende Kritik festzuhalten, dass die Forscher das Gewaltverhalten von Mädchen als unwesentlich abwerten. Aufgrund ihrer voreingenommenen Perspektive kommen sie notwendig zu dem Resultat, dass „Gewalt bei fast jeder erfassten Form eindeutig eine Domäne männlicher Schüler ist, wenngleich bei der verbalen Gewalt die Schülerinnen kaum nachstehen“ (ebd., S. 104). In diesem Zitat wird deutlich, dass aus ihrer Sicht physische Gewalt-handlungen relevanter sind und verbale Gewalt ein minder wichtiges Gewaltphänomen ist, das eigentlich kaum von Interesse ist. Aus dieser Sicht heraus ist es dann nur konsequent, zu der einprägsamen Formulierung zu greifen, dass „fast jede erfasste Gewaltform eindeutig eine Jugenddomäne ist“.

So lässt sich abschließend feststellen, dass die Studie eine tautologische Logik in sich birgt: Obwohl die Autoren vorgeben, Mädchen mit in ihre Untersuchung einzubeziehen, zieht sich durch die gesamte Konzeption und Auswertung der Studie eine deutlich jungen- und jungengewaltorientierte Untersuchungsperspektive. Es erscheint daher wenig erstaunlich, dass die Studie bestätigt, was kaum zu leugnen ist: Jungentypische Gewalthandlungen werden öfter von Jungen begangen.

3.1.1.2 Fuchs; Lamnek; Luedtke: Tatort Schule (Eichstädter Studie, 1999)

Im Frühjahr 1999 unternahmen die Forscher Fuchs, Lamnek und Luedtke eine Replikationsuntersuchung ihrer Studie an bayerischen Schulen zum Zwecke der Längsschnittuntersuchung der Entwicklung der Gewalt von Schülern an Schulen (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 1996). Da es den Forschern hauptsächlich um eine quantitative Abschätzung des Ausmaßes der Gewalt an Schulen ging und sie zudem an einer Veränderung der Häufigkeit des gewaltförmigen Verhaltens im Zeitverlauf interessiert waren, wurde in dieser Studie auf die Ergänzung durch qualitative Verfahren verzichtet und ein standardisiertes quantitatives Vorgehen gewählt. Die Forscher arbeiteten zum Zwecke der Längsschnittanalyse mit vergleichbaren, ebenfalls repräsentativen Stichproben von Schülern und Lehrern und

fast unveränderten standardisierten Fragebögen für Schüler und Lehrer. Sowohl die 23 in den Instrumenten vorgegebenen Gewalthandlungen als auch die Extraktion von vier Gewaltindizes (physische Gewalt, psychische Gewalt, Gewalt gegen Sachen und verbale Gewalt) entsprach dem Vorgehen in der vorangegangenen Studie.

In der Eichstätter Studie wurde im Gegensatz zu der oben dargestellten Auswertung der vorangegangenen Studie bedeutend mehr Wert auf die Analyse der Geschlechtsunterschiede gelegt. Dennoch bleibt die an der vorangegangenen Studie formulierte Kritik auch hier weitgehend zutreffend. Denn die geschlechtsspezifische Auswertung der erhobenen Daten ändert nichts an der eindeutig jungensorientierten Konzeption der Studie. Dies bezieht sich vor allem auf die jungensorientierte Definition von Gewalthandlungen, die auf „typisch männliche“ Gewalthandlungen fokussiert ist. Dementsprechend fallen die Gewalthandlungen von Mädchen von vornherein aus dem „Gewaltraster“ heraus, so dass es letztlich nicht verwundert, wenn in der Studie in erster Linie die Quantität und Qualität von „männlichen“ Gewalthandlungen herausgearbeitet wird und Mädchen als bedeutend seltener gewalttätig erscheinen.

3.1.1.3 Schwind; Roitsch; Gielen: Schulgewalt aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen (Bochumer Studie, 1993)

Diese im Herbst 1993 durchgeführte Studie hatte zum Ziel, eine differenzierte Lagebeschreibung der Gewaltsituation an Bochumer Schulen möglich zu machen. Es sollten qualitative wie quantitative Aspekte der Gewalt, Problemdeterminanten sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen berücksichtigt werden (vgl. SCHWIND/ROITSCH/GIELEN 1999).

Der in der Studie zugrundegelegte *Gewaltbegriff* umfasst „sowohl physische Gewalt (gegen Personen: Gewalttätigkeiten; gegen Sachen: Vandalismus) als auch psychische Gewalt (verbale Aggressionen, Nötigungen, Erpressungen)“ (SCHWIND/ROITSCH/GIELEN 1999, S. 83). Einbezogen in die Studie wurden alle Bochumer Schulen sowie mit ihnen in Verbindung stehende Personengruppen. Folgende Personengruppen wurden mit standardisierten Fragebögen befragt: alle 123 Schulleiter der Bochumer Gymnasien, Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Sonderschulen, berufsbildenden Schulen sowie private Ersatzschulen. Weiterhin erhielten an 26 durch Randomauswahl ermittelten Schulen 208 Lehrer sowie Schulsekretärinnen und Hausmeister standardisierte Fragebögen. Außerdem wurde in 42 zufällig

ausgewählten Schulklassen zwischen 1. und 13. Klasse mit 934 Schülern ein standardisiertes schriftliches Gruppeninterview durchgeführt; zusätzlich wurden Eltern durch einen Fragebogen befragt.

Auch in dieser Studie werden „weibliche“ Formen von Gewaltverhalten außer Acht gelassen. Inwiefern das Geschlecht der Befragten bei der Konzeption der Studie sowie bei ihrer Auswertung berücksichtigt wurde, ist völlig uneinsichtig. In Bezug auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern äußern sich die Wissenschaftler ausgesprochen knapp, lediglich an einer Stelle wird die Aussage²² gemacht, dass die Zunahme der Gewalt vor allem bei Jungen beobachtet wurde; diese Mitteilung bleibt allerdings ohne weitere Erläuterung. Aussagen über geschlechtsspezifische Unterschiede werden des Weiteren lediglich einmal gemacht, indem berichtet wird, dass Mädchen sich in der Pause und auf dem Schulweg unsicherer fühlen als Jungen.

Insofern liegt mit dieser Studie – abgesehen von der schlechten Einsehbarkeit der Konzeption und der knappen Berichterstattung über die Auswertung – ein weiteres typisches Beispiel für ein empirisches Forschungskonzept vor, das bei einer Untersuchung von Gewaltphänomenen Mädchen und spezifisch weibliche Erscheinungsformen von Gewalt von vornherein aus dem Forschungsinteresse ausblendet.

3.1.1.4 Andreas Böttger: Gewalt und Biographie (1994-1997)

Im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) wurde von 1994 bis 1997 eine qualitative empirische Studie zu Biographien gewalttätiger Jugendlicher durchgeführt. Zugrundeliegende Intention war es, in Interviews das Gewalterleben und -verarbeiten von Jugendlichen zu erforschen, um herauszufinden, „aus welchen Gründen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Motiven und Perspektiven sie welche Formen von Gewalt ausüben“. (BÖTTGER 1998, S. 2)

Der in dieser Studie zugrundegelegte Gewaltbegriff folgt der Definition Rammstedts, der den Begriff eingrenzt auf „das Einsetzen physischer Stärke“ und wird lediglich um „die Dimension mechanisch erzeugter Kraft [...] ergänzt, die z. B. beim Einsatz einer Schusswaffe wirksam wird“. Böttger erklärt diese Eingrenzung des Begriffs mit dem Ziel, den „Gegenstandsbereich der Untersuchung nicht zu

²² Dem Bericht der Wissenschaftler zufolge beziehen Schulleiter und Lehrer „die Zunahme der Gewaltphänomen vor allem auf Jungen“ (SCHWIND/ROITSCH/GIELEN 1999, S. 93).

überfrachten“; eine Verharmlosung verbal ausgeübter oder struktureller Zwänge sei damit nicht intendiert gewesen (BÖTTGER 1999, S. 48). Eingeschlossen in den Gewaltbegriff wurde die Androhung der Gewaltausübung im Rahmen sozialer Interaktionen, sodass zusammenfassend Gewalt definiert wird als „der intentionale Einsatz physischer oder mechanischer Kraft durch Menschen, der sich unmittelbar oder mittelbar gegen andere Personen richtet, sowie die ernsthafte Androhung eines solchen Krafteinsatzes, soweit sie im Rahmen einer sozialen Interaktion erfolgt“ (BÖTTGER 1998, S. 23). In der Konzeption der Untersuchung gehen die Forscher von einem sozialisationstheoretischen Ansatz aus, indem sie „die objektive gesellschaftliche Realität einerseits und ihre subjektive Deutung durch die Gesellschaftsmitglieder andererseits als wechselseitig voneinander abhängig“ (BÖTTGER 1998, S. 11) begreifen. Die Phänomene der Gewalterfahrung und -ausübung der Jugendlichen sollten daher auf dem Hintergrund ihrer aus ihrer Sicht erzählten Lebensgeschichte analysiert werden. Als Forschungsmethode diene bei der Querschnitterhebung eine Form des qualitativen Interviews, das „rekonstruktive Interview“²³. Es wurden 100 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 25 Jahren aus dem Raum Hamburg und Niedersachsen befragt, hauptsächlich Jugendliche, die regelmäßig illegal körperliche Gewalt ausüben (z. B. Hooligans, Punks, Rechtsextreme oder als Einzelgänger). Um analytische Vergleichsmöglichkeiten zu schaffen, wurden aber auch Jugendliche befragt, die legal körperliche Gewalt ausüben (z. B. Polizisten, Kampfsportler) und solche, die keine Gewalt ausüben.

Auch bei dieser Studie muss ein jungensorientiertes Forschungsdesign festgestellt werden, das nicht geeignet scheint, um das Gewaltverhalten von Mädchen genauer auszuleuchten bzw. mädchenstypische Formen der Aggression zu beschreiben. Trotz der im Forschungsbericht referierten Ergebnisse bezüglich der für die Geschlechter eher typischen oder untypischen Gewalthandlungen beziehen sich die Analysen auf die von den Forschern vorgenommene Definition von Gewalt, die lediglich physische Aggressionen einschließt, verbale oder psychische Aggressionsformen aber ausschließt. Als Auswahlkriterium für die Interviewten diene daher die Anwendung physischer Gewalt. Insofern bestätigen die referierten Unterschiede zwischen den Geschlechtern die den Forschern vorab bekannte Tatsache, dass physisches Gewaltverhalten eher der männlichen Sozialisation ent-

²³ Als rekonstruktives Interview bezeichnet Böttger ein dialogisches Interview, das auf die „Rekonstruktion des subjektiven Erlebens biographischer Ereignisse zur Zeit ihres Verlaufs ausgerichtet ist“. (BÖTTGER 1999, S. 51)

spricht, während Mädchen eher zurückhaltende Verhaltensweisen erlernen und infolgedessen eher verdeckte Formen der Gewaltanwendung ausüben. Dies wurde im Lauf der Untersuchung laut Forschungsbericht auch von den Interviewten angesprochen: Es „wurde [...] von einigen (männlichen und weiblichen) Befragten darauf hingewiesen, dass Frauen eher psychische und verbale Formen des Zwanges anwenden, um sich in einer Gemeinschaft durchzusetzen“ (BÖTTGER 1998, S. 383). Den Forschern zufolge ließ sich diese Vermutung in der Untersuchung zwar nicht erhärten; sie erscheine aber plausibel und erfordere eine gesonderte speziell darauf ausgerichtete Untersuchungskonzeption.

„Hier kann sich in der Tat andeuten, daß Frauen möglicherweise insgesamt eher zu verdeckten Aggressionen neigen, weil ‚offene Aggressionen sie in Konflikt mit ihrer Frauenrolle bringen könnten.‘ (Insel 1996, 78) Denn auch in den Vorüberlegungen [...] wurde bereits thematisiert, daß Frauen und Mädchen in der Sozialisation eher passive Rollen zugeschrieben werden und daß sie unter Umständen deshalb im Vergleich zu den Jungen und Männern seltener Problemlösungsstrategien anwenden, die mit Gewalteinsetzungen verbunden sind. Um dies empirisch genauer auszuleuchten, wäre allerdings eine Untersuchung notwendig, die eine höhere Zahl weiblicher Befragter einbezieht, die körperliche Gewalteinsetzungen nicht zu ihrem Alltagshandeln rechnen.“ (BÖTTGER 1998, S. 383)

Böttger verweist somit darauf, dass eine geschlechterdifferenzierende Forschungsperspektive in der Jugendgewaltforschung die geschlechtsspezifische Sozialisation, die Mädchen eine passivere Rolle zuweist, in die Forschung miteinbeziehen müsste. Dementsprechend würde eine Untersuchung des Umgangs von Mädchen und jungen Frauen mit Aggressionen erfordern, das Untersuchungsdesign auf diese Gegebenheiten auszurichten und folglich auch Mädchen und Frauen einzubeziehen, die andere als körperliche Gewaltformen anwenden.

3.1.2 Geschlechterdifferenzierende Studien

In der wissenschaftlichen Diskussion um Jugendgewalt und um Probleme der Jugendgewaltforschung ist im Lauf der neunziger Jahre sowohl die mangelhafte Berücksichtigung von Mädchen als auch die verzerrende, auf Jungenverhalten ausgerichtete Perspektive der empirischen Untersuchungen thematisiert und kritisiert worden. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre wurden infolgedessen verschiedene Versuche unternommen, Mädchen gezielt in die Analysen einzubeziehen. Als problematisch erweist sich hier allerdings, dass ein Festhalten an den alther-

gebrachten Forschungsmethoden und jungensorientierten Gewaltdefinitionen weiterhin kaum dazu führen kann, Aussagen über mädchentypisches Verhalten machen zu können. Im Folgenden soll zuerst anhand einiger Beispiele gezeigt werden, welche typischen Verzerrungen und Widersprüche sich bei Studien ergeben, die versuchen mithilfe jungengewaltorientierter Forschungsdesigns Aussagen über Mädchen zu machen. Anschließend wird anhand weiterer Studien gezeigt, welcher Perspektivenwechsel sich Ende der 90er Jahre in Bezug auf die Untersuchung von Mädchengewalt vollzog.

3.1.2.1 Karin von Spaun: Gewalt und Aggression in der Schule (1993/1994)

Bei der von Karin von Spaun 1996 vorgestellten Studie handelt es sich um eine rein statistische Erhebung der an bayerischen Schulen aufgetretenen Gewalthandlungen (Erhebungszeitraum Schuljahr 1993/94, Erfassungszeitraum Schuljahr 1992/1993).²⁴ Es wurden in einer Totalerhebung alle weiterführenden Schulen Bayerns sowie in einer 50%-igen Stichprobe die Grundschulen (gesamt ca. 3600 bayerische Schulen) einbezogen. Die Beantwortung der zwei Fragebögen erfolgte durch die Schulleiter, die gebeten wurden, das Lehrerkollegium und die Schülervertretung zu beteiligen. In den statistischen Erhebungsbögen wurden unter Vorgabe exakter Definitionen Gewalthandlungen erfragt, die im Lauf des Erfassungszeitraums an den befragten Schulen aufgetreten waren. Unter Gewalthandlungen wurden dabei folgende Phänomene gefasst und unterschieden:

„Bei *Gewalt und Aggression gegen Personen* (Mitschüler, Lehrer, sonstiges Schulpersonal und schulfremde Personen) wird nach physischer (z. B. Körperverletzung, Raub), psychischer und verbaler Gewalt (z. B. sexuelle Belästigung, Erpressung, Beleidigung) unterschieden. *Gewalt und Aggressionen gegen Sachen* sind Schmierereien, mutwillige Beschädigungen und Zerstörung von Einrichtungsgegenständen, Schüler- bzw. Lehrereigentum (Kleider, Fahrräder usw.) von Lehr- und Lernmitteln sowie des Schulgebäudes.“ (SPAUN 1996, S. 8; Herv. im Orig.; vgl. auch SPAUN 1997)

Bei der Auswertung der erhobenen Daten erfolgt lediglich bei innerschulischem Gewaltverhalten eine Darstellung der jeweiligen Anteile der Geschlechter. Zusammen-

²⁴ Die statistische Erhebung fand zeitgleich mit den Individualbefragungen von W. Funk und S. Lamnek an bayerischen Schulen statt. Zusammen mit der oben referierten „Nürnberger Studie“ von Fuchs; Lamnek; Luedtke sollten die drei Untersuchungen zusammen einen repräsentativen Überblick über das Gewaltphänomen an bayerischen Schulen geben.

mengefasst ergeben sich hier insgesamt für Mädchen bei allen abgefragten Gewalthandlungen bedeutend geringere Anteile als für Jungen. Im Hinblick auf die bei der Erhebung im statistischen Fragebogen vorgegebenen Gewalthandlungen ist dieses Ergebnis allerdings zu hinterfragen. Denn wie bei den oben vorgestellten jungensorientierten Studien basiert diese Erhebung zu einem großen Teil auf der hergebrachten Gewaltdefinition, die sich auf für Jungen typische Gewalthandlungen konzentriert. So fallen unter Gewalt gegen Personen bei „Körperverletzung“ explizit nur „Fälle [...], die über das übliche Maß hinausgehen, d. h. Raufereien oder Kämpfe, in denen sich Schüler blutige Nasen schlagen, geschwollene ‚blaue Augen‘, Platzwunden, Stichwunden und dergleichen“ (SPAUN 1997, Anhang der Dokumentation). Nach diesen Vorgaben sind leichtere physische Gewalthandlungen, wie sie bei Mädchen eher vorkommen, ausgeschlossen. Auch die vorgegebene Definition für „Nötigung, Bedrohung, Erpressung“ als „Verhaltensweisen, bei denen unter Androhung von Gewalt oder Übeln jemand gezwungen wird, etwas zu tun bzw. etwas zu unterlassen, was gegen seinen eigenen Willen ist“ richtet den Blick lediglich auf die Androhung physischer Gewalt, denn sie bietet keine Erläuterung, was unter „Übeln“ zu verstehen ist. Diese Vorgaben lenken daher den Befragten auf eher für Jungen typische Gewalthandlungen, zumal psychische Gewalthandlungen, bei denen Mädchen aktiver sind, gar nicht in die Gewaltdefinition eingeschlossen sind. Es ist zwar einschränkend festzustellen, dass in den Vorgaben für „verbale Gewalt/Aggression“ und „sexuelle Belästigung/Sexualvergehen“ auch Verhaltensweisen von Mädchen eingeschlossen sind, doch erfahren diese keine weitere Erläuterung. So fallen laut Vorgabe unter „Sexuelle Belästigung, Sexualvergehen“ „Berührung [...] sowie Verführung und Vergewaltigung“; unter „Verbale Gewalt/Aggression (Beleidigung, Provokation)“ fallen Verhaltensweisen wie „Diskriminierung und Beschimpfung einer Person, insbesondere vor Dritten, deren Inhalt z. B. sexistischen oder rassistischen Charakter hat oder als Obszönität und Ähnlichem zu werten ist“. Hier ist also eingeschlossen, dass sexuelle Verführung ebenso eine mögliche Aggressionsform sein kann wie öffentliche Diskriminierung. Da diese unter psychische Gewalt fassbaren Aggressionsformen aber keine weitere Erläuterung erfahren und psychische Gewalt insgesamt ausgeschlossen wird, lässt sich als problematisch festhalten, dass insgesamt der Blick der Befragten eher auf Gewalthandlungen gelenkt wird, die für Jungen typisch sind, da insgesamt die oben kritisierte jungengewaltorientierte Gewaltdefinition unterstellt wird. Trotz der Bemühungen, Mädchen in die Erhebung explizit mit einzuschließen, lässt sich aus den erhobenen quantitativen Daten daher nur sehr bedingt Auskunft über das Gewaltverhalten von Mädchen machen.

3.1.2.2 Arbeitsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen (Dresdner Studie, 1995/1996)

Die Arbeitsgruppe Schulevaluation (Leiter: Wolfgang Melzer) führte Ende 1995/Anfang 1996 eine empirische Repräsentativbefragung an Schulen in Sachsen durch (vgl. ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998). Zum Zweck des Ost-West-Vergleichs wurde parallel in Hessen (Leiter des hessischen Projektes: Klaus-Jürgen Tillmann und Heinz-Günter Holtappels, außerdem zugehörig: Birgit Holler-Nowitzki, Ulrich Meier, Ulrike Popp) eine Vergleichsstudie mit demselben Instrumentarium durchgeführt. Befragt wurden insgesamt 6.700 Schüler und 760 Lehrer der Sekundarstufe I (3147 Schüler und 311 Lehrer in Sachsen sowie 3540 Schüler und 448 Lehrer in Hessen).²⁵

Der Studie liegt ein „sozialökologischer Untersuchungsansatz (im Sinne eines Mehrebenenmodells) zugrunde [...], für den der Gewaltbegriff leitend ist“. Gewalt definieren die Autoren als „zielgerichtete direkte Schädigung, die unter körperlichem Einsatz und/oder mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richten kann“ (ebd., S. 35f.). Nach dem Theoriemodell der Autoren muss schulische Gewalt im Kontext makrosozialer Bedingungen (außerschulische Sozialisationsfaktoren, schulkulturelle Bedingungen und individuelle Persönlichkeitsmerkmale) analysiert werden. „Gewaltemergenz“²⁶ als abhängige Variable dieser Bedingungen entstehe, wenn in den zwei vermittelnden Ebenen, in denen sich Interaktions- und Steuerungsprozesse vollziehen („Prädikatoren und äußere Regulationsmechanismen und Prädikatoren und Selbstregulationsmechanismen“), Regulationsmechanismen versagen. Bei der Ermittlung der als Ursachen von Gewalt verstandenen auslösenden Faktoren folgen die Autoren „einschlägigen Sozialisations- und Entwicklungsmodellen, nach denen neben den bio-physischen und personalen Voraussetzungen vor allem die primäre Sozialisation innerhalb des emotionalen Zentrums der Familie, die sekundäre Sozialisation mit dem Einfluss schulischer Prägungen, Erfahrungen und Auseinandersetzungen sowie die insbesondere in der Jugendphase relevante Peer-Sozialisation mit ihren

²⁵ Eine geschlechterbezogene Auswertung der Studie folgt im Anschluss (Kap. 3.1.2.4).

²⁶ Mit dem Terminus „Gewaltemergenz“ bezeichnen die Autoren „die Komplexität von Gewalt mit ihren verschiedenen Gewaltformen, den Wechselbeziehungen zwischen ihnen, den Situationen, in denen sie in Erscheinung tritt, den personalen, sozialisatorischen und sozialökologischen Bedingungsfaktoren sowie den äußeren Steuerungs- und (intrapersonalen) Selbstregulationsmechanismen“. (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 38)

vergleichsweise höheren Freiheitsgraden von grundlegender Bedeutung für die Ökologie menschlicher Entwicklung sind.“ (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 37) Besonderes Augenmerk sollte in der Studie (neben dem Ost-West-Vergleich) auf die Analyse der Bedingungen für Gewalt in der Institution Schule gelegt werden. Die empirische Erfassung der Gewaltformen und -interaktionen erfolgte mithilfe eines Schülerfragebogens, welcher Gewaltbeobachtungen, Täter-Selbstreporte, Opfer-Selbstreporte und die Einstellung zu Gewalt sowie eine Stellungnahme zu konkreten Handlungssituationen erfasste. Ein Lehrerfragebogen wurde zwar auch versandt; da die Rücklaufquote hier aber sehr niedrig war, wurden die Lehrerdaten bei der Analyse nur flankierend hinzugezogen.

In einer gesonderten Auswertung der in Sachsen erhobenen Daten gehen die Autorinnen Stenke, Bergelt und Börner den geschlechtsspezifischen Unterschieden nach, wobei sie selber ausdrücklich darauf verweisen, dass die Anlage der Studie nicht aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive erfolgte und daher eine geschlechtsbezogene Auswertung der Daten der quantitativen empirischen Erhebung nur sehr eingeschränkt möglich ist. Über unterschiedliche geschlechtsspezifische Sozialisationsmuster und Zusammenhänge zu spezifischen Zugängen der Geschlechter zum Gewalthandeln lassen sich daher ebenso wenig Aussagen machen wie zu spezifisch weiblichen Ausdrucksformen von Gewalt. Und auch die Untersuchung der von Mädchen und Jungen beobachteten und selbst ausgeübten Gewalt-handlungen sowie ihrer Einstellung zu Gewalt birgt, wie gezeigt, die Problematik, dass in den vorformulierten Antwortvorgaben von vornherein eine sehr jungentypische Vorstellung von Gewalt vorgegeben ist, die eine relativierende Betrachtung der erhobenen Ergebnisse erfordert. Trotz der Bemühungen um eine geschlechterbezogene Auswertung der Daten handelt es sich daher auch hier um eine typische jungensorientierte Studie, deren Ergebnisse für das Gewaltverhalten von Mädchen nur sehr bedingt aussagekräftig sind. Vielmehr zeigt sich auch hier die an jungensorientierten Studien kritisierte zirkuläre Logik, nach der Studien, die von einer jungensorientierten Gewaltdefinition und Untersuchungsperspektive ausgehen, die vorab erwarteten Ergebnisse bestätigen: (Jungen-)Gewalt wird von Jungen begangen.

Um über die quantitativen Ergebnisse der standardisierten Befragung hinaus Informationen über den individuellen Umgang mit Gewalterfahrungen zu erhalten, wurden in der Dresdner Studie in einem Lehrforschungsprojekt zusätzlich Einzel- und Gruppeninterviews an zwei überdurchschnittlich belasteten Mittelschulen durchgeführt, deren Ergebnisse bezogen auf die geschlechterbezogene Wahrnehmung

die Forscherinnen referieren.²⁷ Anhand dieser qualitativen Einzel- und Gruppeninterviews arbeiten die Forscherinnen Verweise darauf heraus, dass das aktive bzw. passive Gewaltverhalten von Mädchen und Jungen „im Zusammenhang mit geschlechterbezogener Sozialisation steht“. Bei Jungen werde deutlich, dass „Gewalt ein wichtiges Mittel zur Statusabsicherung innerhalb der Klasse bzw. der Schule ist“, wobei die Mädchen „in diesen Prozess der Statusabsicherung und des Ringens um Macht und Anerkennung eingebunden“ seien, indem sie das Machogehabe der Jungen honorieren (ebd., S. 114). Mädchen seien hingegen offensichtlich mit geschlechterbezogenen Schranken im Umgang mit Gewalt konfrontiert; aktives Gewaltverhalten werde bei ihnen mit abfälligen Beurteilungen und sozialer Ausgrenzung bewertet. Wie die Autorinnen zeigen, bedeutet das gesellschaftlich erwartete passive Gewaltverhalten bei den Mädchen jedoch nicht, dass ihr Verhalten frei von Aggressionen ist. Auch bei den Mädchen zeigten sich Konkurrenz und Kämpfe um Status und Anerkennung, jedoch setzten sie hierbei psychische und verbale Aggressionsformen ein. Als Konsequenz benennen die Autorinnen, dass Analysen, die den geschlechtsspezifischen Zusammenhang untersuchen wollen, methodisch variantenreicher sein müssten; vor allem müssten bereits vorhandene geschlechterbezogene Überlegungen in der Anlage des Designs, der Hypothesenbildung und der Konstruktion der Instrumente berücksichtigt werden.

3.1.2.3 Lösel; Bliesener; Averbeck: Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern (ca. 1995-1997)

Die von Lösel, Bliesener und Averbeck 1999 vorgelegte Studie²⁸ thematisiert die Gewalt an Schulen im Rahmen des Bully/Victim-Konzepts.²⁹ Aus Sicht der Autoren besteht ein Problem der Schulgewaltforschung u. a. darin, dass nicht zwischen gelegentlichen oder spielerischen Aggressionen und persistenter Täter- oder Opferschaft unterschieden werde. In ihrer methodischen Anlage verfolgten viele Studien einen vari-

²⁷ Insgesamt wurden 13 Einzelinterviews (darunter allerdings nur eines mit einem Mädchen) und sechs Gruppeninterviews durchgeführt.

²⁸ Der genaue Zeitrahmen der Studie von Lösel, Bliesener und Averbeck ist der Veröffentlichung nicht zu entnehmen, es geht aus dem Text lediglich hervor, dass die Daten ab Mitte der 90er Jahre erhoben wurden. (Vgl. auch die diesbezügliche Kritik von Tanja Pöhl. PÖHL 2006, S. 46)

²⁹ Auch Hanewinkel und Knaack untersuchten bereits 1994 im Rahmen des Bullying-Konzepts von Olweus das Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen in Schleswig-Holstein. Die Ergebnisse ähneln den hier dargestellten; auf eine Auswertung soll daher verzichtet werden. (vgl. HANEWINKEL/KNAACK 1997, HANEWINKEL/KNAACK 1999 und HANEWINKEL/EICHLER 1998)

ablenbezogenen Ansatz, in dem die Merkmale uni- oder multivariat über alle Schüler hinweg korreliert würden. In der Konzeption ihrer Studie war den Forschern hingegen daran gelegen, den individuellen Merkmalskonfigurationen Rechnung zu tragen. In ihrem Forschungsansatz beziehen sich die Wissenschaftler auf die bestehende Forschung zum Bullying, in der Phänomene der persistenten Aggression und Viktimisierung bereits thematisiert worden sind (vgl. LÖSEL/BLIESENER/AVERBECK 1999).

Die Studie war als standardisierte schriftliche Reihenuntersuchung mit Schüler- und Lehrerbefragungen in Schulen angelegt, die im Folgejahr durch Intensivuntersuchungen an ausgewählten Schülern ergänzt wurde. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse der ersten Untersuchung referiert. Befragt wurden 1163 Schüler an 52 Klassen der Jahrgänge 7 und 8 an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien in Nürnberg und Erlangen. Erfasst werden sollten durch die standardisierten Befragungen die Gewalterfahrungen aus der Täter-, Opfer- und Beobachterperspektive, die individuelle soziale Kompetenz in Konflikten, biographische Belastungen, Lebensumstände und allgemeine Erlebens- und Verhaltensprobleme. Die Selbstberichte der Jugendlichen wurden durch Lehrerurteile validiert. Die Auswertung der Ergebnisse im Hinblick auf die Frage, ob und inwieweit persistente Aggressoren und Opfer allgemeine Erlebens- und Verhaltensprobleme aufweisen, erfolgte nach Geschlechtern getrennt.³⁰

Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Studien wurde in dieser standardisierten Befragung ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Die Forscher richteten ihr Augenmerk nicht auf die quantitative Abfrage vorgegebener (jungentypischer) Gewalthandlungen, sondern versuchen, die individuelle Beschaffenheit sowohl der Täter als auch der Opfer in den Blick zu bekommen, um so typische Charakteristika von Gewalttätern und -opfern zu erfahren. Insofern löst sich dieser Untersuchungsansatz von Forschungsanliegen, die allein auf die Erhebung von gesellschaftlich als dramatisch eingeschätzten häufigen Gewalthandlungen zielen, und versucht die individuelle Beschaffenheit der agierenden Personen zu erfassen. Es wird an den Ergebnissen der Studie deutlich, dass Mädchen einen anderen Umgang mit Gewalt haben und andere aggressive Verhaltensweisen zeigen als Jungen. Wie die Autoren schlussfolgern, erfordert die Untersuchung des Aggressionsverhaltens von Mädchen eine erhöhte Konzentration auf indirekte, subtile Gewaltformen.

³⁰ Es wurden fünf Subgruppen unterschieden, die sich in aktiven und passiven Gewalterfahrungen prägnant unterschieden: „Täter“, „Opfer“, „Täter/Opfer“, „Normalgruppe“, „Sozial Kompetente“.

3.1.2.4 Ulrike Popp: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen (1995-1997/1998-1999)

Auch Ulrike Popp untersucht Daten aus einer nicht konkret auf Mädchen ausgerichteten Studie. Hierbei handelt es sich um die 1995 von Tillmann, Holtappels etc. in Hessen durchgeführte repräsentative Studie „Gewalt an Schulen“, in die in einer schriftlichen Befragung 3540 hessische Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 11 und 17 Jahren einbezogen wurden.³¹ In ihrem Untersuchungsansatz nimmt Popp eine explizit geschlechtsrollenorientierte Perspektive ein und versucht gezielt, einseitige Sichtweisen und voreingenommene Interpretationen in der auf Jungen ausgerichteten Jugendgewaltforschung zu hinterfragen (vgl. POPP 1997 und POPP 1999).

Popp vermutet, dass Mädchen stärker an Gewalthandlungen beteiligt sind als bisher angenommen. Sie geht in ihrer Untersuchung von soziologischen und psychologischen Theorie-Ansätzen aus, denen zufolge Verhaltensweisen von Individuen als Resultat vielschichtiger Sozialisationsprozesse begriffen werden. Diesen zufolge lernen Heranwachsende in Interaktionsprozessen Normen, Werte und gesellschaftliche Strukturen kennen und reproduzieren und modifizieren diese in subjektiven Identitäts- und Rollenentwürfen. Popp richtet ihr Augenmerk daher gezielt auf Mädchen und deren – rollensozialisatorisch bedingt – andersartiges Gewaltverhalten. Dabei zeigt sie, dass bisherige Studien auf Jungen und deren Gewaltverhalten konzentriert waren und die vorliegenden Resultate daher zu hinterfragen sind. Sie gelangt zu dem Schluss, dass die Ergebnisse ihrer Untersuchung auf die Notwendigkeit verweisen, in weiteren Untersuchungen gezielt das geschlechtsspezifische Verhalten von Mädchen zu untersuchen.

Aufbauend auf den Untersuchungen von 1995 wurde daher 1998/1999 ein weiteres von der DFG gefördertes Forschungsprojekt (beteiligte Forscher: Ulrike Popp, Gabriele Klewin, Ulrich Meier, Klaus-Jürgen Tillmann) durchgeführt, in dem gezielt ein „geschlechtstypischer Blick“ auf schulische Gewalthandlungen eingenommen wurde. In einer Methodentriangulation wurde als quantitatives Datenmaterial einerseits auf das vorliegende Material der standardisierten hessischen Erhebung zurückgegriffen, andererseits wurde zusätzlich 1998 auch eine qualitative Erhebung in Hessen durchgeführt. An drei unterschiedlichen Schulformen

³¹ Die hessische Studie (SFB Forschungsprojekt: Gewalt an Schulen, unter Beteiligung von Klaus-Jürgen Tillmann, Heinz Günther Holtappels, Birgit Holler-Nowitzki, Ulrich Meier und Ulrike Popp) ist die Kooperationsstudie zur Dresdner Studie.

wurden in 9. Klassen problemzentrierte Interviews mit Schülerinnen, Schülern, Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. Die Interviews waren darauf angelegt, Einblicke in die informellen Kommunikationsmuster der Geschlechter in den Schulklassen zu erhalten. Die qualitative Methode des problemzentrierten Interviews (vgl. WITZEL 1985) ermöglichte es dabei, im leitfadengestützten Gespräch die Erfahrungen und Interpretationen der Schüler(innen) und Lehrer(innen) zu unterschiedlichen Aspekten von Konflikt- und Gewalthandlungen zu erfragen.³²

3.1.2.5 Mirja Silkenbeumer: Mädchen ziehen an den Haaren, Jungen nehmen die Fäuste – oder? (1994-1997)

Im Rahmen der oben vorgestellten qualitativen Studie „Biografien gewalttätiger Jugendlicher“ von Böttger hat Mirja Silkenbeumer eine Auswertung der Biografien von 70 gewalttätigen Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren, darunter 15 Mädchen bzw. junge Frauen, vorgenommen. Ihrer Arbeit zugrunde liegt die Auffassung, dass im „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ Mädchen andere Verhaltensweisen als Jungen nahegelegt werden (nach Hagemann-White). Die Aneignung der geschlechtlichen Identität geschehe in der sozialen Interaktion, wobei es „innerhalb der sozialstrukturellen Bedingungen vielfältige Möglichkeiten der Konstruktion von weiblicher oder männlicher Identität“ gebe (nach Scarbath). Weibliche Gewalt könne „in Anlehnung an die Konzepte der hegemonialen Männlichkeit und der betonten Weiblichkeit“ (nach Connell) als Form des Widerstands, der Anpassung und Uminterpretation des Bildes „betonter Weiblichkeit“ gesehen werden (vgl. SILKENBEUMER 1999).

Auch die Ergebnisse von Silkenbeumer verweisen darauf, dass eine gezielte Untersuchung des Gewaltverhaltens von Mädchen andere Resultate hervorbringt als die auf Jungen und deren Gewalt fixierten Studien. So werde deutlich, dass Mädchen ebenfalls physische Gewalt anwenden. Wie die Studie zeigt, dient ihnen diese zur Durchsetzung ihrer Interessen wie z. B. der Bereicherung, zur Verteidigung gegen Angriffe z. B. innerhalb der Familie und zur Erlangung von Respekt, d. h. einem Status der Macht oder zumindest der Selbstbehauptung. Des Weiteren zeigten die Ergebnisse der qualitativen Studie, dass Mädchen und Jungen durch

³² Die Ergebnisse dieser Untersuchungen (1995, 1997, 1998) hat Ulrike Popp 2002 in einer Veröffentlichung zusammenfassend dargestellt und die Ergebnisse theoretisch interpretiert (POPP 2002). Ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen, insbesondere deren Einordnung in theoretische Bezüge, werden im 5. Kapitel (Theoretische Erklärungsansätze von weiblicher Jugendgewalt) diskutiert.

gesellschaftliche Rollenzuweisungen verschiedenartiges Gewaltverhalten erlernen und praktizieren. Während die Anwendung von Gewalt bei Jungen normaler sei, z. B. als ein selbstverständliches Mittel, um die angegriffene Ehre oder den eigenen Status gegen Konkurrenten zu verteidigen, sei Gewaltausübung für Mädchen ungewöhnlicher und werde z. T. sogar als Verlust von Selbstkontrolle empfunden.

Weiterhin stellt Silkenbeumer dar, dass Mädchen wie Jungen in den qualitativen Interviews Gewalt als härtere physische Gewalt definieren. Gleichzeitig beschreiben sie aber psychische Gewalt wie verbale Demütigungen, Beleidigung und Nicht-Beachtung als schlimmer als physische Gewalt, da die seelischen Verletzungen schlechter verarbeitet werden könnten. Es werde so sichtbar, dass sich allgemein ein Verständnis von Gewalt durchgesetzt habe, in dem als Gewalt eher härtere, jungentypische Aggressionsformen gefasst würden. Gleichzeitig ließe sich in den qualitativen Befragungen jedoch zeigen, dass psychische Gewalt gar nicht als weicher oder weniger schlimm empfunden werde, sondern sogar als schmerzhafter. Die Ergebnisse der Studie verweisen so darauf, dass in einer Diskussion von Jugendgewalt, die geschlechtsspezifische Unterschiede herausarbeiten soll, sowohl die hergebrachte Gewaltdefinition als auch die darin implizierte „Härteskala“ zu hinterfragen sei. Auch Silkenbeumer gelangt so zu der Schlussfolgerung, dass bei der Untersuchung von Mädchengewalt deren gesellschaftliche Rollenzuweisungen und daraus entwickelten andersartigen Verhaltensweisen zu erfragen sind.

3.1.2.6 Bruhns; Wittmann: Mädchen und Gewalt: Eine Untersuchung zum jugend-gruppentypischen Umgang mit Gewalt (1998-2001)

Die Forscherinnen Kirsten Bruhns und Svendy Wittmann untersuchten in einem zweijährigen Projekt die Haltung von Mädchen zu Gewalt in gewaltauffälligen und nicht gewaltauffälligen Jugendgruppen. Analyseschwerpunkt war die Wechselwirkung zwischen Geschlechtsrollenorientierungen von Mädchen und gruppendynamischen Prozessen (vgl. BRUHNS/WITTMANN/KRATZ 1998, BRUHNS/WITTMANN 2000, BRUHNS/WITTMANN 2002, BRUHNS/WITTMANN 2006).

Die Forscherinnen gehen in ihrem sozialisationstheoretischen Ansatz in Anlehnung an Heitmeyer davon aus, dass vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse die Gleichaltrigengruppe eine wichtige Sozialisationsinstanz bildet. Die Clique biete ausgehend von entwicklungs- und milieutypischen Gemeinsamkeiten Schutz für Experimentierverhalten und Erfahrungsbildung. Der „eigene Status, Motive und Rollen, Über- und Unter-

ordnung etc.“ könnten „eingeübt und interaktiv“ getestet werden. Auch wenn „individuelle Dispositionen und Kompetenzen die Gewaltneigung von Jugendlichen mitbestimmen“, erhielten Gruppenprozesse eine eigene Dynamik. In der Ausbildung gruppenspezifischer Maßstäbe, im gemeinsamen Handeln und in der interaktiven Reflexion werde ein „Wir-Gefühl“ entwickelt und bestätigt. Gewalttätiges Verhalten von Jugendgruppen könne deshalb als kollektiver Prozess betrachtet werden (WITTMANN/BRUHNS 1999, S. 86f.). In der Untersuchung wurden im Abstand von einem Jahr Gruppendiskussionen mit je zwei gewaltbereiten Mädchen- und gemischtgeschlechtlichen Jugendgruppen geführt sowie zusätzlich aus jeder Gruppe vier bis sechs weibliche und männliche Jugendliche in Einzelinterviews befragt. Das Alter der Gruppenmitglieder lag zwischen 14 und 16 Jahren in den Mädchengruppen und 12 und 20 Jahren in den gemischten Gruppen. Alle Gruppen waren in der Öffentlichkeit durch Gewaltbereitschaft bzw. Gewaltverhalten aufgefallen. (WITTMANN/BRUHNS 2001). Im Mittelpunkt der Analyse stand daher öffentlich sichtbare physische Gewalt, nicht verbale oder psychische Gewalt. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews sagen laut Auskunft der Projektmitarbeiterinnen nichts über die Häufigkeitsverteilung aus und sind auch nicht als repräsentativ für gewaltauffällige Jugendgruppen an sich anzusehen (vgl. BRUHNS O. J., S. 18).

Diese gezielt auf die Untersuchung des Verhaltens von Mädchen ausgerichtete Studie brachte Ergebnisse, die weibliches jugendliches Gewaltverhalten in einem neuen Licht darstellen. Die interviewten Mädchen aus gewaltbereiten Jugendgruppen zeigten sowohl gewaltbefürwortende Einstellungen als auch eigenes gewalttätiges Handeln; körperliche Aggressivität ist den Auswertungen zufolge für die Mädchen in Auseinandersetzungen sogar eine normale und häufig gewählte Verhaltensstrategie. Als Gründe für Gewaltausübung werden die Selbstverteidigung oder die Verteidigung der Freunde, die Bestrafung von „Labern“ und „Lügnerzählen“ sowie das Ziel, sich Respekt und Anerkennung zu verschaffen genannt. Im Unterschied zu Ergebnissen aus den bisher referierten Studien gilt bei diesen Mädchen also Gewalttätigkeit nicht mehr als unweiblich, sondern erhöht in ihren Augen sogar ihre Anerkennung. Während aus anderen Studien hervorging, dass Mädchen aufgrund ihrer Geschlechterrolle ungern eigene Gewaltaktivität zugeben, prahlen die hier untersuchten Mädchen sogar mit ihrer Gewalttätigkeit und Kompromisslosigkeit und werden dafür mit Wertschätzung und Anerkennung belohnt.

Wie die Autorinnen herausarbeiten, sei dieses Verhalten darauf zurückzuführen, dass die Mädchen versuchten, sich von mädchenspezifischen Geschlechtsstereotypen abzugrenzen, weil sie die als untergeordnet empfundene weibliche Rolle ableh-

nen und sich statt dessen als durchsetzungsfähig und stark darstellen möchten. Insofern sei hier ein Bruch mit althergebrachten Geschlechtsstereotypen festzustellen: Durch die veränderte Rollenidentifikation konstituierten die Mädchen neue Elemente von Weiblichkeit; zum einen diene die gewaltbetonte Selbstdarstellung den Mädchen zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins, zum anderen sei sie aber auch Mittel zur Durchsetzung ihrer Interessen, indem sie andere bedrohen und einschüchtern.

3.1.2.7 Andrea Hilgers: Ist Jugendgewalt - Jungengewalt? (2000)

Andrea Hilgers berichtete auf einer Tagung über die Ergebnisse aus qualitativen Interviews mit Jugendlichen aus dem Großraum Köln und dem Landkreis Fulda. Eine ausführliche Dokumentation dieser Interviews liegt nicht vor, zu entnehmen ist der Tagungsdokumentation jedoch, dass mit „qualitativen, biographieorientierten Methoden [...] 140 offene, problemzentrierte Interviews mit Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 21 Jahren“ (HILGERS O. J., S. 8) durchgeführt wurden, die gezielt die Gewalteinrichtung und das Gewaltverhalten von Mädchen fokussierten. 79 der befragten 140 Jugendlichen waren weiblichen Geschlechts.

Auch bei diesen Ergebnissen aus qualitativen Interviews mit Mädchen ergibt sich eine Veränderung der Einstellungen von Mädchen zu Gewalt und in ihrem eigenen Gewaltverhalten. Von den 79 interviewten Mädchen berichteten 80% über eigene, teilweise regelmäßige körperliche Auseinandersetzungen. Wie auch in der referierten Studie von Bruhns und Wittmann zeigten die hier interviewten Mädchen ein deutlich „unweiblicheres“ Verhalten als es bisher aus Studien hervorging. Sie legten bei physische Gewaltdelikten zu und akzeptierten es nicht, eine untergeordnete Rolle zugewiesen zu bekommen. Auch übernahmen sie bisher als „männlich“ bekannte Argumentationsmuster und glichen ihre Verhaltensweisen an die „männlichen“ an. So setzten sie auch Gewalt ein, um ihren Status oder ihre Ehre zu verteidigen. Der Argumentation von Hilgers zufolge zeigt sich hier, dass Mädchen genauso aggressiv empfinden wie Jungen, dass es ihnen aber im Rahmen der traditionellen Frauenrolle nicht erlaubt gewesen ist, offene Gewalt zu zeigen. Statt dessen übten Mädchen aufgrund dieser Zuschreibung vermehrt „weibliche“ Gewaltformen wie indirekte oder verdeckte Gewalt aus, die aber oft äußerlich nicht als Gewaltausübung erkennbar seien. Diese Formen von Gewalt, wie z. B. verbale Angriffe, seien ernst zu nehmen und nicht abzuwerten, da die dadurch bewirkten psychischen Verletzungen genau so schmerzhaft oder gar schmerzhafter als physische Attacken sein können.

3.1.3 Ergebnisse der empirischen Untersuchungen: Differenzierung nach den Aspekten Gewaltform und Geschlecht

Im Folgenden werden die relevanten Ergebnisse der Studien bezüglich ihrer Aussagen über geschlechtsspezifische Gewalterscheinungen und jungen- bzw. mädchenstypische Gewaltformen sowie bezüglich der dort festgestellten Unterschiede zwischen den Geschlechtern in ihrem Gewaltverständnis und den von den Forschern ermittelten „gewaltauslösenden Faktoren“ dargestellt.³³

Die Nürnberger Studie von **Fuchs; Lamnek und Luedtke** hat hinsichtlich der ausgeübten *Gewaltformen* folgende Ergebnisse erbracht (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 1996):

Ergebnisse der Gruppendiskussionen: Verbale und psychische Gewalt wird von Lehrern und Schülern vermehrt wahrgenommen; von physischen Gewalterfahrungen wird hingegen kaum berichtet. Die Hemmschwelle bei Gewalthandlungen scheint gesunken. Auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern richten die Autoren kein Augenmerk.

Ergebnisse der standardisierten Befragung von Lehrern: Gewalt habe insbesondere an Hauptschulen zugenommen. Insgesamt seien Gewaltakte aber relativ selten und sollten nicht generalisiert oder dramatisiert werden. Die am häufigsten beobachtete Gewalthandlung ist die Schlägerei infolge einer Provokation (ebd., S. 82). Am zweit- und dritthäufigsten werden Schlägereien infolge einer harmlosen Rangelei und verbal ausgetragene Rivalitäten zwischen Cliques beobachtet. Im Unterschied zu den Ergebnissen der Gruppendiskussionen ergibt die standardisierte Lehrerbefragung, dass am häufigsten (leichtere) physische Gewalthandlungen berichtet werden, es folgen verbale Gewalthandlungen; psychische Gewalthandlungen werden am seltensten beobachtet. Veränderungen in der Qualität der Gewalthandlungen werden vor allem hinsichtlich der zunehmenden Zerstörung von Sachen und des rauerer Umganges festgestellt.

Ergebnisse der standardisierten Befragung von Schülern: Auch aus Sicht der Schüler sind Gewalthandlungen relativ selten. Als von ihnen selbst am häufigsten begangene Gewalttat nennen die Schüler die Beschimpfung eines Mitschülers, als

³³ Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den hier referierten Thesen und Interpretationen der Forscherinnen erfolgt erst in den folgenden Kapiteln 4 und 5.

zweithäufigste das verbale Herziehen einer Clique über eine andere. An dritter Stelle äußern Schüler das Zuschlagen infolge einer Provokation, an vierter Stelle folgt das gemeinsame Anmachen einer Mitschülerin (ebd., S. 96). Insgesamt ist bei Schülern festzustellen, dass nach den Selbstberichten verbale Gewalthandlungen quantitativ an vorderster Stelle stehen; weniger schwerwiegende Arten physischer Gewalt und Gewalt gegenüber Sachen nehmen quantitativ mittlere Positionen ein und gravierende physische Gewalthandlungen gegen Personen treten sehr selten auf. Bezogen auf die unterschiedlichen Schultypen wird deutlich, dass Berufs- und Hauptschüler häufiger Gewalthandlungen begehen als Realschüler und Gymnasiasten: Letztere berichten am seltensten von ausgeübten Gewalttaten. Die Differenzierung nach Alter zeigt, dass die am häufigsten begangenen Gewalthandlungen jugendphasenspezifisch sind und im Alter zwischen 13 und 15 Jahren am häufigsten und zwischen 16 und 18 Jahren abnehmend auftreten.

Bei der *Differenzierung nach Geschlecht* stellen die Autoren fest:

„Die Anwendung von Gewalt ist bei fast jeder erfaßten Form eindeutig eine Domäne männlicher Schüler, wenngleich bei der verbalen Gewalt die Schülerinnen kaum nachstehen. Dies gilt besonders für Haupt- und Realschulen, wo sich die Geschlechter hinsichtlich des Ausmaßes von Beleidigungen und Beschimpfungen (verbale Gewalt) nicht signifikant voneinander unterscheiden.“ (ebd., S. 104f.)

In der von **Fuchs, Lamnek und Luedtke** 1999 durchgeführten Replikationsstudie (Eichstätter Studie) zu ihrer ersten Untersuchung halten die Autoren als wichtigstes Ergebnis fest, dass sich das allgemeine Gewaltniveau an bayerischen Schulen zwischen 1994 und 1999 kaum verändert habe und nach wie vor nicht besorgniserregend hoch sei. Bei physischer und psychischer Gewalt sowie bei Gewalt gegen Sachen sei ein insgesamt minimaler Rückgang zu verzeichnen, bei verbaler Gewalt jedoch eine eindeutige Zunahme (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001).

Bezüglich der *Unterschiede zwischen den Geschlechtern*, die in der Veröffentlichung der Studienergebnisse bedeutend ausführlicher ausgewertet werden als bei der vorangegangenen Studie aus dem Jahre 1996, ergeben sich folgende Resultate: Physische Gewalt ist bei männlichen Schülern fast viermal so stark ausgeprägt wie bei Schülerinnen, Gewalt gegen Sachen und psychische Gewalt wird von Jungen ungefähr doppelt so oft ausgeübt und bei verbaler Gewalt ist der Indexwert für Jungen etwa um ein Drittel höher (ebd., S. 110). Nach der *Rangfolge* ergibt sich bei männlichen Schülern verbale Gewalt als häufigste Handlung (Index-

wert 2,8), es folgen physische Gewalt (1,1) sowie psychische Gewalt und Gewalt gegen Sachen mit jeweils 0,7 Indexpunkten. Bei Schülerinnen liegt verbale Gewalt mit dem Indexwert 2,1 an erster Stelle; es folgen Gewalt gegen Sachen (0,4) sowie physische und psychische Gewalt mit jeweils 0,3 Indexpunkten.

Bezogen auf *statistisch relevante Veränderungen* seit 1994 lassen sich den Autoren zufolge kaum signifikante Veränderungen feststellen. Auffällig sei bei Jungen lediglich die altersunabhängige Zunahme verbaler Gewalt (die allerdings nicht für Berufsschüler gelte). Bei Mädchen sei – bis auf die leichte Zunahme der Gewalt gegen Sachen – die Gewaltanwendung auf niedrigem Niveau konstant geblieben. Diese verallgemeinerten Resultate führen die Autoren im Folgenden genauer aus.³⁴

Die in der Auswertung vorgenommene *Differenzierung nach Altersklassen* bestätigt das Resultat der vorangegangenen Studie, dass Gewaltausübung ein jugendtypisches, „passageres“ Phänomen sei; sie steige bei Jugendlichen an und nehme (mit Ausnahme psychischer Gewalt) im Heranwachsenalter wieder ab. Als Unterschied zu 1994 sei festzustellen, dass 10-13-jährige *Kinder* 1999 signifikant häufiger Gewalt anwenden: Bei Mädchen nahmen „bei vergleichsweise geringem Gewaltniveau bis auf physische Gewalt alle Gewalthandlungen eindeutig zu, bei den gleichaltrigen Jungen traten physische und verbale Gewalt häufiger auf“ (ebd., S. 114). Bei *Jugendlichen* im Alter von 14 bis 17 Jahren sei eine eindeutige Zunahme verbaler Gewalt feststellbar, während alle anderen Gewalthandlungen minimal zurückgingen; rückführbar sei die Zunahme verbaler Gewalt eindeutig auf männliche Jugendliche, die 1999 verbal häufiger (bei Gewalt gegen Sachen jedoch weniger oft) gewalttätig wurden. Über Mädchen dieser Altersklasse werden keine bedeutenden Veränderungen berichtet. Auch bei *Heranwachsenden* im Alter von 18 bis 21 Jahren wurde für männliche Schüler festgestellt, dass sie „verbal eindeutig aggressiver“ geworden seien, wogegen junge Frauen „(außer bei verbaler Gewalt) eindeutig weniger Gewalt anwenden“ (ebd., S. 115). Als Zusammenfassung für das (veränderte) *Gewaltverhalten von Mädchen* stellen die Autoren fest:

„Beziehen wir das Lebensalter mit ein, dann erweisen sich die Mädchen (10-13 Jahre) 1999 als aggressiver, weibliche Jugendliche blieben im Wesentlichen wie sie waren und die jungen Frauen wurden (noch) friedlicher.“
(FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 111)

³⁴ Referiert werden hier nur die geschlechtsspezifischen Unterschiede für die verschiedenen Altersstufen; auf Unterschiede zwischen Schularten soll nicht eingegangen werden.

Als weitere geschlechtstypische Unterscheidung zwischen Schülern und Schülerinnen ermitteln die Forscher, dass Mädchen sich weitaus häufiger auf Verbalattacken beschränken als Jungen. So ergebe die Ausdifferenzierung nach Geschlecht

„typische Unterschiede, die die bisherigen Ergebnisse zur Verbreitung und Differenzierung innerschulischer Gewalt unterstützen: Gewalt geht (altersunabhängig und unabhängig von der Schulart) mehr von Schülern als von Schülerinnen aus: Über ein Sechstel der Schülerinnen (18,5 (318)) wendet keine Gewalt gegen Mitschüler (oder Lehrer) an – bei den Schülern sind es gerade einmal 7,5% (182). [...] Wenn Schülerinnen Gewalt anwenden, dann sind sie mit Abstand am häufigsten Verbal Täterinnen, wesentlich häufiger als die Schüler: Fast vier Zehntel der Schülerinnen, aber weniger als halb so viele Schüler beschränken sich auf verbale Akte. Dafür wenden merklich mehr Schüler öfter Gewalt an: Anteilig etwa dreimal so viele Schüler wie Schülerinnen (je etwa ein Fünftel) gehören zu den durchgängig seltener bis mitteloft Gewaltaktiven bzw. zu denen, von denen keine Gewalt gegen Sachen, aber in unterschiedlicher Form gegen Personen ausgeht. Bei sehr kleinen Anteilen trifft das auch für die Intensivtäter zu.“ (FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 131)

Für die Forschergruppe bestätigt sich somit in dieser Erhebung die Einschätzung, dass auch 1999 die Anwendung von Gewalt „eindeutig (und nicht unerwartet [...])“ eine Domäne der männlichen Schüler war. (ebd., S. 109) Lediglich bei verbaler Gewalt ließe sich eine nahezu gleichwertige Aktivität der Mädchen feststellen.

Darüber hinaus lässt sich aus der Studie noch ein interessantes Ergebnis festhalten, welches die Veränderungen betrifft, die in der *Einstellung der Geschlechter* hinsichtlich von Gewalthandlungen festzustellen sind. Diesbezüglich arbeiten die Forscher bei der Analyse von Waffenbesitz unter Schülern heraus, dass – wie von den Forschern erwartet – Mädchen seltener Waffen mitbringen als Jungen.

„Mädchen bringen signifikant seltener am Befragungstag eine Waffe mit in die Schule als ihre Mitschüler. (4,6% (97) im Vergleich zu 14,4% (346) bei den Jungen). Wie zu erwarten, ist das Mitführen einer Waffe in der Schule eine männliche Domäne. Schüler sind etwa drei Mal so häufig ‚Waffenträger‘ als Schülerinnen! Analysiert man die Geschlechterdifferenz im Zeitverlauf, so registriert man sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen eine Abnahme. [...] Bei fast allen Waffen weisen die männlichen Schüler signifikant größere Anteilswerte auf als ihre weiblichen Mitschüler. [...] Nur beim Tränengas handelt es sich offenbar um einen waffenähnlichen Gegenstand, der sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen mit gleicher Häufigkeit angetroffen werden kann – bei ersteren aber wohl eher als Abwehrgerät denn als Angriffswaffe.“ (FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 265f.)

Aus der Sicht der Forscher, die Gewalthandlungen von Mädchen nicht als relevant erachten, kann das Mitführen von Tränengas bei Mädchen nur auf ein Verteidigungsinteresse zurückzuführen sein. Diese interessierte Interpretation wird jedoch später selbst von den Autoren in Frage gestellt. Denn eine Untersuchung der Motive, die Schüler dazu bewegt, Waffen in die Schule mitzuführen, zeige, dass sich das Interesse von Mädchen hier offensichtlich geändert habe.

„Aus den Ergebnissen der Jugenddevianzforschung kann man ableiten, dass Jugendliche waffenähnliche Gegenstände insbesondere dazu benutzen, sich selbst im Freundeskreis hervorzutun, sie herumzuzeigen und einen gewissen Machotypus zu stilisieren. [...] Bei Geschlechterdifferenzen hinsichtlich der Motivlage zum Mitführen einer Waffe stellen wir eine interessante Entwicklung fest: Während 1994 eine klare Differenzierung zwischen männlichen und weiblichen bewaffneten Schülern vorzunehmen war, wonach Schülerinnen sich vornehmlich schützen wollten, jugendtypische Inszenierungen nur eine untergeordnete Rolle spielten und Jungen stärker sich selbst darstellen und Mitschüler einschüchtern wollten, lässt sich eine derartige Differenzierung zwischen männlichen und weiblichen Schülern 1999 nicht mehr eindeutig feststellen. [...] Insgesamt müssen wir für 1999 davon ausgehen, dass männliche und weibliche bewaffnete Schüler die gleichen Motive mit dem Mitführen einer Waffe in die Schule verbinden. Dies spricht also für ein gewisses Angleichen der Geschlechter, wobei die Schutzfunktionen der Waffen sowie der Mitläufereffekt tendenziell zu Gunsten der eher aktiv-aggressiven Funktion verlieren.“ (FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 274ff.)

Die Autoren verweisen hier somit auf eine Veränderung der Einstellung von Mädchen zu Waffenbesitz, nach der sich die Aussage, dass Mädchen kulturell bedingt Gewalthandlungen ablehnen und Waffen „eher als Abwehrgerät denn als Angriffswaffe“ mit sich führen, so entschieden nicht mehr halten lässt.

Schwind, Roitsch und Gielen heben in ihrer Studie hervor, dass die Befragten sich mehrheitlich an einem eng gefassten *Gewaltbegriff* orientieren, der stark auf die psychische Gewalt bezogen ist (vgl. SCHWIND/ROITSCH/GIELEN 1999). Bedrohungen mit Waffen, Erpressungen, Vandalismen am Schulinventar oder am Eigentum von Mitschülern werden mehrheitlich als Gewalt definiert. „Raufen mit Verletzung“ wird von einem Teil der Probanden nicht als Gewalt eingeschätzt. Verbale Aggressionen werden hingegen sehr unterschiedlich definiert; Schulleiter und Lehrer definieren Beleidigungen zu einem Drittel nicht als Gewalt, Schüler bezeichnen sie sogar zu zwei Dritteln nicht als Gewalt. Bezüglich der *Quantität* beobachteter Gewalthandlungen ergibt die Studie, dass am häufigsten verbale Aggressionen auftreten, bei jüngeren Schülern (Klasse 1 bis 6) allerdings seltener als bei älteren

Schülern. Daneben wird von allen Befragten am häufigsten Vandalismus benannt. Prügeleien und Raufereien werden etwas seltener beobachtet, extreme Ausprägungen physischer Gewalt kommen bedeutend seltener vor. Der Einsatz von Waffen, körperliche Gewalt von Schülern gegenüber Lehrern und Gewalthandlungen wie Raub, Erpressung und Bedrohung werden an den Bochumer Schulen ebenfalls relativ selten beobachtet. Schulleiter und Lehrer geben an, dass nach ihrer Einschätzung in den letzten Jahren die physische Gewalt zugenommen hat.

In Bezug auf *Unterschiede zwischen den Geschlechtern* äußern sich die Autoren nur sehr knapp; nach ihrer Berichterstattung beziehen Schulleiter und Lehrer „die Zunahme der Gewaltphänomene vor allem auf Jungen“ (SCHWIND/ROITSCH/GIELEN 1999, S. 93). Als *Ursachen von Gewalt* in der Schule ermitteln die Forscher durch geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben bei den Erwachsenen „Medieneinflüsse vor Aspekten des Elternhauses, gefolgt von schulinternen Gründen“ (ebd., S. 94); die Schüler sehen hingegen „in der ‚Suche nach Anerkennung‘ am ehesten einen Grund für gewalttätiges Verhalten“; des Weiteren werden „Freude an der Gewalt“, „Ärger/Streit in der Schule“ und „Leistungsdruck“ häufig angekreuzt.

Andreas Böttger hat in der KFN-Studie „Gewalt und Biographie“ auch „*geschlechtstypische Unterschiede hinsichtlich einzelner Gewaltformen, ihrer Motive und Bedingungen*“ untersucht. Die Resultate verweisen laut Forschungsbericht „in vielen Fällen auf traditionelle Handlungsnormen im Sinne bereits bestehender Männer- und Frauenbilder“ (BÖTTGER 1998, S. 381). So fiel auf, dass in vielen Gruppen gewalttätiger Jugendlicher „Frauen und Mädchen [...] als körperlich unterlegene und schützenswerte Mitglieder der Gesellschaft“ angesehen werden, „gegen die Gewalt einzusetzen in den Cliques – oft im Sinne einer althergebrachten männlichen „Ritterlichkeit“ – als unfair und moralisch verwerflich beurteilt“ werde (ebd., S. 323). Die Gewalttätigkeit der Mädchen und Frauen richtete sich hingegen in den meisten Fällen gegen beide Geschlechter; nur einige Mädchen/Frauen berichteten, dass sie aufgrund der körperlichen Überlegenheit die Auseinandersetzung mit männlichen Gegnern scheuen. Als jeweils eher für ein Geschlecht typisch unterscheiden die Forscher folgende Gewalthandlungen:

- ◆ Es wurde festgestellt, dass „Gewalthandlungen, die dem Erreichen oder Aufrechterhalten eines sozialen Status dienen, der durch die Anerkennung oder Machtstellung unter Gleichaltrigen oder in bestimmten Gemeinschaften definiert ist“, sich besonders in den „Alltagsroutinen von gewalttätigen Jungen und jungen Männern“ (ebd., S. 327) finden. Laut Einschätzung der Forscher zeigt sich hier, dass von Mädchen und Frauen „hinsichtlich der Durchset-

zung in Konkurrenzsituationen oder des Erreichens von Machtpositionen – gemäß traditioneller Rollenzuweisungen – auf andere als gewalttätige Handlungsalternativen zurückgegriffen wird“ (ebd., S. 327f.).

- ◆ Auch „Gewalthandlungen, die stellvertretend für andere ausgeübt wurden, um z. B. als schwächer bzw. schützenswert eingeschätzten Personen gegen die Gewalt Dritter zu helfen oder um die Ehre einer Familie zu schützen oder wiederherzustellen, wären vorrangig zu den Verhaltensweisen männlicher Jugendlicher zu rechnen, sofern sie gleichzeitig der Erreichung oder Erhaltung eines eigenen Status dienen“ (BÖTTGER 1998, S. 329). Auch hier zeige sich eine typische Folge der Sozialisation, nach der Gewalthandlungen bei Jungen zur Herstellung sozialer Anerkennung akzeptiert seien, während Frauen hierdurch eher Gefahr liefen, „aus der Rolle zu fallen“.
- ◆ Auch für Gewalthandlungen als Methode, einen Konflikt zu lösen, gelte, dass sie bei Jungen und jungen Männern Priorität haben, während Mädchen und junge Frauen in Konfliktsituationen zunächst eher dazu neigten, gewaltlose Formen der Konfliktlösung einzusetzen.
- ◆ Eine weitere typisch männliche Gewalthandlung ist laut Ergebnis der Analyse solche „Gewalt, deren einziges Motiv der Spaß daran ist, sich gegen andere körperlich durchzusetzen [...], ebenso wie der exzessive Genuß von Alkohol in Verbindung mit solchen oder auch anderen Gewalthandlungen“ (ebd., S. 331).
- ◆ Als für Mädchen und junge Frauen typischer schätzen die Forscher hingegen Gewalthandlungen ein, „die unmittelbar aufgrund einer starken affektiven Erregung folgen“ (ebd., S. 331). Auch dieses Phänomen sehen die Forscher als „nicht untypisch für die Sozialisation gewalttätiger Mädchen und Frauen: Gewalt als bewußtes und aktives Problemlösungsverhalten kennzeichnet eher männliche Sozialisationsverläufe; Gewalt im Affekt, als Gefühlsausbruch, ‚passt besser‘ zur ansonsten passiven Rolle der Frauen“ (ebd., S. 332).
- ◆ Weiterhin sei bei Frauen zuweilen Gegengewalt nach langen Jahren der Gewalterfahrung anzutreffen, die sich, besonders wenn zu den Gewalterfahrungen Vergewaltigung gehöre, in massiver Form gegen Männer richte. Diese Form der gewalttätigen Gegenwehr sei aber eher selten, da „insgesamt [...] Unsicherheit, Verängstigung, intensive Ohnmachtsgefühle, Depressionen und sehr häufig Suizidgedanken als Folgen solcher Gewalterfahrungen überwiegen“ (ebd., S. 335).
- ◆ Als letztes Ergebnis benennen die Forscher schließlich als mögliches „weibliches Motiv“ für den Einsatz von Gewalt, „aus der traditionellen Rolle einer passiven und von Männern ‚umworbene‘ bzw. belästigten Frau auszubrechen“ (ebd., S. 337). Das „unweibliche“ Gewaltverhalten diene dann dazu, aufdringliche Männer abzuwehren.

Karin von Spaun hat in ihrer *geschlechterdifferenzierenden Untersuchung* bei der Darstellung der erhobenen Daten zwischen außerhalb und innerhalb der Schule auftretenden Gewalthandlungen unterschieden (vgl. SPAUN 1996). Während bei außerschulischem Gewaltverhalten nicht zwischen den Geschlechtern unterschieden wird, erfolgt bei innerschulischem Gewaltverhalten für alle Gewaltformen eine Darstellung der jeweiligen Anteile der Geschlechter. Auf die Wiedergabe der Ergebnisse bezüglich außerschulischer Gewalt soll hier daher verzichtet werden.

Nach den Ergebnissen der Erhebung lassen sich folgende *quantitative Verhältnisse des Gewaltauftretens* innerhalb der Schule feststellen: Laut Bericht der Schulleiter fallen Schüler und Schülerinnen primär durch physische und verbale Gewalt und Aggression auf. Unter Gewalthandlungen, die unter dem Begriff „Gewalt und Aggression gegen Personen“ gefasst wurden, kommen die beiden Deliktarten Beleidigung und Körperverletzung mit 60-80% aller Nennungen an allen Schularten am häufigsten vor. Ebenfalls in beachtlichem Maße wurden die Delikte Nötigung, Bedrohung und Erpressung (10-20% der Nennungen) an allen Schularten registriert, wobei die Grundschulen im Vergleich sehr wenige Vorfälle meldeten. Sexuelle Belästigung wurde mit 1,8%-7,2% registriert. Innerhalb der unter ‚Gewalt und Aggression gegen Sachen‘ erfragten Delikte wurden Sachbeschädigungen (ca. 50-80%) und Schmierereien (15-25%) am häufigsten benannt. Landesweit sei sowohl bei physischen und verbalen Aggressionen und Gewalttätigkeiten wie auch bei Sachbeschädigungen die Altersgruppe der 12-15-jährigen am häufigsten als Täter involviert.³⁵

Bei der *Differenzierung nach Geschlecht* ermittelt von Spaun in ihrer statistischen Erhebung innerhalb der „*Gewalt und Aggression gegen Personen*“ folgende Resultate:

„Bei *Körperverletzungen* treten Mädchen aller Schularten als Täter in Erscheinung, wobei die jeweiligen Quoten zwischen 2,7% und 16,2% rangieren. Bei Vorfällen, die *Beleidigungen bzw. der verbalen Aggression* zuzuordnen sind, werden ähnlich wie bei der physischen Aggression, Mädchen aller Schularten als Täter auffällig. Die Quoten fallen allerdings etwas höher aus, sie bewegen sich zwischen 5,1 und 23,2%. Bis auf die Grundschülerinnen werden die Mädchen bei *Bedrohungen und Nötigungen* als ‚Täter‘ auffällig, ihre Anteile an den Delikten rangieren zwischen 4,3 und 12%.“ (SPAUN 1996, S. 43f., Herv. im Orig.)

Bei Erpressung betragen die Anteile der Mädchen bis zu 15,8%, wobei dieses Delikt insgesamt nur sehr selten auftrat. Auch für Raubüberfälle und sexuelle Belästigung seien nur sehr selten Mädchen auffällig geworden. Die Autorin fasst zusammen:

³⁵ Auf Unterschiede zwischen den Schularten, die in der Auswertung ausführlich dargestellt werden, soll hier – wie auch bei allen referierten Studien – im Einzelnen nicht eingegangen werden.

„Insgesamt besagen diese Ergebnisse, daß Mädchen sich untereinander häufiger verbal attackieren und ihre Streitigkeiten nicht in körperlichen Auseinandersetzungen enden. Mädchen besitzen dafür aber eine niedrigere Hemmschwelle, wenn es darum geht, Streitigkeiten mit Jungen durch physische Gewalt bzw. Aggressionen auszutragen. Jungen neigen Mädchen gegenüber eher zu verbaler als zu physischer Aggression; untereinander tragen Knaben jedoch ihre Streitigkeiten häufiger physisch denn verbal aus. Erklären läßt sich dieses Ergebnis durch die Beobachtung, daß fast jeder Rauferei eine Beleidigung vorangegangen ist und bei Jungen die verbale Aggression schneller bzw. häufiger in physische Gewalt umschlägt.“ (SPAUN 1996, S. 48)

Innerhalb der *Gewalt und Aggression gegen Sachen* werden in den Auswertungen die am häufigsten genannten Delikte Sachbeschädigung und Schmierereien nach Geschlecht differenziert dargestellt. Hier ergeben sich für Sachbeschädigung bei den Mädchen je nach Schulart Anteile zwischen 3 und 10%, bei den Schmierereien hingegen Anteile zwischen 14 und 40%. Laut Auswertung der Autorin werden somit

„Gewalt und Aggression gegen Sachen vorrangig von männlichen Schülern ausgeübt, insbesondere sind Sachbeschädigungen, d. h. Delikte, die auch brachialer Kraft bedürfen, zu ca. 90% ‚Männersache‘. Bei Vorfällen, die nur einen geringen körperlichen Einsatz verlangen, sind auch Mädchen häufiger beteiligt, wie dies die Quoten bei den Schmierereien belegen.“ (SPAUN 1996, S. 53)

In der von der Arbeitsgruppe Schulevaluation unter Leitung von Wolfgang Melzer durchgeführten **Dresdner Studie** bestand der Hauptgegenstand der Analyse im Ost-West-Vergleich, auf den hier nicht besonders eingegangen werden soll. Dennoch lassen sich den Auswertungen auch einige ost-west-übergreifende Aussagen bezüglich des *Gewaltverhaltens von Mädchen* entnehmen (vgl. ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998): Wie auch in anderen Studien wurde auch hier festgestellt, dass Jungen die abgefragten Gewalthandlungen sowohl häufiger ausüben als auch häufiger beobachten als Mädchen (ebd., S. 57). Aufgrund der selteneren Involviertheit in Gewaltsituationen und der geschlechtsspezifischen Sozialisation intervenieren Mädchen auch seltener bei Gewaltsituationen als Jungen und „tendieren eher zu gewaltablehnenden Reaktionsformen, Jungen (hingegen) zu befürwortenden“.³⁶

³⁶ Des Weiteren wurde festgestellt, dass ostdeutsche Mädchen – außer bei leichten Gewalthandlungen – weniger gewalttätig sind als westdeutsche Mädchen, was aus Sicht der Autoren durch das „stärkere (Nach-)Wirken entsprechender Geschlechtsstereotype“ erklärt werden könne, welche Mädchen die Anwendung körperlicher Gewalt untersagen (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 70).

Bei der gesonderten Auswertung der quantitativen Daten für sächsische Schulen kommen die Forscherinnen Stenke, Bergelt und Börner zu folgenden Ergebnissen:

- ♦ Unabhängig von den Gewaltformen nehmen Schülerinnen weniger Gewalt an Schulen wahr als Schüler. Dies liegt nach Ansicht der Autorinnen zum einen daran, dass sich Gewalthandlungen oft in Jungengruppen abspielen, in denen sie Mädchen gar nicht wahrnehmen können. Es sei „aber auch davon auszugehen, daß Jungen oftmals zu Übertreibungen („Angebereien“) neigen, um in ihrem Ansehen als ‚echte‘ Jungen/Männer zu steigen bzw. als jemand wahrgenommen zu werden, den man ernst nehmen muß“ (ebd., S. 87). Jungen hielten sich so an die gesellschaftlich erwartete Jungenrolle.
- ♦ Die Beobachtung von Gewalthandlungen beinhaltet keine Angabe über die Vorkommenshäufigkeit dieser Handlungen. Dennoch lässt sich aus den Beobachtungsaussagen der Schüler und Schülerinnen entnehmen, dass „Jungen Gewalthandlungen tendenziell öfter wahrnehmen und stärker in Gewalthandlungen involviert sind als Mädchen“ (ebd., S. 89). Dies schließen die Forscherinnen aus dem Umstand, dass der große Anteil der Schüler solches Verhalten „fast nur bei Jungen“ oder „bei Jungen und Mädchen“ beobachtete, während aggressive Handlungen nur sehr selten als „fast nur bei Mädchen“ auftretend wahrgenommen wurden.

Den Autorinnen zufolge fällt auf, dass Mädchen von einem deutlich geringeren Anteil an in Schulen durchgeführten Gewalthandlungen berichten als Jungen. Da ihre Beteiligung jedoch an jeder aufgeführten Handlung gegeben sei, könnten sie nicht als unbeteiligt gelten. Beiden Geschlechtern gemeinsam sei die Rangfolge der Häufigkeit bei den einzelnen Aggressionen: Mädchen wie Jungen führten „härtere“ Aggressionen wie Vandalismus und Diebstahl seltener aus als Handlungen wie Schlagen, Hänkeln, Ärgern. Lediglich die auch zu den „weichen“ Aggressionen zählbare Handlung Beleidigung werde offensichtlich aufgrund ihres offensiven Charakters von den Jungen weitaus öfter begangen und scheine nicht zu den von Mädchen bevorzugten Verhaltensformen zu zählen. Die Rangfolge der bevorzugten Gewalthandlungen bei Mädchen und Jungen sei also ähnlich: Bei beiden Geschlechtern seien das Ärgern von anderen, das Hänkeln und Beschimpfen von anderen und das Ärgern von Lehrpersonal die am häufigsten ausgeführten Gewalthandlungen.

Als *deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied* zeichnet sich die Beteiligung an den Gewalthandlungen ab; so sind Jungen insgesamt weitaus häufiger und bei den als „härter“ bezeichneten Aggressionsformen sogar drei- bis vier-

mal so häufig beteiligt wie Mädchen.³⁷ Wie die Autorinnen hier anmerken, lässt sich den Befragungsergebnissen hingegen keine Aussage über eventuell *mädchenspezifische Besonderheiten* oder Gewaltformen entnehmen, die im Untersuchungskonzept nicht berücksichtigt wurden:

„Dies war allerdings im Rahmen einer geschlossenen Befragung und bei den vorhandenen Items auch nicht zu erwarten: Weder werden spezifische Aggressionsformen aufgeführt, die eher bei Mädchen vermutet werden (z. B. auto-aggressive Handlungen), noch konnten die befragten Schülerinnen und Schüler eventuell vorhandene, weitere Gewalthandlungen zusätzlich anführen.“ (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 93)

Auch die *Einstellung der Mädchen und Jungen zu Gewalt* wurde in der Studie untersucht. Hierzu wurden sie aufgefordert, zu verschiedenen vorgegebenen Aussagen über Gewalt in einer fünfstufigen Skala Stellung zu nehmen. Wie die Forscherinnen interpretieren, sehen demzufolge Mädchen „weniger als die Jungen Gewalt als normal, gut und notwendig in unserer Gesellschaft an“. Dass bei beiden Geschlechtern sehr hohe Zustimmung zu der Aussage gegeben wird, dass es normal sei, wenn Männer sich im körperlichen Kampf selbst beweisen wollten, interpretieren die Forscherinnen als „Hinweis darauf, dass Schülerinnen genauso wie Schüler Gewalt für die Entwicklung der Jungen als angemessen ansehen“ (ebd., S. 98).

In den zusätzlich durchgeführten qualitativen Interviews wird deutlich, dass das Gewaltverhalten von Mädchen als ungewöhnlicher wahrgenommen wird und eher abfällig bewertet wird als bei Jungen, bei denen die Demonstration von Macht „mit Respekt oder gar mit Unterwerfung“ aufgenommen wird. So berichten die Autorinnen über das *Gewaltverhalten von Jungen*:

„Die Demonstration von Macht erfolgt dabei nicht unbedingt mit ‚roher Gewalt‘, vielmehr wird die gesamte Palette von Hänkeln, bis Sachen wegnehmen, Anrempeln usw. vorgeführt: ‚Da haben sich drei Typen zusammengeschlossen und die können einen irgendwie nicht leiden, aber einfach nur so, weil sie mal wieder was rauslassen wollen. Da wollen sie mal wieder zeigen, sie sind die Könige der Klasse, was sie aber im Grunde nicht sind und da suchen sie sich mal einen aus und da fällt ein Füller, eine Schiefermappe und so. Und manchmal verschwindet ein Ranzen, aber selten, der ist bald wieder da.“ (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 106)

³⁷ Jungen sind den Ergebnissen der Studie zufolge auch öfter Opfer von Gewalthandlungen als Mädchen.

Obwohl sich laut dem Bericht der Forscherinnen der hier zitierte Junge über das Verhalten der „drei Typen“ ärgert, wolle er es nicht richtig eingestehen; auch werde nicht klar, ob er selbst Opfer dieser Jungen sei oder nicht.

„Die Täter haben in aller Regel mit ihrer Machtdemonstration Erfolg, sie werden weder zur Rechenschaft gezogen, noch wird ihnen richtige Gegenwehr entgegengebracht. Dies deckt sich auch mit den Täter-Opfer-Analysen [...], wonach die Täter nicht unbedingt zu den Außenseitern der Klasse oder der Schule gehören und im Gegensatz zu manchen Opfern gut in das Sozialgefüge der Klasse integriert sind. Selbst wenn die Macht demonstrierenden Jungen nicht immer von allen geliebt werden, so ist doch eindeutig klar, daß sie die ‚richtigen Männer‘ sind und sich durchzusetzen wissen.“ (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 106)

Weiterhin wurde in den Interviews deutlich, dass die Demonstration von Macht und körperlicher Gewalt der Jungen gegenüber jüngeren Schülern und Mädchen nicht mit Anerkennung belohnt wird. Wichtig sei es, dass „der Gegner sich wehrt, nur dann ist er ein lohnender Gegner – und es bringt Anerkennung, ihn besiegt zu haben.“ (ebd., S. 107). Ähnliches Verhalten bei Mädchen werde hingegen mit Abwertung und Marginalisierung beantwortet und weder gefürchtet noch anerkannt. So hatte es ein Mädchen, das öfter durch aggressives Verhalten auffiel, laut dem Bericht der Forscherinnen schwer, in der Klasse ernst genommen zu werden; man habe sich zwar vor ihr in Acht genommen, urteilte jedoch dabei abfällig über sie: „,Sie hat einen komischen Charakter‘“ (ebd., S. 107).³⁸

Im Umgang der Mädchen mit Gewalt wird laut Darstellung der Autorinnen eine ambivalente Haltung sichtbar. Einerseits verurteilten sie z. T. das Gewaltverhalten von Jungen und trauten sich aber aus Angst, selber Opfer zu werden oder ausgegrenzt zu werden, nicht einzugreifen. Andererseits lehnten sie Ge-

³⁸ Laut Auffassung der Autorinnen zeigt sich in diesen Interviews, dass Gewalt auch der Herstellung „hegemonialer Männlichkeit“ nach Kersten diene, der in der Schule offenbar nur wenig entgegengesetzt werde. Nach Kersten erfolgt „Hegemonie, d. h. die Aufrechterhaltung einer Vorrangstellung [...] nicht durch alltägliche brutale Gewaltanwendung, sondern durch abgesicherte und sich selbst reproduzierende Strukturen der Dominanz“. Hegemonie entstehe im Zusammenwirken von Geschlechter-, Rassen- und Klassenverhältnissen, „Hegemoniale Männlichkeit beruht nicht ausschließlich auf der Unterordnung von Frauen, sondern besteht zentral in der Unterordnung von ökonomisch und sozial abhängigen Männlichkeiten.“ (Kersten, nach Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998, S. 107) Die mehr oder weniger stillschweigende Toleranz gegenüber den gewalttätigen Jungen bleibe nicht ohne sozialisatorischen Effekt und zeitige auch Folgen für die Mädchen, denen „der heimlich Lehrplan der Koedukation so deutlich vor Augen“ geführt werde (ebd., S. 108).

walt gar nicht immer ab, sondern begründeten ihre eigene Zurückhaltung mit der eigenen Unfähigkeit Gewalt anzuwenden.

„Nicht in allen Fällen wird (von Mädchen) die Anwendung von Gewalt verurteilt, oft wird dem Opfer eine Teilschuld gegeben und nicht immer wird die eigene Gewaltabstinz mit dem Motiv der Gewaltächtung erklärt oder mit dem Wunsch, einen oder eine andere nicht zu verletzen, sondern mit dem fehlenden Mut und den fehlenden persönlichen Voraussetzungen, wirklich zuzuschlagen, mal so richtig aus sich herauszugehen. Gewaltanwendung ist nur im Affekt legitim – ‚da muß ich wirklich ausrasten‘ – wenn alle anderen gesellschaftlichen, geschlechterbezogenen und moralischen Filter aussetzen.“ (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 110)

Das von den Mädchen erwartete *Rollenverhalten* beschreiben die Autorinnen wie folgt: Einerseits werde von ihnen erwartet, dass sie einen positiven Einfluss auf die Jungen ausübten, indem sie z. B. über eine enge Beziehung zu einem gewalttätigen Jungen „zähmend“ auf ihn einwirken. Andererseits führe aber das „Machogehabe“ des Jungen überhaupt dazu, dass er für das Mädchen interessant sei. Die Attraktivität von Jungen werde offensichtlich durch ihr gewalttätiges Verhalten nicht beeinträchtigt, sondern erscheine selbstverständlich und bedeute z. T. auch, dass die Mädchen durch eine Beziehung mit diesen Jungen an der Macht teilhaben könnten.

Nach Schilderung der Forscherinnen sind die geschlechtsspezifischen Interaktionsmuster von Mädchen ebenfalls aggressiv und verletzend, jedoch mehr in psychischer Hinsicht. Dabei spiele „attraktives Aussehen, das Tragen der richtigen Kleidung und Marken, sowie die angenommene und faktische Konkurrenz zu den Jungen eine wichtige Rolle“ (ebd., S. 111). Gerade das Rivalitätsverhalten der Mädchen untereinander werde als völlig normal geschildert:

„Letztes Jahr war ich dran, und dieses Jahr ist es umgekehrt, da haben wir dann die Beate so fertig gemacht, und das tat uns wirklich gut, das mußte auch mal sein.‘ [...] Alle betroffenen Mädchen trösten sich offenbar damit, daß sie jederzeit auch in die überlegenere Situation kommen können, oder aber eine Rivalin einen Fehler macht und selbst Neid, Mißgunst und Abwertungen erfährt. Mädchen beschreiben sich dann auch selbst als Täterinnen im Entwerten, Herabsetzen, Ausgrenzen und Ignorieren – vor allem von anderen Mädchen.“ (ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 111)

Diese Rivalität unter den Mädchen, ihre Auseinandersetzungen und die ständigen verbalen Sticheleien würden von den Jungen nicht besonders wahrgenommen und interessierten diese nicht, sie seien aber nach dem Eindruck der Autorinnen „Dau-

erthema unter den Mädchen“. Dieses Phänomen lässt es nach Ansicht der Autorinnen vielversprechend erscheinen, dem Thema Mädchenfeindschaften und -rivalitäten in gesonderten Untersuchungen nachzugehen.

In der Studie von **Lösel, Bliesener und Averbek** berichten 90% der befragten Schüler, schon *Gewalt erfahren* zu haben. Dabei bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. LÖSEL/BLIESENER/AVERBECK 1999). Jungen erleben häufiger Gewalt als Mädchen, 27% der Jungen und 15% der Mädchen gaben an, oft bzw. sehr oft/immer Gewalt zu erleben. Bei beiden Geschlechtern überwiegen beim eigenen *Gewaltverhalten* die „eher milden Aggressionsformen des Hänselns und verbaler Attacken“; jedoch folgt bei Jungen körperliche Gewalt in nur geringem Abstand an zweiter Stelle der Häufigkeiten; Mädchen sind als Täter oder Mitäter bei härteren Aggressionsformen zurückhaltender, aber „im Bereich der verbalen Aggressionen ziehen die Mädchen annähernd gleich.“ Trotz der quantitativ geringeren Gewalterfahrungen haben Mädchen mehr Angst vor Gewalt. (ebd., S. 142) Die Autoren sehen hier generelle Forschungsergebnisse bestätigt, nach denen Jungen sich „durchgängig stärker aggressiv“ zeigen, was sowohl für die aktive Gewaltbereitschaft als auch weitgehend für das Opferwerden gelte. Dagegen zeige sich bei den Mädchen „bei den mehr indirekten und verbalen Viktimisierungen, z. B. durch Ausgrenzen und Schlechtmachen“ eine etwas stärkere Aktivität als bei den Jungen. Nach Ansicht der Autoren verweist dies darauf, dass bei der Erforschung von Aggressionen zwischen Mädchen insbesondere auf subtile und indirekte Formen geachtet werden müsse. Als Ursachen für das unterschiedliche Gewalterleben, insbesondere bei der Gewaltfurcht, vermuten die Autoren sowohl die physische Unterlegenheit als auch gesellschaftliche Rollenmuster. (ebd., S. 150f.)

In der Studie von **Ulrike Popp** wurden die interviewten Schüler und Schülerinnen nach ihrer Wahrnehmung von Sachbeschädigungen, verbalen Aggressionen und Telefonterror gegen Lehrkräfte, psychischen Aggressionen unter Schülern, Ausländerfeindlichkeit, sexuellen Übergriffen, Erpressungen und Bedrohungen befragt. Es wurde gefragt, wie oft sie diese Handlungen im Lauf des vergangenen Schuljahres beobachtet haben und ob sie *Jungen und/oder Mädchen als Beteiligte* wahrgenommen haben (vgl. POPP 1997, POPP 1999).

- ♦ „Beschädigung von Schuleigentum“ wurde von insgesamt 22,8% der Mädchen und 22,6% der Jungen beobachtet; 4,5% der Mädchen und 9,9% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Jungen beobachtet zu haben; 0,3% der Mädchen und 0,7% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Mädchen beobachtet zu haben.

- ◆ „Beschimpfen/Beleidigen von Lehrkräften und Telefonterror“ wurde von 9,3% der Mädchen und 13,6% der Jungen beobachtet; 1,4% der Mädchen und 3,5% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Jungen beobachtet zu haben; 0,4% der Mädchen und 0,8% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Mädchen beobachtet zu haben.
- ◆ „Ausländerfeindliche Sprüche“ wurden von 56,5% der Mädchen und 55,2% der Jungen beobachtet, 17,4% der Mädchen und 22,2% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Jungen beobachtet zu haben, 0,9% der Mädchen und 1,2% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Mädchen beobachtet zu haben.
- ◆ „Psychische Aggressionen gegen MitschülerInnen“ wurden von 77,3% der Mädchen und 78,1% der Jungen beobachtet; 8,4% der Mädchen und 12,4% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Jungen beobachtet zu haben; jeweils 1,7% der Mädchen und Jungen behaupten, dies fast nur bei Mädchen beobachtet zu haben.
- ◆ „Erpressung von MitschülerInnen“ wurde von 5,4% der Mädchen und 10,5% der Jungen beobachtet; 2,1% der Mädchen und 5,7% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Jungen beobachtet zu haben; 0,2% der Mädchen und 0,3% der Jungen behaupten, dies fast nur bei Mädchen beobachtet zu haben.

Ulrike Popp fasst zusammen, dass Mädchen diese Aggressionshandlungen insbesondere bei Erpressung seltener wahrnehmen als Jungen; sie sähen aber ihre Geschlechtsgenossinnen öfter darin involviert. Darüber hinaus kann man dieser Auflistung entnehmen, dass zwar männliche Schüler bedeutend öfter als alleinige Aggressionstäter wahrgenommen werden als weibliche Schüler, insgesamt wurden aber vom überwiegenden Teil der befragten Schüler bei allen Handlungen beide Geschlechter als Täter wahrgenommen.

Auch die Lehrkräfte wurden nach ihren Beobachtungen bei aggressiven Handlungen befragt:

- ◆ „Beschädigung von Schuleigentum“ wurde von 57% der Lehrer(innen) wahrgenommen; 15% gaben an, dies fast nur bei Jungen, 42% bei Jungen und Mädchen beobachtet zu haben.
- ◆ „Ausländerfeindliche Sprüche“ wurden von 73% der Lehrer(innen) wahrgenommen; 25% gaben an, dies fast nur bei Jungen, 47% bei Jungen und Mädchen beobachtet zu haben.
- ◆ „Sexistische Anmache“ wurde von 70% der Lehrer(innen) wahrgenommen; 25% gaben an, dies fast nur bei Jungen, 45% bei Jungen und Mädchen beobachtet zu haben.

- ◆ „Psychische Aggressionen“ gegen MitschülerInnen wurde von 92% der Lehrer(innen) wahrgenommen; 10% gaben an, dies fast nur bei Jungen, 82% bei Jungen und Mädchen beobachtet zu haben.
- ◆ „Erpressung von MitschülerInnen“ wurde von 30% der Lehrer(innen) wahrgenommen; 15% gaben an, dies fast nur bei Jungen, 15% bei Mädchen und Jungen beobachtet zu haben.

Zusammenfassend kann auch hier festgestellt werden, dass zwar Jungen weitaus häufiger als alleinige Täter wahrgenommen werden; gleichzeitig muss aber auch festgehalten werden, dass alle Handlungen z. T. in erheblichem Maße als auch von Mädchen ausgeübt beobachtet wurden. Ulrike Popp fasst hier zusammen:

„Verblüffend und in geschlechtsspezifischer Hinsicht bemerkenswert ist der Befund, dass die überwiegende Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer als außenstehende ‚objektive‘ Betrachter sowohl Jungen als auch Mädchen an den aufgeführten aggressiven Handlungen als beteiligt wahrgenommen haben. Damit wird die These, Gewalt sei ein Jungenphänomen, deutlich relativiert.“ (POPP 1999, S. 214)

Neben der Frage nach bei anderen beobachteten Aggressionshandlungen wurden die Schüler auch gefragt, wie oft sie selber im Lauf der letzten Monate aggressive Handlungen ausgeübt hätten. Hier ergaben sich Popp zufolge – im Unterschied zu der Wahrnehmung von durch andere ausgeübte Gewalt – deutliche *geschlechtsspezifische Unterschiede*. Bei den selbstberichteten psychischen Aggressionen gaben 51% der Mädchen und 63% der Jungen zu, andere gehänselt zu haben; 34% der Mädchen und 50% der Jungen gaben zu, Mitschüler(innen) mit gemeinen Ausdrücken beschimpft zu haben; 28% der Mädchen und 40% der Jungen gaben an, beim Ärgern von Lehrkräften beteiligt gewesen zu sein. Bei der Frage nach „harten“ Aggressionen, die mit Sachbeschädigungen, Androhungen gegen die physische Unversehrtheit oder direkten körperlichen Auseinandersetzungen einhergehen, gaben bei allen Handlungen mehr als doppelt so viele Jungen wie Mädchen an, „Täter“ gewesen zu sein. Hier sind Jungen also deutlich häufiger beteiligt als Mädchen. Ulrike Popp verweist darauf, dass sich dennoch nicht der Schluss ziehen lasse, dass Gewalt an Schulen ein „Jungenphänomen“ sei. Denn es müsse bedacht werden, dass „etwa eine Zwei-Drittel-Mehrheit der Jungen – mit Ausnahme von Prügeleien, die 47% von ihnen zugegeben haben – im vergangenen Schuljahr keine ‚harten‘ aggressiven Auseinandersetzungen hatten“ (ebd., S. 215). Popp vermutet, dass die Unterschiede zwischen bei Mädchen häufiger beobachteter als von ihnen selbst berichteter Gewalthandlungen auf ihren „sozioökonomische Status“ zurückzuführen seien.

Als Fazit ihrer Untersuchung formuliert Popp Perspektiven für die weitere Forschung. So müsse bei einer Erforschung der Beteiligung von Mädchen an aggressiven Handlungen der bisher in den Studien zugrundegelegte Gewaltbegriff problematisiert werden. Es habe sich auch in anderen Studien schon gezeigt, dass Mädchen andere Aggressionsformen als Jungen einsetzten. So sei z. B. in Gruppeninterviews mit Lehrerinnen und Lehrern oft angegeben worden, dass bei Jungen körperliche Gewalt und Aggressionen dominierten, während bei Mädchen „spitze Bemerkungen“, „bloßstellen“ und „hinter dem Rücken tuscheln“ im Vordergrund stünden, die zuweilen auch körperliche Aggressionen provozierten (POPP 1999, S. 219).

„Um mögliche Aktivitäten der Mädchen erfassen und einordnen zu können, benötigen wir einen Zugang zum Phänomen Gewalt, der sich nicht nur auf die physischen Ausdrucksformen beschränken darf, weil damit auch eine Verengung des Forschungsgegenstandes einhergeht. Denn die hier präsentierten Ergebnisse lassen zumindest die Vermutung zu, daß die Mädchen vor allem an verbalen, psychischen und sozialen Attacken nicht unbeteiligt sind. Und der Befund über die geschlechtsbezogenen Interaktionen zeigt, daß es Mädchen und Jungen zu geben scheint, die mittels physischer direkter oder indirekter Gewaltakte auch ihre Rolle zum anderen Geschlecht zu bestimmen suchen. „Gewalt“ könnte sich somit auch auf Anlaß und Resultat eines bestimmten Interaktionsgeschehens zwischen Jungen und Mädchen beziehen.“ (POPP 1999, S. 218)

Des Weiteren sei es nötig, geschlechtsrollenspezifische Sozialisations- und Interaktionsprozesse im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen zu erforschen. Denn ihre Untersuchungsergebnisse wiesen darauf hin, dass Mädchen und Jungen in ihrem Gewaltverhalten gesellschaftlich erlernte Rollen praktizierten, nach denen physische Aggressionen Männersache seien und Verhaltensweisen, die dazu dienten, Männlichkeit zu bestätigen oder abzuwerten, Frauensache seien. Durch die geschlechtsspezifischen Interaktionen würden Mädchen und Jungen aktiv zu der Reproduktion oder auch zu der Modifikation des traditionellen Geschlechterverhältnisses beitragen.

„Mit dieser interaktionistischen Betrachtung des Geschlechterverhältnisses würde sich die Forschung über Gewalt an Schulen von der Sicht auf primär männliche Gewaltakteure wegbewegen. Wenn Interaktionen im Bereich von aggressiven Handlungen zum geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozeß dazugehören (müssen) und den Status sozialer Erwartungen an Männlichkeit/Weiblichkeit haben, wäre Gewalt ein Produkt dieses Macht- und Interaktionsverhältnisses und in der Tat kein individuelles Merkmal. Und wenn es sich weiterhin erweisen sollte, daß Aggressionen Verhaltensweisen sind, die zum Erlernen des traditionellen Geschlechterverhältnisses dazugehören, widerspricht es jeglichem interaktionistischen und handlungstheoretischen Verständnis, zu sagen, nur ein Interaktionspartner agiere aggressiv.“ (POPP 1999, S. 221)

Aus dem im Anschluss durchgeführten Forschungsprojekt „Geschlechtersozialisation an Schulen“ von **Ulrike Popp**, in dem Popp gezielt die Geschlechtsdifferenzen untersucht und konflikthafte Interaktionen von Schülern und Schülerinnen analysiert, ergibt sich aus der Analyse der Daten der standardisierten Befragung bezüglich der *Gewalterscheinungen*, dass es „bei physischen Gewalthandlungen eine signifikante Geschlechterdifferenz“ gibt (vgl. POPP 2002): Insbesondere im Bereich der Körperverletzungen seien Jungen mit 47% weitaus häufiger an Gewalthandlungen beteiligt als Mädchen, von denen sich nur 15% alle paar Monate mit jemandem prügeln (vgl. POPP 2002, S. 126ff.). Beziehe man jedoch psychische Gewalthandlungen in das erziehungswissenschaftliche Verständnis ein, ergäben die Selbstberichte der Schüler(innen), dass „Mädchen an psychischen Übergriffen deutlich häufiger beteiligt sind“ als an physischer Gewalt. Laut Popp lässt sich daher die These, Gewalt sei ein Jungenphänomen, nicht mehr halten. Vielmehr deuteten die Daten darauf hin, dass „psychische Gewalthandlungen mit steigendem Alter der Schüler(innen) häufiger auftreten – es vollzieht sich demnach in der Schülerschaft eine Entwicklung in den Strategien der Konfliktbewältigung vom Zuschlagen hin zur psychischen Abwertung mit verbalen Mitteln“ (POPP 2002, S. 136).³⁹

In den problemzentrierten qualitativen Interviews ermittelt Popp zudem, dass auch die Hemmschwelle der Mädchen bezüglich physischer Gewalt gesunken sei. Zwar beteiligten sie sich seltener, könnten jedoch dann ebenso brutal agieren wie Jungen.

„Zunächst bestätigen die Interviews grundsätzlich die Beteiligung der Mädchen an gewaltsamen Schülerhandlungen. Aus den Wahrnehmungen geht hervor, dass Mädchen zum größten Teil verbale und sozial ausgrenzende Aggressionshandlungen vollziehen, als Beobachterinnen beteiligt sind, ‚hetzen‘ oder als ‚Drahtzieherinnen‘ andere für sich kämpfen lassen. Als Wandel interpretieren die interviewten Mädchen das Verhalten von Mädchen bei psychischen Gewaltsituationen: Mädchen würden sich heute verstärkt zur Wehr setzen und bei Angriffen zurückschlagen. Lehrkräfte empfinden das Verhalten von Mädchen, wenn sie in Wut geraten sind, fast ebenso aggressiv wie das ihrer männlichen Schüler.“ (POPP 2002, S. 145)

Als „Risikofaktoren für Gewalthandlungen bei Mädchen und Jungen“ untersucht Popp schulische und außerschulische Faktoren, die dazu führen, dass Individuen in ihrer Sozialisationsgeschichte „gewaltaffirmative Einstellungen oder Dispositi-

³⁹ Als Motiv für psychische Gewalttätigkeiten sieht Popp „Konkurrenz im Leistungsbereich“, die „ein Auslöser für psychische Gewalt“ sein könne, indem Schüler mit schlechten Noten bloßgestellt werden und sich Schüler mit guten Noten vor anderen profilieren (POPP 2002, S. 137).

onen“ erwerben. Als „Risikokonstellation“ gelangt sie zu der Zusammenfassung, dass Jungen „durch ihre ausgeprägteren gewaltbezogenen Einstellungen ein erheblich größeres Risiko als Mädchen (tragen), in der Schule aggressiv zu handeln“. Auch stelle sich als besonders krasser Unterschied zwischen den Geschlechtern für Jungen der „Bereich der Wahrnehmung sozialer Ettikettierung“ dar. Es zeige sich jedoch, „dass Mädchen von den genannten Risiken auch betroffen werden, z. B. im Bereich von Außenseitererfahrungen oder Desintegrationsempfindungen.“ (POPP 2002, S. 182) Als Fazit formuliert Popp:

„Bei Täterinnen wie Tätern akkumulieren sich ungünstige Bedingungen, sei es auf der Ebene der gewaltaffirmativen Einstellungen, im Erleben von Restriktionen innerhalb der Herkunftsfamilie, in devianten Cliques, im Leistungsbereich und im interaktionellen Kontext der Schule. Mit den vorliegenden Daten können Vermutungen über Zunahme, Annäherungen, Angleichungen von Mädchen an das Gewaltniveau von Jungen sowie gesellschaftliche Trends weder explizit gestützt noch widerlegt werden. Verwiesen werden kann allerdings darauf, dass es eine kleine Gruppe von Mädchen gibt, die sich in ihrem abweichenden Verhalten eher an Männlichkeitskonzepten zu orientieren scheint – und die darin von geschlechtsgemischten Cliques gestützt und getragen wird. (POPP 2002, S. 201)

In der Studie von **Silkenbeumer** wird bezüglich des *Gewaltverständnisses* festgestellt, dass sowohl die männlichen als auch die weiblichen Jugendlichen Gewalt als härtere körperliche Auseinandersetzungen verstehen (vgl. SILKENBEUMER 1999). Als psychische Gewalt definieren sie übereinstimmend verbale Demütigungen. Verbale Demütigungen, Beleidigung und Nicht-Beachtung beurteilen beide Geschlechtsgruppen als schlimmer als physische Gewalt, da die seelischen Verletzungen schlechter verarbeitet werden könnten. Als *Motive* für Gewalt stellt Silkenbeumer folgende Kategorien auf:

- ♦ Männliche wie weibliche Jugendliche nutzen Gewalt, um sich *materiell zu bereichern*, „z. B. bei Raubüberfällen, in der Drogenszene oder als Geldeintreiber im Milieu“ (SILKENBEUMER 1999, S. 77); die Schädigung der Opfer werde dabei in Kauf genommen, sei aber nicht intendiert.
- ♦ Wenig männliche Jugendliche und nur sehr wenig Mädchen üben Gewalt aus, um einen „Kick“ zu erhalten. Während als „Kick“ im allgemeinen das physische Erleben (Adrenalinstoß, Endorphine etc.) beschrieben wird, das Jugendliche beim Kämpfen erleben, beschreibt Silkenbeumer dies allerdings als „körperliche Durchsetzung gegen einen Gegner“ – womit sie den Schwerpunkt auf die Komponente des Sieges legt (ebd., S. 77).

- ◆ Bei männlichen Jugendlichen, nicht aber bei weiblichen Jugendlichen, wird Gewalt angewendet, um die angegriffene Ehre der eigenen Person oder der Familie wiederherzustellen. „Wird die Ehre eines Mannes in Frage gestellt, muss sie durch Gewaltausübung verteidigt werden.“ (ebd., S. 78)
- ◆ Auch die Verteidigung des eigenen Status gegen Konkurrenten, z. B. um den Freund, konnte Silkenbeumer bei den Mädchen/jungen Frauen kaum feststellen.
- ◆ Sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Jugendlichen wurde Gewalt angewendet, um sich gegen Angriffe anderer zu wehren. Silkenbeumer benennt hier vor allem Beispiele aus der Familiensituation der Befragten, in denen sie sich gegen (Stief-)eltern zur Wehr setzten.
- ◆ Bei zwei Frauen wurde Gewaltverhalten als Reaktion auf jahrelang erfahrene Unterdrückung beschrieben; bei einem plötzlichen Verlust der „Impulskontrolle“ breche jahrelang aufgestaute Unterdrückung durch (ebd., S. 80). Mädchen erlernten in der Sozialisation nicht, wie sie mit Wut und Zorn umgehen können, so dass sie Aggressionen als Verlust von Selbstkontrolle empfinden.

In der Studie von **Wittmann und Bruhns** wurde beobachtet, dass die Mädchen und jungen Frauen der untersuchten Jugendcliquen im Umgang mit Gewalt sowohl *gewaltbefürwortende Einstellungen* als auch *eigenes gewalttätiges Handeln* zeigen (vgl. WITTMANN/BRUHNS 1999). Als Gewalt verstehen sie dabei physische Formen der Auseinandersetzung wie Prügeleien und Schlägereien, nicht aber Ohrfeigen. Als Grund für die Anwendung von Gewalt gelten bei den befragten Mädchen die eigene Verteidigung oder die der Freunde sowie die Bestrafung von „Läbern“ und „Lügnerzählen“, weil „die anderen [das] [...] am besten [verstehen], wenn sie mal eine rein kriegen“, „dann hören die auch auf damit“ (WITTMANN/BRUHNS 2001, S. 9). Gewalt werde dabei von den Beteiligten „nicht als ideale Konfliktlösungsmöglichkeit betrachtet“, es werde jedoch deutlich, dass „für sie eher körperliche Aggressivität als verbales Aushandeln in Auseinandersetzungen eine normale und häufig gewählte Verhaltensstrategie ist, weil sie sich nur schwer beherrschen können oder alternative Handlungsformen als unergiebig betrachtet werden“ (ebd., S. 9). Als Gegnerinnen werden vornehmlich gleichgeschlechtliche Gleichaltrige gewählt, da Jungen und ältere Frauen/Mädchen als körperlich überlegen eingeschätzt werden.

Nach den Ergebnissen der Untersuchung nehmen weibliche Jugendliche in den gemischtgeschlechtlichen Jugendcliquen eine gleichberechtigte Stellung gegenüber den Männern ein. Für gewaltbereite Mädchen gelte dabei, dass ihre Gewaltbereitschaft und -ausübung mit Wertschätzung und Anerkennung belohnt werde,

für gewaltablehnende Mädchen gelte, dass ihre Position innerhalb der Gruppe durch die gewaltbetonende Selbstdarstellung der Gewaltbefürworterinnen und deren weibliche Solidarität und das gemeinsame „sich nichts gefallen lassen“ gestärkt werde. Die größte Anerkennung genießen Mädchen, die „im Gruppenalltag als zentrale Kommunikationspartnerinnen, Vertrauenspersonen und Organisatorinnen von Freizeitaktivitäten sowohl gemeinschaftsstiftende Funktionen wahrnehmen als auch ihre Gruppensolidarität in konflikthaften Situationen und gegenüber der Polizei beweisen“ indem sie den Ruf der Gruppe „schlagkräftig“ verteidigen oder bei der Polizei zugunsten ihrer Gruppenmitglieder aussagen (ebd., S. 10).

„Gewaltauffällige Jugendgruppen können, wie unsere Untersuchung zeigt, für weibliche Gruppenmitglieder wichtige orientierungssichernde, emotional und sozial unterstützende Funktionen übernehmen, wobei die weiblichen Beziehungsnetze besonders wichtig sind. Darüber hinaus betonen die befragten Mädchen als eine wichtige Qualität der Gruppe – anders als in den nicht gewaltauffälligen Gruppen – immer auch die Unterstützung, die sie durch die Clique in Konfliktsituationen erfahren. Der Rückhalt durch die Gruppe ermöglicht es ihnen, sich in ihrer sozialen Umwelt einen anerkannten bzw. gefürchteten Status zu verschaffen und zum anderen, sich in einem teilweise als bedrohlich empfundenen jugendlichen Umfeld sicherer zu fühlen.“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 310)

Wittmann und Bruhns stellen dar, dass der Zusammenhalt, das „Wir-Gefühl“ der Clique den Mädchen das Gefühl gebe, „in einen sozialen Kontext eingebunden zu sein, in dem sie beachtet und wertgeschätzt werden“. Diese soziale Sicherheit und Geborgenheit werde ihnen in anderen Kontexten häufig verwehrt. In den gewaltbereiten Cliquen lässt sich beobachten, dass die Selbstinszenierung eines gewaltbereiten Weiblichkeitsbildes durch Auftreten, Reden und Verhalten von männlichen wie weiblichen Gruppenmitgliedern unterstützt und mit Anerkennung belohnt wird. Auf der Suche nach Bestätigung und Anerkennung diene den Mädchen somit die Konstruktion eines neuen Weiblichkeitsbildes, das sich von herkömmlichen Erwartungen an ein mädchenstypisches Verhalten abgrenze.

„Sie konstruieren demnach für sich ein Weiblichkeitsbild, das einerseits traditionelle Elemente enthält, sich andererseits aber gegen geschlechtstypische Zuschreibungen abgrenzt, die mit einer ohnmächtigen, hilflosen und in Geschlechterbeziehungen untergeordneten Rolle verbunden sind. Gewaltbereitschaft und Gewalthandeln integrieren sie in ihre Weiblichkeitskonzepte mit dem Anspruch auf persönliche Anerkennung und der Abwehr geschlechtsspezifischer Abwertung. Sie wollen in ihrer – auch gewaltbetonenden – Weiblichkeit anerkannt werden.“ (Bruhns/WITTMANN 2006, S. 312)

Auch der Studie von **Andrea Hilgers** ist den Berichten der Mädchen zu entnehmen, dass sie sich in ihren *Einstellungen zu Gewalt* und im eigenen *Gewaltverhalten* zunehmend den Jungen angleichen und immer weniger bereit sind, sich in eine untergeordnete Opferrolle drängen zu lassen:

„Sie lösen sich zunehmend aus der Opferrolle und sind nicht mehr bereit, sich alles gefallen zu lassen. Versuche, sie in eine untergeordnete Rolle zu drängen, weisen sie immer häufiger auch mit physischer Gegenwehr zurück“ (HILGERS O.J., S. 9)

Immer öfter führen die Mädchen Hilgers zufolge als Begründungen auch bisher jungentypische Argumente an, so z. B. die Konkurrenz mit einem anderen Mädchen um den Freund oder die Verteidigung der Ehre. Mit der Übernahme solcher „männlichen Argumentationsmuster“ und Verhaltensweisen verlassen die Mädchen und Frauen Hilgers zufolge eindeutig den Rahmen der traditionellen Frauenrolle; die „weiblichen“ Verhaltensweisen glichen sich an die „männlichen“ an. Eine Jugendliche drücke dies deutlich aus: „Wenn ich schon saufe wie ein Mann, kann ich mich auch prügeln wie ein Mann!“ (ebd., S. 10) Nach Auffassung der Autorin nutzen Mädchen damit zunehmend die Möglichkeit, ihre eigenen „Macht-, Aggressions- und Gewaltbedürfnisse auszuleben“, offensichtlich fällt es Mädchen durch die Veränderungen der traditionellen Frauenrolle „leichter, ihre vielbeschworene Friedfertigkeit und Einfühlsamkeit mit Schwächeren aufzukündigen und offene Gewalt zu zeigen“. (ebd., S. 12)

Neben der Beobachtung zunehmender physischer Aggressionen bei den Mädchen verweist Hilgers auf die ernstzunehmenden *indirekten und verdeckten Formen von Gewalt*, die von Mädchen häufiger als von Jungen angewandt werden:

„Mädchen äußern ihre aggressiven Gefühle häufig anders als in Form von Brachialgewalt. Sie haben ihre eigene Art, gewalttätig zu sein und diese Art ist sehr viel indirekter und verdeckter. Die wohl häufigste Form ist der verbale Angriff, der zwar offen in Erscheinung tritt, dessen Folgen aber als psychische Verletzung nicht äußerlich feststellbar sind. Dass psychische Gewalt oft sehr viel schmerzhafter und folgenreicher für das Opfer sein kann, ist auch den interviewten Mädchen klar.“ (ebd., S. 12)

Psychische Gewalt wie „Beschimpfen, Herabsetzen, Ignorieren oder Ausspielen von Schwächen“ werde von Mädchen eindeutig als Gewalt empfunden und vielfältig angewandt. In einem extremen Interviewbeispiel schilderten die Mädchen sogar einen Fall, in dem ein Mädchen in der sechsten Klasse so lange denunziert, gehänselt und

ausgegrenzt worden ist, bis es einen Selbstmordversuch unternommen hat. Feststellbar sei, dass Mädchen bei der Anwendung verbaler Gewalt eindeutig aktiver als Jungen seien und diese bewusst als Provokation benutzten, um Jungen zu Gewalttätigkeiten anzustacheln. Da indirekte, psychische Gewalt nur schwer zu beobachten und in ihrem Ausmaß und in ihren Auswirkungen zu erfassen sei, schreibt sich laut Hilgers „immer wieder der Eindruck fest, weibliche Jugendliche seien weniger gewalttätig“. Man müsse jedoch davon ausgehen, „dass Mädchen und Frauen grundsätzlich gleichermaßen zu aggressiven Reaktionen in der Lage sind wie Jungen und Männer“.

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

Die Art und Weise des Umgangs mit Aggressionen und Konflikten hänge entscheidend von sozialen Lernprozessen ab, in denen Mädchen bisher anderes als Jungen gelernt hätten. Die Erweiterung der weiblichen Geschlechterrolle um männliche Aspekte führe, wenn handfestes und schlagkräftiges „Ausagieren“ der Aggressionen der Mädchen Erfolg habe, sicherlich bald dazu, dass der „Mythos von der friedfertigen Frau“ nicht mehr lange überleben werde.

3.1.4 Erfahrungsberichte

Die hier anhand empirischer Untersuchungen aufgezeigten Erkenntnisse über das Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen werden in einigen Erfahrungsberichten von Pädagogen, Soziologen und Psychologen schon seit einiger Zeit geschildert. Lehrkräfte berichten, Mädchen seien bevorzugt ‚gemein‘, ‚hinterlistig‘, ‚abwertend‘, ‚heimtückisch‘ und auf subtile Weise in verbalen Äußerungen verletzend. Unbeliebte Mitschülerinnen und Mitschüler würden ‚verpetzt‘ und bei Lehrenden ‚angeschwärzt‘. Auch gebe es Mädchencliquen, die unbeliebte Jungen durch Auslachen und verächtliche Bemerkungen über ihr Geschlecht und ihr äußerliches Erscheinungsbild denunzieren und sie als ‚Muttersöhnchen‘ oder ‚Schwächlinge‘ verhöhnen. Auch in Erfahrungsberichten von Sozialarbeitern/innen wird oft eine Zunahme des Gewaltverhaltens von Mädchen konstatiert. Häufig wird dabei darauf verwiesen, dass sich nicht nur die *Quantität*, sondern auch die *Qualität* der Mädchen-gewalt ändere: Mädchen würden heutzutage sogar zuweilen mit einer Brutalität und Rücksichtslosigkeit vorgehen, die die Gewalt der Jungen noch übersteige (BERNDT/RENTMEISTER 1995, S. 146f.). Zwei Berichte sollen hier kurz vorgestellt werden.

3.1.4.1 Elisabeth Glücks: „Absage an den Part der ‚großzügigen Verliererin‘“

Elisabeth Glücks berichtet von ihren Erfahrungen aus der Arbeit mit Mädchen und Jungen im Alter von 15 bis 25 Jahren, die an Seminaren zur politischen Bildung mit geschlechtsbezogenem Blickwinkel teilgenommen haben. In ihrer Bildungsarbeit geht sie davon aus, dass Mädchen sich im Alltag „immer wieder Demonstrationen männlicher Macht und weiblicher Festlegung, Beschränkung, Belästigung, Kränkung bis hin zu Gewalttätigkeiten zu stellen“ haben. Frauen sei im Alltag die Rolle der „großzügigen Verliererin“ zugewiesen, die zur Wahrung ihres Selbstbewusstseins, ihrer ökonomischen Absicherung und ihrer zwischenmenschlichen Anerkennung ihre eigene Sicht der Dinge immer großzügig zurückstecken habe. In der Erziehung von Mädchen spiele die physische Unterlegenheit eine große Rolle und führe sie dazu, „Schutzhaltungen und rücksichtsvolle Verhaltensweisen auszubilden und zu verfeinern, die offensive, raumgreifende Bewegungsarten und Ausdrucksstärken auf Dauer verkümmern lassen“ (GLÜCKS 1995, S. 183).

„Während sich Jungen in Angriffslust und Herausforderung üben können und sollen, lernen Mädchen Verzicht auf Körperkraft, Draufgängerintum und Gewalt. Zorn, Wut und Auflehnung bleiben imaginär, weil sie körperlich unterdrückt werden, damit nicht in das Muskelsystem übergehen und kein Gefühl für Kraftpotentiale entstehen lassen. Wenn, dann äußern sich die Mädchen verbal und hierbei finden nicht selten zeitliche und örtliche Verschiebungen der Wut- und Unmutsäußerungen statt, die den Mädchen dabei meist den Vorwurf der Hysterie, der Pingeligkeit oder Überreaktion einbringen. Die Folgen sind Furchtsamkeit, Folgsamkeit, und Resignation sowie Verlust an Vertrauen zum eigenen Körper und damit auch Verlust an Selbstvertrauen.“ (GLÜCKS 1995, S. 183f.)

Der geschlechtsrollentypische Unterlegenheitszwang, die sozialisatorisch zugewiesene und angeeignete Zurückhaltung und Unterdrückung von eigener Stärke führt Glücks zufolge bei Mädchen zu verschiedenen kompensatorischen Formen des Umgangs mit Gewalt, die sie in vier Varianten beschreibt:

1. *Verschiebung eigener Aggressionen auf Positionen außerhalb von sich*: Frauen und Mädchen benutzen andere, in der Regel Männer, als „Projektionsflächen des Schutzgebenden oder des ‚Schänders‘“. So unterstützten sie z. B. durch Akklamation die rechtsradikale Gewalt von Männern und stützen deren Ideologie, indem sie sich als fürsorgende und geborgenheitsschaffende Familienfrauen gegen die feindliche Umwelt verteidigen ließen.

2. *Die Verdrängung aggressiver Gefühle in das eigene Innere:* Um nicht als hysterisch, unkontrolliert oder unweiblich diffamiert zu werden, verdrängten Frauen und Mädchen eigene Wutgefühle. Die Folgen sind laut Glücks „Selbsterstörung durch Aufbau von Suchtstrukturen: Modehörigkeit, Diätenzwang, Schönheitsdiktate, alltäglicher Tablettenkonsum, psychosomatische Reaktionen wie Migräne, Menstruationsbeschwerden, Bauchschmerzen, Selbstverstümmelungen, Schnippeln, Magersucht, überschießende emotionale Äußerungen, Weinkrämpfe“
3. *Indirekte versteckte Äußerungsformen:* Mädchen schafften sich Möglichkeiten, „aggressive Anteile zu leben, Verletzungen weiterzugeben und sich ihre begrenzten Möglichkeiten der Einflußnahme zu sichern“, indem sie z. B. auf Seminaren als Meinungsmacherinnen agierten, Intrigen spönnen, verbale Boshaftigkeiten austauschten oder durch „aufmerksamkeits- und Zuwendungsgeschenke“ andere manipulierten und kontrollierten.
4. *Verleugnung und Bagatellisierung erlebter Gewalt:* Vor allem in gemischtgeschlechtlichen Zusammenhängen verleugneten oder bagatellisierten Mädchen laut Glücks erlebte Gewalt und getrauten sich nicht, ihre Gefühle auszusprechen. (GLÜCKS 1995, S. 186f.)

3.1.4.2 Allan Guggenbühl: „Die unheimliche Faszination der Gewalt“

Der Schweizer Jugendpsychologe Allan Guggenbühl berichtet von seinen Beobachtungen der Erscheinungsformen von Mädchengewalt. Aus seiner Ansicht nach sind Mädchen seltener an offener, brutaler Gewalt beteiligt und haben eine deutlich niedrigere Toleranzgrenze bei der Einschätzung dessen, was Gewalt sei. Dies bedeute aber nicht, dass sie nicht selbst gewalttätig seien; nach seinen Erfahrungen gibt es durchaus Fälle von weiblicher Gewalt. Diese unterscheidet sich qualitativ von der Gewalt der Jungen; wenn Mädchen aggressiv seien, drücke sich dies auf eine andere Art und Weise aus. So falle bei Mädchen „Beziehungsaggression“ auf:

„Die Gewalt wird gezielt auf die Schwachstellen des Kontrahenten gerichtet, der Einsatz auf die Persönlichkeit des anderen abgestimmt. Weibliche Aggression ist oft persönlicher, direkter und in einem gewissen Sinn effektvoller: In einer fünften Klasse versuchte ein leicht linkischer, introvertierter Junge die Aufmerksamkeit seiner Klassenkameraden zu bekommen. Wegen seines Äußeren und seines Interesses an Steinkunde wurde er von den anderen Kindern abgelehnt. Er war nicht ‚in‘. Der Junge versuchte nun, bei einer

Mädchengruppe Anschluß zu finden, und hoffte, wenigstens gute Freundinnen zu finden. Die Mädchen zierten sich jedoch. Um so größer war seine Freude, als er zum Geburtstag eine sorgfältig eingepackte Kassette als Geschenk bekam. Gespannt öffnete er das Päcklein und steckte erwartungsvoll die Kassette in sein Tonbandgerät: Statt Musik oder eines Hörspiels hörte er wüste Beschimpfungen. Sein Äußeres sei zum Kotzen, man sollte ihn zurückentwickeln und abtreiben, und er sei nicht einmal zum ‚Fotzen‘-Schlecken zu gebrauchen ...“ (GUGGENBÜHL 1995, S. 83)

Des Weiteren beschreibt Guggenbühl Mädchen als tückischer und geschickter als Jungen im heuchlerischen Umgang mit anderen, ihr aggressives Verhalten sei oft weniger offensichtlich. Auch fungierten sie oft im Hintergrund und wirkten durch Bewunderung, Anstachelung und Hetze auf andere ein oder verteilten ihre Gunst nach dem Verhalten der Jungen. Offensive physische Gewalttätigkeit sei hingegen bei Mädchen seltener zu beobachten. Bei physisch aggressiven Mädchen sei jedoch auffällig, dass besonders in der Altersklasse der Elf- bis Dreizehnjährigen vorkomme, dass sie „die Macht an sich reißen“. Guggenbühl führt dies darauf zurück, dass die körperliche Entwicklung der Mädchen in dieser Altersstufe vorangeschrittener ist als die der Jungen. Die Mädchen spürten diese körperliche Überlegenheit und nutzten sie aus, um jüngere und schwächere Jungen zu attackieren und zu unterdrücken.

3.2 Fazit: Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Der exemplarische Durchgang durch die Studien zeigt, dass die geschlechterdifferenzierende Jugendgewaltforschung sich in den letzten Jahren von einer „jungenorientierten“ Sichtweise hin zu einer Forschungsperspektive entwickelt hat, die darum bemüht ist, weibliche Formen des Gewaltverhaltens und weibliche Einstellungen zu Gewalt gezielt zu untersuchen. Dieser Perspektivenwechsel ging einher mit einer Umgestaltung der Forschungsdesigns. Mit dem Vorhaben, die Gewaltorientierungen von Mädchen zu untersuchen, rückten zunehmend qualitative und multimethodische Forschungsvorhaben in den Vordergrund, die auf Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Rollenbildern und den darin verankerten Geschlechtsrollenkonzepten verwiesen. Veränderte Rollenzuschreibungen in der Gesellschaft führen demnach zu Veränderungen in der Selbstkonzeption von weiblichen wie männlichen Kindern und Jugendlichen, die sich in ihren Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen. Neuere Studien liefern daher Ergebnisse, die das Gewaltverhalten und die Gewaltorientierung von Mädchen in einem anderen Licht als früher zeigen.

Die Umorientierung der Jugendgewaltforschung auf geschlechterfokussierende Perspektiven ging jedoch nicht einher mit einer befriedigenden Theoriebildung, die das Gewaltverhalten sowohl von Mädchen als auch von Jungen plausibel zu erklären vermag. Zwar werden Unterschiede in der Häufigkeit und den Erscheinungsformen des Gewalthandelns herausgearbeitet, auch lässt sich die Vorgabe gewaltbereiter oder eher gewaltloser Handlungskonzepte in gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen nachweisen, doch ergibt sich aus der Beschreibung dieser *Erscheinungen* noch keine Erklärung der zugrundeliegenden *Gründe* der gewalttätig bzw. gewaltlos handelnden Subjekte.

3.2.1 Zur Aussagekraft empirischer Forschung

Ebenso wie bei statistischen Erhebungen sind auch in der empirischen Forschung Einschränkungen der Validität der erhobenen Daten zu berücksichtigen. Viele empirische Untersuchungen zum Thema der Jugendgewalt bzw. der Gewalt an Schulen werden als *quantitative* Studien, meist in der Form einer standardisierten schriftlichen Befragung, durchgeführt; nur wenige Studien zur Jugend- und Schulgewalt erfolgen rein *qualitativ* als Fallstudien mit narrativen Leitfadenterviews, Gruppendiskussionen o. ä.

Gegen *quantitative Erhebungen* eingewandt werden, dass sie kein umfassendes Bild zur Problemstellung liefern können; es kann mit ihnen nur das gemessen werden, was erhoben wird. An den hier vorgestellten Studien bestätigt sich dieser Einwand: Es hat sich gezeigt, dass standardisierte Methoden und geschlossene Fragen nicht dazu geeignet sind, Informationen jenseits des Spektrums der vorgelegten Antwortkategorien zu erhalten; Phänomene, die außerhalb des Horizonts der konzipierenden Forscher liegen, können deshalb nicht erfasst werden. Zudem wird durch Frage- und Antwortvorgaben und die Anlage der Untersuchung normativ gehandelt: Wie sich an den Studien zeigte, definieren die Forschenden die Bedeutung der Begriffe, z. B. des Gewaltverständnisses, ebenso definieren sie Kriterien für die Wertung der Antworten.

In den letzten Jahren hat sich in der Jugendgewaltforschung infolgedessen die Ansicht durchgesetzt, dass ein *multimethodisches* Forschungsdesign in Form von sich ergänzenden Methoden die Einseitigkeiten und Schwächen der einzelnen Erfassungsmethoden reduziert. Die Validität der Daten kann dabei jedoch weiterhin durch viele Faktoren beeinflusst werden, auf die bei der Interpretation der Daten Rücksicht zu nehmen ist (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 27).

Bei *qualitativen Analysen* ist – ebenso wie bei quantitativen Erhebungen – zu berücksichtigen, dass die subjektiven Deutungsweisen sowohl der Untersuchenden als auch der Untersuchten in die Interpretationen eingehen. Die Auswertung von *Selbstberichten* von Schülern, Befragungen auf deren eigenes Gewalthandeln oder deren eigene Gewalterfahrungen ist aufgrund folgender Aspekte mit Einschränkungen vorzunehmen:

- ♦ *Darstellungsweise der Berichtenden*: Es können Übertreibungen bei der Täterschaft („Imponiergehabe“) ebenso auftreten wie Untertreibungen aus Angst vor Sanktionen (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 56f). Böttcher berichtet z. B. von Erfahrungen bei Voruntersuchungen zu seiner qualitativen Jugendgewaltstudie, dass die Jugendlichen die Forschungssituation des narrativen Interviews (in dessen Hauptphase die Interviewer die Befragten frei erzählen lassen und möglichst nicht unterbrechen) nutzen, um „bestimmte biographische Phasen auszublenden oder ihre Geschichte um phantasievoll eingelagerte fiktive Passagen zu ergänzen“ (BÖTTGER 1999, S. 50)
- ♦ *Subjektive Wahrnehmung/Interpretation/Definition der Berichtenden*: Was als Gewalt verstanden wird und ab welcher Intensität eine Handlung als gewalttätig interpretiert wird, hängt von der Einschätzung des Berichtenden ab. „Erhoben wird ja nicht die ‚objektive‘ Wirklichkeit, sondern die subjektiven Deutungen der Akteure“ (FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 30)

Beobachtungsberichte von Lehrern, Schulpersonal, Sozialarbeitern bringen ähnliche Schwierigkeiten mit sich.

- ♦ Auch hier kann die Darstellungsweise *durch persönliche, institutionelle oder gesellschaftliche Interessen* beeinflusst sein. So ist bekannt, dass bei Lehrern und Schulleitern oft das Interesse besteht, den Ruf der Schule zu wahren, und dass die Einschätzung der Gewalthandlungen dementsprechend abgemildert dargestellt wird (vgl. FUCHS/LAMNEK/LUEDTKE 2001, S. 28).
- ♦ Auch hier beeinflusst die *subjektive Wahrnehmung und Deutung* das Antwortverhalten. So fällt z. B. auf, dass Hausmeister an Schulen das Ausmaß vandalistischer Gewalt höher einschätzen als andere Schulbeschäftigte. Dies wird darauf zurückzuführen sein, dass sie qua ihrer Aufgaben öfter mit diesem Phänomen zu tun haben (vgl. SCHWIND/ROITSCH/GIELEN 1999, S. 88). Des Weiteren ist ein oft festgestelltes Phänomen, dass jüngere Lehrer mehr Gewalthandlungen wahrnehmen und diese intensiver einschätzen als ältere Lehrer, die aufgrund ihrer Berufserfahrung Schülerverhalten anders einschätzen oder sich im Lauf der Berufsjahre eine „dickere Haut“ zugelegt haben.

- ♦ Ebenso wie bei Kriminalstatistiken gibt es hier ein Hellfeld und ein *Dunkelfeld*. Wenn Beobachter gefragt werden, wie häufig sie bestimmte Handlungen wahrgenommen haben, erfährt man lediglich, wie viele Personen solche Handlungen beobachteten, nicht aber, wie oft sie wirklich stattgefunden haben.
- ♦ Des Weiteren ist aus der Feststellung, wie viele Personen eine Gewalthandlung beobachteten, nicht ableitbar, wie oft diese Handlung begangen wurde: „Wenn 15 Schüler von Gewalt berichten, kann es sich um einen Fall handeln“ (Krumm 1999, S. 73).

„In Abhängigkeit von der eingesetzten Erhebungsmethode einerseits und der Erkenntnisebene, auf die sich die Ergebnisse beziehen, andererseits, unterliegen [...] empirische Untersuchungen jeweils bestimmten ‚subjektiven Filtern‘, die zwischen den erhobenen Informationen und der Erkenntnisebene der Ergebnisse wirksam werden. Hierzu ist in jedem Fall – auch wenn ein Beobachtungsverfahren eingesetzt wird – die Interpretation der erhobenen Informationen durch die Forschenden bzw. Interpret/innen zu rechnen. Dies läßt sich grundsätzlich nicht vermeiden und kann allein dadurch kompensiert werden, daß die Vorannahmen der beteiligten Projektmitarbeiter/innen soweit wie möglich dokumentiert und bei der Auswertung der Daten transparent gemacht werden.“ (BÖTTGER 1998, S. 13)

Böttger ist zuzustimmen, wenn er daraus die Forderung ableitet, „daß die Vorannahmen der beteiligten Projektmitarbeiter/innen soweit wie möglich dokumentiert und bei der Auswertung der Daten transparent gemacht werden“ müssen. Leider geschieht dies in vielen Veröffentlichungen zu Studien jedoch nicht in ausreichendem Maß.

3.2.2 „Jungenstudien“

An den anfangs vorgestellten Studien lässt sich exemplarisch zeigen, dass in vielen der in der Fachliteratur dokumentierten empirischen qualitativen und quantitativen Untersuchungen das Gewaltverhalten von Mädchen schon durch die methodische Anlage der Studie und die vorgenommene Gewaltdefinition von vornherein ungenügend berücksichtigt wird, so dass sich kaum Aussagen über „Mädchengewalt“ machen lassen. Vielmehr bestätigt sich letztlich in den Untersuchungsergebnissen nicht mehr als die vorn den Forschern vorab eingenommene Erwartung, dass Mädchen und junge Frauen weitaus seltener gewalttätig sind als Jungen und sich Gewalt, wenn sie denn überhaupt bei ihnen auftritt, auf verbale Gewalt beschränkt.

Folgende typische Phänomene lassen sich zusammenfassend festhalten:

- ♦ *Im Zentrum des Forschungsinteresses steht oftmals lediglich das Gewaltverhalten von männlichen Jugendlichen:* Insbesondere ältere Studien gehen oft von vornherein davon aus, dass Mädchen weniger gewalttätig sind als Jungen. Der Untersuchungsfokus wird dann auf Jungen ausgerichtet; Mädchen werden gar nicht eingeschlossen oder nur über ihre Beobachtungen bei Jungen befragt. Oft werden zwar beide Geschlechter in die Erhebung eingeschlossen, doch werden die Ergebnisse dann nicht nach Geschlecht ausgewertet, sondern es wird unterstellt, dass die Gewaltaktivität von Mädchen unwesentlich und damit nicht von Interesse sei.
- ♦ *Die Gewaltdefinition bezieht sich häufig auf jungentypische Gewalt:* In vielen Studien bleibt das Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen außerhalb des Forschungsinteresses, da als Gewalt jenes Verhalten gefasst wird, welches als jungentypisch bekannt ist. Vor allem in quantitativen Befragungen mit geschlossenen Fragestellungen und vorformulierten Antwortvorgaben ist es für die Befragten oft unmöglich, eine Aussage über eventuell erhöhte oder anders geartete Gewaltaktivität von weiblichen Schülern zu machen. Auch in qualitativen Interviews wird oft eine bestimmte Perspektive vorgegeben und die Befragten werden durch konkrete Vorgaben in die erwartete Richtung gelenkt. Die Erhebungsergebnisse bestätigen dann wiederum lediglich die Vorannahme, dass „männliche“ Gewalt von Jungen ausgeübt werde.
- ♦ *Die Fixiertheit auf jungentypische Formen, v.a. physische Gewalt, führt dazu, dass andere Gewaltformen nicht gewürdigt werden:* Viele Autoren ordnen explizit verbalen und psychischen Formen der Gewalt weniger Gewicht zu als physischer Gewalt. Obwohl Befragte zwischen verbaler, psychischer und physischer Gewalt unterscheiden und psychische und verbale Gewalt als häufig bei Mädchen auftretend darstellen, wird diesen Gewaltformen in der Auswertung keine Bedeutung beigemessen. Als Resultat gilt dann aufgrund der höheren physischen Gewaltaktivität von Jungen, dass „Gewalt eine Domäne männlicher Schüler“ sei.
- ♦ *Ergebnisse, die in Bezug auf Mädchen interessant sind, werden als unwesentlich eingestuft und ignoriert:* Aufgrund der jungenorientierten Perspektive der Forscher wird in vielen Studien Ergebnissen, die für die Analyse des Gewaltverhaltens von Mädchen interessant sind, keine Bedeutung zugemessen und keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt.

Fazit: Die Jugendgewaltforschung bewegte sich bis zum Ende der neunziger Jahre zu einem großen Teil in einem jungengewaltorientierten Zirkel. Es lässt sich feststellen, dass die Studien oft eine tautologische Logik in sich bergen: Obwohl die Autoren vorgeben, Mädchen mit in ihre Untersuchung einzubeziehen, zieht sich durch die Konzeption und Auswertung der Studien eine deutlich jungen- und jungengewaltorientierte Untersuchungsperspektive. Infolgedessen wird in den Auswertungen in erster Linie die Quantität und Qualität „männlicher“ Gewalt-handlungen herausgearbeitet, und als Resultat wird folgerichtig festgehalten, dass jungentypische Gewalthandlungen öfter von Jungen begangen werden.

Deshalb lassen sich über das Gewaltverhalten von Mädchen, welches von vornher-ein aus dem „Gewaltraster“ herausfällt, den Ergebnissen vieler Studien kaum fun-dierte Erkenntnisse entnehmen. Es entsteht der Eindruck, dass Mädchen bedeutend seltener gewalttätig seien und ihre Formen aggressiven Verhaltens aufgrund mindere-r Quantität und minderer Qualität (qua definitionem) unwesentlich seien.⁴⁰

3.2.3 Geschlechterdifferenzierende Studien

Auch das Bemühen, Mädchen und deren Gewaltverhalten explizit in die Erhebung und Auswertung einzubeziehen, kann notwendig nicht zu aussagekräftigen Re-sultaten führen, wenn die Konzeption der Studie sich nicht von traditionellen Ge-waltdefinitionen und Untersuchungsdesigns löst. Erst solche Studien, die sich un-ter Einschluss einer veränderten Gewaltdefinition und Kenntnissen über ge-schlechtsspezifische Rollensozialisation gezielt die Untersuchung der Gewalt von Mädchen und jungen Frauen zum Ziel setzten, zeigten sich geeignet, tragfähige Ergebnisse über das „weibliche“ Gewaltverhalten herauszuarbeiten.

Es sind hier mehrere Studien vorgestellt worden, die im Unterschied zu den oben als „Jungenstudien“ vorgestellten Untersuchungen bemüht waren, Mädchen und de-ren Gewaltverhalten explizit in die Erhebung und Auswertung einzubeziehen. An

⁴⁰ Auf diesen jungengewaltorientierten Zirkel der Aggressionsliteratur verweisen auch die Au-toren Werner, Bigbee und Crick, wenn sie der vorliegenden Aggressionsliteratur vorwerfen, durch die Konzentration auf physische und verbale Attacken „systematische Geschlechtsver-zerrungen“ (WERNER/BIGBEE/CRICK 1998, S. 164) zu erzeugen. Auch Ulrike Popp kritisiert die benannte voreingenommene methodische Konzeption vieler Studien: „Untersuchungen, die lediglich die quantitativen Unterschiede bei aggressiven Handlungen messen und nicht weiter hinterfragen, werden uns voraussichtlich immer nur zu dem Resultat führen, daß Ge-walt an Schulen überwiegend ein Jungenphänomen ist.“ (POPP 1999, S. 222)

einigen Studien konnte dabei gezeigt werden, dass aber ein Einschluss der Mädchen in die Erhebung nicht zu aussagekräftigen Resultaten führen kann, wenn die Konzeption der Studie wiederum auf einer auf Jungengewalt ausgerichteten Gewaltdefinition basiert. Erst die Studien, die sich explizit aus dem jungengewaltorientierten Zirkel lösten und sich gezielt die Untersuchung des Gewaltverhaltens von Mädchen zum Ziel setzten, erwiesen sich letztendlich als geeignet, tragfähige Ergebnisse über das „weibliche“ Gewaltverhalten herauszuarbeiten. Im Folgenden sollen die referierten Probleme und die Fortschritte der Studien noch einmal zusammengefasst werden.

- ◆ *Das Festhalten an einer jungenorientierten Gewaltdefinition ermöglicht lediglich verzerrte Aussagen über die Gewaltaktivität von Mädchen:* Der an den oben am Beispiel der „Jungenstudien“ aufgezeigte tautologische Zirkel fällt auch auf Studien zurück, die Mädchen einbeziehen, sofern die zugrundegelegte Gewaltdefinition nicht angepasst wird. Ein Festhalten an einer Gewaltdefinition, die sich auf typisch „männliches“ Gewaltverhalten bezieht und „weibliches“ Gewaltverhalten ausschließt, führt notwendig dazu, dass sich aus den erhobenen Daten keine bzw. nur verzerrte Aussagen über das Verhalten von Mädchen machen lassen und letztlich wiederum nur „Jungengewalt“ abgefragt wird. So wurde am Beispiel der statistischen Erhebung von Karin von Spaun gezeigt, dass die Vorgaben im Fragebogen, welche Verhaltensweisen als Gewalt zu verstehen seien, sich zu einem großen Teil auf für Jungen typische Gewalthandlungen beziehen. Als Erhebungsergebnis ergeben sich insgesamt für Mädchen so bei allen abgefragten Gewalthandlungen bedeutend geringere Anteile als für Jungen – ein Resultat, was angesichts dieser Gewaltdefinition abzusehen war.
- ◆ *Eine Erforschung des Gewaltverhaltens von Mädchen erfordert ein verändertes Untersuchungsdesign:* Schon im vorangegangenen Kapitel wurde herausgestellt, dass insbesondere aus qualitativen Erhebungen Hinweise vorliegen, dass eine Erforschung der Gewaltaktivität von Mädchen ein verändertes Untersuchungsdesign erfordert. So stellte Böttger bei der Auswertung seiner Studie, die von einem eng gefassten, auf physische Gewalt eingeschränkten Gewaltbegriff ausgeht, fest, dass Gewaltverhalten eher der männlichen Sozialisation entspricht, während Mädchen und Frauen in der Sozialisation eher passive, gewaltlose Rollen zugeschrieben werden. Allerdings wiesen laut Böttger in den Interviews männliche wie weibliche Befragte darauf hin, dass „Frauen eher psychische und verbale Formen des Zwanges anwenden, um sich in einer Gemeinschaft durchzusetzen“. Da das Auswahlkriterium für die Interviewten in der Studie aber die Anwendung physischer Gewalt gewesen war, konnte dieser Vermu-

tung in der Untersuchung nicht weiter nachgegangen werden. Böttger zufolge deutete sich hier aber an, dass „Frauen möglicherweise insgesamt eher zu verdeckten Aggressionen neigen, weil offene Aggressionen sie in Konflikt mit ihrer Frauenrolle bringen könnten.“ Um dies empirisch genauer auszuleuchten, sei allerdings ein Untersuchungsdesign notwendig, die dementsprechend auch Mädchen/Frauen einbeziehe, die andere als körperliche Gewaltformen anwenden. Diese Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in Bezug auf bisher in den Jugendgewaltstudien weitgehend außen vor gelassene „weibliche“ Gewaltformen wie indirekte, subtile oder versteckte Gewalt wurde auch in der Studie von Lösel, Bliesener und Averbeck konstatiert. Zwar verfolgten die Forscher in der Konzeption ihrer Studie einen Ansatz, der versuchte, statt quantitativer Daten mehr die individuelle Beschaffenheit sowohl der Täter als auch der Opfer in den Blick zu bekommen, doch gaben auch sie in der standardisierten Befragung die jungenorientierten Gewaltformen vor. So konnten sie schließlich nur feststellen, dass Mädchen andere aggressive Verhaltensweisen zeigen als Jungen und dass eine Untersuchung des Aggressionsverhaltens von Mädchen eine erhöhte Konzentration auf indirekte, subtile Gewaltformen erfordert.

- ♦ *Mädchen benutzen aufgrund gesellschaftlicher Rollenzuweisungen andere Formen der Gewaltausübung:* Neben der Feststellung, dass Mädchen offensichtlich häufiger zu verbaler und psychischer Gewalt greifen, zeichnen sich besonders in qualitativen Gewaltstudien deutliche Hinweise darauf ab, dass das Gewaltverhalten von Mädchen und Jungen im Zusammenhang mit ihrer geschlechterbezogenen Sozialisation steht. Während Studien mit einer eingeschränkten, auf Jungen und deren Gewaltformen ausgerichteten Perspektive (z. B. Böttger) noch davon ausgingen, dass Mädchen und Frauen infolge ihrer geschlechtsbezogenen Sozialisation eher zu gewaltlosem, passivem Verhalten erzogen werden, deutete sich bei einer gezielten Hinterfragung der jungenorientierten Untersuchungsperspektiven an, dass Mädchen und Frauen nicht weniger aggressiv agieren, sondern Formen der Gewaltausübung wählen, die sie nicht in Konflikt mit der gesellschaftlichen Rollenzuweisung bringen.

In der traditionellen Geschlechtssozialisation wird Jungen und Mädchen unterschiedliches Gewaltverhalten nahegelegt. Wie z. B. Silkenbeumer und auch die Autorinnen Stenke, Bergelt und Börner anhand der geschlechtsspezifischen Auswertung qualitativer Interviews herausarbeiten, gilt Gewalt bei Jungen als normal und gehört zum Männlichkeitsbild; Gewaltausübung wird bei ihnen mit Anerkennung und Ehre honoriert. Von Mädchen wird hingegen ein

zurückhaltendes Verhalten erwartet; aktive Gewaltausübung wird bei ihnen mit Ablehnung und sozialer Ausgrenzung bewertet. Wird das Verhalten von Jugendlichen vor dem Hintergrund dieser geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen untersucht, wird erkennbar, dass Jungen und Mädchen die ihnen zugewiesenen Verhaltensweisen akzeptieren. Dies kann bedeuten, dass Mädchen weniger Gewalt ausüben und sie negativ bewerten, es kann aber auch bedeuten, dass sie andere Wege suchen, Gewalt auszuüben. So wurde z. B. von Ulrike Popp festgestellt, dass Mädchen aufgrund der ihnen zugewiesenen Rolle zwar seltener selber aktive Gewalthandlungen ausüben, jedoch bei körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Jungen als initiierende „Drahtzieherinnen“ oder motivierende „Beifallsbekunderinnen“ im Hintergrund indirekt an der Gewalt teilhaben. Auch hat Popp festgestellt, dass Mädchen angesichts des von ihnen erwarteten Rollenverhaltens eigene aggressive Handlungen ungern zugeben und diese nicht in Situationen direkter Beobachtung ausüben; eine Befragung ihrer Mitschülerinnen brachte aber hervor, dass sie deutlich häufiger gewalttätig agieren, als sie es selber zugeben.

Des Weiteren kann bei einer gezielten Hinterfragung jungensorientierter Untersuchungsperspektiven festgestellt werden, dass das gesellschaftlich erwartete eher passive Gewaltverhalten bei Mädchen nicht bedeutet, dass ihr Verhalten frei von Aggressionen ist. Wie oben schon referiert, wurde in vielen Studien festgestellt, dass Mädchen offensichtlich zwar weniger physische Gewalthandlungen ausführen, doch setzen sie offensichtlich häufiger verbale, psychische und verdeckte Formen der Gewalt ein.

- ◆ *Mädchen sind durchaus häufig gewalttätig und ihre Gewaltformen sind nicht zu unterschätzen:* Gezielte Untersuchungen des Gewaltverhaltens von Mädchen, die sich sowohl von einer auf „männliche“ Gewaltformen ausgerichteten Perspektive trennen als auch Überlegungen zu geschlechtsspezifischer Rollensozialisation einbeziehen, bringen andere Ergebnisse zu dem Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen hervor als aus früheren „Jungenstudien“ bekannt.

Es zeigt sich zum einen, dass Mädchen sehr wohl auch physische Gewalt anwenden. Hierbei unterscheiden sie sich von Jungen, indem sie Formen anwenden, die ihrer Körpererziehung und ihrer schwächeren Körperkonstitution eher entsprechen. Mädchen teilen z. B. in physischen Auseinandersetzungen mehr Ohrfeigen aus und kratzen und beißen mehr als Jungen, deren Gewaltformen „brachialer“ sind. Viele Studien bringen ein verzerrtes Bild der physischen

Gewaltausübung von Mädchen hervor, wenn z. B. Ohrfeigen nicht als physische Gewalt gelten. Da Mädchen eigenes Gewaltverhalten ungern zugeben, weil sie es aufgrund der internalisierten Geschlechtsrolle als Verlust von Selbstkontrolle empfinden, kann sich ein verzerrtes Bild ihrer physischen Gewaltaktivität ergeben. Es ist wohl davon auszugehen, dass Mädchen durchaus öfter physisch gewalttätig agieren, als es bisher in vielen Studien erfasst worden ist.

Zum anderen wurde festgestellt, dass Mädchen andere Formen der Gewaltausübung praktizieren. Schon aus den „Jungenstudien“ ist bekannt, dass sie verbale Gewalt bevorzugen und häufig anwenden. In weiteren Studien wurde darüber hinaus gezeigt, dass Mädchen häufig aggressiv agieren, indem sie andere durch psychische und soziale Attacken verletzen. So ergab die Studie von Andrea Hilgers, dass Mädchen aufgrund der gewaltverbietenden Zuschreibung der traditionellen Frauenrolle vermehrt Gewaltformen mit indirekter oder verdeckter Gewaltanwendung ausüben, die oft für einen Betrachter nicht als Gewaltausübung erkennbar ist. Zu bedenken ist, dass verbale und psychische Gewalt von vielen Befragten als sehr schmerzhaft empfunden wird. So ergaben z. B. die qualitativen Interviews von Silkenbeumer, deren Ergebnisse von Hilgers bestätigt wurden, dass Mädchen und Jungen psychische Gewalt wie verbale Demütigungen, Beleidigung und Nicht-Beachtung als schlimmer als physische Gewalt empfinden, da die seelischen Verletzungen schlechter verarbeitet werden können. Diese Einschätzung entspricht aber nicht dem allgemeinen Verständnis, nach welchem physische Gewalt als „härteste“ Aggressionsform gefasst wird, während verbale und psychische Attacken als „weichere“ Gewaltformen eingestuft werden. Bei einer Infragestellung der in der hergebrachten Gewaltdefinition implizierten „Härteskala“ ergibt sich ein neues Bild der Gewalttätigkeit von Mädchen, demzufolge sie zwar andere Gewaltformen praktizieren, dabei aber weder quantitativ noch qualitativ weniger gewalttätig sind.

- ◆ *Das Gewaltverhalten von Mädchen wird „unweiblicher“:* In neueren, gezielt auf die Untersuchung des Verhaltens von Mädchen ausgerichteten Studien, stellt sich weibliches jugendliches Gewaltverhalten in einem neuen Licht dar. Hier wird nicht nur die These bestätigt, dass Mädchen weitaus häufiger gewalttätig sind, als es bisher angenommen und durch einseitige Studien belegt wurde. Darüber hinaus stellen diese Studien einen deutlichen Wandel im Umgang von Mädchen und jungen Frauen mit Gewalt fest. Mädchen agieren nach diesen Studien nicht nur zunehmend gewalttätiger, sondern sie zeigen auch ein bedeutend „unweiblicheres“ Verhalten, als es bisher aus Studien bekannt war.

So stellten sowohl Wittmann und Bruhns als auch Andrea Hilgers in qualitativen Interviews fest, dass sich die Einstellung von Mädchen zu ihrem eigenen Gewaltverhalten ändert. Körperliche Gewalt gelte bei ihnen zunehmend als normal und werde als Mittel der Interessensdurchsetzung und in Auseinandersetzungen häufig eingesetzt. Sie akzeptierten es also nicht mehr, eine untergeordnete Rolle zugewiesen zu bekommen, sondern setzten Gewalt ein, um ihre Ziele durchzusetzen oder sich Respekt zu verschaffen. So gäben befragte Mädchen als Gründe für den Einsatz physischer Gewalt an, sich selbst oder Freunde verteidigen zu wollen oder aber sich zur Selbstbehauptung Respekt verschaffen zu wollen (z. B. bei Hilgers und auch bei Silkenbeumer). Während in früheren Studien aber die eigene physische Gewaltaktivität von Mädchen als unweiblich aufgefasst worden sei und sie sowohl von den Mädchen selbst als auch von Forschern eher als Gegenwehr interpretiert worden sei, habe sich nach den Ergebnissen von Wittmann/Bruhns und Hilgers bei den interviewten Mädchen diese Auffassung geändert. Gewalttätigkeit gelte ihnen nicht mehr als unweiblich, sondern werde als ein auch bei Mädchen geeignetes Mittel angesehen, sich Anerkennung zu verschaffen. So berichten Wittmann und Bruhns, dass die Mädchen sogar mit ihrer Gewalttätigkeit und Kompromisslosigkeit prahlen und dafür mit Wertschätzung und Anerkennung belohnt werden. Auch Hilgers weist darauf hin, dass die Mädchen zunehmend bisher als „männlich“ bekannte Argumentationsmuster und Verhaltensweisen übernähmen. So habe bisher nur bei Jungen Gewalt als ein Mittel gegolten, um die eigene Person aufzuwerten und sich als durchsetzungsfähig und mächtig darzustellen. Nach den Ergebnissen dieser Studien scheinen sich jedoch heute zunehmend auch einige Mädchen durch eine gewaltbetonte Selbstdarstellung einen gehobenen Status, Anerkennung und Ehre zu verschaffen. Aus der Sicht der Autorinnen lässt sich hier ein Bruch mit althergebrachten Geschlechtsstereotypen feststellen: Mädchen versuchten, sich von als untergeordnet empfundenen mädchen-spezifischen Geschlechtsstereotypen abzugrenzen und sich – unter Rückgriff auf „männliche“ Verhaltensstrategien – mit Gewalt Respekt zu verschaffen.

3.3 Zur Leistungsfähigkeit der empirischen Studien

Die vorliegenden empirischen Studien beschreiben ausführlich die Erscheinungsformen der Jugendgewalt, auf der Grundlage von Forschungen der letzten Jahre auch die von weiblichen Jugendlichen. Das Gewaltverhalten von Mädchen ist zwar noch lange nicht so intensiv und andauernd erforscht, wie es seit Beginn der

neunziger Jahre für Jungen geschah, doch liefern die Veröffentlichungen der letzten Jahre durchaus reichhaltige Informationen zu der Gewaltorientierung von Mädchen, zu den bei ihnen auftretenden Gewalthandlungen und zu den Entwicklungstendenzen ihres Verhaltens. Das Problem der Jugendgewaltforschung ist also nicht, dass zu wenig empirisches Material vorläge.

Eine Erklärung der Gründe des gewalttätigen Handelns ist jedoch damit weder bei den Mädchen noch bei den Jungen geleistet. Zwar werden in den empirischen Untersuchungen die „Bedingungskonstellationen“ der „Gewaltemergenz“ erfragt und es werden statistische Korrelationen festgestellt, die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen und/oder individuellen Bedingungen und Gewaltorientierungen vermuten lassen, doch ergeben sich hieraus keine tragfähigen Erklärungen, die die Logik dieser „Orientierungen“ bei den handelnden Subjekten schlüssig darstellen. Insbesondere quantitative, aber auch qualitative Studien erschöpfen sich zumeist in der Herstellung von Zusammenhängen zwischen dem Auftreten gewaltsamen Handelns und verschiedenen „Bedingungsfaktoren“ im schulischen und sonstigen Umfeld der Schüler und Schülerinnen.

Oft wird in solchen Studien behauptet – oder zumindest suggeriert –, es seien damit auch schon Erklärungen geleistet. So formuliert der Autor einer der letzten größeren empirischen Studien zur Schüलगewalt in seiner Zusammenfassung:

„Trotzdem ist es legitim, aus diesen Ergebnissen abzuleiten, dass die mit der Schulform und vor allem dem Schulzweig korrespondierende soziale Schülerzusammensetzung für die Gewaltbelastung einzelner Schulen mit entscheidend sein kann. Dort, wo sich überproportional viele Schüler/innen mit Lernproblemen und Schulversagen befinden, sind auch die Formen des Konfliktlösungs- und Problembewältigungshandelns der Jugendlichen in höherem Maße von gewalttätigen und aggressiven Mustern geprägt. Im Hinblick auf Aggressionen und Gewalt erweist sich damit die Schulform als auch der Schulzweig – als Indikator für Schullaufbahn- und Leistungsniveaus und soziale Zusammensetzung der Schülerschaft – als wichtige Schlüsselvariable des sozialökologischen Kontextes, in dem einzelne Schulen arbeiten.“ (MEIER 2004, S. 275)

Die Formulierungen von Meier sind sehr vorsichtig: Der Schulzweig und die soziale Schülerzusammensetzung *kann* für die Gewaltbelastung *mitentscheidend* sein. Einen eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang möchte er offensichtlich nicht behaupten. Doch erscheint ihm das häufige Zusammentreffen von gewalttätigen Konfliktlösungsmustern und Lernproblemen dennoch als ein legitimer Anlass, aus dem Schulzweig Formen des Konfliktlösungs- und Problembewältigungshan-

delns abzuleiten – sodass für den Leser der Eindruck entsteht, dass die Schulform und die Sozialschicht durchaus die Ursachen von Gewalt und Aggressionen *sind*.

Der logische Fehler in solchen Argumentationsweisen besteht darin, dass das gleichzeitige Auftreten von Phänomenen oder die zeitliche Aneinanderreihung von Merkmalen bei einer Person ihre Zusammenhänge nicht begründen kann. Empirisch beobachtbare Erscheinungen werden als mögliche Bedingungen dargestellt, die dann im nächsten logischen Fehlschritt als Ursachen ausgegeben werden. So ist es in vielen Veröffentlichungen üblich, erforschte *Bedingungen* der Gewaltentstehung als ihre *Ursachen* auszugeben.

„Übrigens ist diese Gleichsetzung von Bedingungen mit Ursachen kein singulärer Lapsus, sondern ein gerade das Denken von empirischen Sozialforschern beherrschender Fehler, mit dem sie selbstbewusst hantieren. Weist man ihnen nach, dass von *Ursachenergründungen* nirgendwo die Rede sein kann, ziehen sie sich bescheiden auf den *Bedingungsstandpunkt* zurück. Klärt man sie darüber auf, dass sie damit nichts erklärt haben, dann fängt man sich die sehr unbescheidene Replik ein, hier herrsche eben *Multikausalität* vor. Und schon ist unter der Hand und unter Anhäufung von Bedingungen aus der *conditio* eine *causa* geworden.“ (HUISKEN 1996, S. 109; Herv. im Orig.)

Es soll hier nicht bestritten werden, dass Bedingungen feststellbar sind, die der Entwicklung gewalttätiger Einstellungen oder Verhaltensweisen von Jugendlichen förderlich sind. Doch es ist logisch unkorrekt, diese Bedingungen als *Auslöser* oder gar *Gründe* gewalttätigen Handelns darzustellen. Denn Jugendliche sind wie Erwachsene eigenständige Subjekte, die ihr Handeln willentlich steuern und nicht mechanistisch durch äußere Einflüsse oder innere Automatismen gelenkt werden. Dies zeigt sich allein schon daran, dass die Mehrzahl der Schüler nicht gewalttätig handelt. Es muss daher ergründet werden, welche Ursachen dazu führen, dass manche Schüler unter den gleichen Bedingungen zu Gewalt greifen, andere aber nicht.

Es erscheint notwendig, zu ergründen, welche Schlüsse die Jugendlichen aus den vorgefundenen Bedingungen und aus ihren persönlichen Erfahrungen ziehen, die es ihnen angemessen erscheinen lassen, Gewalt einzusetzen. Die eigentliche Erklärung des gewalttätigen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern hat hier also erst ihren Anfang.

4. Theoretische Erklärungsansätze zu den Ursachen von Jugendgewalt

Im Folgenden werden verschiedene Forschungsansätze zum Thema Jugendgewalt vorgestellt, die in der Sozialisation einen wesentlichen Faktor der Heranbildung von aggressivem und gewalttätigem Verhalten sehen. Diese Ansätze sollen kritisch untersucht und miteinander konfrontiert werden. Angesichts der Vielfältigkeit und der inhaltlichen Verschränktheit der verschiedenen Thesen, die sich immer wieder in Teilbereichen decken, sollen aus den verschiedenen Ansätzen die zentralen Leitgedanken herausgearbeitet und an exemplarischen Äußerungen vorgestellt werden. Auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern wird hier kein Augenmerk gerichtet, sondern der Schwerpunkt liegt auf der Fragestellung, welche allgemeinen Erklärungsmodelle von Jugendgewalt existieren und welche Formen von Jugendgewalt in diesen Erklärungsmodellen vorgestellt werden.

4.1 Jugendgewalt als Reaktion auf gesellschaftliche Gewalt

Insbesondere zu den Blütezeiten der Reformpädagogik in den 70er-Jahren wurde Jugendgewalt von vielen Pädagogen in erster Linie als Reaktion auf institutionelle Zwänge der Schule interpretiert. Wie Wilfried Schubarth in einem Überblick über die wissenschaftliche Diskussion zum Themenkomplex „Schule und Gewalt“ aufzeigt, wurde besonders in den 70er und 80er-Jahren Gewalt unter Schülern vor allem als reaktive Gegenwehr auf erfahrene Schulgewalt thematisiert, wobei die staatliche Erziehungsgewalt einer fundamentalen, kritischen Analyse unterzogen wurde (vgl. SCHUBARTH 1993).

In dem Argumentationsmuster der Erklärung von Jugendgewalt als einer Reaktion auf erfahrene gesellschaftliche (oder speziell: schulische) Gewalt wird ein nicht näher erläuteter und erklärter Automatismus unterstellt: Gesellschaftliche Gewalt rufe selbstverständlich eine Gegenreaktion gleichen Charakters hervor. Diese abstrakte Ursache-Wirkungs-Relation bleibt aber in der Regel ohne inhaltliche Fundierung: Weder wird der Gewaltcharakter der Gesellschaft (im folgenden der Schule) genauer bestimmt, noch werden die Gründe, Interessen und Motive der Reagierenden benannt. So kann auch nicht erklärt werden, warum nur eine Minderheit der Jugendlichen so reagiert, obwohl der Theorie zufolge doch alle Schüler diesen Gewaltverhältnissen unterliegen.

4.1.1 Jugendgewalt als emanzipierte Gegenwehr gegen den erfahrenen Zwang

Grauer und Zinnecker gelangen anhand einer institutionsgeschichtlichen Analyse der Schulgewalt zu der Folgerung, dass trotz der teilweisen Verminderung anstaltsbezogener Schulgewalt der Schüleralltag noch immer von staatlicher Erziehungsgewalt geprägt sei, was sich z. B. durch Schulpflicht, Leistungskontrolle, Selektion, Inhalte, Formen und Orte schulischen Lernens zeige. Angesichts des Ausmaßes dieser institutionellen Gewalt sei der gewaltförmige Widerstand von Schülern gegen die Schulgewalt allgegenwärtig und Jugendgewalt als „ein *integraler Bestandteil von Schule* anzusehen“:

„Die Schule setzt ihre Schüler bestimmten Lebensbedingungen und Verhältnissen aus, die bei den Schülern notwendig, wenn sie sich darin orientieren und behaupten müssen, spezifische Formen der Auseinandersetzung mit eben diesen Verhältnissen provozieren. Wir wollen belegen, daß neben anderen Reaktionsformen wie Übereinstimmung, Anpassung, Unterwerfung ein wesentlicher Teil dieser Auseinandersetzung der Schüler mit den ihnen aufgeherrschten Bedingungen gewaltförmig verläuft, daß sich dabei die von Schülern ausgeübte Gewalt nicht auf das enge Feld direkter physischer Gewaltakte begrenzen läßt, und schließlich, daß sich der immanente ‚Sinn‘ der Schülergewalt nur aus dem schulischen Kontext erschließen läßt, in dem sie entsteht und zur Entfaltung kommt.“ (GRAUER/ZINNECKER 1978, S. 283)

Die Autoren gehen in ihren Ausführungen auf bekanntes aggressives und destruktives Verhalten von Schülern ein, das sie detailliert beschreiben. Den „Sinn“ der Schülergewalt erschließen sie dabei aus dem „schulischen Kontext“, in dem diese „entsteht und zur Entfaltung kommt“. Mit dieser Argumentation weisen die Autoren entschieden solche Theorien zurück, die die Ursachen für Schülergewalt in keinem Zusammenhang mit dem schulischen Geschehen sehen.⁴¹

Dem Anspruch der Autoren zufolge müsste aus dem Verhalten der Schüler, anhand ihrer jeweils am konkreten gewalttätigen Handeln aufgezeigten Motive und Zwecke, erläutert werden, wieso sie auf die Schule genau so reagieren. Diesem Vorgehen wäre ebenfalls vorausgesetzt, die in der Schule verfolgten Ziele inhaltlich präzise zu bestimmen. Eine genaue Erläuterung des „schulischen Kontextes“, d. h. eine Erläute-

⁴¹ „Wenn Schulautoritäten immer wieder auf außerschulische Bedingungsfaktoren von gewaltförmigen Schülerreaktionen verweisen, so unterliegen sie damit entweder einer tiefen Selbsttäuschung über die Beschaffenheit ihrer pädagogischen Tätigkeit, oder sie verfolgen damit ausdrücklich exkulperende Zwecke.“ (GRAUER/ZINNECKER 1978, S. 289)

rung dazu, *welche* schulischen Zwecke *wie* in dieser Institution an und mit den Schülern verfolgt werden, wird in den Ausführungen aber nicht geleistet. Und auch eine logisch nachvollziehbare gedankliche Auseinandersetzung der Schüler mit der institutionellen Gewalt, die bei den Autoren unterstellt ist, wird nicht thematisiert.

Ihrer Erklärung des jugendlichen Widerstands gegen die in der Schule erfahrenen Zwänge legen Grauer und Zinnecker ihre Einschätzung zugrunde, dass die Schüler in der Institution Schule mit einem Ordnungssystem konfrontiert seien, *in das sie nicht unmittelbar Einsicht haben, das aber ihre Unterwerfung in absoluter Hinsicht fordere*. Schülerischer Widerstand richte sich daher nicht unbedingt direkt gegen das Schulsystem oder die Institution, sondern setze oftmals eher am unmittelbar als unterdrückend empfundenen Objekt an:

„Schülern tritt in der Schule eine bestimmte Form institutioneller Gewaltausübung gegenüber, die ihrerseits auf bestimmten ‚Prämissen‘ über staatliche Erziehungsgewalt beruht. Diese Prämissen sind für die Schüler gewöhnlich nicht direkt erfahrbar und bilden dementsprechend auch keinen unmittelbaren Gegenstand ihrer Auseinandersetzung mit der Schule; [...].“
(GRAUER/ZINNECKER 1978, S. 283)

Für Grauer und Zinnecker stellt sich das staatliche Erziehungsrecht als „staatliches Monopolrecht auf alleinige legitime Gewaltausübung“ (ebd., S. 284) dar, das „im Kontext einer Befriedung gesellschaftlicher Verhältnisse“ anstrebe, „bei Kindern und Jugendlichen einen Habitus zu verallgemeinern, der sie aufgrund verinnerlichten Konsenses in die Gesellschaftsstrukturen einfügt, ohne dass sie durch offene Gewaltanwendung dazu genötigt werden müssen“ (ebd., S. 286). In dieser Argumentation unterstellen die Autoren einen Dissens zwischen dem staatlichen Erziehungszweck und dem Interesse der Schüler, jedoch ohne diesen inhaltlich zu erläutern. Des Weiteren behaupten sie, dass Schule ein System entwickeln müsse, um die Schüler zu unterwerfen, damit diese ein Verhalten einübten, das künftige Gewaltausübung zur Erzwingung ihrer Unterordnung überflüssig mache. Hier bleibt allerdings unklar, wie durch die erzwungene Unterwerfung ein Konsens und eine Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen bei den Schülern entstehen sollen.

Grauer und Zinnecker zufolge übt die moderne Schule diese „schulische Prägefunktion“ kraft ihrer peniblen Organisationsstruktur aus, die sich darauf richte, „die offene Gewalttätigkeit aus den schulischen Verkehrsformen zu verbannen und diese durch subtilere Formen der Autoritätssicherung – bis hin zur Nichtidentifizierbarkeit schulisch ausgeübter Erziehungsgewalt als Form der Gewaltausübung – zu er-

setzen“ (ebd., S. 286). Mit dem Verweis auf die „schulische Prägefunktion“ wird jedoch lediglich behauptet, dass die Schule ihre Aufgabe – die ohne inhaltliche Erläuterung bleibt – auf eine Weise erfülle, der sich Schüler nicht entziehen könnten.

Der Wegfall physischer Gewaltausübung – womit Grauer und Zinnecker die „alte“ Schule kennzeichnen – in der heutigen Schule dürfe nicht mit einer Auflösung des institutionellen Zwangsverhältnisses gleichgesetzt werden; vielmehr seien die bestehende staatliche Regulierung der Lehrpläne und Lernvorgänge, die Schulpflicht, die Verpflichtung auf Leistungs- und Lernkontrollen und die sozialen Orte und Formen schulischen Lernens als *subtilere*, aber nicht minder gewaltvolle Formen institutioneller Gewaltausübung zu betrachten, die sich massiv gegen die Schüler richte.⁴² Im schulischen Alltag zeige sich die schulische Erziehungsgewalt z. B. klassisch in dem Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, welches als institutionell gesichertes Über- und Unterordnungsverhältnis beide Seiten in einem elementaren Bedürfniskonflikt gegenüberstelle, in dem die Rollen strikt normiert sind: Der Lehrer als Repräsentant der Erwachsenengesellschaft, der herrschenden Schulordnung und des offiziellen Lehrplans müsse am „Material Schüler Ergebnisse produzieren“, wobei er in seiner Funktion notwendig elementar gegen das Interesse der Schüler mit ihren eigenen vitalen Interessen vorgehe. Von den Schülern hingegen werde gemäß ihrer untergeordneten Rolle vollständige Ein- und Unterordnung erwartet. Und ebenso wie die Rolle und Funktion der Lehrer und Schüler festgelegt sei, sei die gesamte Schuleinrichtung gemäß ihrer Funktion etabliert; die Erscheinungsform der Schule in all ihren Abteilungen, vom Lehrplan über die Pausenorganisation bis hin zu den Persönlichkeitszuschreibungen der Beteiligten entspreche der institutionellen Zwecksetzung, die Schüler in die gesellschaftliche Organisation einzugliedern. Diese Funktion wird den Autoren zufolge auch in der Organisation der Institution Schule selbst berücksichtigt. Denn im Bewusstsein des „massiven Eingriffs in das Leben der Kinder“ und des „elementaren Bedürfniskonflikts“ stelle die Institution Schule den massiven Schülerwiderstand von vornherein in Rechnung und institutionalisiere bestimmte Strategien des Umgangs damit.

⁴² In diesem Sinn formuliert auch Ottmar Preuß die Verschleierung der Erziehungsgewalt in der modernen Schule: „Gewalt in der Schule äußert sich zunehmend nicht mehr als offene, konkrete, von diesem oder jenem Lehrer fast willkürlich erscheinend ausgeübte; abstrakte Gewaltförmigkeit hat zugenommen. Wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen ist auch Gewaltausübung in der Erziehung ‚verwissenschaftlicht worden‘, so daß sie in Gestalt ‚fortschrittlicher‘ Pädagogik und verkörpert durch den ‚fortschrittlichen‘ Lehrer [...] nicht mehr so ohne weiteres von den Schülern erkannt und abgewehrt oder auch nur unterlaufen werden kann.“ (PREUß 1985, S. 18)

Dass die Institution Schule gesellschaftliche Aufgaben erfüllt und deshalb den Schülern auch einiges abverlangt, steht für jede Schule außer Frage. Ob sie deswegen auch schon zu kritisieren ist, dies könnte sich nur aus den gesellschaftlichen Aufgaben ergeben, auf die sie vorbereitet. Dass bei der hiesigen „modernen“ Schule mit ihren bekannten Phänomenen von Jugendgewalt auch Momente des Zwangs vorzufinden sind, kann auch festgestellt werden. Gleichmaßen wird man aber als ein wesentliches Merkmal der „modernen“ Schule feststellen müssen, dass sie von den Schülern eine „eingesehene“ Ein- und Unterordnung verlangt. Grauer und Zinnecker möchten in der Schule ausschließlich Momente des Zwangs eruieren. Die Einordnung der Schüler sehen sie nicht darin, dass diesen über Leistungserfolge in der Schule Chancen auf gesellschaftlichen Erfolg offeriert werden, sondern darin, dass diese gar keine Gründe für die Teilnahme am Schulgeschehen hätten, weswegen man sie mit „institutionellem Zwang“ gewaltsam dazu führen müsste. In dieser Charakterisierung von Schule erfolgen keine positiven inhaltlichen Zuschreibungen, welche Leistungen die Schule tatsächlich vollbringt und weshalb die Schülerschaft die Sozialisationsleistungen auch an sich vollziehen lässt. Die Autoren können folglich auch nicht erklären, warum die Mehrheit der Schüler nicht so reagiert, wie es ihrer Logik zufolge sein müsste. Statt dessen dient die Konstruktion des „subtilen“ Zwangs, der spürbar ist, ohne fassbar zu sein, um gewaltsames Verhalten der Schüler als Gegenreaktion behaupten zu können.

Die Schüler, die dieser „Zwangs“situation ausgeliefert sind, ohne ihre zugrundeliegenden Strukturen und Ziele zu durchschauen, setzen sich laut Grauer und Zinnecker gegen den konkret erfahrenen Zwang zur Wehr:

„Handlungsziele der Schülergewalt sind Resultat der Auseinandersetzung mit den institutionellen Zwängen, die sie direkt erfahren. Schülergewalt *reagiert* also auf eine vorfindliche institutionelle Zwangssituation, während sie im allgemeinen die zugrundeliegenden Prämissen staatlicher Erziehungsgewalt nicht angreift und in Frage stellt. [...] Das Hauptkampffeld, das die Schülergewalt dementsprechend wählt, ist die Beeinträchtigung der Routineabläufe des schulischen Alltags. Grundintention der auf dieser Ebene von den Schülern ausgeübten Gewalt ist es, durch gezielte Störmanöver die auf den Schülern lastenden institutionellen Zwänge nach Möglichkeit zu verringern. Sei es, daß die Schüler sich psychisch von dem auf sie lastenden Druck durch Formen symbolischer Negierung und Entwertung der schulischen Ordnung zu befreien suchen. Sei es, daß sie die Macht der Institution durch eine – wenn auch illegal ausgeübte – Form der Gegengewalt in Grenzen zu halten suchen.“ (ebd., S. 289f)

Die Autoren versuchen hier, allseits bekannte Phänomene störrischen und störenden Schülerverhaltens aus den Aufgaben schulischer Sozialisation zu erklären, indem sie die Schule als Zwangsinstitution (fehl-)interpretieren, die die geschilderten Reaktionen von Jugendlichen notwendig auslöse. Nur aus der Konstruktion der Schule als Zwangsinstitution entsteht die These, dass die Schüler sich bemühen, die erfahrene Zwangssituation zumindest bedingt außer Kraft zu setzen, indem die Zwangsausübung durch Zerstörung ihrer Mittel verunmöglicht wird.

Wie von den beiden Autoren schon angedeutet, kann man den Formen der Gegenwehr zumeist auch entnehmen, dass sie sich nicht absolut gegen den schulischen Zwang auflehnen, sondern lediglich eine partielle oder temporäre Störung der Ordnung anstreben. Denn gerade für diese „Schülerstreiche“ ist typisch, dass sie zu Beginn der Stunde, am nächsten Tag oder nach solcherart gelungenem Zwischenspiel ihr Ende finden. Für Grauer und Zinnecker besteht die Funktion solcher Ordnungsstörungen gerade umgekehrt in der *Aneignung der Ordnung*:

„Der gemeinsame Prozeß der Vorbereitung und Inszenierung stellt für die Schüler eine Möglichkeit dar, sich die geltende Schulordnung auf eine Art und Weise anzueignen und sie zu verinnerlichen, die nicht auf eine schiere und lediglich als rein individueller Akt vollzogene Unterwerfung hinausläuft. Die gelungene und ‚intelligente‘ Inszenierung eines Schülerstreichs setzt voraus bzw. fördert einen kenntnisreichen Umgang mit und eine distanzierte Perspektive auf die geltende Ordnung. Damit ist dem Schülerkollektiv wie der Institution gleichermaßen gedient. Für die Institution ist gewährleistet, daß die Schüler im Geltungsbereich ihrer Ordnung handeln können und wollen. Im Kollektiv bildet sich eine Schüleridentität, die auf gleichzeitiger Anerkennung und Distanzierung von schulischen Normen beruht.“ (GRAUER/ZINNECKER 1978, S. 301)

Statt sich also der herrschenden Ordnung pur zu unterwerfen, entwickeln die Schüler laut Grauer und Zinnecker eine Methode des Umgangs mit ihr, in der sie sich zumindest dem Anschein nach selbstbewusst zur verlangten Ordnung stellen und sie (formal) angreifen – allerdings ohne sie wirklich außer Kraft setzen zu wollen. Für die Autoren besteht daher auch kein besonderer Handlungsbedarf gegenüber der Schülergewalt, da diese weder als organisierter politischer Widerstand noch als Böswilligkeit zu verstehen sei, sondern eher als „verzweifelte und in ihren Mitteln zweifelhafte Versuche [sich] in dem institutionalisierten Gewaltverhältnis Schule zu behaupten“. (ebd., S. 344)

In dieser Argumentation bleibt unklar, warum sich die Schüler, die den behaupteten Zwangscharakter der Schule wahrnehmen und dagegen rebellieren, der Institu-

tion Schule trotzdem unterwerfen. Grauer und Zinnecker stellen dar, dass sich diese Gegenwehr der Schüler zumeist in den Grenzen der geltenden Ordnung betätigt; intendiert sei nicht die *Destruktion* des erfahrenen Zwangs, sondern vielmehr eine in gewisser Art *konstruktive Aneignung* der Zwangssituation, die aushaltbar gestaltet werden soll. Diese „Gewalt“ zielt also weniger direkt auf die Schädigung einer Person oder von Sachgegenständen, als dass sie die bedingte Schädigung in Kauf nimmt, um einer als zwangsvoll empfundenen Situation zeitweise zu entkommen oder sie zu verändern. Selbst an dem genannten Extrembeispiel einer *Bombendrohung* durch Schüler ist erkennbar, dass nicht die Zerstörung der Schule Ziel der Aktion ist, sondern der Unterrichtsausfall. An dieser Darstellung ist nicht zu bestreiten, dass die hier vorstellig gemachte Gegenwehr gegen den erfahrenen Zwang gerade die bestehende Ordnung respektiert, indem sie ihre *Gesetze und Grenzen erprobt*. Unklar bleibt in dieser Argumentation aber, warum inwiefern eine *konstruktive Aneignung* des erfahrenen Zwangs durch die Schüler stattfindet.

Die oben charakterisierte ursächliche Erklärung kindlichen und jugendlichen Gewaltverhaltens kann also Schülergewalt nicht erklären. Denn Grauer und Zinnecker versäumen es, Aufgaben und Zwecke schulischen Geschehens inhaltlich zu bestimmen. Indem sie über die Bestimmtheit schulischen Geschehens nicht mehr aussagen als die mehr oder weniger erzwungene und gewaltsame „Prägung“ der Schüler gemäß dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule, erschöpft sich die Bestimmtheit der Schule in der Aussage „Zwangsinstitution“. Damit werden Formen von Schülergewalt (von der Keilerei bis zur Zerstörung von Einrichtungsgegenständen) als automatisch erzwungene Reaktionsweise charakterisiert, in der die jeweils unterschiedlichen Motive der gewaltsamen Handlungen nicht (mehr) vorkommen. Dies beinhaltet auch, dass gewaltsame wie nicht gewaltsame Proteste von Schülern als Kritik an der Schule gedeutet werden können, wenngleich sich die Autoren dagegen verwehren.

„Was die Beurteilung der Schülerseite angeht, so besteht zu zwei Reaktionsweisen auf Schülergewalt kein Anlaß. Es ist unangebracht, Schülergewalt als Mythos, als neue Form eines künftigen politischen Widerstandes gegen Schulgewalt zu verklären. War im alten Gewalttypus letztlich das Einverständnis mit der bestehenden Schule zu groß, so ist der neue Gewalttypus zu diffus und zu unorganisiert in seiner Ausrichtung, um auch nur im Kern als Form begriffener Schulkritik gelten zu können. Ebenso unangebracht ist es aber auch, die Schüler zu ‚Bösewichten‘ zu stilisieren, die wie Vandalen über die unschuldige Schule herfallen. Wir haben zu zeigen versucht, dass sich viele Äußerungen der Schülergewalt als verzweifelte und in ihren Mitteln zweifelhafte Versuche interpretieren lassen, in dem institutionalisierten Gewaltverhältnis Schule sich zu behaupten.“ (ebd., S. 344)

Die Interpretation der Schüलगewalt als „verzweifelte Versuche“, sich in der Schule zu behaupten, kommt einer Interpretation der Schüलगewalt als Vandalismus schon sehr nahe. Während Grauer und Zinnecker in ihrer Theorie jedoch die konstruktive Aneignung der Schulstrukturen betonen, liegt in der Theorie des Vandalismus die Betonung auf der Destruktion.

4.1.2 Jugendgewalt als Zerstörung des Zwangs (Vandalismus)

Andere Analysen, die sich ebenso wie Grauer und Zinnecker mit der Bedingtheit jugendlichen Gewaltverhaltens in gesellschaftlichen Strukturen beschäftigen, richten ihr Interesse mehr auf die *destruktiven* Gewalttaten von Jugendlichen. So beschreibt Josef Fellsches z. B. vandalistisches Verhalten von Schülern:

„Schüler haben aber einen Sport entwickelt: sie legen sich mit dem Rücken auf den Fußboden und treten von unten an die Fensterbänke, drücken sie mit ihren Füßen aus den Halterungen heraus. Sieger ist, wer innerhalb der kürzesten Zeit die meisten Fensterbänke heraushebelt.“ (FELLSCHES 1978, S. 59)

Fellsches argumentiert auch mit der institutionellen Gewalt als Verursacher von Schüलगewalt. In seiner 1978 erschienenen Analyse „Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule“ beschreibt er die Schule als Zwangsverhältnis, dem die Schüler unterworfen seien. Ebenso wie Grauer und Zinnecker sieht er in der Institution Schule eine legitime Gewalt, die auf den Schüler in Form der Vorgabe und Normierung jeglichen Handelns und selbst der Bewusstseins- und Identitätsbildung subtilen Zwang ausübe. Anders als Grauer und Zinnecker beschreibt er aber die Reaktion der Schüler auf die erfahrene Zwangssituation als destruktiv:

„[...] strukturelle und personelle Gewalt. [...] Beide Arten von Gewalt erleben die Schüler Tag für Tag, und in dem Maße, wie sie sich der Möglichkeit ihrer Selbstdarstellung, der persönlichen Identität, der Chance, Beiträge zu leisten und mitzubestimmen, beraubt sehen, in dem Maße sehen sie die legitimierte Gewalt als ungerechte Gewaltanwendung ihnen gegenüber an. Dadurch wird die Schule ihr erster Feind, gegen den es zu kämpfen und den es zu zerstören gilt.“ (FELLSCHES 1978, S. 59)

Bei dieser meist als vandalistisch klassifizierten Form der Gegenwehr gegen die Zwangsanstalt besteht der Zweck der Gewalthandlung in der Zerstörung schulischer Gegenstände in ihrer Daseinsform als *dingliche Elemente struktureller Gewalt*. Hierbei geht es also nicht mehr um die konkrete (temporäre) Verhinderung

des spezifischen Zwangs, wie z. B. des Unterrichts, sondern der Schüler betrachtet die materielle Präsenz der Schule als Symbol des dauerhaft erfahrenen Zwangs:

„Man kann [...] die Sachen, Gebäude, den Apparat der Institution, sofern diese die dingliche Seite eines Normenkomplexes sind, als verdinglichte Mitteilung einer Handlungsanweisung ansehen. [...] Man kann also annehmen, daß die mitteilende und beeinflussende Macht der verdinglichten Handlungsanweisung ebenso real ist, wie ein Befehl. Bevor ein Lehrer die Klasse betritt [...], ist den Schülern bereits durch den Schulhof, das Schulgebäude, durch das gemeinsame Betreten des [...] Schulgebäudes zur festgelegten Zeit, durch die Flure, die Möblierung der Klassenzimmer, durch die Sitzordnung etc. längst mitgeteilt worden, daß sie sich zu Lehrern und zueinander in formelle, der Zweckrationalität der Institution entsprechende Beziehungen setzen müssen.“ (FELLSCHES 1978, S. 24)

Hier bleibt im Dunkeln, warum Fellsches die aufgeführten Momente des „dinglichen“ Zwangs als „verdinglichte Mitteilung einer Handlungsanweisung ansehen“ möchte. Ebenso könnte man sie als zweckmäßige Form der Organisation der Institution Schule bezeichnen, als funktionelle Gestaltung des Schulalltags oder als beabsichtigte funktionelle Gestaltung, die misslungen ist. Seine Ableitung des gewaltsamen Schülerhandelns aus dem „Zwangscharakter“ der Schule arbeitet mit einer Übertreibung: Da Fellsches offensichtlich im Alltag der Schule keinen großen „schulischen Zwang“ vorfindet, sucht er ihn in Äußerlichkeiten, denen eine gewaltsame Aura anhafte.

Nach Auffassung von Fellsches stellt sich der schulische Zwang für den Schüler in materieller Form dar. Das Gebäude, das Klassenzimmer, die Tische und Stühle, die Toiletten, Schulanlagen und Bücher seien die materielle Daseinsform, in der Zwang gegen ihn ausgeübt wird. Für manchen Schüler ließe sich die äußerliche Erscheinungsform des Schulgebäudes und des Schuleigentums deshalb nicht mehr von ihrer Bedeutung als Mittel der ihn beherrschenden Macht trennen, gegen die er sich zur Wehr zu setzen suche, indem er sie zerstört oder sichtbar beschädigt. Brennende Toilettenpapierrollen und eingeworfene Scheiben als *Zeichen der ohnmächtigen Gegenwehr* sind hierfür wohl Beispiele.

In dieser Argumentation bleibt unerklärt, warum die beschriebenen Aktivitäten der Schüler als ohnmächtige Gegenwehr zu verstehen sein sollen. Sicherlich lassen sich Beispiele destruktiver Handlungen finden, in denen nichts anderes als das Interesse an Zerstörung zu erkennen ist, doch erklärt sich damit nicht die vorgebliche Ohnmacht als Motivation des Handelnden.

Es wird erkennbar, dass Fellsches den Schülern seine eigene Perspektive unterstellt. Die Interpretation der schülerischen Aktivitäten als ohnmächtige Gegenwehr verdankt sich seiner eigenen, auch den Schülern unterstellten, Sichtweise der Schule als Gewaltanstalt, in der schon Häuser und Dinge als Ausdruck von Zwang erscheinen. In dieser übertriebenen Ausmalung von angeblichen Formen des Zwangs werden Schüler unterstellt, die diese Auffassung teilen und deswegen in ohnmächtiger Gegenwehr Gewalt gegen die schulischen Einrichtungen ausüben.

Fellsches findet auf diese Weise im Zirkelschluss seiner Interpretation des Schülerhandelns sein vorab unterstelltes Urteil über die Schule als übermächtige Zwangsanstalt wieder, ohne sich wirklich mit der Motivation der Schüler bei ihren beschriebenen Aktionen auseinandergesetzt zu haben. Der angeblichen Zweck der scheinbar vandalistischen Handlungen als einer Gegenwehr gegen Schule bleibt letztlich ohne Beleg.

In der Literatur finden sich weitere Autoren, die sich mit vandalistischen Aktionen von Schülern beschäftigen und diese als Reaktionen auf die Institution Schule interpretieren. So verweist auch Johannes Beck angesichts vandalistischer Aktionen von Schülern auf die Ohnmächtigkeit bei ihrem Handeln. Seiner Auffassung nach wehren sich Schüler gerade dann gegen die von ihnen geforderte Unterwerfung unter die schulischen Zwänge, wenn in ihren Augen das Versprechen, dass Schulerfolg Lebenserfolg bewirke, seine Glaubwürdigkeit verliere:

„Die Kolonisierten, die Überflüssigen wehren sich mit Flucht, Selbstaufgabe, Störung oder Gewalt. Weil das Versprechen der Schule, Schulerfolg bewirke Berufs- und Lebenserfolg, brüchig geworden ist, sind auch immer weniger der ‚ausgesiebten‘ Schüler bereit, den Preis der Unterwerfung zu zahlen, für den sie nichts mehr bekommen. Anders gesagt: Sie wollen die Lebenszeit, den Augenblick, nicht einer versprochenen Zukunft opfern, die – wie versprochen – bestimmt nicht stattfindet.“ (BECK 1985, S. 157)

Wenn sie sich daher gegen die Erfahrung der Perspektivlosigkeit und Trostlosigkeit ihrer Situation zur Wehr setzen, dürfe man nicht glauben, sie wollten nur sinnlos die Schule stören oder zerstören und mit Staatsgewalt und Strafen gegen sie vorgehen, sondern man müsse die Hilflosigkeit ihrer Kritik erkennen und „begreifen, was Kinder mit ihrer Wut und Verzweiflung sagen“:

„Es wäre ein Irrtum zu glauben, die Wut der Schüler richte sich nur gegen die Schule. Sie ist nur ein Ort, wenn auch ein wichtiger, wo sie erfahren, was sie stört: Behinderung und Sinnlosigkeit, Perspektivlosigkeit,

Druck von allen Seiten und Langeweile. Sie wehren sich mit ihren Mitteln der Machtlosen.“ (ebd., S. 157)

Bei der Gewalt von Schülern ist und bleibt es unabdingbar, ihre Motivation, d. h. die gedanklichen Leistungen des handelnden Subjekts, zu hinterfragen. Dies geschieht in den wissenschaftlichen Ausführungen aber in der Regel nicht. Stattdessen erscheint einigen theoretischen Aufsätzen zu Schüलगewalt das Handeln als *zielloser* Vandalismus oder *blindwütige* Aggression. So schreiben Joachim Hossfeld und Karl-Heinz Gudat:

„[...] das, was sie [die Schüler] ureigen angeht und was sie fühlen, hat im Unterrichtsbetrieb keine Entsprechung. Unbewußt spüren sie das, und der Erfolg ist, daß die Hilflosigkeit gegenüber einer Zwangsorganisation in Aggression umschlägt. Weil aber niemand da ist, der ihre unbewußt wahrgenommene Zwangssituation ins klar gedankliche Bewußtsein holen könnte, bleibt es bei der indifferenten Reaktion gegenüber dem Nächstbesten.“ (HOSSFELD/GUDAT 1978, S. 281)

Die beiden Autoren beschreiben hier nachvollziehbar die hilflose Empfindung der Bedrängnis des Schülers, der keine klare Kenntnis über den Begriff und Grund des erfahrenen Zwangs hat. Dennoch muss die Behauptung der Autoren in Frage gestellt werden, dass die so entstandene Aggression sich „indifferent“ gegen den „Nächstbesten“ richte. Denn Hossfeld und Gudat erläutern später selbst:

„Die Ohnmacht gegen den stetigen Leistungsdruck, der zu oft den eigenen Bedürfnissen völlig konträr gegenübersteht, vervielfacht sich in Kurzmomenten der Aggression gegenüber den scheinbaren Verursachern des Übels rund um einen herum: Wenn der Nachbar, die Nachbarin besser wäre, einen in Ruhe ließe, käme ich ja mit...“ (HOSSFELD/GUDAT 1978, S. 281)

Hier zeigen die Autoren, dass die Wut der Schüler sich durchaus zielgerichtet gegen die scheinbaren Gründe ihres Unwohlseins betätigt: In diesem Beispiel erscheint der Sitznachbar, der den Schüler an der Verfolgung des Unterrichts hindert, als Gegner, an dem sich der Schüler in der Pause rächt.

Obwohl es bei oberflächlicher Betrachtung oftmals vielleicht schwierig ist, die Schuldzuschreibung eines Schülers nachzuvollziehen, der scheinbar unbeteiligte Mitschüler verprügelt, die angebotenen Mohrenköpfe einer Lehrerin oder eines Mitschülers zu Boden wirft oder die Rosen aus dem Schulgarten reißt, kann doch unterstellt werden, dass der Schüler bei der Auswahl des „Ventils“ für seine angestaute Wut bewusst oder unbewusst eine Schuld- bzw. Symbolzuschreibung vollzogen hat.

Denn auch wenn Schüler oft selber gar nicht angeben können, warum sie solche vandalistischen Taten ausüben, so kann man doch der Wahl ihrer Objekte entnehmen, dass nicht willkürlich jedes beliebige „in ihre Bahn kommende“ Objekt zerstört oder angegriffen wird: Das eigene geliebte Mountain-Bike, der Hund und die Nike-Schuhe bleiben von der „blindwütigen“ Attacke nicht zufällig meist verschont.⁴³

4.1.3 Jugendgewalt als Rache

Von einigen Autoren wird die Gewalt der Schüler allerdings auch als *bewusst* ausgeübte Gegenwehr gegen die sie unterdrückenden Institutionen interpretiert. Rolf Gutte verweist in diesem Zusammenhang auf eine extreme Form der Jugendgewalt, der physischen Gewalthandlung gegen Lehrer. Für Gutte ist es kein Zufall, dass diese Jugendgewalt vor allem am Beispiel der als „Restschule“ in Verruf geratenen Hauptschule diskutiert wird, da man gerade dort Schüler finde, die „sich nichts mehr von der Unterwerfung unter die schulischen Anforderungen (versprechen)“:

„Dort sind nämlich die per Auslese als untauglich für „weiterführende Bildung“ Aussortierten versammelt, die den Mißerfolg ihres Konkurrens als ihr eigenes Versagen vorgeführt bekommen und die sich dementsprechend mit dem Ende ihrer gescheiterten Schulkarriere auch nichts Gescheites mehr für ihre Zukunft ausrechnen auf dem „Arbeitsmarkt“. Vor diesem Hintergrund macht ein Teil der Schüler einen Übergang zur „Destruktion“. [...] [Sie] gehen auf Konfrontationskurs, indem sie ihren Lehrern das Leben schwer machen, sich an ihnen rächen, sie sabotieren oder mit physischer Gewalt attackieren.“ (GUTTE 1994, S. 18)

Die Lehrer seien das Objekt der Gewalthandlung, weil die Schüler in ihnen „die Repräsentanten der ‚Scheißschule‘, die Schuldigen, die Peiniger, die Verhinderer, die einem alles ‚versauen‘“ sähen (ebd., S. 18). Gutte benennt hier – im Unterschied zu den anderen Autoren – erstmals die Schüler als handelnde Subjekte von Gewalt, die einen schulischen Misserfolg so interpretieren, dass sie einzelnen Lehrern oder der Schule insgesamt die Schuld zusprechen. Der Schüler, der ebenso den Schluss ziehen könnte, dass er sich den schulischen Misserfolg selbst zuzuschreiben hat und sich in der Zukunft mehr anstrengen muss, geht „auf Konfrontationskurs“.

⁴³ Der Einwand, dass Schüler zuweilen auch eigene Dinge zerstören, ist hier kein Gegenargument. Denn auch hier sollte man die Symbolwertigkeit des mehr oder weniger bewusst gewählten Objekts der Aggression überprüfen: Gilt die Zerstörung des Fahrrads vielleicht der Mutter, die der Schüler durch demonstrative Nichtachtung ihres teuren Geschenks zu verletzen sucht? Oder will er vielleicht durch masochistische Allüren auf sich aufmerksam machen?

Diese Form von Gewalttätigkeit, die typisch in den etwas weniger brutalen Erscheinungsformen des Zerstechens von Lehrerautoreifen oder des Telefonterrors gegen Lehrkräfte auftritt, kann demzufolge als eine Form der Gegenwehr aufgefasst werden, bei der der Schüler sich durch Rache eine Genugtuung für in seinen Augen erfahrenes Unrecht verschafft. Intention einer solchen Racheaktion ist also nicht die Außerkraftsetzung oder Veränderung der eigenen misslichen Situation, sondern der Versuch, empfundene Ungerechtigkeiten zu *kompensieren*, indem gegen die vermeintlich Schuldigen vorgegangen wird und sie für die empfundene Ungerechtigkeit bestraft werden.⁴⁴

4.2 Jugendgewalt als Reproduktion gesellschaftlicher Gewalt

Andere systemkritische Ansätze sehen in der *gesellschaftlichen Konkurrenz- und Leistungsstruktur* den Hauptgrund jugendlichen Gewaltverhaltens. Im Unterschied zu den oben referierten Modellen, die Jugendgewalt als ein Mittel gegen erfahrene Zwänge begreifen, sehen sie in ihr eher systemkonforme Verhaltensweisen, die in der Schule erlernt werden und die die Kinder reproduzieren. Dem Erklärungsmodell der Schülergewalt als *Reproduktion* gesellschaftstypischer Verhaltensweisen liegt die Auffassung zugrunde, dass das Verhalten der Kinder ein Produkt der in der Schule abgebildeten und eingeübten gesellschaftlichen Konkurrenz- und Leistungsstruktur ist: Der Schüler lerne in der Schule die Regeln der Ellenbogengesellschaft, die er – zuweilen kindlich un gelenk – ausprobiere und anwende.

So beschäftigt sich Marianne Gronemeyer mit den Ursachen der „neuen Gewalt“⁴⁵ von Schülern und verweist darauf, dass bei dieser Analyse das gewaltbereite und gewalttätige gesellschaftliche Umfeld berücksichtigt werden müsse. Sie wirft die Frage auf, wie es möglich sein solle, dass Kinder „in einer so gewaltbereiten Um-

⁴⁴ Zur Kritik des Kompensationsgedankens siehe Kap. 4.7.1.

⁴⁵ Gronemeyer charakterisiert die gesellschaftlich unerwünschte „neue Gewalt“ von Schülern folgendermaßen: „Seit neuestem schenkt man auch hierzulande dem Problem der Gewalt in der Schule erhöhte Aufmerksamkeit. Wohl gemerkt, jener neuen Gewalt, die von den Kindern kommt, nicht so sehr der alten, die es in der Schule immer schon gab, die den Weg von ‚oben‘ nach ‚unten‘ nahm, auch in dem wörtlichen Sinn des niedersausenden Prügelstocks; mehr aber noch in den subtilen Formen der Über- und Unterordnung: des Lehrers über die Schüler, der vorbestimmten Lerninhalte über die Interessen und Erfahrungen der Lernenden, des Denkens über das Fühlen und Handeln, eines bestimmten Leistungstyps über alle anderen.“ (GRONEMEYER 1978, S. 266)

gebung im Stande der Unschuld gehalten werden“ könnten (GRONEMEYER 1978, S. 270). Sie sieht in kindlichem und jugendlichem Gewaltverhalten die Abbildung und Einübung der Verkehrsformen der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft und stellt fest, dass das in Gesellschaft und Politik allgemein durchgesetzte Gewaltverhalten in der Schule zu einem abstrakten Prinzip der Gegnerschaft und Konkurrenz institutionalisiert worden sei. So findet sie in der Einrichtung der Schulbauten das Prinzip vom „Typ des Wettrüstens wieder“ und zitiert den Vertreter einer Schulbehörde aus einem Zeitungsbericht:

„Der um sich greifenden Zerstörung sucht die Schulverwaltung durch immer robustere Ausstattung zu begegnen. Der Schulamtsleiter: ‚Jeden neuen Stuhltyp, dessen Anschaffung wir erwägen, stellen wir erstmal auf den Kopf und springen darauf herum. Wenn er das aushält, nehmen wir ihn.‘ Die Erfahrungen zeigen jedoch, daß Schülerkräften wenig gewachsen ist. Die Verwaltung: ‚Beton führt nur zu erhöhter Gewalt.‘“ (GRONEMEYER, 1978, S. 272)

Gronemeyer selbst kommentiert diesen Bericht wie folgt:

„Die gängige Konsequenz trotz der Einsicht in die Wechselwirkungen von Beton und Gewalt – das Wettrüsten: Gibt es etwas Härteres als Beton? Dann ist das das Material der Zukunft. Vielleicht fällt wieder einmal eine Wunderschulbauwaffe bei der Raumforschung ab.“ (ebd., S. 272)

Laut Gronemeyer werde dem Schüler mit diesem „Wettrüsten“ eine Definition seiner Person als Gewalttäter entgegengehalten, gegen die der Schüler sich entsprechend zur Wehr setze: Er versuche, die ihn so negativ stigmatisierende Macht zu schädigen, wo er nur könne. Als Beleg für ihre These und als konstruktives Vorbild schildert sie ein Beispiel einer von Schülern selbst eingerichteten Schule, in der das den Bedürfnissen der Schüler entsprechende Mobiliar verschont geblieben sei. Ebenso wie die Stigmatisierung zu einem Gegenangriff gegen die stigmatisierende Instanz und ihre Symbole führen könne, könne sie aber auch eine negative Prägung bewirken: Als Gewalttäter definiert übernehmen die Schüler die Zuschreibung – sie werden selbst zu Gewalttätern.

Die Theorie der Autorin zeigt mehrere Schwächen: Zum einen ist der mit dem Terminus „Wettrüsten“ ausgedrückte Vergleich der schulischen Situation mit der Konfrontation von Staatsgewalten absurd, schon allein weil sich dort im militärischen Bereich üblicherweise zwei gleich starke Gegner gegenüberstehen. Des Weiteren führt in der Logik der Autorin die Demonstration von Gewalt automa-

tisch zu einer entsprechenden Gegendemonstration, ebenso wie friedliches Gebaren automatisch Friedlichkeit der Gegenseite hervorruft. Diese Automatismen sind allerdings weder für Schülerverhalten noch für das Wettrüsten haltbare Bestimmungen des jeweiligen Konfliktverlaufes und des Handelns der Akteure.

Gronemeyer erläutert ihre These, dass es sich bei Schüलगewalt lediglich um eine Reproduktion von gesellschaftlicher bzw. schulischer Gewalt handele, im Weiteren am Beispiel der schulischen Erziehung zur Konkurrenz. Da Schüler von der Schule zur Konkurrenz gegen ihre Mitschüler gezwungen würden und ihnen gewalttätiges Konkurrenzverhalten auch in allen anderen gesellschaftlichen Sphären als anerkanntes Mittel der Alltagsbewältigung vorgeführt werde, lernten sie, sich entsprechend zu verhalten.

„Unter den Bedingungen der Konkurrenz kommt alles darauf an, dass ich mich als Rivale meiner Mitmenschen bewähre. Erfolg haben heißt, aus der Konkurrenz mit anderen als Sieger hervorzugehen. Konkurrenz als Strukturprinzip des Miteinanderumgehens läßt nur zwei Formen von Beziehungen zu: als Sieger tue ich gut daran, die Verlierer zu verachten, dann kann ich der Verächtlichkeit des anderen die Niederlage zuschreiben und muß mich nicht länger mit dem schlechten Gewissen plagen. Als Besiegter werde ich dem Sieger den Erfolg neiden. Meine Freunde können beide, Sieger und Besiegte, nicht länger sein.“ (GRONEMEYER 1978, S. 274)

Gronemeyer bezieht sich in dieser Beschreibung auf die schulische Konkurrenz, die über den Leistungsvergleich in Form der Benotung abläuft. Die Notengebung unterscheidet die Schüler in gute und schlechte und entscheidet so auch über das Fortkommen und Abschneiden der Schüler. Die Behauptung von Gronemeyer, dass die Schüler in dieses Verhalten gezwungen würden, stimmt jedoch nicht. Zwar ist der Leistungsvergleich den Schülern in der Institution Schule vorgegeben, sie akzeptieren ihn aber nicht nur notgedrungen, sondern praktizieren ihn selbst als Mittel des Fortkommens. Bessere wie schlechtere Schüler sehen ihre Noten in der Regel als Ausdruck ihrer Leistungsfähigkeit, die sie wiederum selbst als gute oder mangelhafte Begabung interpretieren. Es ist festzustellen, dass sich Schüler in der Regel positiv auf die vorgefundenen Leistungsmaßstäbe beziehen. Diese Einschätzung teilt auch Gronemeyer, jedoch unterzieht sie die Konkurrenzgesellschaft einer Kritik:

„Die Konkurrenz als deutlich favorisierte Verkehrsform in unseren reichen Gesellschaften ist weit davon entfernt, unter Gewaltverdacht zu geraten, und hat dennoch einen hohen Preis.“ (ebd., S. 274)

Gronemeyer charakterisiert die schulische Konkurrenz als Übungsfeld für die Konkurrenzgesellschaft. In der schulischen Organisation werde der Schüler zu strukturell gewalttätigem Verhalten aufgefordert: Er müsse sich im Leistungsvergleich mit seinen Mitschülern *gegen* diese durchsetzen, denn aus der Konkurrenz müsse neben dem Sieger auch immer ein Verlierer hervorgehen. So lerne ein Schüler, Gewalt als sein Mittel der Alltagsbewältigung zu nutzen; sei es die physische Gewalt, mit der z. B. im Sportunterricht Konkurrenten zurückgedrängt werden können, oder sei es die strukturelle Gewalt unter deren Bedingungen er z. B. sein Besserwissen planvoll gegen andere einsetzen oder das Unwissen der anderen zutage fördern kann: „Herr Lehrer, Peter hat seine Hausaufgaben nicht gemacht!“.

Dieser Charakterisierung ist entgegenzuhalten, dass Zweck der Schulbildung nicht ist, zu erlernen, Gewalt als „Mittel der Alltagsbewältigung“ einzusetzen. Normverletzungen im Handeln, Regelverstöße im Sport etc. werden auch als solche geahndet. Alle Schüler wissen, dass nur Leistung zum Erfolg führt. Schulische Konkurrenz mag dabei unerfreuliche Effekte mit sich bringen, doch beruhen diese auf dem schulischen Leistungsvergleich. Indem Gronemeyer diese negativen Folgen mit etwas Übertreibung in den Vordergrund rückt und zudem davon ausgeht, dass die Schüler zu dieser Form der Konkurrenz gezwungen würden, verleiht sie ihrer These Plausibilität und wirbt für ihre friedfertige Schulvorstellung.

Der Unterschied zwischen der anerkannten gesellschaftlichen Gewalt und jener der Schüler besteht für Gronemeyer lediglich darin, dass dem Schüler Gewaltverhalten zwar in der Schule im „heimlichen Lehrplan“ beigebracht werde, er aber im Lernprozess noch nicht die Fähigkeit entwickelt habe, sie subtil und kaschiert einzusetzen – auch wenn er das Prinzip schon verstanden habe:

„Ich will damit sagen: die Kinder, die auf dem Schulhof um sich schlagen und im Unterricht alle demokratischen Bekenntnisse (zu Toleranz und Gewaltfreiheit etc.) auf den Lippen haben, haben den heimlichen Lehrplan der Gewalteinübung erfüllt. Es mangelt ihnen allerdings an der Subtilität, mit der die indirekte strukturelle Gewalt ausgezeichnet ist. [...] Aber im Prinzip haben sie begriffen, daß Gewalt etwas ist, daß man strikt verurteilen muß, was aber zugleich in vielerlei Gestalt ein anerkannt bewährtes Mittel der Interessendurchsetzung ist. In der von Kindern praktizierten offenen Form ist es allerdings abstoßend.“ (GRONEMEYER 1978, S. 271)

Gronemeyer sieht also in Jugendgewalt eine Form der noch kindlichen und ungeübten Versuche, das angeblich in der Schule erlernte Prinzip „Gewalt ist ein nützliches Mit-

tel“ anzuwenden. So habe der Schüler zuweilen gar keinen konkreten Gegner, sondern er erprobe unter seinesgleichen oder an zur Verfügung stehenden Objekten die Anwendbarkeit dieses Mittels. Da er gelernt habe, dass Erfolg heiÙe, aus der Konkurrenz mit anderen als Sieger hervorzugehen, übe er entsprechend, Sieger zu werden.

Uwe Jopt geht ähnlich wie Gronemeyer auf aggressive Verhaltensweisen von Schülern als schulisch eingeübte Konkurrenzmuster ein. Er erkennt aggressives Verhalten als *bewusste, interessierte Praktizierung* des Erlernten: Die schon früh „geforderte und trainierte Fähigkeit zum Wettbewerb, zur Leistungskonkurrenz mit den Mitschülern, die, wenn auch meist in verschleierter Form (z. B. Noten) fast immer auf die Identifizierung von Erfolgreichen und Erfolglosen, von Siegern und Verlierern“ hinauslaufe, führe dazu, dass Kinder relativ schnell lernten, „daß die konsequente Behauptung der eigenen ‚Interessen‘ am besten unter Zuhilfenahme aggressiver Verhaltensformen durchzusetzen ist“ (JOPT 1976, S. 42).

Obwohl Jopts und Gronemeyers Ansatz sicherlich hilfreich zur Erklärung kindlicher Verhaltensweisen ist, erfasst er angesichts der neuartigen Gewalttätigkeit die Motivation der Kinder nicht weit genug. Denn wenn heute Kinder auf am Boden liegende Mitschüler weiter einschlagen, obwohl der Kampf bereits gewonnen ist, oder wenn Jugendliche bewaffnete Bandenkriege führen, dann haben sie das Terrain des Einübens von legitimem Gewaltverhalten schon verlassen. Solche Formen der Jugendgewalt bewegen sich nicht mehr innerhalb der in der Schule vermittelten Konkurrenzstrukturen, sondern stellen sich in ihrer Überschreitung der – ebenso vermittelten – Regeln der „zivilen“ Gewaltanwendung gegen sie.

4.3 Jugendgewalt als Folge falscher Erziehung(sideale)

Andere Wissenschaftler teilen die Sichtweise, Erziehung als zwangvolle Unterwerfung unter die (spezifischen) gesellschaftlichen Bedingungen zu begreifen, nur bedingt. Sie sehen in Erziehung eine natürliche menschliche Angelegenheit⁴⁶, die nicht notwendig mit Zwang einhergehe. Auch sehen sie in der gesellschaftlichen Kategorisierung und Chancenverteilung nicht notwendig eine Schädigung der

⁴⁶ „Erziehen heißt, einen Menschen seiner Bestimmung als Mensch zuzuführen“ (Heinrich Roth, zit. nach HUISKEN 1991, S. 16) und: „Der Mensch bedarf der Erziehung, weil er im Gegensatz zum Tier relative Freiheit besitzt und dadurch seine Bestimmung als Mensch verfehlen kann.“ (Theo Dietrich, zit. nach HUISKEN 1991, S. 25)

minder Erfolgreichen, sondern eine gesellschaftliche Rollenverteilung, die jedem Menschen das ihm entsprechende Betätigungsfeld zuordne. Dass trotzdem Gewaltverhalten entsteht, erklären sie mit Fehlern der pädagogischen Vorgehensweisen in der Erziehung: Die *erzieherischen Stile* oder die *erzieherische Praxis* seien mangelhaft. So erklären in den im Folgenden vorgestellten Thesen einige Autoren die Jugendgewalt als Folge von „zu wenig“ führender und lenkender Erziehung, andere Autoren hingegen als Folge von „zu viel“ Führung in der Erziehung.

4.3.1 Antiautoritäre und liberale Erziehung als Ursache

In vielen pädagogischen Analysen zeichnete sich insbesondere in den Neunzigerjahren eine Tendenz hin zu der Auffassung ab, dass die Entstehung von Gewalt bei Kindern im wesentlichen durch eine *autoritätslose* Erziehung bedingt sei. So bemerken Schubarth und Melzer:

„Immer häufiger wird derzeit mit der Parole ‚Die Erziehung hat versagt‘ der Familie und auch der Schule eine (voreilige) Schuld an der Entstehung von Gewalt und Rechtsextremismus bei Kindern und Jugendlichen zugeschrieben. Der Verlust an Autorität stellt die wesentliche Ursachenebene dar, meinen mittlerweile sogar Exponenten der ‚kritischen‘ Sozialwissenschaft; diese Auffassung findet im konservativen Lager noch stärkeren Zuspruch mit der Behauptung eines allgemeinen Werteverfalls und gipfelt in dem Vorwurf, linke Lehrer hätten rechte Schüler produziert.“ (SCHUBARTH/MELZER 1993, S. 9)

Ein Beispiel für einen Vertreter der von Melzer und Schubarth kritisierten konservativen Sichtweise ist Werner Gratzner, der allerdings neben der Schule auch die Gesellschaft und die familiäre Erziehung als Verursacher der Entstehung von Gewaltverhalten sieht. Nach Gratzners Auffassung ist der „Liberalismus“ „nicht fähig, Grundlagen für Gemeinschaftsleben zu schaffen“. Erziehung sei auch Aufgabe des Staates, doch werde sie seit einiger Zeit „unterlassen“ (GRATZER 1993, S. 23):

„Fast scheint es, als habe der Staat und hätten die Familien sich schon vor geraumer Zeit darauf geeinigt“ [, die Erziehung zu unterlassen.] „Die Politikverdrossenheit, insbesondere der Jugend, hat sicher ein Ursachenfeld in einer Haltung der Bevölkerung, die in großer Zahl Zeugnis abgibt für das Versagen von Erziehung: Undankbarkeit, Anspruchsdenken, Egoismus, pflichtscheues Vorteilsstreben, Mißgunst, bedenkenlose Brutalität.“ (GRATZER 1993, S. 22)

In dieser Äußerung wird Gratzners Sichtweise schon deutlich: Seiner Ansicht nach leidet die heutige Gesellschaft unter einem *Verlust des inneren Zusammenhangs*

und gemeinsamer Werte, unter einer nie dagewesenen „Zersplitterung mit jeweils eigenen, teilweise gegensätzlichen und absoluten Ansprüchen“. Der einzelne Mensch habe angesichts einer Überflutung von anonymen Geboten, Verboten, Idealen, Zielen und Normen die Orientierung verloren und zöge sich häufig verunsichert in Angst, Pessimismus und auch Gewaltbereitschaft zurück. Diese Entwicklung sei teilweise zurückzuführen auf ein *Versagen der Erziehung*, die Jugendlichen nichts Sinnvolles, Vernünftiges mehr vermitteln und keine klaren Normen beibringe. Denn Erziehungsarbeit versage, wenn sie ihrer Aufgabe nicht gerecht werde, den Heranwachsenden Wert- und Tugendvorstellungen zu vermitteln: „eine Richtschnur, einen roten Faden, eine Orientierungslinie“:

„[...] ein Erziehungswesen [ist] ohnmächtig [...], das keine Maßstäbe mehr zu vermitteln vermag, Maßstäbe, die zeigen, was sinnvoll und bedeutsam ist (N. Postman). Es geht hier nicht um weltanschauliche und politische Indoktrination durch das Elternhaus oder gar durch die Schule, sondern es geht um die Erziehung zur Urteilsfähigkeit in Orientierungsfragen.“ (GRATZER 1993, S. 23f.)

Der gerade mit dem „anwachsenden Maß unserer Freiheit“ zunehmende Bedarf an „lebensnotwendiger Erziehung“ sei mit dem *Liberalismus*, der als Defensive gegen „totalitäre Ansprüche aller Art, von Staat und Kirche“ tugendhaft entwickelt worden sei, nicht zu gewährleisten:

„Der Liberalismus war und ist aber nicht fähig, Grundlagen für Gemeinschaftsleben zu schaffen, so daß der einzelne, auch der schwache einzelne, eine echte Chance bekäme.“ (GRATZER 1993, S. 22f.)

In diesem Sinne unterzieht Gratzter bestehende anti-autoritäre Erziehungsideale, die aus seiner Sicht den Schülern nicht genügend Wert- und Zielorientierung vermitteln, einer Kritik. So führe der Stil des ‚*Laissez-faire*‘, der Freiheit zum obersten Gebot mache, dazu, dass Kinder machten, was sie wollen. Kindern, die die Folgen ihres Handelns weder geistig noch moralisch überblicken könnten, dürfe man aber nicht jede Freiheit zubilligen; stattdessen müsse man sich vergegenwärtigen, dass „Einengung, Führung, Zielvorgabe, Vorbild [nicht] zwangsläufig die geistige und charakterliche Entwicklung“ hemmen. Schließlich heiße „erziehen“ doch auch ‚ziehen‘, ‚überwinden‘ von Widerständen, sich durchsetzen, Energie investieren und Aufgaben bewältigen“. Seiner Ansicht nach kann Erziehung daher nur sinnvoll wirken, wenn sie den Kindern Einhalt gebietet und von ihnen auch Einordnung, Unterordnung, Rücksicht, gegebenenfalls Schweiß und ein Mindestmaß an Disziplin verlangt (GRATZER 1993, S. 20f.).

Um Aggression und Gewalt an Schulen vorzubeugen, muss sich daher die Schule laut Gratzner wieder auf ihren „eigentlichen Erziehungsauftrag“ zurückbesinnen. Hierbei müsse insbesondere „die Rolle des Lehrers als ‚Vorbild‘, als Ansprechpartner, auch als Helfer, als Vermittler gesellschaftlicher Normen und Werte“ wieder mehr in den Vordergrund treten, der sich gerade heute seiner Aufgabe bewusst sein müsse, „das demokratische Rechtsbewusstsein zu fördern, die Fähigkeit zur konstruktiven Kritik, die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei zu lösen“ (GRATZER 1992, S. 102):

„Ein ernstgemeinter Erziehungsauftrag gibt dem Schüler in seiner Lebensgestaltung Orientierungshilfe, entwickelt, stärkt und stabilisiert soziale Verhaltensweisen wie Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit, Hilfsbereitschaft, aber auch in der Schule unverzichtbare Arbeitstugenden wie Genauigkeit, Ordnungssinn, Durchhaltevermögen.“ (GRATZER 1992, S. 102)

Gratzner will Schülern, die Möglichkeit eröffnen, sich positiv zu entfalten. Er entwickelt ein entsprechendes Erziehungskonzept, das ihnen klare Strukturen aufzeigt und ihnen Verhaltensregeln einsichtig macht. Hierzu zählt er u. a. den systematischen Wiederaufbau von Werten wie Ehrfurcht, Mitmenschlichkeit und Toleranz, die heute erschreckend weit abgebaut seien; ein positives Schulklima, in dem Kollegium und Schulleitung sich einig sind, und eine Schulkultur, in der sowohl Lehrer als auch Schüler sich einbringen können und mit der sie sich identifizieren können. *Strafen und Sanktionen* lehnt er soweit ab, wie sie den Schüler zurückstoßen, ohne ihm Einsicht zu vermitteln; statt dessen sei es die Aufgabe des Lehrers durch Gespräche und Bezug auf die Persönlichkeit auf das Kind einzugehen, es zu integrieren und so die Entwicklung sozialen Verhaltens zu fördern.

Der Mangel an der These Gratzners besteht in erster Linie darin, dass er kaum anzugeben weiß, inwiefern liberale Erziehung zum Anstieg der Gewaltbereitschaft Jugendlicher führt; denn *wie* durch diese sicher nicht ziel- und konzeptlose Erziehung Gewalt entsteht, vermag er nicht zu benennen. Er unterstellt, dass den Jugendlichen die fehlenden Wertvorstellungen nicht bekannt wären, vor allem aber, dass ihnen diese in der Schule nicht vermittelt würden. Entsprechend stellt er das liberale Erziehungskonzept als „wertlos“ und somit verantwortlich für eine aktuell vorgeblich nicht vorhandene Wertorientierung dar. Seine Beweisführung besteht lediglich in einer Beschwörung angeblich unhaltbarer Zustände, wodurch er

gleichzeitig seine eigene Vorstellung von einer disziplinierten Wert- und Tugendvermittlung als gewaltverhindernd glorifiziert.⁴⁷

Als ein weiterer Vertreter für die These, dass liberale Erziehung Jugendgewalt hervorrufe, lässt sich Jochen Korte nennen. Korte vertritt die Auffassung, dass Jugendgewalt durch den allgemeinen Werteverfall der modernen Gesellschaft, durch das „Tollhaus Schule, Tollhaus Gesellschaft“ (vgl. KORTE 1992, S. 96), bedingt sei und durch die Schule nicht angemessen bekämpft werde. Zur Eindämmung der Gewalt durch die Schule schlägt er eine noch autoritärere Form der Gewaltverhinderung als Grazer vor: Er tritt in seinen beiden Büchern „Faustrecht auf dem Schulhof“ (KORTE 1992) und „Lernziel Friedfertigkeit“ (KORTE 1994) für die Rückkehr zu Disziplin, ordnungserhaltenden Regeln und autoritätsbewussten Antworten auf Jugendgewalt ein:

„Der massenweise Zerfall der Familie in Verbindung mit den Verführungskünsten der Werbung und dem Reizbombardement der Medien führt zu kaum noch aufzufangenden Destabilisierungerscheinungen von Kindern und Jugendlichen. Dem ‚Verlust der Geborgenheit‘ (V. Packard) gesellt sich öffentlich geduldete ‚psychische Umweltverschmutzung‘ (A. Mitscherlich) bei, so daß ein Klima entsteht, in welchem Aggressivität vorzüglich gedeiht. [...] Werte, Normen und Einstellungen haben sich verändert. Jugendlichen wird in den Medien unablässig ‚aggressives Modellverhalten‘ präsentiert. Die Hemmschwelle zur gewalttätigen Auseinandersetzung ist gesunken. Die Ellenbogenmentalität wird öffentlich propagiert. Aggression und Gewalt werden nicht allgemein geächtet. Es ist keine zu hoch gestochene Sozialkritik, wenn man – wie K. Lorenz es immer wieder getan hat! – darauf verweist, daß soziale Tugenden immer mehr außer Kurs geraten, weil die Rahmenbedingungen der Gesellschaft radikale *Vorteilssuche* des Individuums fördern.“ (KORTE 1992, S. 30; Herv. durch I. D.)

Um diesem „Beobachtungslernen“ durch die Umwelt sowie dem Lernen am Erfolg von aggressiven Handlungen entgegenzuwirken, sieht Korte als vernünftigen

⁴⁷ Eine von der eigenen politischen Sichtweise gefärbte und sachlich nicht fundierte Argumentationsweise wirft auch Beck den konservativen Kritikern einer liberalen Erziehung vor: „In der Pädagogischen Republik gibt es eine merkwürdige Regel. Immer wenn eine jugendliche Opposition auftritt, werden leitende Persönlichkeiten zu Staatspädagogen, dann packt sie der konservative ‚Mut zur Erziehung‘ (Bonn, seit 1978). Mit Erziehung zu Tugenden und Werten wollen sie ausbügeln, was ihre Politik und Wirtschaft verursacht haben und was sie einer angeblich falschen (linken) Pädagogik anlasten. Natürlich wollen sie die ausgemachte Ursache gleich mit beseitigen.“ (BECK 1994, S. 37)

Weg die disziplinierte schulische Orientierung der Kinder auf klare Normen und Regeln. Schüler sollten in der Schule lernen, dass Werte, Normen und gesellschaftliche Regeln sinnvoll sind und dass die Einordnung in die schulischen Strukturen ihnen nütze: „Wir müssen Kindern erfahrbar machen, dass es sich lohnt, zu lernen, dass man damit *Vorteile* [!] erreicht.“ (KORTE 1994, S. 38; Herv. durch I. D.) Obwohl dabei die Einsichtsvermittlung die bevorzugte Methode sein solle, dürfe man sich bei mangelndem Erfolg nicht scheuen, durch „wohl-dosierte“ Sanktionen auf das Kind einzuwirken:

„[...] sollten wir über Sanktionierung von Fehlverhalten nachdenken. Nach wie vor soll gelten, daß die Schule positiven Maßnahmen den Vorzug gibt. Wenn aber Schüler überhaupt nicht ansprechbar sind, wenn sie sich jeder Einsicht verschließen, wenn sie auf Gespräch und Zuwendung nicht reagieren, dann sollten wir uns nicht scheuen, auch Strafen als letztes Mittel anzuwenden. [...] Kein hartes, unkontrolliertes Bestrafen von Schülern! Und selbstverständlich keine körperliche Züchtigung! Aber Grenzziehungen mit den dazugehörigen, wohldurchdachten Konsequenzen, um den Schulfrieden zu gewähren.“ (ebd., S. 99)

Korte verfolgt somit das Konzept, gesellschaftliche Zustände, die zu Gewalttätigkeit bei Schülern führen, durch die Wiedereinführung klarer Schulgesetze, auf deren Einhaltung die Schüler gegebenenfalls mit Strafen verpflichtet werden, zu bekämpfen. Er plädiert dafür, mit Gewalt die Ordnung herzustellen, die *er* für richtig hält. Ebenso wie bei den beiden zuletzt referierten Autoren besteht die Argumentation von Korte darin, *seine* Maßstäbe für die Ordnung der Gesellschaft als maßgeblich zu präsentieren und deren Herstellung einzufordern. Eine sachlich überzeugende Argumentation liegt damit nicht vor.

Auch Heinz Lang sieht in einer Neufundierung der erzieherischen Werte den entscheidenden Weg zur Verhinderung und Eindämmung von gewalttätigem Schülerverhalten. Ähnlich wie Gratzler geht er dabei von der These aus, dass Gewalttätigkeit eine Folge von *mangelnder Werteerziehung* und unbefriedigter Sinnsuche der Heranwachsenden sei, die vor allem durch die liberale Erziehung seit den 70er-Jahren befördert werde:

„Die weithin beobachtbare Einstellungsänderung in der Bevölkerung wurde durch den Wertwandlungsschub der 70er Jahre ausgelöst, und zwar in Richtung auf *egozentrische Selbstentfaltungswerte auf Kosten sozialverantwortlicher Pflicht und Akzeptanzwerte*.“ Und: „Der auch heute noch existierende *Irrglaube*, daß jede Erziehung ‚Herrschaftsausübung‘ oder ‚Indoktrination‘ sei, der

jede ‚Emanzipation‘ oder ‚Selbstverwirklichung‘ im Wege stünde, gehört in den Bereich historischer Reminiszenzen.“ (LANG 1994, S. 155; Herv. im Orig.)

Anders als Gratzler, der im *Ausbleiben* einer Wertorientierung der Kinder die Grundlage der Gewaltbereitschaft sieht, entdeckt Lang sie in einer *falschen* Orientierung der Kinder: Sie seien verwöhnt und zu einer konsumorientierten, egoistischen Grundhaltung erzogen. In seiner These, die er in seinem Aufsatz „Verwöhnung als Saat der Gewalt“ (LANG 1994) ausführt, stützt er sich auf psychoanalytische Paradigmen, nach denen sowohl Vernachlässigung als auch Verwöhnung zu aggressivem Verhalten führen können. So sei erwiesen, dass *vernachlässigte* Kinder so oft Verzicht hätten leisten müssen, dass sie „spätestens in der Pubertät nicht mehr verzichten wollen und sich das Ihre notfalls mit Gewalt holen“; *verwöhnte* Menschen hingegen hätten nicht gelernt, Verzicht zu leisten und reagierten deswegen mit parallelem Verhalten.

Lang geht somit von zwei Grundannahmen aus: Er betrachtet die hiesige Gesellschaft als eine Wohlstandsgesellschaft, in der die Heranwachsenden unter den Bedingungen von Güterüberfluss und übermäßiger Bedürfnisbefriedigung aufwachsen; und er sieht den Menschen als ein dem Tier ähnliches triebgesteuertes Wesen, dessen Handeln weitestgehend psycho-aktiv gesteuert werde und damit kognitiver Lenkung entzogen sei. Seine Erklärung der Gewalt von Kindern und Jugendlichen sieht daher die „Wohlstandsgesellschaft“ als Gefährdung des Menschen, die seiner Natur des Arbeitens und Verzichtens nicht gerecht werde und ihn dadurch in ein „vagabundierendes Aggressionspotential“ ohne Orientierung verwandle:⁴⁸

„Das Entfallen der Durststrecke zwischen Wunsch und Ziel, die (vor-) schnelle Befriedigung der Wünsche ebnet den Weg zu einer problematischen Anspruchshaltung, zur Herrschsucht und zu Konflikten mit der Umwelt. [...] Gewalt und Gewaltbereitschaft resultieren aus dem vagabundierenden Aggressionspotential. [...] Genußverzicht und -aufschub werden nicht mehr geübt und infolgedessen auch nicht mehr eingesehen. Die befriedigende und erfüllende Erfahrung von Arbeit kann nicht mehr vermittelt

⁴⁸ Nach Lang unterscheidet sich der Mensch vom Tier hauptsächlich durch die „geistige Ebene“, auf der „Erlebnis- und Einstellungswerte angesiedelt“ sind, wie z. B. „Kunst, Musik und literarische Erziehung“. Diese Werte befähigten ihn, „u. U. auch sinnentleerte oder sinnarme Tätigkeiten im Berufsleben zu kompensieren“. Aufgabe der Erziehung sei es, die nötigen „Grundkenntnisse zur Erlebnisfähigkeit“ zu vermitteln (LANG 1994, S. 153).

werden. Konsequenterweise hat der Jugendliche Schwierigkeiten im Beruf und im Arbeitsleben, flieht u. U. in Subkulturen mit entsprechenden Gefährdungen. Der Weg zur Selbstverwirklichung wird blockiert, da Selbstverwirklichung nur durch Selbstforderung realisierbar ist. Entsprechendes gilt für den Weg zum erwachsenen souveränen Menschen.“ (LANG 1994, S. 153)

Ein wesentlicher Schwachpunkt der Theorie von Lang liegt in der Wahrnehmung des Menschen als triebgesteuert, womit unterschiedliches und spezifisches Handeln einzelner Menschen nicht erklärt werden kann. So bleibt in Langs Darstellung offen, warum nicht *alle* Kinder oder besonders die Kinder reicher Eltern aggressiv sind. Ebenso bleibt die Frage ungeklärt, warum und wie in der Kindheit erfahrene Vernachlässigung später in ihr Gegenteil (Egoismus, Durchsetzungswille) *umschlägt*, während Verwöhnung in der Kindheit zu *weiterem* Verwöhnungsbedürfnis führt, anstatt umzuschlagen in „Appetenzverhalten“. Lang vermag nicht zu erklären, warum z. B. Belastungen der Schule und der Arbeit aggressiv machen, anstatt endlich das bisher unerfüllte Bedürfnis nach Anstrengung zu *befriedigen*. Die hier als allgemein gültig postulierten und verhaltensbiologisch begründeten menschlichen Reaktionsweisen entziehen sich in ihrer Abstraktheit einer Überprüfung. So wendet auch Papesch ein:

„Nun läßt sich Überbehütung kaum, Verwöhnung gar nicht definieren. Je nach Zeit, Ort und Gesellschaftsschicht umschreibt sie völlig unterschiedliche Sachverhalte. Am ehesten könnte man sie eine Erziehung nennen, die versucht, ‚dem Kind alle Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen‘ (Marberg). Sie kann dann gewiß belastend und schädigend wirken, über vermehrte Gewaltbereitschaft aber wird nicht berichtet.“ (PAPESCH 1994, S. 110)

Diese Kritik einer zu abstrakten Sichtweise, die mehr postuliert als begründet, kann auch gegen Langs Darstellung der Gewalttaten und der gesellschaftlichen Verhältnisse eingewendet werden. So ist eine Beschreibung jugendlichen Gewaltverhaltens als „Herrschaft“ oder „vagabundierendes Aggressionspotential“ eine inhaltsleere Darstellung, die die spezifischen Formen der Gewalt und ihre subjektiven Begründungen, wie wir sie oben behandelt haben, außer Acht lässt. Ebenso erscheint die allgemeine Charakterisierung unserer Gesellschaft als „Wohlstandsgesellschaft“ nicht angemessen. Angesichts der mehr als ungleichen Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums und der zunehmenden Verarmung ganzer Bevölkerungsschichten ist die Darstellung der Kinder und Jugendlichen als konsumüberhäuft eine sehr gewagte Behauptung.

4.3.2 Autoritäre Erziehung als Ursache

Wie es oben schon zitiert wurde, wendet sich Willibald Papesch gegen die Thesen, die in anti-autoritärer Erziehung die Entstehungsursache von Gewalt sehen und seiner Auffassung nach die behaupteten Zusammenhänge nicht belegen können. Hingegen gebe es über den Zusammenhang des „autokratisch-lenkenden Erziehverhaltens“ und konsumorientiertem, egozentrischem, gewaltbereitem und intolerantem Verhalten der Kinder schon lange aussagekräftige Studien. So referiert er Tausch und Tausch zustimmend:

„Reizbarkeit, Aggression und Dominanz der Kinder untereinander; Rebellion gegen den Lehrer; individuelles Besitzstreben bei Verteilung des fertigen Materials, egozentrisches Sprachverhalten; [...] größere Erwartungen an das Geführtwerden; intolerante und autokratische Verhaltensmerkmale gegenüber Unterlegenen, Andersdenkenden oder Minoritäten; extreme Opposition, Kritiksucht und Aggressionen bei einzelnen; [...] distanziertes, z. T. apathisches Verhalten gegenüber sozialen Problemen [...]; Rigidität hinsichtlich vorgefaßter Urteile bei geringer Fertigkeit zu eigener Meinungsbildung.“ (PAPESCH 1994, S. 108)

Wie Papesch formuliert, „wäre [damit] ja nun so ziemlich alles beieinander, was als Symptome der gegenwärtigen Schwierigkeiten mit Jugendlichen aufgezählt wird“.

Papesch wendet sich gegen simple Schuldzuweisungen an die anti-autoritäre Erziehung, die er für eine vereinfachte und ablenkende Sündenbocktheorie hält. Seiner Ansicht nach leidet insgesamt die pädagogische Diskussion darunter, dass „mit Meinungen, selten mit Fakten argumentiert“ wird, so dass man selbst hinterfragen müsse, ob es wirklich eine Zunahme der Gewalt unter Kindern gebe oder ob sich nicht vielmehr die „Betrachtungsweise und die Einschätzung der Erwachsenen und der Gesellschaft“ geändert habe.⁴⁹

⁴⁹ Papesch führt hier aus, dass gerade Mitläufer der 68er Generation, die sich der damaligen Modebewegung der anti-autoritären Erziehung angeschlossen hätten, angesichts eines neuen Zeitgeistes das Bedürfnis nach Distanzierung und nach Verringerung ihrer Schuldgefühle angesichts des Nichtgelingens ihrer Ideale hätten. „Die durch den autoritären Zeitgeist gesteigerten Schuldgefühle erklären auch die stereotyp vorgetragene Behauptung, die gegenwärtige Gewaltwelle übertreffe alles bisher Bekannte. Stimmt dies, dann verringerten sich die Schuldgefühle. Wären aber die Verhältnisse früheren vergleichbar, verstärkte dies die Schuldgefühle.“ (PAPESCH 1994, S. 100)

Im Sinne seiner Kritik an einer unsachlichen Auseinandersetzung unter Pädagogen verweist Papesch auch darauf, dass sich die wissenschaftliche Diskussion in der Begriffsbestimmung autoritärer Erziehung nicht den Blick verstellen dürfe, wenn sie „autoritär“ mit „*bedingungsloser Unterwerfung*“ gleichsetze. Eine solche Umschreibung beinhalte „eine moralisch-ideologische, keine wissenschaftliche Definition“, die kaum in der Realität zutreffe, da kein Lehrer seine Schüler zur bedingungslosen Unterwerfung zwingen wolle.

„Es fehlt ja in den Schulen keineswegs an wohlwollenden, gutmeinenden LehrerInnen. Solch abschreckende Definitionen in Verbindung mit gutem pädagogischem Willen trüben den Blick für die Wahrnehmung alltäglich praktizierter autoritärer Verhaltensformen. Diese umfassen neben dem Hauptkennzeichen eines hohen Maßes an Lenkung und Dirigierung ja auch die Dimensionen ‚Leiter eher freundlich und unpersönlich als feindlich‘, ‚keine radikal autokratischen Methoden wie Fluchen, Einschüchterung u.ä.‘, ‚Lob und Beifall häufig gegeben‘, ‚Lob und Kritik meist unpersönlich gehalten‘ (Tausch und Tausch).“ (PAPESCH 1994, S. 109)

In der Auseinandersetzung mit autoritärer Erziehung muss nach Ansicht von Papesch daher mehr der *lenkende, determinierende* Charakter der Erziehung untersucht werden, welcher den Kindern Normen, Werte und Handlungsmöglichkeiten vorgebe und ihnen so nicht den Freiraum gebe, selbständig Erfahrungen zu verarbeiten und soziale Normen zu entwickeln. So wendet Papesch gegen die These der Konsumorientiertheit ein, dass diese Vorstellung die reale Lebenswelt der Kinder nicht richtig erfasse. Kinder litten gar nicht unter einem Überfluss an Mitteln ihrer Bedürfnisbefriedigung, sondern vielmehr unter einem *Entzug der normalen kindlichen Spielräume*. Durch ständige Überwachung und Vorgabe ihrer Beschäftigungsmöglichkeiten könnten sie nicht mehr in freiem Spiel soziales Verhalten selbst erlernen. So sei die Funktion der Bandenspiele, wie sie früher von Kindern im Wald gespielt wurden,

„stillschweigende Übereinkünfte herauszubilden, gewisse Grenzen nicht zu überschreiten, grundlegende Spielregeln zu achten, weil sonst das Spiel zerstört würde. [...] Aber solche Einübung ins Leben, eben soziales Lernen, kann heute kaum noch stattfinden, weil es kaum ‚Spielwiesen‘ gibt, auf denen dies noch möglich wäre.“ (PAPESCH 1994, S. 102f)

Ähnlich diesem Entzug der „Spielwiesen“ wirke eine Pädagogik, die den Heranwachsenden Verhaltensmuster vorgebe und autoritär in Strukturen einweise, ohne dass sie eigene Identitäten entfalten könnten. In einer schulisch autoritären Erzie-

hung, die ständig zurechtweise, fühlten Kinder, dass ihre Umgebung sie der Möglichkeit berauben wolle, sich zu entfalten. Permanente Strafen und Maßregelungen für Verhalten, das bei den Lehrern selbst nicht gestraft werde (Hausaufgaben nicht gemacht, schlampige Schrift, usw.), erschienen ihnen als „kleine und kleinste Verletzungen der Gerechtigkeit“ und als Angriff auf ihre Identität. Ähnlich wirke auch verwöhnende Erziehung, wenn sie Kindern nicht erlaube, „schrittweise Erfahrungen zu machen, dadurch selbständiger zu werden und ein stabiles Selbstbewußtsein aufzubauen“ (PAPESCH 1994, S. 103). Um dem Gedeihen von Gewalt entgegenzuwirken, sieht Papesch so „alles, was der Integration des Einzelnen dient, was sein Selbstwertgefühl stärkt und ihm hilft, die Erfahrung zu machen, er sei dem Schicksal nicht völlig hilflos ausgeliefert, sondern könne sein Leben wenigstens mitgestalten“ als sinnvolle Handlungsmaxime (PAPESCH 1994, S. 111).

Gegen diese Darstellung der Wirkungsweisen autokratisch lenkender Erziehung muss wiederum eingewandt werden, dass sich die Entstehung von Jugendgewalt dadurch nicht hinreichend erklären lässt. Denn Gewalttätigkeit von Schülern geschieht nicht völlig unmotiviert und ohne subjektive Zielsetzungen. Vielmehr verfolgen die Täter mit ihren Handlungen ein persönliches Ziel, für das ihnen Gewalt als adäquates oder gesellschaftsfähiges Mittel erscheint. Wenn, wie hier von Papesch angedeutet, in autokratisch lenkender Erziehung die Entstehung von Gewalt angelegt ist, müsste genauer herausgearbeitet werden, inwiefern autoritäre Normen und Verhaltensmuster Gewalttätigkeit nahe legen oder legitimieren. Ebenso müsste der in den Theorien angedeutete Zusammenhang von mangelhaftem Selbstbewusstsein autoritär erzogener Kinder und einem daraus resultierenden gewalttätigen Verhalten nachgewiesen werden. Denn allein aus einem schwachen Selbstbewusstsein und einer anerzogenen Unselbständigkeit folgt noch keine Gewalt gegen Sachgegenstände, Mitschüler oder Lehrer.

Ebenso wie gegen die simplen Schuldzuweisungen an ‚die Anti-Autoritären‘ eingewandt wurde, dass sich allein aus einer zeitlichen Abfolge von Anti-Autorität und Jugendgewalt kein logischer Begründungszusammenhang entwickeln lässt, so ist auch hier als Kritik vorzubringen, dass allein die von Papesch u. a. zitierten Beobachtungen nicht die Erklärung eines vermuteten Begründungszusammenhangs zur autoritären Erziehung leisten können. Beiden hier referierten gegensätzlichen Sichtweisen ist vorzuhalten, dass sie ihre Thesen nicht nachvollziehbar belegen. Stattdessen gehen die Autoren beider Auffassungen jeweils von ihrem eigenen Erziehungsideal aus und erklären dieselben Phänomene der jugendlichen Gewalttätigkeit als Folge des jeweils anderen, entgegengesetzten

Erziehungsideals. Sowohl die behauptete Verursachung durch die autoritäre Erziehung als auch durch die antiautoritäre Erziehung bedürfte einer theoretisch fundierteren Erklärung, welche nicht geleistet wird.

4.4 Jugendgewalt als familiär erlerntes Verhaltensmuster

In den Sozialwissenschaften wird die Familie als „zentraler Ort der Identitätsbildung“ betrachtet, in der sich „sowohl sozialisatorisch relevante Interaktionen als auch milieutypische Selbstverständlichkeiten zeigen“ (KASSIS 2003, S. 79). Familiäre Interaktionen sind der Theorie zufolge wichtig für die Herausbildung einer gesellschaftlichen Identität: Der Jugendliche soll in der Familie lernen, wie er sich in der Gesellschaft zu verhalten hat. Die Bestimmung der Bedeutung der Familie für die Entwicklung der in ihr Heranwachsenden beschränkt sich in der sozialwissenschaftlichen Forschungen dabei häufig darauf, dass der Familie eine positive *Sozialisationsfunktion* zugeschrieben wird: Eine gelungene Sozialisation hat stattgefunden, wenn gesellschaftlich integrierte Subjekte hervorgehen; verhalten sich die Subjekte nicht erwartungsgemäß, so wird die familiäre Identitätsbildung als misslungen gewertet.

Der Mangel dieser Funktionszuschreibung liegt darin, dass die *Leistungen* der familiären Erziehung nicht analysiert werden. Mit der Bestimmung der Familie als identitätsbildend richtet sich das Augenmerk auf die *Funktion* der Familie und nicht auf den Inhalt dieser Sozialisation. Sofern erklärt werden soll, wie Jugendgewalt durch familiäre Einflüsse entstehen soll, *wie* gewalttätige Verhaltensweisen von Jugendlichen familiär verursacht werden, muss jedoch erklärt werden, *was* den Kindern und Jugendlichen in der Familie beigebracht wird. Nur aus diesen Inhalten können sich Schlüsse auf in Familien „erlerntes“ gewalttätiges Verhalten ergeben.

Theoriekonzepte, die den familiären Einfluss auf gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen als Ursache darstellen, beschränken sich jedoch häufig darauf, dysfunktionale Elemente heutiger Familien aufzuspüren. So werden Phänomene wie hohe Scheidungsquoten, die Zunahme der Anzahl Alleinerziehender oder familiäre Geldnot als Momente genannt, unter denen die „Sozialisations- und Erziehungsfunktion“ der Familie leide.

Der Familienforscher Klaus Hurrelmann bezeichnet auf der Suche nach den Entstehungsgründen für Jugendgewalt mit dem Begriff der „Risikofamilie“ solche Familien, bei denen mehrere der folgenden Faktoren zusammentreffen:

- „– langanhaltende Spannungen und Konflikte zwischen den Eltern, besonders im Vorfeld von Trennung und Scheidung und bei instabilen und wechselnden Partnerbeziehungen der Eltern;
 - wirtschaftliche Krisensituation mit hoher Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls der Eltern, insbesondere bei (Dauer-)Arbeitslosigkeit;
 - soziale Isolation der Familie in Verwandtschaft und Nachbarschaft, desolate Wohnbedingungen;
 - ein gesellschaftliches Umfeld mit vielen aggressiven Handlungen und Gewaltverbrechen;
 - Misshandlungserfahrungen der Eltern in ihrer eigenen Kindheit, die Persönlichkeitsstörungen hinterlassen haben;
 - Normlosigkeit oder -unsicherheit im sexuellen Verhalten bei starker Stimulierung sexueller Interessen durch Werbung und Massenmedien;
 - psychodynamisch nicht bewältigte emotionale und erotische Beziehungen zwischen Eltern und Kind, meist Vater und Tochter, besonders auch Stiefväter und Stieftöchter;
 - früh in Erscheinung tretende Behinderung oder Auffälligkeit eines Kindes.“
- (HURRELMANN 1995, S. 136f.)

Hurrelmann sieht in diesen Faktoren „Ursachen für Gewalthandlungen in Familien“. Da in diesen Risikofamilien „die Belastung besonders hoch“ sei, ergäben sich als „Folge“ daraus „häufig gespannte und zerrüttete Familienbeziehungen; [...] aggressive und gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen den (Ehe)Partnern; unkontrollierte und unberechenbare Erziehungsstile [...] – alles Bedingungen, die schnell zu Gewalthandlungen führen können“ (HURRELMANN 1995, S. 137). Das Argument in den Ausführungen von Hurrelmann liegt hier in der Charakterisierung als „Belastung“: Probleme und Sorgen sollen durch ihre Anhäufung hinreichend Anlass geben, innerhalb der Familie – zwischen Mann und Frau, von den Eltern zu den Kindern – Machtpositionen auszunutzen und Familienmitglieder gewalttätig in die Schranken zu weisen. Dies wiederum führe zu einer Reproduktion gewalttätigen Handelns bei den Kindern.

Um diese Ausführungen von Hurrelmann nachvollziehen zu können, müsste jedoch erläutert werden, wie familiär erlebte Gewalt dazu führt, dass die Erfahrung von Gewalt bei den Kindern zu eigener Anwendung von Gewalt führt. Denn das pure Erleben führt nicht automatisch zu einer Imitation des Erlebten, es bedarf der Steuerung durch das handelnde Subjekt. Zu fragen ist also, wie Gewalterfahrungen von den Kindern verarbeitet werden und welche gedanklichen Schlüsse die handelnden Subjekte dazu führen, selbst gewalttätig zu werden.

In der Logik dieser Theorie wird das parallele Auftreten der Phänomene „Gewalt in der Familie“ und „gewalttätiger Jugendlicher“ als Beweis für ihren Zusammenhang gewertet. Aus dem gemeinsamen Auftreten wird auf einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang geschlossen. Die Behauptung, dass Jugendliche durch die beschriebenen „zerrütteten“ Familien gewalttätig werden, wird nicht begründet. Ebenso wenig wird erläutert, wie es möglich ist, dass andere Jugendliche trotz familiärer Gewalt gleichermaßen ein gegenteiliges, gewaltfreies, Handeln zeigen. Die Verursachung des jugendlichen Handelns durch die familiäre Situation wird stattdessen als plausibel angenommen und in der Regel mit statistischen Korrelationen belegt.

Ohne zu erklären, *warum* es *wie* in den Familien zugeht und warum die Jugendlichen dieses Verhalten „nachahmen“, werden so die familiären Verhältnisse zum Prädiktor von Gewalt bei Jugendlichen, der voraussagen lässt, ob Jugendliche eher oder seltener gewalttätig werden. Es wird geschlussfolgert,

„dass die Qualität der Familie nur ein bedeutsamer Gewaltprädiktor ist, dass aber für alle Jugendlichen dieses Alters vermutlich noch andere Sozialisationskontexte wie Schule, Peer-Gruppe, bestimmte Freizeitkontexte, situative Faktoren und Gelegenheitsstrukturen als Gewaltprädiktoren von Bedeutung sind.“ (USLUCAN/FUHRER/RADEMACHER 2003, S. 290)

In der hier zitierten Ausführung findet sich ein Argumentationsmodell, welches in der modernen Sozialwissenschaft häufig anzutreffen ist. Anstelle einer tragfähigen Beweisführung für die Annahme, dass ein bestimmtes Phänomen – wie die familiäre Sozialisation – als Ursache für die Entstehung von Jugendgewalt ergründbar wäre, wird vermutet, dass das Phänomen in Wechselwirkung mit weiteren Phänomenen stehe, die gemeinsam „wirken“. Die Beweisführung, wie das einzelne Phänomen oder wie die Kombination verschiedener Phänomene verursachend ist, bleibt aus. Einwände gegen die einzelnen Theoriebildungen, die sich als nicht stichhaltig erweisen, werden nicht ausdiskutiert, sondern durch die Ergänzung um weitere Wirkfaktoren relativiert.

Anstelle einer Analyse der subjektiven Gründe der gewalttätig agierenden Jugendlichen und einer Auseinandersetzung mit ihren subjektiven Schlüssen, die ihnen Gewalthandlungen angemessen erscheinen lassen, tritt das Argumentationsmuster des multifaktoriellen Ursachengefüges. Als weiterer Einflussfaktor werden

dabei auch Gewaltdarstellungen in den Medien diskutiert. Die folgenden Ausführungen werden jedoch zeigen, dass auch in der Medienforschung der Medienkonsum nur als *ein* „Gewaltprädiktor“ ermittelt werden kann. Auch moderne Medienforschung verweist in einer zirkulären Argumentation auf andere, ergänzende Faktoren, wie z. B. den Familienkontext (siehe hierzu die Ausführungen in 4.8).

4.5 Jugendgewalt imitiert Medien?

In den Medien selbst wird seit geraumer Zeit die These diskutiert, dass die Darstellung von Gewalt in Medien (Fernsehen, Film, Musik, Print-Medien wie Comics und Computer-Spiele, neuerdings MMS) für die Entstehung von Jugendgewalt wesentlich verantwortlich sei. Aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Wissenschaft wird diesbezüglich in der Öffentlichkeit „häufig eine zu verkürzte und emotionalisierte Diskussion“ geführt, in der „meist simplifizierende Vorstellungen zu Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen“ vertreten würden – im Unterschied zu einer „sachlichen und differenzierten Auseinandersetzung“ in der psychologischen und soziologischen Wissenschaft (RAITHEL 2003, S. 179). In der modernen Forschung zu diesem Phänomen hat sich mittlerweile die Auffassung durchgesetzt, dass eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nicht bewiesen werden können. Es ist zwar auch heute noch von Verursachung die Rede, oft wird aber in abgeschwächter Form nur noch davon gesprochen, dass Gewaltdarstellungen in den Medien die Entstehung von jugendlicher Gewalt „mit-“ bedingen und zumindest schon vorhandene Gewaltbereitschaft fördern.

In der Diskussion über die Wirkungen des Konsums medialer Gewaltdarstellungen wird die Rolle der Medien darin gesehen, dass Kinder und Jugendliche das dargestellte Verhalten nachahmen. Obwohl der Imitationseffekt in vielen Veröffentlichungen mittlerweile relativierend besprochen wird, wird die These aufrechterhalten, dass die Imitation gesehener oder gehörter Gewalt bei Jugendlichen dennoch nachzuweisen sei. In einem Lehrbuch der Psychologie wird dieser Ansatz wie folgt beschrieben:

„Gut geplante psychologische Untersuchungen legen eine deutliche Verbindung zwischen Sehen und Handeln nahe. Wenn auch kausale Beziehungen nicht einwandfrei nachzuweisen sind, so deuten die Korrelationen doch darauf hin, *dass gewalttätige Fernsehhalte aggressives Handeln nach sich ziehen.*“ (ZIMBARDO/GERRIG 1992, S. 370; Herv. im Orig.)

Die These der Gewaltimitation macht vorstellig, dass die Betrachtung von Gewaltdarstellungen die Betrachter, Kinder und Jugendliche, selbst zu gewaltsamen Handlungen verleiten würde. Gegen diesen deterministischen Wirkzusammenhang ist allerdings einzuwenden, „dass die Objekte selbst beim Menschen keine auf Urteilen beruhenden Reaktionen auslösen, sondern nur selbst Gegenstand des urteilenden Verstandes sind“ (HUISKEN 2002, S. 19). In dem unterstellten Automatismus der Imitation erfolgt keine „Unterscheidung zwischen Tatgründen und Anregungen zur Tatausführung“ (HUISKEN 1996, S. 22), die Gewaltdarstellung soll schon für sich allein der Grund für gewalttätiges Handeln sein. Es soll hier nicht bestritten werden, dass sich Jugendliche von medialen Vorbildern anregen lassen und in diesem Sinne Gewalt nachahmen. Dies setzt allerdings die Akzeptanz gewaltbereiten Handelns *vor*aus, sodass die theoretische Erklärung eines solchen Wirkungszusammenhanges die Motive und Gründe der jugendlichen Gewalttäter erläutern müsste.

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass auch die moderne Medienforschung dem theoretischen Grundmuster des Automatismus „Mediengewalt – Jugendgewalt“ folgt, auch wenn in neueren Beiträgen diese Kritik zurückgewiesen wird. Denn innerfachlich hat sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung eine skeptische Einstellung gegen die Darstellung des Wirkungsverhältnisses von medialer Gewalt und Jugendgewalt durchgesetzt. Dazu ein Vertreter der Wissenschaft:

„Je wissenschaftlich redlicher Untersuchungen zur Wirkung von Mediengewalt angelegt sind, desto weniger ergeben sich daraus Hinweise für einen direkten Zusammenhang zwischen Gewaltbereitschaft und medialer Gewaltdarstellung.“ (MERTEN 1999, S. 159)

Dieser Aussage von Merten ist zu entnehmen, dass wissenschaftliche Forschungen trotz Einwänden gegen eindeutige Wirkungszusammenhänge weiterhin einen „Zusammenhang zwischen Gewaltbereitschaft und medialer Gewaltdarstellung“ vermuten, diesen aber als weniger „direkt“ einstufen möchten. Hier lässt sich eine widersprüchliche Argumentation feststellen: Während es sich zu erweisen scheint, dass die Suche nach Ursachen für jugendliches Gewaltverhalten in medialen Gewaltdarstellungen nicht zielführend ist, werden dennoch weiterhin gewaltfördernde Zusammenhänge vermutet: „Wirkt die in den Medien dargestellte Gewalt verursachend oder verstärkend auf gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen?“ (MERTEN 2003, S. 157) So geht der Autor weiterhin von einem Wirkungszusammenhang aus.

In den verschiedenen Untersuchungen zur Thematik finden sich entsprechend Aussagen, die mehr die eine⁵⁰ oder andere⁵¹ Form des Wirkungsverhältnisses betonen, selbst wenn weder die eine noch die andere Seite bestätigt wird – von einem irgendwie gearteten „Verhältnis zwischen Medienkonsum und Gewalttätigkeit“ wird dennoch ausgegangen.⁵² Zwar setzt sich die moderne Forschung über die Wirkung der Medien von älteren Reiz-Reaktionsmodellen ab, doch wird der logische Fehler der Imitationstheorie fortgeführt:

„Die Wirkung eines Informationsangebotes ist also nicht mehr, wie beim klassischen Modell, allein durch die *Inhalte* (Stimuli) definiert, sondern hängt entscheidend von internen und externen Kontexten ab. Ändern sich diese internen und/oder externen Kontexte – z. B. Normen und Werte im Rahmen von sozialem Wandel – dann hat dies notwendig zur Folge, dass sich über die Veränderung des Kontextes auch Wirkungen selbst ändern; [...]“ (MERTEN 2003, S. 159)

Durch die Umdefinition der „Inhalte (Stimuli)“ zu „internen Kontexten“ die noch durch „externe“ Kontexte ergänzt werden, führt Merten hier doch den Reiz-Reaktions-Gedanken fort: Ohne es erklären zu können, wird behauptet, dass der Konsum von Gewaltdarstellungen irgendwie beim Subjekt zu einer Wirkung führt. Es wird vorstellig gemacht, dass je nach Konstellation der „internen und externen Kontexte“ eine Wirkung hervorgerufen wird – oder bei positiver Konstellation auch nicht. Die Erklärung der „Kontexte“ beschränkt sich dabei auf den Hinweis auf „Normen und Werte im sozialen Wandel“ ohne dass diese inhaltlich ausgeführt werden; so scheinen also auch sie nur Wirkungskomponenten zu sein.

⁵⁰ So der Psychologe Herbert Selg: „Häufiges Fernsehen (was immer auch häufiges Sehen von Gewalt einschließt) in der Kindheit muss als eine *Ursache* von aggressiven Verhalten in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter gelten.“ (SELG 2003, S. 152; Herv. durch I. D.)

⁵¹ „Aggressivität und Gewaltbereitschaft werden also nicht von den Medien ‚erzeugt‘, sondern die Effekte medialer Gewaltdarstellung wirken – subjektiv selektiv – *verstärkend*.“ (RAITHEL 2003, S. 182; Herv. durch I. D.)

⁵² So Marek Fuchs: „Mit diesen Ergebnissen können wir die Frage nach einem Wirkzusammenhang zwischen dem Konsum von medialer Gewalt und der von Jugendlichen ausgehenden Gewalt weder bestätigen noch widerlegen. Eines zeigen die Befunde jedoch eindeutig: Das Verhältnis zwischen Medienkonsum und Gewalttätigkeit ist weit komplexer, als eine simple Determinationshypothese, wonach mehr Gewalt in den Medien mehr Jugendgewalt bewirkt, uns suggerieren möchte.“ (FUCHS 2003, S. 177)

Der Kerngedanke, der sich hinter all diesen expliziten wie abgeschwächten Formulierungen einer Verursachung realer Gewalt durch Mediengewalt verbirgt, behauptet nach wie vor eine deterministische Wirkung. Die Kritik an dieser These besteht weiterhin darin, dass Gewaltdarstellungen allein den Betrachter nicht zum Gewalttäter machen. Denn würde dies zutreffen, dann müssten – in logischer Konsequenz dieses Erklärungsansatzes – *alle* Konsumenten solcher Darstellungen zwangsläufig zu Gewalttätern werden. Hier bleibt einzuwenden, dass jugendliche Konsumenten ebenso wie Erwachsene eine beurteilende Position zu dem Dargestellten einnehmen; die Darstellungen sind Gegenstand des urteilenden Verstandes. Auch jugendliche Konsumenten gewaltdarstellender Medien nehmen urteilende Positionen ein, in denen sie die dargestellte Gewalt als nachahmenswert oder verwerflich beurteilen.

Im Folgenden soll die Argumentation der modernen Medienforscher und ihre fehlerhafte Logik noch einmal an einigen repräsentativen Beispielen dargestellt werden. Ein bekannter Vertreter der Medienforschung ist Manfred Spitzer, ein Gehirnforscher, der Einwände gegen Theorien, die Medien als Verursacher von Jugendgewalt sehen, vehement zurückweist.

„Erstaunlich, dass der Zusammenhang zwischen Gewalt im Fernsehen und Gewalt bei Kindern, Jugendlichen und späteren Erwachsenen immer wieder bestritten wird. Die in diesem Beitrag vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Betrachter von Gewalt im Fernsehen und der Gewalt der realen Welt gibt.“ (SPITZER 2002, o. S.)

Spitzer sieht einen eindeutigen ursächlichen Wirkungszusammenhang zwischen Medienkonsum und gewalttätigem Handeln: „Ein Grund für die Zunahme der Gewalt in der realen Welt ist die Darstellung von Gewalt in den Medien, insbesondere im Fernsehen.“ Spitzer – der nach seinen eigenen Angaben die Gewalt im Fernsehen „mit den Augen des Arztes“ betrachtet –, sieht seine These durch empirische Studien bestätigt, auch wenn die wissenschaftliche Schwierigkeit der Beweisführung darin bestehe, dass Studien über die Verursachung von Gewalt bei Jugendlichen durch Fernsehkonsum schwer zu konzipieren seien, da es keine Vergleichsgruppe gebe. Anders als bei der Untersuchung des Einflusses des Rauchens auf die Gesundheit, gebe es keine Gruppe der „Nicht-Fernseher“, da praktisch jeder fernsehe, was epidemiologische Forschungen „nahezu unmöglich“ mache. Forscher in den USA seien daher froh gewesen, eine fernsehfremde Stadt in Kanada zu entdecken:

„Es ist einigen aufmerksamen Wissenschaftlern zu verdanken, dass man hier dennoch weiter kam. Sie spürten eine kleine Stadt in Kanada auf, in der es bis

ins Jahr 1973 aufgrund der geographischen Lage in einem Tal kein Fernsehen gab. [...] Die Stadt war bis auf das fehlende Fernsehen in jeder Hinsicht normal, was bedeutsam ist im Hinblick auf die Allgemeinheit der Ergebnisse. Man wählte zwei weitere Gemeinden als Kontrollgruppen aus. In einer gab es bereits seit sieben Jahren Fernsehen, jedoch nur einen Kanal (man gab ihr daher den Namen Unitel), in der anderen (mit Multitel bezeichneten) gab es bereits seit 15 Jahren Kabelfernsehen mit vielen Kanälen. Es zeigte sich, dass innerhalb des nachfolgenden Zeitraums von zwei Jahren in der Gemeinde mit eingeführten Fernsehen das beobachtete und mittels Fragebogen erfasste Aggressionsniveau zunahm: Die verbale Aggressivität verdoppelte sich, die körperliche Aggressivität war nahezu verdreifacht. Dies betraf sowohl Jungen als auch Mädchen in allen untersuchten Altersklassen.“ (SPITZER 2002, o. S.)

Die Beweisführung für die These besteht darin, die Verursachung von realer Gewalt durch den Medienkonsum der Gewaltakteure durch statistisch feststellbare Korrelationen zu belegen. Gegen diese Argumentation ist erneut einzuwenden, dass das Vorliegen statistischer Korrelationen keinen ursächlichen Zusammenhang belegen kann. Es mag sein, dass Zusammenhänge vorliegen, doch müssten sie inhaltlich nachgewiesen werden: Welche Gedanken und Zwecke liegen bei jugendlichen Gewalttätern vor, welche Schlüsse ziehen sie aus medial wahrgenommener Gewalt? Aus dem puren Vorhandensein von hohen Korrelationsraten zwischen Mediengewaltkonsum und Gewaltverhalten in der Realität wäre es genauso möglich, den umgekehrten Schluss zu ziehen, dass offenbar gerade die gewalttätigen Jugendlichen bevorzugt solche Sendungen konsumieren.

Spitzer selbst formuliert eine immanente Kritik an der unzulänglichen Beweisführung solcher Studien, die er „naturalistisch“ nennt:

„Die Frage jedoch, ob Gewalt im Fernsehen zu mehr Gewalt in der realen Welt führt, ist mit solchen so genannten naturalistischen Studien nicht zu beantworten, denn es können, rein theoretisch, immer andere Faktoren angeführt werden, die vielleicht auch einen Einfluss gehabt haben, der nicht kontrollierbar war.“ (SPITZER 2002, o. S.)

Mit dieser Verlagerung der Ursachensuche auf zusätzliche mögliche Faktoren liegt das multifaktorielle Argumentationsmodell vor, das schon im Vorkapitel kritisiert wurde. Obwohl Spitzer im Ausgangspunkt seiner Überlegungen die These vertritt, dass durch Mediengewalt die Gewalt von Jugendlichen verursacht wird, weist er selbst darauf hin, dass dies nicht eindeutig nachweisbar ist. Statt seine Ausgangsthese zu revidieren, verlagert er sein Beweisinteresse auf die Suche nach weiteren Bedingungen des Entstehens von Gewalttätigkeit, die er als Ergänzung seiner These versteht.

Spitzer unterstellt bei der Erweiterung seiner These auf *verschiedene* Faktoren, die Gewaltaktivitäten bei Kindern und Jugendlichen auslösen können, weiterhin einen deterministischen Zusammenhang. Er sucht nach einer möglichen Beeinflussung des Willens der Jugendlichen durch andere Faktoren als den bloßen Medienkonsum; eine Verursachung der Gewalt durch die geistige Einstellung der Jugendlichen sieht er nicht als plausible Erklärung. Gegen den Einwand, dass die Provokation von Gewaltausübung in der realen Welt durch Gewaltdarstellungen in den Medien nur dann erfolgen kann, wenn der Konsument bereits eine gewaltaffirmative Einstellung besitzt,⁵³ hält er die Ergebnisse einer Untersuchung aus den USA⁵⁴, die sich über mehrere Jahre erstreckte und die seine These bestätigte:

„Die Ergebnisse zeigten Folgendes: Vernachlässigung als Kind, Aufwachsen in einer unsicheren Nachbarschaft, geringes Einkommen der Familie, geringes Ausbildungsniveau sowie psychiatrische Erkrankungen der Eltern korrelierten signifikant positiv mit dem Fernsehkonsum im Alter von 14 Jahren. Der Fernsehkonsum im Alter von 14 Jahren stand in einem signifikanten Zusammenhang mit späteren aggressiven Akten gegenüber anderen Personen, nicht jedoch mit späteren Diebstahlsdelikten, Brandstiftung oder Vandalismus, also nicht mit Kriminalität überhaupt. Besonders wichtig ist der Befund, dass der Fernsehkonsum mit späterer Aggressivität auch bei denjenigen Jugendlichen verbunden war, die zuvor keine aggressiven Verhaltensweisen aufwiesen. Das Fernsehen macht also nicht nur diejenigen gewalttätig, die hierzu ohnehin neigen, sondern auch diejenigen, die eigentlich nicht dazu neigen. Auch zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Gewalt nicht nur für die Jungen, sondern auch für die Mädchen zutrif.“ (SPITZER 2002, o. S.)

Die aufgeführten Ergebnisse dieser amerikanischen Langzeituntersuchung bringen weitere Korrelationszusammenhänge ins Spiel. Ebenso, wie es Spitzer selbst gegen

⁵³ „Zum anderen wurde eingewandt, dass nur derjenige, der bereits eine Tendenz zur Gewaltbereitschaft aufweise, durch Gewalt in den Medien zur tatsächlichen Gewalt angeleitet würde. Wer diese Tendenz also nicht schon in sich habe, den würde auch die Gewalt in den Medien nicht verderben.“ (SPITZER 2002, o. S.)

⁵⁴ „In Bezug auf diese Argumente ist eine Untersuchung jüngerer Datums an 707 Familien mit einem Kind im Alter von 1-10 Jahren von Bedeutung. Mütter und Kinder wurden im Hinblick auf Fernsehgewohnheiten und aggressive Verhaltensweisen untersucht. Die Familien wurden zufällig aus zwei Landkreisen im nördlichen Staat New York ausgewählt. Interviews mit diesen Familien wurden in den Jahren 1975, 1983, 1985/6 und 1991/93 durchgeführt. Gemessen wurden zusätzlich der sozioökonomische Status, die verbale Intelligenz sowie die Vernachlässigung der Kinder anhand von Selbst- und Fremdbeurteilungen. Weiterhin wurden die Nachbarschaftsverhältnisse, die Aggressivität unter Gleichaltrigen und die Gewalt in der Schule untersucht.“ (SPITZER 2002, o. S.)

die „naturalistischen Studien“ eingewandt hat, lassen sich jedoch auch hier durch das bloße Auftreten der Phänomene keine ursächlichen Zusammenhänge belegen.

Das Hauptargument Spitzers für die Bestätigung seiner Ausgangsthese, dass Fernsehen Jugendliche gewalttätig mache, liegt in dieser Ausführung darin, dass sich ehemals nicht gewaltbereite Jugendliche nach längerem Fernsehkonsum als gewalttätig erwiesen hätten. Gegen diesen Beleg muss der Einwand wiederholt werden, dass dies keine plausible Argumentation ist, da die subjektiven Einstellungen der Jugendlichen völlig außer Acht gelassen werden. Ihrem Handeln werden keine Motive, Gründe oder Urteile beigemessen, sondern sie werden als bloße Nachahmer, als manipulierbare, determinierbare Objekte dargestellt.

In modernen sozialwissenschaftlichen Forschungen zum Einfluss des Medienkonsums auf aggressives Verhalten von Jugendlichen hat sich das multifaktorielle Erklärungsmodell weitgehend durchgesetzt. So formuliert Raithel:

„Es hat sich gezeigt, dass eine monokausale Erklärung ebenso zu kurz greift, wie eine isolierte Problembetrachtung. Möchte man sich der Thematik der Jugenddelinquenz adäquat nähern, ist die Bedeutung medialer Effekte nicht zu negieren, allerdings auch nicht über zu bewerten. Viel mehr ist die gesamte Sozialisationsituation des Jugendlichen in den Blick zu nehmen, d. h. die Problemlagen in der Familie, Schule und in den Peer-Groups.“ (RAITHEL 2003, S. 184)

Es lässt sich festhalten, dass in der aktuellen Diskussion um den Einfluss medialer Gewaltdarstellungen auf das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen zwar eine kritische Betrachtung monokausaler Theorien stattfindet, die jedoch sehr widersprüchlich aufgelöst wird. „Moderne“ Theorien über den Zusammenhang von Mediengewalt und Jugendgewalt kritisieren die „alten“ monokausalen Theorien darin, dass sie nicht genügend Faktoren heranziehen. Der Einwand, dass die Nachahmung von Gewaltdarstellungen die Bereitschaft des Subjekts dazu unterstellt, trifft jedoch gleichermaßen auf die als weitere Faktoren genannten Phänomene zu. Hierzu ein weiteres Beispiel:

„Sollte es überhaupt einen Wirkungszusammenhang geben, sind eine Fülle intervenierender Variablen bedeutungsvoll, die die Wahrnehmung der von den Medien gezeigten Gewalt durch das Subjekt tangieren und deren Wirkung moderieren. Neben den in unserer Analyse berücksichtigten sozialen Merkmalen ist der Kontext der Wahrnehmung entscheidend, worunter neben den Vorerfahrungen und den Seherwartungen auch das Setting des Medienkonsums (z. B. allein oder mit anderen) sowie parallel oder nachfolgend stattfin-

dende Kommunikationsprozesse gezählt werden. Diese Faktoren müssten in einer gründlichen Analyse Berücksichtigung finden.“ (FUCHS 2003, S. 177)

Fuchs verweist auf weitere Faktoren im sozialen Kontext der Subjekte, die die Wirkung der in den Medien wahrgenommenen Gewalt „moderieren“. Obwohl er selbst einen Zusammenhang für zweifelhaft zu halten scheint, plädiert er dafür, weitere Korrelationen zwischen gewalttätigen Handeln und anderen Faktoren zu erforschen. Zur weiteren Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Verhalten der Subjekte und den Medien erhofft er sich Aufklärung durch die möglichst gründliche, die „Fülle“ der intervenierenden Variablen einschließende, Analyse. Er setzt somit auf die Erforschung möglichst *vieler möglicher* Faktoren.

In vielen Veröffentlichungen wird so die Komplexität eines solchen Bedingungsgefüges zum Argument dafür, das „irgendwie“ ein Wirkungszusammenhang vorläge. Hiergegen ist einzuwenden, dass durch die Ausdehnung auf die Erforschung von weiteren Wirkungsfaktoren die *einzelnen* Theorien nicht belegt werden können, somit kann auch ihre *gemeinsame* Wirkung nicht plausibel nachgewiesen werden.

Diesem Einwand wird von einigen Forschern Rechnung getragen. In Reaktion auf die Kritik an einer bloß quantitativ orientierten Forschung plädieren sie für den Einsatz von qualitativen Methoden, mit denen die Motive und Einstellungen gewalttätiger Jugendlicher erforscht werden können. Als Vertreterin dieses Ansatzes lässt sich Christel Hopf nennen. Auch sie nimmt den „Einfluss“ filmischer Gewaltdarstellungen an, hinterfragt jedoch die Ergebnisse quantitativer Untersuchungen: „Was steht hinter Korrelationskoeffizienten, die den Zusammenhang zwischen dem Konsum gewaltorientierter Filme und der Gewaltbereitschaft zu einem späteren Zeitpunkt belegen?“ Untersuchungen zur Erforschung der Zusammenhänge bedürfen nach ihrer Einschätzung „zusätzlicher Annahmen, Informationen und Daten“, die sie durch eine qualitative Studie gewinnen wollte. Als Zusammenfassung ihrer Untersuchung hält sie fest:

„Aus den fokussierten Interviews ergab sich als zentraler Befund, dass der Handlungskontext der filmischen Gewaltdarstellungen und ihre Rechtfertigung für die Rezeption entscheidend ist. Mit Hilfe der biographischen Interviews konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass die Filmrezeption nur im Kontext der Biographie der befragten Jugendlichen, ihrer Gewaltneigung und ihrer innerfamilialen Beziehungserfahrungen verständlich wird. Gewaltbereite Jugendliche werden durch filmische Gewalt stärker als nicht gewaltbereite Jugendliche beeinflusst. Sie werden in ihrer Gewaltneigung insbe-

sondere dann bestärkt, wenn die filmischen Gewalttaten als gerechtfertigt erscheinen.“ (HOPF 2001, S. 150)

Man kann Hopf insoweit zustimmen, als durch qualitative Interviews erhobene Daten eine gute Grundlage für die Interpretation der Einstellungen der befragten Jugendlichen bieten. Dennoch führen auch die Ergebnisse von Hopf hier nicht wesentlich über die statistisch erhobenen Korrelationsbefunde hinaus. Auch in dieser qualitativ angelegten Untersuchung vermisst man letztlich eine inhaltliche Erläuterung der „Gewaltneigung“ der Jugendlichen. Denn die hier aufgedeckten Zusammenhänge halten lediglich fest, dass gewaltbereite Jugendliche durch filmische Gewalt stärker „beeinflusst“ werden als nicht gewaltbereite Jugendliche.

Eine Erörterung dieses „Einflusses“ erfolgt bei Hopf nur durch die Erkenntnis, dass die Jugendlichen in ihrer Gewaltneigung „bestärkt“ werden, sofern ihnen die dargestellte Gewalt gerechtfertigt erscheint. Es stellt sich die Frage, wie diese „Bestärkung der Gewaltneigung“ zustande kommt. Hier ermittelt Hopf, dass individuelle Argumentations- und Bewertungsmuster der Jugendlichen durch Filmerfahrungen bestärkt werden können:

„Nach unseren Analysen gibt es solche Anhaltspunkte. Dabei scheint uns nicht so sehr die Steigerung konkreter Gewaltbereitschaft nach entsprechenden Filmerfahrungen relevant zu sein, sondern die Bestärkung von Mustern der Argumentation und Bewertung, die für das individuelle Verhältnis zu gewaltsamen Konfliktlösungen bedeutsam sind. Vor allem ein ganz spezifisches Muster der Argumentation scheint uns wichtig zu sein: Verhalten, das zentralen eigenen Normen widerspricht, muß bestraft werden; wenn es sein muß, via Selbstjustiz.“ (ebd., S. 162)

Es ist festzustellen, dass Hopf in ihrem Ansatz zwar die Erforschung der subjektiven Einstellung der Jugendlichen zu deren Gewaltrezeption und ihren eigenen Gewalthandlungen anvisiert, dieses Untersuchungsanliegen jedoch nicht konsequent zu Ende führt. Ihre Ausführungen bleiben letztlich bei Hinweisen auf die Rolle der individuellen Beurteilungen der Jugendlichen stehen, der Inhalt dieser Beurteilungen wird nicht ausgeführt. Der Verweis auf für das Individuum bedeutsame „Argumentations- und Bewertungsmuster“ und Verletzungen „eigener Normen“ misst zwar den moralischen Urteilen der gewalttätig handelnden Subjekte entscheidende Bedeutung zu, doch werden diese nicht inhaltlich erörtert. Es bleibt die Frage offen, *welche* Gedanken, Urteile und Normen bei den Jugendlichen vorliegen, wenn sie Gewalt als eine Mittel für gerechtfertigt halten und darin durch Gewaltdarstellungen in den Medien Bestätigung erfahren.

Weiterhin muss hier als wichtige Erkenntnis festgehalten werden, dass eine Fortführung des Gedankens von Hopf sich von der These der *Verursachung* der Jugendgewalt durch Medien lösen muss. Denn wenn die individuellen Argumentations- und Bewertungsmuster der Subjekte maßgeblich für die Verarbeitung von Gewaltdarstellungen in den Medien sind, so ist die Ursache für ihre Gewalthandlungen in diesen Urteilen zu suchen. Gewaltdarstellungen bieten dann lediglich ein Material für die Reflektion subjektiver Urteile; wie das Subjekt die dargestellten Handlungen beurteilt – und vielleicht auch als nachahmenswert einschätzt –, liegt nicht an einer determinierenden Leistung der Gewaltdarstellung, sondern an der geistigen Verarbeitung der Darstellung durch das Subjekt selbst.

4.6 Jugendgewalt als Folge von Armut

In multifaktoriellen Erklärungsmodellen wird auch die Verarmung der Familie oder ganzer Gesellschaftsschichten als Ursache der Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen genannt. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Kriminologen Christian Pfeiffer und seiner Mitarbeiter vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) dargestellt und kritisch betrachtet. Einer Untersuchung dieses Instituts zufolge hat sich die jugendliche Delinquenz und Gewalt in zehn europäischen Staaten zwischen 1984 und 1995 verfünf- bis versiebenfacht (PFEIFFER 1997, S. 20). Pfeiffer verweist in seiner Erklärung dieser Entwicklung auf die im gleichen Zeitraum gewachsene soziale Problematik, mit der sich insbesondere Heranwachsende konfrontiert sähen. Er beschreibt die soziale Realität, indem er ausführt, dass in Hamburg im Untersuchungszeitraum jeder sechste Fünfzehn- bis Achtzehnjährige von Sozialhilfe gelebt hat. Im Unterschied zu früher sei die aktuelle Jugendkriminalität jetzt „Ausdruck dauerhafter sozialer Ausgrenzung“.

Pfeiffer weist zwar in seinen Ausführungen den naheliegenden Automatismus, dass Armut automatisch zu Kriminalität bzw. Gewalttätigkeit führe, zurück; doch hält er gleichzeitig daran fest, dass Armut und Arbeitslosigkeit eine Rolle bei der Entwicklung gewalttätiger Handlungsweisen spielen können:

„Armut allein macht natürlich nicht kriminell. Jedenfalls nicht, solange der Satz ‚jeder ist seines Glückes Schmied‘ noch gilt. Wer aber keine Lehrstelle und keine Arbeit findet, wer immer nur zuschauen muß, wie sich einige scheinbar alles leisten können – der gerät in Gefahr, sich zu nehmen, was er braucht, auch auf kriminelle Weise.“ (PFEIFFER 1997, S. 21)

Pfeiffer erläutert hier weder seine Zurückweisung des Automatismus, noch erläutert er seine Behauptung, dass die soziale Lebenssituation zu Gewalt führe. Rolf Gloël weist zur Kritik solcher Theoriemodelle darauf hin, dass ihre Argumentation nicht nachvollziehbar ist, wenn sie diese „Leerstelle“ nicht mit einer Erläuterung der subjektiven Verarbeitung der Erfahrungen der Jugendlichen füllen:

„So berechtigt die Hinweise auf defizitäre Lebenssituationen von Heranwachsenden einerseits sind, so klappt doch andererseits bei dieser Ursachentheorie eine Lücke, eine Leerstelle: Wie nämlich setzen sich die besagten sozialen Bedingungen in jugendliches (Fehl-)Verhalten um? Klammern die nahegelegten Automatismen das ‚Wenn – dann‘ nicht eine entscheidende Größe beim Zustandekommen von Gewalttätigkeit und delinquentem Verhalten aus, nämlich die Art und Weise der subjektiven Verarbeitung dieser Erfahrungen, ihrer Bewertung und Umsetzung durch die davon betroffenen Jugendlichen?“ (GLOËL 1998, S. 33)

Der Fehler der Theorie, die soziale Deprivation als Grund für die Zunahme der Jugendgewalt annimmt, besteht in dem unterstellten Automatismus, Armut löse delinquentes Verhalten aus. Dies kann allein deshalb nicht zutreffen, da es nicht wenige Jugendliche gibt, die ebenfalls von der sozialen Notlage betroffen sind und dennoch nicht gewalttätig werden. Umgekehrt kann ebenso entgegnet werden, dass auch Jugendliche gewalttätig werden, die von einer sozialen Mängellage *nicht* betroffen sind. Es ist daher notwendig, nach einem Vermittlungsschritt in der Erklärung zu suchen, d. h. die von Gloël benannte „Leerstelle“ zu füllen.

Der entscheidende Einwand gegen diese Theorie besteht, wie von Gloël benannt, darin, dass zwischen dem Theorem der sozialen Deprivation und den behaupteten Folgen keine theoretische Vermittlung besteht. Es ist sicherlich richtig, dass soziale und wirtschaftliche Notlagen Jugendliche wie Erwachsene in Bedrängnis bringen und sie dazu zwingen, mit dieser Situation umzugehen. Doch gerade hier müsste die Erklärung beginnen: Wie interpretieren die Subjekte diese Situation, wie stellen sie sich gedanklich zu ihr und welche Mittel ergreifen sie schließlich, um ihrem Weltbild gemäß adäquat zu reagieren?

Wenn Christian Pfeiffer darauf verweist, dass Armut allein „natürlich nicht kriminell“ macht, bedeutet dies allerdings nicht, dass er sich im Sinne Gloëls mit den logischen Vermittlungsschritten beschäftigt und sich mit der Art und Weise, mit der die Betroffenen die erfahrenen „Deprivationen“ verarbeiten, auseinandersetzt. Pfeiffer bleibt trotz seines eigenen Einwandes bei seiner These, dass die „Winner-Loser-Kultur der zentrale Grund für den Anstieg“ der jugendlichen Gewalt sei.

Pfeiffer weist einen simplen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang wie „Armut macht kriminell“ zurück und erweitert seine Theorie, indem er eine „differenziertere“ Betrachtungsweise vorschlägt. Bei genauerer Betrachtung leistet diese aber letztlich auch nicht mehr, als weitere Automatismen zu behaupten. Pfeiffer fasst seine Ergebnisse selbst wie folgt zusammen:

„Das wesentliche Ergebnis ist, dass eine Ursache allein nicht ausreicht. Wir konnten die Kombination von drei sozialstrukturellen Faktoren prüfen, mit im Ergebnis zwei in kriminologischer Hinsicht deutlich zu unterscheidenden Gruppen: Zum einen privilegierte Jugendliche, die 1. aus einem Elternhaus ohne Arbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug kommen, 2. mindestens eine Realschule besuchen und von daher die Zuversicht haben können, dass sie mit ihrem Schulabschluss später schon gut unterkommen werden und 3. keine innerfamiliäre Gewalt erlebt haben. Wenn diese drei Faktoren zusammenkommen, sind die Jugendlichen weitgehend schutzgeimpft. Die Rate dieser Jugendlichen, die nach eigenen Angaben zu Mehrfachtätern geworden sind, liegt dann auch mit 4,7% sehr niedrig. Wenn wir dagegen die Gegengruppe betrachten, die mindestens zwei dieser Benachteiligungsmerkmale aufweisen, dann steigt die Mehrfachtätterrate mit fast 15% auf das Dreifache. Das überrascht uns nicht. Wie stellen fest, die Mehrfachtäter kommen primär aus sozialen Kontexten, in denen verschiedene Benachteiligungsfaktoren zusammenkommen. Eine ganz dominierende Rolle spielt offenkundig der Faktor ‚innerfamiliäre Gewalt‘, der freilich nicht isoliert gesehen werden darf. Er ist wiederum deutlich höher in den Familien ausgeprägt, die sozial am Rande stehen, wo der Vater tatenlos zu Hause hockt, frustriert ist und dann seine Machtspiele mit Frau und Kindern treibt.“ (PFEIFFER 1999, S. 11)

Die „Kombination von drei sozialstrukturellen Faktoren“ als Erweiterung der Ausgangsthese verlagert das zu erklärende Problem lediglich auf diese drei Faktoren. Es besteht weiterhin die Notwendigkeit, zu erläutern und zu begründen, *wie*, d. h. aufgrund welcher unterschiedlichen Überlegungen der drei Untersuchungsgruppen, diese drei Faktoren sich auf das Handeln der Jugendlichen auswirken. Die Ausführungen Pfeiffers stellen lediglich statistische Zusammenhänge zwischen Variablen fest, des Weiteren werden Differenzierungen unternommen, die als „Verstärkungsfaktoren“ eingeführt werden. Dies kann aber die logische Erläuterung der Zusammenhänge nicht ersetzen. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, werden in der Logik der „Wirkungsfaktoren“ Korrelationen zwischen auftretenden Phänomenen mit den Ursachen subjektiven Verhaltens verwechselt, die solchen statistisch festgestellten Zusammenhängen zugrunde liegen. Diese Untersuchungen ersetzen somit die Suche nach den Ursachen von Verhaltensweisen, nach den subjektiven Bewertungen, Verarbeitungen und Umsetzungen, durch die Suche nach weiteren Wirkungsfaktoren.

Eine Erklärung der Jugendgewalt können diese Bemühungen so nicht leisten. Was aber ist der Ertrag dieser Ausführungen? Wir können dies Pfeiffers Antwort in dem zitierten Interview auf die Frage seines Gesprächspartners nach dem Unterschied zwischen Jugendlichen und Erwachsenen⁵⁵ entnehmen:

„Ich denke, dass sich Erwachsene anders arrangieren mit ihrer Situation, dass sie es im Laufe ihres Lebens besser gelernt haben, mit Verliererbedingungen umzugehen, Frust einigermaßen konstruktiv zu verarbeiten. Die Verlierer unter den Erwachsenen bewegen sich primär nur noch in ihren sozialen Cliques.“ (PFEIFFER 1999, S. 11)

Pfeiffer gibt hier zu, dass die behaupteten ursächlichen Zusammenhänge zwischen der Winner-Loser-Kultur als Faktorensammlung und automatisch resultierender Gewaltkriminalität nicht stimmen. Er verweist selbst darauf, dass es – zumindest bei Erwachsenen – einen Vermittlungsschritt gibt: Erwachsene können Frust konstruktiver verarbeiten. Auch wenn der Inhalt dieser konstruktiven Frustverarbeitung nicht ausgeführt wird, wird wohl kaum zu leugnen sein, dass so wie bei Erwachsenen auch bei Jugendlichen eine gedankliche Auseinandersetzung mit dem erlebten Frust stattfindet und die Reaktionsweisen (Gewalt oder konstruktive Frustverarbeitung) aus diesen subjektiven Überlegungen resultieren.

Zu hinterfragen ist an Pfeiffers Äußerung daher Folgendes: Offensichtlich ist nicht die soziale Deprivation der Stein des Anstoßes der Forscher. Dass diese bei Erwachsenen ebenso vorzufinden ist wie bei Jugendlichen, scheint selbstverständlich. Störend scheint vielmehr zu sein, dass Jugendliche diese nicht konstruktiv bewältigen und sich nur in ihren sozialen Cliques aufhalten, sondern mit gesellschaftlich störenden Gewaltaktivitäten auffallen. Diese – nicht die Armut – sind das Objekt der Forschung: Es werden gesellschaftliche Risikogruppen unter den Jugendlichen identifiziert, die sich als anfällig für abweichendes Verhalten zeigen.

Wenn in diesen Theorien die Vermutung ausgesprochen wird, dass Armut, soziale Deprivation und familiäre Umstände Faktoren seien, die bei Jugendlichen Gewaltbereitschaft hervorrufen, so stellt sich die Frage, ob nicht diese gesellschaftlichen Bedingungen zum Mittelpunkt der wissenschaftlichen Bemühungen gemacht werden müssten. Als Konsequenz einer solchen Ursachenzuschreibung für die

⁵⁵ Frage: „Mich interessiert Folgendes: Wenn die These stimmt, dass die Winner-Loser-Kultur der zentrale Grund für den Anstieg ist, warum steigen die Gewalttaten dann nur bei den Jugendlichen, aber nicht bei den Erwachsenen?“ (PFEIFFER 1999, S. 11)

Entstehung jugendlicher Gewalt müssten doch diese ungünstigen Bedingungen genauer erforscht und verändert werden. Anstelle einer genauen Analyse dieser Bedingungen liegt das Augenmerk der Kriminalitätsforschung jedoch darauf, die Jugendgewalt selbst – nicht aber die (vermeintlich) identifizierten Ursachen – zu bekämpfen (vgl. hierzu Kap. 4.9.2).

4.7 Jugendgewalt als psychologische Reaktion des Individuums auf missliebige Erfahrungen

In vielen der bisher dargestellten theoretischen Erklärungsansätze zur Jugendgewalt wird Bezug genommen auf negative gesellschaftliche Verhältnisse, die bei den Jugendlichen zu gewalttätigen Verhaltensweisen führen würden. An diesen Theorien wurde bemängelt, dass es ihnen nicht schlüssig gelingt, im Handeln der Jugendlichen die Zwecke ihrer Gewalttätigkeit aufzudecken. Andere Erklärungskonzepte richten ihr Augenmerk auf psychische Verarbeitungsformen der Jugendlichen, indem sie die Entstehung von Gewaltbereitschaft als Reaktion auf wahrgenommene oder selbst erlebte Gewalterfahrungen untersuchen. In den Theorien wird das Gewaltverhalten der Jugendlichen dabei unterschiedlich interpretiert: Während es in einigen Theorien als triebhafte, un gelenkte Reaktion gedeutet wird, charakterisieren es andere Autoren als bewusst gesteuerte Handlung, die für den Täter Sinn mache.

4.7.1 Jugendgewalt als Kompensation erfahrener Degradierung

Die von Jopt und Gronemeyer angesprochene *Identitätsentwicklung als Sieger- und Verlierertyp* (vgl. Kapitel 4.2) wird in vielen Erklärungsansätzen als ein wesentlicher Faktor der Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen gesehen. Während Gronemeyer und Jopt hierin gesamtgesellschaftlich durchgesetzte Verhaltensweisen sehen (die lediglich in ihrer Unangemessenheit erschrecken), wird von sehr vielen Autoren das Verhalten der Jugendlichen als *Folge psychischer Störungen oder neurotischer Fehlentwicklungen* verstanden. Gewaltverhalten wird so als Aggression definiert, als eine der bewussten Steuerung entzogene triebhafte Reaktion auf erfahrene Deprivation, Demoralisierung oder Degradierung der persönlichen Identität:

„Die Schule ist aber natürlich auch ihrerseits Auslöser von Demoralisierung. Sie kontrolliert als gesellschaftliche Institution viele soziale und psychische Bedingungen, die aggressives Verhalten und Gewalt hervorrufen können.

Die Schule tut das vor allem deshalb, weil sie eine gesellschaftlich wirkungsvolle Definition und Kategorisierung von Leistungserfolg und Leistungsversagen vornimmt, [...]. Die Kategorisierung als ‚leistungsschwach‘ oder ‚versagend‘ führt bei den meisten Betroffenen zu einer Verunsicherung des Selbstwertgefühls und einer Minderung späterer sozialer und beruflicher Chancen. Aggressivität und Gewalt bei Schülerinnen und Schülern können als Verteidigungs- und Kompensationsmechanismen gegen diese psychischen und sozialen Verunsicherungen interpretiert werden, die in der Schule entstehen. Die schulischen Bedingungen sind insofern ein auslösender Faktor von Gewalttätigkeiten.“ (HURRELMANN 1993, S. 46)

Hurrelmann, wie auch andere Vertreter dieses Erklärungsansatzes, sieht dabei in der Schule nicht den einzigen Faktor, der Gewaltverhalten bedinge. Jugendliche Aggressivität sei zu begreifen als eine Wirkung komplexer gesellschaftlicher und familiärer Erfahrungen der Kinder, die je nach persönlicher Disposition und Verarbeitungsweise unterschiedliche Reaktionen hervorrufen können. Als Faktoren, die zu aggressivem Verhalten führen können – aber nicht müssen –, werden genannt: z. B. ungünstige Familienverhältnisse, die das Kind verunsicherten; Integration in delinquente Jugendkulturen, die negative Prägungen bewirken könnten; schlechte, unpersönliche Rahmenbedingungen und Umfeld (Schulklima, Stadteilklima), die zu innerer Vereinsamung und Leere führen könnten; Konsumorientiertheit, die natürlicher Identitätsentwicklung entgegenstehe; Mediengewalt, die Verhaltensweisen vorgebe und Realitätsempfinden zerstöre und politische und rassistische Gewalt, die Handlungsmodelle anbiete (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1994). Den schulischen Beitrag zu Gewaltverhalten von Jugendlichen sieht Hurrelmann vor allem in der Kategorisierung als Versager, einer *Frustration*, auf die Schüler oft mit aggressiven Formen der *Bewältigung* reagierten. Die Gewalthandlung erscheint in diesem Erklärungsmodell also nicht als zielgerichtete Zerstörung oder Schädigung einer Person oder eines Gegenstandes, sondern als Form der psychologischen Verarbeitung. Wie Hurrelmann anmerkt, müsse man dabei betonen,

„daß abweichende Verhaltensweisen, zu denen Aggression und Gewalt gehören, nicht durch das Verfolgen abweichender Werte (entstehen), sondern gerade durch das Anstreben gesellschaftlich zentraler und konformer Werte wie Status und Prestige. [...] Ist das Ziel, nämlich Erfolg über Leistung vorzubereiten und zu erzielen, bedroht, dann werden gerade die leistungsorientierten Schüler/innen unter Druck geraten und aus Enttäuschung und Frustration eventuell nach illegitimen und je nach Situation und eigener Gewalterfahrung möglicherweise zu aggressiven Mitteln der Bewältigung greifen. Dies ist dann als mehr oder weniger demonstrative Abwendung vom sozialen Regelsystem zu begreifen.“ (BRÜNDEL/HURRELMANN 1994, S. 122)

In ihrer Erklärung der Funktion von Aggressivität für die Kompensation von Frustrationen wie Misserfolg oder sozialer Degradation verweisen Hurrelmann und Bründel auf psychologische und soziologische Theorien wie die *Frustrations-Aggressions-Hypothese* und die *Anomietheorie*, die sich darin deckten, dass sie aggressives Verhalten als funktional für die Überwindung von Gefühlen der Minderwertigkeit, Ohnmacht und Angst darstellen. Aggression könne danach „ein Ausgleich für Minderwertigkeitsgefühle und sozialer Anerkennung sein“, wobei deutlich werde, „dass die Anomietheorie in ihrer Betonung des Empfindens von Ungerechtigkeit und Ungleichheit viele Berührungen zur Frustrations-Aggressions-Theorie hat, die ebenfalls sehr stark die frustrierten Gefühle, den Ärger, die Kränkung und die Unterlegenheit herausstellt, auf die dann durch aggressives Verhalten reagiert wird bzw. reagiert werden kann, wenn dies dem Verhalten des einzelnen entspricht.“ (BRÜNDEL/HURRELMANN 1994, S. 266)⁵⁶

Die Problematik solcher Erklärungsmuster der Aggression als triebhafter Reaktion auf erfahrene Frustration ist oben unter Bezug auf Pfeiffer schon einmal angesprochen worden. Es war darauf verwiesen worden, dass die Schwäche dieser Theorien darin besteht, dass sie weder den Inhalt der Frustration noch die individuell unterschiedlichen reaktiven Handlungen genau erklären können, wenn sie sie als mehr oder minder *ungelenkte, inhaltsleere* Aktionen beschreiben. Diese Problematik liegt auch bei der Erklärung der Aggression als Kompensation vor, in der die Autoren die subjektive *Sinnhaftigkeit* und Begründung der aggressiven Handlung nicht benennen. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass der Jugendliche mit seinem Handeln ein *Ziel* verfolgt, sei es Rache, die Suche nach Wahrnehmung, Selbstdarstellung o. ä. Das Erklärungsmodell der Kompensation müsste daher erweitert werden auf die Darstellung der Sinnhaftigkeit der Gewalt-handlung für den Schüler. Letztlich verweisen Hurrelmann und Bründel selbst auf diese Schwäche, wenn sie die Aggression als *mögliche* Reaktion darstellen, die nur dann auftrete, wenn sie „dem Verhalten des einzelnen entspricht“.

⁵⁶ Zur Anomie-Theorie vgl. z. B. den Aufsatz von Lothar Böhnisch: „Schule als anomische Struktur“. Hiernach geht der Anomiebegriff auf Durkheim zurück und wurde von Merton operationalisiert. Dieser beschreibt als *anomische* Situation das Auseinanderfallen von Zielen und Mitteln: „Für ihn entstehen anomische Konstellationen in modernen Gesellschaften dann, wenn die Sozialstruktur einer Gesellschaft nicht in der Lage ist, die Mittel hervorzu-bringen, um die von der Gesellschaft hochgehaltenen und sanktionierten, also die ‚herrschenden‘ kulturellen Ziele zu erreichen.“ Der Mensch verfolge also z. B. in den USA als oberstes kulturelles Ziel Wohlstand, welcher mit der „Tellerwäscherideologie“ als erreichbar für alle dargestellt sei, könne aber dieses Ziel aufgrund „sozialstrukturell bedingter ungleicher Verteilung der Güter und Chancen“ gar nicht erreichen. (vgl. BÖHNISCH 1993, S. 148f.)

Diese Problematik der Kompensationstheorie lässt sich auch an ihrer inneren Systematik festhalten. Denn es wäre hier logisch immanent zu hinterfragen, inwieweit eine Aggression überhaupt als *psychologische Kompensation* einer Frustration funktioniert bzw. ihr Funktionieren gewährleistet. Denn eine Kompensation unterstellt die Vergleichbarkeit zweier Handlungen oder Empfindungen; ein bestimmter Schaden ist nur durch eine *entsprechende* Wiedergutmachung zu beheben.⁵⁷ Um die Kompensationsfunktion zu belegen, müsste in dieser These erläutert werden, welches vergleichbare Moment im aggressiven Verhalten die *abstrakte Vergeltung* des erfahrenen Schadens bewerkstelligt.

Dieser Einwand muss z. B. gegen die Aggressionstheorie von Preuschoff und Preuschoff geltend gemacht werden, nach der aggressive Kinder unter gestörtem Selbstbewusstsein leiden und mit gewalttätigem Verhalten negative Zuwendung erreichen wollen:

„Ich sehe in dem Kind, das zu feindseligem, störendem, destruktivem Verhalten Zuflucht nimmt, ein Kind, das tief in seinem Innern sehr zornig ist, sich zurückgewiesen, unsicher, ängstlich und verletzt fühlt und oft nur ein schwach ausgeprägtes Selbstwertgefühl besitzt.“ (PREUSCHOFF/PREUSCHOFF 1993, S. 26)

Die aggressive Handlung sei dabei zu verstehen als hilflose Handlung, als „*Hilferuf*“ eines Kindes, „das nicht mehr in der Lage [ist], auf eine andere Weise mit seiner Umwelt zu kommunizieren“ (ebd., S. 27) und nur verzweifelt versuche, „wieder eine soziale Bindung herzustellen“. Die Interpretation der Aggression als „*Hilferuf*“ lässt sich jedoch nicht halten, da die so erreichten negativen Zuwendungen (Zurückweisung, Zurechtweisung, Kritik) eine weitere Schädigung des Selbstwertgefühls bedeuten – eine Folge der kindlichen Aggression, auf die Preuschoff und Preuschoff selbst hinweisen:

„Kinder, die isoliert sind, schlechte Schulleistungen erbringen und über wenig Selbstbewusstsein verfügen, fühlen sich von fast allem und jedem angegriffen und reagieren oft völlig unangemessen. Hierauf antwortet die Umge-

⁵⁷ Zur Verdeutlichung dieses theoretischen Hinweises mag ein Beispiel hilfreich sein: Ein ‚Kaufrausch‘ kann in sich die Müdigkeit und den Stress eines harten Arbeitstages nicht wett machen. Kompensation kann er nur leisten, wenn der Arbeitstag als Angriff auf die eigene Person (ihr Bedürfnis nach Wohlbefinden) gewertet wird, der psychologisch durch die Wiedergutmachung an der Person: „Jetzt tue ich mir was Gutes“ Gleichgewicht herstellt.

bung gewöhnlich mit Härte, ganz sicher jedoch mit Aufmerksamkeit. Hierdurch wird ein wahrer Teufelskreis in Gang gesetzt, in dem die Aggressionen immer wieder verstärkt statt abgebaut werden.“ (ebd., S. 25)

An dieser Stelle müsste erläutert werden, welches der Hintergrund der „unangemessenen“ kindlichen Reaktion ist. Denn auch wenn die kindliche Handlung irrational ist, sollte erläutert werden, *warum* das Kind diese Handlungsvariante verfolgt und *wie* es dadurch Aufmerksamkeit erlangen möchte.

In diesem Sinne ist auch gerade angesichts der konstatierten Brutalisierung und Hemmungslosigkeit des Gewaltverhaltens der Einwand Jochen Kortes gegen die Darstellung von Preuschoff und Preuschoff treffend. Seiner Ansicht nach ist der psychologische „Schluss, dass schulisch erlebte Frustration zu Aggression gegen Schulkameraden führt, nicht gerechtfertigt“, da er sich „die Sache“ zu einfach vorstelle: „Ein schlechtes Zeugnis oder der vielzitierte ‚gnadenlose‘ Konkurrenzkampf der Schüler untereinander führt nicht zu Erpressung und Prügelei“, und ebenso wenig seien aggressive Kinder hilflos und ohne Selbstbewusstsein:

„Es fällt auf, daß sie eine positive Einstellung zur Gewalt haben. Mitgefühl mit den Opfern ist wenig ausgeprägt. Die Vermutung, daß hinter der ‚harten Schale ein weicher Kern‘ liege, bestätigt sich in der Praxis fast nie. Sie sind weder ängstlich noch unsicher. Vielmehr zeichnen sie sich durch gesundes Selbstvertrauen aus. Aggressive Schüler neigen allgemein zu ‚regelbrechendem Verhalten‘.“ (KORTE 1992, S. 29)

Wichtig an dieser Kritik ist, dass Korte auf die Bewertung der Gewalttat durch die Kinder verweist, die sich seines Erachtens sowohl des Regelbruchs als auch der Gewalthaltigkeit ihrer Taten *bewusst* sind und diese *gewollt* praktizieren. Anstatt solche „bösen“ Gewalttaten als „Hilferuf“ oder „Signal“, das entziffert werden soll, zu „exkulpieren“ oder zu „relativieren“ (KORTE 1994, S. 22), müsse man sie ernst nehmen und ihre Hintergründe im (Selbst-)Bewusstsein der Kinder hinterfragen.

4.7.2 Jugendgewalt als Etikettierung/self fulfilling prophecy: Selbstdarstellung negativ

Das Erklärungsmodell der Etikettierung sieht in aggressivem Verhalten von Schülern eine Form der *negativen Selbstdarstellung*. Nach diesem Modell bilden Schüler, die in der Entwicklung ihres Selbstwertgefühls immer wieder negative Bewertungen von außen erfahren, ein entsprechendes negatives Selbstbild von sich: Sie entwickeln eine

Identität⁵⁸ als Schläger, Außenseiter etc. Zu Grunde liegt dieser These dabei meist die Auffassung, dass jeder Mensch den „primären Wunsch [habe], als soziales Wesen in seiner Gesellschaft Anerkennung zu finden und ein ‚teilnehmendes Mitglied der Gruppe zu sein‘ (Dreikurs)“ (DOMKE 1994, S. 100). In der Entwicklung seines ‚Selbstkonzepts‘ verarbeite er dabei die Rückmeldungen aus seiner Umwelt, die sein Konzept entscheidend prägten. Die ständige negative Beurteilung eines Schülers durch Lehrer und Mitschüler könne so den Schüler entscheidend beeinflussen:

„Je ähnlicher die Fremddefinitionen mehrerer Personen ausfallen, desto weniger ist es möglich, sich bei der Selbsteinschätzung dem Urteil der anderen zu entziehen. Im Extremfall ‚kollaboriert‘ der Etikettierte beim Aufbau seiner abweichenden Identität mit denen, die ihn negativ etikettieren. So wird allmählich auch das aktiviert, wofür es ursprünglich noch Hemmungen gab: Warum sollte z. B. einer nicht einfach zuschlagen, wenn er ohnehin als Schläger gilt!“ (DOMKE 1994, S. 100)

Nach Domkes Darstellung sucht ein Jugendlicher, der angesichts seiner Brandmarkung durch sein Umfeld kein positives Identitätsbild entwickeln kann, also ein negatives ‚Image‘: Der Schüler versuche, „wenigstens negative Anerkennung und Zuwendung zu erringen. *Denn man kann nicht nichts sein!*“ (DOMKE 1994, S. 100; Herv. durch I. D.)

Gerade in dieser Formulierung von Domke, dass man *nicht nichts* sein kann, liegt die Problematik der Interpretation gewalttätigen Verhaltens als *negativer* Selbstdarstellung. Denn eine Identität, die auf gesellschaftliche Anerkennung setzt, kann von dem Jugendlichen nur dann gebildet werden, wenn er – *zumindest aus seiner Sicht* – eine *positive* Anerkennung erfährt. Jegliche Ablehnung seiner Person, wie sie durch negative Etikettierung stattfindet, wirkt einer subjektiv erträglichen Selbsteinschätzung entgegen; um sie akzeptieren zu können, muss der Jugendliche

⁵⁸ Das psychologische Bedürfnis nach Identität und seine Determiniertheit durch gesellschaftliche Normen soll hier nicht genauer behandelt werden. Als kurzer Anriss der Theorie der sozialen Identität mag hier der Verweis auf Franz Wellendorfs Erklärungen hilfreich sein: Wellendorf unterscheidet die *soziale Identität* und die *persönliche Identität*, die sich im Balance-Akt der *Ich-Identität* zu vereinen suchen. Um soziale Identität gehe es, „insofern wir selbst und andere uns bestimmten Personenkategorien zuordnen, die man in bestimmten Organisationen und Situationen wahrscheinlich antrifft. Sie sind durch die sozialen Einrichtungen und die Gesellschaft ziemlich stabil etabliert.“ Um persönliche Identität gehe es, „insofern wir in den unterschiedlichen sozialen Situationen, in die wir geraten, unsere Einzigartigkeit festhalten und ins Spiel bringen“. Die angestrebte „Ich-Identität erreicht das Individuum in dem Ausmaß, als es, die Erwartungen der anderen zugleich akzeptierend und sich von ihnen abstoßend, seine besondere Individualität festhalten [...] kann.“ (Franz Wellendorf, zit. nach FELLSCHE 1978, S. 47f.)

sie also *positiv* interpretieren. Die von Domke benannte negative Zuwendung oder Anerkennung muss sich also für den Jugendlichen positiv darstellen. Er muss – in seiner eigenen Einschätzung – *etwas sein können*.

Mit anderen Worten: Sofern wir zugrundelegen wollen, dass ein Jugendlicher in der Entwicklung seiner Persönlichkeit die Anerkennung durch die Umwelt als wesentlich empfindet, so muss er – zumindest aus seiner subjektiven Sicht – sein Verhalten als anerkannt und – vor seinen Maßstäben – als akzeptabel bewerten. Eine Handlung, mit der er sich aus seiner Sicht von der Umwelt abwendet und damit auf deren positive Reaktion verzichtet, widerspräche seiner Intention. Aus dieser Überlegung folgt somit, dass, selbst wenn dem außenstehenden Betrachter die Handlung des Jugendlichen als in jeder Hinsicht ablehnenswert erscheint, doch davon auszugehen ist, dass der Betroffene selbst hierin eine akzeptable Handlung sieht.

Des Weiteren ist gegen die These der Etikettierung auch einzuwenden, dass sie in ihrer Darstellung der Gewalttätigkeit als pure Widerspiegelung erwarteter Handlung die (subjektive) Zweckhaftigkeit des Verhaltens außer Acht lässt. Das Verhalten erscheint hier lediglich als inhaltsleere Aktion. Da menschliches Handeln aber zielgerichtet ist, Handlungsmöglichkeiten erlernt und an erlernten moralischen Maßstäben gemessen werden, muss gewalttätiges Verhalten immer auch auf seinen Zweck untersucht werden:

„Der Täter verfolgt eine Absicht, auch wenn es z. B. ‚nur‘ darum geht, eine andere Person lächerlich zu machen, um Schadenfreude zu genießen. Häufig wird zur Ausführung einer Aktion genau abgeschätzt, welche Vorteile sie bringt. Gelegentlich findet auch eine Risikoabwägung statt. Gewalt macht, wie Baumann formuliert, ‚für den Gewalttäter [...] Sinn‘.“ (KORTE 1994, S. 21)

4.7.3 Jugendgewalt als alternative Form der Selbstdarstellung

Wenn sich also Schüler durch gewalttätige Verhaltensweisen in den Vordergrund stellen wollen, wenn sie sich als Gewalttäter „produzieren“ wollen, dann suchen sie *positive* Anerkennung. Ihre Gewalt erscheint ihnen als anerkennenswert, als persönliche Leistung. Josef Fellsches stellt in diesem Zusammenhang sehr treffend die Gewalthandlung eines Schülers angesichts negativer schulischer Identitätsbildungen als *positive Selbstdarstellung* dar: Der Schüler ersetze das schulische Identitätsmuster durch ein ihm gesellschaftsfähig erscheinendes anderes Identitätsbild. Hierbei bietet sich in seiner Wahl eines Substituts für die schulische

Leistungsstruktur Fellsches zufolge gewalttätiges Verhalten als *positives Identitätsmuster* in der hiesigen Gesellschaft leicht als Alternative an:

„Man übersieht zu leicht, wie nahe es für die Schüler liegt, Gewalt als Substitut für schulische Identitätsmuster zu wählen. Gewalt ist den Schülern vertraut. Sie erleben und erleiden sie in der Schule; sie erfahren sie in Fernsehfilmen als den Clou, um den herum ‚Action‘ aufgebaut wird; sie kennen sie als die ‚notwendige‘ militärische Gewalt, als Staats- und Polizeigewalt; sie muß ihnen schließlich als gesellschaftsfähig erscheinen.“ (FELLSCHES 1978, S. 60)

Diese Bestimmung erklärt einige Formen jugendlichen Gewalt treffend, gerade wenn sie darauf verweist, dass Gewalt in der Gesellschaft und in der schulischen Bildung nicht prinzipiell verurteilt wird, sondern – sofern sie anerkannte Ziele verfolgt – als legitim gilt. So wird den Schülern nicht nur in ihrer Freizeit Gewalttätigkeit durchaus als Handlungsmöglichkeit und als positive Charaktereigenschaft vorgestellt. Wenn wir z. B. an die Darstellung der *Helden* in Actionfilmen denken, die oft gerade ihrer physischen Stärke und auch ihrer Brutalität ihre Durchsetzungsfähigkeit verdanken; oder wenn wir an im Geschichts- und Politikunterricht behandelte Kriege, wie z. B. den Afghanistankrieg denken, in denen militärische Feldzüge als sinnvolle und notwendige Maßnahmen behandelt werden, in denen Soldaten als mutige Verfechter von Idealen dargestellt werden; oder wenn wir an im Literaturunterricht vermittelte Heldenbilder denken, in denen sich zumeist charakterstarke Männer beherzt und unerbittlich für eine gute Sache *stark* machen – dann darf es nicht verwundern, wenn Schüler sich das Kopieren solchen Verhaltens die Vorstellung eigener Heldenhaftigkeit machen.

Hierbei ist auch zu beachten, dass Heranwachsende einerseits auf die Gesellschaft vorbereitet werden, andererseits aber noch nicht wirklich an ihr teilnehmen dürfen. Sie erlernen so gesellschaftliches Verhalten und Identitätsbilder, Handlungsmaßstäbe wie Streben nach Selbstentfaltung, Bewährung und Erfolg, die sie aber noch gar nicht praktizieren können, weil sie an zahlreichen Verboten und mangelnden Möglichkeiten scheitern. Die Möglichkeit der Praktizierung des Erlernten bietet sich somit für sie nur in der Erschaffung von „Nebenwelten“, in denen *sie* herrschen, wie z. B. Banden und Gangs. Hier reproduzieren sie in einer eigenen, von ihnen kontrollierten und dirigierten „Realität“ Erlerntes:

„Jede Bande oder Kindergruppe sucht sich einen Mythos, der ihr schon in der Gegenwart eine eigene Geschichte garantiert. [...] Dieser Mythos liefert die Gründe des eigenen Handelns. Er ermöglicht, sich in die Welt einzubringen. [...] Die Mythen oder Leitbilder suchen sich die Kinder und Ju-

gendlichen aus den Informationen, die sich ihnen anbieten. Oft sind es Bilder aus den Medien, der Musik- und Filmindustrie, die den Kindern ein breites Spektrum von möglichen Identifikationsfiguren und -szenerien anbieten.“⁵⁹ (GUGGENBÜHL 1995, S. 27)

Diese Nebenwelten können dabei ein Spektrum vom spielerischen „Nachäffen“ der Erwachsenenwelt bis hin zu bitterbösen *Gegenwelten* bilden. Dies scheint heute angesichts der Brutalität und kompromisslosen Ernsthaftigkeit, mit der sich manche Jugendgruppen aus der Schul- und Erwachsenenwelt *verabschieden*, ein wesentlicher Punkt zu sein. Denn Jugendbanden mit eigenen Ritualen und Gesetzen hat es schon immer gegeben. Meist lösen sich die hier geschworenen Zusammengehörigkeiten mit dem Eintritt in die reale Welt der Erwachsenen auf; angesichts des „wahren Lebens“ distanziert sich der nun „Erwachsene“ von den Riten und Normen seiner Jugendwelt.

Wenn aber heute Schüler vehement die Welt und Ethik der Erwachsenen ablehnen und bis zum Tod auf ihre eigene Welt schwören, dann haben sie sich aus der alltäglichen Realität *verabschiedet*, weil dies eine Welt ist, die ihnen nichts bietet. Angesichts dauerhafter Misserfolge in der schulischen Laufbahn und einer Zukunft, die ihnen nichts verspricht, lehnen solche Schüler oder ganze Jugendbanden die Teilnahme am „gesellschaftlichen Miteinander“ ab. Statt dessen bilden sie sich eigene Identitäten, Vorstellungen und Welten, in denen sie *jemand* sind.

Dieser „Rückzug“ sollte aber nicht als völlige Nihilierung alles Erlernten missverstanden werden. Denn gerade die Gegenkonzeption von Identitäten oder Welten, in denen sie *etwas* sind, reflektiert ja die an ihnen exekutierten Urteile der Erwachsenenwelt. Wenn z. B. ein Schüler sich auf dem Schulhof als Schläger produziert, der, wenn schon nicht im schulischen Leistungsvergleich, so doch wenigstens im physischen Vergleich leistungsfähig ist, dann *akzeptiert* er die Identität als Schulversager und stellt ihr eine Gegenbehauptung entgegen, indem er sich die gewünschte Anerkennung gewaltsam beschafft:

⁵⁹ Guggenbühl sieht in dieser Mythosbildung das Bedürfnis nach Einzigartigkeit der heranwachsenden Generation, die sich nicht „still und unbemerkt in die jeweilige Generation einfügen will“ und deshalb neue, von den alten Moden oder Mythen abweichende Verhaltensmuster bilde. Diese Vorstellung eines *Generationsbewusstseins* der Kinder erscheint allerdings kaum glaubhaft. Zur Kritik des Generationsbewusstseins bei Jugendlichen siehe die Kritik von Gerda Nüberlin an Ulrich Beck, der Traditionsbrüche als Ursache für Verlusterfahrungen bei Jugendlichen darstellt (vgl. NÜBERLIN 2002, S. 39).

„Wer vor meinen Schlägen kapituliert, wer sich in der Privatgewaltkonkurrenz als der Schwächere erweist, der ist damit der unwidersprechliche Beweis, daß ich nicht der Versager bin. Denn er liegt doch vor mir im Dreck.“
(HUISKEN 1994, S. 15)

Huisken gibt hier am Inhalt gewalttätigen Verhaltens einen Verweis auf Gründe gewaltsamer Handlungen von Jugendlichen. Sie wollen sich als Sieger beweisen in einer „Privatgewaltkonkurrenz“, außerhalb der schulischen und beruflichen Konkurrenz, in der sie offensichtlich nicht als Sieger reüssieren (vgl. hierzu Kap. 5.4 und Kap. 6).

4.8 Theorien der Individualisierung, Desorientierung und Desintegration

Ein vorherrschendes Paradigma der Erklärung von Jugendgewalt und anderer Erscheinungsformen moderner Gesellschaften findet sich in den Theorien der Individualisierung und Desintegration, wie sie von Ulrich Beck und bezogen auf Jugendgewalt insbesondere von Wilhelm Heitmeyer vorgetragen werden.

In den oben dargestellten Theorien zur Entstehung von Jugendgewalt wird ihr Entstehungsort häufig in negativen Erfahrungen der Jugendlichen in der Familie, in der Schule oder in der Arbeitswelt (Ausbildung) gesehen. Das Individualisierungs- und Desintegrationstheorem bezieht sich auf die Gesamtheit dieser negativen Erfahrungen in der Gesellschaft, ohne jedoch auf Ursachen und konkrete Auswirkungen der einzelnen Phänomene auf die Betroffenen explizit einzugehen. In der Rede von der „Risikogesellschaft“ (vgl. BECK 1986) werden die verschiedenen konkreten Probleme von Arbeitern, Angestellten, Schülern etc. zusammenfassend in eine allgemeine Gefährdungslage aufgelöst.

„Die so entstehenden Globalgefährdungslagen sind neu und beträchtlich, werden jedoch überlagert durch gesellschaftliche, biographische und kulturelle Risiken und Unsicherheiten, die in der fortgeschrittenen Moderne das soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft – soziale Klassen, Familienformen, Geschlechtslagen, Ehe, Elternschaft, Beruf – und die in sie eingelassenen Basisselbstverständlichkeiten der Lebensführung ausgedünnt und umgeschmolzen haben.“ (BECK 1986, S. 115)

Auf diesen abstrakten Befund bezieht sich Heitmeyer, wenn er Desintegration als Folge von „Auflösungsprozessen in zumindest drei Dimensionen“ gegeben sieht:

die Auflösung von Beziehungen zu anderen Personen und Institutionen; die Auflösung der faktischen Teilnahme an gesellschaftlichen Institutionen und die Auflösung der Verständigung (HEITMEYER 1992, S. 3). In seinem *Desintegrationstheorem* entwickelt er die These, dass Desintegrationserfahrungen bei Jugendlichen zu Desorientierungen führten, als deren Folge gewalttätige Verhaltensweisen entstehen könnten. Heitmeyer erklärt auf diese Weise rechtsradikale Gewalt von Jugendlichen als Folge gesellschaftlicher Auflösungsprozesse.⁶⁰

Der logische Vermittlungsschritt von der Desorientierung zur Gewalthandlung besteht in diesem Theorem darin, dass den betroffenen Jugendlichen eine Identitätskrise unterstellt wird. Das Gefühl der Überforderung in einer zu komplexen Gesellschaft verbunden mit zusätzlichen Belastungen wie Deprivationserfahrungen und Misserfolgserlebnissen in der Schule führe zu Gewaltakzeptanz (vgl. HEITMEYER 1993).⁶¹ So erklärt Heitmeyer z. B. Jugendgewaltphänomene als ein „Aufbrechen von aufgestautem Druck aufgrund der in den 80er-Jahren massiven Jugendarbeitslosigkeit“ (vgl. HEITMEYER 1992, S. 12). Den Jugendlichen wird dabei zugeschrieben, dass sie überfordert seien und die Belastungen nicht verkrafteten. Mit Hilfe der Unterstellung einer Identitätskrise der Jugendlichen dient das „Desintegrationstheorem“ in vielen Veröffentlichungen zum Thema als Grundlage zur Erklärung der Ursachen von jugendlicher Gewalt:

„Individualisierte Gesellschaften legen Wert auf individuelle Aktivität und Selbstverantwortlichkeit, was wiederum auf etablierte soziale Institutionen wie Ehe und Familien zurückwirken und über sich verstärkende Mängel im Familien- und Erziehungsklima zu einer allmählichen Destabilisierung dieser Institution (Ehe und Familie) beitragen kann. Unsere Studie setzt an Erfahrungen familialer Desintegration, die mit Ambivalenzen, Unsicherheiten und Belastungen für die Familienmitglieder sowie mit Einbußen im Familien- und Erziehungsklima verbunden sind, als Erklärungsbasis für jugendliche Gewalt an. [...] Diese Faktoren fügen sich gut in das Individualisie-

⁶⁰ Eine Darstellung von Heitmeyers Theorie zu Rechtsextremismus bei Jugendlichen soll hier nicht erfolgen. Eine ausführliche Kritik dazu liegt von Freerk Huisken vor (vgl. HUISKEN 1993).

⁶¹ Das Theoriekonzept von Wilhelm Heitmeyer wurde ursprünglich im Rahmen der Diskussion um Rechtsextremität bei Jugendlichen entwickelt (vgl. HEITMEYER 1992). In der Fortführung übertrug Heitmeyer sein Konzept auf Jugendgewalt allgemein (vgl. HEITMEYER 1995) und erweiterte es um Aspekte der familiären Sozialisation und „subjekttheoretische Bezüge“ (vgl. HELSPER 2006 in HEITMEYER/SCHRÖTTLE 2006). Das Heitmeyersche „Desintegrationstheorem“ wird in aktuellen Theorien zu Jugendgewalt verbreitet als theoretische Grundlage der Erklärungskonzepte aufgenommen.

rungs-/Desintegrationstheorem ein, weil sie allesamt auf defizitären sozialen Einbindungen in das familiale System sowie in Mängeln im Familien- und Erziehungsklima gründen. Allerdings bleibt in den einschlägigen Studien häufig unklar, auf welche Dimensionen jugendlicher Gewalt welche der erwähnten Familien- und Erziehungsvariablen besonders wirken.“ (USLUCAN/FUHRER/RADEMACHER 2003, S. 282)

Die Erklärung von Jugendgewalt durch „Desintegration“ besteht in dieser Argumentation lediglich in dem Verweis auf veränderte gesellschaftliche Verhältnisse, die Familienstrukturen zerstören. Dies führe bei Jugendlichen zu Erfahrungen von Unsicherheit und Belastung sowie im Erziehungsklima zu Einbußen, welche jugendliche Gewalt bewirken könnten. Ausgesagt ist damit jedoch lediglich, dass die sog. Modernisierungsfolgen bei den Betroffenen zu persönlicher Unsicherheit oder Unzufriedenheit mit der Gesellschaft führen können. Inwieweit dies zu der Akzeptanz oder Ausübung von Gewalt führen kann, wird nicht erläutert. Die Autoren bemerken hier zwar, dass in den einschlägigen Studien die spezifischen Zusammenhänge zwischen Familien- und Erziehungsvariablen sowie den Dimensionen von Jugendgewalt unklar bleiben; doch ist damit kein Zweifel an den Zusammenhängen ausgedrückt. Die Wirkungszusammenhänge gelten den Autoren offensichtlich als sicher; als erforschungsbedürftig sehen sie die Frage, welche *Variablen* im Einzelnen besonders welche *Gewaltdimensionen* bewirken.

In der Erläuterung des Schritts von den „Desintegrationserfahrungen zur Gewalt“ wird von der jeweiligen konkreten Verarbeitung der Erfahrungen durch die Jugendlichen abstrahiert; es wird nicht erläutert, wie Jugendliche die erfahrenen Widrigkeiten interpretieren und welche Schlussfolgerungen sie daraus ziehen. Die Prozesse der Entscheidung für gewalttätiges Handeln werden jeglichen Inhalts beraubt; stattdessen werden als Grund für den Schritt zur Gewalt Abstrakta wie „Überforderungen durch einen gewissen Zwang zur Individualisierung“ angegeben. So formuliert Holderrieth in der Auswertung einer Studie zu Schülergewalt, die auf der Basis der Heitmeyerschen Thesen argumentiert:

„Bei der Suche nach dem sozialen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung für das sozialunverträgliche schulische Spannungsfeld kristallisierte sich heraus, dass sich schnell Summeneffekte durch variable Ursachenkombinationen sozial ungünstiger Bedingungen ergeben können, die sowohl im familialen individualisierten Primärsozialisationsbereich als auch im institutionellen Strukturbereich der Schule oder im durch Wertepluralismus und Konkurrenzverschärfung geprägten schulischen Interaktionsbereich liegen können. Erst wenn bestimmte Belastungspotentiale durch erschwe-

rende individualisierte Lebensbedingungen Kindern und Jugendlichen nicht mehr ertragbar erscheinen, weil ein Problem zum anderen kommt, können sie spontan und situativ Schülergewalt auslösen. Wenn Schüler auf Mitschüler scheinbar völlig grundlos gewalttätig zugehen, weil sie soziale Spannungssituationen nicht mehr aushalten, ist das vor diesem Hintergrund zu sehen.“ (HOLDERRIETH 2002, S. 203)

Wie hier wird mit dem Desintegrations- und Individualisierungstheoremen auf viele der bereits oben erläuterten und kritisierten Theorien von Schülergewalt positiv Bezug genommen: Die repressive Schule wird zu einer möglichen Ursache, die Gewalterfahrungen in der Familie, negative Erfahrungen in der beruflichen Konkurrenz etc. Allen Phänomen wird zugesprochen, dass sie für Jugendliche eine mögliche Bedingung für Gewaltausbrüche sein könnten. Mit dem Begriff der Desintegration hat man scheinbar einen allen diesen Phänomenen zugrundeliegenden Zusammenhang ermittelt. Als Grund von Schülergewalt wird folglich eine nicht gelungene Bewältigung der Desintegrationserfahrungen bzw. einen Fehlschlag der Reintegrationsbemühungen der desintegrierten Jugendlichen vorstellig gemacht. Konkrete Inhalte der gesellschaftlichen Widrigkeiten, mit denen Jugendliche konfrontiert sind, werden nicht benannt, sondern sie werden unter Abstraktionen wie „Belastungspotentialen“ zusammengefasst. Entsprechend abstrakt fallen die Erläuterungen der Zusammenhänge zwischen diesen Potentialen und den dadurch hervorgerufenen Gewalterscheinungen aus: Jugendliche werden gewalttätig, wenn sie diese „Belastungspotentiale“ nicht mehr ertragen oder wenn „ein Problem zum anderen kommt“. Eine inhaltlich nachvollziehbare Erklärung, warum Jugendliche diese „Belastungspotentiale“ nicht mehr ertragen wollen, bleibt aus.

Zur Kritik lässt sich hier zum einen festhalten, dass, wie oben schon bei anderen Theorien diskutiert, an die Stelle einer Erklärung jugendlicher gewaltaffirmativer Einstellungen die Behauptung abstrakter Wirkungszusammenhänge tritt, deren „Wirkungsweisen“ nicht plausibel erläutert werden. Zum anderen ist die Verschiebung der Problemdiskussion auf den Jugendlichen zu kritisieren:

Im Desintegrationstheorem werden gewalttätige Jugendliche als gesellschaftliche Subjekte dargestellt, die „Desintegrationserfahrungen“ ungenügend verarbeitet haben. Anstelle der Untersuchung und Problematisierung der identifizierten ungünstigen Bedingungen der Jugendlichen wird problematisiert, dass sie manchen nicht mehr ertragbar erscheinen. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, wie man den Jugendlichen „helfen“ kann, mit diesen Bedingungen zurecht zu kommen, ohne Identitätskrisen zu entwickeln und gar zum Gewalttäter zu werden.

Statt eine Untersuchung der wirklichen gesellschaftlichen Sachverhalte anzustreben, wird vom Standpunkt eines um die Ordnung bemühten Sozialwissenschaftlers argumentiert: So wie der Terminus *Desorientierung* eine *fehlende* Orientierung bemängelt, hält *Desintegration* lediglich die *mangelhafte* Integration im Sinne einer „möglichst freiwilligen Unterwerfung unter alle bereitgestellten gesellschaftlichen Zwänge“ fest (vgl. HUISKEN 1993, S. 4ff.). Dies kritisiert auch Nüberlin an den Theorien von Heitmeyer:

„Mit Beck fasst Heitmeyer aktuelle gesellschaftliche Veränderungen so unter einer ‚zentralen Ursache‘ als ‚Desintegrationsprozesse zusammen‘. ‚Desintegration‘ als eine negativ gefasste pauschale Ordnungskategorie integriert bei ihm verschiedene gesellschaftliche Phänomene, geistige wie praktische, unter einem Gesichtspunkt: Es seien alles Vorgänge, die die gesellschaftliche Stabilität bedrohten.“ [...] Die Quintessenz seiner Betrachtung lautet, dass die ‚Desintegrationsschübe‘ *Ordnungsprobleme* schaffen. Unter die ‚Paralisierung von Institutionen‘ fallen nach Heitmeyer gleichermaßen die Wirtschaft, die Gewerkschaften, die Kirchen und Massenmedien sowie staatliche Institutionen wie Schule, Universitäten, Bundeswehr und Polizei. Aus dieser Perspektive werden dann allerdings die gesellschaftlichen Einrichtungen selbst zum eigentlich bedrängten Objekt, während den Opfern der Modernisierungsprozesse einschließlich der Jugend die Rolle von Störfaktoren zuwächst. Infolge dieses Perspektivenwechsels geht es dann darum, die Jugend in die Strukturen zu integrieren, die ihnen die ‚Integrationsprobleme‘ bereiten.“ (NÜBERLIN 2002, S. 44f.)

Entsprechend werden aus den Erklärungsmodellen, die Desorientierung und Desintegration als Ursachen von Jugendgewalt sehen, zu ihrer Bekämpfung Präventionskonzepte entwickelt, die auf die Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft zielen: Es werden Maßnahmen zur Stabilisierung ihrer Identität konzipiert, die friedliche Wege der Alltagsbewältigung aufzeigen.

4.9 Widersprüche und Mängel der Erklärungsansätze von Jugendgewalt

In den Ausführungen zu den Erklärungsansätzen von Jugendgewalt wurden die wichtigsten Theorien seit den siebziger Jahren berücksichtigt, als das Phänomen der Jugendgewalt in den Blickpunkt der Öffentlichkeit und auch des wissenschaftlichen Interesses rückte. In der Analyse der gängigen Theorien, die seitdem vorgelegt wurden, wurden gravierende Mängel der einzelnen Theorien aufgedeckt. Es wurde nachgewiesen, dass sie größtenteils nicht geeignet erscheinen, um die subjektiven Einstellungen und Urteile der gewalttätig handelnden Jugendli-

chen zu erklären. Viele dieser Theorien existieren als gleichberechtigte Ansätze nebeneinander; Widersprüche, die in der wissenschaftlichen Diskussion vorgebracht werden, konnten bisher nicht aufgelöst und in einer einheitlichen Theorie zusammengeführt werden. In der Verarbeitung von Einwänden gegen einzelne Theoriebestandteile hat sich als moderner Theorieansatz weitgehend das Erklärungsmodell eines multifaktoriellen Wirkungsgefüges durchgesetzt.

Als wesentliche Resultate der Analyse können zusammenfassend folgende weiterführende Erkenntnisse sowie folgende wesentliche Schwerpunkte der Kritik festgehalten werden:

a) Für die Gewalttätigkeit von Schülern wurde insbesondere in den siebziger Jahren das unterdrückende System der Schule verantwortlich gemacht (Kap. 4.1). Wie ausgeführt, ist bei diesen Ansätzen der Schematismus bzw. Automatismus in der Reaktionsweise der Schüler zu kritisieren, der in den Erklärungsmodellen unterstellt wird. Eine detaillierte Analyse der gewalttätigen Handlungen erfolgt kaum. Unter Verweis auf tatsächliche oder vermeintliche Elemente des Systems Schule, die Schüler unterdrücken, wird gewaltsames Handeln der Schüler als eine Reaktion darauf dargestellt: Die Schüler reagierten auf schulische Zwänge durch konstruktive oder destruktive Handlungen, sie rächten sich für erfahrene Zwänge oder imitierten bzw. reproduzierten in der Schule erfahrene Gewaltphänomene. In der Darstellung schulischer Wirklichkeit tendieren die Ansätze zu übertriebenen Schilderungen schulischer Gewalt, die eine Gegenreaktion der Schüler verständlich erscheinen lassen sollen. Mangelhaft erscheint in den Ansätzen in erster Linie die Bestimmung schulischer Gewaltphänomene, die Gewaltausübung oder Gewaltübung als Zweck der Institution Schule darstellt. Zwar lassen sich in der Institution Schule Elemente des Zwanges nachweisen; diese charakterisieren aber nicht ihre gesellschaftliche Funktion. Ebenso lassen sich auch in schulisch vermittelten Einstellungen und Handlungsweisen Elemente von Gewalt nachweisen; doch ist der Zweck schulischer Bildung nicht die Vermittlung von Gewaltorientierungen.

Aus der kritischen Analyse dieser Ansätze lässt sich allerdings als Erkenntnis festhalten, dass Gewalt kein singuläres Phänomen bei Kindern und Jugendlichen ist. In der Schule und auch in der Gesellschaft wird (legaler) Zwang ausgeübt. Einige Autoren zeigen auf, dass sowohl in der Schule als auch im gesellschaftlichen Miteinander gewaltsame Handlungen praktiziert und den Schülern vermittelt werden: So werden Schüler in der Schule zur Konkurrenz gegeneinander aufgefordert; im Leistungsvergleich lernen sie, sich gegen ihre Mitschüler durchzusetzen. Gewalttätige

Handlungen sind Kindern und Jugendlichen aus der Schule und der Gesellschaft bekannt und werden nicht notwendig negativ, sondern durchaus auch positiv bewertet.

b) Als eine weitere Gruppe von Theorieansätzen können jene zusammengefasst werden, die sich mit Mängeln, Missständen oder Widrigkeiten in der Gesellschaft beschäftigen, die dazu führten, dass jugendliche Betroffene zu Gewalttätern werden. Es kann hier unterschieden werden zwischen Erklärungsmodellen, die Jugendgewalt als Folge von negativen Erfahrungen im Schulalltag und im Arbeitsleben (schulischer Misserfolg, Arbeitslosigkeit, Armut) darstellen, und Erklärungsmodellen, die gesellschaftliche Gewaltpraktiken (in Familie und Medien) als Vorbild jugendlichen Handelns anprangern. Theoriemodelle, die jeweils verschiedene Erziehungsformen für die Gewalttätigkeit verantwortlich machen, können ebenso wie der Ansatz der Entstehung von Gewalt in „peer-groups“ zu dieser Gruppe gezählt werden.

Die Gemeinsamkeit dieser Ansätze besteht darin, dass Sachverhalte wie gesellschaftliche Phänomene oder Erfahrungen der Jugendlichen aufgeführt werden, die „irgendwie“ Gewalthandlungen „bewirken“. Es werden dabei Automatismen unterstellt, deren genaue Wirkungsweisen nicht erklärt werden. Die „Leerstellen“ der theoretischen Vermittlung zwischen den „Bedingungsfaktoren“ und der „Gewaltemergenz“ werden nicht durch nachvollziehbare Erklärungen gefüllt. Verlierer in der schulischen und beruflichen Konkurrenz, die vor sich ein Leben in Armut oder als „Loser“ sehen, stellen sich sicher die Frage, wie diese mangelhafte Situation zu erklären ist und wie sie praktisch mit dieser Situation umgehen sollen. Hier wurde in der kritischen Analyse ermittelt, dass zur Erklärung des Gewalthandelns der Jugendlichen ihre subjektiven Beweggründe berücksichtigt werden müssen: Die Gewalthandlung macht für den Täter Sinn. Es müssen daher die Gedanken und Urteile der Jugendlichen ermittelt werden, die dazu führen, dass sie ihr Handeln als sinnvoll und angemessen einschätzen. Der Verweis darauf, dass gewalttätige Jugendliche häufig aus sozial benachteiligten Schichten stammen, benennt lediglich einen – evtl. auch empirisch nachweisbaren – Sachverhalt; eine Erklärung für die ausgeübte Gewalthandlung kann er nicht ersetzen.

Ein vergleichbarer Automatismus wird in Ansätzen unterstellt, die von einer Nachahmung in der Gesellschaft erfahrener und praktizierter gewalttätiger Handlungen ausgehen. Jugendliche erführen durch Zuschauen oder durch eigenes Erleben in der (autoritären bzw. antiautoritären) Erziehung, in der Familie und in den Darstellungen der Medien Gewalt; im eigenen Handeln ahmten sie die erfahrene Gewalt nach. In diesen Erklärungsmodellen wird allerdings der Grund des Nach-

ahmens von Gewalthandlungen lediglich darin gesehen, dass sie vorgemacht werden. Es ist kritisch dagegen eingewandt worden, dass auf solche Phänomene zustimmend reagiert werden kann, indem sie imitiert werden; ebenso gut kann die Reaktion aber auch in der Ablehnung der wahrgenommenen Handlung bestehen. In die Erklärung einzubeziehen ist daher, dass die Ausübung von Gewalttaten unterstellt, dass das handelnde Subjekt sie als legitim, sinnvoll und erfolgversprechend einschätzt, d. h. dass es die wahrgenommenen gewalttätigen Handlungen in seinem Urteil als nachahmenswert bewertet. Erst wenn die positive Beurteilung der Gewalthandlung erläutert ist, die der „Imitierende“ in ihr sieht, lässt sich von „Nachahmen“ im Sinne eines Lernprozesses sprechen.

Zu der Gruppe der Theoriemodelle, die in gesellschaftlichen Phänomenen die Ursache von Jugendgewalt suchen, ist auch die „moderne“ Variante der Jugendgewalt-Theorien zu zählen, die den multifaktoriellen Ansatz favorisiert. Jugendgewalt wird, wie dargestellt, in diesen Theorien als „Symptom der Kumulation sozialer Risiken“ gefasst; es wird angenommen, dass ein „Geflecht von Faktoren, die im Hinblick auf Jugendgewalt eine risikoerhöhende Wirkung entfalten“ (WETZELS/ENZMANN ET AL. 2001, S. 281), die Ursache ist. Zu diesen Risiken werden der soziale Kontext (gewalttätige Familien, peer-groups etc.) wie auch Gewalt in den Medien und das erzieherische Umfeld gezählt. Die ursächliche Wirkung der verschiedenen Faktoren wird in diesem Modell in dem Zusammenwirken der „Bedingungsfaktoren“ gesehen, welches jedoch nicht plausibel erläutert wird. Hier wurde eingewandt, dass ein Zusammenwirken verschiedener Faktoren nur dann behauptet werden kann, wenn an jedem einzelnen Faktor erläutert werden kann, wie und warum er dazu führt, dass Jugendliche Gewalthandlungen positiv bewerten und selbst ausüben.

c) In den letzten Jahren ist in der wissenschaftlichen Diskussion zu beobachten, dass ein Erklärungsmodell vermehrt Zustimmung findet, welches das Gemeinsame verschiedener Erklärungsmodelle darin sieht, dass Jugendlichen in der modernen Gesellschaft die Anerkennung verweigert wird. Bestehende Theoriemodelle werden insofern in dieses Modell integriert, als sie gesellschaftliche Phänomene benennen, die das Gefühl mangelhafter Anerkennung bei den Jugendlichen hervorrufen können:

„An jeder dieser Erklärungen ist etwas dran. Insgesamt ist die Lage aber komplexer. Anerkennung speist sich aus ganz verschiedenen Quellen. Eine Familie bietet idealerweise Anerkennung in Form von Liebe; eine Schule Lob für Leistung; ein Freundeskreis Selbstbewusstsein durch eine wichtige Position in der Gruppe. Wir beobachten seit Jahren, dass es in all diesen Institutionen für Jugendliche immer schwieriger wird, sich Anerkennung zu verschaffen. Die

Situation auf dem Ausbildungsmarkt, die es vielen fast unmöglich macht, sich dort zu beweisen, ist nur ein besonders dramatisches von vielen Beispielen dafür, wie wenig Teilhabemöglichkeiten junge Menschen haben. Das Resultat: Jugendliche verschaffen sich Anerkennung – mit welchen Mitteln auch immer, und sei es über die Angst Anderer.“ (HEITMEYER 2004, S. 15)

Dass es bei gewalttätigen Handlungen von Jugendlichen um Anerkennung geht, wird in neueren Veröffentlichungen bestätigt. Sowohl in den Titeln relevanter Veröffentlichungen⁶² zum Thema Jugendgewalt als auch in jüngsten Zeitungsberichten zu Amokläufen von Schülern findet sich vermehrt die These, dass Jugendliche ihr Bedürfnis nach Anerkennung und Bestätigung ihrer Person durch die Ausübung von Gewalthandlungen zu befriedigen versuchen. Zur Untersuchung und Bestätigung dieser These wäre aber zu erläutern, warum die Forderung nach Anerkennung für die Jugendlichen eine derartige Rolle spielt und warum ihnen Gewaltaktivitäten als für diesen Zweck sinnvolle Handlungen erscheinen: Warum sind die Jugendlichen eigentlich auf die Anerkennung ihrer Person aus? Warum fühlen sie sich verletzt, wenn ihnen diese Anerkennung versagt bleibt? Warum fühlen sie sich in der Verfolgung ihrer Interessen von dem Urteil anderer über ihre Person betroffen? Auf diese Fragen gehen nur wenige Autoren in ihren Veröffentlichungen ein. Der Wunsch nach „Anerkennung“ wird als ein naturgemäßes menschliches Bedürfnis unterstellt; ein Mangel an Anerkennung oder auch übertriebenes Anerkennungsstreben gelten unhinterfragt als Ursache von jugendlicher Gewalt:

„Wer sich als Person nicht anerkannt fühlt, wird weder andere Menschen noch gesellschaftlich anerkannte Normen wertschätzen. Oder, anders gesagt: In dem Maße, in dem ich mich selbst nicht schätze, geht mir auch der Wert körperlicher Unversehrtheit anderer Menschen verloren.“ (HEITMEYER 2004, S. 15)

In dieser Ausführung wird die Anerkennung durch andere mit der Selbstwertschätzung *gleichgesetzt*. Wer nicht anerkannt wird, kann sich selbst nicht schätzen. Diese Gleichsetzung ist gesellschaftlich so durchgesetzt, dass sie naturgemäß erscheint. Der Wunsch nach Anerkennung der Person gilt als selbstverständlich und unhinterfragbar. Damit liegt eine tautologische Bestimmung der Notwendigkeit persönlicher Anerkennung vor: Das Anerkennung erklärt sich dadurch, dass der Mensch sie braucht.

⁶² Vgl. „Der Kick und die Ehre“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999), „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“ (BRUHNS/WITTMANN 2002) und „Der Kult des Selbstbewusstseins und seine selbstbewussten Früchtchen“ (HUISKEN 1996).

In der Fortführung dieser Grundannahme wird – wie hier von Heitmeyer – das unbefriedigte Bedürfnis nach Bestätigung der Person als Ursache von Gewalthandlungen dargestellt: Erfährt der Mensch keine Anerkennung, verliert er die Fähigkeit zur Wertschätzung seiner eigenen Person sowie auch anderer Menschen. Die Verletzung der eigenen Normen soll für den Mensch *der Grund* dafür sein, dass er die Normen der Gesellschaft nicht schätzen kann; *folglich* verstoße er gegen diese Normen und greife zu Gewalt. Die beiden hier behaupteten Schlussfolgerungen des Menschen, die Heitmeyer aus dem Ausbleiben von Anerkennung ableitet, werden nicht erläutert; auch sie scheinen naturgemäße, automatische Reaktionen zu sein.

„Wir gehen davon aus, dass jugendliche Gewalttäter so gut wie immer eines gemeinsam haben: Ein enormes Defizit an Anerkennung. Diese Anerkennung ist die wichtigste Quelle für ein positives Selbstbild von Jugendlichen – gerade in einer Zeit, in der sie ihren Platz in dieser Gesellschaft erst noch finden müssen. Wem sie verschlossen bleibt, für den wird Gewalt zu einer attraktiven Alternative, um sich Geltung zu verschaffen.“ (HEITMEYER 2004, S. 15)

Der Mangel dieser Theoriemodelle besteht so wiederum darin, dass die subjektiven Beweggründe der handelnden Jugendlichen nicht untersucht werden. Auch werden Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung und Diskussion nicht aufgenommen; denn auch Heitmeyer teilt die Einschätzung, dass sich Jugendgewalt als gewalttätige Form des Umgangs mit den Mitmenschen beschreiben lässt, die der Gesellschaft auch sonst gar nicht fremd ist. An die Stelle einer Erklärung, warum „Gewalt“ dem Jugendlichen als eine „attraktive Alternative“ für den fehlenden Platz in der Gesellschaft erscheint, tritt die Diskussion der Gesellschaft: Das Phänomen der Jugendgewalt wird als Problem der Gesellschaft besprochen. Mit dieser Argumentation ist die Suche nach den Gründen und Ursachen von Gewalthandlungen von Jugendlichen in eine Suche nach Faktoren oder Prädikatoren einer gelungenen Sozialisation überführt (vgl. Kap. 6).

5. Theoretische Erklärungsansätze weiblicher Jugendgewalt

Im 3. Kapitel wurden die Forschungsergebnisse zu Mädchen- und Jungengewalt, die in den letzten Jahren durch empirische Studien gewonnen worden sind, systematisch dargestellt. Eine ausführliche Analyse der theoretischen Erklärungsansätze, die die Wissenschaftler in ihren Forschungsberichten zu Grunde legen und in ihren Erklärungsmodellen fortentwickeln, wurde dort nicht vorgenommen. Dies soll im Folgenden geschehen.

Die im vorhergehenden Kapitel dargestellten und kritisch analysierten Theorien zu der Erklärung von Jugendgewalt sind als geschlechtsneutral zu bezeichnen. Die Autoren differenzieren nicht zwischen Gewalthandlungen von Jungen und Gewalthandlungen von Mädchen und führen ihre theoretischen Überlegungen auf beide Geschlechter bezogen aus; es soll allgemein gewalttätiges Handeln von Jugendlichen erklärt werden.

Innerhalb dieser Erklärungskonzepte ist es durchaus möglich, die Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden bei Gewalthandlungen zu stellen, d. h. die Erklärungsmodelle auf die Differenzierung zwischen männlicher und weiblicher Jugendgewalt auszuweiten. Sofern dies geschieht, beziehen sich die Wissenschaftler auf klassische Ansätze der Sozialisations- bzw. Rollentheorie oder auf moderne konstruktivistische Ansätze der aktiven Aneignung von Geschlechtsrollenkonzepten. Beide Varianten der Erklärung geschlechtsspezifischer Unterschiede im gewalttätigen Handeln von Jugendlichen beziehen dabei die in Kapitel 4 untersuchten Theorien in ihre Konzepte ein, Widersprüche und Unstimmigkeiten dieser Theorien werden so aufgenommen und fortgeführt.

5.1 Empirische Befunde als Grundlage geschlechtsspezifischer Theorien

Die Auswertung der vorliegenden empirischen Studien zu Jugendgewalt in Kapitel 3 hat gezeigt, dass aussagekräftige Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Gewaltverhalten bei Jugendlichen erst seit Ende der neunziger Jahre gewonnen werden konnten. Durch Studien, in denen gezielt das Verhalten von Mädchen in den Forschungsfokus einbezogen wurde, wurden unterschiedliche Formen der Gewalt bei Mädchen und Jungen ermittelt: Während bei Jungen häufiger physische Gewalthandlungen und aktive körperliche Aggressivität fest-

gestellt wurden, ließen sich bei Mädchen häufiger psychische Gewalthandlungen und verdeckte Aggressionsformen feststellen, z. B. Beleidigungen, Lästereien und die Schädigung sozialer Beziehungen.⁶³

Ein Resultat neuer empirischer Studien ist die Beobachtung, dass das Ausmaß weiblicher Gewalt – wenn auch auf niedrigem Niveau – gegenüber früher zunimmt. Dies lässt sich durch die Auswertung der Daten der PKS in Kapitel 2 bestätigen. Der Anteil von Mädchen und jungen Frauen an Gewalthandlungen ist zwar sehr gering, doch ist eine eindeutige Zunahme der Gewalthandlungen nicht zu leugnen. In der wissenschaftlichen Diskussion wird daher festgestellt, dass Mädchen und junge Frauen gegenüber den männlichen Gewaltausübenden „aufholen“.

Empirisch beobachtet und durch neuere Studien belegt wurde des Weiteren ein allmählicher Wandel im Gewaltverhalten der Mädchen und jungen Frauen: Beim weiblichen Geschlecht sind im Verhältnis zu früher vermehrt Formen aggressiv-physischer Gewalt anzutreffen. Beobachtet wird, dass die Gewalthandlungen der Mädchen sich in ihrem Charakter häufig nicht mehr von der Gewalt der Jungen unterscheiden. Es wird daher in einigen Veröffentlichungen zum Thema von einer allmählichen „Angleichung“ der Geschlechter gesprochen.

Als weiteres Ergebnis, welches ebenfalls durch die Analyse der Daten der PKS in Kapitel 2 bestätigt werden kann, wird in den Auswertungen der Studien festgehalten, dass der Anteil der Mädchen an Gewalthandlungen trotz seiner Zunahme noch immer gering ist. Von Vertreterinnen der deutschen Mädchenforschung wird auch noch in neueren Veröffentlichungen hervorgehoben, dass „der Anteil gewalttätig agierender Mädchen deutlich unter dem von Jungen“ liegt (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 294). Folglich sei eine „Dramatisierung des – keineswegs neuen – Phänomens Mädchengewalt unzulässig“ (SILKENBEUMER 2006, S. 318).

Mädchenspezifische Theorieansätze zur Erklärung der Ursachen von Jugendgewalt greifen diese empirisch nachgewiesenen Befunde in ihren Erklärungen auf.

⁶³ Als Attribute zur Charakterisierung der Gewaltformen, die Mädchen zugeschrieben werden, nennt Ulrike Popp z. B.: „gemein“, „heimtückisch“, „hinterlistig“, „abwertend“. (vgl. POPP 1999, S. 218) Ähnlich auch: GUGGENBÜHL 2002, S. 163-165.

5.2 Sozialisations- und rollentheoretische Ansätze

Im Folgenden wird zunächst das Erklärungsmuster des sozialisations- und rollentheoretischen Ansatzes vorgestellt und einer Kritik unterzogen (5.2.1). Anschließend wird ausgeführt, wie dieser Ansatz in der sozialwissenschaftlichen Diskussion kritisiert wird und welche neuen theoretischen Erklärungsansätze aus dieser Kritik abgeleitet werden (5.2.2).

5.2.1 Das Erklärungsmuster des rollentheoretischen Ansatzes

Sozialisierungstheoretische Ansätze gehen davon aus, dass bei Kindern im Laufe des Heranwachsens die „Identitätsentwicklung zunehmend von Geschlechtsrollenerwartungen geprägt“ (POPP 1999, S. 208) wird. Mädchen und Jungen übernehmen gesellschaftliche Rollenzuschreibungen, die an sie herangetragen würden, und identifizierten sich zunehmend mit ihrer Geschlechtsrolle. Bezüglich des Gewaltverhaltens lägen in den gesellschaftlichen Geschlechtsrollenerwartungen Unterschiede vor. Während der männlichen Rolle aktives Gewaltverhalten und physische Durchsetzungsfähigkeit zugeschrieben werde, gelte für die Frauenrolle die Zuschreibung eher passiver und zurückhaltender Verhaltensweisen; Offensivität und physische Gewalt beim weiblichen Geschlecht würden negativ bewertet.

Diesen Theorien zufolge sind Mädchen und Frauen gemäß der traditionellen Weiblichkeitsbilder angepasst, unauffällig, pro-sozial und beziehungsorientiert; Männer hingegen aggressiv, rebellisch, wagemutig und durchsetzungsorientiert. Ulrike Popp beschreibt dies wie folgt:

„Geschlechtsrollenerwartungen und -zuschreibungen der männlichen Überlegenheit, Macht und potentiellen Gewaltbereitschaft, in der es gilt, sich von allem abzusetzen, was die enger begrenzte Welt des Weiblichen und dessen Eigenschaften ausmacht. Jungen lernen in ihrem Sozialisationsprozeß Dominanz, Affektkontrolle und das Überspielen von Versagensängsten notfalls über Gewaltausübung. Das heranwachsende Mädchen erlebt im Zuge ihrer Jugendphase, dass es sich in einer Kultur befindet, in der die an die männliche Geschlechtsrolle gebundenen Werte (Durchsetzungsfähigkeit, Rationalität, Sach- und Karriereorientierung, Ehrgeiz etc.) höher geschätzt werden als sogenannte ‚weibliche‘ Fähigkeiten wie Beziehungsorientierung, Fürsorge oder Mitgefühl. Sie erfahren, dass die männliche Überlegenheit die Geschlechterbeziehung strukturiert und lernen, dass sie nicht männlich sein sollten.“ (POPP 1999, S. 209)

In dieser Darstellung werden die beobachtbaren geschlechtsspezifischen Erscheinungsformen von Gewalt als Ausdruck unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Rollenmuster erklärt. Die verschiedenen Verhaltensweisen, die bei den Geschlechtern auftreten und die empirisch als geschlechtstypisch beobachtet werden können, werden darauf zurückgeführt, dass es unterschiedliche Rollenzuschreibungen für die Geschlechter gebe: Der Grund für das unterschiedliche Verhalten der Geschlechter liege darin, dass es geschlechtsspezifische Rollen- oder Sozialisationsmuster gibt. Die geschlechtstypischen Verhaltensweisen werden somit *tautologisch* aus sich selbst erklärt: Der Inhalt der in der Sozialisation vermittelten Rollenbilder ist identisch mit den beschriebenen differentiellen Verhaltensweisen von Männern und Frauen, die doch eigentlich erklärt werden sollten.

In Kapitel 4 wurden Erklärungsmuster, in welchen die handelnden Subjekte als *determiniert* aufgefasst werden, bereits kritisch bewertet: Sie charakterisieren das Gewalthandeln als pure Imitation erlebter oder wahrgenommener Handlungen. Diesen Theorien zufolge agieren Jungen und Männer also gewalttätig, *weil* die sozialen Rollenbilder ihnen solche Verhaltensweisen im Sinne der Wahrung von Identität nahe legen; Mädchen und Frauen handeln weniger aggressiv, *weil* ihnen dies in den Rollenzuschreibungen nicht nahegelegt wird. Gegen das Modell der Rollenzuschreibung muss jedoch eingewandt werden, dass eine *automatisierte* Übernahme von Rollenbildern bei Kindern ebenso wenig wie bei Erwachsenen stattfindet. Das Handeln unterstellt die geistige Steuerung durch den Handelnden; von seinen subjektiven Interpretationen und Urteilen hängt es ab, welche Handlung er ausübt. Wenn erklärt werden soll, warum bestimmte Handlungsmuster von Mädchen bzw. Jungen übernommen werden, muss daher erläutert werden, aus welchen Gründen sie diese Muster als für sich geeignete Handlungsweisen akzeptieren.

Nach Faulstich-Wieland ist zwar der Prozess der Übernahme gesellschaftlicher Rollenzuschreibungen durch die Heranwachsenden kein „passives Geprägtwerden“, sondern ein Prozess, in dem Sozialisation „in einer aktiven Auseinandersetzung des einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt“ (FAULSTICH-WIELAND 1999, S. 49) geschieht, in dieser aktiven Ausbildung von Geschlechtsidentität beobachtet sie aber auch die Aneignung typischer Rollenbilder:

„Für unsere Betrachtung der weiblichen Sozialisation können wir insgesamt als leitende Erziehungsnorm das Bild eines Mädchens erkennen, das die typisch weiblichen Tugenden der zärtlichen, hilfsbereiten und sozialen Frau kombiniert mit Bildungswillen, Anstrengungsbereitschaft und der Fähigkeit zu

kritischer Selbstbehauptung. Allerdings schimmert in der deutlich zurückhaltenderen Befürwortung von Konfliktfähigkeit und Zivilcourage und der stärkeren Betonung von Aufgeschlossenheit, Flexibilität und Toleranz doch auch massiv der Bezug auf geschlechtstypische Zuschreibungen durch, die Frauen größere Empathie, Einfühlsamkeit – kurz die größere Nähe zur Beziehungsarbeit bescheinigen und abverlangen.“ (FAULSTICH-WIELAND 1999, S. 49)

Auch in der Darstellung von Faulstich-Wieland, die die aktive Rolle der Mädchen bei der Aneignung von Rollenbildern betont, wird nicht erläutert, warum die Mädchen diese Rollenzuschreibungen übernehmen. Analog zu den deterministischen Sozialisationstheorien wird die Übernahme der geschlechtstypischen Eigenschaften tautologisch erklärt: Die Mädchen akzeptieren die geschlechtstypischen Eigenschaften, weil es sie gibt. Die Handlungsweisen von Mädchen werden aus der Perspektive des typischen Bildes von Weiblichkeit wahrgenommen; das Bild von der weiblichen Rolle konstituiert sich aus den Phänomenen, die als typische Handlungen beobachtet werden. Seltener wahrgenommene Handlungen gelten als untypisch und dementsprechend unweiblich. In den Ausführungen von Faulstich-Wieland und anderen Sozialisationstheoretikern werden so lediglich Gemeinsamkeiten mit bzw. Abweichungen von den in der Gesellschaft existierenden geschlechtsspezifischen Rollenbildern festgehalten.

Eine Erklärung der Unterschiedlichkeit der Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen wird so nicht geleistet. In der Beschreibung der Übereinstimmung oder der Abweichung der Gewalthandlungen von Rollenzuschreibungen werden die den Handlungen zu Grunde liegenden Absichten und Urteile nicht erörtert: In der Charakterisierung von Formen weiblicher Gewalt als weniger aggressiv oder „subtil“ werden die handlungsleitenden Urteile der Mädchen und Frauen nicht untersucht, ihr Handeln wird inhaltsleer als Aneignung einer Rollenzuschreibung bestimmt. Entsprechend werden untypische Gewalterscheinungen als Abweichung von Rollenzuschreibungen charakterisiert.

Wenn die Frage beantwortet werden soll, ob bei Mädchen andere Ursachen für ihr Gewaltverhalten vorliegen als bei Jungen, müssen ihre subjektiven Beweggründe erfragt werden. Erst dadurch kann ermittelt werden, ob den unterschiedlichen Erscheinungsformen männlicher und weiblicher Gewalttätigkeit identische oder unterschiedliche Ursachen zu Grunde liegen.

Vertreter des rollentheoretischen Ansatzes sprechen im Bemühen um die Erklärung der veränderten Gewalterscheinungen bei Mädchen statt dessen von einer Nachahmung der Verhaltensmuster von Jungen und jungen Männern:

„Gewaltbereitschaft und Gewalthandeln von Mädchen und jungen Frauen wird vielfach als Orientierung und Nachahmung der Verhaltensmuster von Jungen und jungen Männern interpretiert: Gewalttätigkeit von Mädchen in Jugendgruppen sowie Gruppenstrukturen von Mädchengruppen werden als Imitation männlichen Verhaltens bzw. als Resultat männlicher Einflüsse bezeichnet. Gewalttätigen Mädchen wird ein Selbstkonzept zugeschrieben, das sich nicht an weiblichen, sondern männlichen Normen orientiert.“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 311)

In den Ausführungen von Bruhns und Wittmann ist die Gültigkeit männlicher und weiblicher Rollenmuster unterstellt. Hervorgehoben wird, dass Mädchen sich heutzutage nicht mehr an diese klare Trennung halten. Die Charakterisierung des veränderten Gewaltverhaltens von Mädchen als eine Imitation männlicher Verhaltensmuster führt jedoch nicht weiter. Vielmehr müsste erklärt werden, warum manche Mädchen, statt sich an ihr eigenes Rollenkonzept zu halten, sich an dem der Jungen orientieren – und andere dagegen nicht? Welche Gründe haben die Mädchen für diesen Wechsel? Wiederum kommt man ohne eine Untersuchung der Begründungen der Mädchen, warum ihnen männliche Gewaltmuster attraktiv erscheinen, nicht weiter.

5.2.2 Zur Kritik des rollentheoretischen Ansatzes in der sozialwissenschaftlichen Diskussion

In traditioneller rollentheoretischer Perspektive wird von einem weitgehend ungestörten Prozess der Internalisierung geschlechtsrollenstereotyper sozialer Verhaltensweisen durch Kinder und Jugendliche ausgegangen. Identitätsbildung, Orientierung und Handlungsmuster der Heranwachsenden sind in diesem Konzept sozialisationstypisch geprägt, wobei die Sozialisation als passiver Rezeptionsprozess stattfindet. Diese Theorien stellen zwar ontologisierende und biologisch verengte Sichtweisen in Frage, doch können sie sich letztlich nicht von ihnen lösen. Denn die Internalisierung geschlechtstypischer Rollen erscheint in diesen Ansätzen unvermeidlich und damit „natürlich“. Das Handeln männlicher wie weiblicher Gesellschaftsmitglieder wird als Ausdruck von Rollenmustern charakterisiert, die selbst nicht erklärt werden.

In der Fachliteratur liegen nur wenige kritische Infragestellungen des rollentheoretischen Konzeptes vor. So weist Joachim Kersten die Rollentheorie mit dem Argument zurück, dass der Begriff des Geschlechts nur eine „geronnene Größe“ sei:

„In der Mehrzahl der deutschsprachigen Erklärungsansätze/Theorien zum Thema Geschlechtersozialisation wird mit Begriffen gearbeitet, die Geschlecht als eine dualistische bzw. sogar geronnene Größe verstehen. Zentral

die Werkzeuge der funktionalistischen Familiensoziologie und ihrer Theorien von Geschlechtersozialisation, nämlich die Annahme von ‚Geschlechterrollen‘ und von einer männlichen und weiblichen ‚Geschlechtsidentität‘ führen in erkenntnistheoretische Sackgassen. [...] Die soziologischen/sozialpsychologischen Modelle der Geschlechtsrolle und Geschlechtsidentität führen zusammen mit essentialistischen Annahmen zu Tautologien. Ein Beispiel aus der Literatur zur ‚männlichen Sozialisation‘: ‚Die hohe Rate männlicher Gewalttätigkeit und die diffusen Formen alltäglicher Männergewalt verweisen auf die Bedeutung, die Gewalt in der männlichen Lebensbewältigung hat.‘ (Böhnisch/Winter 1993, S. 196) Gewalt verweist auf die Bedeutung der Gewalt in der Bewältigung heißt das wohl.“ (KERSTEN 1999, S. 78)

Kersten verweist hier darauf, dass die Annahme einer Geschlechtsrolle und Identifikation mit ihr zu tautologischen Erklärungen führt, indem sie das spezifische Verhalten von männlichen Gewalttätern daraus erklären, dass die männliche Geschlechtsrolle Gewalthandlungen nahe lege. In Absetzung von diesen „erkenntnistheoretischen Sackgassen“ entwickelt er das Theoriekonzept der „hegemonialen Männlichkeit“, in dem er die „Konstruktion von Männlichkeiten“ ausarbeitet (siehe hierzu Kap. 5.3.1).

Auch Mirja Silkenbeumer stellt die klassische Sozialisationstheorie in Frage. Angesichts heutzutage feststellbarer „vielfältiger Differenzierungen der Geschlechter“ sieht sie das Geschlechtsrollenkonzept als „unzureichende Theorie“ an:

„Kritisch am Sozialisationskonzept ist die mit ihm verbundene Frage nach geschlechtsspezifischer Sozialisation und die Frage nach Geschlechterunterschieden sowie nach ‚typischen‘ geschlechtsdifferierenden Sozialisationsbedingungen. Die Suche nach den typischen Sozialisationsprozessen von Männern und Frauen wird angesichts vielfältiger Differenzierungen der Geschlechter fragwürdig. Die Geschlechtsrollentheorie wird inzwischen häufiger als unzureichende Theorie kritisiert. [...] Das Konzept der ‚Geschlechtsrolle‘ missachtet die Widersprüchlichkeit von Verhaltenserwartungen und die Vielfalt tatsächlicher Verhaltensmuster. Im Ansatz der Geschlechtsrolle wird Geschlecht als Dualismus begriffen, in dem in jeder Kategorie voneinander unterscheidbare, in der Sozialisation erlernte Rollenmuster für das Verhalten von Männern und Frauen existieren.“ (SILKENBEUMER 2000, S. 23; Herv. im Orig.)

Das dualistische rollentheoretische Sozialisationskonzept erscheint Silkenbeumer zu undifferenziert, um das Handeln von Menschen zu erklären. Sie wendet dagegen ein, dass heutzutage eine Vielfalt von Verhaltensmustern festzustellen sei, die nicht mit geschlechtsrollenspezifischen Verhaltenserwartungen übereinstimmen. Um diese Lücke zwischen Theorie und Realität zu schließen, erscheint ihr das Konzept der „Konstruktion von Weiblichkeit“ geeignet (siehe hierzu Kap. 5.3.2).

5.3 Individuelle Konstruktion von Geschlecht und Gewaltverhalten

In modernen konstruktivistischen Ansätzen wird die Identitätsbildung als aktiver Prozess verstanden, in welchem sich das gesellschaftliche Subjekt mit vorgefundenen Orientierungen und Normen auseinandersetzt und diese aktiv adaptiert und konstruktiv für sich modifiziert. Ein häufig zitierter Vertreter dieses Ansatzes ist Joachim Kersten, der die konstruktive Herausbildung von „Männlichkeit“ untersucht; bezogen auf die „Weiblichkeit“ sind innerhalb der neueren Forschungen zu weiblicher Jugendgewalt u. a. Mirja Silkenbeumer, Ulrike Popp und die beiden Autorinnen Kirsten Bruhns und Svendy Wittmann zu nennen. Allen konstruktivistischen Ansätzen gemeinsam ist, dass sie die „aktive Aneignung und eigenen Handlungsmöglichkeiten“ im Rollenverhalten der Geschlechter herausarbeiten möchten und sich dadurch von traditionellen Konzepten absetzen, die Sozialisation „eher als Prägung durch die soziale Umwelt verstanden“ (SILKENBEUMER 2000, S. 71).

5.3.1 Hegemoniale Männlichkeit

Hans-Volkmar Findeisen und Joachim Kersten entwickeln in ihrem Buch „Der Kick und die Ehre“ die Theorie, dass bei Jungen Gewalt der Herstellung von Männlichkeit diene (FINDEISEN/KERSTEN 1999, S. 33). Sie beziehen sich dabei auf negative gesellschaftliche Veränderungen im Rahmen der Globalisierung, die zu zunehmender Arbeitslosigkeit und Armut führten, und auch die „jahrhundertlang gehegte Bastion der Familie“ nicht verschonten. Männer gingen daher in „Abwehrhaltung oder in die Offensive“ und entwickelten zur Erhaltung ihrer Identität „gewalttätige Männlichkeit als Identitätskonstrukt“. Die Auswirkungen des „sozialen Wandels“ beschreiben die Autoren folgendermaßen:

„Er produzierte nicht nur mehr Sozialhilfeempfänger, eine immer ungerechtere Verteilung der Vermögen, Massenarbeitslosigkeit und einen unterhalb des Tarifrechts angesiedelten zweiten Arbeitsmarkt, sondern weichte auch die Rollen- und Männlichkeitsbilder der patriarchal organisierten bürgerlichen Kleinfamilie auf [...]. Der heutige Arbeitsmarkt fragt nicht oder immer weniger danach, ob der ‚Brötchenverdiener‘ männlich ist oder eine Frau, nur danach, ob er oder sie billig arbeitet. [...] und so wird verständlich, weshalb Männer in Abwehrhaltung oder in die Offensive gehen.“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, S. 35)

Der Argumentation von Findeisen und Kersten zufolge bietet die veränderte Gesellschaft keine akzeptablen Rollen- und Männlichkeitsbilder mehr, die jungen Männern für die Konstruktion ihrer Identität geeignete Muster bieten. Um Jugendgewalt

zu erklären, muss ihrer Auffassung nach in den Analysen den „unterschiedlichen Identitätskonzepten der Jugendgewaltgruppen Rechnung“ getragen werden; durch „phänomenologisch-hermeneutische Herangehensweisen“ müssten Jugendgewaltphänomene untersucht werden (FINDEISEN/KERSTEN 1999, S. 32f.). In ihrem Theoriekonzept beziehen sich die Autoren somit auf die Bedeutung von männlichen Identitätskonstrukten für Jungen und Männer und fordern die wissenschaftliche Erforschung der Sinnhaftigkeit gewaltaffirmativer Identitätskonzepte für die Gewalttäter.

Das, wie oben referiert, von Kersten kritisierte tautologische Erläuterungskonzept der rollentheoretischen Ansätze wollen die beiden Autoren offensichtlich dadurch vermeiden, dass sie „Männlichkeit“ als Folge gesellschaftlicher Strukturen erklären. Männliche Hegemonie entstehe im „Zusammenwirkungen von Geschlechter-, Rassen- und Klassenverhältnissen“:

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

Unklar bleibt in dieser Erklärung, warum gesellschaftliche Klassenverhältnisse männliche Identitätskonstrukte zur Folge haben müssen. Kersten setzt der von ihm kritisierten tautologischen Erklärung der Männlichkeit aus der männlichen Rollenzuschreibung entgegen, dass hegemoniale Männlichkeit aus dem Zusammenwirken gesellschaftlicher Verhältnisse hervorgehe. Eine nachvollziehbare Erläuterung, wieso Männlichkeit „hegemonial“ ist und wie die männliche „Vormachtstellung“ durch Geschlechter-, Rassen- und Klassenverhältnisse entsteht, ist damit jedoch nicht erbracht.

Kersten unterstellt somit in seiner Argumentation gesellschaftliche Bilder von männlicher Hegemonie. Diese seien nicht mehr durch althergebrachte Rollenzuschreibungen charakterisiert, sondern würden von Jugendlichen in anderen Handlungs- oder Selbstdarstellungsweisen angestrebt: Auf der Suche nach Hegemonie und Partizipation an „männlicher Machtausübung“ versuchten Jugendliche durch Ersatzhandlungen ihren Anspruch geltend zu machen:

„[...]“, denn speziell solche Jungen, die keine Aussicht darauf haben, zumindest irgendwann einmal durch Herkunft oder Bildungsstatus an hegemonialer Männlichkeit zu partizipieren, sind auf Versuche festgelegt, sich aus der Position untergeordneter, nämlich besitz- und machtloser Männlichkeiten auf

hegemoniale männliche Machtausübung zu beziehen. Ihr Versuch, durch Symbolik, Embleme und Konfliktaustragung diesen Anspruch auf Partizipation sichtbar zu machen, verlängert zumeist ihre ökonomische und soziale Marginalisierung und führt zu Kriminalisierung.“ (KERSTEN 1995, S. 30)

Warum die Jugendlichen bestimmte Handlungsweisen wählen, um – zumindest versuchsweise – an der Macht zu partizipieren, und inwieweit diese Handlungen ihnen für diesen Zweck als geeignet erscheinen, bleibt unerklärt. Die Argumentation, dass die Herkunft aus dafür ungeeigneten sozialen Schichten und ein niedrigerer Bildungsstatus die Partizipation an hegemonialer Männlichkeit verhindern, reicht Kersten als Begründung des Bedürfnisses nach männlicher Hegemonie aus.

Wie schon gegen andere theoretische Erklärungskonzepte eingewandt, die die Entstehung von Jugendgewalt aus erfahrener sozialer und wirtschaftlicher Deprivation ableiten (vgl. u. a. Kap. 4.3, 4.6 und 4.7), ist auch hier anzumerken, dass Kersten nicht erklärt, warum aus untergeordneten sozialen Positionen das Bedürfnis nach männlicher Selbstdarstellung oder gar der Schritt zu Gewalttätigkeit folgen soll. Findeisen und Kersten sehen insbesondere im Außenseiterdasein der *underclass-kids* mangelhafte Möglichkeiten für Männlichkeitserfahrungen, die zu Ersatzhandlungen führten, mit denen sich die Jugendlichen inszenieren könnten:

„*Underclass-kids*, und sie heißen nicht zuletzt *kids*, weil ihnen von der Gesellschaft der Männlichkeitsstatus abgesprochen wird, müssen sich auf *displays*, auf Inszenierungen, verlegen. Über deren Sinn, zumindest aber Unterhaltungswert besteht innerhalb der Jungmännerclique Konsens. [...] Junge Männer der *underclass* haben kein Gehalt, mit dem sie imponieren, mit dem sie Frauen ‚besitzen‘ könnten. Ihnen nützen die insgesamt immer noch besseren Aufstiegsmöglichkeiten von Männern, die besseren Arbeitsbedingungen nichts. Was ihnen bleibt, sind spektakuläre *displays*. Gut gemachte Inszenierungen können ihren sozialen Außenseiterstatus zeitweilig vergessen machen.“ (FINDEISEN/KERSTEN 1999, S. 90; Herv. im Orig.)

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

So ist zusammenfassend gegen das Erklärungsmodell von Findeisen und Kersten einzuwenden, dass der subjektive Sinn der jugendlichen Gewalthandlungen nicht nachvollziehbar erläutert wird. Zwar wenden sich die Autoren gegen deterministische Sozialisationstheorien, die Jugendlichen männliche bzw. weibliche Gewalt-

handlungen zuschreiben; auch kritisieren die Autoren simple Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, wie die „Armut = Gewalt-These“; doch stellen auch sie Männlichkeitsnormen und nicht genau erläuterte gesellschaftliche Bedingungen als Entstehungsursache für männliche Jugendgewalthandlungen vor:

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

Während die Autoren gegen die Theorien von Heitmeyer und Pfeiffer den Einwand vorbringen, die These, Armut gebäre Gewalt sei platt und lasse sich allein dadurch widerlegen, dass viele Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten nicht gewalttätig handeln, sehen sie die Ursachen von männlicher Jugendgewalt in „sozialen Bruchstellen“. Wie gezeigt identifizieren sie als Auswirkungen dieser sozialen Bruchstellen die mangelhafte Vermittlung von Partizipationsgefühlen und fehlende Teilhabe an männlicher Macht. Sie sehen in der Verhinderung einer männlichen Identitätsbildung durch das Gefühl „echter Männlichkeit“ den Entstehungsort von Jugendgewalt. Im Unterschied zu den von ihnen als „platt“ kritisierten Theorien der quasi automatischen Hervorbringung von Gewalt durch Armut fügen sie als Vermittlungsschritt die Notwendigkeit „hegemonialer Männlichkeit“ für die männlichen Gesellschaftsmitglieder ein. Sie unterstellen dabei, dass diese Notwendigkeit als normales, natürliches Bedürfnis der Jugendlichen vorliege. Eine Erläuterung des Bedürfnisses und der Art und Weise seiner Befriedigung durch Gewalthandlungen bleibt aus. Eine Erklärung der Gründe der männlichen Jugendlichen für ihre Ausübung gewaltsamer Handlungen wird dadurch nicht geleistet.

5.3.2 Konstruktion und Dekonstruktion von weiblicher Identität und Mädchendelinquenz

Auch Mirja Silkenbeumer distanziert sich von den traditionellen Sozialisations- und Rollentheorien. Sie wendet ein, dass die Vorstellung einer Konditionierung

der Kinder durch familiäre Sozialisation den Menschen als passives Wesen fasse; ihrer Auffassung nach eigne sich der Mensch aber die Umwelt aktiv in sozialen Interaktionen an. In diesem Prozess sei früher die Familie überbewertet worden; inzwischen sei bekannt, dass auch andere Einflüsse eine Rolle spielen:

„Vertritt man die Auffassung, dass Menschen sich aktiv ihre Umwelt in sozialen Interaktionen aneignen, statt passiv auf Vorgänge in ihrer Umwelt zu reagieren (konditioniert werden), dann wird klar, warum Sozialisationseinflüsse relativiert werden müssen. Die Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz wird gegenüber anderen Einflüssen überbewertet. Inzwischen gilt als relativ gesichert, dass gerade auch der Gleichaltrigengruppe bereits im Kleinkindalter eine große Bedeutung beizumessen ist.“ (SILKENBEUMER 2000, S. 36f.)

Silkenbeumer unterscheidet sich von den klassischen Sozialisationstheorien in zwei Punkten: Sie differenziert in den Sozialisationsmomenten zwischen der Familie und weiteren Einflüssen wie der Gleichaltrigengruppe, die ebenso eine Rolle spielten; und sie stellt dem Modell der passiven Übernahme gesellschaftlicher Normen, welche sie mit Konditionierung gleichsetzt, das Modell der aktiven Aneignung entgegen.

Der Fortschritt in Silkenbeumers Ansatz besteht in dem Hinweis darauf, dass es die sozialisierten Jungen wie Mädchen selbst sind, die die Konzepte der Erwachsenen übernehmen. Dieser Hinweis bleibt jedoch formell, wenn die gedanklichen Einschätzungen und Wertungen der Jugendlichen nicht weiter erläutert werden. In dem Modell der Konstruktion von Weiblichkeit wird lediglich festgehalten, dass es die Mädchen *selbst* sind, die sich Normen und Rollenvorstellungen aktiv aneigneten. Der Inhalt der (gesellschaftlich zur Auswahl stehenden) Bewertungs- und Handlungsweisen und die Gründe der Mädchen, diese zu übernehmen, bleibt unerklärt. Ebenso bleibt die Frage unbeantwortet, warum Delinquenz und Gewalt als Möglichkeit der Konstruktion von Weiblichkeit in Betracht kommen.

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

Die Aussage von Silkenbeumer ähnelt Erklärungsmodellen von Jugendgewalt, wie sie im vorhergehenden Kapitel kritisiert wurden. Es wurde dort eingewandt, dass der Hinweis auf gesellschaftliche Prozesse und Veränderungen nicht genügt,

um das gewalttätige Handeln von Jugendlichen zu erklären, weil erst durch die gedankliche Verarbeitung der gesellschaftlichen Phänomene durch die Jugendlichen ihr Gewalthandeln entstehen könne (vgl. u. a. Kap. 4.8.).

Auch eine Ähnlichkeit zu traditionellen Rollentheorien kann in Silkenbeumers Aussage festgehalten werden: Während in dem Modell der Rollensozialisation die Jugendlichen in ihrem Handeln *automatisch* geschlechtsspezifischen Mustern folgen, hebt die Autorin hervor, dass es die Jugendlichen *selbst* sind, die sich ihre Handlungskonzepte aus gesellschaftlich offerierten Alternativen zusammenstellen und damit althergebrachte Rollenzuschreibungen dekonstruieren. Ähnlichkeit besteht jedoch darin, dass die geschlechtstypischen Verhaltensmuster weiterhin tautologisch dadurch bestimmt sind, dass sie vom jeweiligen Geschlecht gezeigt werden – auch wenn sich dadurch die tradierten Muster ändern.

Wenn bei Mädchen gewalttätige Verhaltensmuster beobachtet werden, die bisher als typisch männlich galten, dann wird dies im konstruktivistischen Theoriekonzept als Dekonstruktion typisch weiblicher Verhaltensmodelle erklärt. Eine inhaltliche Erläuterung des Handelns und der zugrundeliegenden Bewertungen des Handelnden bleiben auch in diesen Ansätzen zur Erklärung jugendlichen Gewaltverhaltens aus. In der Absetzung von traditionellen Theorien heben die Konstruktivisten und Dekonstruktivisten formell die Freiheit der Entscheidung des Subjekts hervor; in der Erklärung der Gewalthandlungen von Jugendlichen fallen sie jedoch in gängige Erklärungsmuster zurück.

5.4 Fazit: Moderne Erklärungskonzepte der Gewalt von Mädchen

In den sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen zur Jugendgewalt plädiert eine Minderheit von Wissenschaftlern für eine geschlechtsspezifische Herangehensweise an die Beschreibung und Analyse von Jugendgewalt. Aus ihrer Sicht greift eine geschlechtsneutrale Herangehensweise zu kurz, da Mädchen anderen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt seien bzw. völlig andere Sozialisationserfahrungen machten, die sie aktiv und konstruktiv adaptierten bzw. modifizierten. Es gelte folglich herauszuarbeiten, „welche Funktionen Gewaltausübung für Jungen hat, die sie für Mädchen nicht hat“ (BEHN 1995, S. 13).

Die theoretische Durchführung dieses Vorhabens geschlechtsspezifischer Erforschung von Jugendgewalt wurde in diesem Kapitel am Beispiel relevanter Autoren

untersucht. Die kritische Analyse ihrer theoretischen Ausführungen zeigt, dass in diesen Erklärungsansätzen – mit Einschluss des konstruktivistischen Ansatzes – Bezug auf rollentheoretische Konzepte genommen wird, deren Mangel wie gezeigt darin besteht, nicht die Inhalte des Denkens und Handelns der Jugendlichen zu erklären.

So sind die Ergebnisse der Bemühungen um die Erklärung des Gewalthandelns von Mädchen wenig aussagekräftig: Es wird ermittelt, dass Mädchen aufgrund mädchenspezifischer Sozialisationsmuster mädchentypisches Gewaltverhalten zeigen. So formuliert Sabine Behn:

„Jungen werden in gewalttätiges Handeln hineinsozialisiert. In dem Maße, wie in unserer patriarchalischen Gesellschaft Gewaltausübung zum Mannsein dazugehört, üben gewalttätige Jugendliche sich in Männlichkeit ein. Für sie hat die Ausübung von Gewalt eine Bedeutung – die Einübung zentraler Männlichkeitsfunktionen –, die sie für Mädchen nicht hat, nicht haben kann, denn für Frauen gelten andere Erwartungen und Sozialisationsmuster.“ (BEHN 1995, S. 13)

Als Grund der Gewalthandlung wird so die geschlechtsspezifische Zuschreibung ermittelt. Männer seien gewalttätig, weil dies zum Mannsein gehöre; Jungen würden männlich sozialisiert und praktizierten Gewalt, weil sie sich in Männlichkeit einübten. Für Frauen gelte dies nicht, daher seien Mädchen weniger gewalttätig. Eine Erklärung der Gründe des Gewaltverhaltens und der beobachtbaren Veränderungen der Gewalterscheinungen ist hiermit nicht geleistet.

Auch bei Silkenbeumer findet sich eine ähnlich unbefriedigende Erklärung: Um zu untersuchen, welche eventuell unterschiedlichen Gewaltorientierungen und gewalttätigen Verhaltensweisen bei den Geschlechtsgruppen vorliegen, hat sie in qualitativen Interviews die Lebensgeschichten von männlichen und weiblichen Jugendlichen untersucht und gibt folgende Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Studie:

„Die Analysen dieser Studien zeigten, dass die befragten jungen Frauen sich untereinander unterscheiden, wie dies auch bei den jungen Männern der Fall war. Die Dichotomie männlich-weiblich erwies sich als unzulässig. So kann Gewalt auch von Frauen in gewissen sozialen Situationen ausgeübt werden und stellt sich dann als eine Form von Weiblichkeit dar, die in dieser speziellen Situation ‚hergestellt‘ wird. Die Vorstellung, dass junge Frauen auf ‚typisch weibliche Art‘ Gewalt ausüben bzw. junge Männer dies auf ‚typisch männliche Art‘ tun, kann ebenfalls zurückgewiesen werden, wenngleich sich bestimmte Unterschiede zeigen. So versuchten die weiblichen Befragten häufig noch, mit ihrem Gegenüber verbal eine Klärung in sozialen Konfliktsituationen herbeizuführen, während männliche Jugendliche eher unvermittelt Gewalt ausübten.“ (SILKENBEUMER 2000, S. 233)

Als Ergebnis hält Silkenbeumer fest, dass sich in Bezug auf die Jugendgewaltforschung zwischen den Geschlechtern keine gravierenden Unterschiede ermitteln lassen, die die Aufrechterhaltung der Dichotomie männlich-weiblich in der Jugendgewaltforschung rechtfertigen würden. In Bezug auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hält sie – in logischer Fortführung und konstruktivistischer Erweiterung des (tautologischen) Gedankens, dass weibliches Rollenverhalten dadurch bestimmt ist, dass es von Frauen ausgeübt wird – fest, dass Frauen durch die Ausübung von Gewalt Weiblichkeit konstruieren.

Auch Popp, Meier und Tillmann gehen von geschlechtsspezifischen Rollenbildern aus und zeigen auf, dass sich Mädchen in der aktuellen Gesellschaft nicht mehr so zurückhaltend zeigen, wie es ihnen früher zugeschrieben worden ist: „Es gibt auch Täterinnen“ (POPP/MEIER/TILLMANN 2001, S. 170). Bei der Untersuchung der Ursachen für die Gewalthandlungen der Mädchen stellen die Autoren fest, dass bei beiden Geschlechtern ähnliche „Bedingungskonstellationen“ vorliegen, die „gewaltfördernd“ wirken. Bei männlichen wie bei weiblichen Tätern ließe sich ermitteln, dass Gewalthandlungen zur Behauptung und Durchsetzung der Person dienen:

„Die gewaltfördernden Bedingungskonstellationen der männlichen und weiblichen Dauertäter sind auch hier wieder recht ähnlich: Gewalttätige Mädchen wie Jungen bewegen sich außerhalb der Schule gleichermaßen in Cliques mit einem gewaltbefürwortenden Wertegefüge. Diese Freundesgruppen kennzeichnen sich zum einen durch eine intolerante Haltung gegenüber Andersdenkenden und zum anderen dadurch, dass Konflikte nicht mit Worten ausgetragen werden. In der Präferenz für derartige Freundesgruppen und bei den Erfahrungen, auch in der Familie mit Leistungsdruck und Gewalt konfrontiert worden zu sein, gibt es zwischen Tätern und Täterinnen keine signifikanten Unterschiede. [...] Gewalthandlungen werden damit zum Teil zu einer Behauptungs- und Durchsetzungsstrategie beider Geschlechter.“ (POPP/MEIER/TILLMANN 2001, S. 184)

In allen hier zitierten Ausführungen wird das Verhalten der Mädchen nicht auf die zugrundeliegenden Bewertungen und Urteile hin untersucht, die sie zu gewaltsamen Handlungen veranlassen. Ihre Handlungen werden als geschlechtsspezifisch bzw. -unspezifisch charakterisiert, ohne inhaltlich erläutert zu werden.

Wie den zuletzt zitierten Ausführungen zu entnehmen ist, beziehen sich die Reflektionen über die Ursachen für die Gewalt von Mädchen auf Theoriemodelle, wie sie in Kapitel 4 diskutiert worden sind: Es werden z. B. unter Bezugnahme auf das Heitmeyersche Desintegrationstheorem gewaltfördernde Bedingungen ermittelt ohne die Wirkung dieser Bedingungen nachvollziehbar zu erläutern.

„Als gesichert kann jedoch gelten, dass ein gewalttätiges Handeln nicht aufgrund einzelner Aspekte der Lebenssituation oder der biografischen Erfahrungen von Mädchen und jungen Frauen entsteht, sondern dass es in ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Rahmenbedingungen eingebettet ist, die sich in ihren Effekten ergänzen bzw. verstärken.“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 301)

In der folgenden Darstellung nennen Bruhns und Wittmann als „Einzelaspekte“, die als „Elemente in einem komplexen Wirkungszusammenhang zu betrachten“ seien den „Status der Eltern“, „benachteiligte Stadtteile“, die „ethnische Herkunft“, das „Schulklima und problembelastete Interaktionen zwischen Schülerinnen und LehrerInnen“, „Missbrauch“, „problematische Erziehungsstile“, „deviante Gleichaltrigengruppen“, einen „action-orientierten Freizeitstil“, „Einstellungen, individuelle Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften“ sowie „Fähigkeiten der Problembewältigung“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 301f.).

An die Stelle einer tragfähigen Erklärung der Ursachen des Verhaltens der handelnden Subjekte tritt hier das multikausale Modell der Kombination verschiedener auslösender Bedingungen. Wie es bereits in Kap.4 ausgeführt wurde, wird jedoch hierdurch der Mangel der monokausalen Theorien nur verlagert. Die Erklärung der Gewaltentstehung durch ein Zusammenwirken verschiedener Faktoren kann nur dann plausibel nachgewiesen werden, wenn es an den einzelnen „wirkenden“ Faktoren möglich ist (vgl. u. a. Kap. 4.4).

Die Autorinnen führen in ihren Überlegungen weiterhin aus, dass nicht nur die komplexen Zusammenhänge der Lebenssituation eine Rolle spielten, sondern es offenbar auch wichtig sei, „wie belastende Lebenslagen ver- bzw. bearbeitet werden können“. Das Individuum als aktives Subjekt übernehme gesellschaftliche Tatsachen nicht einfach und akzeptiere Handlungsgrenzen nicht widerspruchlos, sondern gestalte diese aus und verändere sie. Sie formulieren daher die These, „dass Gewaltdelinquenz weiblicher wie männlicher Jugendlicher nicht alleine eine Reaktion auf Bedingungen ihrer Lebenswelt, sondern auch der Versuch ist, die vorgefundene Realität zu verarbeiten und zu gestalten, zu ‚konstruieren‘“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 301).

In der Darstellung der Ergebnisse ihrer qualitativen Studie (vgl. Kap. 3.1.2.6 und 3.1.3) kommen die Autorinnen zu der Einschätzung, dass bei dieser aktiven Auseinandersetzung der Mädchen mit ihrer Umwelt die Ehre, die Selbstdarstellung und die Forderung nach Respekt wichtige Elemente der Konstruktion ihres Weiblichkeitsbildes sind:

„Sie konstruieren demnach für sich ein Weiblichkeitsbild, das einerseits traditionelle Elemente enthält, sich andererseits aber gegen geschlechtstypische Zuschreibungen abgrenzt, die mit einer ohnmächtigen, hilflosen und in Geschlechterbeziehungen untergeordneten Rolle verbunden sind. Gewaltbereitschaft und Gewalthandeln integrieren sie in ihre Weiblichkeitskonzepte mit dem Anspruch auf persönliche Anerkennung und der Abwehr geschlechtsspezifischer Abwertung. Sie wollen in ihrer – auch gewaltbetonenden – Weiblichkeit anerkannt werden. [...] Sie entwerfen so ein Weiblichkeitsbild, das sich mit Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit verträgt, die aus ihrer Sicht Durchsetzungsfähigkeit, Wehrhaftigkeit, Mut und Ehre beweisen. Die Herstellung eines solchen Weiblichkeitsbildes durch Auftreten, Reden, Verhalten bzw. durch eine entsprechende ‚Selbstinszenierung‘ wird von weiblichen wie auch männlichen Gruppenmitgliedern unterstützt [...]. Damit erhalten sie innerhalb der Gruppe eine Bestätigung für gewaltbereites Weiblichkeitsbilder, die ihnen in anderen Zusammenhängen – gerade aufgrund herkömmlicher Erwartungen an ein ‚mädchentypisches‘ Verhalten – verwehrt wird.“ (BRUHNS/WITTMANN 2006, S. 312f.)

Bruhns und Wittmann zufolge dient den Mädchen die gewaltbereiten Selbstdarstellung als eine Möglichkeit, sich Respekt zu verschaffen. Durch die Ausübung ehemals eher „männlicher“ Gewalthandlungen inszenieren sie sich im Umfeld ihrer Clique als durchsetzungsfähig, wehrhaft und mutig und erfahren dafür Anerkennung. In Kapitel 4 wurde auch dieses Erklärungskonzept der Anwendung von Gewalt zum Zwecke der alternativen Selbstdarstellung diskutiert (vgl. Kap. 4.7.3). Es wurde erörtert, dass Jugendliche in Banden und Gangs gesellschaftliche Handlungsmuster kopieren: Da sie als Heranwachsende noch nicht wirklich an der Gesellschaft teilnehmen dürfen, inszenieren sie in ihren Cliquen Nebenwelten, in denen sie „jemand sind“. Es wurde dort auch bereits erörtert, dass in der heutigen Gesellschaft Jugendliche oder ganze Jugendbanden sich angesichts dauerhafter Misserfolge in der Schule und der Gesellschaft offensichtlich von der Teilnahme am „gesellschaftlichen Miteinander“ nichts mehr versprechen und sich völlig in ihre eigenen Welten zurückziehen. Dort reflektieren sie die gesellschaftlichen Urteile über ihr „Versagen“ und stellen ihnen eine eigene Gegenbehauptung entgegen, mit der sie sich selbst als „dennoch siegesfähig“ beweisen.

Wie schon in Kap. 4.9 resümiert wurde, bleibt hier zum einen zu erklären, warum die Suche nach Anerkennung eigentlich eine derart wichtige Rolle im Selbstbild der Mädchen spielt. Zum anderen ist es erklärungsbedürftig, warum die Gewalthandlungen, wie es hier auch von den Autorinnen berichtet wird, als Mittel einer *alternativen Selbstdarstellung* sowohl in der Einschätzung der Mädchen als auch durch die Gruppe *positiv* bewertet wird. Dies soll in Kapitel 6 ausführlich diskutiert werden.

6. Jugendgewalt als psychologischer Akt der Selbstbehauptung in der Konkurrenzgesellschaft

Im Rahmen dieser Arbeit sind unterschiedliche Erklärungsmodelle zu Jugendgewalt vorgestellt und kritisch analysiert worden. Viele dieser Theoriekonzepte wurden als ungeeignet identifiziert, da sie widersprüchliche, nicht nachvollziehbare oder ungenügende Erklärungsleistungen bieten. Ein überzeugendes Erklärungsmodell wurde bisher nicht vorgestellt, es wurden jedoch während der kritischen Analyse einige überzeugende Argumentationen der Theorien hervorgehoben. Diese tragfähig erscheinenden Theoriebestandteile sollen nun im Sinne einer positiven Erklärung zusammengeführt und fortentwickelt werden.

Einführend sollen Überlegungen zu der Intention der sozialwissenschaftlichen Diskussion des Phänomens Jugendgewalt ausgeführt werden. Unter dem Begriff „Jugendgewalt“ werden in der Wissenschaft nicht allein die auffälligen Gewalterscheinungen diskutiert, sondern speziell ihr Auftreten bei den heranwachsenden Gesellschaftsmitgliedern. Jugendgewalt gilt als ein Problem der Gesellschaft. In Kap. 6.1 soll daher das theoretische Anliegen der Jugendgewaltforschung kritisch erörtert werden.

Eine Untersuchung der Situation der Jugendlichen und ihrer subjektiven Urteile und Bewertungsmaßstäbe kann nicht erfolgen, ohne gesellschaftliche Vorgaben einzubeziehen. Die Gesellschaft bietet den Jugendlichen das Material ihrer Urteilsbildungen, vermittelt ihnen Normen und legt ihnen Handlungs- und Wertungsmuster nahe. In ihren Gedanken und Urteilen beziehen sich gewalttätige Jugendliche auf die vorgefundene Gesellschaft und die in ihr geltenden Normen. Die von Jugendlichen ausgeübten Gewalthandlungen sind auch in der Welt der Erwachsenen bekannt. Es sollen daher in Kap. 6.2 Ausführungen zu der Rolle der Gewalt in der Gesellschaft vorangestellt werden.

Anschließend wird auf der Basis und in Fortführung bereits bestehender Ansätze eine positive Erklärung der Ursachen von Jugendgewalt vorgestellt. Es soll erklärt werden, welche Einstellungen, welche Bewertungen und welche Überlegungen Jugendliche dazu führen, Gewalt als ihnen sinnvoll erscheinende Handlungsmöglichkeit einzuschätzen. Vor dem Hintergrund einer Analyse der Situation der Jugendlichen und ihrer „gesellschaftlichen Identität“, d. h. der sie leitenden Normen und Urteilen (Kap. 6.3), lässt sich an ihren Handlungen und aus ihren Äußerungen der Sinn ihrer Gewalthandlungen ermitteln (Kap. 6.4).

Hieran anschließen kann sich die Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit, ob Jugendgewalt ein Geschlecht hat. Es wird erläutert, dass männlicher wie weiblicher Jugendgewalt die gleichen Ursachen zu Grunde liegen und sie sich lediglich in ihren geschlechtsspezifischen Erscheinungsformen unterscheiden (Kap. 6.5).

6.1 Zum Kontext der Jugendgewaltforschung

Allen bisher analysierten und diskutierten Ansätzen liegt die gemeinsame Annahme zu Grunde, dass es sich bei „Jugendgewalt“ um ein beachtenswertes gesellschaftliches Problem handele. Während die Gewalt von Erwachsenen unter völlig anderen Fragestellungen diskutiert wird – wobei an vorderster Stelle strafrechtliche Fragen stehen – und in den Medien und der Wissenschaft nicht zu einer breiten Diskussion unter dem Titel „Erwachsenengewalt“ führt, erscheint die Gewaltaktivität von Jugendlichen als ein besonders bedrohliches Phänomen, das als Signal für ein gesellschaftliches Problem zu werten sei. Diese intensive Diskussion lässt sich darauf zurückführen, dass den heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder in Öffentlichkeit und Wissenschaft besondere Aufmerksamkeit zukommt. Denn die Jugendphase wird als ein wesentlicher Abschnitt in der Entwicklung zu einem gesellschaftsfähigen Subjekt gesehen:

„Die Jugendphase ist in dieser Sicht ein Lebensabschnitt, der durch ein *Nebeneinander von noch unselbständigen, quasi kindheitsgemäßen, und selbständigen, quasi schon erwachsenenmäßigen, Handlungsanforderungen charakterisiert* ist. Der Austritt aus der Jugendphase ist erst dann vollzogen, wenn in allen relevanten Handlungsbereichen ein vollständiger oder zumindest weitreichender Grad von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit erreicht ist.“ (HURRELMANN 1995, S. 46; Herv. im Orig.)

Wie Hurrelmann darstellt, ist die Kindheit eine Zeit der Unselbständigkeit. In der Jugend, der Phase vor dem Eintritt in das Erwachsenenalter, müssen Jugendliche lernen, autonom und eigenverantwortlich den „erwachsenenmäßigen“ Handlungsanforderungen gerecht zu werden: Von Erwachsenen wird erwartet, dass sie selbständig in der Lage sind, diese Aufgabe zu bewältigen. Welcher Art die Anforderungen sind, die den Heranwachsenden bevorstehen, wird nicht erläutert. Diese erscheinen als gegeben, Aufgabe der Jugendlichen ist es, sich darauf vorzubereiten, als Erwachsener „in allen relevanten Handlungsbereichen“ weitreichend autonom und eigenverantwortlich zu handeln.

Das sozialwissenschaftliche Interesse an Jugendlichen ist dadurch begründet, dass es für die Gesellschaft wichtig ist, dass die in ihr Heranwachsenden die Werte und Normen der Gesellschaft kennen lernen und sie akzeptieren: Eine gelungene Sozialisation soll dazu führen, dass der Heranwachsende die gesellschaftlichen Normen einsichtig als für sich geltende Handlungsmaximen akzeptiert und übernimmt. Soziologische und pädagogische Wissenschaften problematisieren die Schwierigkeiten der Einordnung der Heranwachsenden in die gesellschaftlichen Strukturen und suchen nach Vermittlungswegen, die den Jugendlichen die Werte und Normen nahe bringen können.

Als Problem stellt sich ihnen dabei dar, dass Kinder und Jugendliche ungelenke, ungebildete Wesen sind, die nicht von sich aus Einsicht in die bestehenden Regeln und Gesetze des gesellschaftlichen Miteinanders zeigen. Moralische Wertvorstellungen der Gesellschaft und herrschende Praktiken des gesellschaftlichen Umgangs miteinander müssen sie ebenso erst erlernen wie die Einfügung ihrer Person in die gesellschaftspolitische Ordnung und die wirtschaftliche Organisationsstruktur. Diese Normen und Strukturen akzeptieren sie jedoch nicht selbstverständlich. Im Prozess der Vermittlung und individuellen Übernahme gesellschaftlicher Vorgaben zeigen sich Jugendliche – gerade wegen der ihnen noch fehlenden Einsicht – häufig uneinsichtig:

„Zugleich aber kommt es wegen der im Jugendalter charakteristischen unvoreingenommenen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse keinesfalls zu einer einfachen Übernahme von gesellschaftlichen Vorgaben oder zu einer Reproduktion von Sozialcharakteren von einer Generation zur nächsten. Vielmehr ist gerade in diesem Lebensabschnitt das Ausmaß von kreativer und eigenständiger Gestaltung, von produktiver und aktiver Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Lebensbedingungen von sehr großer Bedeutung. Wahrscheinlich sind es gerade die unabgeschlossenen und offenen Verhaltensweisen, die als typisch für die Jugendphase angesehen werden müssen.“ (HURRELMANN 1995, S. 51)

Im Lauf der Aneignung der gesellschaftlichen Vorgaben setzten sich die Jugendlichen kreativ und produktiv mit den Lebensbedingungen auseinander. Diese aktive Auseinandersetzung ist wichtig und gehört zur Phase des Erwachsenwerdens dazu. Wichtig ist jedoch, dass dieser Prozess im Rahmen der gesellschaftlichen Vorgaben stattfindet. Gelingt die Sozialisation der Heranwachsenden nicht, wird die Bedrohung der gesellschaftlichen Ordnung befürchtet: In der wissenschaftlichen und politischen Diskussion um die gelungene Sozialisation der Heranwachsenden wird die Sorge um eine gelungene Einfügung der Heranwachsenden in die hiesige Gesellschaft ausgedrückt.

Dieses Interesse soziologischer und pädagogischer Wissenschaften an gelungener Integration der Heranwachsenden in die gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen und Normen lässt sich auch in vielen Theorien zur Jugendgewalt nachweisen. Die Gewalthandlungen der Jugendlichen werden als Gefährdung der Gesellschaft besprochen. Zwar wird in den Theorien diskutiert, dass Armut und unbefriedigte Bedürfnisse Bedingungen seien, die bei Jugendlichen zur Ablehnung der Normen und Strukturen der herrschenden Gesellschaft führten, doch folgt daraus keine Diskussion dieser ungünstigen Lebensbedingungen, sondern es werden pädagogische Konzepte entwickelt, die den Jugendlichen helfen sollen, dennoch ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Eine gelungene Identitätsbildung liegt vor, wenn sich der Heranwachsende in die Gesellschaft einfügt, zufrieden mit sich und seiner Umwelt ist, und die etablierte Ordnung nicht stört (vgl. Kap. 4.6 und Kap. 4.8.).

Huisken kritisiert diese Sorge der Jugendgewaltforschung an der Rechtsextremismus-Theorie von Wilhelm Heitmeyer, welcher – wie ausgeführt – „Desintegration“ als Ursache (rechtsradikaler) Jugendgewalt sieht:

„Integration, das meint nun einmal nichts anderes als die möglichst freiwillige Unterwerfung unter alle bereitgestellten gesellschaftlichen Zwänge. [...] Eine desintegrierte Jugend könnte sich glatt als Sand im gesellschaftlichen Getriebe erweisen und die festgefügte Gesellschaft stören! So sorgt sich diese Wissenschaft um das innige Einverständnis der ‚desintegrierten‘ Jugend mit jener Gesellschaft, die ihre Armut hervorbringt.“ (HUISKEN 1993, S. 498)

6.2 Gewalt in der Gesellschaft

In der Gesellschaft liegt ein *strukturelles Machtverhältnis* vor, in welchem durch die rechtmäßige Gewalt die herrschenden Normen, Regeln und Ordnungen, denen entsprechend die Mitglieder der Gesellschaft (Jugendliche und Erwachsene) sich zu verhalten haben, definiert sind. Eine Auflehnung gegen oder Abweichung von Recht und Ordnung gilt als Regelbruch, als deviant; die sozialwissenschaftlichen Begriffe Regelbruch und Devianz sind dabei Synonyme zu den im Staatsrecht verwendeten Termini Gesetzesbruch und Kriminalität. Die sozialwissenschaftliche Beurteilung des Verhaltens der Jugendlichen richtet sich nach der geltenden gesellschaftlichen Ordnung: Entspricht ihr Handeln dem erwünschten Regelverhalten, gilt es als legitim – widerspricht es der bestehenden Ordnung, wird seine Rechtmäßigkeit in Frage gestellt.

In der Gesellschaft ist Gewalt kein spezifisches Jugendphänomen. Es gibt bestimmte Formen *gesellschaftlich gebotener Gewalt*. Jugendlichen wird legitimes Gewaltverhalten nahe gelegt, wenn sie z. B. in der Schule die „Konkurrenz als deutlich favorisierte und vom Gewaltverdacht freie Verkehrsform unserer Gesellschaft“ einüben. Wie an den Ausführungen von Gronemeyer gezeigt, lernen sie einerseits „im Unterricht alle demokratischen Bekenntnisse von Gewaltfreiheit und Toleranz auf den Lippen [zu] haben“ (GRONEMEYER 1978, S. 278) und gleichzeitig in der Leistungskonkurrenz Formen von Gewalt als nützliches und erlaubtes Mittel anzuwenden (vgl. Kap. 4.2).

„Zivile“ Gewalt gilt allgemein als legitimes Verhalten. Heranwachsenden werden in Schule und Gesellschaft gesellschaftskonforme Gewalthandlungen und Gewaltcharaktere durchaus als *positive Identitätsmuster* vorgestellt. So sind Gewalthandlungen gesellschaftsfähig, wenn sie als gesellschaftsdienlich oder -notwendig erachtet werden: Sowohl exekutive Vertreter der Staatsgewalt wie Polizei- und Militärangehörige als auch Medien-Helden (wie Schwarzenegger oder Bond) bieten Beispiele für Personen, deren Gewalthandlungen legitim und sinnvoll sind und die mit Anerkennung belohnt werden.⁶⁴

Gewalt ist ein gesellschaftlich durchgesetztes Moment, ohne welches das alltägliche Leben nicht vorzustellen wäre. Gewalt herrscht in der Politik und in der Gesellschaft, sie herrscht in der Schule wie in der Familie. Indem sie die Lebenswege der Jugendlichen begleitet, über ihre Werdegänge mitentscheidet und als *zivile Form der täglichen Gewalt* vermittelt und praktiziert wird, ist Jugendlichen und Erwachsenen Gewalt nicht fremd

Der Stein des Anstoßes in der Diskussion über Jugendgewalt liegt allerdings nicht in diesen Formen der *erlaubten* Gewalt. Die öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit richtet sich vielmehr auf die *deviante* Gewalt, auf jene Gewaltformen, welche den gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen widersprechen: Diskutiert und verurteilt wird meistens nur die gesellschaftlich unerwünschte, die *verbotene* Gewalt.

⁶⁴ Huisken formuliert diesbezüglich: „In jedem Western, Krimi und in jeder Tagesschau bekommt der interessierte Beobachter der Welt mitgeteilt, daß hierzulande gar nicht Gewalt *geächtet* wird, sondern nach legitimer und illegitimer Gewalt, nach berechtigter und unberechtigter Gewalt *sortiert* wird. Daß also Gewalt als Mittel zur Durchsetzung des eigenen Willens hohe Anerkennung genießt, sofern sie nur vom Richtigen und für das richtige Anliegen eingesetzt wird. Was der Nachwuchs in Schule und Fernsehen lernt, ist nicht, daß Gewalt verboten ist, sondern daß Gewalt einen *guten Grund* braucht.“ (HUISKEN 1994, S. 13)

Während Gewalterscheinungen bei Erwachsenen in der Regel hauptsächlich unter kriminalitätsrechtlichen Aspekten behandelt werden, zielt der Schwerpunkt der Diskussion jugendlicher Gewalt auf einen anderen Aspekt: Unter dem Begriff „Jugendgewalt“ wird in den Sozialwissenschaften die Problematik der sozialen Identitätsbildung der Heranwachsenden diskutiert. Es wird dabei unterstellt, dass gewalttätige Jugendliche Schwierigkeiten haben, sich in die Gesellschaft einzufügen und „ihren Platz zu finden“. Es wird vermutet, dass sie aus mangelnder Anpassung zu unerwünschten Verhaltensweisen greifen.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Jugendlichen nicht vielleicht mit ihren Gewaltaktivitäten in der Gesellschaft bekannte und weit verbreitete Verhaltensmuster übernehmen, die sie in unerwünschten Formen praktizieren. Ist es nicht viel eher so, dass Jugendliche gesellschaftlich existente Gewalthandlungen ausführen, dies jedoch auf eine Art und Weise, die unerwünscht ist? Praktizieren sie vielleicht gesellschaftlich durchgesetzte Gewaltformen an Stellen, wo diese nicht erwartet werden? Interpretieren die Jugendlichen gesellschaftliche Normen und Handlungsmodelle vielleicht falsch und wenden sie an unpassenden Orten oder in unpassenden Formen an? Zu fragen ist daher, ob die Ursachen von *Jugendgewalt* nicht in der Gesellschaft vorzufinden sind und Gewalt bei Jugendlichen nur in unerwünschten Formen auftritt.

6.3 Erfolg und Misserfolg in der Konkurrenz und das Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstbestätigung

In Kapitel 4 wurde im Rahmen der Auseinandersetzung mit Theorien, die Jugendgewalt als Folge der sozialen und ökonomischen Benachteiligungen der Jugendlichen interpretieren, kritisiert, dass in diesen Theorien eine Darstellung der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer „ökonomischen Deprivation“ fehlt. Die Bewertung und Beurteilung der ökonomischen Situation durch die Jugendlichen und die Schlussfolgerungen, die sie aus der Reflektion ihrer Lage ziehen, werden nicht erläutert. Die Gründe, warum Jugendliche in solchen Situationen zu Gewalt greifen und warum ihnen diese als geeignetes Mittel erscheint, werden so nicht nachvollziehbar dargestellt. In der Kritik an diesen Theorien wurde das Argument vorgebracht, dass „Armut allein nicht zu Gewalt“ führe. Zur Erläuterung dieses Einwandes gegen eine nicht nachvollziehbare Ursache-Wirkungs-These wurde Gloël referiert, der von einer „Lücke“ bzw. „Leerstelle“ in diesen Theorien spricht, die es zu erläutern gelte (vgl. Kap.4.6).

6.3.1 Das Bedürfnis nach Anerkennung in der Konkurrenzgesellschaft

Gloël geht davon aus, dass es den jugendlichen Gewalttätern in der Regel nicht darum gehe, „sich ein materielles Gut widerrechtlich anzueignen“; vielmehr verweise die Form der Gewalttätigkeit auf einen „psychologisch motivierten“ oder „erlebnisorientierten“ Grund für ihr Handeln.

„Die Bedürfnisse, die diesem Aspekt jugendlichen Gewaltverhaltens zugrunde liegen, sind weniger im Bereich unbefriedigter materieller Ansprüche anzusiedeln, sondern sie entspringen Bedürfnislagen, die sich mit Begriffen wie Bedürfnis nach Selbstbestätigung, nach Anerkennung in der peer group, nach Abenteuer, nach Selbstbewährung beschreiben lassen. [...] [Der Jugendliche] inszeniert in den Schlägereien ein Selbstbild, das sich durch Stärke, Autonomie, erfolgreiche Rücksichtslosigkeit, Machtvollkommenheit bis hin zu Omnipotenzgefühlen auszeichnet.“ (GLOËL 1998, S. 35f.)

Die hier von Gloël vorgenommene Charakterisierung des gewalttätigen Verhaltens von Jugendlichen findet sich auch in einigen der im 4. Kapitel kritisierten Theorien, z. B. wenn dort die Rede ist von der Suche der Jugendlichen nach Anerkennung und dem Wunsch, sich in einer Welt von „Loosern“ als Sieger zu behaupten (vgl. Kap. 4.7). Während diese Theorien das Bedürfnis nach Anerkennung unhinterfragt lassen, besteht der wesentliche Fortschritt bei Gloël darin, dieses diagnostizierte „*Bedürfnis nach Selbstbestätigung, nach Anerkennung*“ als Ausgangspunkt für weitere Erläuterungen festzuhalten (vgl. hierzu auch Kap. 4.9).

In seinen Ausführungen leitet er dieses Bedürfnis aus der *Konkurrenzgesellschaft* ab, die einen „Kult des erfolgreichen Konkurrenzindividuum“ mit dem Ideal des „Siegertyps“ propagiere: Während der Siegertyp sich als Erfolgsmensch durch Durchsetzungsfähigkeit und Cleverness auszeichne, bilde der in der Konkurrenz unterlegene Verlierer das notwendig dazu gehörende Pendant, den „Loosertyp“ (vgl. GLOËL 1998, S. 36).

Gloël sieht dabei die ökonomische Struktur der Gesellschaft als Grundlage psychologischer Normen: Die Verteilung der Güter sei als *Konkurrenzkampf* organisiert, der sich in den psychologischen Dimensionen widerspiegele. Die materiellen Prinzipien der Konkurrenz, denen die Menschen unterworfen seien, schrieben ihnen Eigenschaften zu, die von den Menschen angenommen würden. Sie betrachteten die Konkurrenz als angemessenes „*Feld der Selbstverwirklichung*“ (ebd., S. 36). In der gesellschaftlichen Redeweise „Jeder ist seines Glückes Schmied“ werde die Übernahme der Konkurrenzstruktur in das eigene Interesse ausgedrückt:

„Das eigene Glück fest im Visier weist dieser Mensch all die Prädikate auf, welche die gesellschaftlichen Anforderungen an die Individuen als quasi-natürliche Eigenschaften dieser Individuen selbst erscheinen lassen, als Prädikate, die die Individuen aufweisen (müssen), wenn sie die Konkurrenz gewinnen (wollen): Durchsetzungsfähigkeit, Cleverness, personifiziert im ‚Siegertyp‘, im ‚Erfolgsmenschen‘.“ (ebd., S. 36)

In den Handlungen von Jugendlichen identifiziert Gloël diese *Konkurrenz-Moral*: Viele „Selbststilisierungen Jugendlicher“ ließen sich als „Karikaturen dieses Konkurrenz-Menschen-Bilds“ erkennen, wobei er als Beispiele Coolness, Lässigkeit und Souveränität, aber auch das „rechthaberische und lautstarke Bestehen auf Anerkennung bis hin zum rücksichtslosen Einsatz von Gewalt zur Durchsetzung eigener Ansprüche“ (ebd., S. 36) nennt.

Jugendliche übernehmen nach seiner Auffassung das propagierte Menschenbild des *erfolgreichen Konkurrenzindividuums*, das für seinen eigenen Erfolg *selbst* zuständig ist. Negative Konkurrenz Erfahrungen versuchen sie ein positives Bild von sich selbst entgegenzusetzen. Um sich als erfolgreich darzustellen, legen sie sich Verhaltensweisen zu, die sie im Sinne dieses *Ideals* stark erscheinen lassen. Gewalthandlungen bieten dabei die Möglichkeit, sich von den Gewaltopfern positiv als Sieger abzusetzen:

„Jugendgewalt stellt eine Strategie dar, dieses Bild von sich selbst als Verlierer und Versager umzudrehen: Indem andere zu Verlierern, zu unterlegenen Opfern der Gewalt gemacht werden, bestätigt sich der Gewalttäter als stark, erfolgreich und anerkennenswert – als Sieger.“ (GLOËL 1998, S. 41)

Eine ähnliche theoretische Erläuterung des Zusammenhangs von der Konkurrenzgesellschaft und dem psychologischen Bedürfnis nach Anerkennung bietet auch Uwe Findeisen. In seinen Ausführungen findet sich eine recht präzise Ableitung des Übergangs der Jugendlichen zu Gewalthandlungen als Mittel der Befriedigung des Bedürfnisses nach Anerkennung. Diese soll hier vorgestellt und erläutert werden.

Findeisen sieht, ähnlich wie in dieser Arbeit ausgearbeitet, viele gängige Theoriekonzepte zur Erklärung der Jugendgewalt als nicht nachvollziehbar an. Als etwas realistischer bewertet er Theoriekonzepte, die Jugendarmut und Leistungsdruck als problematische Faktoren bei der Entstehung von Jugendgewalt identifizieren; diese erwiesen sich aber aufgrund ihrer simplen Wirkungsdarstellungen als nicht haltbar. Als geeignet identifiziert er Theorien, in denen dargestellt wird, dass die jugendliche *Identifikation mit den Zielvorgaben und Werten der herrschenden Leistungs-*

und Erfolgskultur dazu führen kann, abweichendes Verhalten zu erzeugen, indem die Jugendlichen versuchen, sich den Erfolg auf anderen Wegen zu beschaffen.

Auch diese These sieht er jedoch als „erklärungsbedürftig“: „Wenn es um den Erfolg geht, warum wählen Jugendliche dann Gewalt als Mittel, also einen Weg, der den Erfolg gerade ausschließt? Warum reden Kommentatoren so schnell über Rache, die sich wegen eines nicht erreichten Abiturs einstellt?“ (FINDEISEN 2003, S. 108)

Findeisen sieht hier einen Widerspruch vorliegen: Wenn materieller Erfolg angestrebt werde, biete die Gewalthandlung keinen Ersatz dafür, sondern schließe ihn aus. Statt auf materiellen Erfolg setze der gewalttätige Jugendliche auf die Bestätigung seiner Ehre, seines Selbstbildes:

„Damit stellt er für sich eine doppelte Buchführung auf, die sich den Erfolg/Misserfolg zum Anschauungsmaterial für das Selbstbild nimmt.“
(FINDEISEN 2003, S. 108)

Diese „doppelte Buchführung“ gelte in der Gesellschaft als selbstverständlich. Das Streben nach Konkurrenzerfolgen werde als normal bewertet, wobei die Gesellschaftsmitglieder davon ausgingen, dass „jeder seines Glückes Schmied“ sei. In dieser Bewertung werde die Konkurrenz damit legitimiert, dass sie dem Einzelnen entspreche. Findeisen zufolge wird in diesem *Anschein der Selbstverständlichkeit des Konkurrenzstrebens* unterschlagen, dass die Leistungsbedingungen nicht von den Konkurrierenden *selbst* festgelegt werden, sondern vom Schul- und Ausbildungssystem vorgegeben sind.

In diesen Ausführungen charakterisiert Findeisen analog zu Gloël die gesellschaftlichen Konkurrenzbedingungen und die Übernahme der gesellschaftlich vorgegebenen Notwendigkeit des Leistungsstrebens gegen andere in das eigene persönliche Bestreben. Die gesellschaftlichen Subjekte *übersetzten* die – durch die ökonomische Organisationsform vorgegebene – Notwendigkeit des Strebens nach Erfolg bei der Befriedigung ihrer materiellen Bedürfnisse in ein persönliches Streben nach Erfolg im Leistungsvergleich. Sie setzten dabei den persönlichen Erfolg mit dem materiellen Erfolg *gleich*. Diese Gleichsetzung sei gesellschaftlich durchgesetzt, sodass es erscheine, als ob das individuelle Leistungsstreben normal sei und die Konkurrenz dem persönlichen Bedürfnis entspreche. Tatsächlich handele es sich jedoch um unterschiedliche Interessen. Das Konkurrieren um materielle Erfolge sei eine gesellschaftlich vorgegebene Bedingung. Das Streben nach persönlichem Leistungserfolg trenne sich von diesem Ziel, es strebe *den Erfolg im abstrakten*

Persönlichkeitsvergleich an. Ein Konkurrenzserfolg auf dieser Ebene sei nicht gleichzusetzen mit der Erlangung von Erfolgen in der materiellen Konkurrenz.

Findeisen weist hier auf den falschen Schluss hin, der infolge dieser Gleichsetzung gesellschaftlich durchgesetzt sei. Jugendliche in der Schule (wie auch Erwachsene im Arbeitsleben) täuschten sich darin, dass die eigene Leistung den materiellen Erfolg bringe und es letztlich von ihnen abhänge, welche Ziele sie erreichen. Ob Schüler in der Leistungskonkurrenz Erfolg haben, hänge jedoch nicht von ihnen ab, sondern von den Selektionsaufgaben der Schule.⁶⁵

Die Übersetzung gesellschaftlich notwendiger Konkurrenzbemühungen in das Streben um persönlichen Leistungserfolg führt Findeisen zufolge zu einer *Idealisierung der gesellschaftlichen Konkurrenz*: Indem die Mitglieder der Gesellschaft den Erfolg von der eigenen Leistung abhängig sähen, interpretierten sie die Konkurrenzbedingungen als *Chance für sich*. Misserfolge führten so nicht zu einer kritischen Betrachtung der vorgefundenen Bedingungen, sondern würden als fehlende Leistung der eigenen Person wahrgenommen. So werde die Konkurrenz idealisiert und die Bemühungen um Erfolg würden fortgesetzt:

„Käme es auf die je individuelle Leistung positiv an, würde man sie alle kombinieren, statt den Weg zum Erfolg über die Niederlage eines anderen zu organisieren. Die Methode der Konkurrenz aber verlangt, dass alle sich anstrengen und ein Teil notwendigerweise scheitert. Es scheint so, als wäre allein der einzelne für die erreichten Erfolge oder Misserfolge verantwortlich. Das ist die zentrale Täuschung des Konkurrierens. Man sieht die vorausgesetzten Bedingungen als Chance für sich und hält bei Misserfolg dennoch an dem Gedanken fest, dass sie eigentlich für den eigenen Nutzen dazusein hätten – man idealisiert also die Bedingungen, obwohl die Erfahrungen das Gegenteil lehrt. Zugleich steht der Erfolgreiche als Beleg dafür, dass Chancen sich erfüllen können. Man möchte auf der Seite der Sieger sein und übersieht, dass die Methode des Konkurrierens immer Sieger und Verlierer herstellt. Den Grund für den Erfolg oder Misserfolg verlegt man damit allein in sich selbst und denkt so über sich in den Kategorien von Stolz, Scham oder Trost.“ (FINDEISEN 2003, S. 108f.)

Es lassen sich aus den Ausführungen von Gloël und Findeisen folgende Schlüsse festhalten: Die ökonomische Organisationsform der Gesellschaft als Konkurrenzgesellschaft setzt die Menschen in eine Konkurrenzsituation, in der es neben Er-

⁶⁵ Zum Schulsystem vgl. auch die Ausführungen in Kap. 6.3.2.

folgreichen notwendig Misserfolgreiche geben muss. Diese Bedingungen werden nicht in Frage gestellt, sondern *akzeptiert*. Die Konkurrenz wird als Chance gesehen, eigene materielle Erfolge zu erreichen.

Indem die gesellschaftlichen Subjekte die Bedingungen akzeptieren und ihre Konkurrenzbemühungen als Mittel ihres Erfolgs *interpretieren*, verlagern sie den Weg des Erfolgs in ihre persönlichen Bemühungen. Die Leistung des Subjekts wird als Mittel des Erfolgs gesehen. Wenn angenommen wird, dass es von der Leistung des Subjekts abhängt, wie erfolgreich es ist, ist das Streben nach persönlicher Bewährung im Leistungsvergleich notwendig.

Dies ist die Grundlage eines weiteren gesellschaftlich durchgesetzten logischen Fehlschlusses: Persönliche *Leistungsfähigkeit* wird zum *Indikator für Erfolg* – und umgekehrt. In der psychologischen Fortführung des Strebens nach persönlichem Erfolg wird die *Erfolgsfähigkeit des Subjekts* erfragt: Wenn es darauf ankommt, sich als Erfolgstyp durchzusetzen, muss der Mensch dazu geeignet sein.⁶⁶ Misserfolge deuten darauf hin, dass der Mensch selbst nicht die Bedingungen in sich trägt, um erfolgreich zu sein. Die Bewertung, ob Erfolg erreicht wird oder nicht, wird dann nicht in den wirklichen materiellen Erfolgen – und noch weniger in den gesellschaftlichen Bedingungen – gesehen, sondern die Beurteilung der persönlichen Leistungsfähigkeit wird zu einem eigenständigen Interesse.

Erst wenn diese psychologische Übersetzung stattfindet, wird das Streben nach Anerkennung erklärbar: Wenn es darauf ankommt, dass sich ein Subjekt als fähig für Erfolgsleistungen zeigt, dann kommt es darauf an, diese Fähigkeit zu beweisen. Dann werden Mittel und Wege gesucht, die Fähigkeit der Person ganz *abstrakt* unter Beweis zu stellen. Diese kann das Subjekt in seinen eigenen Bewertungen seiner Person suchen; es kann für sich selbst Begründungen festhalten, warum es etwas auf sich hält. Es kann aber auch die Bestätigung der Leistungsfähigkeit in seiner Umwelt suchen: Die Umwelt soll bestätigen, dass man ein fähiger Mensch ist; die gesellschaftliche Umwelt soll dem Subjekt Anerkennung zollen.

⁶⁶ Vgl. hierzu Huisken: „Diese gemeine, menschenzerstörende psychologische Deutung setzt damit einen ideellen rassistischen Maßstab in die Welt, den der lebensuntüchtigen Person. Entschieden wird die Frage, ob man zu den lebensstüchtigen oder den lebensuntüchtigen Personen gehört, am gesellschaftlichen Erfolg, der seinen Grund nun einmal nicht in der jeweiligen Person hat, sondern in dem, was die Konjunkturen der kapitalistischen Konkurrenz ihm bescheren.“ (HUISKEN 1994, S. 12)

Dieses Bedürfnis nach Bestätigung der abstrakten persönlichen Fähigkeit lässt sich bei Jugendlichen wie bei Erwachsenen beobachten: Die psychologische Suche nach Anerkennung wird zu einem *eigenen Zweck*, ganz getrennt von dem Feld des Leistungsvergleichs in Schule und Beruf. Aus dem Bewusstsein der Wichtigkeit der eigenen Person für Erfolg wird der von Huisken so genannte „*Kult des Selbstbewusstseins*“, mit dem Sieger wie Verlierer die Leistungsfähigkeit ihrer Person darstellen.

Erst durch diese Erläuterungen ist die Grundlage gegeben, *den Sinn jugendlicher Gewalt als Mittel der Selbstdarstellung* erklären zu können.

Wenn Jugendliche die hier ausgeführten psychologischen Übersetzungsleistungen selbst vollzogen haben, liegt bei ihnen das Bedürfnis nach abstrakter Bestätigung ihrer Person vor. Die Gesellschaft, in der diese Moral der Notwendigkeit von Anerkennung und Selbstwertbestätigung durchgesetzt ist, bietet viele Möglichkeiten der Bedienung dieses Bedürfnisses. Wenn schulischer Erfolg nicht erreicht werden kann, bieten sich andere Felder der Selbstwertbestätigung, die zur Verfügung stehen und meistens legal sind: Der Erfolg im Sportverein, die Liebe des Partners oder der Familie, ein großer Freundeskreis, individuelles Outfit, ein hoher Level bei Internet-Spielen – es ist in der modernen Gesellschaft dem Einzelnen überlassen, durch welche „Leistungen“ er seine Person bestätigt sehen möchte. Problematisch wird dies Bedürfnis aus gesellschaftlicher Sicht erst dann, wenn unerwünschte Wege der Anerkennungssuche eingeschlagen werden. Dies liegt bei jugendlichen Gewalttätern vor.

Wenn Jugendlichen die Anerkennung ihrer Person in legalen gesellschaftlichen Sphären nicht möglich ist, oder wenn sie diese nicht als für sich geeignet empfinden, stellt sich manchen von ihnen das „Problem“, sie dennoch erlangen zu wollen. Wenn es ihnen durch übliche Formen der Bewährung versagt ist, ein „cooler Typ“ zu sein, greifen manche zu dem Mittel der *Erzwingung* des Beweises, dass sie ein „Siegertyp“ sind:

„Dann greift er zur Gewalt. Er erzwingt die Anerkennung und ist der Siegertyp. Mit Gewalt sorgt der Betreffende dafür, dass der Unterlegene Anerkennung zollen muss, indem dieser zum geschlagenen Verlierer gemacht wird. Emanzipiert vom Inhalt eines konkreten Interesses setzen sich Jugendliche allein den Zweck, als Siegertypen zu erscheinen, wo immer es sich machen lässt.“ (FINDEISEN 2003, S. 109)

Findeisen zufolge liegt in der Prügelei von Jugendlichen eine extreme Form des gesellschaftlichen „Kults des Selbstbewusstseins“ vor: Wer sich über Gewalt

Anerkennung verschaffen will, der unterstreicht *handgreiflich*, dass seine Person Anerkennung verdient. Dieser Täter verfolgt kein konkretes Anliegen mehr, sondern sucht nur noch nach der Bestätigung seines eigenen Selbstbildes, für welches er Respekt einfordert.

Hier lässt sich eine weitere gedankliche Leistung des Täters festhalten: Ihm liegt so sehr an dem Wertbeweis seiner Person, dass er ihn *unmittelbar* herstellen möchte: In seinem Streben nach Bestätigung seiner Person macht er sich nicht mehr von den Beurteilungen anderer abhängig. Er bemüht sich nicht in den üblichen Sphären der individuellen Konkurrenz auf langen umständlichen Wegen mit ungewissem Ausgang um die Bestätigung seiner Person, sondern er beschafft sie sich unmittelbar. Unter Einsatz körperlicher – oder vielleicht auch psychischer – Stärke erzwingt er unmittelbar im Vergleich zwischen sich und seinem Opfer den Beweis, dass er *siegesfähig* ist.

Bei dieser unmittelbaren Herstellung von Siegfähigkeit werden moralische Grenzen überschritten. Diese gewalttätige Durchsetzung des Bedürfnisses beinhaltet ein Moment des Unbedingten: Der Täter glaubt sich im Recht, er hält seinen Wunsch nach Anerkennung für ein Recht, welches er durchsetzen kann. Die Überschreitung gesellschaftlicher Normen erscheint ihm *legitim*, um seinen Anspruch auf Anerkennung durchzusetzen.

Identifizieren lässt sich dieser *Standpunkt des Rechts auf Anerkennung* in der Regel bei gesellschaftlichen Subjekten, die sich lange Zeit redlich um persönliche Erfolge bemüht haben – die dennoch ausblieben. Wenn aber die gesellschaftliche Norm verspricht, dass persönliches Engagement zu Erfolg und Wertschätzung führt, liegt der Schluss nahe, dass dem, der sich darum bemüht, die Anerkennung zusteht. Sofern die Selbsteinschätzung vorliegt, dass ein Subjekt sich in dieser Aufgabe redlich bewährt, und die Anerkennung dennoch ausbleibt, wird sie bei manchen Subjekten zu einer *Frage der Ehre*. Sie sehen für sich ein Recht auf Bestätigung der Leistungsfähigkeit, welche sie sich dann eben mit Gewalt verschaffen:

„Sie kennen Mittel und Wege, den Vergleich um Ansehen und Geltung ihrer Person auf jeden Fall und rücksichtslos zu ihren Gunsten zu entscheiden, was den Bruch mit den gültigen Maßstäben von Anstand und Erfolg einschließt. Die Absicht, unbedingt Sieger zu sein und als überlegene Person anerkannt zu werden, hat keinen anderen Inhalt als eben diesen. Diese Jugendlichen wollen ganz *abstrakt* die Überlegenen sein. Wo der Vergleich in der bürgerlichen Konkurrenz die Entscheidung über die Versetzung, einen Arbeitsplatz oder

den Geschäftserfolg bringt, da kehrt sich bei ihnen alles um: Die Vergleichsinhalte – die Kleidung, die Gossensprache, die Körperkraft, die Waffen etc. – taugen nur soviel, wie sie das Ziel, im Vergleich den eigenen Sieg sicherzustellen, auch garantieren. Ihre *Maßstäbe* heißen also schlicht ‚Sieg‘, ‚Überlegenheit‘, ‚Macht‘ über andere – ohne ein davon getrenntes ‚wofür‘ und ‚in welcher Hinsicht‘.“ (HUISKEN 1994, S. 16; Herv. im Orig.)

6.3.2 Anerkennung und Selbstbestätigung in der Schule

Die Schule bildet einen wesentlichen Ort der Identitätsbildung der Heranwachsenden. In der Schule werden ihnen die Werte und Normen der Gesellschaft vermittelt; sie lernen dort die Strukturen und Praktiken der Gesellschaft kennen und werden darauf vorbereitet, ihren Platz im sozialen und ökonomischen Miteinander einzunehmen. Urteile und Theorien, die sich Jugendliche über sich und die Gesellschaft bilden, werden zu einem großen Teil durch schulische Erziehung geprägt, auch moralische Wertvorstellungen und die Einschätzung dessen, was der Jugendliche als Normen für sich akzeptieren soll, werden in der Schule vermittelt. Das oben ausführlich erörterte Verhältnis zwischen der Konkurrenzstruktur der Gesellschaft und dem psychologischen Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstwertbestätigung soll im Folgenden noch einmal an der Institution Schule nachgewiesen werden.

Die Konkurrenzstruktur der Gesellschaft findet sich in der Organisationsform der Schule wieder. In der Vorbereitung auf die spätere Teilnahme der Schüler an der Gesellschaft werden notwendige Bildungsinhalte vermittelt. In der schulischen Selektion findet dabei die Sortierung der Heranwachsenden statt; im Leistungsvergleich wird ermittelt, wer sich für die gesellschaftlichen Anforderungen als geeignet erweist. An schulischen Anforderungen müssen Schüler beweisen, dass sie ihnen genügen können. Nur wer die geforderten Fähigkeiten zeigt, kommt in der Schulhierarchie voran, nur gute Zeugnisse ermöglichen den Zugang zu besseren Berufen und höheren Einkommensklassen (vgl. Kap. 4.1).⁶⁷

Die erreichten Bildungsabschlüsse sind dabei keine Garantie für den angestrebten Beruf oder die gesellschaftliche Position; sie sind notwendige Zeugnisse der Fähigkeit, jedoch kein „Berechtigungsschein“: „*Ohne* ein gutes Schulzeugnis hat man [...] praktisch keine Zugangschancen zu den ‚interessanteren‘ oder den ‚bes-

⁶⁷ Eine ausführliche Darstellung der schulischen Selektion durch Leistungskonkurrenz wie auch der schulisch induzierten Selbstkonzepte findet sich bei NÜBERLIN 2002.

ser bezahlten‘ Berufen [...]“ (NÜBERLIN 2002, S. 139; Herv. im Orig.) Wie in der Gesellschaft allgemein durchgesetzt, findet sich auch in der Schule eine falsche Übersetzung der Notwendigkeit, gute Leistungen zu erbringen: Zwar ist es notwendig, gute Leistungen zu zeigen, um in der Hierarchie der Berufe einen guten Platz zu erringen, doch sind gute Zeugnisse kein Mittel für dieses Ziel.

Von Beginn an werden Schüler in der Schule in einen Leistungsvergleich gesetzt. Durch den Lehrplan ist vorgegeben, welche Inhalte und Fähigkeiten den Schülern vermittelt werden sollen. Im Lauf der Schuljahre werden Schüler im Leistungsvergleich mit ihren Klassenkameraden beobachtet und bewertet, zwei Mal jährlich werden Schülern und Eltern durch Zeugnisse Rückmeldungen über das Vorankommen beim Erwerb der Bildungsstandards und den Stand im Leistungsvergleich informiert. Der Schüler lernt, den Anforderungen der Lehrer zu entsprechen und seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen:

„Sie bemühen sich, den von den Lehrern formulierten Leistungsanforderungen zu entsprechen. Vor ihnen ‚versagen‘ oder ‚bewähren‘ sie sich. Dies auf jeden Fall ‚lernen‘ sie. Sie lernen ihr Tun und dessen Ergebnisse als *Leistung* zu interpretieren. Diese Leistungen sind nie objektiv, für sich zu sehen, sondern sie ergeben sich immer aus der Relation zu anderen, aus einem Vergleich.“ (GRÖLL 1991, S. 195; Herv. im Orig.)

Gröll beschreibt hier das von Schülern erwartete und im Normalfall gezeigte Verhalten. Der Schüler akzeptiert die geltende Ordnung in der Schule und fügt sich in seine Rolle.⁶⁸ Eine gelungene *Schüleridentität* liegt vor, wenn der Schüler affirmativ und unkritisch die schulischen Anforderungen erfüllt und damit dem Zweck der schulischen Bildung entspricht. Diese Affirmation ist entscheidend für die Identitätsbildung der Schüler als gesellschaftliche Subjekte.

Die Annahme der Konkurrenz-Regeln und die Ausbildung der erwarteten Schüleridentität ist zwar eine Leistung, die den positiven Willen des Schülers unterstellt, doch ist es nicht zufällig, dass die meisten Schüler sich in die Erwartungen affir-

⁶⁸ Schule ist keine freiwillige Leistung, sondern gesellschaftliche Pflicht. In Deutschland gilt Schulzwang. Für Schüler, die sich nicht so leicht in die schulischen Anforderungen einfügen, stehen eine Reihe von Maßnahmen zur Verfügung, ihnen die „Integration“ zu erleichtern. Je nach der Art ihrer Probleme bieten Schulen für Lernhilfe, Förderprogramme, spezielle Schwerpunktklassen wie Sprachheilschulen u. ä. Möglichkeiten der individuellen Förderung. Im Falle der individuellen Gegenwehr und Ablehnung der Beschulung durch die Eltern oder den Schüler selbst legt das Schulrecht Möglichkeiten der Erzwingung der Beschulung fest.

mativ einfügen: Es wird ihnen in der schulischen Bildung nahe gelegt und in der Regel nach Kräften von den Eltern unterstützt. Da es von den Leistungen der Schüler abhängt, wie sie sich im Leistungsvergleich bewähren, wird ihnen das Streben nach Erfolgen ans Herz gelegt und von ihnen selbst als sinnvoll angesehen.

„[...] Es] lässt sich zeigen, dass Schülerinnen und Schüler sich den Anforderungen der schulischen Notenzwänge stellen, aber keineswegs nur, weil sie es *müssen*, wegen des Schulzwangs oder aus moralischem und konventionellem Druck. Hauptsächlich tun sie es *ihretwegen*, wegen ihrer hohen positiven Erwartungen an das, was Schule ihnen an Wissen und Fertigkeiten für ihr Leben verspricht, und wegen ihrer beruflichen Zukunft, die sie davon abhängig wissen.“ (NÜBERLIN 2002, S. 104; Herv. im Orig.)

Mit der falschen Interpretation der *eigenen Leistungsbemühungen als Mittel des Erfolgs* verlagern die Schüler den Weg des Erfolgs in die eigenen Bemühungen: Sie glauben, dass es von *ihnen* abhängt, welche Erfolge sie erzielen. Als der Grund ihres Vorankommens oder Scheiterns in der Bildungsselektion gilt Lehrern, Eltern und schnell auch den Schülern nicht die in der Schule stattfindende Sortierung, die notwendig „Gewinner“ und „Verlierer“ hervorbringt, sondern die eigene *Leistungsfähigkeit* oder der eigene *Leistungswille*. So wird den Schülern schon von Schulbeginn an der falsche Schluss nahegelegt – und von ihnen übernommen – dass die *Merkmale ihrer persönlichen Leistungsfähigkeit* über die Resultate der schulischen Leistungskonkurrenz entscheiden:

„Gerade weil die Schülerinnen und Schüler sich den schulischen Anforderungen wegen ihres persönlichen Fortkommens stellen, um sich daran als Person zu bewähren, bedeuten die Schulnoten für sie auch mehr, als bloße Ziffern für Lernleistungen. Daß sie ihrer Benotung den ‚Wert‘ ihrer Person entnehmen, hat erhebliche Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept.“ (NÜBERLIN 2002, S. 105; Herv. im Orig.)

Nüberlin beschreibt hier den fehlerhaften Schritt der Deutung der Schulerfolge als Werturteil über die eigene Person: Wenn man sich persönlich bewähren muss, um Erfolg zu haben, hängt es von der persönlichen Leistungsfähigkeit ab, ob man seine Ziele erreicht. Erfolge in der Schule beweisen die Leistungsfähigkeit, Misserfolge verweisen auf mangelhafte persönliche Fähigkeiten. Schulische Misserfolge interpretiert der Jugendliche dann als eigenes Versagen. In dieser Interpretation wird die oben problematisierte fehlerhafte Übersetzung vollzogen: Aus den schulischen Misserfolgen leitet die Gesellschaft bzw. der Jugendliche selbst ein *allgemeines Persönlichkeitsurteil* über ihn/sich ab: Er ist ein Versager.

Sofern der Schüler für die Beurteilung seiner Person gesellschaftliche Erfolge als notwendig ansieht, bedeuten Misserfolge eine Verletzung seines Selbstwertempfindens.

„In dieser falschen Erklärung von (gesellschaftlich nicht zufälligem) Misserfolg behauptet das bürgerliche Subjekt von sich selbst, es sei ein Versager, ein lebensuntüchtiges Wesen. Es legt sich als Selbstbewusstsein ein negatives Ideal von sich selbst zurecht, das es zugleich nicht akzeptieren will. Sein psychologisches Selbstbehauptungsprogramm gegen dieses negative Selbstbild schließt gewaltsame Formen der Beschaffung von Anerkennung ein.“ (HUISKEN 1994, S. 4)

Wenn es aus der Sicht des Schülers ganz abstrakt darauf ankommt, dass er leistungsfähig ist, sucht er den Beweis der persönlichen Fähigkeit, indem er Anerkennung sucht. Für Schüler, die im schulischen Leistungsvergleich nicht erfolgreich reüssieren, bleibt diese Sorte von Anerkennung aus. Sofern sie – infolge der falschen psychologischen Gleichsetzung von Erfolg mit ihrer persönlichen Fähigkeit – den Beweis der eigenen Leistungsfähigkeit als ein eigenes Interesse ausgebildet haben, bleiben ihnen zur Bewährung ihrer Person im Leistungsvergleich nur noch andere Felder der Selbstwertbestätigung.

6.4 Jugendgewalt: Mit Gewalt Respekt einfordern

In der Schule und der Gesellschaft lernen Jugendliche, dass sie sich als Person behaupten müssen. Ihre persönliche Leistungsfähigkeit *erscheint* ihnen als *vermeintliche* Bedingung des Erfolgs. Die falsche Beurteilung gesellschaftlicher Erfolgsbedingungen, dass es von ihrer persönlichen Leistung abhängt, übersetzen sie in den *psychologischen* Schluss, dass es auf ihre *Fähigkeit* ankomme. Sie glauben, dass *Erfolgstypen* ihre Ziele erreichen. Sie möchten Erfolgstypen sein, und suchen dafür *Beweise*.

6.4.1 Jugendliche Identitätskonzepte: Die Suche nach Anerkennung

Wenn Jugendliche immer wieder mit Misserfolgen konfrontiert sind, wenn trotz vieler Bemühungen schulische und berufliche Erfolge ausbleiben und ihnen die gesellschaftliche Anerkennung versagt wird – und wenn sie gleichzeitig gelernt haben, dass nur diejenigen Anerkennung erfahren, die sich erfolgreich im Vergleich mit anderen bewähren –, dann wird erklärbar, dass sie auf andere Weise versuchen, erfolgreich zu sein.

Jugendliche „Versager“ in der Schulkonkurrenz suchen nach alternativen Möglichkeiten des Selbstwertbeweises: Sie versuchen sich und anderen zu beweisen, dass sie – wenn schon nicht im schulischen Leistungsvergleich, dann in anderen Lebensbereichen – doch fähig sind. Sie versuchen vielleicht durch hervorragende Selbstinszenierungen wie z. B. besonders exklusive Kleidung oder Verhaltensweisen „cooler“ zu sein als ihre Mitschüler oder sie entwickeln in ihren Gangs eigene Gesetze und Rituale, in denen sie sich bewähren können.

Die Suche nach Selbstdarstellung außerhalb der Schule wird in der „modernen Gesellschaft“ noch befördert: Während früher auch schlechte oder mittelmäßige Schulkarrieren noch Aussicht auf Erfolg und befriedigende Lebenswege boten, nimmt heute der Wert von Schulzeugnissen ab: Die Mittlere Reife oder das Abitur bieten immer weniger Grund zu der Hoffnung auf einen guten Job; selbst das Studium scheint oftmals der direkte Weg in die Arbeitslosigkeit zu sein. Jugendlichen, die es im Lauf ihrer Bildungskarriere nicht weiter als auf die Haupt- oder Berufsbildende Schule geschafft haben, mag angesichts der schlechten Berufs- und Lebensperspektiven die Anstrengung in der Schule von vornherein als ein nutzloses Abrackern erscheinen: Wenn man selbst für Fabrikarbeiten mit Realschulabsolventen und Abiturienten konkurrieren muss, ist ein Hauptschulzeugnis kaum ein Weg zum Erfolg.

Der Schein, durch Anstrengung in der Schule persönliche Zielvorstellungen für die Lebensgestaltung erreichen zu können, verliert so an Glaubwürdigkeit. Dieser Verfall der Nützlichkeit schulischer Anstrengung trägt stark zum Verlust der Autorität der Schule bei: Während früher die Androhung schlechter Zensuren oder Schulausschlüsse noch wirkliche Druckmittel waren, die aufmüpfige oder gelangweilte Schüler zur Ordnung rufen konnten, sind sie heute weit weniger geeignete Disziplinierungsmittel; was stört einen Schüler schon eine (weitere) schlechte Note, wenn er sich von guten Noten sowieso keinen Nutzen mehr verspricht?

Auf der Suche nach Anerkennung und Bestätigung ihrer Person suchen sich Jugendliche – wie auch Erwachsene – andere Felder der Selbstinszenierung. Die Gesellschaft, in der das Konkurrieren um Erfolgzuschreibungen durchgesetzt ist, bietet hier viele Möglichkeiten. Einerseits finden sich auf allen möglichen Bewährungsfeldern Partner, mit und gegen die um die Anerkennung gerangelt werden kann, andererseits liegt in der Gesellschaft ein breites Angebot für mögliche Inszenierungsfelder vor. Das Bedürfnis nach abstrakter Anerkennung und Selbstbestätigung wird z. B. marktwirtschaftlich vielfältig bedient: Jugendlichen werden Markenwaren in der Werbung als individualitätsstiftend präsentiert, wobei die In-

dustrie ökonomisch einträglich neue Trends kreiert. Und auch in kulturellen Angeboten findet sich ein breites Angebot an Vorschlägen, wie eine Heldenidentität sich darstellen kann: Heldendarstellungen in den Medien präsentieren mögliche „Winertypen“, bei denen die Ausübung von (legaler) Gewalt durchaus zum Bild gehört.

6.4.2 Die Leistungsmoral schlägt zurück

Gerade Gewalt bietet sich Jugendlichen als Möglichkeit der Herausstellung *persönlicher Erfolgsfähigkeit* als gut geeignet an. Körperliche Stärke, Kampfgeschick und Mut gelten nicht nur in Actionfilmen, sondern auch in der gesellschaftlichen Moral als positive Identitätsmuster.

Die Anwendung von Gewalt bietet des Weiteren die Möglichkeit der *unmittelbaren* Herstellung persönlichen Erfolgs: Die erfolgreiche Androhung von Macht oder der Sieg in einer physischen Auseinandersetzung führt unmittelbar zum Erfolg. Gerade, wenn es darum geht, zu beweisen, dass man erfolgreich sein kann, dass man auch einmal besser sein kann als die anderen, dann ist ein am Boden liegendes Opfer oder ein verschreckt zurückweichender Kontrahent ein *eindeutiger* Beweis eigener Stärke.

„Eine positive ‚Leistungsbeurteilung‘ liegt in der sichtbaren Siegerposition. Der Schläger ist dem Opfer körperlich *überlegen*. [...] Den eigenen symbolischen Triumph in der Vernichtung des Gegners versinnbildlicht gerade das – angeblich – ‚sinnlose Nachtreten‘ wenn das Opfer nach den (hier absichtsvoll außer Kraft gesetzten) Kriterien eines ‚fairen‘ Kampfes bereits ‚besiegt‘ wäre. [...] Aus der Erniedrigung oder Vernichtung seines Gegners bezieht der Schläger spiegelbildlich seine persönliche Aufwertung.“ (NÜBERLIN 2002, S. 219; Herv. im Orig.)

In der Diskussion vorliegender Erklärungskonzepte für die Ursachen von Jugendgewalt wurde an verschiedenen Stellen hervorgehoben, dass die Anwendung von Gewalt gesellschaftliche Normen verletzt. Es wurde eingewandt, dass Gewalttaten für Jugendliche auf der Suche nach Anerkennung nicht nachvollziehbar erscheinen, da die Gewaltausübung gegen Mitschüler eher negativ als positiv bewertet wird. Zu erklären ist, wie es aus der Sicht des jugendlichen Gewalttäters dennoch Sinn macht, eigene Erfolge selbst durch den *Bruch* geltender Verhaltensregeln herstellen zu wollen.

Das Akzeptieren eines Regelbruchs und die Überschreitung gesellschaftlich anerkannter Grenzen der Selbstdarstellung unterstellt, dass es dem Jugendlichen *nur noch* auf die Herstellung seines Erfolges ankommt. Er verspricht sich in gesell-

schaftlich vorgesehenen Konkurrenzbemühungen keine Erfolge mehr – hält aber daran fest, dass ihm *Erfolg zusteht*.

„Die selbst definierte Leistungsanforderung von Schülergewalt ist rein formell die gleiche wie in anderen Fällen auch, nämlich die Anerkennung einer gehobenen Rangstelle zu erreichen, sei es vor den Mitschülern, vor anderen Personen oder nur vor sich selbst. Erfüllt wird die unfaire und für den anderen möglichst chancenlose Anforderung durch rücksichtsloses Zuschlagen. [...] Mit alledem geht es aus der Täterperspektive im Kern um eine Werterhöhung seiner Person. Die Schläge haben dabei die Funktion einer Leistungserbringung im Sinne der Persönlichkeitsbewährung.“ (NÜBERLIN 2002, S. 218)

Wie es in Kap. 6.3.1 allgemein für die Gesellschaftsmitglieder ausgeführt wurde, lässt sich auch bei der Gewalt von Schülern der Übergang zur Einforderung des *Rechts auf Anerkennung* beobachten. Wenn die üblichen Felder der Selbstwertbestätigung für den Jugendlichen keine Erfolgchancen bieten – oder er sie darin nicht sieht –, bietet sich für manche Schüler Gewalt gegen andere als Mittel des Selbstwertbeweises an:

„Mit der Erbringung von positiven Leistungen haben sie in der Schule meist schlechte Notenerfahrungen gemacht. Durch solche Beiträge haben sie sich damit schon oft vor anderen blamiert oder sind dieser Art der Beteiligung an der Lernkonkurrenz einfach überdrüssig. Das würde heißen, dass sie nach schlechten Erfahrungen mit ihrem ‚Schulwissen‘ sozusagen *mit Gewalt* auf ‚Nummer sicher‘ gehen wollen. Oft haben sie aus ihrer Perspektive heraus *nichts besseres* (mehr) einzusetzen, um ihre Rangstufe gegenüber anderen zu behaupten, als zuzuschlagen.“ (NÜBERLIN 2002, S. 217f.; Herv. im Orig.)

Indem der Jugendliche Gewalt einsetzt, hält er an seinem Willen zur Bestätigung seines Selbstwertes fest. Und da in der gesellschaftlichen Moral vermittelt wird, dass die persönliche Bemühung zu Erfolgen führt, *verlangt* er die Anerkennung seiner Person. Er sieht die Anerkennung seiner Person als eine Frage der Ehre und fordert *sein Recht* auf Bestätigung seiner Person ein.

Gerade wenn Heranwachsende in den gesellschaftlichen Sphären der erlaubten und geforderten Konkurrenz keinerlei Möglichkeit mehr entdecken, sich einzubringen, zu bewähren und Anerkennung zu erfahren, gibt es für sie keinen Grund mehr, die gesellschaftlichen Moralvorstellungen oder Ordnungen zu respektieren. Sie betreiben ihre persönliche Bewährung dann in von der Gesellschaft abgelösten eigenen Sphären – in denen sie die erlernten gesellschaftlichen Prinzipien reflektieren: Die vermeintlich zweck- und grundlos erscheinende Gewalttätigkeit von Jugendlichen ist eine Form der Bewährung in einem *selbstinszenierten* Vergleich.

„Um das gewünschte Resultat [die Anerkennung ihrer Person] *sicherzustellen, affirmieren* sie das Prinzip der Konkurrenz nicht nur, sondern *radikalisieren* es für sich sogar noch in mehrfacher Weise: Sie inszenieren selbst Vergleichereien zwischen sich und anderen, die ganz von ihnen bestimmt sind. [...] Der Verlauf folgt nur einer Regel und die heißt: *Die Annerkennung der Besonderheit, Vortrefflichkeit, d. h. der Überlegenheit der Person muß zweifelsfrei sichergestellt sein. Da nun der Inhalt der angestrebten Überlegenheit gänzlich abstrakt* ist, weder an guten Zensuren, noch am ‚Besitz‘ eines Arbeitsplatzes [...] sein konkretes Material hat, wird die Anerkennung durch andere *unmittelbar*, d. h. als purer *Unterwerfungsakt* der einen unter die andere Person inszeniert. Kein Wunder, daß nicht selten allein *Natur* pur, also Körperkraft [...] Durchsetzungsweg und Ziel ist.“ (HUISKEN 1994, S. 5; Herv. im Orig.)

Wenn Jugendliche Gewalt benutzen, um ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis zu stellen, dann ist diese Gewalt – so brutal und sinnlos sie erscheinen mag – keineswegs die *Nihilierung* gesellschaftlicher Prinzipien. Ganz gegenteilig ist hier die *Praktizierung* gesellschaftlicher Leistungskultur zu sehen. Gewalttätige Jugendliche haben gelernt, dass es in der Leistungsgesellschaft nötig ist, sich erfolgreich in der Konkurrenz zu bewähren und dass nur die Sieger eine Chance auf Erfolg haben. Sie haben gelernt, dass die Versager nichts gelten und dass von der eigenen Leistungsfähigkeit alles abhängt. Sie haben gelernt, Verantwortung für sich selbst und ihre Erfolge zu tragen, stolz auf ihre Erfolge zu sein und Misserfolge durch noch mehr Anstrengung zu kompensieren. Sie haben gelernt, dass Leistung sich lohnt und dass nur der etwas ist, der etwas leisten kann. Und wenn sie sich schlagen, stellen sie das vor sich und anderen eindeutig und unmissverständlich unter Beweis.

6.5 Mädchengewalt: Das Bedürfnis nach Anerkennung hat kein Geschlecht

In der hier vorgenommenen Ableitung der Gewalttätigkeit von Jugendlichen aus den rechtlichen, ökonomischen und moralischen Prinzipien der Konkurrenzgesellschaft gibt es keine Differenz zwischen Männern und Frauen. Die staatsrechtlich und marktwirtschaftlich vorgegeben Bedingungen gelten für beide Geschlechtsgruppen. Die dargestellte – gesellschaftlich durchgesetzte – moralische Interpretation dieser Strukturen als Mittel des eigenen Erfolgs und das psychologisch daraus abgeleitete Bedürfnis nach eigener Erfolgsfähigkeit liegt bei Männern wie Frauen, bei Schülern und Schülerinnen vor: Im Bemühen um Erfolg sehen sie ihre eigene Person als entscheidende Instanz.

Auch Frauen und Mädchen suchen Anerkennung und Selbstbestätigung. Festzustellen ist allerdings, dass bei dem weiblichen Geschlecht ein gewisser „Nachholbedarf“ auf dem Feld der Suche nach Anerkennung besteht (vgl. Kap. 5.4).

6.5.1 Anerkennung, Selbstbestätigung und Ehre bei Mädchen und Frauen

Aus den vorliegenden Ergebnissen empirischer Untersuchungen zu der Gewalt von Mädchen geht hervor, dass bei vielen Mädchen das Bedürfnis nach Verteidigung des Status der eigenen Person ein entscheidendes Motiv ist, um Gewalt einzusetzen. So gibt Niebergall die Schilderung eines Mädchens wieder, das sich gegen psychische Angriffe auf seine Person und Beleidigungen gewalttätig wehrt und dafür auch eine physische Auseinandersetzung nicht scheut. Eine Bedrohung ihres persönlichen Status in ihrer Beziehung durch eine Konkurrentin ist für sie gleichfalls ein Grund für eine „Drescherei“:

„Einerseits regiert sie mit Gewalt, wenn sie sich angegriffen fühlt, wenn ein anderes Mädchen sie herausfordert, oder auch, wenn es sie beleidigt.

...ich meine wenn jemand jetzt ... unbedingt ... ähm mit mir ... irgend'nen irgendwas anfang' will ... also sich mit mir dreschen will oder so ... dann soll er mir Bescheid sagen ... da geh ich mit ... so lange das unter uns beiden bleibt, geht's ...‘

Andererseits gibt es auch Situationen, in denen sie zum Angriff übergeht. Dies sind dann meist Augenblicke in denen eine Konkurrentin in bezug auf ihren Freund auftaucht [...].

... un' da bin ich mit meiner Freundin hinterhergegang' ... da wollte ich mich mit ihr unterhalten ... beziehungsweise mit ihr dreschen ja ... weil das hat ... das ging mir total gegen den Strich un' so ...‘.“ (NIEBERGALL 1995, S. 92)

Häufig genannt wird als Motiv für die Gewalt von Mädchen der Ruf, den sie in ihrem sozialen Umfeld durch ihre Wehrhaftigkeit genießen. Zu diesem Ruf gehört „das Gefühl von Überlegenheit. Gewaltanwendung geht hier mit Selbstaufwertung und Anerkennung einher“ (NIEBERGALL 1995, S. 93):

„Ein anderer Aspekt, der für sie im Umgang mit Gewalt wichtig ist, daß man sich mit nur einmal ausgeübter Gewalt einen ‚Ruf‘ verschaffen kann. Sie hat den Ruf, gewaltbereit zu sein, zu einer Gruppe von ‚Schlägerweibern‘ zu gehören. Zu diesem Ruf gehört das Gefühl, sich wehren zu können, in manchen Situationen auch das Gefühl von Überlegenheit. Gewaltanwendung geht hier mit Selbstaufwertung und Anerkennung einher.

..., da hat man och' gewisses Ansehen ... un' wenn man sich dann ... halt 'n bißl gedroschen hat oder irgendwie was war so ... wo man halt überlegen war ... un' da da kriegt man schon den Ruf weg un' ... da da brauch' man eigentlich nichts mach'n ... da braucht man sich nich' mehr dreschen kein gar nichts das is' das is' einfach nur das Ge... das Gefühl is' da ... daß man ... sich wehren kann ... daß man vielleicht och 'n bißchen überlegen is' oder so ... nichts Besonderes so ... man weiß halt ... daß die anderen Respekt vor eim haben ... un' da nich' irgendwas ... meinen ...'“ (NIEBERGALL 1995, S. 93)

In dem Bemühen dieser Mädchen, sich angeblich mit Gewalt verteidigen oder gegen die Konkurrenz wehren zu müssen, ist deutlich erkennbar, dass es ihnen um die Anerkennung ihrer Person geht: Durch den Ruf der Wehrhaftigkeit gewinnen sie Ansehen und Respekt, so dass sie sich auch ein „bißchen überlegen“ fühlen können. Auch in der Wiedergabe eines Gesprächs mit einem anderen Mädchen wird Gewalt im Zusammenhang mit der Selbstdarstellung genannt. So beschreibt Niebergall die vergangene gewalttätige Phase des Mädchens als „eine Phase, in der ‚... man sich selber erstma' vielleicht och irgendwie irgendwas beweisen will ...‘“ (NIEBERGALL 1995, S. 99), wobei für das Mädchen die Gewaltanwendung die Aufwertung ihres Selbstbewusstseins bedeutet.

Aus den Ergebnissen der qualitativen empirischen Befragungen lässt sich häufig auch ablesen, dass Mädchen einen „geschlechtsspezifischen Umgang“ mit Gewalt haben. In einigen Interviews wird deutlich, dass die Mädchen das Gewaltverhalten als geschlechtsspezifisch erlernt wahrnehmen:

„Für Kerstin ist der geschlechtsspezifische Umgang mit Gewalt ganz klar ein Ergebnis der geschlechtsspezifischen Sozialisation.

..., ich meine die meisten Mädchen sin' ja nich' darauf aus, die sin' darauf, die machen das, die sin' nich' darauf aus, ja ich will mich jetzt schlagen, die Jungs werd'n von Kind auf erzogen irgendwie sich irgendwann ma' zu schlagen, dass is' so ... un' wenn sie, schon allein das sieht man schon am Spielzeug her mit Panzern un' sonstwas oder ... das geht schon im Kindergarten los, wenn die sich da 'n bißchen rumprügeln un' Mädchen sin' da halt mehr mit Püppchen und Kinderwagen, sie sin' halt so erzogen worden ...'“ (NIEBERGALL 1995, S. 98)

Wie sich in den Interviews zeigt, ist den Mädchen auch bewusst, dass Gewaltverhalten nicht zur Mädchenrolle passt. So schildert ein Mädchen, dass es die meisten Jungen „,Scheiße finden, wenn Mädchen sich schlagen, weil die der Meinung sin', das is' Jungssache, Gewalt ...'“ (NIEBERGALL 1995, S.100). Diese Rollenzuschreibung sieht das Mädchen jedoch nicht als akzeptable Handlungsnorm für

sich und ihr Geschlecht. Sie akzeptiert das Rollenklischee nicht und sieht auch Gewaltverhalten als einen Bestandteil der Emanzipation: „Ich meine, warum soll'n sie's nich', wenn Jungs wenn Jungs das könn', warum könn' Mädchen das nich', wir leben doch in einem Staat wo eigentlich Gleichberechtigung herrscht zwischen Mann und Frau ...“ (NIEBERGALL 1995, S. 100)

Niebergall schildert hier typische Beispiele, die auch in anderen qualitativen Studien in ähnlicher Form zu finden sind. Deutlich abzulesen ist dabei den Äußerungen der befragten Mädchen, dass es auch ihnen – wie Jungen – um Anerkennung und Selbstbestätigung geht. Es zeigt sich dabei eine Identität der Gründe für Gewalthandlungen bei Mädchen und Jungen. Sie haben das Bedürfnis nach Anerkennung, Selbstwertbestätigung und Respekt vor ihrer Person und sehen in Angriffen auf dieses Bedürfnis Motive für den Einsatz von Gewalt (vgl. Kap. 5.4).

Unterschiede in Bezug auf die *Ursachen* von Gewaltverhalten lassen sich aus den Ergebnissen der Studien *nicht* ableiten. Auch die *Motive* (wie der Angriff auf die Person oder eine selbstwerterniedrigende Erfahrung) werden bei beiden Geschlechtern in nahezu gleichen Formen identifiziert.

Beobachtbar sind allerdings unterschiedliche *Erscheinungs- und Verlaufsformen* der Gewalthandlungen. So verweist Niebergall darauf, dass das Gewalthandeln der Mädchen im Unterschied zu dem der Jungen weniger brutal sei und dass auf Fairness (eins-zu-eins) geachtet werde:

„Im Großen und Ganzen bedeutet Gewaltausübung für sie: ‚anrempeln‘, ‚böse Blicke zuwerfen‘, ‚schubsen‘, ‚vielleicht mal drohen‘, ‚n paar geklatscht mit der flachen Hand un' so ... aber nie so Faust un' Bein un' sowas ... sowas nich', höchstens ganz sachte ...‘.“ (NIEBERGALL 1995, S. 93).

Als „mädchenspezifische Formen der Gewaltausübung, die im Vergleich zu den Jungen als „sanfter“ bezeichnet werden können“ führt Niebergall „Formen wie an den Haaren ziehen, kratzen, beißen, mit der flachen Hand schlagen“ (NIEBERGALL 1995, S. 101) auf. Aus ihrer Sicht lassen sich die mehr oder weniger „sanften“ Verhaltensweisen der Mädchen darauf zurückführen, welchem Rollenbild sie entsprechen wollen. Sofern sie dem übernommenen weiblichen Rollenverständnis gerecht werden wollten, übernahmen sie hergebrachte Rollenzuschreibungen, die mit „sanften“ Gewaltformen einhergingen; sofern sie den Männern in nichts nachstehen wollten, übernahmen sie männertypische Verhaltensformen.

6.5.2 Zu den gesellschaftlichen Grundlagen des „weiblichen Nachholbedarfs“

In Studien zu Mädchengewalt wurde festgestellt, dass sich bei Mädchen und jungen Frauen ein „Nachholbedarf“ gegenüber dem männlichen Geschlecht zeigt. Mädchen akzeptieren tradierte Geschlechtsrollenbilder nicht mehr und wollen sich nicht mehr in ihnen zugeschriebene Rollen einfügen. Das übliche Schema der traditionellen geschlechtsspezifischen Rollenverteilung, wonach Männer die dominierende Rolle spielen und Frauen sich zurück zu halten haben, wird von weiblichen Jugendlichen nicht mehr bedingungslos akzeptiert. Durch die Übernahme ehemals „männlicher“ Verhaltensnormen in die eigene Konzeption von Weiblichkeit brechen die Mädchen tradierte Rollenbilder auf (vgl. Kap. 5.3.2).

Die zu beobachtende Veränderung der Identitätsbildung von Mädchen und Frauen ist im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Umstrukturierungen zu sehen. Die Veränderung der Stellung der Frau in Beruf und Gesellschaft geht mit einer veränderten „Identitätsbildung“ einher. Im Rahmen ökonomischer und politischer Veränderungen und einer intensiven gesellschaftlichen Diskussion des Geschlechterverhältnisses haben sich die traditionellen Rollenverteilungen verändert. Frauen haben in den letzten Jahrzehnten in der Gesellschaft eine weitgehende zumindest formell-rechtliche Gleichstellung mit den Männern erreicht. Dieser formell-rechtlichen Gleichstellung steht allerdings in vielen Fällen immer noch eine fortbestehende Benachteiligung im Beruf gegenüber, die sich in der Diskussion um die Doppelbelastung von berufstätigen Müttern, geringerer Bezahlung von Frauen im Beruf u. ä. spiegelt. Ein zentrales Thema der Diskussion um die Stellung der Frau in der Gesellschaft ist nach wie vor das Recht auf Gleichberechtigung und Gleichstellung mit dem männlichen Geschlecht.

Der Schwerpunkt der gesellschaftlichen Diskussion um die Rolle der Frau liegt also nicht darauf, die gesellschaftlichen Bedingungen zu hinterfragen, die Frauen eine minderwertige Berufsperspektive oder eine Doppelbelastung durch Familie und Beruf zuschreiben. Zentrales Thema ist vielmehr die Frage der Anerkennung von Frauen als gesellschaftlich gleichberechtigte Subjekte, denen *Respekt* für ihre Leistungen als vollwertige Gesellschaftsmitglieder gebührt.

Diese Diskussion um die Anerkennung der Frau in der Gesellschaft wird von Mädchen und jungen Frauen in ihren Äußerungen zu ihrer Einstellung zu Gewalt aufgegriffen. Als Schülerinnen und heranwachsende Mitglieder der Gesellschaft bilden sie eine „soziale Identität“ aus: Sie übernehmen gesellschaftliche Werte

und Normen und setzen sich in ihrem „sozialen Lebensumfeld“ damit auseinander. Sie interpretieren die gesellschaftlichen Bedingungen und ihre Situation darin und „konstruieren“ sich ihr eigenes Bild von ihrer Situation und ihren Zielen. Die Schlüsse, die moderne Mädchen mit ihren Kenntnissen und vor ihren Lebenshintergründen dabei ziehen, mögen nicht unbedingt gesellschaftlich erwünscht sein.

Die gewalttätige Einforderung des Rechts auf Anerkennung ist sicherlich keine Handlungsweise, wie sie in der Gesellschaft von jungen Frauen erwartet wird. Festzuhalten ist jedoch, dass Mädchen und Frauen solche Identitätskonzepte aus den gesellschaftlichen Bedingungen und Normvorstellungen entwickeln und diese lediglich sehr „eigenwillig“ interpretieren.

7. Fazit

In dieser Arbeit ist eine ausführliche Auswertung der bestehenden Erkenntnisse zu der Gewalt von Mädchen unternommen worden.

Anhand der Auswertung der statistischen Daten der PKS wurden ihr Ausmaß und die Entwicklungstendenzen herausgearbeitet; es zeigte sich, dass die Gewalt von Mädchen im Verhältnis zu Jungen „nur“ einen geringen Teil ausmacht, jedoch ein stetiger leichter Ausbau dieses Anteils zu verzeichnen ist (Kap. 2). Im Rahmen einer ausführlichen kritischen Auswertung der Ergebnisse empirischer Studien zu der Gewalt von Mädchen wurden die statistischen Daten bestätigt: Studien kommen zu den Beobachtungen, dass das Gewaltverhalten von Mädchen sich ändert: Während Mädchen früher weniger gewaltaktiv auftraten und eher psychische Gewaltformen ausübten, werden sie in jüngerer Zeit häufiger durch physische Gewalt auffällig, die dabei ebenso brutal ausfallen kann, wie es bisher nur von Jungen bekannt war (Kap. 3).

Da sich Erklärungskonzepte zu den Ursachen der Gewalt von Mädchen auf bestehende Theorien zu Jungengewalt stützen, wurden in Kapitel 4 vorliegende geschlechtsneutrale Erklärungskonzepte der Jugendgewaltforschung vorgestellt und kritisch ausgewertet. Es wurden die Widersprüche und Mängel ihrer Erklärungsmodelle aufgezeigt. In Kapitel 5 wurden dann Erklärungsmodelle zu der Gewalt von Mädchen vorgestellt, die in neueren Veröffentlichungen vorgelegt wurden. Ihre geschlechterdifferenzierende Perspektive wurde erläutert und nachgewiesen, dass sich diese Modelle letztlich in der Erklärung der *Ursachen* von Mädchengewalt nicht von der geschlechtsunspezifischen Theorien unterscheiden und keine über diese hinausgehenden Erklärungen liefern können.

Unter Einschluss der gesammelten Erkenntnisse über die Gewalt von Mädchen, der Theorien zu ihrer Erklärung und der Mängel bestehender Theorien, wurde in Kapitel 6 eine Erklärung jugendlicher Gewalt entwickelt. Gezeigt wurde, dass in dem gesellschaftlich diskutierten Phänomen der Jugendgewalt eine Praxis gesellschaftlicher Identitätsdarstellung zu identifizieren ist, die in der Gewalt von Jugendlichen eine unerwünschte Ausformung hat: Jugendliche Gewalttäter beiderlei Geschlechts praktizieren den Kult der Selbstdarstellung. Sie suchen nach Anerkennung ihrer Person, auf die sie vermeintlich ein Recht haben. Dieses Bedürfnis und diesen Anspruch leiten sie aus ihrer Interpretation der Bedeutung ihrer Person

in der Gesellschaft ab. Das Bedürfnis nach Selbstwertbestätigung und Anerkennung ist in der gesellschaftlichen Moral verankert; Mädchen und Jungen, die durch Gewaltaktivitäten auffallen, praktizieren jedoch eine Form des Strebens nach Anerkennung, die gesellschaftlich nicht erwünscht ist.

Zur „Bekämpfung“ dieser „eigenwilligen“ Ziele wäre es nötig, das Bedürfnis nach Anerkennung und die gesellschaftlichen Bedingungen zu hinterfragen, die den Nährboden für solche Identitätskonzepte bieten. Bestehende Konzepte zur Bekämpfung von Jugendgewalt zielen jedoch nicht auf eine solche Diskussion, die nicht nur mit den Jugendlichen, sondern vor allem in Wissenschaft und Gesellschaft nötig wäre. Moderne Konzepte zur Eindämmung der Jugendgewalt suchen stattdessen nach Wegen, den Jugendlichen Möglichkeiten der Selbstwertbestätigung aufzuzeigen, die es ihnen erlauben, sich in die vorgegebenen Bedingungen einzufügen ohne herrschende Regeln zu brechen.⁶⁹ Die Leistung solcher Konzepte ist damit eher eine Verfestigung der gesellschaftlichen Konkurrenz-Moral als ihre Kritik.

⁶⁹ Zwei Beispiele für Konzepte gewaltpräventiver Arbeit: „Der Fokus einer gewaltpräventiven Arbeit ist also darauf zu richten, wie neue gewaltfreie Wege für mehr Anerkennung und Bestätigung aufgezeigt werden können, ohne eine positive Selbsteinschätzung sowie ein Selbstbewusstsein zu stärken, das sich aus der Abwertung anderer speist.“ (WITTMANN/BRUHNS 2001, S. 13)

„Da von jungen Frauen Gewalt häufig als Mittel zur Selbst- oder Interessensdurchsetzung benutzt wird, gilt es, gemeinsam mit ihnen zu reflektieren, welche individuellen gewaltfreien Mittel für sie außerdem zur Verfügung stehen, um sich zu behaupten.“ (KUCKUCK 2002, o. S.)

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Entwicklung der Tatverdächtigen in den Altersklassen 1984-2005 Prozentualer Anteil an allen Tatverdächtigen	18
Tab. 2: Straftaten(gruppen) nach Anzahl im Jahr 2005 Mädchen und Frauen.....	19
Tab. 3: Straftaten(gruppen) nach prozentualem Anteil im Jahr 2005 Mädchen und Frauen.....	20
Tab. 4: Geschlechterverteilung der Tatverdächtigen im Vergleich 1997-2005 (Tatverdächtigenzahlen).....	22
Tab. 5: Geschlechterverteilung der Tatverdächtigen im Vergleich 1997-2005 (Angaben in Prozent)	23
Tab. 6: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen) Kinder unter 14 Jahren	25
Tab. 7: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen) Jugendliche 14-18-jährig.....	26
Tab. 8: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen) Heranwachsende 18-21-jährig	27
Tab. 9: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen) Jungerwachsene 21-25-jährig	28
Tab. 10: Altersstruktur der Tatverdächtigen bei den einzelnen Straftaten(gruppen) Erwachsene über 21 Jahre	29
Tab. 11: Tatverdächtige – Gewalthandlungen, Kinder bis 14 Jahre	32
Tab. 12: Tatverdächtige – Gewalthandlungen, Jugendliche 14 bis 18 Jahre	33
Tab. 13: Tatverdächtige – Gewalthandlungen, Heranwachsende 18 bis 21 Jahre	34
Tab. 14: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Kinder bis 14 Jahre, männlich.....	36
Tab. 15: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Jugendliche 14-18-jährig, männlich.....	37

Tab. 16: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Heranwachsende 18-21-jährig, männlich.....	38
Tab. 17: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Kinder bis 14 Jahre, weiblich.....	43
Tab. 18: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Jugendliche 14-18-jährig, weiblich.....	44
Tab. 19: Entwicklung der Tatverdächtigenzahlen bei Straftaten(gruppen) aus dem Bereich von Gewalthandlungen 1997-2005 Heranwachsende 18-21-jährig, weiblich.....	45

Literaturverzeichnis

ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION (Hg.): Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen: Leske und Budrich 1998

BECK, JOHANNES: Versuche zum Umgang mit Gewalt in der Schule. In: BECK/PREUß/ZAMORY 1985, S. 155-167

BECK, JOHANNES (Red.); PREUß, OTMAR (Red.); ZAMORY, EBERHARD (Red.): Thema: Schule, Erziehung und Gewalt (Diskurs. Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft, Heft 9). Bremen: Universität, 1985

BECK, ULRICH: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1986

BEHN, SABINE: Begrüßung: Frauen/Mädchen und Gewalt. In: BEHN/HEITMANN/VOß 1995, S. 9-14

BEHN, SABINE (Hg.); HEITMANN, HELMUT (Hg.); VOß, STEPHAN (Hg.): Jungen, Mädchen und Gewalt – ein Thema für die geschlechtsspezifische Jugendarbeit?! Berlin: Informations-, Forschungs- und Fortbildungsdienst Jugendgewaltprävention (IFFJ) 1995

BERNDT, ELVIRA; RENTMEISTER, SYLVIA: Jugendgewalt = Jungengewalt. Zur Rolle von Mädchen in der Straßensozialarbeit mit auffälligen, gewaltbereiten Jugendgruppen. In: ENGEL/MENKE 1995, S. 136-142

BOERS, KLAUS; EISNER, MANUEL: Jugendkriminalität als Folge sozialer Unterprivilegierung? Ein kriminologisches und kriminalpolitisches Gespräch der Redaktionsmitglieder Klaus Boers und Manuel Eisner mit dem Leiter des KFN Christian Pfeiffer. In: Neue Kriminalpolitik, Jg. 11 (1999), H. 1, S. 10-15

BÖHNISCH, LOTHAR: Schule als anomische Struktur. In: SCHUBARTH/MELZER 1993, S. 147-158

BÖTTGER, ANDREAS: Gewalt und Biographie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen, Baden-Baden: Nomos 1998

BÖTTGER, ANDREAS: Die ganze Schule hatte Angst gehabt... Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts zu gewalttätigen Jugendgruppen. In: LANDESSTELLE JUGENDSCHUTZ NIEDERSACHSEN/BÖTTGER 1999, S. 47-66

BRUHNS, KIRSTEN: Mädchen in gewaltauffälligen Gruppen. Einstellungen, Verhalten, Gruppendynamik. In: Konfliktverhalten von Mädchen – zunehmend offensiv (Dokumentation der Fachtagung vom 06.02.2000). Mädchenhaus: Düsseldorf o. J., S. 17-23

BRUHNS, KIRSTEN; WITTMANN, SVENDY; KRATZ, TINA: Projekt: Mädchen und Gewalt. Eine Untersuchung zum jugendgruppentypischen Umgang mit Gewalt (Projektbeschreibung online unter <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=78> zum 02.03.2007). München: Deutsches Jugendinstitut 1998

BRUHNS, KIRSTEN; WITTMANN, SVENDY: Mädchendelinquenz. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 47 (1999), H. 3, S. 355-371

BRUHNS, KIRSTEN; WITTMANN, SVENDY: Gewaltbereite Mädchen – Mitläuferinnen oder Akteurinnen? (online unter http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull50_d/DJIB_50.pdf zum 02.03.2007) In: DJI Bulletin, Jg. 2000, H. 50, S. 7

BRUHNS, KIRSTEN; WITTMANN, SVENDY: „Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen: Leske und Budrich 2002

BRUHNS, KIRSTEN; WITTMANN, SVENDY: Umstände und Hintergründe der Einstellungen von Mädchen zur Gewalt. Fachwissenschaftliche Analyse. In: HEITMEYER/SCHRÖTTLE 2006, S. 294-317

BRÜNDEL, HEIDRUN; HURRELMANN, KLAUS: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München: Droemer Knaur 1994

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 1997. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 1998 (referenziert als PKS 1997; online unter <http://www.bka.de/pks/pks1997/pks1997.pdf> zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 1998. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 1999 (referenziert als PKS 1998; online unter <http://www.bka.de/pks/pks1998/index2.html> zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 1999. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 2000 (referenziert als PKS 1999; online unter <http://www.bka.de/pks/pks1999/index2.html> zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 2000. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 2001 (referenziert als PKS 2000; online unter <http://www.bka.de/pks/pks2000/index2.html> zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 2001. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 2002 (referenziert als PKS 2001; online unter <http://www.bka.de/pks/pks2001/index2.html> zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 2002. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 2003 (referenziert als PKS 2002; online unter <http://www.bka.de/pks/pks2002/index2.html> zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 2003. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 2004 (referenziert als PKS 2003; online unter <http://www.bka.de/pks/pks2003/index2.html> zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 2004. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 2005 (referenziert als PKS 2004; online unter http://www.bka.de/pks/pks2004/download/pks-jb_2004_bka.pdf zum 02.03.2007)

BUNDESKRIMINALAMT (Hg.): Polizeiliche Kriminalstatistik Bundesrepublik Deutschland, Berichtsjahr 2005. Wiesbaden: Bundeskriminalamt 2006 (referenziert als PKS 2005; online unter http://www.bka.de/pks/pks2005/download/pks-jb_2005_bka.pdf zum 02.03.2007)

DIOP, INGA: Über den Zusammenhang von Schulgewalt und Schule. Eine Untersuchung vorliegender Theorie (Schriftliche Hausarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Öffentlichen Schulen). Bremen: Universität 1995

DOMKE, HORST: Gedanken zum Gewaltproblem in der Schule. In: Pädagogische Welt, Jg. 48 (1994), H. 3, S. 98-101

ENGEL, MONIKA; MENKE, BARBARA: Weibliche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster: Agenda 1995

EULER, HARALD A.: Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS/HEITMEYER ET AL. 1999, S. 191-206

FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE: Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. In: SCARBATH/SCHLOT-TAU ET AL. 1999, S. 47-62

FELLSCHES, JOSEF: Disziplin, Konflikt und Gewalt in der Schule. Systematische Analyse und schulpraktische Folgerungen. Heidelberg: Quelle und Meyer 1978

FINDEISEN, HANS-VOLKMAR; KERSTEN, JOACHIM: Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt. München: Kunstmann 1999

FINDEISEN, UWE: Jugendgewalt. Eine kritische Auseinandersetzung mit Gründen, Motiven, Reaktionen. In: Deutsche Jugend, Jg. 51 (2003), H. 3, S. 105-112

FOLJANTY-JOST, GESINE (Hg.): Schule, Schüler und Gewalt. Beiträge zu Deutschland, Japan, China und der Mongolei. München: Iudicium 2000

FUCHS, MAREK; LAMNEK, SIEGFRIED; LUEDTKE, JENS: Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems, Opladen: Leske und Budrich 1996

FUCHS, MAREK; LAMNEK, SIEGFRIED; LUEDTKE, JENS: Tatort Schule. Gewalt an Schulen 1994-1999, Opladen: Leske und Budrich 2001

FUCHS, MAREK: Bewirkt Mediengewalt Jugendgewalt? In: Unsere Jugend, Jg. 55 (2003), H. 4, S. 170-178

GLOËL, ROLF: Das „Recht auf Sieg“. In: Sozialmagazin, Jg. 23 (1998), H. 10, S. 32-42

GLÜCKS, ELISABETH: Absage an den Part der „großzügigen Verliererin“. Politische Frauen- und Mädchenbildung zum Thema „alltägliche Gewalt“. In: ENGEL/MENKE 1995, S. 181-192

GODDAR, JEANETTE: „Jugendliche Täter haben ein Defizit an Anerkennung“ (Interview mit Wilhelm Heitmeyer). In: Das Parlament. Jg. 2004, H. 12/13, S. 15

- GRATZER, WERNER: Mit Aggressionen umgehen. Braunschweig: Westermann 1993
- GRAUER, GÜNTHER; ZINNECKER, JÜRGEN: Schülergewalt. Über unterschlagene und dramatisierte Seiten des Schülerlebens. In: REINERT/ZINNECKER 1978, S. 282-340
- GRÖLL, JOHANNES: Das moralische bürgerliche Subjekt. Münster: Westfälisches Dampfboot 1991
- GRONEMEYER, MARIANNE: Übermut tut selten gut. Gewalt in der Schule. In: REINERT/ZINNECKER 1978, S. 262-279
- GUGGENBÜHL, ALLAN: Die unheimliche Faszination der Gewalt. Denkanstöße zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern. München: dtv 1995
- GUGGENBÜHL, ALLAN: Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken. Freiburg: Herder 2002 (2. Auflage)
- GUTTE, ROLF: Lehrer. Ein Beruf auf dem Prüfstand. Reinbek: Rowohlt 1994
- HAGEMANN-WHITE, CAROL: Sozialisation: weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen. Opladen: Leske und Budrich 1984
- HANEWINKEL, REINER; EICHLER, DORETTE: Gewalt an Schulen Schleswig-Holsteins. In: SCHÄFER/FREY 1998, S. 53-64
- HANEWINKEL, REINER; KNAACK, REIMER: Mobbing. Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. In: Empirische Pädagogik, Jg. 11 (1997), H. 3, S. 403-422
- HANEWINKEL, REINER; KNAACK, REIMER: Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: HOLTAPPELS/HEITMEYER ET AL. 1999, S. 299-315
- HEITMEYER, WILHELM: Curriculum „Schule und aggressives Konflikt handeln“. Konzept, Materialien, Praxisberichte, Einstellungsuntersuchungen. Opladen: Leske und Budrich 1976
- HEITMEYER, WILHELM: Desintegration und Gewalt. In: JOCHHEIM 1992, S. 3-16
- HEITMEYER, WILHELM: Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyse. In: Das Parlament (Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“), Jg. 1993, H. 2/3, S. 3-13
- HEITMEYER, WILHELM 2004 → siehe Interview in GODDAR 2004, S. 15
- HEITMEYER, WILHELM (Hg.); SCHRÖTTLE, MONIKA (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2006
- HELSPER, WERNER: Schulische Gewaltforschung als Lückentext. Kommentar zur fachwissenschaftlichen Analyse. In: HEITMEYER/SCHRÖTTLE 2006, S. 209-216

HILGERS, ANDREA: Ist Jugendgewalt – Jungengewalt? In: Konfliktverhalten von Mädchen – zunehmend offensiv? (Dokumentation der Fachtagung vom 08.02.2000). Mädchenhaus: Düsseldorf o. J., S. 6-14

HOLDERRIETH, RENATE: Schülergewalt und aktuelle Individualisierungsrisiken. Ein Beitrag zur Analyse gesamtgesellschaftlicher, familialer und schulischer Entstehungsbedingungen (online unter <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=964756714> zum 02.03.2007 zum 02.03.2007). Dortmund: Universität 2002

HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (Hg.); HEITMEYER, WILHELM (Hg.); MELZER, WOLFGANG (Hg.); TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim: Juventa 1999 (2. korr. Auflage)

HOLZKAMP, CHRISTINE: Jugendgewalt: männlich – weiblich. In: Landeskommision Berlin gegen Gewalt (Hg.): Berliner Forum Gewaltprävention (BFG, unregelmäßig erscheinende Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin; online unter <http://tinyurl.com/38d2xe> zum 02.03.2007⁷⁰), Jg. 2001, H. 2, S. 33-39

HOPF, CHRISTEL: Gewalt, Biographie, Medien. Qualitative Analysen zur subjektiven Bedeutung filmischer Gewaltdarstellungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Jg. 21 (2001), H. 2, S. 150-169

HOSSFELD, JOACHIM; GUDAT, KARL-HEINZ: Glosse zur Pausengewalt. In: REINERT/ZINNECKER 1978, S. 280-282

HUISKEN, FREERK: Die Wissenschaft von der Erziehung. Einführung in die Grundlagen der Pädagogik (Kritik der Erziehung, Teil 1). Hamburg: VSA 1991

HUISKEN, FREERK: Weder für die Schule noch fürs Leben. Vom unbestreitbaren Nutzen unserer Lehranstalten (Kritik der Erziehung, Teil 2). Hamburg: VSA 1992

HUISKEN, FREERK: Zur Kritik von W. Heitmeyers Rechtsextremismustheorie. Theoretisch desorientiert, politisch orientiert. In: Deutsche Jugend, Jg. 41 (1993), H. 11, S. 496-504

HUISKEN, FREERK: Jugendgewalt. Ein Lehrstück über die Psychologisierung des freien Willens (Manuskript). Bremen: Universität 1994

HUISKEN, FREERK: Jugendgewalt. Der Kult des Selbstbewußtseins und seine unerwünschten Früchtchen. Hamburg: VSA 1996

HUISKEN, FREERK: z. B. Erfurt. Was das bürgerliche Bildungs- und Einbildungswesen so alles anrichtet. Hamburg: VSA 2002

⁷⁰ ausführliche URL: http://www.sensjs.berlin.de/jugend/landeskommision_berlin_gegen_gewalt/veroeffentlichungen/berliner_forum_gewaltpraevention_2_2001/bfg_2_2001_07_holzcamp.pdf

HURRELMANN, KLAUS: Aggression und Gewalt in der Schule. In: SCHUBARTH/MELZER 1993, S.44-56

HURRELMANN, KLAUS: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Juventa 1995 (4. Auflage)

JOCHHEIM, GERNOT (Red.): Schule ohne Gewalt (Band 1). Berlin: Pädagogisches Zentrum 1992

JOPT, UWE: Aggression und Erziehung. In: HEITMEYER 1976, S. 34-48

JÜTTEMANN, GERD (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz 1985

KASSIS, WASSILIS: Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext. Bern: Haupt 2003

KERSTEN, JOACHIM: Sozialwissenschaftliche und politische Anmerkungen zum Thema „Jungen und Gewalt“. In: BEHN/HEITMANN/VOß 1995, S. 23-38

KERSTEN, JOACHIM: Risiken und Nebenwirkungen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeiten. In: SCARBATH/SCHLOTTAU ET AL. 1999, S. 77-86

KERSTEN, JOACHIM: „Jugendgewalt“ – International vergleichende Gesichtspunkte. In: FOLJANTY-JOST 2000, S. 97-107

KORTE, JOCHEN: Faustrecht auf dem Schulhof. Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule. Weinheim: Beltz 1992 (2. Auflage)

KORTE, JOCHEN: Lernziel Friedfertigkeit. Vorschläge zur Gewaltreduktion in Schulen. Weinheim: Beltz 1994

KRUMM, VOLKER: Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS/HEITMEYER ET AL. 1999, S. 63-79

KUCKUCK, CLAUDIA: Jugendgewalt – männlich? (online unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-report/EWI25/berichte/kuckuck.pdf> zum 02.03.2007). In: eWi-Report (Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg), Jg. 2002, H. 25, o. S. (PDF-Dokument ohne Seitenzahlen)

LANDESSTELLE JUGENDSCHUTZ NIEDERSACHSEN (Hg.); BÖTTGER, ANDREAS (Hg.): Jugendgewalt – und kein Ende? Hintergründe – Perspektiven – Gegenstrategien. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 1999

LANG, HEINZ: Verwöhnung als Saat der Gewalt. In: Pädagogische Welt, Jg. 48 (1994), H. 4, S. 151-156

LÖSEL, FRIEDRICH; BLIESENER, THOMAS; AVERBECK, MECHTHILD: Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In: SCHÄFER/FREY 1998, S. 65-89

LÖSEL, FRIEDRICH; BLIESENER, THOMAS; AVERBECK, MECHTHILD: Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In: HOLTAPPELS/HEITMEYER ET AL. 1999, S. 137-154

MEIER, ULRICH: Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima. Münster: LIT 2004

MERTEN, KLAUS: Gewalt durch Gewalt im Fernsehen? Opladen: Westdeutscher Verlag 1999

MERTEN, KLAUS: Gewalt aus Medien? Fakt oder Fiktion? In: Unsere Jugend, Jg. 55 (2003), H. 4, S. 157-169

NIEBERGALL, BEATE: Der Mädchenspezifische Umgang mit Gewalt innerhalb rechter Jugendgruppen. „...wenn Jungs das könn', warum könn' Mädchen das nich'?“ In: ENGEL/MENKE 1995, S. 87-106

NÜBERLIN, GERDA: Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktion auf schulische Anomien. Herbolzheim: Centaurus 2002

OLWEUS, DAN: Täter-Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: HOLTAPPELS/HEITMEYER ET AL. 1999, S. 281-297

OSWALD, HANS: Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In: SCHÄFER/FREY 1998, S. 43-51

PAPESCH, WILLIBALD: Schule und Gewalt. Historische, politische und pädagogische Anmerkungen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 86 (1994), H. 1, S. 96-113

PETERMANN, ULRIKE; PETERMANN, FRANZ: Der „aggressive“ Schüler. In: Pädagogik, Jg. 43 (1991), H. 9, S. 46-49

PFEIFFER, CHRISTIAN: Wo die Gewalt wächst. In: Kriminalität. Was tun? (Sonderdruck von „Die Zeit“). Hamburg: Zeit-Verlag 1997, S. 20-22

PFEIFFER, CHRISTIAN 1999 → siehe Interview in BOERS/EISNER 1999, S. 10-15

PFEIFFER, CHRISTIAN; BRETTFELD, KATRIN; DELZER, INGO: Kriminalität in Niedersachsen 1985-1996. Eine Analyse auf Basis der Polizeilichen Kriminalstatistik (KFN Forschungsbericht Nr. 60; online unter <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb60.pdf> zum 02.03.2007). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen 1997

PFEIFFER, CHRISTIAN; WETZELS, PETER: Kinder als Täter und Opfer. Eine Analyse auf Basis der PKS und einer repräsentativen Opferbefragung (KFN Forschungsbericht Nr. 68; online unter <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb68.pdf> zum 02.03.2007). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen 1997

PKS 1997... 2005 (Polizeiliche Kriminalstatistik) → siehe BUNDESKRIMINALAMT

- POPP, ULRIKE: Gewalt an Schulen – ein „Jungenphänomen“? In: Die Deutsche Schule, Jg. 89 (1997), H. 1, S. 77-87
- POPP, ULRIKE: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: HOLTAPPELS/HEITMEYER ET AL. 1999, S. 207-223
- POPP, ULRIKE: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern, Weinheim: Juventa 2002
- POPP, ULRIKE; MEIER, ULRICH; TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN: Es gibt auch Täterinnen. Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), Jg. 21 (2001), H. 2, S. 170-191
- PREUSCHOFF, GISELA; PREUSCHOFF, AXEL: Gewalt an Schulen – und was dagegen zu tun ist. Köln: Papyrossa 1993
- PREUß, OTTMAR: Schule, Erziehung und Gewalt. Eine Annäherung an den Zusammenhang. In: BECK/PREUß/ZAMORY 1985, S.7-19
- PRÖHL, TANJA: Gewalt an Schulen im Vergleich Deutschland - USA. Eine Sekundäranalyse (online unter <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=979809703> zum 02.03.2007). Tübingen: Universität 2006
- RAITHEL, JÜRGEN: Delinquenz und Medien im Jugendalter. Befunde zu Kriminalität, Fernseh-/Filmkonsum und Computerspielnutzung. In: Unsere Jugend, Jg. 55 (2003), H. 4, S. 179-185
- REINERT, GERD-BODO (Hg.); ZINNECKER, JÜRGEN (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek: Rowohlt 1978
- SCARBATH, HORST (Hg.); SCHLOTTAU, HEIKE (Hg.); STRAUB, VERONIKA (Hg.); WALDMANN, KLAUS (Hg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung, Opladen: Leske und Budrich 1999
- SCHÄFER, MECHTHILD (Hg.); FREY, DIETER (Hg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, Göttingen: Hogrefe 1998
- SCHUBARTH, WILFRIED: Schule und Gewalt: ein wieder aktuelles Thema. In: SCHUBARTH/MELZER 1993, S. 16-43
- SCHUBARTH, WILFRIED: Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle, Neuwied: Luchterhand 2000
- SCHUBARTH, WILFRIED (Hg.); MELZER, WOLFGANG (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. Opladen: Leske und Budrich 1993
- SCHWIND, HANS-DIETER; ROITSCH, KARIN; GIELEN, BIRGIT: Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In: HOLTAPPELS/HEITMEYER ET AL. 1999, S. 81-100

SELG, HERBERT: Mediengewalt und ihre Auswirkungen auf Kinder. Stellungnahme zu einer alten Streitfrage und zu angeblich kontroversen Befunden (online unter http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/probe_uj_selg.pdf zum 02.03.2007). In: Unsere Jugend, Jg. 55 (2003), H. 4, S. 147-156

SILKENBEUMER, MIRJA: Mädchen ziehen an den Haaren, Jungen nehmen die Fäuste – oder? Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Biografien gewalttätiger junger Frauen und Männer. In: LANDESSTELLE JUGENDSCHUTZ NIEDERSACHSEN/BÖTTGER 1999, S. 67-86

SILKENBEUMER, MIRJA: Im Spiegel ihrer Lebensgeschichten. Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher und Geschlechtszugehörigkeit, Stuttgart: Ibidem 2000

SILKENBEUMER, MIRJA: Entwicklungswege weiblicher Jugendlicher in die Gewaltbereitschaft. Kommentar zur fachwissenschaftlichen Analyse. In: HEITMEYER/SCHRÖTTLE 2006, S. 318-324

SMITH, PETER K.: Aggression und Bullying in Schulen.⁷¹ In: SCHÄFER/FREY 1998, S. 19-40

SPAUN, KARIN VON: Gewalt und Aggression an der Schule (ISB-Arbeitsbericht Nr. 276). München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 1996

SPAUN, KARIN VON: Ausgewählte Ergebnisse zur „großen Gewalt“ aus der Erhebung an den bayerischen Schulen im Schuljahr 1992/93. In: Empirische Pädagogik, Jg. 11 (1997), H. 2, S. 195-208

SPITZER, MANFRED: Gewalt im Fernsehen. Über den Zusammenhang von medialer und realer Gewalt (online unter <http://archiv.forum-schule.de/archiv/09/fs09/magztp.html> zum 02.03.2007). In: forum schule, Jg. 2002, H. 9, o. S. (HTML-Dokument ohne Seitenzahlen)

STENKE, DORIT; BERGELT, SANDRA; BÖRNER, FRANZISKA: Jungengewalt – Mädchen-gewalt. Ein Exkurs. In: ARBEITSGRUPPE SCHULEVALUATION 1998, S. 85-114

THIERSCH, HANS: Gewalt. Bemerkungen zur gegenwärtigen Diskussion. In: THIERSCH/WERTHEIMER/GRUNWALD 1994, S. 1-8

THIERSCH, HANS (Hg.); WERTHEIMER, JÜRGEN (Hg.); GRUNWALD, KLAUS (Hg.): „... überall, in den Köpfen und Fäusten“. Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1994

USLUCAN, HACI-HALIL; FUHRER, URS; RADEMACHER, JEANNE: Jugendgewalt und familiäre Desintegration. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 50 (2003), H. 3, S. 281-293

⁷¹ online unter <http://mobbingzirkel.emp.paed.uni-muenchen.de/secure/ressourcen/data/Smith1.pdf> zum 02.03.2007

WERNER, NICOLE E.; BIGBEE, MAUREEN A.; CRICK, NICKI R.: Aggression und Viktimisierung in Schulen. „Chancengleichheit“ für aggressive Mädchen. In: SCHÄFER/FREY 1998, S. 153-177

WETZELS; PETER; ENZMANN; DIRK; MECKLENBURG; EBERHARD; PFEIFFER; CHRISTIAN: Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten, Nomos: Baden-Baden 2001

WITTMANN, SVENDY; BRUHNS, KIRSTEN: Geschlechterverhältnisse und Jugendkriminalität. In: Frauenrat der Universität Konstanz (Hg.): Gender Studies Kriminalität und Geschlecht. Konstanz: Universität 1999, S. 83-101

WITTMANN, SVENDY; BRUHNS, KIRSTEN: Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen – kein Thema für die Jugendarbeit? (online unter http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull156-57_d/DJIB_56-57.pdf zum 02.03.2007) In: DJI Bulletin, Jg. 2001, H. 56/57, S. 8-13

WITZEL, ANDREAS: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt: Campus 1982

WITZEL, ANDREAS: Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN 1985, S. 227-256

ZIMBARDO, PHILIP G.; GERRIG, RICHARD J.: Psychologie. Berlin: Springer 1992 (5. neu übersetzte und bearbeitete Auflage)

Erklärung

Diese Dissertation wurde ohne unerlaubte Hilfe angefertigt. Es wurden keine anderen, als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen wurden als solche kenntlich gemacht.

Hamburg, 18.03.2007

(Inga Diop)

Hinweise

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität
Bremen als Dissertation vor.

Gutachter: Prof. Dr. Freerk Huisken

Gutachter: Dr. Andreas Witzel

Das Kolloquium fand am 14.01.2008 statt.

Hamburg, 18.03.2008

(Inga Diop)