

Gewalt/prävention
in der
Schule

Wien 2004



Verein zur Erarbeitung
feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle

**Plattform
gegen
die Gewalt
in der Familie**

Impressum:

Herausgeberin: EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und
Unterrichtsmodelle, 1030 Wien, Untere Weißgerberstraße 41
☎ 01/966 28 24 – efeu@t0.or.at – www.t0.or.at/~efeu

Autorin: Renate Tanzberger

Gefördert von der Plattform gegen die Gewalt in der Familie / Bundesministerium für
soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz

Inhalt:

Vorspann	1
Fallreflexionen	3
- Der Fall "Martha"	4
- Der Fall "Die rassistische Kollegin"	7
- "Gewalt unter Mädchen / Erwartungen an Mädchen"	8
- Geschlechtstypische Konflikte	11
- "Die Frage nach der Wahrheit"	14
- Abschluss	16
Untersuchungen zum Thema "Gewalt von und gegen Mädchen bzw. Buben"	
- Quantitative Analyse	17
▪ Die Studie Ulrike Popp	17
▪ Die Klagenfurter Befragung	23
- Qualitative Analyse	24
- Abschließende Worte	26
Literaturliste "Gewalt/prävention, Mädchen-/Bubenarbeit"	28
Videos	32

ANHANG:

- Fragebogen zu "Aggression und Gewalt in der Schule" von Elisabeth Herzenberger (Klagenfurt)	33
--	----

Vorspann:

1993 wurde vom Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie die "Plattform gegen die Gewalt in der Familie" gegründet. Sie sieht es als ihre Aufgabe, an der Vorbeugung und Verhinderung von Gewalt zu arbeiten. Die Plattform – seit 1999 im Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen angesiedelt – umfasst derzeit 32 Organisationen, die österreichweit in den Bereichen "Physische, psychische und sexuelle Gewalt gegen Kinder", "Gewalt gegen Frauen", "Gewalt an/unter Jugendlichen", "Gewalt gegen ältere Menschen" und "Geschlechtsspezifische Burschen- und Männerarbeit" tätig sind.

EfEU, der Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle, ist seit 1994 im Rahmen der Plattform gegen die Gewalt in der Familie für den Bereich "Gewalt an/unter Jugendlichen" in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und Burgenland tätig.

Schwerpunkte dieser Vernetzungstätigkeit waren

- die Erstellung der Broschüre "Gewaltprävention durch Mädchen- und Bubenarbeit in der außerschulischen Jugendarbeit" (die 2. Auflage ist als Download erhältlich → <http://www.t0.or.at/~efeu/seiten/artikel/a-gewaltpraevention%20.html>),
- die Durchführung von Gewaltpräventionsprojekten an Schulen, bei denen außerschulische ExpertInnen mit den Schülerinnen und Schülern zum Thema Gewalt gegen Frauen, Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder, sexuelle Gewalt, Klassenklima, etc. arbeiteten,
- die Veranstaltung von Tagungen (2000 und 2002) zum Thema "Schule – Gewaltprävention – Geschlecht" (Präsentation von Formen schulischer Gewaltprävention und Vernetzung unter LehrerInnen und außerschulischen ExpertInnen),
- eine österreichweite Recherche, welche Personen/Organisationen im Gewaltpräventionsbereich geschlechtssensibel tätig sind. Die recherchierten Angebote können unter www.plattformgegendiegewalt.at/index.php?datei=3_4&gruppe=n&land=a&le=&lp= abgerufen werden.

2003 boten wir eine Fallreflexionsgruppe für Lehrerinnen unter dem Titel "Schulische Gewaltsituationen" an. Der Ausschreibungstext lautete:

*Immer wieder sind Lehrerinnen in der Klasse / in der Schule mit Gewalt zwischen SchülerInnen, aber auch mit Gewalt von Schülern (seltener Schülerinnen) gegen Lehrerinnen konfrontiert. In der Ausbildung werden Lehrerinnen viel zu wenig darauf vorbereitet, außerdem fehlt es meist an einer geschlechtsspezifischen Analyse dieser Gewaltsituationen (wer übt gegen wen Gewalt aus?, in welcher Form?, wer reagiert wie auf Gewalt?, etc.). Genau dies soll Thema einer sich **kontinuierlich treffenden Gruppe von Lehrerinnen** sein. Unter Anleitung einer Trainerin werden Situationen beobachteter oder erlebter Gewalt (in der Klasse, im Schulhof, am Gang,...) reflektiert, wobei der Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht berücksichtigt wird. Es werden Handlungsstrategien überlegt, ausprobiert und über Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung berichtet.*

Die Fallreflexionsgruppe wurde im Sommersemester 2003 in Kooperation mit dem Pädagogischen Institut Wien angeboten und von 7 Lehrerinnen (alle aus Wien) besucht.

Zur Entstehung der vorliegenden Broschüre:

Von Beginn an war geplant, die Fallreflexionen und ihre Ergebnisse einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Daher war ich (Renate Tanzberger) bei den Treffen als stille Beobachterin und Dokumentarin dabei. Ich protokollierte die Treffen und fasste sie anschließend zusammen. Dabei musste ich feststellen, dass durch die Verschriftlichung wesentliche Aspekte der Treffen unsichtbar wurden. Durch den Schritt etwas Dreidimensionales in etwas Zweidimensionales zu verwandeln, ging die Lebendigkeit der 2 ½-stündigen Sitzungen verloren, statt eines lebendigen Körpers hatte ich nur mehr ein "Skelett" vor mir. Das Beschreiben einer Situation, das Gewinnen von Erkenntnissen, das Zulassen von neuen Sichtweisen, das Eingestehen von alten Mustern ... all das braucht Zeit und diese Zeit gab es während der Sitzungen. In der Zusammenfassung scheinen diese Ereignisse teilweise banal.

Es ist mir ein Anliegen wertschätzend über die Lehrerinnen zu berichten, die uns/mich teilhaben ließen an sehr nahe gehenden Ereignissen, an ihren eigenen Stärken und Schwächen. Ich erlebte, dass sich die Lehrerinnen auf die jeweiligen "Fälle" einließen, dass sie die Sichtweisen der Trainerin und der Kolleginnen wirken ließen, ihre Stimme durchaus auch kritisch erhoben und Fremdes/Ungewohntes nicht gleich abwerteten. Dennoch war ich manchmal betroffen/entsetzt, wie über einzelne Schülerinnen, über Mädchen im Allgemeinen berichtet wurde. Gleichzeitig erlebte ich einzelne Lehrerinnen als Kämpferinnen (all zu oft leider als Einzelkämpferinnen), die sich für ihre SchülerInnen einsetzen, obwohl es ihnen die schulischen Rahmenbedingungen alles andere als leicht machen. Wie kann ich als eine, die "draußen steht", Kritik üben?

Letztendlich stellte sich mir die Frage, wie ich diese Fallreflexionen in einer Art und Weise zu Papier bringen kann, dass andere LeserInnen etwas davon haben, die beteiligten Lehrerinnen sich wiederfinden und ich zufrieden mit dem Ergebnis bin.

In diesem Sinne habe ich mich zu folgender Vorgangsweise entschlossen: Ich werde berichten, welche Themen bei den Treffen angesprochen wurden, welche Fragestellungen sich daraus ergeben haben und welche "Lösungen" überlegt wurden. Davon deutlich abgesetzt werde ich – **in blauer Schrift** – niederschreiben, welche Spannungsfelder für mich sichtbar wurden und welche Gedanken mir während der Fallreflexion bzw. während des Bearbeitens/Schreibens dieses Textes gekommen sind.

Die Leiterin der Gruppe, Michaela Sodl und die Lehrerinnen haben den vorliegenden Text vor der Veröffentlichung zu sehen bekommen und damit die Möglichkeit gehabt (und genutzt), Korrekturen vorzunehmen. Sie haben auch darauf hingewiesen, dass der Eindruck entstehen könnte, dass wieder einmal Lehrerinnen/Frauen "für alles" verantwortlich gemacht werden. Wer den Text so liest, würde ihn jedoch missverstehen. Lehrerinnen bewegen sich in diversen Spannungsfeldern (eigene Ansprüche – gesellschaftliche/schulische Rahmenbedingungen; emanzipiertes Mädchen-/Frauenbild – verinnerlichte/unbewusste Abwertungen des sog. Weiblichen; hohe Ansprüche an Mädchen – Mädchen akzeptieren, wie sie sind,...). Dass sie sich damit auseinander setzen, ist ihnen hoch anzurechnen. Es bleibt zu wünschen, dass auch Lehrer/Männer sich verstärkt dieser Auseinandersetzung stellen.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern eine spannende Lektüre!

Fallreflexionen

Bereits in der Vorstellungsrunde zeigte sich, dass das Ausmaß an Gewalt, der Umgang der Schule damit und die auftretenden Gewaltformen je nach Schule/Schultyp sehr unterschiedlich waren:

Die Lehrerin einer Hauptschule berichtete von täglicher Konfrontation mit Gewalt; von Schülern, die sich nur mit Gewalt ausdrücken können; von Gewalt, die oftmals von türkischen gegen kurdische Schüler gerichtet ist und von Burschen gegen Mädchen.

Die Lehrerin einer Mittelschule mit Informatikschwerpunkt erzählte von ihren Schülerinnen, dass diese nach wie vor kaum technische Berufe wählen und sehr traditionelle Rollenvorstellungen haben.

Die Lehrerin einer polytechnischen Schule nahm an Gewalt von Burschen gegen Burschen, von Burschen gegen Mädchen, aber auch die Gewalt unter Mädchen wahr – während sie weiterhin ein "demütiges Verhalten" der Mädchen gegenüber den Burschen beobachtete.

Die Lehrerin einer ASO (Allgemeine Sonderschule) unterrichtete in ihrer Klasse v.a. Burschen, kaum Mädchen. Ihre SchülerInnen erleben massive Gewalt im sozialen Umfeld, sie haben teilweise, wie sie sagt "Gewalt im Blut". Gewalt liege ständig in der Luft. Gewaltsituationen an ihrer Schule kommen scheinbar aus dem Nichts, aus der Sicht der Lehrerin "geht es dabei oft um Nichts".

Die Lehrerin einer Fremdsprachen-Hauptschule bestätigte, dass Gewalt unter Mädchen, manchmal auch von Mädchen gegen Burschen im Steigen begriffen ist. Sie stellte auch fest, dass die Mädchen die soziale Rolle in der Klasse nicht mehr so stark übernehmen wie früher und sich stärker zur Wehr setzen. In einem Projekt, bei dem Mädchen und Buben getrennt waren, konnte sie miterleben, dass mit den Mädchen in der geschlechtshomogenen Gruppe viel besser zu arbeiten war als in der koedukativ geführten Klasse.

Auch eine Lehrerin einer anderen Hauptschule erlebte, dass Mädchen sich weigern, die "soziale Feuerwehr" zu spielen, wodurch insgesamt mehr Druck in den Klassen entstände.

Die Lehrerin einer AHS erlebte subtilere Gewaltformen. Es fehle an Aufklärung, wo Gewalt anfängt. KollegInnen schauen weg, ignorieren, spielen 'runter. Das stärke die Macht der Buben. Das Thema Gewalt von Lehrern gegenüber Lehrerinnen sei tabu.

Bereits beim ersten Treffen war damit ein Thema angeschnitten, das mehrmals wiederkehren sollte: Die zunehmende Gewaltbereitschaft von Mädchen. Eine Lehrerin einer polytechnischen Schule beschrieb dies so: "Die Mädchen raufen brutalst. Sie haben keine Schlaghemmung mehr. Wie das Raufen abläuft, da können Buben auch etwas lernen. Ich bin hilflos. Bei Buben bin ich es gewöhnt."

Der Themenbereich Gewalttätigkeit von Mädchen und Buben, geschlechtsspezifische Unterschiede (Mädchen als Opfer und Täterinnen, Buben als Opfer und Täter) werden im Kapitel **Untersuchungen zum Thema "Gewalt von und gegen Mädchen bzw. Buben"** auf S. 17ff. näher behandelt.

Tatsache ist, dass Gewalt an Schulen herrscht und in regelmäßigen Abständen der Ruf laut wird, dass dagegen etwas unternommen werden muss. Selten gibt es konkrete Konzepte und wie so oft mangelt es an Ressourcen, um kontinuierliche Gewaltprävention betreiben zu können.

Auch die Lehrerinnen der Fallreflexionsgruppe wussten davon zu berichten. Die Antworten, wie die jeweilige Schule auf Gewalt reagiert, reichten von "Es gibt ein Streitschlichtungsprojekt an der Schule. Ich habe mir die Ausbildung privat bezahlt. Jetzt biete ich Mediation und die unverbindliche Übung 'Girls power' an." über "Ein Streithilfeprojekt (SchülerInnen als StreithelferInnen) wurde eingestellt, da kein Geld da war." bis zu "An unserer Schule herrscht Hilflosigkeit dem Thema Gewalt gegenüber. Es gibt kein Konzept". Auch die LehrerInnenebene wurde dabei angesprochen (**schließlich darf Gewaltprävention nicht nur an die SchülerInnen delegiert werden**) und festgestellt, dass Supervision sehr hilfreich sein kann. Es wurde allerdings auch festgestellt, dass "der Umgang mit männlichen Kollegen nicht unproblematisch ist" und dies all zu oft in der Schule nicht thematisiert wird. In einer der nachfolgenden Fallbeschreibungen zeigt sich, dass rassistische Gewalt – in diesem Fall von einer Kollegin – als individuell zu lösendes Problem auftaucht und keine Vorkehrungen von Seiten der Schule getroffen werden, diesem Rassismus entgegen zu treten.

So sehr immer wieder festgestellt wird, dass es an Ressourcen mangelt, wurde während des 1. Treffens auch darauf hingewiesen, dass es dennoch möglich ist, Gewaltprävention in der Schule zum Thema zu machen. Zum Beispiel im Rahmen von Schulinterner LehrerInnen-Fortbildung (SCHILF), finanziert vom Pädagogischen Institut, oder indem über Elternvereine und Sponsoring Geld für ReferentInnen, die nicht vom Pädagogischen Institut bezahlt werden, aufgestellt wird. Auch liege es am "good will" von InspektorInnen, unterstützend einzugreifen, da sie die Möglichkeit haben, LehrerInnen für bestimmte Tätigkeiten Stunden aus deren Lehrverpflichtung zur Verfügung zu stellen.

Der Fall "Martha"¹

Zur Situation:

Die Lehrerin einer Mittelschule berichtete: Ein 13-jähriger Schüler hält ein Referat, drei Schülerinnen sitzen am Boden. Ein 14-jähriges Mädchen (Martha) lacht, der Bursch fühlt sich angegriffen, schnautz das Mädchen an, die umgebenden Mädchen lachen. Der Bursch tritt das Mädchen ohne Vorwarnung. Das Mädchen reagiert nicht.

Die Lehrerin war entsetzt über das Verhalten des Schülers (und sprach dies auch direkt in der Klasse sowie nach dem Unterricht an) und irritiert über das Verhalten des Mädchens, das nicht reagiert hatte. Ihr Wunsch in der Fallreflexionsgruppe war es, zu verstehen, warum das Mädchen nicht reagiert hatte.

In der folgenden Besprechung im Rahmen der Fallreflexionsgruppe stand der gewalttätige Bursche im Mittelpunkt (seine Motive, sein persönlicher Hintergrund,...). Als die Leiterin darauf hinwies, kam das Mädchen wieder stärker in den Mittelpunkt. Auf die Frage, wie die Lehrerin das Mädchen wahrnimmt, bezeichnete diese die Schülerin als "typisches 14jähriges kicherndes Mädchen" und führte dies näher aus mit den Worten: pubertierend, schminkt sich, trägt enge Kleidung.

Auf Anregung der Leiterin wurde die Situation der drei Personen (Lehrerin – Schülerin – Schüler) durch eine Aufstellung verdeutlicht. Eine Lehrerin aus der Gruppe spielte die Fallbringerin, eine das Mädchen und eine den Buben. Die Leiterin fragte die von der Fallbringerin "aufgestellten" Personen, was sie an sich wahrnehmen, wie sie sich fühlen, was sie gerne ändern würden.

¹ Der Name wurde geändert.

Dabei wurde sichtbar, dass es der Lehrerin besser ging, wenn der Schüler von ihr abgerückt – und damit in einer ähnlichen Entfernung wie das Mädchen – ist und sie ihn im Blick hat. Die Lehrerin: "Das Mädchen war in der Aufstellung komplett draußen. Das entspricht dem, dass wenig Bezug von mir zu ihr da ist." Die Lehrerin stellte auch die Frage in den Raum, ob sie sich zu sehr in die Konflikte zwischen Buben und Mädchen einmische.

Mit der Methode des "reflecting teams" wurde die Situation mit Hilfe der anderen Lehrerinnen und der Leiterin weiter beleuchtet. Um nicht zu schnell "Lösungsvorschläge" oder "scheinbare Wahrheiten" zu präsentieren, schlug die Leiterin dabei vor, die Statements jeweils mit "was wäre, wenn ...", "kann es sein, dass ..." oder "ich frage mich, ob ..." zu beginnen.

Dabei wurden einige Hintergrundinformationen aufgezeigt (z.B., dass das Mädchen zu Hause sehr streng erzogen wird). Die Lehrerin meinte, dass sie vielleicht versuchen sollte mit dem Mädchen zu reden – stellte aber gleichzeitig fest: "Mit manchen Leuten kann man nicht"). Es wurde sichtbar, dass die Lehrerin sich gewünscht hätte, dass das Mädchen nicht passiv bleibt, sondern zurück schlägt. Hier machte die Leiterin den Einwand, dass diese Möglichkeit dem Mädchen vielleicht nicht offen stand, da die Lehrerin (als Autorität) dabei war und dies zu sehr dem Weiblichkeitsbild widersprochen hätte. Während im Unterschied dazu der Schüler seine Männlichkeit dadurch bestätigte, dass er seine Aggressivität vor der Lehrerin demonstrierte, "stark" war, vor nichts zurück schreckte, weder vor der Lehrerin noch davor, dass das ganze sich im Unterricht abspielte. Er hätte Anerkennung der stillen ZuschauerInnen erfahren und erlebt, dass Gewalt erfolgreich ist.

In einem nachfolgenden Treffen berichtete die Lehrerin, dass sie die Schülerin zwar hätte ansprechen wollen, dies aber immer noch nicht gemacht hätte. Sie hätte sich aber dem Buben gegenüber stärker abgegrenzt und versuche nun, Energien, die er zuvor gebunden hätte, auf die Mädchen allgemein zu verteilen (sie stärker zu loben, sie in der Pause mehr wahr zu nehmen,...). Außerdem würde sie versuchen, einen Selbstverteidigungskurs für die Mädchen zu organisieren. Ihr sei auch bewusst, dass sie sich zwar gewünscht hätte, dass das Mädchen aufsteht und dem Schüler sagt, dass sein Verhalten nicht okay ist bzw. dass sie zurück schlägt; dass sie selbst aber vielleicht auch nicht so reagiert hätte.

Der Fall "Martha" zog noch weitere Kreise, als die Lehrerin beim übernächsten Treffen berichtete, dass es in der Zwischenzeit außerhalb der Schule zu einer Rauferei zwischen vier Mädchen gekommen war, bei der Martha ein anderes Mädchen so geschlagen hätte, dass dieses ins Spital gekommen wäre. Die Lehrerin zeigte sich höchst irritiert und wütend über die verschiedenen Gesichter des Mädchens: sie hätte ein harmloses Bild von sich gegeben, in Wirklichkeit ziehe sie sich aber bei Stärkeren zurück und lebe die Aggressionen bei Schwächeren aus. Das Mädchen bräuchte Möglichkeiten um zu lernen mit Aggressionen situationsangepasst unterschiedlich umzugehen. Außerdem hätte sie eine Psychagogin eingeschaltet, da alle drei Mädchen an die Schule gehen².

Die Lehrerin beschrieb, dass sie Martha gerne wertfrei gegenübertreten würde, aber sie erlebe sie als ein Mädchen, das sehr auf ihr Aussehen bedacht und leistungsmäßig sehr schwach sei. Es mache sie wütend, dass es Mädchen/Frauen gibt, die so sind, wie die Klischees sie beschreiben (Stichwort "dumm, blond"). Bei Martha phantasie sie, dass sie "entweder reich heiratet oder in der Gosse lande". Sie habe Angst davor und würde gerne verhindern, dass sie eine wird, die macht, was andere / ihr Partner ihr sagen. Auf ein Nachfragen der Leiterin, ob die Lehrerin als Mädchen auch so wie Martha gewesen wäre, verneinte diese, es zeigte sich aber, dass sie diese Abhängigkeit und Wehrlosigkeit von ihrer Mutter kenne.

² Dadurch, dass die Gewalthandlung vor der Schule (also quasi "privat") passiert ist, müsste die Schule gar nicht reagieren.

Die Leiterin legte an dieser Stelle offen, dass es interessant wäre, diesen Aspekt weiter zu verfolgen, dies aber den Rahmen der Gruppen sprengen würde. Zum Abschluss meinte sie, dass die Wut auf das Mädchen vielleicht mit der Wut auf die Mutter, die keine starke Mutter war, zusammen hängen könnte. Mädchensozialisation verhindere oft die Wut auf die Mutter, die sich dann an anderen Personen niederschlagen kann. Außerdem bestünde die Gefahr, die gesellschaftliche Abwertung von Weiblichkeit zu übernehmen und Mädchen, die so sind wie es gesellschaftlich von Mädchen erwartet wird, abzuwerten. Eine Teilnehmerin der Gruppe bot als eine weitere Erklärung für die Wut auf das unselbstständige Mädchen an, dass Frauen, die ihre Mütter sehr wehrlos erlebt haben oft den Selbstständigkeitspart der Mutter übernehmen, und dann sei kein Platz für "Unselbstständigkeit", für Abgeben-Können – bei sich und bei anderen.

Das Gespräch mündete in der Frage: "Wieso darf ich nicht sagen, dass mich bestimmte Frauentypen aufregen?" Eine Teilnehmerin wies darauf hin, wie wichtig es ist mitzubekommen, wo man unhinterfragt gesellschaftliche Wertungen – z.B. Abwertungen gewissen Frauentypen gegenüber – übernimmt. Sie betonte die Bedeutung des Sich-Hinterfragens und Sich-Veränderns. **Wobei ich ergänzen würde, dass die persönliche Ebene eine ganz wichtige ist, aber die Bedeutung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nicht außer Acht gelassen werden darf. Wie soll eine Lehrerin, die in sechs Klassen jeweils 30 verschiedene Kinder/Jugendliche unterrichtet, die Zeit haben, sich mit jeder einzelnen Schülerin/jedem einzelnen Schüler auseinander zu setzen und sich zu überlegen, welchen Anteil sie an bestimmten Konflikten hat. Dass beim Berufsstand "LehrerIn" Supervision – bezahlt und in der Arbeitszeit – möglich sein sollte, versteht sich eigentlich von selbst.**

An dieser Stelle möchte ich noch einmal betonen, wie bemerkenswert ich die Bereitschaft der Lehrerinnen fand, ihre Gedanken mit uns zu teilen – wie mir schien ohne sich dabei zu zensurieren (nach dem Motto "kann ich das so sagen oder stehe ich dann gleich als völlig unreflektiert da?") – und die Ideen anderer abzuwägen und sie nicht gleich vom Tisch zu wischen.

Die Lehrerin von "Martha" antwortete in der Abschlussrunde auf die Frage, wie ihr die Fallreflexionsgruppe gefallen hätte: "Es gab viele neue Denkansätze. Es war gut, dass Zeit dazwischen war, wo sich alles setzen konnte. Mir war nicht klar, dass das Thema Gewalt/Konflikt viel mit der eigenen Geschichte/Rolle zu tun hat. Der Geschlechterblick war mir wichtig – er hat eine Lawine losgetreten."

Für die Komplexität der ganzen Situation sei auch noch darauf verwiesen, dass die Lehrerin beim Rückblick am Abschlusstreffen erzählt hatte, dass das 3. Mädchen, das bei der Rauferein dabei gewesen (aber nicht verletzt worden) war, einem Lehrer sexuelle Belästigung vorgeworfen und diesen Vorwurf später wieder zurück gezogen hatte. Für die Schule/die Lehrerin ein Indiz, die Glaubwürdigkeit dieses Mädchen zu bezweifeln. **Es stellt sich die Frage, ob dieser Vorwurf wirklich aus der Luft gegriffen war oder ob das Mädchen die Konsequenzen nicht mehr aushielt; oder aber, ob dies vielleicht ein Hilferuf eines Mädchens war, das gerade im nahen Umfeld Missbrauch erfährt. Und für mich wurde wieder einmal deutlich, wie wichtig es wäre, dass Schulen genug Ressourcen (Zeit und Personal) zur Verfügung haben, um in solchen sehr komplexen Situationen adäquat reagieren zu können.**

Der Fall "Die rassistische Kollegin"

Zur Situation:

Eine AHS-Lehrerin berichtete von einer Kollegin mit rassistischer / ausländerInnenfeindlicher Gesinnung, die z.B. ein Gespräch über eine Schülerin aus Ägypten mit "die ist ja strohdumm" beginnt. Als die Lehrerin nachfragte, erhielt sie nur Stereotype als Antwort: das Mädchen lerne nur auswendig, sei dumm, "ja, eigentlich ist sie eh ganz hübsch". In ihrer 8. Klasse unterrichtete die Lehrerin u.a. eine Türkin, zwei Serben, eine Kurdin, eine Ägypterin. Für sie verbinden sich in diversen Äußerungen ihrer Kollegin Rassismus und die Geschlechterthematik. Dass das Mädchen schön ist, erwecke Neid/Konkurrenz. Trotz konkreter Entgegnungen von der Lehrerin komme von der Kollegin das nächste Vorurteil. Diese Auseinandersetzungen beschäftigten die Lehrerin so, dass sie Stunden nach dem Gespräch noch darüber nachdachte. Als sehr hilfreich in dieser belastenden Situation erlebte sie die Unterstützung durch ihre Beziehung und ihre Freundinnen. Die Lehrerin würde sich ein Antidiskriminierungsgesetz wünschen, um gegen solche KollegInnen vorgehen zu können. Sie empfand die Äußerungen ihrer Kollegin als Form der Gewalt – ihr, den Mädchen, der Klasse, den ausländischen SchülerInnen gegenüber. Die Lehrerin würde die Aussagen der Kollegin gerne in einer Konferenz zitieren.

Sie hätte gern, dass es zu einer Auseinandersetzung in der Schule kommt. Diese Kollegin fühle sich sehr sicher in dem, was sie sagt und tut – das liege auch am Klima der Schule.

Die Leiterin sprach die zwei Ebenen des Falles an: den unmittelbaren Konflikt mit der Kollegin und den Wunsch, dass sich gesamtschulisch etwas verändert. Sie schlug vor, sich die erste Ebene mittels Rollenspiel anzuschauen und danach zu überlegen, was die Lehrerin verändern will. Beim Spiel schaute die Lehrerin (nach einer Beschreibung eines typischen Beginns und eines typischen Endes solch eines Gespräches) zu, während andere Lehrerinnen der Fallreflexionsgruppe die Kollegin und sie spielten.

Bei der Auswertung des Rollenspiels wurde die Lehrerin, die die Kollegin gespielt hatte, gefragt, wie sie sich in ihrer Rolle gefühlt hatte. Sie beschrieb ihre Rolle so: "Das war eine einfache Rolle. Ich brauchte nicht zuhören, was du sagst. Ich wollte dir eines auswischen, weil du immer alles weißt. Neid, Eifersucht, Minderwertigkeitskomplex. Ich weiß, dass meine Ausländerfeindlichkeit dein wunder Punkt ist. Es war schön, lustvoll, sich an keine Regeln halten zu müssen." Die Lehrerin, die die "Fallbringerin" gespielt hatte, beschrieb sich als "impulsiv; ich war nah dran, 'du Trampel' zu sagen; hilflos; trotz stichhaltiger Argumente war höchstens ein kurzes Mundtotmachen möglich. Aber eigentlich ist es vergebens, was ich sage. Ich möchte mit der Kollegin nicht reden. Es interessiert mich nicht, was sie sagt. Ich will Abstand. Ich habe Wut und Ohnmacht gespürt. Wut über die Ignoranz, über die Selbstherrlichkeit." Die AHS-Lehrerin angesprochen darauf, wie sie das Spiel erlebte: "Ich habe mich sehr amüsiert. Das Rollenspiel hat die Situation so passend abgebildet. Ich argumentiere, bin – auch von der Körperhaltung – nicht unmächtig. Mir ist nun klarer, dass die Argumente gar nicht bis zur Kollegin kommen."

Auf die Frage, wie die Lehrerin aus so einer Situation aussteigen könnte, wurde festgestellt:

- Mit Argumentieren auf der Sachebene allein kommt man nicht weiter. Der Konflikt wird auf der Sachebene ausgetragen, obwohl es um die Beziehungsebene geht.
- Hinter dem Verhalten der Kollegin stehen Bedürftigkeit, Frust, Neid, dass es einer besser geht; das Thema Konkurrenz; "dass alles zu viel ist".

Auf den Vorschlag der Leiterin, sich abzugrenzen oder mit der Kollegin zu klären, ob sie an einer Konfliktklärung interessiert sei, reagierte die fallbringende Lehrerin so: "Ich kann sagen, dass ich mit der Lehrerin nichts zu tun haben will, aber das löst das Problem nicht." Folgende "Lösung" kam für die Lehrerin in Frage: Sie könne sich vorstellen, mit der Kollegin weiterhin Administratives, aber nichts Politisches mehr zu besprechen. Letzteres würde sie abbrechen, z.B. mit "genau das ist das Thema, über das ich jetzt nicht sprechen will".

Neben der persönlichen Ebene (Bedürftigkeit, Neid, Aggression und deren Projektion auf andere, in diesem Fall AusländerInnen), stellte sich die Frage, wie die Schulleitung dazu beitragen kann, Kommunikationsstrukturen zu schaffen, damit sich die LehrerInnen wohler fühlen können.

Zum Abschluss der Einheit meinte die Lehrerin: "Jugendliche/SchülerInnen können von mir nur etwas lernen, wenn ich etwas vorleben kann. Im geschilderten Konflikt sind meine Energien unnötig gebunden. Ich weiche selbst aus, erwarte aber von den SchülerInnen, dass sie nicht ausweichen. Ich will wieder authentischer vorleben / werden."

In der nächsten Einheit berichtete sie, dass sie in der Zwischenzeit kaum mit der Lehrerin gesprochen hatte. Nur in einer Situation gab es einen Kontakt, mit dem ging es ihr gut. Die Kollegin würde nun anders an sie herantreten, konkreter, zeitlich begrenzter – fast so, als ob sie etwas gemerkt hätte. Das Zuschauen beim Rollenspiel hätte ihr geholfen, das ganze aus einer Distanz zu betrachten. Es wäre wichtig gewesen, das Muster zu erkennen. Dadurch, dass sie ihr Verhalten geändert hätte, käme es nun von der Kollegin auch zu einer anderen Reaktion.

Beim letzten Termin erzählt die Lehrerin, dass sie kaum mehr Kontakt mit ihrer Kollegin hat. Das (Rollen)Spiel hat ihr etwas gespiegelt. Das Reflektieren hat zur Strategie "Abstand" geführt. Sie hat sich – ohne mit der Kollegin zu reden – bewusst distanziert. Die anderen KollegInnen übernehmen – seit sie sich zurückgezogen hat – ihre Rolle, sie beobachtet jetzt eher.

Der geschilderte Fall macht einerseits deutlich, dass es wichtig ist, sich selbst (als Lehrerin) zu schützen; andererseits aber, dass es wichtig ist, persönliche und strukturelle (schulische) AusländerInnenfeindlichkeit zu problematisieren und in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen sowie in der Entwicklung eines Schulprofils Antirassismus zu integrieren.

"Gewalt unter Mädchen / Erwartungen an Mädchen"

Zur Situation:

Eine Lehrerin an einer polytechnischen Schule berichtete, dass die Gewalt unter den Mädchen zunimmt. Mädchen haben keine Schlaghemmung mehr, sie raufen brutal. Wie das Raufen ablaufe, da können Buben auch etwas lernen. Sie hätte versucht, auch etwas Positives daran zu finden, aber die anderen traditionellen Rollenmuster (Berufswahl, Verhalten gegenüber Buben, die sich viel erlauben dürfen) bestünden weiter. Sie empfinde sich bei Gewalt unter Mädchen als hilfloser als bei Gewalt zwischen/von Buben, die sie eher gewohnt ist. KollegInnen erleben diese Veränderungen in den letzten vier Jahren auch mit.

Sie hat bei einer Gangaufsicht ein Mädchen gesehen, das einem anderen Mädchen mehrmals einen Bleistift in den Nacken gestochen hat. Sie musste das Mädchen festhalten, da dieses immer wieder versuchte, zuzustechen. Die Vorgeschichte war, dass das eine Mädchen gesagt hatte: "Hol mir etwas aus dem Buffet" und die andere "nein" geantwortet hatte; darauf stach die erste sofort zu. Im laufenden Schuljahr gab es schon fünf bis sechs solche Vorfälle, von

denen sie wusste. Das entwickle sich in den Schulstunden und breche dann oft vor dem Schulhaus aus. Wenn sie Sorge hat, dass etwas passieren könnte, schaue sie. Es gibt Mädchen-Gangs – "alles so Sachen, die man früher von den Buben gekannt hat, z.B. hinhauen, auch wenn eine schon liegt". Auffallend sei, dass Mädchen nun auch so agieren.

Sie beendete ihre Erzählung mit dem Satz: "Das kann es doch auch nicht sein, wofür wir gearbeitet haben?"

Die Leiterin fragte die Lehrerin, wofür sie die Verantwortung übernehme und, ob das Verhalten der Mädchen bei ihr Enttäuschung auslöse. Diese meint: "Ich bin erschüttert, wie sehr sie den Rollenbildern sonst entsprechen. Bei den IT³-Klassen, wo 50% der Plätze für Mädchen reserviert sind, melden sich nur 3 Mädchen. Oder: Ich gehe extra mit ein paar Mädchen aus der Klasse raus, um über den Irakkrieg zu reden (ich unterrichte auch politische Bildung). Die Mädchen zeigen sich nicht interessiert. Mädchen schreiben gern und schön von Folien ab. Das ist auch lässig, hat auch Vorteile. Ich bin nicht persönlich enttäuscht. Ich hab's ja nicht für diese Mädchen gemacht. Ich wundere mich."

Die Leiterin fragte nach den Vorstellungen, wie Mädchen in diesem Alter sein sollten. Die Lehrerin wünscht sich Mädchen, die Zeitung lesen und gern über den Irakkrieg reden. Mädchen, die von sich aus auf Ideen kommen, Initiative zeigen. Dass sie sagen: "Super, jetzt dürfen wir allein in den Computerraum, ohne dass uns die Buben dreinreden". Dass sie den Wahnsinn der Buben abfangen (sich abgrenzen), sich darüber hinweg setzen können. Sie sieht es nicht als Problem, dass die Mädchen Friseurin werden wollen, sondern dass sie sich gar nicht dafür entscheiden, sondern es aus Tradition werden. "Wir bieten viel, aber die Mädchen nehmen die Angebote nicht an. Lethargie, Passivität stelle ich fest."

Auf die Frage, wie sie sich das erklärt, stellte die Lehrerin eine Perspektivlosigkeit bei den Schülerinnen fest. Das gelte auch für die Burschen, aber besonders für Mädchen schaue es ab Juli (also nach Ende der Schulpflicht) sehr trist aus.

Nachdem die Lehrerin die Mädchen der Klasse näher beschrieben hatte (viele Mädchen kommen aus Ex-Jugoslawien, es gibt vier türkische Mädchen, die kaum deutsch sprechen, eine Rumänin, eine Taiwanerin, kein Mädchen mit österreichischer Staatsbürgerinnenschaft, die Mädchen sind ca. 15, 16 Jahre alt, ca. 80% sind in Österreich geboren), schlug die Leiterin folgendes Experiment vor: Jede Lehrerin denkt sich eines von den eben geschilderten Mädchen aus. Anschließend gehen die Lehrerinnen als Mädchen im Raum herum, versuchen deren Körperhaltung einzunehmen und miteinander in Kontakt zu treten. Anschließend sollen die Teilnehmerinnen aus ihren Rollen heraus erzählen, wie es ihnen gegangen ist.

Folgende Mädchen wurden phantasiert und gespielt:

- Eine 15jährige Türkin, die verheiratet werden und Kinder bekommen soll. "Ich komm' nicht raus. Es geht mir genauso wie der Mutter, Nachbarin, Tante. Ich habe Kontakt zu türkischen Freundinnen und sonst wenig Kontakte."
- Ein türkisches Mädchen, das seit einem halben Jahr in Österreich ist. "Ich mache alles, was der Vater sagt. Ich weiß nicht, warum ich da bin. Ich darf keine eigene Meinung haben und jetzt [in der Schule] soll ich reden! Ich mache mir keine Gedanken über die Zukunft. Ich will zurück in die Türkei. Hier verstehe ich die Sprache und Kultur nicht. Mit den Burschen in der Klasse ist es eine Katastrophe."

³ IT steht für Informationstechnologie

- Eine Bosnierin, die in Wien geboren ist und Bosnierin bleiben will. "Es gefällt mir gut in Wien. Ich will Schauspielerin werden. Es wird schon irgendwie gehen. Ich fühle mich gut. Hier ist eine angenehme Atmosphäre."
- Ein Mädchen aus dem Kosovo. "Ich will nicht zurück. Ob ich Österreicherin werde, ist mir auch egal. Die Staatsbürgerschaft würde ich kriegen. Ich weiß nicht, was ich will. ... Ich will in die Handelsschule gehen, obwohl viele glauben, dass ich das nicht schaffe. Die Anmeldeformulare bekomme ich über eine Freundin. Ich bin nicht gern in der Schule, treibe so dahin, nichts ist besonders aufregend."

Die Leiterin fragte die Lehrerinnen nach Erkenntnissen, die sich durch das Hineinversetzen in diese Mädchen ergeben hatten.

- "Ich habe sehr hohe Erwartungen an die Kinder. Das Polytechnikum dauert nur ein Jahr, ich sollte daher keine zu großen Erwartungen stellen. Die Mädchen kommen aus einer anderen Kultur, sie kennen ein anderes Frauenbild. Meine Wünsche, Bedürfnisse, Haltungen werden nie einen gemeinsamen Nenner mit dem der Mädchen finden. Ich kann anbieten (z.B. Computerkenntnisse): wenn sie's nehmen können, ist's okay, wenn nicht, dann nicht."
- "Mir fällt die Sprach- und Perspektivenlosigkeit der Mädchen auf. Ich weiß allerdings nicht, was sie reden, wenn sie untereinander sind."
- "Ich will über meine Erwartungshaltungen an die Kinder nachdenken."
- "Ich hoffe, gelernt zu haben, dass ich nicht zu viel erwarten soll. Ich hätte das aber gern so, dass man das [Emanzipation] auch so wichtig nimmt wie ich. Ich finde es wichtig, sich jedes einzelne Mädchen anzuschauen und aus welchem Umfeld, aus welcher Kultur sie kommt. Sobald ich mit ihnen reden kann, sind die Mädchen für mich Österreicherinnen und ich habe an sie Erwartungen bzgl. eines emanzipatorischen Mädchenbildes."

Die Leiterin sprach – den Bogen zum Beginn (Gewalt unter Mädchen) spannend – an, dass an einer Schule, an der viele verschiedene Kulturen zusammen kommen, wo die SchülerInnen keine gemeinsame Sprache haben und daher viel Isolation vorhanden ist, "tögel" eventuell auch eine Möglichkeit des Kommunizierens darstellen kann. Desintegrationserscheinungen können als Wurzel von Gewalt gesehen werden. Wenn an einer Schule ein hohes Aggressionspotential vorhanden ist, muss die Schule reagieren (einzelne LehrerInnen haben hier wenig Möglichkeiten).

Das Rollenspiel und die nachfolgenden Interpretationen lösten auch Unmut aus. Es wären doch wieder Klischees reproduziert worden. Die Frauen hätten gespielt, wie sie sich türkische, bosnische, albanische Mädchen vorstellen, aber eigentlich wissen sie/wir sehr wenig über die Mädchen. Die Lehrerinnen können im Schulalltag aber kaum mitbekommen, was die Mädchen beschäftigt, mit wem sie worüber reden, was sie denken/fühlen, wie unterschiedlich Mädchen eines Kulturkreises sein können. Und es wurde ein Bild reproduziert, in dem die österreichischen Mädchen / die österreichische Gesellschaft so emanzipiert sei.

Was deutlich wurde: die Situation von Mädchen (und Buben) der 2./3. Generation kommt in der Ausbildung und in der Schule meist zu kurz. Ansätze, z.B. durch Teamteaching, die schwierige Situation in den Klassen etwas abzufedern, werden durch die zunehmende Sparpolitik im Bildungsbereich schon wieder zunichte gemacht.

Das Thema "Gewalt unter Mädchen" war angerissen worden, hatte sich dann aber auf die Themen "Erwartungen an Mädchen" und "Desintegration/Perspektivenlosigkeit" verlagert. Und obwohl das Thema "Gewalt unter Mädchen" in der Zwischenzeit stärker ins Blickfeld von Medien und (deutscher) Fachliteratur geraten ist⁴, kenne ich v.a. Untersuchungen, die sich mit der Gewaltbereitschaft und der Gewalttätigkeit von Mädchen aus der rechtsextremen Szene auseinandersetzen, jedoch keine Untersuchungen über Gewalt und deren Ursachen zwischen Mädchen kultureller Herkunft jenseits der Dominanzkultur.

Geschlechtstypische Konflikte

Da zunächst kein konkretes Ereignis zur Bearbeitung anstand, fragte die Leiterin nach typischen Konflikten von Mädchen und im Unterschied dazu von Buben.

Als Konflikte von Mädchen wurden genannt⁵:

- Machtspiele
- Neid
- Konkurrenz
- Aussehen, Äußerlichkeiten
- Streit um Burschen ("du bist ja in den ... verknallt", Streit, wer wann mit wem ausgehen darf)
- Wer ist die beste Freundin? Hier wurde festgestellt, dass die Frage "wer ist der beste Freund" bei Burschen nicht so sehr eine Rolle spielt, da sich Burschen eher in Cliques aufhalten.
- Bewusst falsche Aussagen, um Freundinnen auseinander zu bringen (Gerüchte)

Dabei wurde auch die geringe Sichtbarkeit von Mädchenkonflikten angesprochen: "Ich bin nie dabei, wenn die Konflikte laufen" und, dass Mädchenkonflikte im Schulalltag oft untergehen. Auf die Frage, welche Mittel Mädchen beim Austragen von Konflikten einsetzen würden, wurden Schimpfwörter, Körpersprache und Gewalt genannt.

Als Konflikte von Burschen wurden beschrieben:

- Fangerlspielen in der Klasse, wobei "alles abgeräumt wird" (teilweise unabsichtlich, teilweise absichtlich)
- Ein Bub, der sich mit abfälligen Bemerkungen immer gegen ein Mädchen richtet (im Unterricht)
- Burschen nehmen Stecknadeln von den Wänden und stechen MitschülerInnen damit
- Burschen sind eher zerstörungswütig
- "Grapschen"
- Körperliche Auseinandersetzung ohne erkennbaren Grund
- Eltern werden eher von den Burschen beschimpft

⁴ Wobei ich bei Diskussionen manchmal eine mir unheimlich erscheinende Lust wahrnehme, zu betonen, dass Mädchen "um nichts besser sind als Buben", im Gegenteil, "die versteckte Gewalt von Mädchen oft viel schlimmer ist als die offene Gewalt von Buben", etc.

⁵ Die erste Reaktion einer Lehrerin war: "lauter Dummheiten". Die Leiterin merkte an, dass auch Konflikte, die für andere banal wirken für das betreffende Mädchen echte Konflikte sind.

Von einer Lehrerin wurde angemerkt, dass für sie oft nicht erkennbar ist, warum ein Konflikt beginnt ("es hat keiner oder immer der andere angefangen").⁶

Eine andere Lehrerin meinte, dass es, wenn LehrerInnen sich einmischen, oft heißt: "Das ist ja nur Spaß". Eine weitere meinte, dass die Schüler oft nicht wüssten, wohin mit ihren Energien. Sie beginnen dann zu Raufen, wobei sich die Grenzen zwischen Spaß und Ernst aber schnell verschieben können.

Auf Wunsch der Teilnehmerinnen, sich einen Mädchenkonflikt näher anzusehen, wurde folgende Situation bearbeitet:

Ein Mädchen (Claudia⁷, 13 Jahre) beteiligt sich üblicherweise aktiv im Unterricht. Wenn jedoch etwas nicht in Ordnung ist, beobachtet die Lehrerin an ihr ein ambivalentes Verhalten. Einerseits signalisiere sie mit Körperhaltung und Schweigen, dass sie in Ruhe gelassen werden will, andererseits, dass sie sich Hilfe erwartet. Die Mitschülerinnen merken das und sagen dann zur Lehrerin, dass sie mit ihr reden soll. Als konkrete Situation schilderte die Lehrerin, dass Claudia die alleinige Freundin von Bianca (15 Jahre) sein wollte und nicht verstehen konnte, dass diese auch andere FreundInnen haben will. Sie redete daraufhin nicht mehr mit Bianca. Bianca war Klassensprecherin, wurde von den Burschen akzeptiert, war sozial sehr kompetent und gut integriert. Die Lehrerin beschrieb Claudia als eine, die Kritik sehr schwer verträgt ("immer bin ich die Schuldige"), aber auch als sehr zuverlässig.

Der im Rollenspiel dargestellte Konflikt (Claudia möchte etwas mit Bianca alleine unternehmen, Bianca will zwar etwas mit Claudia machen, aber auch ihre FreundInnen dabei haben) wurde anschließend mit folgenden Fragen bearbeitet:

- **WORUM GEHT ES EIGENTLICH?**
- Welche **GEFÜHLE** haben da mitgespielt?
- Welche **STRATEGIEN** haben die Mädchen angewendet, wie sind sie den Konflikt angegangen?
- War der Konflikt beendet? Wie geht es weiter? **Frage nach der KONFLIKTBEWÄLTIGUNG.**

In der Analyse des Rollenspiels stellte sich die Situation so dar, dass es Claudia darum gehe, ihren Wunsch nach einer ausschließliche Freundschaft mit Bianca durchzusetzen und, dass sie Bianca bewundere und so sein möchte wie diese. Bianca jedoch wollte verschiedene Freundschaften pflegen und Unternehmungen mit mehreren FreundInnen gemeinsam machen.

⁶ An dieser Stelle sei ein Ergebnis der Herzenberger-Befragung von 793 SchülerInnen erwähnt, die auf die Frage "Zu welcher Zeit kannst du Gewalt beobachten?" angaben, diese am häufigsten in den Pausen (52% kreuzten die Kategorie "täglich" bzw. "mehrmals pro Woche an") nach Schulende (37%), in Freistunden (34%) oder vor dem Schulbeginn (19%) zu beobachten, erst dann folgte als Antwort "im Unterricht" (9%). [aus: Reader "Gewalt ist (k)eine Lösung", S. 113]

Es ist zu vermuten, dass der Beginn eines Konflikts oft von den Lehrpersonen unbeobachtet bleibt und auch die Austragung eines Konfliktes nur sichtbar wird, wenn diese Austragung zu massiven Störungen des Unterrichts-/Schulalltags führt.

⁷ Der Name wurde geändert.

Die Zusammenfassung des Rollenspiels für die Broschüre und die nachfolgenden Anmerkungen erfolgten durch die Trainerin, Michaela Sodl:

Den inneren Konflikt dürfte in diesem Szenario hauptsächlich Claudia haben. Bei ihr traten im Rollenspiel Wut, Hilflosigkeit und Verlassenheitsgefühle auf. Die Gefühle hatte das Mädchen jedoch nicht nach außen ausdrücken können. Als sie bei Bianca mit ihrem Ansinnen nicht durchkam, versuchte sie ihr Interesse gegenüber Bianca mit Strategien wie Liebesentzug, Ignorieren, Dritte (die Lehrerin) in den Konflikt einbinden auszudrücken und durchzusetzen. Bianca ließ sich jedoch im Rollenspiel nicht von ihren Bedürfnissen abbringen und setzte sie durch. Ihre Strategie im Konflikt war, Einladung und Angebote an Claudia zu machen (Kompromisse anbieten), sie also in Aktivitäten mit anderen FreundInnen einzubeziehen und gleichzeitig bei ihrem Ziel (gemeinsame Unternehmungen) zu bleiben.

Der Konflikt dürfte laut Lehrerin die Freundschaft zwischen den Mädchen nicht beeinträchtigt haben. Die Lehrerin deutete den Konflikt von Claudia so, dass diese einen geringen Selbstwert hatte und suchte nach einer Idee, wie sie Claudia helfen könnte, damit sie sich selbst wertvoller fühlen könnte.

Die Trainerin regte an, in Claudias Verhalten nicht nur negative Aspekte zu sehen und arbeitete die möglichen positiven Aspekte für Claudia in diesem Konflikt heraus: Claudia übe sich zu behaupten, unabhängig von anderen zu sein, bei den eigenen Wünschen zu bleiben.

Anmerkungen:

Die Einstellung zu Konflikten und die Mittel der Konfliktaustragung sind geprägt von Normen und Werthaltungen, die in der Geschlechtersozialisation erworben werden.

Lore Talos⁸ stellt in ihrer Arbeit fest, und meine Erfahrung in der psychagogischen Betreuung von Mädchen deckt sich damit, dass Mädchen/Frauen bei Konflikten befürchten, dass diese die Gemeinschaft unter den Mädchen/Frauen gefährden, und die Angst mitschwingt, dass Konflikt Beziehungsverlust bedeuten könnte.

Bedingungen für die Unsicherheit in der Konfliktaustragung unter Mädchen werden in der geschlechtsspezifischen Sozialisation dadurch gelegt, dass Mädchen schon sehr früh in der Erziehung lernen, sich für die Pflege sozialer Beziehungen zu interessieren und einzusetzen, die soziale Gemeinschaft zu betonen.

Die von Claudia eingesetzten Strategien der Konfliktbewältigung wie Liebesentzug, Ignorieren, Einbeziehen dritter Personen sind indirekte⁹, auf der emotionalen Ebene angesiedelte Versuche der Konfliktbewältigung. Die direkte Konfrontation mit ihrer Freundin vermeidet Claudia in diesem Fall und erwartet, dass Lösungen von anderen (der Lehrerin) kommen."

⁸ "Einflüsse des 'sozialen Geschlechts' auf die Entstehung und Austragung von Konflikten". Wien 2002

⁹ "Auch G. Schiek ortet in ihrer Auseinandersetzung mit weiblichem Konfliktverhalten eher 'Vermeidungsstrategien', aber auch spezifisch weibliche Formen der dyadischen Konfliktaustragung*, bei denen Mittel wie Schweigen, Schmolten, Tränen, Schmeicheln *von Kindheit an eingeübt und zunehmend eingesetzt werden als Instrumente Konflikte zu 'lösen' bzw. Ziele auf Umwegen zu erreichen*. Solche Methoden sind, so defensiv sie auch scheinen, durchaus als 'Kampfmaßnahmen' einzuschätzen, als Nötigung und subtile Formen von Erpressung, um KonfliktpartnerInnen entweder gleich zum Einlenken und Nachgeben zu bringen oder als Mittel, ihn/sie zum Verhandeln, Kompromisse machen zu bewegen." [Talos, S. 32f; kursive Stellen sind Zitate aus G. Schiek: Frauen und Konfliktfähigkeit (1994, S. 34f)]. Ad *: Hier wird zwischen den drei Konfliktstrategien "Strategie der Vermeidung", "dyadische Konfliktaustragung" und "Einschaltung Dritter" unterschieden, wobei als Mittel der dyadischen Konfliktaustragung sowohl der rationale Diskurs/die Übereinkunft/der Kompromiss als auch Drohung/Einschüchterung/Nötigung/Herrschaft genannt werden [wiedergegeben nach Talos, S. 28f]

"Die Frage nach der Wahrheit"

Zur Situation:

Bereits bei einem früheren Treffen hatte eine Lehrerin einer polytechnischen Schule erzählt, dass es an der Schule Mädchen gibt, die zornig sind – mit denen komme sie leichter zu Rande, sie habe Konflikte mit ihnen, aber sie sind ihr näher. Aber es gäbe auch Mädchen, die so "siebensüß" sind, immer lächeln, Ausreden haben. Sie hielte es schwer aus, wenn jemand "so arm tut, so 'die ganze Welt ist gegen mich'". Wenn Abmachungen vereinbart und nicht eingehalten würden und dann offensichtlich erfundene Geschichten als Erklärung verwendet würden. "Mich enttäuscht das – die kennen mich zwar nicht lange [die Mädchen besuchen die polytechnische Schule ja nur für 10 Monate], aber ich versuche das Bild zu vermitteln 'mit mir könnt ihr über alles reden'; die Niederträchtigkeit, das Belügen ärgern mich."

Im nachfolgenden Gespräch ging es um

- Lügen als Strategie gegen Schuldgefühle,
- Lügen als Schutzfunktion,
- die Lügen/Ausreden, die wir als Erwachsene selbstverständlich verwenden,
- Lügen als Möglichkeit, sich vor Autoritäten zu drücken,
- die Erleichterung, als Lehrerin nicht immer die Wahrheit zu hören zu bekommen und dadurch nicht in Handlungsdruck zu geraten (Was müsste ich tun, wenn mir eine Schülerin wahrheitsgemäß sagt: "Ich bin zu spät, weil ich meinen Joint noch fertig rauchen wollte."),
- die Tatsache, dass Offenheit nicht von allen als positiv bewertet wird.

Die Lehrerin formulierte die Problematik so: "Ich möchte die Werte vermitteln, zu denen ich stehe. So wie es die Wahrheit nicht gibt, gilt auch nicht, dass hinter jeder Handlung ein Motiv steht, das es mir unmöglich macht zu meiner Tat zu stehen. Für mich stellt sich daher die Frage: Wie finde ich den Mittelweg zwischen 'Wird schon einen Grund haben, warum mir jemand etwas nicht erzählt/mich anlügt' und einzufordern, zu den eigenen Taten zu stehen? *Zu* blöde Geschichten glaube ich nicht. Da reagiere ich mit Lachen oder Wut."

Die Leiterin wies auf die zwei Ebenen hin: "Ich habe eine bestimmte Haltung und will darin Vorbild sein" und – im Unterschied dazu – die Frage, wie groß bei einem konkreten Fall mein Einfluss ist, etwas bei jemanden zu einem Wert zu machen. Bei unvereinbaren Werten (z.B. Ehrlichkeit gegenüber einer Autorität – Wie komme ich am besten zu meinem Vorteil?) komme es zu Konflikten. Bei einem Wertekonflikt muss das Interesse bestehen, die eigenen Werte in Frage zu stellen – dieses Interesse muss von der Person selbst kommen, das kann ich nicht aufzwingen.

Beim letzten Treffen berichtete die Lehrerin einer polytechnischen Schule ausführlicher von ihrer Situation an der Schule.

In Stichworten die Situation:

- In ihrer Klasse kommen für ein Schuljahr [Polytechnikum!] v.a. türkische Buben und jugoslawische Mädchen zusammen.
- Sie mag die türkischen Schüler, findet sie lieb. Die Burschen haben etwas ehrenhaftes, einen gewissen Stolz, nichts Überhebliches, sie sind gut d'rauf, lustig. Als es zu Schulanfang jedoch zu Übergriffen gekommen war (einer hat ein Mädchen geschnappt, sie auf die Bank gelegt und sich draufgelegt), hat sie diese klar verurteilt

("wenn ihr euch den Mädchen gegenüber so verhaltet, dann beleidigt ihr auch mich"). Sie glaube, dass die Aktion am Schulanfang den Burschen leid getan hätte. Sie hatte die Väter vorgeladen und diese vor den Buben gefragt, ob sie Töchter hätten. Erst dann habe sie erzählt, was die Buben getan haben. Daraufhin dürften die Väter auf die Buben eingewirkt haben.

- Sie habe den Burschen schon bei den ersten Übergriffen gesagt, dass "Nein" "Nein" ist, egal wie weit es vorher gegangen ist. Sie weiß von einer Situation mit einem Mädchen, wo sich ein Bub auch daran gehalten hat.
- Sie berichtete aber auch von einer Situation, in der sie einem Burschen eine Ohrfeige gegeben habe, als sie ihn über die Bänke zu einem Mädchen rufen hörte: "Du mit deiner großen Fut". Sie sei nach der Stunde zu ihm gegangen und habe gesagt, dass sie ihren Ärger berechtigt gefunden habe, es aber nicht in Ordnung gewesen sei, dass sie ihm eine geschmiert habe.¹⁰
- Ein aktueller Vorfall war eine recht komplexe/verworrene Geschichte mit einem Mädchen, das angab im Schwimmbad von Burschen malträtiert worden zu sein. Der Vater meldete den Vorfall in der Schule, die Lehrerin erfuhr davon und stellte Burschen, deren Namen das Mädchen genannt hatte, zu Rede. Letztendlich hätte sich jedoch herausgestellt, dass sie "mitgespielt" habe. Die Direktorin hatte das Mädchen aufgefordert, die blauen Flecken, von denen sie gesprochen hatte, herzuzeigen. Dabei stellte sich heraus, dass es diese Flecken nicht gab. Die Lehrerin hatte das nicht kontrollieren wollen, es war ihr zu intim erschienen, sie wollte dem Mädchen glauben.
- Ein Mädchen, das sie in einem anderen Zusammenhang bereits als unaufrichtig erlebt hatte, beschwerte sich zeitgleich ebenfalls über einen Buben, wobei sie später zugab, dass sie es gewesen wäre, die ihn geküsst hätte.

In all diesen Erzählungen wird deutlich, wie überfordert die Lehrerin als Einzelkämpferin an ihrer Schule ist (die meisten KollegInnen wollen sich nicht einmischen, sie erlebt die Direktorin noch am ehesten als unterstützend; der männliche Klassenvorstand, der eigentlich für diese Klasse hauptverantwortlich ist, hält sich völlig 'raus), wie gern sie mädchenparteilich agieren möchte und gleichzeitig nicht mehr weiß, ob/was sie den Mädchen glauben soll. Früher hätte es geheißen: Mädchen und Buben sollen das untereinander regeln. De facto hätte das Selberregeln geheißen, dass die Buben sich durchsetzen. Die meisten Mädchen seien nur oberflächlich selbstständig. Die Lehrerin möchte die Mädchen bei Attacken von Burschen beschützen. Sie habe früher selbst Übergriffe erlebt und als sie ihrer Mutter davon erzählte, zu hören bekommen: "Wieso gehst du denn überhaupt dahin?" Das will sie nicht weiterführen. Dazu käme, dass Angriffe v.a. von türkischen Burschen gegen nicht-türkische Mädchen kämen (die türkischen Mädchen seien tabu). Manche dieser Burschen sehen in diesen Mädchen Freiwild. Dies will sie nicht akzeptieren, aber sie würde gerne besonnener reagieren.

Als Ausblick wurde angedacht, dass es für die Lehrerin wichtig wäre, in harmlosen Situationen Stopps zu üben, um zu lernen, Zeit zu gewinnen und dann auch in schwierigen Situationen überlegen zu können, welche Schritte als nächstes sinnvoll zu setzen wären.

¹⁰ Hier möchte ich hinzufügen, dass ich die Lehrerin bei den Fallreflexionen immer als sehr engagiert und sehr reflektiert erlebt hatte. Sie machte für mich spürbar, dass ihr ihre SchülerInnen am Herzen liegen, dass sie gerne Lehrerin ist, sie war für mich menschlich greifbar und vermittelte mir den Eindruck, dass auch in schwierigen Situationen noch viel machbar ist. Dies führte dazu, dass ich in gewisser Weise für die Tat der Lehrerin Verständnis hatte, während ich – wäre mir die Geschichte einfach erzählt worden – wahrscheinlich ganz klar gefordert hätte, dass eine Lehrperson, die einen Schüler / eine Schülerin schlägt, vom Dienst suspendiert werden müsste.

Es wurde auch angesprochen, wie wichtig es ist, Mädchen bei sexueller Belästigung Glauben zu schenken und dass Mädchen nach wie vor mit anderen Zuschreibungen konfrontiert sind als Burschen. So erzählte eine Lehrerin: "Die Geschichte von dem Mädchen, das sagt, sie sei belästigt worden und später sagt, dass sie den Burschen geküsst hätte, hat mich an meine Jugend erinnert. Wie Mädchen Burschen herausgefordert haben und umgekehrt. Es gab Fälle, wo Geschichten erfunden wurden, um jemanden etwas auszuwischen. Mädchen dürfen nichts ausprobieren, Burschen schon. Wenn Mädchen etwas ausprobieren, sind sie die Schuldigen. Wenn sie mitmachen sind sie die Mitschuldigen. 'Du weißt doch, dass du da nicht mitgehen sollst!' Es fiel kaum jemandem ein über den Buben zu sagen, 'er hätte ja nicht mitgehen müssen, er weiß doch wie seine Mitschülerin ist', aber umgekehrt passiert dies immer noch."

Für mich blieb die Auseinandersetzung mit diesem "Fall" unabgeschlossen.

Abschluss

Insgesamt wurde für mich in diesen wenigen Treffen sichtbar,

- wie präsent das Thema "Gewalt" und damit schulische Gewaltintervention und Gewaltprävention ist,
- dass Gewalt/prävention nicht an die SchülerInnen delegiert werden darf, sondern Gewalt/prävention die Ebene der LehrerInnen miteinschließen muss (Studien zeigen, dass Schulen, in denen funktionierende LehrerInnen-Teams unterrichten, weniger Gewalt zu verzeichnen haben),
- wie notwendig es wäre, die strukturelle Gewalt in der Schule zum Thema zu machen (Klassengröße – Perspektivenlosigkeit der SchülerInnen – zu wenig Ressourcen – Überforderung der LehrerInnen – fehlende Ausbildungen – Rassismen/Sexismen im Lehrkörper,...),
- wie wichtig ein Genderblick beim Thema Gewalt/prävention ist,
- dass neben der Kategorie "Geschlecht" noch andere wichtige (und damit verknüpfte) Kategorien (wie Alter, sozialer, kultureller Hintergrund, etc.) eine Rolle spielen.

Ich glaube, dass es kein Zufall war, dass Konflikte zwischen Mädchen und Gewalt von Mädchen in den Fallreflexionen relativ präsent waren, hatten doch die Ausschreibung und die Leiterin klar gemacht, dass Mädchen und ihre Problemfelder im Mittelpunkt stehen dürfen. Zusätzlich hatte m.E. der Versuch Mädchen nicht abzuwerten dazu beigetragen, dass das Tun von Mädchen nicht verteidigt werden musste, sondern auch kritisiert werden konnte.

Untersuchungen zum Thema "Gewalt von und gegen Mädchen bzw. Buben"

Im letzten Kapitel der Broschüre möchte ich mich der Frage nach dem quantitativen Ausmaß von Gewalt in der Schule widmen und ein paar Thesen vorstellen, die im Zusammenhang mit einer gendersensiblen Betrachtung des Themas Gewalt relevant sind.

Quantitative Analyse

Nachdem mir aus Österreich keine repräsentative einschlägige Untersuchung bekannt ist, möchte ich zunächst aus Ulrike Popp's "Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern" (2002) zitieren und danach noch eine Untersuchung aus Klagenfurt vorstellen.

Die Studie Ulrike Popp

Das Forschungsprojekt von Ulrike Popp erfolgte in zwei Schritten:

- **1995** wurde eine **Fragebogenerhebung** unter **1722 Schülerinnen** und **1796 Schülern** an **24 Hessischen Schulen** durchgeführt. Die Beantwortung der Fragen dauerte 60 bis 90 Minuten und erfolgte freiwillig. Untersucht wurden die **Jahrgänge 6, 8, 9, 10** (das entspricht in Österreich der 2. und 4. Klasse einer Unterstufe und den ersten zwei Klassen einer Oberstufe der Sekundarstufe) und folgende Schulformen: Schulen für Lernhilfe (SfL), Haupt- und Realschulen (HR), Integrierte Gesamtschulen (IGS), Kooperative Gesamtschulen (KGS) und Gymnasien (Gym).
- **1998** wurden **24 problemzentrierte Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen in drei 9. Klassen** an drei hessischen Schulen (HR, IGS, Gym) geführt.

Die nachfolgenden Tabellen geben eine Auswahl der Ergebnisse der Fragebogenerhebung wieder, wobei ich mir besonders interessant Erscheinendes anmerke.

Tabelle 1: "Selbst berichtete physische Gewalt nach Geschlecht und Schüler(innen)-jahrgang" (Popp., S. 127):

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

Sachen von anderen absichtlich kaputt gemacht	14,1%	7,3%	22,4%	9,2%	21,6%	5,9%
anderen aufgelauert, sie bedroht	14,7%	8,0%	18,8%	6,5%	14,3%	4,5%
Waffen mit in die Schule gebracht	11,7%	4,6%	20,3%	4,5%	18,8%	5,0%

Tabelle 2: "Selbst berichtete physische Gewalt nach Geschlecht und ausgewählter Schulform" (Popp, S. 129):

In den letzten 12 Monaten habe ich mindestens alle paar Monate ...						
Handlungen	SfL		IGS		Gym	
	Jungen (n=66)	Mädchen (n=49)	Jungen (n=318)	Mädchen (n=352)	Jungen (n=439)	Mädchen (n=447)
mich mit einem (einer) anderen geprügelt	67,7%	44,9%	60,3%	11,9%	40,0%	8,1%
anderen gewaltsam etwas weggenommen	29,7%	31,4%	29,2%	16,4%	21,7%	7,2%
im Schulgebäude absichtlich etwas beschädigt	37,8%	24,5%	30,9%	12,5%	15,8%	9,2%
Schulsachen (Bücher, Stühle) absichtlich zerstört	26,9%	18,4%	21,2%	9,1%	15,4%	7,2%
mit anderen einen Jungen/ein Mädchen verprügelt	66,3%	23,3%	23,6%	8,0%	11,2%	2,0%
Sachen von anderen absichtlich kaputt gemacht	27,3%	20,4%	23,9%	7,4%	8,9%	4,0%
anderen aufgelauert, sie bedroht	34,8%	26,5%	21,3%	6,5%	8,4%	1,8%
Waffen mit in die Schule gebracht	30,9%	16,0%	20,2%	6,0%	10,9%	2,0%

Anmerkungen zu Tabelle 1 und 2 [ich habe die **höheren Zahlen** jeweils **blau** gekennzeichnet bzw. die **Spitzen rot**]: Bei den Berichten der Mädchen und Buben über selbst ausgeübte **physische Gewalt** fällt auf, dass mit einer Ausnahme in allen Jahrgängen und Schultypen die Buben die gewalttätigeren sind. Die Anzahl der gewalttätigen Handlungen von Buben ist teilweise drei mal so hoch wie jene der Mädchen. Besonders stark ist die physische Gewalttätigkeit (der Buben) im 8. Jahrgang und in den Schulen für Lernhilfe. Die Mädchen aus den Gymnasien weisen in allen Items die geringste physische Gewalttätigkeit auf.

Tabelle 3: "Selbst berichtete psychische Gewalt nach Geschlecht und Schüler(innen)-jahrgang" (Popp, S. 136):

In den letzten 12 Monaten habe ich mindestens alle paar Monate ...						
Handlungen	6. Jg.		8. Jg.		9./10. Jg.	
	Jungen (n=580)	Mädchen (n=547)	Jungen (n=604)	Mädchen (n=598)	Jungen (n=584)	Mädchen (n=558)
andere Schüler gehänselt	49,6%	26,1%	68,0%	57,7%	71,2%	59,8%
mit gemeinen Ausdrücken beschimpft	58,3%	40,2%	65,1%	50,1%	66,8%	42,3%
andere im Unterricht geärgert	46,5%	25,9%	64,9%	51,6%	67,7%	51,8%
andere mit Sachen beworfen	33,6%	21,0%	52,5%	41,6%	56,3%	34,4%
einen Lehrer geärgert	26,7%	24,3%	42,4%	33,1%	51,0%	36,1%

Tabelle 4: "Selbst berichtete psychische Gewalt nach Geschlecht und ausgewählter Schulform" (Popp S. 137):

In den letzten 12 Monaten habe ich mindestens alle paar Monate ...						
Handlungen	SfL		IGS		Gym	
	Jungen (n=66)	Mädchen (n=49)	Jungen (n=318)	Mädchen (n=353)	Jungen (n=440)	Mädchen (n=446)
andere Schüler gehänselt	60,6%	55,1%	58,3%	51,8%	67%	50,2%
mit gemeinen Ausdrücken beschimpft	62,7%	52,9%	64,8%	50,4%	62,1%	25,1%
andere im Unterricht geärgert	55,2%	40,8%	59,7%	49,0%	61,1%	39,2%
andere mit Sachen beworfen	52,2%	41,7%	51,1%	39,2%	39,9%	26,3%
einen Lehrer geärgert	48,5%	42,0%	43,9%	24,3%	28,9%	23,7%

Anmerkungen zu Tabelle 3 und 4: Auch bei der Frage nach der selbst ausgeübten psychischen Gewalt sind in allen Unterkategorien, die abgefragt wurden, die Buben (in jedem Jahrgang und in jedem Schultyp) gewalttätiger als die Mädchen. Jahrgangs-Spitzenreiter in jeder Kategorie sind die Buben der 9. und 10. Jahrgänge. Zumindest in dieser Untersuchung lässt sich die oft gehörte Aussage "Die Buben üben eher körperliche Gewalt aus, die Mädchen eher physische Gewalt" nicht aufrecht erhalten. Bei der psychischen Gewalt liegen die Buben bloß nicht so stark vor den Mädchen wie bei der physischen Gewalt. Auffallend ist auch, dass die Buben in den Gymnasien in zwei Kategorien ("andere SchülerInnen hänseln" und "andere im Unterricht ärgern") Spitzenreiter sind.

Tabelle 5: "Selbst berichtete Opfererfahrungen personen- und sachbezogener Angriffe nach Geschlecht und Schüler(innen)jahrgang" (Popp, S. 155):

In den letzten 12 Monaten ist mir an der Schule mindestens alle paar Monate folgendes passiert...						
Erfahrungen	6. Jg.		8. Jg.		9./10. Jg.	
	Jungen (n=578)	Mädchen (n=550)	Jungen (n=606)	Mädchen (n=597)	Jungen (n=582)	Mädchen (n=559)
ich wurde gehänselt / geärgert	46,4%	44,6%	44,7%	41,8%	43,2%	34,9%
ich wurde angeschrien, beleidigt	42,2%	35,5%	42,4%	34,0%	41,1%	27,3%
ich wurde geschlagen	22,4%	11,3%	21,3%	9,9%	13,2%	3,4%
ich wurde unter Druck gesetzt, erpresst	9,1%	7,8%	10,7%	5,4%	8,8%	2,9%
ich wurde auf dem Schulhof belästigt, bedroht	12,4%	10,4%	15,1%	8,9%	13,1%	4,5%
mir wurden Sachen unauffindbar versteckt	18,0%	16,9%	27,2%	16,4%	25,0%	14,8%
mir wurde gewaltsam etwas weggenommen	10,3%	12,4%	24,4%	15,2%	20,3%	8,6%
mir wurden Sachen absichtlich kaputt gemacht	12,0%	10,4%	22,9%	15,6%	18,6%	11,1%

Tabelle 5 belegt die bekannte Tatsache, dass in vielen Gewaltaspekten Buben nicht nur eher Täter sind als Mädchen, sondern auch eher Opfer. Dies trifft bei den in der Tabelle angeführten Kategorien mit einer Ausnahme¹¹ auf alle Jahrgänge zu. Während Mädchen und Buben als Opfer in manchen Kategorien nahe beieinander sind (z.B. "gehänselt werden" im 6. Jahrgang), gibt es zum Teil beträchtliche Differenzen (z.B. geben – je nach Jahrgang – doppelt bis viermal so viel Buben wie Mädchen an, geschlagen worden zu sein).

Tabelle 6: "Selbst berichtete Opfererfahrungen personen- und sachbezogener Angriffe nach Geschlecht und ausgewählter Schulform" (Popp, S. 156):

In den letzten 12 Monaten ist mir an der Schule mindestens alle paar Monate folgendes passiert...						
Erfahrungen	SfL		IGS		Gym	
	Jungen (n=66)	Mädchen (n=49)	Jungen (n=318)	Mädchen (n=352)	Jungen (n=439)	Mädchen (n=447)
ich wurde gehänselt / geärgert	53,7%	66,5%	40,8%	38,5%	50,2%	40,4%
ich wurde angeschrien, beleidigt	51,5%	68,0%	39,5%	34,3%	39,1%	28,5%
ich wurde geschlagen	42,6%	35,3%	20,3%	7,1%	12,3%	4,9%

¹¹ Mädchen des 6. Jahrgangs wurde eher etwas gewaltsam weggenommen als Buben des gleichen Jahrgangs.

ich wurde unter Druck gesetzt, erpresst	23,3%	26,0%	8,5%	4,2%	3,6%	2,9%
ich wurde auf dem Schulhof belästigt, bedroht	30,9%	33,3%	11,1%	6,2%	10,9%	4,5%
mir wurden Sachen unauffindbar versteckt	37,3%	48,0%	24,5%	14,2%	23,5%	11,9%
mir wurde gewaltsam etwas weggenommen	26,5%	29,4%	26,3%	11,6%	16,7%	10,3%
mir wurden Sachen absichtlich kaputt gemacht	26,5%	37,3%	23,2%	8,5%	14,3%	13,0%

Anmerkung zu Tabelle 6: Eine Unterscheidung nach Schultyp zeigt, dass Mädchen der Schulen für Lernhilfe besonders häufig Opfer personen- und sachbezogener Angriffe wurden (ausschließlich bei der Kategorie "ich wurde geschlagen" finden sich mehr Buben). In den anderen Schultypen liegen die Werte der Buben immer über jenen der Mädchen.

Tabelle 7: "Wahrnehmung sexueller Übergriffe gegen Mädchen und Jungen nach Geschlecht" (Popp, S. 159):

	Ein oder mehrere Jungen bedrängen ein Mädchen und fassen es gegen ihren Willen an			Ein Junge wird von einem oder mehreren Mädchen bedrängt und gegen seinen Willen angefasst		
	Gesamt (n=3540)	Mädchen (n=1714)	Jungen (n=1790)	Gesamt (n=3540)	Mädchen (n=1708)	Jungen (n=1784)
nie	63,9%	66,0%	61,7%	77,7%	82,7%	73,0%
alle paar Monate	20,4%	21,5%	19,4%	12,3%	10,2%	14,1%
mehrmals monatlich	6,0%	5,2%	6,8%	2,7%	2,0%	3,3%
mehrmals wöchentlich	3,4%	2,5%	4,2%	2,4%	2,0%	2,8%
fast täglich	6,3%	4,7%	7,8%	4,9%	3,0%	6,8%
GESAMT	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 7 geht der Frage nach, inwieweit Mädchen bzw. Buben sexuelle Gewalt von Buben gegen Mädchen bzw. von Mädchen gegen Buben wahrnehmen¹². Auffällig ist, dass nicht nur sexuelle Gewalt von Buben gegen Mädchen wahrgenommen wird, sondern auch sexuelle Gewalt von Mädchen gegen Buben. Außerdem nehmen mehr Mädchen als Buben nie sexuelle Gewalt gegen Mädchen bzw. gegen Buben wahr.

¹² Die Frage nach beobachteter sexueller Gewalt von Mädchen gegen Mädchen bzw. Buben gegen Buben dürfte leider nicht gestellt worden sein.

Tabelle 8: "Von Jungen selbst berichtete sexuelle Übergriffe gegen Mädchen"¹³ (Popp, S. 160):

(n=1964)	Ein Junge bedrängt ein Mädchen und fasst es gegen ihren Willen an den Busen oder zwischen die Beine							
So etwas habe ich in den letzten 12 Monaten selbst getan	6. Jg. (n=676)	8. Jg. (n=664)	9./10. Jg. (n=624)	SfL (n=81)	HR (n=424)	KGS (n=649)	IGS (n=351)	Gym (n=459)
nie	85,1	72,1	82,1	65,4	75,2	78,4	76,4	90,8
selten	6,4	10,7	8,5	19,8	11,3	8,3	8,0	4,6
manchmal	4,1	7,1	4,3	6,2	6,6	5,9	7,1	1,3
oft	1,9	3,6	1,9	1,2	1,4	4,0	2,8	1,3
sehr oft	2,5	6,5	3,2	7,4	5,4	3,4	5,7	2,0
GESAMT	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Anmerkung zu Tabelle 8: Über 10% der Buben des 8. Jahrgangs geben an, Mädchen oft bzw. sehr oft sexuell belästigt zu haben. Am häufigsten geben die Buben der Gymnasien an, ein Mädchen nie sexuell belästigt zu haben.

Tabelle 9: "Täter(innen) physischer Gewalt nach Geschlecht und besuchter Schulform" (Popp, S. 187):

Status	Geschlecht				Schulform			
	gesamt (n=3540)	männlich (n=1796)	weiblich (n=1722)	SfL (n=120)	HR (n=716)	KGS (n=1130)	IGS (n=676)	Gym (n=898)
Unbeteiligte ¹⁴	51,9%	37,3%	67,2%	24,2%	52,4%	49,8%	50,0%	59,4%
Gelegenheits-täter(innen) ¹⁵	40,3%	51,6%	28,6%	55,0%	38,4%	41,9%	42,2%	36,6%
Mehrfach-täter(innen) ¹⁶	7,8%	11,1%	4,2%	20,8%	9,2%	8,3%	7,8%	4,0%
GESAMT	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

¹³ Die Frage "Von Mädchen selbst berichtete sexuelle Übergriffe gegen Buben" dürfte eben so wenig gestellt worden zu sein wie die Fragen "Von Buben selbst berichtete sexuelle Übergriffe gegen Buben" und "Von Mädchen selbst berichtete sexuelle Übergriffe gegen Mädchen".

¹⁴ Als Unbeteiligte werden SchülerInnen bezeichnet, die ihren Angaben nach nie in körperliche Attacken involviert waren.

¹⁵ "Zu den GelegenheitstäterInnen wurde eine Gruppe von SchülerInnen zusammengefasst, die mindestens eine der 8 physischen Gewalthandlungen [s. die Tabelle 1 in dieser Broschüre] alle paar Monate und höchstens vier der zur Skala gehörigen Verhaltensweisen mehrmals wöchentlich von sich berichtet haben." (Popp, S. 186)

¹⁶ Bei den MehrfachtäterInnen wurde folgende Definition vorgenommen: "Wer von den acht Gewalthandlungen vier überhaupt nicht vorgenommen hat, die anderen vier hingegen häufiger, wurde noch als 'Gelegenheits-täterIn' eingeordnet. Geht das Ausmaß der individuell verübten Gewalthandlungen über dieses Maß hinaus, erfolgte eine Einordnung als MehrfachtäterIn." (Popp, S. 186)

Anmerkung zu Tabelle 9: Während es unter den Mädchen etwas über 2/3 "Unbeteiligte" an physischer Gewalt gibt, sind es bei den Buben etwas über 1/3. *"Sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen sind die häufig Aggressiven deutlich in der Minderheit – allerdings sind diese Minderheiten unterschiedlich groß: Etwa jeder 10. Junge, aber nur jedes 25. Mädchen gehört zu denjenigen, die häufig zuschlagen, Sachen kaputt machen, andere erpressen und bedrohen."* (Popp, S. 187)

Die Klagenfurter Befragung

In Österreich sieht es mit aktuellen, geschlechtsspezifisch ausgewerteten Daten zu schulischen Gewalthandlungen leider sehr schlecht aus. Eine kleine Untersuchung präsentiert Elisabeth Herzenberger in ihrem Reader "Gewalt ist(k)eine Lösung". Sie befragte im **Schuljahr 2002/03** schriftlich **389 Schüler** und **404 Schülerinnen** aus **sieben Klagenfurter Hauptschulen (2. bis 4. Klasse)** zum Thema "Aggression und Gewalt in der Schule"¹⁷.

Immerhin 48% der Befragten gaben an, täglich oder mehrmals pro Woche körperliche Gewalt zu beobachten. Am häufigsten "in der Klasse", knapp gefolgt von "vor der Schule", "im Gang", "am Schulhof", aber auch "am Klo". Wobei Gewalt selten während des Unterrichts stattfindet [aufgrund der vorher gestellten Fragen zu körperlicher Gewalt ist davon auszugehen, dass auch hier v.a. an körperliche Gewalt gedacht wurde, Anm. R. T.]. Am häufigsten wird sie in den Pausen beobachtet, nach Schulende, in Freistunden oder vor dem Schulbeginn, erst dann folgt "im Unterricht".

47% der SchülerInnen meinen, dass es an ihrer Schule Banden gibt, 34% nehmen täglich oder mehrmals wöchentlich Gewalt gegen Sachen wahr. 6,3% der SchülerInnen beobachten täglich oder mehrmals wöchentlich körperliche Gewalt (Anrempeln, Schupfen,...) gegen LehrerInnen¹⁸.

Zur geschlechtsspezifischen Auswertung:

81% der SchülerInnen gaben an, körperliche Gewalt mehr bei Buben zu beobachten, 4,5% mehr bei Mädchen und 13,8% sahen keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Nur 0,5% nehmen keine körperliche Gewalt bei Buben bzw. Mädchen wahr.

Bzgl. verbaler Gewalt gaben 44% der SchülerInnen an, diese mehr bei Buben wahrzunehmen, 18% mehr bei Mädchen. 36% nehmen sie bei Buben und Mädchen gleichermaßen wahr und etwas über 1% nimmt diese gar nicht wahr.

Auf die Frage, ob körperliche Gewalt gegen LehrerInnen mehr bei Buben oder Mädchen beobachtet wird, kreuzten von den Befragten 30% die Kategorie "bei Buben", 4,8% die Kategorie "bei Mädchen" an. 6,6% kreuzten beide Kategorien an und 58,6% kreuzten keine der Kategorien an.

Sprachliche Gewalt (wie "blöd anreden", anschreien, drohen,...) gegen LehrerInnen nahmen 56% der SchülerInnen stärker bei Buben, 13,6% stärker bei Mädchen und 27,5% bei beiden Geschlechtern gleich häufig wahr.

¹⁷ Der Fragebogen (erstellt in Anlehnung an Hannwinkler und Eichler, in: Mechthild Schäfer, Dieter Frey: Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Toronto, Bern, Göttingen, Seattle 1999) wurde uns freundlicherweise von Frau Herzenberger zur Verfügung gestellt und findet sich im Anhang.

¹⁸ Leider wurde die umgekehrte Frage nach Gewalt von Lehrerinnen bzw. Lehrern gegen Schülerinnen bzw. Schüler nicht gestellt. Ebenso blieb die Kategorie der sexuellen Gewalt bei dieser Befragung ausgeklammert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch diese Untersuchung das Bild bestätigt, dass Gewalt stärker von Buben ausgeht als von Mädchen. Die Frage, ob Mädchen oder Buben stärker Opfer von Gewalt sind (bzw. von welchen Formen von Gewalt) wurde bei dieser Untersuchung nicht gestellt.

Qualitative Analyse

In diesem Unterkapitel möchte ich einige Thesen vorstellen, die mir beim Lesen von Literatur zum Thema "Gewalt und Geschlecht" aufgefallen sind und die ich im Zusammenhang mit dem Gewaltdiskurs für gewinnbringend halte.

Wie sind jene Beobachtungen der steigenden Gewalt von Mädchen einzuordnen, die die Lehrerinnen in der Fallreflexionsgruppe einbrachten?

"Die Interviews mit Lehrkräften und Schüler(inne)n deuten darauf hin, dass die Ausübung körperlicher Gewalt für Mädchen zunehmend ins Spektrum möglichen Handelns gerät: Mädchen würden sich in zunehmendem Ausmaß nichts gefallen lassen, sich körperlich wehren und auch gegen Jungen Aggressionen zeigen. Diese Interviewpassagen könnten sich somit als Hinweise auf Individualisierungsprozesse im Sinne einer Annäherung des Verhaltens der Geschlechter interpretieren lassen" schreibt Ulrike Popp (S. 163), wobei ich ihr in einem Punkt widersprechen möchte. "Annäherung der Geschlechter" würde für mich heißen, dass es mehr gewaltbereite Mädchen gibt als früher und im Gegenzug dazu mehr Buben, die auf Gewalt verzichten. Meines Erachtens ist aber eher festzustellen, dass eine kleine Gruppe von Mädchen Verhaltensweisen erkennen lässt, die üblicherweise eher der männlichen Geschlechterrolle zugeschrieben werden. Wenn daher von einer Annäherung der Geschlechter die Rede ist, dann von einer höchst asymmetrischen.

Gewalt ist sicher nicht nur Buben-/Männersache. Aber nach wie vor gilt, dass Gewalt bei Buben nicht dem herkömmlichen Geschlechterkonzept¹⁹ widerspricht, während dies bei Mädchen sehr wohl der Fall ist. Durch *"körperliche Gewalthandlungen weisen Mädchen die mit ihrem Geschlechterkonzept verbundenen sozialen Erwartungen zurück und verstoßen damit gegen gesellschaftliche Konstruktionen."* (Popp, S. 203).

Dies kann auch dazu führen, dass Mädchen, die dem Bild eines "braven" Mädchens nicht entsprechen, bei Lehrpersonen stärkere Ablehnung hervor rufen als "schlimme" Burschen. Dazu ein Zitat einer ehemaligen Schülerin der Mädchenklasse des Gymnasiums Rahlgasse in Wien: *„Bisweilen wird sogar unauffälligeres Verhalten der Mädchen als aufsässiger und schlimmer bewertet: Die Buben spielen in der Pause am Gang Fußball, machen einen Riesenlärm, nehmen den ganzen Platz ein und ruinieren dabei die Deckenkonstruktion; die Schülerinnen der Mädchenklasse sitzen vor ihrer Klasse am Boden, ein kleiner Platz, der ihnen noch geblieben ist. Da die Klassentür neben der Lifttür liegt, sitzen sie also auch vor dem Lift. Das löst große Aufregung hervor, die Mädchen blockieren angeblich den Lift, sie werden in die Klasse geschickt, ihnen wird verboten, vor ihr zu sitzen und sie bekommen eine Standpauke einer Lehrerin. Nicht, dass das Verhalten der Buben auch nur irgendjemandem auffällt“* (Schneider Anna, S. 19).

¹⁹ Stellen Sie sich einen Mann vor, der seine Frau schlägt. Es ist zu hoffen, dass Sie die Tat verurteilen. Ich würde jedoch nicht annehmen, dass Sie auf die Idee kommen, einem gewalttätigen Mann seine "Männlichkeit" abzuspreechen. Wenn Sie sich umgekehrt eine Frau vorstellen, die ihren Mann schlägt, würden Sie sich da nicht eher fragen, "Was ist denn das für ein Mann, der sich das gefallen lässt?" bzw. "Was ist das für eine Frau, die das tut?"

Die Geschlechterkonzepte (Mädchen/Frauen haben passiv, friedliebend, kooperativ,... zu sein bzw. Buben/Männer haben aktiv, konkurrenzliebend, in einem gewissen Maß gewaltbereit,... zu sein) bringen es auch mit sich, dass *"bestimmte soziale Realitäten geschaffen werden, die dann auch wiederum eine Dramatisierung (und Festschreibung) der Differenz zur Folge haben. Das 'Arrangement' der Geschlechter im Kontext schulischer Gewalthandlungen sieht so aus, dass Jungen den aktiven sichtbaren Part der Handlung übernehmen und die Mädchen verdeckt interagieren. Die Ergebnisse verweisen unter differenztheoretischer Sicht darauf, dass es auch bei Mädchen ambivalente und problematische Formen der Geschlechtersozialisation gibt: die Konstruktion eines Konzeptes von Weiblichkeit, in der männliche Stärke bewundert und entsprechende (auch gewaltförmige) Konkurrenz zwischen Jungen als Bestätigung der eigenen Attraktivität dient. (...) Wenn Mädchen körperlich starke, aggressive Jungen interessant finden und ihnen nahelegen, ihre 'Männlichkeit' in gewaltbezogenen Situationen zu demonstrieren, hat dies einen Aufforderungscharakter für expressive Gewalt. Situationen, in den Jungen einem beliebigen Opfer Gewalt antun, um 'Coolness' zu symbolisieren oder um mit bestimmten Mädchen in Kontakt zu treten, lassen sich als expressive Gewalthandlungen bezeichnen"* (Popp, S. 237f).

Während Popp den Aspekt betont, dass Jungen ihre "Männlichkeit" durch Gewalt demonstrieren, um Mädchen zu imponieren²⁰, weist Gerda Sengstbratl (Die Mädchen-KoKoKo-Stunden) noch auf einen anderen Aspekt hin. Sie beruft sich auf Michael S. Kimmel und meint, *"dass die Gewalt von Buben und Männern gegen Mädchen und Frauen sowie gegen ihr eigenes Geschlecht in der Kommunikation zwischen Buben und Männern ihren Ursprung hat: Laut Kimmel ist das Hauptziel jedes Buben, von jenen [Buben; Anm. R.T.], die das Sagen haben, als 'richtiger' Bub anerkannt zu werden. Alle anderen Ziele sind diesem einen Anspruch untergeordnet. Kimmel interpretiert die männliche Gewalt gegen Frauen und Mädchen, gegen Buben und Männer, als eine Art 'Müll' oder Überbleibsel aus der Kommunikation zwischen Buben. (...) Im Alter von zehn Jahren, wenn sie von der Volksschule in die Unterstufe des Gymnasiums, bzw. in die Hauptschule wechseln, gibt es kaum noch Buben, die noch nie der Bedrohung oder dem Druck anderer Buben ausgesetzt gewesen wären, die in sich selbst ruhen würden, und die keine Angst hätten, sich für Mädchen oder ausgegrenzte Buben einzusetzen. Sie riskieren, selbst dafür ausgegrenzt und verbal und/oder körperlich angegriffen zu werden"* (Sengstbratl, S. 15).

Zu Verdeutlichung dieser These beschreibt sie ein Beispiel aus ihrem Schulalltag: *"In einer Englischstunde verwendet die Autorin in der Rolle der Lehrerin für Sprechübungen einen Gummiball. Indem sie die Schüler/innen anwies, den Ball von Mädchen zu Bub zu Mädchen etc. zu schießen, versuchte sie, die Lehrerinnenzentriertheit und die verbale Dominanz von Buben in Unterrichtsstunden zu reduzieren. Wer immer den Ball hatte, war am Wort. Ein Bub zögerte, bevor er den Ball warf. Darauf ein anderer Bub: 'Nicht zu ihr! Die stinkt, die Fette!'"* (ebda.). Gerda Sengstbratl sieht dies nun – mit Kimmel – nicht einfach als männliche Machtdemonstration, sondern sie interpretiert die Abwertung von Mädchen als eine Art "Währung" in der Kommunikation zwischen Buben nach dem Motto: *"Ich möchte, dass du mich cool findest. Ich möchte von dir gemocht werden. Ich finde dich toll, und wenn du das tust, was ich dir sage, dann heißt das für mich, dass du mich auch magst."* bzw. *"Beweise mir, dass du dich mir unterwirfst, indem du das tust, was ich dir sage"* (ebda.).

²⁰ Dies sieht Popp u.a. durch jenen Teil der Untersuchung untermauert, in dem Mädchen angeben, dass sie gern zuschauen, wenn Jungen sich schlagen (je nach Schultyp gaben dies zwischen 26% und 52% der Mädchen an) bzw. angeben, sich geschmeichelt zu fühlen, wenn Jungen sich ihretwegen schlagen (je nach Schultyp gaben dies zwischen 30% und 46% der Mädchen an) – wobei hier hinzugefügt werden muss, dass dies v.a. auf Mädchen zutraf, die selbst psychische Gewalthandlungen von sich berichteten, gewaltbilligend und nationalistisch eingestellt waren (Popp, S. 219f, S. 237).

Die Diskussion über auslösende Faktoren für Gewalt von Buben (anderen Mädchen zu imponieren oder aber anderen Buben zu imponieren) kann noch um eine weitere Facette bereichert werden: Die Popp-Studie weist nach, dass Buben in Klassen, in denen Mädchen die Mehrheit bilden, weniger Gewalt verüben als Mitschüler in Klassen mit verhältnismäßig wenig Mädchen (Popp, S. 213ff, S. 236).

Abschließende Worte

In Bezug auf die Gewaltthematik erscheint m.E. nicht nur die Ebene SchülerIn – SchülerIn interessant, sondern ebenso die Ebene LehrerIn – SchülerIn und die Ebene LehrerIn – LehrerIn sowie die schulischen Rahmenbedingungen. Eine ausführlichere Behandlung dieser Aspekte würde den Rahmen dieser Broschüre sprengen, daher möchte ich abschließend noch einige Anregungen zum Weiterlesen geben:

- Interessante Einblicke, wie die Institution Schule unter einem Genderaspekt beleuchtet werden kann, liefert Claudia Schneider mit ihren Artikeln "Geschlechtssensible Schulentwicklung als Herausforderung"²¹ und "*Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung*"²².
- Ein Aspekt, der zwar in den Falldarstellungen thematisiert wurde, aber nicht in den eben vorgestellten deutschen und österreichischen Untersuchungen ist jener der Verschränkung der Kategorien "Geschlecht" und "kultureller Hintergrund"²³. Im Zusammenhang mit dieser Thematik sei auf die Broschüre "Jung – flexibel – sprachgewandt. Die Mädchen der 2./3. Generation. Zur geschlechtsspezifischen Arbeit mit Mädchen aus MigrantInnenfamilien im Verein Wiener Jugendzentren", Wien 2000 verwiesen (Bestellung bei wienner-jugendzentren@jugendzentren.at) sowie bezogen auf Buben auf die unter <http://schroffi.at/plattform/download/bubenIV.pdf> verfügbare Broschüre "Bubenarbeit IV – Interkulturell und geschlechterbewusst?", die vom Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (Innsbruck 2003) erstellt wurde.
- Zur Beleuchtung der Beziehung Lehrerin – Schüler möchte ich auf Palzkill und Scheffel (1996) verweisen, schließlich vermischen sich in der Schule diesbezüglich die Machtverhältnisse (gilt im Patriarchat das "Männliche" dem "Weiblichen" überlegen, so gilt parallel, dass in der Schule die Lehrperson hierarchisch höher angesiedelt ist als der Schüler). Palzkill und Scheffel sprechen in diesem Zusammenhang von einem "sexualisierten Bündnis", zu dem es zwischen Lehrerin und Schüler kommen kann. In diesem Bündnis (das nicht bewusst geschlossen wird) neutralisieren sich Geschlechter- und Statushierarchie, indem Lehrerinnen – aus Angst vor disziplinären Problemen – Burschen in ihrer "Männlichkeit"/Höherwertigkeit bestärken (und damit "Weiblichkeit" abwerten und "Männlichkeit" mystifizieren).

²¹ Als Download unter www.t0.or.at/~efeu/seiten/artikel/schulentwicklung_schneider.pdf verfügbar.

²² Als Download unter www.t0.or.at/~efeu/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf verfügbar.

²³ Das EfEU-Projekt 2004 innerhalb der Plattform gegen die Gewalt in der Familie widmet sich der (schulischen) Situation von Mädchen der 2./3. Generation – wobei uns die Frage der Gewalt speziell interessiert (von welchen Gewaltformen sind Mädchen der 2./3. Generation besonders betroffen; wie und gegen wen äußern Mädchen der 2./3. Generation Gewalt,...).

(Schulische) Gewaltprävention bedarf eines Geschlechterblicks, wobei das Rad nicht immer neu erfunden werden muss. Die im Literaturverzeichnis angeführten, vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegebenen "Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation" bieten mannigfaltige Anregungen, wie in der Schule durch Mädchen- und Bubenarbeit, aber auch durch Veränderungen der schulischen Rahmenbedingungen eine gendersensible Gewaltprävention stattfinden kann – soweit wie finanziellen Ressourcen dazu zur Verfügung stehen.

Insgesamt hoffen wir durch diese Broschüre Diskussionsstoff geboten und Anregungen fürs Denken und Tun gegeben zu haben. Über Rückmeldungen freuen wir uns!

LITERATURLISTE "GEWALT/PRÄVENTION, MÄDCHEN-/BUBENARBEIT"

Die grau unterlegte Literatur enthält konkrete Materialien für den Unterricht.

- Besenbäck Irene, Sodl Michaela, Tanzberger Renate, Tschenett Roswitha: **Gewalt in der Schule. Gewalt gegen Mädchen. Geschlechtsspezifische Aspekte und schulische Präventionsarbeit.** BMUK, Abt. für Mädchen- und Frauenbildung (Hg.). Wien 1994
- Bieringer Ingo, Buchacher Walter, Forster Edgar J. (Hg.): **Männlichkeit und Gewalt – Konzepte für die Jungenarbeit.** Opladen 2000
- BMBWK und White Ribbon Österreich (Hg.): **Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention.** Erstellt von Romeo Bissuti, Günter Wagner, Georg Wölfl. Wien 2002
- BMUK (Hg.): **"Buben sind so – sind sie so?" Informationen und Materialien zur schulischen und außerschulischen Bubenarbeit.** Erstellt von Monika Dundler und Regina Himmlbauer. Wien 1998
- Brenner Gerd, Grubauer Franz (Hg.): **Typisch Mädchen? Typisch Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen. Praxishilfen für die Jungenarbeit.** Weinheim 1991
- Bundesministerin für Frauenangelegenheiten (Hg.): **Test the West.** Reader zur Tagung "Geschlechterdemokratie und Gewalt". Wien 1993
- Christiansen Angelika, Linde Karin, Wendel Heidrun: **Mädchen Los! Mädchen Macht! 100 und 1 Idee zur Mädchenarbeit.** Münster 1991
- Dirnbacher Hanja / Verein Frau in Bewegung: **Geschlechtssensible Arbeit in der Schule FÜR MÄDCHEN MIT MÄDCHEN.** Wien 2003. Hg.: Frauenbüro der Stadt Wien; Bestellung: frauen@m57.magwien.gv.at
- Ehlers Johanna, Bentner Ariane, Kowalczyk Monika (Hg.): **Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik.** Frankfurt/Main 1997
- Felten Mirijam von: **"...aber das ist noch lange nicht Gewalt". Empirische Studie zur Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen.** Opladen 2000
- Gewalt gegen Frauen und Mädchen.** Pädagogische Empfehlungen, Unterrichts- und Projektvorschläge zu Gewalt gegen Frauen und Mädchen. Hg.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1995
- Gewaltprävention durch Mädchen- und Bubenarbeit in der außerschulischen Jugendarbeit.** Hg. von EfEU. 2., ergänzte Auflage, Wien 2003; verfügbar unter <http://www.t0.or.at/~efeu/seiten/artikel/broschuere95neu.pdf>
- Hartmann Jutta u.a. (Hg.): **Lebensformen und Sexualität – Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven.** Bielefeld 1998
- Heiliger Anita: **Männergewalt gegen Frauen beenden. Strategien und Handlungsansätze am Beispiel der Münchner Kampagne gegen Männergewalt an Frauen und Mädchen/Jungen.** Opladen 2000
- Hoppe Siegrid, Hoppe Hartmut: **Klotzen Mädchen! Spiele und Übungen für Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung.** Mühlheim 1998

"Jung – flexibel – sprachgewandt. Die Mädchen der 2./3. Generation. Zur geschlechtsspezifischen Arbeit mit Mädchen aus MigrantInnenfamilien im Verein Wiener Jugendzentren", Wien 2000. Bestellungen: wienner-jugendzentren@jugendzentren.at

Klees Renate, Marburger Helga, Schumacher Michaela: **Mädchenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit**, Teil 1. Weinheim, München 1992

Kaiser Astrid (Hg.): **Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule**. Weinheim 1997

Katholische Arbeiter- und Arbeiterinnenjugend Österreich (Hg.): **Bildungsarbeit mit Burschen und Männern. Bildungsarbeit mit Mädchen und Frauen**. Wien 1992

Katholische Arbeiter- und Arbeiterinnenjugend Österreich (Hg.): **"Let's talk about" ... Körper, Sexualität, Selbstbewusstsein. Eine Arbeitsunterlage für die Mädchenarbeit**. Wien 1996. Bestellungen: 1010 Wien, Johannesg. 16/1

Katholische Jungschar Österreichs (Hg.): **Mannsbild – geschlechtsbezogene Bubenarbeit. Hintergrund, Modelle, Praxis**. Bd. 2 der Schriftenreihe be-help. Bestellungen: 1160 Wien, Wilhelminenstr. 91/III, office@jungschar.at

Katholische Jungschar Österreichs (Hg.): **Mädchenarbeit. "...weil ich ein Mädchen bin!"**. Bd. 3 der Schriftenreihe be-help. Bestellungen: 1160 Wien, Wilhelminenstr. 91/III, office@jungschar.at

Krabel Jens: **Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen**. Mühlheim 1998

Lintzen Brigitte u.a.: **Die Frau in ihrem Körper – körperorientierte Selbsterfahrung für Mädchen während der Pubertät**. + Karteikärtchen mit Übungen. Hohengehren 1998

"Mädchen sind besser - Jungen auch." Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. Hg. von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. 2 Bände (Bd. 1 Dokumentation eines Modellversuchs, Bd. 2 Curriculum, Spiele und Übungen). Berlin 1998; Bestellungen: PAETEC Bestellservice D-10245 Berlin, Krossener Straße 32/33, t: 0049/30/2914177, fax: /29492179, www.paetec.de

Mebes Marion: **Stück für Stück**. Donna Vita Verlag. Berlin 1997

Micus Christiane: **Friedfertige Frauen und wütende Männer? Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression**. Weinheim, München 2002

Möller Kurt: **Cooler Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters**. Opladen 2001

Mühlen Achs Gitta: **Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – ein Bilder- und Arbeitsbuch**. München 1998

Olweus Dan: **Täter-Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Präventionsprogramm**. In: Holtappels Heinz Günter, Heitmeyer Wilhelm, Melzer Wolfgang, Tillmann Klaus-Jürgen (Hg.): **Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention**. Weinheim, München 1997, S. 281-297

Orenstein Peggy: **Starke Mädchen - brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen**. Frankfurt/Main 1996

Palzkill Birgit, Scheffel Heidi: **Selbstbehauptung im beruflichen Alltag von Lehrerinnen**. In: Kaiser Astrid (Hg.): **FrauenStärken ändern Schule**. Bielefeld 1996, S. 64-69

- Popp Ulrike: **Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern.** Weinheim, München 2002
- Prenzel Annedore: **Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.** Opladen 1995
- Rainer Barbara, Reif Elisabeth: **Du schwarz?! Ich weiß! 10 Module gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen.** Wien 1997
- Raburu Maureen: **Antirassistische Mädchenarbeit – Sensibilisierungsarbeit bezogen auf Rassismus mit Mädchen und jungen Frauen.** Autonomes Mädchenhaus Kiel (Hg.). Kiel 1999
- Reader "Gewalt ist (k)eine Lösung". Ergebnisse und Perspektiven gewaltpräventiver Maßnahmen an Schulen.** Eine Initiative des Gesundheitsreferats der Landeshauptstadt Klagenfurt, 2003. Autorin und Bestellungen: Elisabeth Herzenberger – Magistrat Klagenfurt, Abteilung Gesundheit – 9010 Klagenfurt, Bahnhofstraße 35 – elisabeth.herzenberger@klagenfurt.at – ☎ 0463/537-4817
- Schneider Anna: **Erfahrungen in und Erkenntnisse aus der Mädchenklasse Rahlgasse. Pro und Contra Koedukation.** Fachbereichsarbeit, BG Rahlgasse, Wien 2002; verfügbar unter: www.ahs-rahlgasse.at/comenius/texte/pdf/fba_annaschneider.pdf
- Schneider Claudia, Tanzberger Renate u.a.: **Unterrichtsprinzip 'Erziehung zur Gleichstellung von FRAUEN und MÄNNERN'. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule.** Hg.: BMBWK, Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen. Wien 2001; verfügbar unter: www.bmbwk.gv.at/medienpool/10634/PDFzPubID76.pdf
- Schneider Claudia, Tanzberger Renate u.a.: **Unterrichtsprinzip 'Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern'. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe.** Hg.: BMBWK, Abt. für geschlechtsspezifische Bildungsfragen. 2., aktualisierte Auflage, Wien 2003; verfügbar unter: www.bmbwk.gv.at/medienpool/10634/PDFzPubID76.pdf
- Schroffenegger Gabriela, Schweighofer Annemarie, Gnaiger Andrea: **Bubenarbeit in Österreich I: Hintergründe – Bestandsaufnahme – Einstieg in die Praxis. & Bubenarbeit in Österreich II: Update.** BMSG (Hg.), Wien 2000
- Schroffenegger Gabriela, Schweighofer-Brauer Annemarie, Gnaiger Andrea: **Bubenarbeit in Österreich III. Debatte, Information, Lektüre.** Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (Hg.), Innsbruck 2002; verfügbar unter: <http://schroffi.at/plattform/download/buben3.pdf>
- Schroffenegger Gabriela, Schweighofer-Brauer Annemarie, Gnaiger Andrea: **Bubenarbeit in Österreich IV - Interkulturell und geschlechterbewusst?** Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (Hg.), Innsbruck 2003; verfügbar unter: <http://schroffi.at/plattform/download/bubenIV.pdf>
- Sielert Uwe: **Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit,** Teil 2. Weinheim, München 1989
- Stoklossa Detlef: **Wut im Bauch. Wider die Zurichtung des Jungen zum Krieger.** Freiburg 2001

Talos Lore: **Einflüsse des 'sozialen Geschlechts' auf die Entstehung und Austragung von Konflikten.** Wien 2002; verfügbar unter:
www.ahs-rahlgasse.at/comenius/texte/pdf/talos.pdf

Valtin Renate, Portmann Rosemarie (Hg.): **Gewalt und Aggression. Herausforderungen für die Grundschule.** Frankfurt/Main 1995

Wölfl Edith: **Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten. Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik.** München 2001

Wortberg Christiane: **Bye, bye Barbie. Körpersprache und Körperbild in der Gewaltpräventionsarbeit.** Münster 1997

Zötsch Claudia: **Powergirls und Drachenmädchen. Weibliche Symbolwelt in Mythologie und Jugendkultur.** Münster 1999

Reihe "SCHULQUALITÄT UND GESCHLECHTSSENSIBLE LERNKULTUR. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation":

- Parnigoni Brigitte, Schrittmayer Ilse: Geschlechtsdifferenzierender Unterricht und Koedukation. **Gymnasium Rahlgasse/ Wien VI.** Hg.: BMUK, Wien 1997
- Hackl Bernhard u.a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, **Teil 1. Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII.** Hg.: BMUK, Wien 1997
- Tschennet Roswitha u.a.: Geschlechtshomogen geteilter Unterricht, **Teil II. Realgymnasium Schopenhauerstraße/Wien XVIII.** Hg.: BMUK, Wien 1997
- Besenbäck Irene, Schneider Claudia, Urban Egon: Geschlechtssensible Koedukation. Schulverbund **Mittelschule Anton Kriegergasse/ Wien XXIII.** Hg.: BMUK, Wien 1997
- Sengstbratl Gerda: Die Mädchen-KoKoKo-Stunden. Kommunikation, Kooperation, Konfliktlösung. **Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Schulschiff Bertha von Suttner/Wien XXI.** Hg.: BMUK, Wien 1999 [Eine Kurzfassung findet sich unter <http://www.engelszungen.at/kokoko.htm>]
- Besenbäck Irene, Schneider Claudia, Urban Egon: Geschlechtssensible Koedukation II. Schulverbund **Mittelschule Anton Kriegergasse/ Wien XXIII.** Hg.: BMUK, Wien 1999
- Schneider Claudia u.a.: **PAIS - Partnerschaftliches Arbeiten in der Institution Schule. Teil I + II.** Hauptschule Johann-Hoffmann-Platz, Wien XII. Projektberichte zur Reflexion und Weiterentwicklung der Koedukation. Hg.: bm:bwk, Wien 2002.

[Bestellung der BMUK- bzw. bm:bwk-Broschüren: amedia – 1141 Wien, Sturzg. 1A, tel. + fax: 01/9821322, mail: office@amedia.co.at]

VIDEOS:

"Furcht-los in alltäglichen und besonderen Situationen." Video von Hanja Dirnbacher. 55 Minuten. Zu bestellen bei: Verein Frau in Bewegung. 1220 Wien, Schüttaustr. 1/12/13

"Wie im richtigen Fernsehen! Zur Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit im Medium Film." Video von Esther Wenger. 44 Minuten. Zu entleihen bei: Verein EfEU.

"Beziehungsweise". Ein Beitrag zur Sensibilisierung von Gewalt und sexueller Belästigung." Video mit Begleitheft. BMBWK – Medienservice. 24 Minuten, Wien 2000. Zu bestellen beim Amedia-Verlag. Nr. 89946.

AUSWEGE - ein Spielfilm von Nina Kusturica nach einem Drehbuch von Barbara Albert

"Claudia, Margit und Sladjana – die Hauptfiguren in AUSWEGE – sind drei sehr unterschiedliche Frauen, die eines gemeinsam haben: Sie leben in Gewaltbeziehungen. Mit diesem Problem stehen sie nicht alleine da: In Österreich ist laut Schätzungen jede fünfte Frau von Gewalt durch ihren Ehemann oder Lebensgefährten betroffen. Nicht der dunkle Park ist der gefährlichste Ort für die Betroffenen, sondern das eigene Heim. Frauen aller Altersstufen, Schichten und Kulturen sind Opfer männlicher Gewalt."

AUSWEGE ist auf Initiative des Vereins Autonome Österreichische Frauenhäuser (AÖF) entstanden. Die Video-Kurzversion von AUSWEGE (49 Minuten, Preis: 25€) kann beim Verein AÖF (1050 Wien, Bacherpl. 10/4 - ☎ 01/5440820 - informationsstelle@aoef.at) bestellt werden.



**FRAGEBOGEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER
der 2. bis 4. Hauptschulklassen
ZU AGGRESSION UND GEWALT IN DER SCHULE**

Mit diesem Fragebogen möchte ich gerne von Dir wissen, wie **Du** Aggression und Gewalt in der Schule einschätzt. Es kommt nur darauf an, dass Du ankreuzt, was Du beobachten kannst. Ich versichere Dir, dass dieser Fragebogen absolut anonym ist.

Jetzt geht es los! Lies die einzelnen Fragen sorgfältig durch. Wenn Du etwas nicht verstehst, dann frage einfach nach! Die Klassenlehrerin oder ich werden Dir gerne helfen.

Gleich zu Beginn möchte ich Dir folgende drei Fragen stellen:

1. Bist Du ein Mädchen oder bist Du ein Junge?

Mädchen Junge
() ()

2. Wie alt bist Du? _____ Jahre

3. Welche Klasse besuchst Du? _____ Klasse

Gewalt unter SchülerInnen:

4. Wie oft kannst Du insgesamt körperliche Gewalt (direkter körperlicher Angriff) beobachten?

täglich mehrmals pro Woche 1x pro Woche seltener nie
() () () () ()

5. Welche Arten von körperlicher Gewalt kannst Du beobachten?

	täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
... Faustschläge, „Fetzereien“	()	()	()	()	()
... „Rangeleien“	()	()	()	()	()
... „Schupfen“	()	()	()	()	()
... Treten, „einen Bock geben“	()	()	()	()	()
... „Haxeln“	()	()	()	()	()
... Würgen	()	()	()	()	()

... andere _____

6. Werden auch Gegenstände/Waffen verwendet?

	täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
... Wasserflaschen	()	()	()	()	()
... Klappmesser	()	()	()	()	()
... Schlagring	()	()	()	()	()
... Butterfly	()	()	()	()	()
... Springmesser	()	()	()	()	()

... und andere _____

7. Wird mit Gegenständen (wie Klappmesser, Schlagring, Butterfly, Springmesser und ähnliches) vor den anderen Mitschulern auch „geprahlt“?

Ja Nein
() ()

8. Wo kannst Du Gewalt beobachten?

	täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
... im Schulhof	()	()	()	()	()
... im Gang	()	()	()	()	()
... am Klo	()	()	()	()	()
... in der Klasse	()	()	()	()	()
... vor der Schule	()	()	()	()	()

9. Zu welcher Zeit kannst Du Gewalt beobachten?

	täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
... vor Schulbeginn	()	()	()	()	()
... im Unterricht	()	()	()	()	()
... in den Pausen	()	()	()	()	()
... in Freistunden	()	()	()	()	()
... nach Schulende	()	()	()	()	()

10. Beobachtest Du korpertliche Gewalt mehr bei Buben oder bei Mädchen?

Buben Mädchen
() ()

Gewalt gegen Lehrer:

11. Wie oft kannst Du körperliche Gewalt (wie Anrempelein, „Schupfen“ und ähnliches) gegen Lehrer beobachten?

täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
()	()	()	()	()

12. Beobachtest Du körperliche Gewalt gegen Lehrer mehr bei Buben oder bei Mädchen?

Buben	Mädchen
()	()

13. Wie oft kannst Du aggressive sprachliche Gewalt (wie „blöd anreden“, anschreien, drohen und ähnliches) gegen Lehrer beobachten?

täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
()	()	()	()	()

Werden Lehrer	täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
... provoziert	()	()	()	()	()
... fertig gemacht	()	()	()	()	()

14. Beobachtest Du das mehr bei Buben oder bei Mädchen?

Buben	Mädchen
()	()

Gewalt gegen Sachen/Vandalismus:

15. Wie oft kannst Du insgesamt Gewalt gegen Sachen beobachten?

täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
()	()	()	()	()

16. Welche Arten von Gewalt gegen Sachen kannst Du beobachten?

	täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
... Klasseneinrichtung	()	()	()	()	()
... Unterrichtsmaterial	()	()	()	()	()
... Toiletanlagen	()	()	()	()	()
... Schulhofanlagen	()	()	()	()	()
... Wandschmierereien	()	()	()	()	()

... andere _____

Gewalt durch Sprache und abfällige Gesten zwischen SchülerInnen:

17. Wie oft kannst Du folgendes Verhalten beobachten?

	täglich	mehrmals pro Woche	1x pro Woche	seltener	nie
... einen anderen anspucken	()	()	()	()	()
... einen anderen ausspotten	()	()	()	()	()
... einen anderen beschimpfen	()	()	()	()	()
... einen anderen auslachen	()	()	()	()	()
... einen anderen ausgrenzen	()	()	()	()	()
... gemeine Ausdrücke	()	()	()	()	()
... gemeine Gesten	()	()	()	()	()

18. Beobachtest Du sprachliche Gewalt mehr bei Buben oder bei Mädchen?

Buben Mädchen
() ()

Bandenaktivität:

19. Gibt es in der Schule Banden?

ja nein
() ()

20. Sind diese Banden auch an Gewalt in der Schule beteiligt?

ja nein
() ()

Jetzt bist Du fast erlöst. Bitte schau Dir den Fragebogen nochmals an und überprüfe, ob Du auch wirklich alle Fragen beantwortet hast.

Vielen Dank für Deine Mühe, die Du Dir gegeben hast, den Fragebogen auszufüllen!