

Konfrontation - Ein Mittel zur selbstbestimmten Lebensführung

Einsatz der Konfrontativen Pädagogik in der stationären Erziehungshilfe mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen im Alter zwischen elf und 21 Jahren

Verfasserin: Deborah Dunkel

Bachelor Thesis

Eingereicht bei: Prof. Dr. Eva Büschi

Eingereicht in Basel: Im Juni 2017

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bachelor Studium in Sozialer Arbeit, Basel

Abstract

Physische Gewalt unter weiblichen Jugendlichen beschäftigt die Öffentlichkeit immer wieder aufs Neue. Mädchen werden von der heutigen Gesellschaft noch immer als das friedsame Geschlecht betrachtet und verstossen mit Gewalttaten in doppelter Weise gegen die Wert- und Normvorstellungen.

Die vorliegende Arbeit wird sich mit der Frage befassen, inwiefern sich die Konfrontative Pädagogik als sozialpädagogischer Handlungsstil in der stationären Erziehungshilfe mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen im Alter zwischen elf und 21 Jahren als Unterstützungsmöglichkeit eignet, um alternative Verhaltensweisen zu ermöglichen. Anhand der Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen der Gewaltforschung und der Betrachtung der unterschiedlichen Sozialisations- und Lebensumfelder junger Mädchen wird aufgezeigt, dass Gewalt und Aggressionen keine ausschliesslich männliche Domäne sind. Zudem wird dargelegt, dass die Adoleszenz gerade für weibliche Jugendliche eine entscheidende Phase für einen konstruktiven Umgang mit Aggressionen bedeutet. Für die Soziale Arbeit bedeutet dies, weibliche Gewalthandlungen als Bewältigungsstrategie von Ambivalenzerfahrungen anzusehen und mit geschlechtsspezifischen Interventionen darauf einzugehen. Es wird sich zeigen, dass der Konfrontative Stil ergänzend zu anderen pädagogischen Haltungen, Konzepten und Methoden einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Eigene Motivation	2
1.2 Eingrenzung des Themas	3
1.3 Herleitung der Fragestellung und Unterfragen	4
1.4 Relevanz für die Soziale Arbeit	5
1.5 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit	6
2 Definitionen und Begriffsklärungen	8
2.1 Gewalt	8
2.2 Aggression	9
2.3 Physische Gewalt	10
2.4 Mädchengewalt	10
2.4.1 Der doppelte Tabubruch	10
2.4.2 Physische Gewalt durch Mädchen ausgeübt	11
2.5 Geschlecht	12
2.6 Stationäre Erziehungshilfe	13
2.7 Konfrontative Pädagogik	13
2.7.1 Konfrontativer Handlungsstil im pädagogischen Setting	13
2.7.2 Konfrontation	14
3 Empirische und statistische Bestandsaufnahme	16
3.1 Zahlen zu Mädchengewalt in der Schweiz	16
3.2 Erklärungen von geschlechtstypischen Unterschieden des Gewaltverhaltens ... 20	
3.2.1 Lerntheoretische Ansätze	20
3.2.2 Evolutions-Hypothese.....	20
3.2.3 Hormon-Hypothese	21
3.2.4 Geschlechterrollen-Hypothese	21
3.2.5 Weitere Hypothesen	21
4 Lebenswelten gewalttätiger weiblicher Jugendlicher und Hintergründe von weiblicher Gewalt in der Adoleszenz	23
4.1 Gesellschaftliche und sozialstrukturelle Faktoren	23
4.1.1 Desintegrationstheorie.....	24
4.1.2 Das weibliche Geschlecht in der heutigen Gesellschaft.....	24
4.2 Sozialisationsfaktoren	26
4.2.1 Entwicklung von Gewaltformen im familiären Kontext.....	27
4.2.1.1 Faktor Gewalt in der Familie.....	27

4.2.2 Entwicklung von Gewaltformen in der Peergroup	29
4.2.3 Entwicklung von Gewaltformen in der Schule	30
4.3 Subjektbezogene Faktoren.....	31
4.4 Kumulierung von Risikofaktoren.....	33
5 Konfrontative Pädagogik.....	34
5.1 Konfrontative Pädagogik im pädagogischen Setting	34
5.1.1 Anti-Aggressivitäts-Training.....	35
5.3 Zielgruppe weibliche Jugendliche	37
5.3.1 Anti-Aggressivitäts-Training mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen.....	39
5.4 Professionelle Kompetenzen in der Konfrontativen Pädagogik.....	41
5.4.1 Kommunikative Kompetenzen	42
5.4.2 Aktivierende Ressourcenkonfrontation.....	43
5.5 Fazit	43
6 Chancen und Grenzen der KP/des AATs in der Arbeit mit gewalttätigen Mädchen ...	44
7 Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Fragestellung	50
7.1 Zusammenfassung zentraler Befunde	50
7.2 Schlussfolgerungen für die Praxis	51
7.3 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit	52
8 Ausblick	55
9 Dank.....	56
10 Quellenverzeichnis.....	57
10.1 Internetquellen.....	61
10.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	62
11 Anhang	63

1 Einleitung

Mädchengewalt ist in den Medien ein allgegenwärtiges Thema. In den Schlagzeilen wird von brutalen Mädchengangs und eskalierenden Gewalttaten berichtet und somit die Öffentlichkeit aufgeschreckt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Mädchengewalt in den vergangenen Jahren rasant zugenommen hat und das Problem ausser Kontrolle geraten ist (vgl. Steingen/Gehring-Decker/Knors 2016: 13). Die Bestürzung über gewaltausübende Mädchen ist gross, da sie sich über das herkömmliche Bild der fried samen, zarten und schwachen Frau hinwegsetzen (vgl. Heeg 2009: 9). Statistiken untermauern, dass Mädchen weniger häufig physische Gewalttaten begehen als Jungen (vgl. ebd.: 20). „Dies führt dazu, dass sie oft entweder als Verteidigung umgedeutet – und damit ins herrschende Geschlechterkonzept eingepasst – oder aber dämonisiert wird.“ (ebd.: 9) Nicht selten reagiert die Gesellschaft über das Gewaltverhalten von Mädchen irritiert sowie entsetzt zugleich jedoch auch fasziniert und neugierig (vgl. Steingen et. al.: 13). Diese öffentliche Aufmerksamkeit geht einerseits mit der „Sensibilisierung der sozialwissenschaftlichen Forschung [...] für die Entwicklung gewalttätigen Verhaltens bei Mädchen“ (Bruhns/Wittman 2002: 11) sowie der grossen Sorge über „den Niedergang der Zivilisation“ (Aebersold 2011: 5) einher. Dadurch entsteht jedoch eine Kluft zwischen der Angst vor Mädchengewalt und der realen Entwicklung.

Gewalt, mit ihren unterschiedlichen und vielfältigen Ausprägungsformen, gehört seit eh und je zum Erfahrungswert menschlichen Seins. Unabhängig davon ob Gewalt ausgeübt, erlebt, oder beobachtet wird, wird sie mit Begriffen wie „Tod, Macht, Angst, Mut, Verlust, Rausch, Lust, Trauma, Terror, Recht, Unrecht, Freiheit, Zwang etc.“ in Verbindung gebracht (Gudehus/Christ 2013: VII). Sie ist individuelle Ausdrucksform sowie Produkt sozialer Beziehungen (vgl. ebd.). In vorliegender Arbeit wird Gewalt als vorhandene Erscheinung in der Gesellschaft sowie als mögliche Handlungsoption dargestellt. Gewalt soll dabei weder bagatellisiert noch verteufelt werden. Wie bei Aebersold (vgl. 2011: 7) soll zum Ausdruck kommen, dass eine Auseinandersetzung mit der Thematik Gewalt lediglich anhand einer rationalen Analyse vorgenommen werden kann.

Die Konfrontative Pädagogik (KP) besteht seit knapp 30 Jahren und hat sich hauptsächlich in der pädagogischen Arbeit mit aggressiven und stark auffälligen, meist männlichen Jugendlichen etabliert (vgl. Weidner/Kilb 2011: 5). Inwiefern Methoden der KP in der Arbeit mit gewalttätigen Mädchen handlungsleitend sein können, soll anhand dieser Arbeit in Erfahrung gebracht werden.

1.1 Eigene Motivation

Wie bereits erwähnt hat die Gewaltausübung durch Mädchen und junge Frauen in den letzten 20 Jahren zunehmend Beachtung gefunden. Nicht nur in Medien wird vermehrt darüber berichtet, sondern auch in wissenschaftlichen Diskussionen und empirischen Erhebungen rückt die Mädchengewalt vermehrt in den Fokus (vgl. Bruhns 2010: 361). Gleichwohl konzentrieren sich Literatur und Forschungen weiterhin auf die Jungengewalt. Dazu beitragend ist einerseits die Tatsache, dass weibliche Jugendliche weiterhin seltener gewalttätig werden als männliche Jugendliche¹. In der polizeilichen Kriminalstatistik Schweiz machten im Jahr 2014 weibliche Jugendliche im Alter zwischen zehn und 17 Jahren lediglich 17% der beschuldigten Personen einer Gewaltstraftat aus (vgl. BFS 2015: 2). Zum anderen erweist sich der Anteil der Mehrfachtäterinnen deutlich geringer im Vergleich zu männlichen Jugendlichen. Ausserdem begehen weibliche Jugendliche nach der polizeilichen Kriminalstatistik eher leichtere Delikte (vgl. BFS 2016: 37). Der praktische Handlungsbedarf zu Gewaltprävention sowie zu Interventionen fokussiert noch immer sehr stark auf die Auseinandersetzung mit gewalttätigen männlichen Jugendlichen. Ausgeübte Gewalt durch weibliche Jugendliche hat zwischen 2009 und 2014 um ein Viertel abgenommen. Im Vergleich dazu hat die ausgeübte Gewalt durch männliche Jugendliche um die Hälfte abgenommen (vgl. BFS 2015: 2). Obwohl Mädchengewalt eher selten und abnehmend ist, sank sie nicht so stark wie die Gewaltausübung durch männliche Jugendliche. Gewaltprävention sowie Interventionen benötigen einen geschlechtsdifferenzierten Ansatz. Dies „angesichts unterschiedlicher Beweggründe und Ausdrucksformen gewalttätigen Verhaltens von Jungen und Mädchen, differierender geschlechterbezogener Erfahrungen in ihren Lebenswelten und strukturell wirksamen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen.“ (Bruhns 2010: 370)

Es gibt viele Publikationen, die von Jugendgewalt berichten. Dabei wird jedoch wenig reflektiert, dass sich diese meist auf männliche Jugendliche beziehen und somit von Jungengewalt die Rede sein sollte (vgl. Heeg 2009: 9). Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen mehr über Ursachenkomplexe und Motive weiblicher Gewaltausübung herauszufinden. Ein differenzierter Blick auf Gewalt durch weibliche Jugendliche ist notwendig, um sich mehr Wissen anzueignen und weniger Vermutungen anzustellen (vgl. ebd.).

¹ Um die Arbeit geschlechtergerecht zu verfassen wird sowohl die weibliche wie auch die männliche Form verwendet. Werden z. B. Jugendliche nicht explizit als weibliche oder männliche deklariert, sind beide Geschlechter unter diesem Begriff miteingeschlossen. Wird ausschliesslich die weibliche oder männliche Form verwendet, geschieht dies bewusst, da der Kontext es so verlangt.

Gewalttätiges Handeln von Mädchen „als eine Form der Auseinandersetzung mit der inneren und äusseren Realität zu verstehen“, wird oft durch eine Menge Vorurteile, Stigmas, Werte und Normen der Gesellschaft erschwert (Bruhns 2010: 363). Mit dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, dass hinter Gewalttaten Jugendliche stecken, die losgelöst von ihrem Problemverhalten eine ganzheitliche Persönlichkeit besitzen, die oft vergessen geht. Es sollen jene Menschen erreicht werden, die Gewalt gegenüber kritisch oder auch unsicher eingestellt sind, um ihnen aufzuzeigen, dass Gewalt ein verworrenes Phänomen ist. Ursachen und Hintergründe für gewalttätiges Verhalten sind jedoch viel komplexer (vgl. Sachs 2006: 11). Dabei soll Gewalt weder verherrlicht noch soll Angst oder Schrecken verbreitet werden. Es soll auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, vor Gewaltphänomenen nicht die Augen zu verschliessen sondern mit ihnen zu rechnen, was nicht bedeuten soll, sie gut zu heissen (vgl. Küchenhoff/Hügli/Mäder 2005: 10). Gewalt soll als Realisierung einer Handlungsmöglichkeit neben anderen verstanden werden (vgl. Aufrata 2003: 11). Der Leserschaft soll aufgezeigt werden, dass erst die Begegnung und die Auseinandersetzung mit gewalttätigen Jugendlichen zu einer Veränderung führen kann.

1.2 Eingrenzung des Themas

Die Thematik Gewalt ist sehr umfangreich und breit gefächert. Aufgrund dessen und des Umfangs der Bachelor Thesis fokussiert sich die Arbeit auf physische Gewalt, welche von jugendlichen Mädchen ausgeht und sich gegen andere Personen richtet. Die Bandbreite der physischen Gewalt ist enorm, jedoch lässt sich der Begriff ziemlich klar umreißen. Gudenhus und Christ (2013: 2) definieren physische Gewalt als „Aktivitäten, die darauf abzielen, vorsätzlich die körperliche Unversehrtheit eines Menschen absichtlich zu beschädigen.“ Zudem beschäftigt sich die Gewaltforschung überwiegend mit physischer Gewalt (vgl. ebd.). Aus diesen Gründen sowie dem Interesse, das Tabu Weiblichkeit und physische Gewalt näher zu betrachten, wird der Schwerpunkt in dieser Arbeit auf die physische Gewalt gelegt. Wird von jugendlichen Mädchen gesprochen, liegt der Fokus bei einer Altersgruppe von elf bis 21- Jährigen. Diese Zeitspanne definiert die frühe bis späte Adoleszenz (vgl. Flammer/Alsaker 2002: 34). Die Adoleszenz ist eine Zeitspanne in der Entwicklung des Menschen, in der die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit erfolgt. Mädchen und Jungen müssen sich mit Anforderungen, Begrenzungen sowie Veränderungen des Körpers vermehrt auseinandersetzen (vgl. Silkenbeumer 2006: 77). „In der Phase der Adoleszenz sind das Überschreiten und Erweitern von Grenzen, die Ausweitung von Autonomie und das Ausprobieren von Lebensentwürfen für die weitere Entwicklung und Individuation für beide Geschlechter erwartbare und notwendige Bewältigungsformen.“ (ebd.) In dieser krisenbehafteten

Zeitspanne kann Gewalt für Mädchen wie auch für Jungen eine Bewältigungsstrategie der Ambivalenzerfahrungen sein (vgl. ebd.: 80).

1.3 Herleitung der Fragestellung und Unterfragen

Jugendgewalt stellt sowohl eine Herausforderung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit sowie auch für die Gesellschaft dar. Es gibt zahlreiche Forschungen und Untersuchungen über Ursachen und Motive der Gewaltakteure sowie über Prävention und Interventionen. Die meisten Veröffentlichungen legen, wie bereits erwähnt, den Fokus jedoch auf die gewalttätigen männlichen Jugendlichen. Untersuchungen, welche Rahmenbedingungen des weiblichen Gewaltverhaltens vergegenwärtigen, sind hingegen spärlich. Im Vergleich zum männlichen Geschlecht, sind die durch Mädchen und Frauen ausgeübten Gewalttaten, lediglich ein kleiner Anteil. Jedoch wird klar ersichtlich, dass Mädchen ebenfalls immer häufiger körperliche Gewalt anwenden (vgl. Soudani 2013: 1f.). Infolgedessen soll in der vorliegenden Arbeit ein fokussierter Blick auf die Gewaltausübung von weiblichen Jugendlichen gerichtet werden. Zentrale Aspekte sollen die Ursachenkomplexe, die Motive sowie die Ausarbeitung der Bedeutung von Gewalt innerhalb der Lebenswelten der Mädchen sein.

Der Sozialpädagogik steht seit Mitte der 1980er Jahre die KP zur Verfügung. Sie erweist sich in der Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen als wirksam und effektiv (vgl. Schawohl 2013: 11). Kilb (2011: 30) bezeichnet KP als einen „sozialpädagogischen Handlungsstil sowie ein methodisches Verfahren im Kontext eines auf Demokratie und auf Förderung von Selbstverantwortung des Klienten/der Adressaten zielenden erzieherischen Prinzips.“ Es handelt sich nicht um eine in sich geschlossene pädagogische Theorie sondern um zahlreiche Interventionsformen durch den Einsatz von Konfrontation (vgl. ebd.).

In der KP wird die gewaltausübende Person in ihrem Wesen wahr und ernst genommen, es wird jedoch von ihr verlangt, dass sie sich mit ihren Handlungen (Taten) auseinandersetzt. Die KP strebt eine Verhaltensänderung seitens der Gewaltausübenden an, indem konsequent eine Auseinandersetzung gefordert wird (vgl. Schanzenbächer 2006: 10f.). Anhand dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, dass KP gewisse Anpassungsleistungen verlangt, jedoch um den Adressaten/innen „eine bessere Basis für selbst bestimmte und sozial verantwortliche Lebensführungschancen“ (Kilb 2011: 30) zu ermöglichen.

Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich folgende Fragestellung:

Inwiefern bietet die Konfrontative Pädagogik als sozialpädagogischer Handlungsstil in der stationären Erziehungshilfe mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen im Alter zwischen elf und 21 Jahren Unterstützungsmöglichkeiten, um alternative Verhaltensweisen zu ermöglichen?

Anhand dieser zentralen Fragestellung ergeben sich weitere Unterfragen:

1. Wie werden physische Gewalt, Mädchengewalt, Konfrontative Pädagogik, stationäre Erziehungshilfe und weitere zentrale Begrifflichkeiten definiert?
2. Wie sieht der aktuelle Forschungsstand zu Mädchengewalt in der Schweiz aus?
3. Wie entsteht Mädchengewalt?
 - Aufzeigen der Lebenswelten und der Risikofaktoren von weiblichen Jugendlichen
 - Aufzeigen der gesellschaftlichen Faktoren, der Sozialisationsfaktoren sowie der Persönlichkeitsfaktoren
4. Was wird unter dem Handlungsstil der Konfrontativen Pädagogik verstanden?
 - Aufzeigen des Anti-Aggressivitätstrainings (AAT) als Methode der KP
 - Welche Rollen nehmen Sozialpädagogen/innen in der KP ein und welche Haltung vertreten sie?
5. Wie sehen die Chancen und Grenzen der KP als Handlungsstil in der stationären Erziehungshilfe mit gewalttätigen Mädchen aus?
 - Konkrete Erläuterungen anhand eines Fallbeispiels

Für die Beantwortung der Fragestellung müssen in erster Linie die wichtigsten Begriffe definiert sowie erläutert werden. Der Begriff der Gewalt, spezifischer der Mädchengewalt wird definiert. Weiter werden ausgewählte Erklärungsansätze von Ursachen von Mädchengewalt beschrieben und KP als Handlungsstil wird erläutert. Um das Gewaltverhalten von weiblichen Jugendlichen erklären und darlegen zu können, ist eine Rundumerfassung der Lebenswirklichkeiten der Zielgruppe nötig. Daher sind die Erkundung der geschlechtsspezifischen Probleme, der individuellen Lebenswelten und der Sozialisationsfaktoren wie z.B. Familie von gewalttätigen weiblichen Jugendlichen ebenfalls von grosser Wichtigkeit. Zudem ist die Ausarbeitung von Unterstützungsmöglichkeiten für gewalttätige weibliche Jugendliche, um ihnen Integration in die Gesellschaft sowie positive Anerkennung zu ermöglichen, von grossem Interesse.

1.4 Relevanz für die Soziale Arbeit

Für Jugendliche gilt in der Schweiz ein spezielles Strafrecht, das Jugendstrafrecht. Dieses zieht Erziehung der Strafe vor, da es um den Schutz der Jugendlichen geht (vgl. Die Schweizer Behörde online o.J.: o.S.). Deshalb werden oft „erzieherische und/oder therapeutische Massnahmen angeordnet“ (ebd.), die sich am Erziehungsgedanken ausrichten, um den delinquenten Jugendlichen zu verhelfen keine weiteren Straftaten zu begehen (vgl. Steingen et. al. 2016: 11). In den vergangenen 25 Jahren hat die Diskussion um Jugendgewalt die Öffentlichkeit bewegt. Unterschiedliche Disziplinen setzen sich mit

Fragen, über die Motivation und Motive von Gewalttaten sowie über Handlungsmöglichkeiten, auseinander. Die Soziale Arbeit agierte dabei fleissig bei der projektartigen Entwicklung von Handlungsoptionen gegenüber Jugendgewalt (vgl. Aufrata 2003: 9). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass pädagogische Institutionen den Auftrag zur Gewaltbearbeitung erhalten. Prävention von gewalttätigem Verhalten kann dabei als Bildungs- und Erziehungsauftrag von Sozialpädagogen/innen verstanden werden. (vgl. Gudehus/Christ 2013: 315). Als unbestritten sehen Bruhns und Wittmann (vgl. 2002: 225) den zunehmenden Handlungsdruck für die Jugendhilfe in der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen. Heeg (vgl. 2009: 299) betont, dass Menschen, welche Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung stützen sowie unterstützen, eine wichtige Funktion innehaben. Fachpersonal aus dem stationären Setting hat u.a. diese Aufgaben in der Arbeit mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen. Sozialpädagogisches Handeln wird im Bereich der Mädchengewalt jedoch durch Wissenslücken über die Wirkung der Unterstützungsangebote erschwert. Zudem ist kaum erforscht, welche Handlungsansätze aus der Arbeit mit männlichen Jugendlichen übernommen werden können (vgl. ebd.).

1.5 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Um die Thematik von Mädchengewalt zu bearbeiten, orientiert sich die Arbeit an Theorie aus der Literatur. Die Beantwortung der Fragestellung basiert auf Fachliteratur aus dem deutschsprachigen Raum zu den Themen Mädchengewalt, Erklärungsansätzen zu Ursachen von Mädchengewalt und der KP.

Bei der Bearbeitung der Thematik wird wie folgt vorgegangen: Nach der Einleitung folgen im zweiten Kapitel Definitionen von zentralen Begriffen wie Gewalt, physische Gewalt, Mädchengewalt, KP, etc. Der Begriff der Aggression wird als Abgrenzung relevant sein. In einem weiteren Schritt wird auf die empirische und statistische Bestandsaufnahme der Mädchengewalt eingegangen. Im vierten Kapitel wird der Fokus spezifisch auf die Mädchengewalt gelegt. Die Lebenswelten gewalttätiger weiblicher Jugendlicher im Alter von elf bis 21 Jahren werden aufgezeigt, gesellschaftliche Gegebenheiten, Sozialisationsfaktoren sowie persönliche Faktoren werden genauer betrachtet. Nach einer Begriffsklärung von Mädchengewalt und deren Risikofaktoren wird im fünften Kapitel die KP als Handlungsstil in der stationären Arbeit vorgestellt und das AAT als wichtige Methode davon genauer betrachtet. In einem weiteren Schritt werden gewalttätige weibliche Jugendliche als Zielgruppe der KP und des AATs dargestellt. Weiter wird aufgezeigt, welche professionellen Kompetenzen, u.a. kommunikative Kompetenzen es in der KP benötigt. Dies leitet direkt zum sechsten Kapitel über, in dem Chancen wie auch Grenzen Konfrontativer Pädagogik als Handlungsstil in der Sozialpädagogik erläutert werden. Abschliessend wird eine

Schlussfolgerung verfasst, in der die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst werden und die, die Beantwortung der Fragestellung beinhaltet.

2 Definitionen und Begriffsklärungen

In diesem Kapitel sollen die für die vorliegende Arbeit relevanten und grundlegenden Begrifflichkeiten definiert und erläutert werden. Für die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik Mädchengewalt erscheint es wichtig, aus den zahlreichen Definitionen eine einheitliche Bedeutungsebene zu bilden.

2.1 Gewalt

Wird das allen bekannte Wort Gewalt sprachgeschichtlich betrachtet, muss auf die Wortwurzeln hingewiesen werden. „Die germanischen Verben ‚giwaltan‘ und ‚waldan‘ standen für ‚Verfügungsfähigkeit besitzen‘ oder ‚Kraft, Macht haben‘.“ (Scheu 2009: 14) Imbusch und Kilb haben bereits darauf hingewiesen, dass im Begriff der Gewalt sowohl der Aspekt der Amts- und Staatsgewalt sowie eines körperlichen Angriffs beinhaltet ist (vgl. ebd.). Somit umfasst Gewalt einerseits die rechtlich festgelegten Formen staatlichen Handelns mit Ordnungsvorstellungen für die Gesellschaft. Andererseits umfasst Gewalt Formen der physischen und psychischen Übergriffe zwischen Menschen, wobei Gewaltausübende ihrem Opfer Abwertung zufügen und bestimmte Absichten durchsetzen. Im englischen Sprachgebrauch beispielsweise werden für diese beiden Teilbereiche von Gewalt unterschiedliche Begriffe verwendet. So steht ‚violence‘ für Gewalt als körperlicher Angriff und ‚power‘ als staatliche Gewalt (vgl. ebd.). Mit diesen zwei Dimensionen von Gewalt ist der Begriff jedoch noch nicht abschliessend definiert. Gewalt kann zudem Vorkommnisse in der Natur beschreiben, wobei damit Stärke oder Kraft gemeint ist. Redewendungen wie die ‚Naturgewalten‘ oder die ‚Gewalt des Wetters‘ stellen eine weitere Dimension von Gewalt dar (vgl. ebd.). Für vorliegende Arbeit ist jedoch lediglich die physische Gewalt als Übergriff zwischen Menschen, nach der Definition von Imbusch und Kilb, relevant.

Gewalt stellt sich auch wissenschaftlich betrachtet als ein komplexes Phänomen und eine nicht trennscharfe Thematik dar. Die Vieldeutigkeit des Begriffes ist eine Frage der sozialen Bewertung und Interpretation. Zudem spielen historische und kulturelle Werte und Normen sowie die gesellschaftlich bedingten Lebenswelten und Legitimationsversuche bei der Betrachtung des Begriffes eine zentrale Rolle (vgl. Silkenbeumer 2006: 19; Stickelmann 2014: 28). Somit ist Gewalt Teil des menschlichen Zusammenlebens, denn Gewaltformen sind in soziales Handeln eingebunden. Stickelmann (2014: 28) definiert Gewalt als „ein Handeln, eine Interaktion zwischen zwei Subjekten, die von ihnen steuerbar ist. Deshalb ist auch ein

(sozial-) pädagogischer Zugang möglich. Die Ausdrucksform von Gewalt orientiert sich an gesellschaftlichen Normen und Erwartungen, auch in deren Überschreitung und Negierung.“ Einfach gesagt, gibt es in sozialen Gefügen zu unterschiedlichen historischen Epochen

verschiedene und abweichende Werte und Normen, die das Verständnis über Gewalt beeinflussen sowie verändern. Gewalt stellt somit keinen unveränderbaren und abschliessend definierbaren Begriff dar. Sie muss immer wieder in einem sozialen und zeitlichen Prozess neu geformt und konstituiert werden (vgl. Soudani 2013: 31f.).

2.2 Aggression

Der Begriff der Aggression stammt vom lateinischen Wort ‚aggrede‘ und bedeutet ‚herangehen‘ oder ‚auf etwas zugehen‘ (vgl. Silkenbeumer 2007: 19). Dabei wird die gerichtete Aktivität zunächst nicht bewertet. Die Betrachtungsweise der Aggression als Durchsetzungsfähigkeit seiner Bedürfnisse, der Selbstbehauptung und Grenzsetzung wird oft als „konstruktive Form der Aggression“ verstanden, dies als Gegenpol zur „Destruktiv-Schädigenden Form der Aggression“, bei der Aggression in negative und grausame Handlungen umschlagen kann (ebd.). Dieser weiträumigen Definition wird oftmals kritisch angemerkt, dass somit jegliches Agieren aggressiv zu nennen wäre, da Aggression dasselbe wie Aktivität zu bedeuten hat (vgl. ebd.). Demzufolge handelt es sich bei Aggression um einen vielfältigen Begriff, der sowohl positive wie auch negative Folgen mit sich bringen kann. Gewalt und Aggression werden in vorliegender Arbeit nicht synonym verwendet, da nicht jede Form der Aggression mit Gewalt gleichzusetzen ist. Gewalt ist immer eine Tätigkeit. Aggression umfasst nicht nur Absichten und Verhaltensweisen, sondern kann als Emotion gefasst werden wie z.B. Wut und Hass. Diese Emotionen müssen nicht automatisch in gewalttätiges Handeln umschlagen (vgl. ebd.: 21). Aggression kann somit auch die positive Funktion des Selbstschutzes einnehmen und Energiepotential für Entwicklungen sein (vgl. Stickelmann 2014: 27). Aggression wird als Unterkategorie von Gewalt verstanden, wobei berücksichtigt wird, dass sie sowohl eine förderliche wie eine hinderliche Seite aufweist. Für diese Arbeit ist folgendes Verständnis zentral (vgl. Silkenbeumer 2007: 22). Aggression als emotionsgeladener Gemütszustand kann durch verschiedene Reize und Umweltfaktoren zu Gewalthandlungen führen und nimmt somit eine negative Funktion ein. Dennoch ist Aggression nicht immer mit Aggressivität sowie mit Gewalthandlungen in Verbindung zu setzen und trotzdem verbirgt sich in jeglicher Form der Gewalt Aggression. Gewalt ist Aggression in ihrer exzessiven und gesellschaftlich nicht akzeptierten Form (vgl. Soudani 2013: 31). Wird folglich der Begriff der Aggression mit Gewalt gleichgesetzt, ist die normwidrige und destruktive Form der Aggression gemeint. Zudem orientiert sich die Arbeit an der Definition von Resch und Parzer (vgl. 2005: 42), die sowohl die konstruktive wie auch die destruktive Seite der Aggression berücksichtigen. „Aggression ist die aktionale Erweiterung des Selbstentfaltungstrebens zur territorialen und sozialen Behauptung mit der Bereitschaft, Grenzen (des Unbekannten, sozialer Regeln, der Intimität, körperlicher Integrität) zu überschreiten, um eigene Ziele zu erreichen.“ (ebd.)

2.3 Physische Gewalt

Anfangs des 20. Jahrhunderts wurde physische Gewalt wie folgt definiert: „Gewalt ist die Anwendung erhöhter körperlicher Kraft zur Überwindung eines Widerstandes, mag dieser durch den Körper eines Menschen oder durch einen Gegenstand geleistet werden (...)“ (Meyers Konversationslexikon 1904, zit. nach Nummer-Winkler 2004: 21). In aktuelleren sozialwissenschaftlichen Diskussionen steht vermehrt die Schädigung des Opfers im Zentrum und nicht mehr der Einsatz des Körpers und die Intention der Täterschaft ihren Willen durchzubringen (vgl. ebd.). Somit wird physische Gewalt als „die zielgerichtete direkte physische Schädigung von Menschen“ definiert (Schwind u.a. 1990, zit. nach Nummer-Winkler 2004: 21).

Heeg (2009: 17) definiert physische Gewalt als „körperlicher Zwang und physische Schädigung“. In körperlichen Gewaltkonflikten zwischen zwei oder mehreren Personen wendet mindestens eine involvierte Person physische Mittel an, um dem Gegenüber physischen Schaden zuzufügen oder mit physischer Schädigung zu drohen. Dieser ausgeübte Zwang führt zu sichtbaren Schäden am Körper (vgl. ebd.). Heeg nennt für physische Gewalthandlungen einige Beispiele: Eltern, die ihre Kinder schlagen; Skinheads, die ausländische Personen niederschlagen oder eine Jugendliche, die eine andere Person mit dem Messer bedroht.

In Anlehnung an einen Text von Nedelmann ergänzt Hügli (vgl. 2005: 22f.), dass die körperlichen Verletzungen und Schmerzen, nicht die einzigen Folgen physischer Gewalt sind. Solche Gewalttaten werden sehr individuell erlebt, wahrgenommen und unterschiedlich verarbeitet. Was dabei als körperliche Verletzung und Gewalt angesehen wird, ist ebenfalls kontextabhängig. Wie beim allgemeinen Definitionsversuch von Gewalt nehmen bei der Deutung von physischer Gewalt kulturelle, religiöse, politische wie auch geschlechtsspezifische Faktoren Einfluss. Zudem ist der Kontext, in dem Gewalt ausgeübt oder erlebt wird, immer von Bedeutung, denn ein Fausthieb im Boxring, ist etwas anderes als ein Fausthieb auf der Strasse (vgl. ebd.).

2.4 Mädchengewalt

„(...) die Anwendung körperlicher Gewalt [ist] bei den meisten Mädchen (...) ein geläufiges Muster der Konflikt- und Problemlösung, wenngleich die Formen sowie das Ausmass gewalttätiger Handlungen differieren.“ (Bruhns/Wittmann 2002: 257)

2.4.1 Der doppelte Tabubruch

Das vorherrschende Weiblichkeitsbild in unserer Gesellschaft definiert die Frau als schlichtend, sich um andere kümmernd, verständnisvoll und sanft. ‚Männlichkeit‘ wiederum wird nach gängigen biologischen Alltagstheorien u.a. durch physische Gewaltausübung

definiert. Weibliches Gewalthandeln verstösst mehrfach gegen die Normen. Einerseits entspricht dieses Verhalten nicht der Norm der Gewaltlosigkeit und verletzt somit die Rechtsordnung. Andererseits wird der vorhandenen Geschlechterordnung widersprochen, in der die Frau, den friedlichen und schwachen Part einzunehmen hat (vgl. Heeg o.J.: 8). Dieses unterschiedliche Rollenverständnis wird von Lenz (2007: 21) folgendermassen beschrieben: „Das weibliche und männliche Geschlecht werden kulturell unterschiedlich auf Gewalt eingestimmt und verfolgen unterschiedliche Strategien im Umgang mit Gewalt. Während Gewaltausübung für Frauen kulturell verpönt ist, wird diese für Männer akzeptiert und gerade zu vorausgesetzt.“ Weibliche Gewalthandlungen erhalten als Reaktion oft eine Verharmlosung, bei der die Gewalt als Gegenwehr oder Verteidigung abgetan wird. Eine weitere Reaktion findet sich oft in den Medien, in denen weibliche Gewalt dramatisiert wird. „In beiden Varianten wird das gleiche Verhalten je nach Geschlecht unterschiedlich interpretiert und bewertet.“ (Heeg o.J.: 8)

2.4.2 Physische Gewalt durch Mädchen ausgeübt

Bruhns (2010: 363) beschreibt gewalttätiges Handeln von Mädchen „als eine Form der Auseinandersetzung mit der inneren und der äusseren Realität“. Während der Adoleszenz, in der Zeit der Persönlichkeitsentwicklung, kommt es zu einem Aneignungsprozess mit der Umwelt, welcher durch soziale und gesellschaftliche Gegebenheiten beeinflusst wird, „in der das Geschlechterverhältnis als zentrale Kategorie zu berücksichtigen ist“ (ebd.).

Bruhns (vgl. ebd.: 362) fasst aus qualitativen Studien (Koher 2007; Silkenbeumer 2007; Silkenbeumer 2000; Bruhns/Wittmann 2002; Popp 2002; Beradinis 2008), die sich mit den Entstehungsgründen und Ausdrucksformen weiblicher Gewalt auseinandersetzen, folgendes zusammen. Mädchen, welche körperliche Gewalt anwenden, wenden in solchen Auseinandersetzungen kaum ‚mädchentypische‘ Formen „wie Haareziehen, Kratzen und Beissen an oder beschränken sich darauf, Ohrfeigen zu verteilen (...)“ (ebd.). Gewalttätige Mädchen beschreiben solche Verhaltensweisen nicht als Form von Gewalt. Sie schlagen mit den Fäusten und treten mit den Füßen, so dass es bei den Opfern teilweise zu massiven Verletzungen führen kann. Im Vergleich zu männlichen Tätern führen Mädchen sehr selten Waffen mit oder machen Gebrauch von ihnen (vgl. ebd.).

Physische Angriffe von Mädchen richten sich vorwiegend gegen andere Mädchen. Dies ist einerseits dadurch zu erklären, dass sie Jungen, als ihnen körperlich überlegen wahrnehmen und somit eine Rauferei mit ihnen weniger erfolgsversprechend einschätzen. Mädchen sind generell gegenüber stärkeren, grösseren und älteren Gegnern/innen vorsichtig. Andererseits sind Mädchen vermehrt in gleichgeschlechtliche Netzwerke und Peergroups eingebunden, in denen es immer wieder zu erniedrigenden Äusserungen, Gerüchten und Beleidigungen kommt. Darauf reagieren sie sehr empfindlich und sehen Gewalt oft als einzige und

wirksame Reaktionsweise, um sich zu wehren. Ihr guter Ruf und Anerkennung in den Netzwerken sind den Mädchen sehr wichtig, dieses Image gilt es wiederherzustellen oder zu wahren. Eifersuchtsgeschichten und Neid sind ebenfalls mögliche Erklärungen, weshalb Mädchen oft andere weibliche Jugendliche angreifen (vgl. ebd.: 363). „Gewaltausübungen durch weibliche Jugendliche alleine auf affektive Gründe zurückzuführen greift jedoch zu kurz.“ (Bruhns 2010: 363) Anerkennung, Respekt und der Status in einer Gruppe spielen auch für Mädchen eine wichtige Rolle. Bruhns (vgl. ebd.) mutmasst, dass Mädchen ihre Gewaltbereitschaft zum Geschlechtsstereotyp einer friedamen Weiblichkeit betonen müssen, um sich in einer Umgebung, welche gewaltorientiert ist, durchzusetzen.

2.5 Geschlecht

Da sich vorliegende Arbeit mit dem Gewaltverhalten von Mädchen auseinandersetzt, scheint es sinnvoll, auf die Kategorie Geschlecht Bezug zu nehmen. „Der Begriff Geschlecht umfasst neben der Bezeichnung der Genitalien die biologische Bestimmung einer Gattung oder Rasse.“ (Equit 2011: 76) In der Genderforschung wird das Geschlecht meist als soziale Kategorie (gender) charakterisiert. Die Einordnung findet unter der Annahme statt, dass die Kategorien weiblich und männlich eine soziale Konstruktion sind, die eine Unterscheidung der Gesellschaftsmitglieder erzeugt. Diese sogenannte Geschlechtszugehörigkeit regelt das menschliche Zusammenleben und soziale Interaktionen. Zugleich bedeutet Geschlecht eine kulturell und historisch veränderbare Komponente. Die Zuordnung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht kann aufgrund „chromosomaler, hormoneller oder phänotypischer (körperliche Geschlechtsmerkmale) Gegebenheiten“ vorgenommen werden, diese verschiedenen Punkte stimmen jedoch nicht immer überein und die Zuordnung ist nicht ausschliesslich eine ‚natürliche‘ Angelegenheit (ebd.: 77). Die überwiegende Mehrzahl der Menschen sind in einer der beiden Geschlechtskategorien ‚Mann‘ und ‚Frau‘ eingeteilt. „Die inhaltliche Ausformung der zwei Kategorien Mann und Frau unterscheidet sich jedoch von Kultur zu Kultur, insbesondere in ihren Rollenzuschreibungen in Bezug auf Gewalt.“ (Heeg 2009: 11) Wie bereits erwähnt, entspricht physische Gewaltausübung in unserer Gesellschaft nicht dem Bild von Weiblichkeit. Dem weiblichen Geschlecht werden Eigenschaften wie Fürsorglichkeit, Wohlwollen und Herzlichkeit zugeschrieben (vgl. ebd.). Neben dem Terminus Geschlecht (männlich und weiblich) sind in dieser Arbeit weitere Begrifflichkeiten wie etwa Geschlechterrollen und Geschlechterstereotyp von Bedeutung. Die Geschlechterrolle umfasst die „sozial geteilten Verhaltenserwartungen“, welche aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit veranlasst werden (Equit 2011: 78). Der Begriff des Geschlechterstereotyp umfasst „Wissensbestände und schematische Vorstellungen über männliche und weibliche Personen“ (ebd.).

2.6 Stationäre Erziehungshilfe

Auftrag der stationären Erziehungshilfe, oft synonym verwendet mit Heimerziehung, ist es ein Lebensort für Kinder und Jugendliche zu errichten, wenn diese aufgrund einer Krise vorübergehend oder dauerhaft nicht mehr in ihrer Familie leben können. Die vielfältigen Institutionen der stationären Erziehungshilfe haben zum Ziel, Unterstützung bei der Bearbeitung von negativen Erlebnissen zu bieten, für positive Entwicklungsgegebenheiten zu sorgen sowie Ressourcen wahrzunehmen und sie zu fördern. Ausserdem sollen in der stationären Erziehungshilfe die einzelnen jungen Menschen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Eine temporäre oder langjährige Beheimatung soll zur Förderung und Unterstützung der Entwicklung von neuen Zukunftsperspektiven dienlich sein (vgl. Günder 2011: 19). Dieser hohe pädagogische Anspruch der stationären Erziehungshilfe steht in einer Diskrepanz zur Wirklichkeit, aufgrund dessen es immer wieder zu Kritik, Stigmata und Ammenmärchen kommt (vgl. ebd.). Aufgrund der Rahmenbedingungen dieser Arbeit wird darauf nicht weiter eingegangen.

Das Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2014:15) schreibt, dass sich die Heimerziehung in den vergangenen Jahrzehnten stark spezifiziert hat und heutzutage „ein weites Spektrum [an] Formen einer stationären bzw. teilstationären Unterbringung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen“ vorherrscht. Eine Hauptdifferenzierung besteht einerseits „in der auf Kontinuität und Stabilität angelegten Dauerbetreuung und andererseits in der auf Schutz und Beruhigung ausgerichteten Kurzzeitbetreuung in Krisensituationen“ (ebd.).

2.7 Konfrontative Pädagogik

„Konfrontative Ansätze zielen in ihrer manchmal rabiaten und autoritativen Art zunächst auf die Anpassung an gesellschaftlich erwünschtes bzw. erwartetes Verhalten, was nicht bedeuten soll, dass sich der pädagogische Auftrag darin allein erschöpft. Denn die erreichte ‚Angepasstheit‘ soll wiederum die Grundlage dafür bilden, (...), sich sozial ausgewogener weiterentwickeln zu können und hierdurch mehr gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Und nur diese letzte Zielsetzung darf das Ziel von Konfrontation sein.“ (Kilb 2011: 41)

2.7.1 Konfrontativer Handlungsstil im pädagogischen Setting

Konfrontative Pädagogik wird als eine Ergänzung zu einer lebensweltorientierten Pädagogik gesehen und nicht als eine Alternative (vgl. Weidner 2006: 29). Kilb (2011: 39) schreibt dazu:

Konfrontative Ansätze sind eine Handlungsform im Spektrum einer solchen Breite von Ansätzen. Sie können dabei manchen Menschen helfen, ihr eigenes Leben im Thiersch'schen Sinne ‚lebbarer zu gestalten‘ und das Leben anderer – realer und potentieller Opfer – angstfreier und gefahrloser werden zu lassen. Sie dienen zunächst einmal einer Verhinderung von individueller Exklusion bzw. einer individuellen Re-Inkludierung. Ihre Wirkung zielt damit zuerst auf einen Oberflächeneffekt (...) und nicht direkt auf die Problemwurzel hin.

Schanzenbächer (vgl. 2006: 15) ergänzt dazu, dass in interdisziplinären Settings immer wieder mit Konfrontation gearbeitet wird. Dies geschieht auf sehr unterschiedliche Art und Weise und es kann kaum eine einheitliche Definition gefasst werden. Die Intention ist jedoch ein konfrontatives Prinzip zu präzisieren, auf dem alle konfrontativen Ansätze aufbauen. Dieses Prinzip wird als Konfrontativer Stil bezeichnet, welcher nicht für sich alleine steht, sondern stets in ein System, ein Konzept oder eine Therapie eingebettet ist.

Der Konfrontative Stil wird „(...) als letztes pädagogisches Mittel (ultimo ratio) im Umgang mit stark abweichenden jungen Menschen aktiviert“ (Weidner 2006: 29). Er ist direktiv, aktivierend, überredend und einflussnehmend. Dabei möchte die Einstellung der konfrontierten Person, zu sich selbst, seinen Mitmenschen sowie zu seinen Verhaltensweisen verändert werden, indem den ‚falschen‘ Vorstellungen aktiv widersprochen wird und alternative Handlungsweisen aufgezeigt werden. Diese Handlungsalternativen werden modelhaft vorgezeigt oder im Sinne von Konditionierung ‚antrainiert‘ (vgl. Schanzenbächer 2006: 15f.).

2.7.2 Konfrontation

Im pädagogischen Setting wird Konfrontation als Interaktion zwischen mindestens zwei Akteuren in einer konvergenten oder divergenten Beziehung (Machtverhältnis) verstanden. „Hier sollen sowohl das asymmetrische Verhältnis, legitimiert aus einer pädagogischen Position heraus, aber auch das symmetrische Verhältnis in erzieherischen Situationen mit eher diffusen Machtverhältnissen, betrachtet werden.“ (Kilb 2011: 32) Die konfrontierende Person ist dabei in einer moralischen Rechtsposition, gegenüber der Person die aufgrund eines ihr zugeschriebenen Rechts-/Regelverstosses konfrontiert wird. Zudem ist die konfrontierende Person aufgrund einer innehabenden und übergeordneten Funktionsrolle, welche die Konfrontation legitimiert, in einer Machtposition. Für eine gelingende Konfrontation benötigt es zwischen den Akteuren ein verbindliches Abkommen (z.B. in Form eines Teilnahmevertrages), um demselben normativen Konstrukt zu zustimmen. Aufgrund von situativen Regelverletzungen kommt es zu einer Auseinandersetzung mit dem unmoralischen Verhalten, wobei signalisiert werden möchte: „Wir nehmen nicht nur die Regeln ernst, sondern reagieren auch bei deren Verletzung. Wir schliessen dich nicht aus,

sondern im Gegenteil: wir versuchen mit dir zusammen Möglichkeiten zur Reintegration zu finden.“ (ebd.)

3 Empirische und statistische Bestandsaufnahme

Im folgenden Kapitel soll die Datenlage zur (physischen) Gewaltausübung durch weibliche Jugendliche aufgezeigt werden. Um den Fragen nach der Beschreibung, Zusammenfassung und Veränderung von weiblicher Gewalt nach zu gehen, ist die Auseinandersetzung mit den entsprechenden Statistiken unerlässlich. Zudem werden statistische Daten als notwendig betrachtet, sofern es um Entscheide über Interventionsformen der stationären Erziehungshilfe für Gewaltaktivitäten Jugendlicher geht (vgl. Strickelmann 2014: 23).

Statistische Daten ermöglichen einen Überblick darüber, inwiefern Gewalt bei (weiblichen) Jugendlichen verbreitet ist. Sie vermitteln Schätzungen über Gewaltformen, die im Verborgenen bleiben. Da die individuellen Lebensbedingungen in Statistiken nicht berücksichtigt werden, bieten sie für sozialpädagogisches Handeln lediglich Orientierungswerte (vgl. ebd.). Heeg (vgl. 2009: 21) ergänzt, dass die Kategorien in Statistiken breit gefächert sind und somit unterschiedliche Phänomene aufzeigen. Zudem besagt eine Statistik weder etwas über die Schwere einer Tat noch über die Art der Tatbeteiligung. Dadurch wird die Realität der Gewaltkriminalität nur sehr vereinfacht dargestellt (vgl. ebd.: 21-23).

Die Differenzierung nach Geschlecht bei der Erforschung der Jugendgewalt ist noch nicht als selbstverständlich zu betrachten. Dies wird als Notwendigkeit betrachtet, um statistische Daten ergänzen zu können und „Erkenntnisse zu Zusammenhängen zwischen geschlechtsspezifischen Lebenshintergründen junger Menschen“ und deren Gewaltverhalten zu erfahren (Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen 2011: 3).

3.1 Zahlen zu Mädchengewalt in der Schweiz

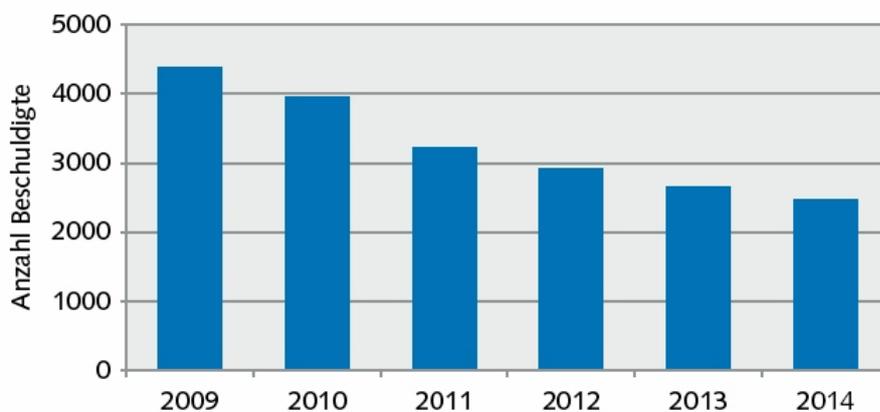
In der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS), werden Straftaten aufgeführt, die der Polizei kenntlich gemacht werden (vgl. BFS 2015: 1). Da die PKS über die Häufigkeit erfasster Fälle sowie über Entwicklungstendenzen der Gewalt Auskunft geben kann, wird sie trotz ihrer eingeschränkten Aussagekraft als Hilfsmittel herangezogen (vgl. Silkenbeumer 2006: 23).² Gewalt wird in der PKS folgendermassen definiert: „Gewalt im Allgemeinen ist die schädigende körperliche oder psychische Einwirkung auf eine andere Person.“ (BFS 2015: 1.)

² Die PKS erfasst lediglich das Hellfeld (siehe Fussnote 3) bekannt gewordener Straftaten. Daher kann nicht von einer direkten Relation zwischen begangenen und statistisch erfassten Straftaten ausgegangen werden. Zudem können die Zahlen in der PKS durch unterschiedliche Einflussfaktoren wie das Anzeigeverhalten, polizeiliche Kontrollen, Änderung des Strafrechts, welches Motiv wird der Handlung unterstellt etc. verändert werden. Daher ist zu beachten, dass die PKS kein getreues Abbild der echten Gewaltveränderung darstellt (vgl. Silkenbeumer 2006: 23f.).

In der Grafik der PKS zu jugendlichen beschuldigten von Gewaltstraftaten, kann ein stetiger Rückgang jugendlicher³ Gewaltstraftaten zwischen 2009 und 2014 festgestellt werden. Die Abnahme beträgt 1'920 Jugendliche, dies entspricht 44%. Das Geschlechterverhältnis ist dieser Grafik nicht zu entnehmen. Die PKS gibt jedoch an, dass während den gesamten fünf Jahren bedeutend weniger Mädchen einer Gewaltstraftat beschuldigt wurden als Jungen. Die Mädchen machten lediglich 17% der beschuldigten Personen aus. Im Jahr 2014 hat die Zahl der weiblichen Beschuldigten gegenüber 2009 um ein Viertel abgenommen (vgl. ebd.: 1f.).

Jugendliche Beschuldigte von Gewaltstraftaten, 2009–2014

G 1



Quelle: BFS – Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS)

© BFS, Neuchâtel 2015

Abb. 1: Jugendliche Beschuldigte von Gewaltstraftaten 2009-2014 (in: BFS 2015: 1)

Erst seit 1999 wird eine eigene Jugendstrafurteilsstatistik (JUSUS) in der Schweiz geführt, so dass Daten nicht weiter zurück zu verfolgen sind und Vergleiche erst ab diesem Zeitpunkt gemacht werden können. Folgende Tabelle soll einen Überblick über die Entwicklung bei Gewaltdelikten zwischen 1999 und 2006 geben. Dabei muss beachtet werden, dass nur jene Fälle, bei welchen es zu einer Anzeige und Verurteilung kam, festgehalten sind (Hellfeld⁴). Sie erfasst dementsprechend keine Gewaltstraftaten, die nicht zur Anzeige und Verurteilung führten. Das Dunkelfeld muss dementsprechend mitgedacht und hoch eingeschätzt werden (vgl. Heeg 2009: 23).

³ Die PKS definiert zehn bis 17-Jährige als Jugendliche (vgl. BFS 2015: 1).

⁴ Das Hellfeld erfasst der Strafverfolgungsbehörde bekannte oder juristisch verurteilte (Gewalt-)Straftaten. Dies ist lediglich ein kleiner Anteil der Gesamtheit aller begangener (Gewalt-)Straftaten. Ein Grossteil der Taten bleibt im Dunkelfeld, da sie nicht angezeigt und verfolgt werden (vgl. Steingen et al. 2016: 68f.).

Urteile für Gewaltstraftaten	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Mädchen	98	146	158	156	187	263	299	277
Urteile pro 100'000 ⁵	21.68	32.16	32.44	33.95	40.64	57.20	65.15	60.75
Jungen	1'143	1'056	1'442	1'405	1'568	1'805	1'969	2'093
Urteile pro 100'000	238.44	219.21	297.18	288.31	323.88	376.89	435.20	434.28

Abb. 2: Verurteilungen für Gewaltstraftaten in der Schweiz 1999-2006 (in Anlehnung an: Heeg 2009: 24)

Die erste Hauptaussage die dieser Tabelle entnommen werden kann ist, dass im Jahr 2005 die knapp 300 Gewalttaten von Mädchen nur einen sehr kleinen Anteil im Vergleich mit den fast 2'000 Taten der Jungen ausmachen. Zweitens haben die Verurteilungen von Mädchen sowie von Jungen in diesen sieben Jahren zugenommen. Dieses Phänomen ist sowohl bei den absoluten Zahlen wie auch bei den Urteilen/100'000 sieben bis 17-Jährigen, ständig in der Schweiz lebenden Personen, bei denen der demografische Wandel berücksichtigt wird, festzustellen. Drittens kann der Tabelle entnommen werden, dass es in diesen sieben Jahren zu einer Zunahme um rund 200 Gewaltfälle bei den Mädchen und rund 800 bei den Jungen kam. Der Anstieg der Gewaltstraftaten der weiblichen Jugendlichen ist deutlich geringer als jener der Jungen. Wird jedoch in Prozenten argumentiert, ist die Urteilsrate bei den Mädchen um rund 300% angestiegen, bei den Jungen lediglich um 170% (vgl. ebd.).

Aus statistischer Sicht ist ein Anstieg von Mädchengewalt vorhanden, welchem zwei Ursachen zu Grunde liegen. Er kann dadurch begründet werden, dass sich weibliche Jugendliche wirklich vermehrt gewalttätig verhalten oder aber, dass die Sensibilität der Bevölkerung sich verändert hat und die Anzeigebereitschaft dadurch erhöht wird. Im ersten Fall kommt es konkret zu mehr Straftaten. Im zweiten Fall werden die Taten lediglich schneller und häufiger zur Anzeige gebracht. Somit verschiebt sich die Grenze zwischen dem Hell- und Dunkelfeld (vgl. ebd.: 22).

Silkenbeumer (vgl. 2006: 26f.) ergänzt, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen seltener als Mehrfachtäterinnen auftreten, nach ihrem 15. Lebensjahr seltener wegen eines Gewaltdelikttes angezeigt und nach einer Sanktion seltener rückfällig werden.

⁵ „Zahl der Verurteilungen pro 100'000 weiblicher Personen zwischen sieben und siebzehn Jahren, welche ständig in der Schweiz leben.“ (Heeg 2009: 24)

Weibliche Jugendliche sind sowohl in der Tatverdächtigenstatistik unterrepräsentiert wie auch in der Verurteiltenstatistik. Dazu wurde die These aufgestellt, dass junge Männer häufiger angezeigt sowie verurteilt werden, da ihnen eher negative Handlungsabsichten unterstellt werden. Den weiblichen Tatverdächtigen wurde ein sogenannter ‚Frauenbonus‘ unterstellt. Dieser Begriff ist jedoch ungünstig gewählt, da nicht das Geschlecht für eine mildere Strafe ausschlaggebend ist, sondern Faktoren wie die Schwere der Tat, Ersttäterschaft etc. (vgl. Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen 2011: 5).

Eine weitere, nicht abschliessende Möglichkeit, dass Gewalttaten weiblicher Jugendlicher weniger oft angezeigt werden, besteht darin, dass Gewalt durch weibliche Personen bagatellisiert und verharmlost sowie als berechtigte Notwehr angesehen wird (vgl. Heeg 2009: 23).

Die Daten aus der JUSUS von 1999 bis 2006 können nicht direkt mit den Daten aus der Grafik der PKS von 2009 bis 2014 verglichen werden, da sie eine unterschiedliche Ausgangsbasis haben (z.B. das Alter der erfassten Jugendlichen, sowie die Differenzierung nach Geschlecht). Im Allgemeinen ist jedoch festzuhalten, dass Anfang der 2000er die Jugendgewalt und somit auch die der Mädchen zugenommen hat. Spätestens ab dem Jahr 2009 kam es dann zu einer Abnahme der Jugendgewalt.

Die aktuellsten Zahlen zum Gewaltverhalten von weiblichen Jugendlichen in der Schweiz sind der JUSUS Datenbank 2015 zu entnehmen. Aufgeführt sind Verurteilungen und verurteilte Personen aufgrund von Gewaltstraftaten nach Geschlecht, Alter und Nationalität. Es wurden 172 Gewaltstraftaten durch weibliche Jugendliche ausgeübt. Da in einer Verurteilung mehrere Straftaten enthalten sein können, übersteigt die Summe der einzeln aufgeführten Straftaten das Total von 172. Auffällig ist der Sachverhalt, dass weibliche Jugendliche am Häufigsten minderschwere Gewaltdelikte wie Tötlichkeiten, einfache Körperverletzung und Gewalt gegen Behörden anwenden. 50 Verurteilungen bewegen sich im Bereich der minderschweren, angedrohten Gewalt. Lediglich eine Einzige Verurteilung gibt es im Bereich der schweren Gewalt (schwere Körperverletzung). Der Tabelle kann zudem entnommen werden, dass die Gewaltstraftaten mit erhöhtem Alter zunehmen, dabei wird jedoch nicht mehr nach Geschlecht differenziert. Im Vergleich zu den Verurteilungen der männlichen Täter machen die der Weiblichen lediglich einen Sechstel aus. Identisch verhält sich jedoch der Sachverhalt, dass auch männliche Jugendliche vorwiegend minderschwere Gewaltdelikte, gefolgt von angedrohter minderschwerer Gewalt ausüben.

Die Tabelle zu den Verurteilungen und zu den verurteilten Jugendlichen aufgrund von Gewaltstraftaten nach Geschlecht, Alter und Nationalität im Jahr 2015 kann im Anhang eingesehen werden.

3.2 Erklärungen von geschlechtstypischen Unterschieden des Gewaltverhaltens

Es gibt einige Erklärungsversuche zu der Tatsache, dass weibliche Jugendliche weniger gewalttätig sind als männliche Jugendliche.

Dabei sollte jedoch bedacht werden, dass menschliches Verhalten nicht einer einfachen Kausalität folgt. Das einfache Prinzip von Ursache und Wirkung greift dabei zu kurz. Es ist vielmehr ein Geflecht von verschiedenen Ursachen und unterschiedlichen Wirkungen, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen (vgl. Sachs 2006: 16).

3.2.1 Lerntheoretische Ansätze

Sie untersuchen die (unterschiedliche) Sozialisation von Mädchen und Jungen. Dies speziell mit dem Augenmerk auf die „Übernahme geschlechtsrollentypischer bzw. –adäquater Verhaltensmuster“ (Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen 2011: 7). Wie bereits erwähnt sind Frauen im traditionellen Rollenbild angepasst und nachgiebig, Männer hingegen rebellisch und kämpferisch. Durch die Emanzipation wurden traditionelle Rollenbilder hinterfragt und durchbrochen. Dennoch sind Ressourcen zwischen den Geschlechtern ungleich verteilt und Frauen verharren oft passiv in einer Gesellschaft, in der es für sie geringere Chancen auf Selbstbestimmung gibt, was oft zu einem Abhängigkeitsstatus führt. Ausgeübte Gewalt durch weibliche Jugendliche kann demzufolge als Reaktion auf die Abwertung und Benachteiligung, die sie aufgrund ihres Geschlechts erleben, interpretiert werden. Eine weitere Vermutung verweist auf eine ‚fehlverstandene‘ Emanzipation. Weibliche Jugendliche beanspruchen das gleiche Recht, welches Männer vermeintlich besitzen, nämlich aggressiv und gewalttätig zu sein (vgl. ebd.).

3.2.2 Evolutions-Hypothese

Diese Annahme erklärt die geschlechtstypischen Unterschiede (männliche Jugendliche sind vermehrt gewalttätig als weibliche) dadurch, dass Gewalt den Männern in der Frühgeschichte zu Vorteilen verhalf. Durch hohe Aggressivität hatten sie höhere Chancen eine Frau zu erobern und ihre Gene weiterzugeben. Davon abgeleitet könnte auch angenommen werden, dass männliche Personen aufgrund ihres kräftigen Körperbaus Erfolgserlebnisse in körperlichen Auseinandersetzungen hatten und sich das aggressive Verhalten somit stärker ausprägte (vgl. Nolting 2015: 86).

3.2.3 Hormon-Hypothese

Nach dieser Hypothese ist die höhere Aggressivität und Gewaltbereitschaft der Männer den deutlich höheren Testosteronwerte zuzuschreiben. Ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Gegebenheiten konnte mehrfach ermittelt werden. Allerdings sind die Befunde weder einheitlich noch so klar, dass darin die entscheidende Erklärung gefunden werden könnte (vgl. ebd.)

3.2.4 Geschlechterrollen-Hypothese

Gemäss diesem Erklärungsversuch beruhen die Unterschiede des Gewaltverhaltens auf gesellschaftlichen Rollenbildern. Während des Sozialisationsprozesses erfahren Mädchen und Jungen, dass unterschiedliches Verhalten von ihnen erwartet sowie vorgelebt wird (vgl. ebd.). Silkenbeumer (2006: 26) ergänzt dazu, dass „in der Sozialisation von Jungen die mangelnde Entwicklung konstruktiver Konfliktregulierung gesehen wird“ und daher auf normative Männlichkeitsbilder zurückgegriffen wird. Die grösseren Aggressivitäts- und Gewaltunterschiede zwischen stark männerdominierenden Gesellschaften zu egalitären Gesellschaften sprechen für diese Hypothese (vgl. Nolting 2015: 86).

Nolting äussert zu den verschiedenen Hypothesen folgendes: „Eine Verbindung aus genetischen Faktoren und Sozialisationseinflüssen kann die typischen Unterschiede vermutlich am besten erklären.“ (ebd.) Diese Arbeit orientiert sich an der Ansicht von Nolting. Im 4. Kapitel wird jedoch ersichtlich, dass die geschlechtsspezifische Sozialisation einen hohen Einfluss auf das Gewaltverhalten von Mädchen hat. Somit kommen Lerntheoretische Ansätze und die Geschlechterrollen Hypothesen der Erklärungen von geschlechtstypischen Unterschieden des Gewaltverhaltens am Nächsten.

3.2.5 Weitere Hypothesen

Diesen Erklärungsansätzen widerspricht die Annahme, dass eine geringere Beteiligung an physischen Gewalthandlungen nicht heissen muss, dass Mädchen auch wirklich weniger gewalttätige Handlungen als Jungen ausüben. Zu der Frage nach einem unterschiedlich hohen Aggressionsniveau und der Gewaltbereitschaft von Jungen und Mädchen gibt es gegensätzliche Ergebnisse. Die eine Forschungsrichtung ist der Ansicht, „dass beide Geschlechter ein ähnlich hohes Aggressions-Gesamtniveau aufweisen, das sich aufgrund unterschiedlicher sozialer Kontrolle und Erwartungen verschieden ausdrückt“ (Heeg 2009: 25). Nach diesem Standpunkt richten Mädchen Aggressionen eher gegen sich selber (z.B. in Form von Selbstverletzung) oder sie nutzen Beziehungen, um andere zu schädigen. „Bei Mädchen überwiegen internalisierende Auffälligkeiten, bei Jungen externalisierende Auffälligkeiten.“ (ebd.)

Die andere Forschungsrichtung bestreitet diese Ansicht. Sie vertreten die Ansicht, dass Mädchen sowie Jungen ein ähnlich hohes Aggressions-Gesamtniveau aufweisen. „Nach deren Forschungsergebnissen zeigen Mädchen zwar eher soziale als physische Aggression, Jungen sind aber sowohl verbal und psychisch als auch physisch aggressiver als Mädchen.“ (ebd.)

4 Lebenswelten gewalttätiger weiblicher Jugendlicher und Hintergründe von weiblicher Gewalt in der Adoleszenz

Im Kapitel der Gewaltdefinition wurde bereits erwähnt, dass Gewalt ein komplexes Phänomen ist. Heeg (vgl. 2009: 31) schreibt, dass auch die Erklärung, wie es zu Gewalt kommt, nicht monokausal angegangen werden kann. „Gewaltbereitschaft entsteht im Zusammenspiel interagierender Faktoren wie geschlechtsspezifischen Ursachen und Desintegrationserscheinungen und schlägt oft im Zusammenhang mit situativen Anlässen in konkretes Gewalthandeln um.“ (ebd.) Gewalttätiges Handeln ist ein soziales Geschehen, dass aufgrund von Interaktionen entsteht und sich prozessual verhält. Gruppendynamiken können den Prozess der Gewalt beschleunigen wie auch ausbremsen. Dabei beeinflussen sich Störfaktoren und Risiken wechselseitig (vgl. ebd.).

Die Erklärungsansätze, die es zu Jugendgewalt gibt, sind vielschichtig. So gibt es die „gesellschaftsorientierte Opfertheorie“ (ebd.: 32), nach der gesellschaftliche Gegebenheiten als Auslöser für gewalttätiges Handeln Jugendlicher betrachtet werden. Ein anderer Erklärungsansatz argumentiert „sozialtheoretisch“ (ebd.). Zudem gibt es eine „subjektorientierte Defizittheorie“ (ebd.), nach der Defizite der Persönlichkeit die Gewalthandlungen verursachen. Bisherige Forschungsergebnisse besagen, dass sich die Lebenswelten männlicher und weiblicher Jugendlicher, die Gewalt ausüben, grösstenteils entsprechen. Faktoren bezüglich der Familienbeziehungen, der schulischen Karrieren, mangelnder Unterstützungen und Reflexionsmöglichkeiten ähneln sich dabei. Dies zeigt sich vor allem im Vergleich zu gewaltlosen Jugendlichen (vgl. Heeg 2009: 32).

Im Folgenden sollen dennoch die Eigenheiten der Entwicklung des weiblichen Gewalthandelns herausgearbeitet werden. Die Lebenswelten gewalttätiger Mädchen werden untersucht und die Ergebnisse im Anschluss miteinander verknüpft, so dass ein aussagekräftiges Bild aufgrund unterschiedlicher Betrachtungsweisen entsteht (vgl. ebd.). Es gilt den Fragen nach den Situationen und Bedingungen, in welchen Mädchen zu Gewalthandlungen neigen und wie sie mit aggressiven Impulsen umgehen, nachzugehen (vgl. Silkenbeumer 2002: 54). Dabei wird der Fokus gezielt auf die Lebenswelten weiblicher Jugendlicher gelegt mit dem Ziel, die Motive, Beweggründe und Ausprägungserscheinungen des Gewaltverhaltens besser nachvollziehen und einschätzen zu können. Es handelt sich um Bereiche, die im Leben weiblicher Jugendlicher einen grossen Einfluss auf die Entwicklung des Gewaltpotentials nehmen (Gesellschaft, Familie, Peergroup und Schule) (vgl. Soudani 2013: 227).

4.1 Gesellschaftliche und sozialstrukturelle Faktoren

In diesem Kapitel wird der Fokus auf die Einflussnahme der Gesellschaft auf das Gewaltverhalten weiblicher Jugendlicher gelegt. „Geschlecht ist ein zentrales

Strukturmerkmal unserer Gesellschaft, das rechtliche, ökonomische, politische und soziale Zugangs- und Handlungschancen von Mädchen und Jungen, Männern und Frauen kanalisiert.“ (Bruhns 2010: 364) In der Studie von Bruhns und Wittmann (vgl. ebd.) zeigt sich, dass Mädchen, die Gewalttaten begehen, sich den gängigen geschlechtstypischen Erwartungen anhand eines gewalttätigen Verhaltens zu widersetzen und sich damit im „System der Zweigeschlechtlichkeit“ neu zu positionieren versuchen (Bruhns/Wittmann 2002 zit. nach Bruhns 2010: 364).

4.1.1 Desintegrationstheorie

Einen wichtigen Ansatz zur Erklärung von Jugendgewalt ist die Desintegrationstheorie von Heitmeyer, nach welcher gesellschaftliche Bedingungen Gewalt verursachen. Nach diesem Ansatz wächst die Gewaltbereitschaft, wenn Zugehörigkeiten und Beziehungen abnehmen und dies zu Ausgrenzung führt (vgl. Heeg 2009: 33f.). Mangelnde Ressourcen, wie Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit, sowie mangelnde Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft können in zunehmender Isolation und schlussendlich in Desintegration münden (vgl. Equit 2011: 44). Die Desintegrationstheorie ist somit eine Defizitthese, die besagt, dass wenn etwas fehlt, dies zu Gewaltbereitschaft und Gewalt führt, die wiederum ein Mittel zur Kompensation einer Verunsicherung darstellt (vgl. Heeg 2009: 34; vgl. Equit 2011: 45). Sofern Desintegration der Auslöser von Gewalt wäre, müssten weibliche Jugendliche im Vergleich zu männlichen Jugendlichen vermehrt Gewalt anwenden, da sie häufiger Diskriminierungserfahrungen machen. Dies deckt sich jedoch nicht mit dem Phänomen der gering ausgeprägten Gewalt, ausgeübt durch weibliche Jugendliche. Neben der Kritik am dahinterstehenden Menschenbild, wirft dieser Erklärungsansatz Fragen bezüglich dem realen Zusammenhang zwischen Desintegration und Gewalt auf (vgl. Heeg 2009: 34).

Als Subform der Desintegrationsthese wird die Orientierungslosigkeit von Jugendlichen als Ursache von Gewalt angesehen. Kersten widerspricht dieser Argumentierung jedoch vehement, denn Gewalt kann nicht nur als Reaktion auf Ausgrenzung angesehen werden, sondern als aktive Form, um sich abzugrenzen. Hauptsächlich männliche Jugendliche wenden Gewalt an, um sich von der gesitteten Gesellschaft abzuheben. Inwiefern sich weibliche Jugendliche der Gewalt bedienen, als Provokation der sozialen Umwelt gegenüber, bleibt offen, da dieser Aspekt bisher noch nicht untersucht wurde (vgl. ebd.).

4.1.2 Das weibliche Geschlecht in der heutigen Gesellschaft

Das Geschlecht ‚weiblich‘ wird in der heutigen Gesellschaft zu einer Konfliktkategorie mit unvereinbaren Handlungserwartungen. Einerseits wird Mädchen vermittelt, dass sie für die soziale Reproduktion verantwortlich sind. Gleichzeitig wird es als selbstverständlich erachtet, dass weibliche Jugendliche eine Ausbildung machen und einer Erwerbstätigkeit nachgehen

(vgl. Heeg 2009: 36). „Mädchen stehen daher im Gegensatz zu Jungen in ihrer Adoleszenz vor der Aufgabe, Berufstätigkeit und Familie in ihrer Lebensplanung (...) zu vereinbaren und mit der Diskrepanz zwischen den eigenen Lebensplänen und deren Verwirklichungschancen umgehen zu lernen.“ (ebd.: 36f.) Diese Widersprüchlichkeit und daraus resultierende Unsicherheiten werden als Ursache für die Gewaltbereitschaft von weiblichen Jugendlichen angesehen. Dieser Annahme widersprechen die durch Koher interviewten Mädchen. Sie thematisieren die Spannung, die sich zwischen den eigenen Wünschen und deren Realisierungsmöglichkeiten ergibt, nicht und sehen keine problematische Einschränkung (vgl. ebd.).

Weibliche gewalttätige Jugendliche gehen auf unterschiedliche Weise mit dem Konflikt zwischen ihrer Gewalttätigkeit und der weiblichen Geschlechterrolle um. Nachfolgend werden drei unterschiedliche Muster beschrieben, die auf den Analysen von Koher (2007), Messerschmidt (2004), Möller (2001), Bruhns und Wittmann (2002), und Silkenbeumer (2000, 2007) beruhen (vgl. ebd.: 37).

Erstes Muster

Im ersten Muster besteht eine Unstimmigkeit zwischen der „eigenen, *traditionell weiblichen Geschlechtsidentität* und dem davon abweichenden Verhalten“ (ebd.). Gewalthandlungen werden folglich von Schuldgefühlen und selbstverletzendem Handeln begleitet. Mädchen mit traditionellen Geschlechterrollenauffassungen setzen Gewalt lediglich gegen andere Mädchen ein. Dies hauptsächlich als Strafe für verleumderische Äußerungen. Sie akzeptieren die Überlegenheit der Männer in körperlichen Auseinandersetzungen und ziehen sich im Laufe der Zeit in eine fürsorgende Rolle zurück (vgl. Heeg 2009: 38).

Zweites Muster

Im zweiten Muster werden die Gewalthandlungen „in ein Bild von *weiblicher Durchsetzungsfähigkeit* integriert“ (ebd.). Die Gewalttätigkeit bildet sich „in Anlehnung geschlechterstereotyper sowie hierarchischer Erwartungen von Anpassung und Unterordnung und im Wunsch nach Wertschätzung, Anerkennung und einer bedürfnis- und interessenorientierten Lebensgestaltung“ als eine Form Protest ab. Gewalt stabilisiert einerseits das Selbstbewusstsein und ermöglicht andererseits die Kombination von ‚typisch‘ weiblichem mit abweichendem Verhalten wie beispielsweise der physischen Gewalt. Mädchen nutzen dabei die Gewalt als Handlungsressource, um sich gegen das vorherrschende Bild des braven und angepassten Mädchens zu widersetzen und sich somit im Geschlechterverhältnis neu auszurichten. In das Selbstkonzept der gewalttätigen weiblichen Jugendlichen wird dadurch aufgenommen, dass sie sich durch die Gewaltausübungen als erfolgreich und durchsetzungsstark erleben, dies auch gegenüber

männlichen Anspielungen. Die Kontroverse zwischen der eigenen Definition von Weiblichkeit und den gesellschaftlichen Rollenerwartungen wird meistens in die Selbstwahrnehmung der Mädchen mitaufgenommen (vgl. ebd.: 38f.). „Die Mädchen hinterfragen einerseits die Gültigkeit geschlechterstereotyper Zuschreibungen und lehnen eine ‚angepasste Weiblichkeit‘ als abgewertete Form von Gender ab.“ (ebd.: 39) Anhand der Gewalt wollen sie sich behaupten und somit ein neues Bild einer durchsetzungsstarken Frau konstruieren. Gleichzeitig wollen sie, hauptsächlich von männlichen Personen, Wertschätzung und Anerkennung erhalten und versuchen somit dem traditionellen Rollenbild der Frau zu entsprechen (vgl. ebd.).

Drittes Muster

Im dritten Muster „konstruieren die Mädchen eine *männlich geprägte Identität*“ (ebd.). Dabei werden die Gewalthandlungen als Ablehnung von Weiblichkeit betrachtet. Die Mädchen orientieren sich an maskulinen Vorgehensweisen und wollen mit den Gewalthandlungen Stärke demonstrieren. Mädchen, die sich an männlichen Identitäten orientieren, wenden Gewalt sowohl gegen Mädchen wie auch gegen Jungen an (vgl. ebd.). „Die Abwertungen von Mädchen und von Weiblichkeit führt zur Reproduktion hierarchischer Geschlechterverhältnisse.“ (ebd.)

Mit folgendem Zitat werden die unterschiedlichen Vorstellungen die gewalttätige Mädchen von sich haben können nochmals verdeutlicht.

„Mädchen, welche physische Gewalt ausüben und damit die tradierten Geschlechterrollen in Frage stellen, haben demnach unterschiedliche Vorstellungen über sich selbst und unterschiedliche Strategien, ihr Verhalten mit diesen Vorstellungen in Übereinstimmung zu bringen, respektive mit der Diskrepanz zwischen ihrem Verhalten und den eigenen Erwartungen an sich selbst umzugehen.“ (ebd.: 40)

4.2 Sozialisationsfaktoren

In diesem Kapitel wird der Fokus auf biografische Hintergründe gelegt. Von grossem Interesse sind dabei die Erfahrungen, die in der Familie, der Peergroup und der Schule gemacht werden und welche Risikofaktoren die Übernahme von Gewaltmustern zur Alltagsbewältigung lancieren (vgl. Stickelmann 2014: 37). Ausgegangen wird von dem gesicherten Forschungsergebnis betreffend Jugendgewalt, welches besagt, dass Jugendliche nicht einfach so gewalttätig sind, sondern dass sie gewalttätig werden. Gründe dafür lassen sich nicht alleine in Persönlichkeitsmerkmalen finden. Die Auslöser für

gewalttätiges Handeln sind in konfliktbehafteten Beziehungen eingebunden und als innere Spannungen zu betrachten, die das Subjekt kaum bearbeiten kann (vgl. ebd.).

„Das sozialisationstheoretische Konzept zur Erklärung von Gewalt geht paradigmatisch davon aus, dass gewalttätiges Handeln in den Sozialisationsprozessen angelegt ist, sich also aus der individuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt/gesellschaftlichen Situationen ergibt.“ (Aurata/Scheu 2009: 18) Es ist somit das „Ergebnis der Verarbeitung von sozialen Erfahrungen, von unmittelbaren Eindrücken aus aktuellen Interaktionssituationen oder aus Informationen der sozialen Kommunikation und projektiven Entwürfen, die sich zu Orientierungsmustern verdichten und Handeln anleiten und begründen.“ (Heitmeyer 1991, zit. nach Aurata/Scheu 2009: 18)

4.2.1 Entwicklung von Gewaltformen im familiären Kontext

Die Familie ist aufgrund ihrer Funktion als primärer Ort der Sozialisation eine einflussreiche Sozialisationsinstanz (vgl. Heeg 2009: 49). Die Eltern dienen dabei für ihre Kinder als Verhaltensmodelle (vgl. Scheithauer 2003: 94). In der Familie erlernen und üben Kinder Interaktionsarten ein und sie erhalten mehr oder weniger Anregungen und Entwicklungschancen. Die Komponenten der Familie, des Selbstkonzepts und der Gewaltbereitschaft stehen in einer reziproken Beeinflussung. Schwierigkeiten in der Erziehung und nachteilige familiäre Gegebenheiten gehören zu den bestdokumentierten Risikofaktoren u.a. für Gewalt. Dabei sind jedoch nicht nur Konflikte aus der Kindheit prägend, sondern auch Interaktionsmuster aus dem Jugendalter. In der Auseinandersetzung mit aktuellen Konflikten besteht die beste Möglichkeit, um gewalttätiges Handeln zu verringern (vgl. Heeg 2009: 40).

Die soziale Umwelt und die Sozialisation eines Kindes hat einen entscheidenden Einfluss auf die Geschlechtsunterschiede bei gewalttätigem Verhalten. Unterschiedliche Erziehungsstile und Sozialisationspraktiken der Eltern führen dazu, dass Mädchen in ihrem geschlechterstereotypen Verhalten durch sie und Personen aus dem sozialen Umfeld darin bestärkt werden (vgl. Scheithauer 2003: 93). Nach Bandura (1979 zit. nach Scheithauer 2003: 96) „weisen Mädchen in geringerem Umfang körperlich-aggressives Verhalten auf, da sie lernen dass man von ihnen erwartet, sich nicht aggressiv zu verhalten. Jungen hingegen lernen, dass aggressives Verhalten wünschenswert ist und mit dem Erreichen persönlicher Ziele verknüpft sein kann.“ Wird den Mädchen jedoch vermittelt, dass aggressives Verhalten ihrerseits akzeptiert wird, verhalten sich sie vergleichbar aggressiv wie Jungen (vgl. ebd.).

4.2.1.1 Faktor Gewalt in der Familie

In engem Zusammenhang mit der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen steht auch die beobachtete Gewalt in der elterlichen Paarbeziehung. Die Gewalt in der Beziehung zwischen

Mutter und Vater nimmt Einfluss auf die Erziehungsfähigkeit und die Beziehungsqualität im Eltern-Kind-Verhältnis (vgl. Krieger 2007: 125). „Gewalt in der Partnerschaft, verminderte Erziehungsfähigkeit und eine emotional kalte oder ambivalente Beziehung zum Kind bilden gemeinsam einen Typus, der in einem bestimmten Erziehungsstil seinen Ausdruck findet und die Entstehen von Gewaltbereitschaft offensichtlich in starkem Masse determiniert.“ (ebd.) In gewaltbereiten Familien ist es für Kinder schwierig zu lernen, dass es für alltägliche Probleme und Konflikte auch gewaltfreie Lösungsmöglichkeiten gibt. Ihre Steuerungsfähigkeit für Gefühle wie Trauer oder Aggressionen sinkt, Impulse lassen sich nur gering kontrollieren und die Möglichkeit Konfliktmomente durchzustehen ist begrenzt (vgl. Stickelmann 2014: 40). Krieger (vgl. 2007: 125) ergänzt diese Aspekte dadurch, dass Kinder am Modell lernen, indem sie Gewalthandlungen zwischen ihren Eltern beobachten. Durch das Miterleben von Gewalt geraten sie in eine emotional sehr belastende Situation, die für sie nicht mehr regulierbar ist und entwickeln mit der Zeit eine erhöhte Ängstlichkeit gegenüber Konflikten.

Dornes (2004, zit. nach Stickelmann 2014: 39) besagt, „dass Gewalterfahrungen in der Kindheit die Wahrscheinlichkeit für spätere (Gewalt-)Delinquenz um das Zwei- bis Vierfache erhöht, aber keineswegs notwendig zu Gewalt führt.“

Gewaltformen werden demnach als einzige Handlungsmöglichkeit von Konflikten und emotionalen Interaktionen angesehen. Gefühle der Ohnmacht mischen sich mit Ängstlichkeit, und Erniedrigung sowie einer Unsicherheit demgegenüber, wie Konflikte gelöst werden können. Gewalthandlungen setzen sich in unkontrollierbaren Situationen durch, um dem Gefühl der Hilflosigkeit und Angst zu entgehen (vgl. ebd.: 40).

Scheithauer (vgl. 2003: 96), Heeg (vgl. 2009: 44) und Soudani (vgl. 2013: 93) schreiben, dass sich das Familienleben gewalttätiger Mädchen häufig als Konfliktdimension darstellt, verbal-aggressives Verhalten viel auftritt und der Zusammenhalt nur sehr sporadisch ausgeprägt ist.

Ittel, Bergann und Scheithauer (vgl. 2008: 119) ergänzen, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen erfahrenen Gewalt- und Misshandlungen in der Familie und zukünftigem gewalttätigen Verhalten besteht. Die erlebte Gewalt wird als Konfliktlösungsstrategie verinnerlicht und führt zu einer grösseren Akzeptanz gegenüber Gewalt als Handlungsmöglichkeit. Weibliche Jugendliche sind davon in höherem Mass als männliche Jugendliche betroffen. Physische Misshandlungen in der Kindheit erlebten ungefähr 20% der gewalttätigen weiblichen Jugendlichen, gewalttätige Jungen waren im Vergleich mit 10% betroffen und nichtgewalttätige Mädchen mit 6,4%. Bei sexuellem Missbrauch in der Kindheit und Jugend zeichnet sich ein noch grösserer Unterschied zwischen gewalttätigen und nichtgewalttätigen adoleszenten weiblichen Jugendlichen ab.

Etwa 25% der gewalttätigen Mädchen wurden sexuell misshandelt, während dies zu 10% auf nichtgewalttätige Mädchen zutrifft (vgl. ebd.).

4.2.2 Entwicklung von Gewaltformen in der Peergroup

Die Peergroup ist eine weitere wichtige Lebenswelt von Jugendlichen (vgl. Soudani 2013: 95). Als Freundeskreis und soziales Netzwerk bietet sie Schutz und Sicherheit (vgl. Stickelmann 2014: 44). In ihr finden Jugendliche Anerkennung, das Gefühl von Zugehörigkeit und entwickeln durch eigene Regeln ein verbindendes Wir-Gefühl. Da Peergruppierungen als Impulse und Orte der Ablösung von familiären Bindungen und Interaktionen angesehen werden, muss deren Einwirkung auf die Entwicklung von Gewaltmustern in der Adoleszenz betrachtet werden (vgl. ebd.: 43-45). Die Peergroup, die sich meistens aus relativ gleichaltrigen Mitgliedern zusammensetzt, gehört zu den wichtigsten Sozialisationsinstanzen. Das Besondere an ihr ist, dass Jugendliche sich ihren Freundeskreis frei aussuchen können, im Gegensatz beispielsweise zur Familie. Sie erhalten die Möglichkeit sich auszuprobieren, über Dinge zu sprechen, die nicht in der Familie besprochen werden und sie haben die Kontrolle über ihr Verhalten. Häufig wird beobachtet, dass sich Jugendliche stärker an den Werten und Normen der Peers orientieren als an denen der Familie (vgl. Soudani 2013: 95f.).

Laut Silkenbeumer kann Gewaltbereitschaft von jugendlichen Mädchen einerseits aufgrund von Opfererfahrungen unter Peers entstehen. Dabei versucht sich das Opfer durch den Einsatz von Gewalt zu rächen und sich selber zu schützen sowie sich aus dem ‚Opferstatus‘ zu befreien. Dabei gerät das Mädchen jedoch in ein Dilemma, da es sich mit der „Inszenierung einer aggressiven Weiblichkeit zusätzlich aus dem Peerkontext ausgrenzt“ (Heeg 2009: 46). Gleichaltrigengruppen können unterschiedliche Auswirkungen auf die Ausübung von Gewalt haben. So besteht die Gefahr, dass Jugendliche aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen von der Peergroup, Gewalt als Mittel zur Anerkennung sehen. Bei Mädchen zeigt sich der Zusammenhang zwischen physischer Gewaltausübung und sozialem Ausschluss in einem stärkeren Mass als bei Jungen (vgl. ebd.).

Gewalt kann andererseits als Mittel zur Integration eingesetzt werden. Gewalthandlungen können den Mädchen Anerkennung in einer bestimmen Gang ermöglichen und zur Festlegung der hierarchischen Ordnung dienen (vgl. ebd.). In gewaltbereiten Gruppen, sei dies in geschlechtshomogenen als auch in geschlechtsgemischten, sind die ranghöchsten weiblichen Jugendlichen ausnahmslos am gewalttätigsten und aggressivsten. Neben dieser hohen Gewaltbereitschaft zeigen diese Mädchen jedoch auch gut ausgeprägte soziale Kompetenzen beispielsweise als Vertrauensperson. Mädchen, die sich gewaltablehnend zeigen, haben hingegen einen niederen Status. Dieses Phänomen bestätigt, dass die Gewaltbereitschaft als Statussymbol, einen sehr hohen Stellenwert hat (vgl. Krieger 2007:

122). Gewalt ist in diesem Zusammenhang eine Interaktionsform, um sich Zugehörigkeit zu verschaffen und hat für die gewaltaffine Gruppe die Bedeutung ‚für einander einstecken zu können‘. Viele gewalttätige Jugendliche sind ausserhalb der Peergroup unbeliebt und unpopulär, davon sind Mädchen in stärkerem Mass betroffen (vgl. Heeg 2009: 46).

Bei Mädchen scheint sich die Gewaltbereitschaft eher als bei Jungen anhand des Peerkontext zu erklären und sie benötigen vermehrt die Bestärkung ihrer Freunde, um sich genderuntypisch zu verhalten. Ebenfalls ist ihnen die Verbundenheit innerhalb der Gruppe und die gegenseitige Unterstützung sehr wichtig (vgl. ebd.: 47). „Das Beziehungsnetz gewaltorientierter Cliques wirkt emotional stabilisierend und gleicht die sozialen Missbilligungen aus, welche die Mädchen aufgrund ihrer Normbrüche ausserhalb der Peergroup erleben.“ (ebd.)

Die Peergroup übernimmt eine wichtige Funktion für die Freizeitgestaltung von Jugendlichen. Dabei wird oft der Lustgewinn und die Spannung durch riskante und gesetzeswidrige Verhaltensweisen genossen. Immer wieder nennen auch Mädchen die Action und den Adrenalinkick als Beweggrund für Gewaltausübungen. Weibliche Jugendliche unter 16 Jahren geben ihre Lust an Gewalthandlungen viel seltener zu als Ältere, da sie stärker den gesellschaftlichen und weiblichen Normen entsprechen wollen (vgl. ebd.: 48).

Die Gewaltbereitschaft in einer Gruppierung hat laut Krieger eine doppelte Funktion. Zum einen wird durch die Bedrohung gewaltablehnender Gruppenmitglieder eine gewisse Anpassung erzwungen und dient somit dem Gruppenzusammenhalt. Zum anderen präsentiert sich die Gruppe nach aussen als starke und kampfbereite Einheit (vgl. Krieger 2007: 122). Eine gewaltaffine Peergroup ist demnach auch für Mädchen ein wesentlicher Risikofaktor zur Entwicklung von Gewalt, gerade wenn die Mädchen im Alter zwischen zehn und 12 Jahren einer besagten Gruppe beitreten. Eine frühe Cliquenlaufbahn steht jedoch im Zusammenhang mit ungünstigen Milieubedingungen und schwierigen Familienbeziehungen (vgl. Heeg 2009: 47).

4.2.3 Entwicklung von Gewaltformen in der Schule

Ein hohes Gewaltniveau an Schulen sowie das Verhalten von Lehrkräften haben einen nicht minder grossen Einfluss auf die Entwicklung von weiblichem Gewaltverhalten (vgl. Bruhns 2010: 365). Scheithauer (vgl. 2003: 98) schreibt dazu, dass Lehrkräfte aggressives Verhalten von Mädchen oft ignorieren und es bei Jungen verstärken. Mädchen, die gewaltignorierende Lehrkräfte erleben, zeigen sich vermehrt gewalttätig. Dies lässt vermuten, dass von Schülerinnen, welche gradlinige und soziale Kontrolle durch Lehrpersonen erfahren, weniger Gewalt ausgeht (vgl. Bruhns 2010: 365). Zudem nehmen die Klassenatmosphäre, Lehrkraft-Schülerinnen-Interaktionen und die Anerkennung innerhalb des Klassenverbands Einfluss auf das Gewaltniveau weiblicher Jugendlicher. „In Klassen, in denen Schülerinnen

sich ausgegrenzt fühlen, in denen der soziale Zusammenhalt als gering empfunden wird und in denen Lehrkräfte Schülerinnen negativ etikettieren, zeigt sich bei Mädchen ein höheres Gewaltniveau.“ (ebd.: 365f.) Silkenbeumer schreibt dazu, dass Gewalttätigkeit der Mädchen ein Bewältigungsversuch ist, sich gegen psychosoziale Belastungen wie Ausgrenzungs- und Opfererfahrungen zu wehren (vgl. ebd.: 366).

Ein weiterer relevanter Faktor für das Gewaltverhalten an Schulen ist, wie die einzelnen Jugendlichen ihren klassen- und schulinternen Status erleben, der u.a. von der Ausführung schulischer Werte und Normen abhängig ist. Ebenfalls auf das Gewaltverhalten einflussnehmend sind das Fernbleiben vom Unterricht und niedrige Leistungen (vgl. ebd.). Häufige Schulschwänzerinnen gehören nicht zu den besonders gewaltgefährdeten Jugendlichen. Sehr häufiges Schulschwänzen birgt jedoch eine erhöhte Zunahme des Risikos, gewalttätige Neigungen zu entwickeln. „Schulische Leistungsprobleme, die sich in Klassenwiederholungen, Schulwechseln wegen schlechter Noten und in der Gefährdung der Versetzung ausdrücken, finden sich bei Mädchen, die Gewalt ausüben, häufiger als bei jenen, die nicht gewalttätig agieren.“ (ebd.) Daraus resultierende Gefühle der Verunsicherung und des Versagens können eine zentrale Rolle bei der Entwicklung gewalttätigen Verhaltens einnehmen. Mädchen versuchen durch die Bildung einer starken Ich-Identität und durch Gewaltausübungen solche negativen Gefühle abzuwehren oder zu überspielen. Derartige Effekte werden jedoch erst im Zusammenhang mit weiteren einflussnehmenden Faktoren, wie dem Familienklima und der Beeinflussung durch Gleichaltrige, wirksam (vgl. ebd.).

4.3 Subjektbezogene Faktoren

Persönliche Faktoren sollen nur in einem grösseren Kontext von gesellschaftlichen Werten und Normen, der Familie, der Peergroup etc. betrachtet werden. Da sich die Persönlichkeit aufgrund der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt stetig entwickelt und nicht einfach faktisch seit der Geburt festgelegt ist und unveränderbar bleibt (vgl. Heeg 2009: 50).

In Forschungsergebnissen werden hauptsächlich fünf wichtige Merkmale zur Vorhersage für Gewaltbereitschaft auf Seiten der Persönlichkeit genannt:

1. Faktoren der sozialen Wahrnehmung, insbesondere die Interpretation von Handlungen Anderer als provozierend, feindselig oder aggressiv;
2. Faktoren der sozialen Normen und Einstellungen, insbesondere Gewalt legitimierende Normen (zum Beispiel Männlichkeitsnormen, Ehrbegriffe) und sozial diskriminierende Haltungen und Einstellungen;
3. Faktoren der sozialen Kompetenz, insbesondere die mangelnde Fähigkeit, Konflikte de-eskalativ zu managen (Konfliktkompetenz);
4. Faktoren der Selbststeuerungskompetenz, insbesondere die mangelnde Fähigkeit zur Impulskontrolle und zur Antizipation von Folgen des eigenen Handelns;
5. Faktoren der Selbststimulation (Gewalt als „Kick“), der Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Identitätsvergewisserung. (Krieger 2007: 122f.)

Krieger (vgl. ebd.: 123) erläutert dazu, dass all die oben aufgeführten Punkte durch Gewalterfahrungen im Elternhaus negativ beeinflusst werden. Bei Mädchen nehmen Gewalterfahrungen im Elternhaus, betreffend der aufgeführten Aspekte, nicht so starken Einfluss wie bei Jungen. Vermutet wird, dass geschlechtsrollentypische Muster mässigend oder ausgleichend wirken.

Unterschiedliche Ansichten in der Fachöffentlichkeit gibt es hinsichtlich der Selbststeuerungstendenz und den geschlechtlichen Differenzen. Campells 1995 vertretene These besagt, dass physische Gewalt weiblicher Personen nur in äusserster Not toleriert wird und dies ein Selbststeuerungsverlust darstellt. Bei männlichen Personen gilt die Anwendung physischer Gewalt als legitimes Selbstdurchsetzungsmittel. Dadurch wird vermittelt, dass die Beherrschung aggressiver Impulse von Mädchen Voraussetzung für ein positives Erscheinungsbild von Weiblichkeit darstellt. Die Bereitschaft der Unterdrückung aggressiver Impulse, um der weiblichen Geschlechterrollenerwartung entsprechen zu können, hat meist einen hohen Preis. So richten viele Mädchen die aggressiven Impulse gegen sich selbst und zeigen autoaggressive Verhaltensweisen auf (vgl. ebd.: 123f.).

Silkenbeumer (vgl. 2002: 67) berichtet von weiblichen Jugendlichen, die aufgrund von Wutausbrüchen und Kontrollverlust Gewalt anwenden, da diese als befreiende Reaktion erlebt wird. Anhand der Gewalthandlung erleben sie sich als aktiv, lebendig und wirksam. Sie können sich von Lasten, Misserfolgen und Selbstzweifeln befreien. Die Neigung zu Wutausbrüchen aufgrund negativer Empfindungen steht in Zusammenhang mit Frustrationsmomenten und Ohnmachtssituationen in der Herkunftsfamilie. Die Gewalt dient als Mittel „der Sicherung von Selbstwirksamkeit und körperlicher Selbsterfahrung“ (ebd.: 74). Das Erleben körperlicher Stärke und Überlegenheit ist eine wirksame Methode, „um eigenen Ohnmachtserfahrungen zu entgehen“ (ebd.).

Silkenbeumer (vgl. 2011: 325) ergänzt, dass die gewalttätige Selbstinszenierung von Mädchen in der Phase der Adoleszenz ebenfalls dazu dienen kann, sich gegen

vorherrschende Vorstellungen des lieben und friedlichen Mädchen zu wehren. „Eine durch Gewaltausübung zum Ausdruck gebrachte Form ‚oppositioneller Weiblichkeit‘ wird auch als Versuch interpretiert, die Geschlechterordnung über veränderte Weiblichkeitskonzepte aufzubrechen und in bestimmte Handlungskontexten gegen tradierte Weiblichkeit zu opponieren.“ (ebd.)

4.4 Kumulierung von Risikofaktoren

Da sich Gewalt nicht aufgrund eines vorhandenen Risikofaktors erklären lässt sondern aufgrund einer Vielfalt an belastenden Faktoren, haben alle vorgestellten Erklärungsansätze ihre Grenzen. Gewalt entsteht in Lebenswelten, in denen sich Belastungsfaktoren summieren, wie problematische familiäre Interaktionen, eigene Gewalterfahrungen, Zugehörigkeit zu einer gewaltbereiten Peergroup, etc. Zudem nehmen auch persönliche Faktoren einen Einfluss auf das Gewaltverhalten von weiblichen Jugendlichen. Der Wunsch nach Aufmerksamkeit, ein geringer Selbstwert und ein negativ geprägtes Selbstbild können Mädchen in ein gewalttätiges Verhalten führen (vgl. Heeg 2009: 51). Die Ursachen von Gewalt werden in einem Person-Umwelt-Zusammenhang gesehen. Es wird davon ausgegangen, „dass menschliches Denken, Handeln und Verhalten das Resultat eines Auseinandersetzungsprozess der Person mit ihrer jeweiligen Umwelt ist.“ (Scheu 2009: 24). Demzufolge können gewalttätige Handlungen das Ergebnis solcher Auseinandersetzung sein.

5 Konfrontative Pädagogik

Im Folgenden wird die Konfrontative Pädagogik als ein möglicher Handlungsstil in der Sozialen Arbeit, im spezifischen für die Zielgruppe gewalttätiger Mädchen vorgestellt. Konfrontation wird dabei als „Gegenüberstellung von Grundhaltungen“ angesehen (Werner 2011: 171). Konfrontationen dienen zum Ansprechen von Grenzüberschreitungen, dabei werden Verantwortungsübernahme und Einsicht in das abweichende Verhalten gefordert (vgl. ebd.). Die KP versteht sich als tertiäre Prävention und somit auch als letztgreifende. Die Zielgruppe für diese Präventionsform sowie die Zielsetzungen sind klar definiert. Die Verhinderung erneuter Straftaten von Jugendlichen, die bereits (Gewalt)Straftaten begangen haben, hat oberste Priorität (vgl. Bruhns/Wittmann 2002: 226).

Die Soziale Arbeit kennt drei Stufen der Prävention. Die sekundäre Prävention setzt ein, wenn erste Anzeichen einer Störung im Verhalten auftauchen. Sie beginnt früh, damit die anfänglichen Hinweise einer Störung erkannt und bearbeitet werden können. Dafür werden Methoden wie Beratung, Behandlung und Betreuung eingesetzt (vgl. Näf/Kraus, 2008: 12). Primäre Prävention wird so definiert, dass Individuen mittels Aufklärung, Anleitung und Beratung ein reguliertes Verhalten zeigen, ohne dass institutionell eingegriffen werden muss. Belastende Lebenssituationen führen oft zu abweichendem Verhalten. Bei dieser Art der Prävention wird die positive Veränderung der Lebensbedingungen in den Blick genommen (vgl. ebd.). Die primäre und sekundäre Prävention werden im Folgenden nicht weiter ausgeführt, da sich die KP explizit als tertiäre Präventionsform versteht und dort der Schwerpunkt gesetzt wird.

5.1 Konfrontative Pädagogik im pädagogischen Setting

Konfrontative Pädagogik beschreibt keine in sich geschlossene Theorie, sondern versteht sich als ein (sozial)pädagogischer Handlungsstil und eine Interventionsmethode. Sie knüpft an die lebensweltorientierte Sichtweise von Thiersch an, die fördern soll, dass Personen ihr Leben bewusst und eigenständig gestalten können, dadurch Teilhabe erlangen und Ausschluss aus der Gesellschaft vermieden werden kann. Zudem leitet sich die KP aus verhaltenstherapeutischen und kognitiven Therapien ab. Bei der Verhaltenstherapie wird das Verhaltensrepertoire durch neue, eingeübte Muster erweitert. Kognitive Therapien sind eine Ergänzung dazu, um die Gedanken und Bewertungen der Personen zu ihrem Verhalten zu verändern (vgl. Herold 2011: 1). „Man spricht also von einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma als Grundlage für den konfrontativen Umgang“ (ebd.).

Ziel der KP ist eine Verhaltens- und Einstellungsveränderung bei der gewalttätigen Person auf der Grundlage einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung (vgl. Weidner 2006: 29). Diese wertschätzende und anerkennende Beziehung ist Basis bei der konfrontativen Vorgehensweise. Die Person wird dabei differenziert von ihrem Verhalten

betrachtet. Während die Person ressourcenorientiert betrachtet wird, werden die Taten zu verstehen versucht, jedoch nicht akzeptiert. Diesen Unterschied zwischen Verstehen und Einverstanden sein gilt es den Jugendlichen mitzuteilen (vgl. Steingen et. al. 2016: o.S.). Weidner (2010 zit. nach Herold 2011: 1) beschreibt dies als „Klare Linie mit Herz“. Die gewalttätigen Jugendlichen sollen Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen und lernen mit destruktiven Aggressionen konstruktiv umzugehen. Dazu werden mit Sozialpädagogen/innen Mechanismen der Rechtfertigungen aufgebrochen, Schuldgefühle hervorgerufen und neue Handlungsmöglichkeiten eingeübt (vgl. ebd.: 2). KP wird immer wieder „(...) als Kennzeichen eines ‚strafenden Staatsprinzips‘ verdächtigt. Genau davon unterscheiden sich die Ziele konfrontierenden Handelns; zwar sollen u.a. auch Anpassungsleistungen erreicht werden, allerdings nur, um hierüber eine bessere Basis für selbst bestimmte und sozial verantwortliche Lebensführungschancen (...) zu eröffnen und damit drohende Exklusion zu verhindern“ (Kilb 2011: 30).

KP kann in unterschiedlichen Settings eingesetzt werden wie in stationären Einrichtungen, Schulen, Beratungsstellen, usw. (vgl. ebd.). Sie versteht sich als letztgreifende Intervention, wenn andere Zugänge wie beispielsweise die klientenzentrierte Gesprächsführung nicht mehr ausreichen (vgl. Herold 2011: 2.).

5.1.1 Anti-Aggressivitäts-Training

In diesem Kapitel wird das Anti-Aggressivitäts-Training als eine wichtige Methode der Konfrontativen Pädagogik vorgestellt (vgl. Weidner 2006: 38). Schanzenbächer (vgl. 2006: 17) beschreibt das AAT als eine von Jens Weidner entwickelte konfrontative Massnahme, die auf der kognitiv-emotionalen Verhaltenstherapie basiert. Zentrales Handlungsprinzip ist dabei die Sensibilisierung der Täter für ihre Opfer. Es handelt sich um eine klar strukturierte Methode, die erlebnisorientiert vorgeht, zu Verhaltensveränderungen der gewalttätigen Jugendlichen führen soll und für sie eine Chance zur Integration ermöglicht (vgl. ebd.). Jugendliche, die an einem solchen Training teilnehmen, müssen sich gezielt mit ihrer Tat, den dazu gehörigen Umständen und Gefühlen sowie mit ihrem aggressiven Potential auseinandersetzen. Nachdem eine Einstellungsveränderung erreicht wurde, kann auch das Handeln der Jugendlichen verändert werden. Dieses Vorgehen geschieht aufgrund gezielter Übungen, die Empathie und (Schuld-)Bewusstsein fördern (vgl. Hofmann 2011: 70). In der anfänglichen Integrationsphase wird die Motivation der Teilnehmenden eruiert. Es gibt eine primäre Motivation. Über diese verfügen Teilnehmende, die freiwillig aufgrund des Wunsches weniger gewalttätig zu sein, an einem AAT teilnehmen. Die sekundäre Motivation ist vorhanden, wenn Jugendliche aufgrund einer Auflage an dem Training teilnehmen müssen. Eine sekundäre Motivation wird anfänglich akzeptiert, reicht jedoch für die Zielerreichung des „Aggressivitäts- und Gewaltabbau“ nicht aus. In diesem Fall sind Trainingspersonen dazu

angehalten Motivationsarbeit zu leisten. Sehr persönliche und individuelle Erfahrungen der Teilnehmenden können mit den Trainingspersonen in Einzelgesprächen, ergänzend zu den Gruppensitzungen, besprochen werden. Aufgrund der biografischen Erfahrungen und des aktuellen Verhaltens werden konkrete, provozierende Situationen herausgefiltert. Diese werden in der sogenannten Konfrontationsphase in Provokationstests umgesetzt (in Anlehnung an psychodramatische Rollenspiele). Rechtfertigungsstrategien und die Opferperspektive werden auf dem sogenannten „heissen Stuhl“ thematisiert (vgl. Weidner/Sames 2011: 126). Das AAT stützt sich auf einen spezifischen Inhalt, der folgende Eckpfeiler umfasst:

1. **Gewaltauslöser**

Dieser Gesichtspunkt soll darlegen, dass Gewalt meistens keine spontane Handlung ist, sondern durch bestimmte Reize ausgelöst werden kann. Solche Reize können bestimmte Personen, Situationen, Provokationen oder Drogeneinflüsse sein. Diese ganz individuellen Reize gilt es zu erkennen und zu verstehen, dass Gewaltanwendungen bewusste Entscheidungen sind.

2. **Gewalt als Vorteil**

Dies beschreibt die Tatsache, dass alle gewaltausübenden Personen in ihrer Gewalthandlung einen spezifischen Nutzen sehen. Gewalt kann als Verteidigung, als Schutz oder als Respektverschaffung angewendet werden. In diesem Moment beurteilt die gewaltausübende Person ihr Verhalten als angemessen und notwendig. Das Bewusstsein darüber, dass Gewalthandlungen Strafen und Konsequenzen mit sich bringen, soll gestärkt werden.

3. **Selbstbild zwischen Ideal- und Realbild**

Viele gewalttätige Jugendliche nehmen sich als unbezwingbar wahr und überschätzen sich. Diese Verhaltensweise ist häufig eine Fassade, um die eigenen Schwächen und Unsicherheiten zu überdecken. Ziel ist es, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass eine Art Stärke durch Eingestehen und Akzeptieren von Schwächen gezeigt werden kann.

4. **Neutralisierungsverfahren**

Beinahe alle Gewaltstraftäter/innen haben plausible Erklärungen und Rechtfertigungen für ihre Handlungen und befreien sich somit von Reue- und Schamgefühlen. Diese Legitimation der Gewalt verhindert eine Auseinandersetzung mit dem moralischen Hintergrund. Die Jugendlichen sollen sich darüber bewusst werden, wie sich Schuld- und Schamgefühle und Verantwortungsübernahme anfühlen.

5. **Perspektivenwechsel**

Anhand der Konfrontation mit fiktiven Opferfiguren, die beispielsweise in Filmen vorkommen, sollen die gewalttätigen Jugendlichen Mitgefühl und Mitleid mit den Opfern durchstehen. Ausreden und Ausflüchte sind dabei kaum möglich und verlangen die Auseinandersetzung mit den Empfindungen von Opfern.

6. **Provokationsübungen**

Beim diesem Eckpfeiler steht die Konfrontation mit den Schwächen der gewalttätigen Jugendlichen im Zentrum. Durch konsequente und kontrollierte Provokationen sollen die Grenzen der Selbstkontrolle erfahren werden. Dies setzt viel Fingerspitzengefühl voraus, da Gewaltausbrüche vermieden werden wollen. Diese Tests werden so oft wiederholt, bis die Jugendlichen ihre Selbstkontrolle entsprechend steuern können (vgl. ebd.: 70-72).

7. **Subkulturelle Zwänge**

Bei diesem Punkt soll den Jugendlichen das Rollengefüge aggressiver und gewaltbefürwortenden Peergroups aufgezeigt werden. Den subkulturellen Strukturen wird das „pro-soziale Verhaltensmodell der Positiven Peer-Group gegenübergestellt. Pro-sozial beinhaltet eine Werteverchiebung von aggressiv-manipulativ zu friedfertig-konfliktlösend“ (Weidner/Sames 2011: 130).

8. **Strukturelle und institutionelle Gewalt**

Bei dem letzten Eckpfeiler geht es um die Auseinandersetzung der gesellschaftlich-strukturellen Formen der Gewalt. So werden Teilnehmende befragt, welche gewalttätigen Handlungen typisch für ihr Verhalten waren und welche sekundären Zusatzschädigungen durch institutionelle oder strukturelle Gewalt erlitten wurden. In dieser Phase können die Polizei oder Justizmitarbeitende eingeladen werden, so dass sie sich mit den Jugendlichen über Ängste, Fragen und Zwänge austauschen können (vgl. ebd.: 130f.).

5.3 Zielgruppe weibliche Jugendliche

Konfrontative Pädagogik hat sich als unverzichtbarer Handlungsstil in der Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen erwiesen (vgl. Steingen et al. 2016: o.S.). Die KP in Zusammenarbeit mit gewalttätigen Mädchen und Frauen beruht auf den allgemeinen Aspekten konfrontativer Pädagogik, die vorgängig beschrieben wurden (vgl. Herold 2011: 7). Bislang wurden konfrontative Angebote hauptsächlich für männliche Jugendliche bewerkstelligt. Die Fachliteratur zur KP bezieht sich ebenfalls fast ausschliesslich auf die männliche Zielgruppe (vgl. ebd.). Auf den ersten Blick unterscheidet sich die Arbeit mit gewalttätigen weiblichen und männlichen Jugendlichen nicht. Beide zeigen ähnliche Verhaltensweisen und Strategien, beim Durchsetzen von Interessen oder lösen von

Konflikten (vgl. Matthies 2011: 213). Aufgrund der unterschiedlichen, geschlechtsspezifischen Ursachen die es für gewalttätiges Handeln gibt, können Konzepte, die auf männliche Jugendliche ausgerichtet sind, lediglich begrenzt für weibliche Jugendliche übernommen werden. Bruhns (vgl. 2010: 370) ergänzt dazu, dass weibliche und männliche Jugendliche aufgrund ihrer Gewalttaten, geschlechterspezifischen Lebenswelten, gesellschaftlichen Erwartungen und biografischen Erfahrungen unterschiedlich sind. Wie dies die Ausführungen im Kapitel zu den Lebenswelten weiblicher Jugendlicher beschreiben. Aus diesem Grund und trotz des Mangels an Literatur wird im Folgenden die KP mit Mädchen und jungen Frauen in Abgrenzung zu männlichen Heranwachsenden beschrieben. Was bei männlichen Jugendlichen wirksam ist, ist nicht zwangsläufig bei weiblichen Jugendlichen effektiv (vgl. Herold 2011: 7).

Die nachfolgenden Ausführungen stammen hauptsächlich aus dem Erfahrungsbericht eines AATs für Mädchen in Deutschland aus dem Jahr 2006 von Gehring-Decker, Pflieger und Steingen. Die Zielgruppe waren weibliche Jugendliche im Alter zwischen 15 und 21 Jahren, die wiederholt gewalttätig auffällig wurden und meistens durch das Jugendgericht die Weisung, an einem AAT teilzunehmen, erhielten (vgl. Steingen 2009: o.S.).

Im Vergleich zu männlichen Tätern sind weibliche oft keine Wiederholungstäterinnen. Zudem haben sie trotz schwierigen schulischen Laufbahnen meist konkrete Ziele und Vorstellungen für ihr zukünftiges Leben. Sie wollen einen Beruf erlernen und eine eigene Familie haben. Deshalb benötigt die Entwicklung von Lebenszielen nicht dieselbe intensive Bearbeitungszeit wie bei den männlichen gewalttätigen Jugendlichen (vgl. Herold 2011.: 8).

Viele Mädchen wie auch Jungen haben in ihrer Kindheit Gewalterfahrungen gemacht. Gewalttätige Mädchen leben, zum Zeitpunkt, indem sie mit ihren Gewalttaten konfrontiert werden, noch viel öfters in Lebensformen die von häuslicher Gewalt geprägt sind (vgl. ebd.). Aus diesen und weiteren Gründen ist es besonders bei der konfrontativen Arbeit mit Mädchen wichtig, bestimmte ‚Regel‘ einzuhalten, da aufgrund der Konfrontation auf keinen Fall eine weitere Schädigung oder Traumatisierung der Mädchen hervorgerufen werden möchte. In Momenten einer psychischen Instabilität des Mädchens, beim Vorhandensein einer affektiven Störung oder bei einer kognitiven oder emotionalen Entwicklungsverzögerung muss auf Konfrontation verzichtet werden. Während dem Konfrontieren kann es auch immer wieder zu Situationen kommen, in denen die Mädchen überfordert sind und dies eine sofortige Beendigung der Konfrontation erfordert. Solche Anzeichen der Überforderung können u.a. Hinweise der Körpersprache sein, wie wegschauen, Arme verschränken, etc. Hilfesuchende Blicke zu anderen, geistige

Abwesenheit oder Versuche das Thema zu wechseln können weitere Anzeichen einer Überbelastung sein (vgl. Steingen et al. 2016: o.S.).

Weiter schreibt Herold, dass sich gewalttätige Mädchen gegenüber anderen gewalttätigen weiblichen Jugendlichen offen und gesprächig zeigen sowie privat verabreden. Somit entwickelt sich rasch ein Gruppenprozess und das Verbalisieren von Gefühlen fällt den weiblichen gewalttätigen Jugendlichen viel leichter als den Jungen. Da sie viel schneller Empathie aufbringen können und den Zugang zu ihren Emotionen finden, benötigt auch dieser Schritt nicht die gleiche Intensität, wie dies bei Jungen der Fall ist (vgl. Herold 2011: 8).

Trotz dieser Unterschiede ähneln sich in der Regel die Inhalte der konfrontativen Arbeit mit männlichen und weiblichen Jugendlichen (vgl. Matthies 2011: 212). Schanzenbächer (vgl. 2006: 36) ergänzt dies dadurch, dass sich Persönlichkeitsstruktur, Denk- und Verhaltensweisen gewalttätiger weiblicher und männlicher Heranwachsender gleichen. Bruhns (2010: 370) betont, dass es jedoch von grosser Wichtigkeit ist die Angebote für weibliche Jugendliche an ihren „Geschlechterrollenerwartungen, Weiblichkeitsvorstellungen und Lebenschancen“ anzupassen und „einhergehende Orientierungssicherheiten, brüchige Geschlechtsidentitäten und ambivalente Einstellungs- und Entscheidungsprozesse“ zu thematisieren.

5.3.1 Anti-Aggressivitäts-Training mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen

In diesem Kapitel sollen die Inhalte konfrontativer Pädagogik mit Mädchen exemplarisch anhand eines Anti-Aggressivitäts-Trainings dargestellt werden. Dies geschieht immer wieder in Abgrenzung zu den Vorgehensweisen mit männlichen gewalttätigen Jugendlichen.

Methodisch wird im AAT mit Mädchen gleichermassen wie mit Jungen vorgegangen. Konfrontationen, Perspektivenwechsel, Einüben neuer Verhaltensweisen, etc. sind dabei wichtige Eckpfeiler. Bezüglich der Inhalte des AATs müssen jedoch geschlechtsspezifische Anpassungen vorgenommen werden (vgl. Herold 2011: 9). Matthies (vgl. 2011: 216) äussert dazu, dass sich das klassische AAT - ausserhalb der Schweiz - an junge Frauen ab 18 Jahren richtet, die aufgrund mehrfachen Gewaltdelikten strafrechtlich verfolgt wurden. In der Vergangenheit gab es auch immer wieder Anfragen für jüngere Frauen, die im häuslichen Bereich im Beisein eigener Kinder gewalttätig werden. Steingen (vgl. 2009: o.S.) berichtet von Teilnehmerinnen eines AATs im Alter zwischen 15 und 21 Jahren. Zuweisungen finden meistens über die Bewährungshilfe statt, da das Training Teil der Bewährungsauflage ist. Hin und wieder kommt die Zuweisung von der Jugendgerichtshilfe. Die Trainings werden von mindestens zwei Trainerinnen durchgeführt. Eine der Beiden muss eine Zusatzausbildung zur Anti-Aggressivitätstrainerin haben. Die Trainings finden während 60 bis 80 Stunden in Einheitsblöcken verteilt über fünf Monate in einer Gruppengrösse von bis zu sechs jungen

Frauen statt. „Durch den langen Zeitraum können wir die Arbeit im Prozess gewährleisten und auch den Umgang mit Rückfälligkeit bezüglich gewalttätigem Verhalten in der Gruppe auffangen.“ (Matthies 2011: 216)

Das Erkennen von *Aggressivitätsauslösern* und die Verhaltenssteuerung sind Inhalt des AATs bei Jungen sowie bei Mädchen (vgl. Herold 2011: 9). Herold (vgl. ebd.) nennt die *Kosten-Nutzen-Analyse*, die individuellen Vorteile die Gewalt für eine Person haben kann, die ebenfalls bei beiden Geschlechtern im AAT thematisiert wird. Ein weiteres gemeinsames Thema ist der Abgleich zwischen dem *Ideal- und dem Realbild*, welches eine gewalttätige Person von sich hat (vgl. ebd.). Bei Jungen wie auch bei Mädchen werden in den AATs *Neutralisierungstechniken* bearbeitet. Es kommt zur Auseinandersetzung mit der Tat, auf Rechtfertigungen soll verzichtet und Verantwortung soll übernommen werden (vgl. ebd.: 10). Bei den AATs für Mädchen ist die Einnahme der *Opferperspektive* ebenfalls wie bei Jungen ein wichtiger Bestandteil (vgl. ebd.). Matthies (vgl. 2011: 218) ergänzt dazu, dass bei jungen Frauen oft auch eigene erlebte Opfererfahrungen thematisiert werden. Haben die Teilnehmerinnen eigene Kinder, werden diese als Beispiel in die Bearbeitung mitaufgenommen. Den jungen Frauen möchte aufgezeigt werden, dass sie für weitere Lebewesen die Verantwortung tragen und als Vorbildfunktionen agieren. „Häufiger sind bereits die Kinder auch schon Opfer von (elterlicher) Gewalt. Denn oft ist gewaltsames Handeln bei unserer Zielgruppe das eingeübte Konfliktverhaltensmuster.“ (ebd.) Beide Geschlechter durchlaufen in den AATs *Provokationsübungen*, durch die die Selbstkontrolle erhöht werden soll und Situationen gewaltfrei gelöst werden können (vgl. Herold 2011: 10). Matthies (vgl. 2011: 217) fügt an, dass im Rahmen des Frauen AATs eine intensive Auseinandersetzung mit der Biografie stattfindet. Dabei berichten auch die Trainerinnen von ihren Biografien und den jeweiligen Brüchen. Dies steuert sehr viel für ein vertrauensvolles Arbeitsklima bei und das Wissen wurde in der Vergangenheit noch nie von den Teilnehmerinnen missbraucht. In den Trainings werden mit den Teilnehmerinnen Intensivinterviews durchgeführt, bei denen die Schwerpunkte auf der Entwicklung der Heranwachsenden und den damit verbundenen Wert- und Normvorstellungen liegen. Zielführend soll dabei sein, dass Störungen bereits frühzeitig erkannt und benannt werden können. „Der Fokus liegt dabei auf der Suche nach einem Schlüssel, welcher immer wieder zu gewalttätigem Verhalten führt.“ (ebd.) Aufgrund von Erfahrungen wurden differenzierte Formen des Konfrontierens vorgenommen. So sollte jede Teilnehmerin mindestens zweimal in eine ausgeprägte Konfrontationsphase mit jeweilig neuem Schwerpunkt, jedoch an den vorherigen anknüpfend, versetzt werden. „Der Konfrontationsrahmen ist in der Regel dem auf dem ‚heissen Stuhl‘ vergleichbar.“ (ebd.) Die Inhalte der Konfrontationen sind „Widersprüche, Hindernisse im Leben, Schwächen, jedoch auch Ressourcen und Stärken. Gerade letztere sollen helfen, Veränderungen herbei zu führen, die Entwicklung konkreter

Schritte zur Veränderung anzustossen.“ (ebd.) Diese Veränderungen sollen zu einem langfristigen und gewaltfreiem Leben führen. Sie werden in den Trainingseinheiten reflektiert, anfallende Probleme und Rückfälle werden offen angesprochen (vgl. ebd.: 217f.). Matthies fügt an, dass es in jeder Trainingseinheit, um die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensperspektive geht. „Inhaltlich geht es um die realistische Planung für das nachfolgende halbe Jahr, das kommende ganze und die darauf folgenden vier Jahre mit den notwendigen Verhaltensschritte einer jeden Teilnehmerin.“ (ebd.: 218) Zu dem individuellen Ziel soll jede Teilnehmerin einen Plan B für sich entwickeln. Aufgrund der Rückmeldung von AAT-Teilnehmerinnen ist bekannt, dass die Konfrontation mit der Lebensperspektive für sie einen hohen Stellenwert hat. Zudem unterstützen sie konkrete Ziele betreffend der beruflichen und familiären Situation, erhöhen den Selbstwert, steigern die Lebenszufriedenheit und bieten Alltagsstrukturierung (vgl. ebd.).

5.4 Professionelle Kompetenzen in der Konfrontativen Pädagogik

Das Menschenbild des Konfrontativen Stils geht davon aus, dass Menschen sich frei für ihr Verhalten und entsprechende Veränderungen ihres Verhaltens entscheiden können. Der Mensch ist von Natur aus gut und kann sich aufgrund des Willens und aus eigener Kraft verändern. Abgesehen davon, ob er dafür externe Unterstützung benötigt. Zudem kann der Mensch auf seine Ressourcen zählen und auf ihnen aufbauen (vgl. Schanzenbächer 2006: 31).

Laut Schanzenbächer (vgl. 2006: 41) kann grundsätzlich jede Person den Konfrontativen Stil anwenden. „Wichtige Grundvoraussetzung ist zuallererst eine feste Persönlichkeit mit konfrontativen Anteilen, die bereit und in der Lage ist, sich als Reibungsfläche zur Verfügung zu stellen, Grenzen zu setzen und Konflikte auszuhalten.“ (ebd.) Schawohl (vgl. 2013: 33) ergänzt dazu, dass Vertrauen in die eigene Autorität erforderlich ist, sowie sich zu trauen, diese Autorität gegenüber den Klienten/innen einzu- und durchzusetzen. In der Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen sollten die Professionellen zu „80% (...) einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und non-direktiv bleiben, aber um 20% Biss, Konflikt- und Grenzziehungsbereitschaft (...)“ zeigen (Weidner 2009 zit. nach Schawohl 2011: 157). Die Trainer/innen haben in den AATs den Teilnehmer/innen gegenüber die Verantwortung. Dabei kann an Rousseau erinnert werden, der 1762 die Autorität der Älteren als jene Erfahrung betrachtete, die die Jüngeren leiten musste. „Was uns bei der Geburt fehlt und was wir als Erwachsene brauchen, das gibt uns die Erziehung.“ (Rousseau 1998 zit. nach Schawohl 2013: 34) Schawohl ist anderer Ansicht wie Schanzenbächer. So sollen Professionelle, die sich aufgrund eines Studiums oder einer weiterführenden Ausbildung Theorie- und Praxiswissen angeeignet haben, dieses selbstbewusst in die Zusammenarbeit mit AAT-Teilnehmern/innen und zu deren Interessen einbringen (vgl. Schawohl 2013: 33f.).

Ohne Expertentum kann eine professionelle Praxisumsetzung nicht gelingen, da sich vom Alltagswissen der Laien nicht abgehoben werden (vgl. ebd.: 35).

5.4.1 Kommunikative Kompetenzen

„Die Bereitschaft zum konfrontativ geführten Dialog widerspricht nicht dem Herstellen eines warmen Gesprächsklimas mit dem Ziel, sowohl das Sprachverhalten als auch das Verhaltensrepertoire eines jungen Menschen begünstigend erweitern zu können.“ (Schawohl 2011: 157) Es kann die Annahme getroffen werden, dass das Sprachverhalten, in formaler wie auch in inhaltlicher Hinsicht, von Jugendlichen durch die Art des Sprechens von erziehenden Erwachsenen beeinflusst wird. Schawohl fügt an, dass die Jugendlichen die erziehenden Erwachsenen als Person annehmen können, wenn sie feststellen, dass sie ihnen vertrauen können. Gegenseitiger Respekt, Vertrauen und sich an die Regeln halten schaffen die Basis für eine offene Kommunikation. Hart sollte die Konfrontation sein, dies jedoch auf eine faire Art (vgl. ebd.: 157f.). „Jemanden herabzusetzen, lächerlich machen, vor anderen bloss stellen, erniedrigen, demütigen gehört nicht in das Handlungsrepertoire von Pädagogen. (...)“ (ebd.: 158) Die Wahrung der Würde einer Person sowie die Gleichwertigkeit der Gesprächspartner ist eine wichtige Voraussetzung für die dialogische Kommunikation. Jugendliche benötigen Bezugspersonen, die sich ihnen gegenüber wohlwollend und verständnisvoll zeigen, sich ihnen jedoch in der Beziehung stellen. Eine eindeutige Positionierung der Erwachsenen ist Voraussetzung für eine richtungsweisende Orientierung der Heranwachsenden. Diese durchbrechen immer wieder die Altersabgrenzungen in der Kommunikation und fordern somit eine klare und geradlinige Kommunikation ein und wollen dabei respektiert, gehört und ernst genommen werden (vgl. ebd.: 159). Gefordert wird eine stabile Haltung und beständige Verlässlichkeit in den Worten sowie den Taten. Die Professionellen sollten den Jugendlichen ohne Vorurteile und Abneigung gegenüberzutreten, „um eine Basis für die Gesprächsbereitschaft zu signalisieren“ (ebd.: 161). In der Kommunikation geht es nicht darum den Jargon der Jugendlichen anzunehmen und sich somit mit ihnen zu solidarisieren. Es geht vielmehr um einen sprachlichen Ausdruck der der Situation angepasst ist und die Botschaft übermittelt, eine optimale Unterstützungsleistung erbringen zu wollen (vgl. ebd.: 162). Bloess et al. (zit. nach Schawohl 2011: 162) verweisen darauf, dass „AAT in seiner Praxis eine höchst emotionale, äusserst sensible Form der Gesprächsführung ist.“ Schawohl (2011: 166) ergänzt dazu, dass „(...) mit Klartext und Empathie, mit zum Ausdruck gebrachter Wertschätzung und Emphase (...) eine prospektive Kommunikationsbasis mit dem Element einer dialogischen Konfrontation entstehen [kann].“

5.4.2 Aktivierende Ressourcenkonfrontation

Aktivierende Ressourcenkonfrontation soll Veränderungen anregen und ermöglichen sowie das oft ruhende Entwicklungspotential der Jugendlichen freisetzen (vgl. Werner 2011: 172). „Die vorhandenen Ressourcen (Stärken und Kompetenzen) vieler Klienten/innen werden zur angemessenen Problemlösungsgestaltung oder zur selbstverantwortlichen Lebensgestaltung oft nicht ausreichend genutzt.“ (ebd.: 177) Aus diesem Grund sollen die Professionellen gezielt die Aufmerksamkeit auf diese Aspekte lenken. Der konfrontative Anteil ist dabei, dass die Professionellen die Klienten/innen fragen, weshalb sie die eigenen Kompetenzen bisher nicht für eine soziale und konstruktive Lebensführung nutzen konnten. „Diese Art der wohlwollenden positiven Konfrontation soll damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass nicht gezeigte Stärken von Jugendlichen erkannt werden und für zukünftige Herausforderungen zur Verfügung stehen.“ (ebd.) Jugendliche sollen mit der Unterstützung der Professionellen nicht nur die ersichtlichen Stärken aufzählen sondern auch verdeckte Kompetenzen, die es bei gewalttätigem Verhalten gibt, aufdecken. Professionelle sollen bei den Jugendlichen einen ressourcenfördernden Suchprozess ankurbeln, der sie zu einer ausdauernden Auseinandersetzung mit ihrem Potential anregt. Anhand dieses Potentials sollen Aussichten auf die Zukunft verdeutlicht werden und Vertrauen in die eigenen Stärken gefördert werden. Der Fokus liegt dabei immer auf den Unterstützungsangeboten, die Jugendliche für die Anwendung ihrer Kompetenzen (auch in anderen Bereichen) benötigen. Dazu benötigt es eine strukturierte Hilfeplanung seitens der Professionellen sowie Übungsangebote (vgl. ebd.: 177f.). Anhand der aktivierenden Ressourcenkonfrontation „wird der Klient in einen ressourcenaktivierenden Suchprozess gedrängt, um Selbstverantwortung für das Nutzen vorhandener Kompetenzen in gewünschten Kontexten zu entwickeln“ (ebd.: 179).

5.5 Fazit

Konfrontative Pädagogik schreitet ein und hat zum Ziel junge gewalttätige Menschen zu einer Verhaltensveränderung zu ermutigen. Sie basiert auf sozial anerkannten Umgangsformen. In der KP wird nicht gegen die Jugendlichen aber auch nicht für sie gearbeitet, sondern ausschliesslich mit ihnen. Sie erarbeiten sich ihren Erfolg, ihre positive Sichtweise von sich selbst sowie berufliche und soziale Perspektiven eigenständig. KP hat nicht nur Einstellungsveränderungen über Einsicht zum Ziel, sie befasst sich auch mit der Wirkung von wiederholenden Verhaltensweisen. Zudem geht sie davon aus, dass junge Menschen sich nicht gegen Veränderung wehren, sie sträuben sich lediglich davor verändert zu werden. Veränderung ist ein Zeichen der Lebendigkeit, die gerade in der Adoleszenz überdeutlich erfahren wird (vgl. Trapper 2007: 105f.). „*Konfrontative Pädagogik* scheut sich nicht vor der Auseinandersetzung, um junge Menschen ermutigend und werbend für selbstverantwortliches und gemeinschaftliches Handeln zu gewinnen.“ (ebd.)

6 Chancen und Grenzen der KP/des AATs in der Arbeit mit gewalttätigen Mädchen

In diesem Kapitel werden die Chancen und Grenzen der Konfrontativen Pädagogik im Allgemeinen und danach die eines Anti-Aggressivitäts-Trainings für gewalttätige Mädchen aufgezeigt. Dies soll durch ein Fallbeispiel veranschaulicht sowie verdeutlicht werden. Folglich wird das an Steingen (vgl. 2009: o.S.) angelehnte Fallbeispiel ausgeführt, so dass bei den weiteren Ausführungen immer wieder Bezug darauf genommen werden kann. Das Beispiel eignet sich sehr, da es die Komplexität von Gewalt, die Lebenswelt eines gewalttätigen Mädchens sowie mögliche sozialpädagogische Interventionen aufzeigt.

Jasemin – ein typischer Fall

Jasemin, ein 15-jähriges Mädchen mit albanischen Wurzeln, wuchs zunächst mit ihren drei Geschwister bei ihren Eltern auf. Während dieser Zeit kam es zu massiven Gewaltvorfällen durch ihren Vater, sowohl der Mutter als auch den Kindern gegenüber. Als Jasemin zehn Jahre alt war, verliess der Vater die Familie und die Mutter fühlte sich mit der Kindererziehung zunehmend überfordert. Sie fing an ihre Kinder emotional extrem zu vernachlässigen und zu schädigen. Um dies zu veranschaulichen, wird folglich eine Situation aus Jasemins Alltag beschrieben:

Die Mutter von Jasemin sass wie so oft vor dem Fernseher und wollte in Ruhe gelassen werden. Als Jasemins kleiner Hund, den sie sehr mochte, vor die Türe wollte, fing er zu bellen an. Wiederholt schrie die Mutter die Kinder an, dass das Vieh endlich Ruhe geben soll. Der Hund bellte weiter und als er nicht aufhörte, griff die Mutter ihn im Nacken und tauchte ihn ins Aquarium, bis er ertrank. Die Kinder, damals sieben, zehn, 12 und 13 Jahre alt, sahen bei der schrecklichen Tat zu. Nach der Tat setzte sich die Mutter wieder vor den Fernseher und Jasemins jüngerer Bruder begann, die Fische aus dem Aquarium zu holen und sie zu töten. Die Mutter sass während dessen unbeeindruckt auf dem Sofa und schaute weiter fern.

Jasemin war bis zur Trennung ihrer Eltern eine gute Schülerin. Sie besuchte nach der Grundschule das Gymnasium. Nach der Trennung der Eltern ging sie kaum noch zur Schule und wurde Mitschülern/innen und Lehrpersonen gegenüber immer wieder gewalttätig. Zudem erhielt sie Schulverweise und es kam zu einigen Schulwechselln. Dazwischen gab es immer wieder Zeitspannen, in denen Yasemin nicht beschult wurde. Gemeinsam mit ihren Geschwistern begann sie, andere Kinder auszurauben, zu bedrohen und zu verprügeln.

Als Jasemin in das AAT einstieg, besuchte sie bereits die sechste weiterführende Schule, dort war sie aber nur selten anzutreffen.

Von der Polizei wurde Jasemin seit ihrem 12. Lebensjahr als Intensivtäterin verfolgt. Sie wurde bereits mehrere Male wegen Gewaltstraftaten verurteilt. Ihre Mutter unterstützte das Fehlverhalten mit Aussagen wie: „Ich hab gesagt, sie soll das Mädchen (Opfer) beim nächstes Mal in die Telefonzelle ziehen und da verprügeln, denn da hört sie niemand schreien.“

Vom Jugendamt wurde eine Familienbegleitung angeordnet. Die Familienhelfer/innen wechselten jedoch sehr oft, da sie sich mit der Situation in der Familie überfordert sahen. Als die AAT-Trainerinnen Jasemin kennen lernten hatte sie keine verlässliche, erwachsene Bezugsperson. Ihre persönliche Betreuerin äusserte, dass sie nicht mehr an Jasemin glauben würde. Die selben Aussagen machten ihre Lehrpersonen.

Silkenbeumer (vgl. 2002: 76) weist darauf hin, dass Konzepte, welche die Herausarbeitung von individuellen Ressourcen der Jugendlichen zum Ziel haben, verstärkt zu entwickeln und einzusetzen sind. Die Aktivierende Ressourcenkonfrontation als Methode der KP zielt genau auf diesen Aspekt. Das Augenmerk wird dabei auf die aktiv entwickelten Möglichkeiten und

Kräfte gerichtet, welche Jugendliche einsetzen, um mit bestimmten Problemen umzugehen. Ihre Fähigkeiten gilt es durch Konfrontation aufzudecken, zu benennen und aktiv zu nutzen (vgl. ebd.). Bruhns (2010: 371) betont, dass das Konzept der „Stärken- und Ressourcenorientierung“ insbesondere für Mädchen sehr geeignet ist, die mit „Gewalttätigkeit Unsicherheit, Selbstzweifel, Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen“ auszugleichen versuchen. Sie spricht sich zudem, aufgrund der Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Mädchenarbeit, dafür aus, dass dies in einem geschützten sowie geschlossenen Setting geschieht. Dieses Setting basiert auf einer kontinuierlich bestehenden Gruppe aus ca. sechs weiblichen Teilnehmerinnen und zwei Trainerinnen. Somit erhalten die gewalttätigen Mädchen die Möglichkeit sich über ihre Empfindungen, Erlebnisse sowie Motive zu äussern und auszutauschen. Anhand der Möglichkeit, nichtgewalttätige Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln zu können, erweitert sich für die Mädchen ein Repertoire, mit dem positive Anerkennung erfahren werden kann (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird auf ausgewählte Eckpfeiler des AATs Bezug genommen, um aufzuzeigen, inwiefern Aspekte der Methode in der Arbeit mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen vorteilhaft genutzt werden können und wo es gewisse Hürden gibt.

Es wurden jene Eckpfeiler ausgewählt, die im AAT für Mädchen eine hohe Priorität aufweisen und somit stark gewichtet werden.

Beim ersten Eckpfeiler werden die gewaltauslösenden Reize aufzudecken versucht. Solche Gewaltauslöser können sehr unterschiedlich und individuell sein. Soudani (vgl. 2013: 235) beschreibt dazu, dass in ihrer Studie alle interviewten Mädchen Verhaltensdefizite aufzeigen. Diese äussern sich dahingehend, dass keine oder nur eine geringe Möglichkeit für sie besteht, normkonforme und dementsprechend gewaltfreie Handlungsweisen einzusetzen. Diese Defizite können u.a. als treibende Faktoren für die Bildung und Ausprägung des Gewaltverhaltens verstanden werden (vgl. ebd.). Matthies (vgl. 2011: 213) ergänzt, dass in solchen konfrontativen pädagogischen Settings der Fokus vielmals auf die Thematik Stress gelegt wird, da Stress oft eine bedeutende Rolle bei der Entstehung von Gewalt hat. Um wirkungsvolle Gewaltprävention zu betreiben, muss sich jedoch jede Klientin mit ihren persönlichen Stressoren auseinandersetzen. Aus diesen Ausführungen werden mögliche Grenzen ersichtlich, da in den AATs hohe Erwartungen an die Teilnehmerinnen gestellt werden und für ein Gelingen eine notwendige Voraussetzung darstellen. Eine Auseinandersetzung mit individuellen Stressoren setzt beispielsweise eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit voraus. Das Erkennen von Gewaltauslösern beschreibt zudem die Notwendigkeit eines Fallverständnisses. Um die Entstehung sowie Bedeutung von Gewalt zu kennen, benötigt es eine Analyse sowie Diagnose. Die Erfassung der Fallthematik (vgl.

Hochuli Freund/Stotz 2013: 209) und die Deutungen zu einer Fallthematik sind essentiell (vgl. ebd.: 242). Voraussetzung dafür sind zeitliche Ressourcen und fachliche Kompetenzen. *Im Fall Yasemin spiegelt sich die Komplexität von Gewalt wider. Es kann angenommen werden, dass Yasemin Gewalt als Handlungsoption durch ihren gewaltausübenden Vater vorgelebt bekommen hat. Traumatische Erlebnisse, mangelnde emotionale Zuneigung, Schulwechsel und damit verbundene Beziehungsabbrüche führen zu Unsicherheit und einem geringen Selbstwertgefühl. Für Yasemin können solche Gefühle persönliche Stressoren bedeuten. Durch den Einsatz von Gewalt erlebt Yasemin die Bestärkung, dass durch Gewalt Ziele erreicht werden können.*

Der zweite Eckpfeiler des AATs geht dem (vorübergehenden) Nutzen, den Gewalt haben kann, nach. Es wird aufgedeckt welche Vorteile Gewalt für eine weibliche Jugendliche haben kann. Diesen Schritt beschreibt auch Heeg (vgl. 2009: 300) als essentiell in einer therapeutischen oder pädagogischen Begleitung. Das Verstehen, welche Handlungsanreize Gewalt beinhalten kann oder welchen Gewinn ein Mädchen daraus ziehen kann, ist zentral. „In jedem Fall hat Gewalt einen subjektiven praktischen Nutzen, und diesen gilt es zu identifizieren.“ (ebd.) In einem weiteren Schritt ist auch das Verstehen auf der Seite der Jugendlichen sehr hilfreich, damit ein Veränderungsprozess in Gang kommen kann. Sofern sie erkennen, dass Gewalt in unserer Gesellschaft keine tolerierte Konfliktlösung ist und neben dem kurzfristigen Nutzen auf längere Zeit negative Folgen mit sich zieht, steigt das Bewusstsein für eine Verhaltensveränderung, die auf Dauer positive Auswirkungen haben wird. Für viele gewaltausübende Mädchen ist Gewalt fester Bestandteil ihres Selbstkonzeptes und zieht bei einem Verzicht, zumindest kurzfristig, einen Verlust nach sich. Diese Einbuße sollte anerkannt werden und den Mädchen sollte für den Veränderungsprozess genügend Zeit zur Verfügung stehen. Neue Verhaltensmuster müssen eingeübt werden, bis sie im Selbstkonzept verankert sind und zur Gewohnheit werden (vgl. ebd.: 300f.). „Wenn neue Wege angelegt werden, so locken die alten (...) Pfade, weil sie vertraut und vorgespurt sind. Menschen benötigen Energie, um durch neues Gebiet Wege zu bahnen, und es braucht Zeit, bis diese neuen Wege ähnlich vertraut sind wie die alten.“ (ebd.: 301) Dies verdeutlicht, dass die kontinuierliche Dauer eines AATs während fünf Monaten in einer konstanten Gruppe bis zu maximal sechs Teilnehmerinnen sich als geeignet darstellt. Diese Konstanz erweist sich zudem als wichtige Voraussetzung für einen gelingenden Prozess. Während diesem Zeitraum haben die weiblichen Jugendlichen die Möglichkeit Verhaltensveränderungen einzuüben und allfällige Schwierigkeiten können durch die Professionellen aufgefangen sowie bearbeitet werden. Diese Konstanz, die als Arbeitsbasis vorausgesetzt wird, kann unter Umständen eine Schwierigkeit darstellen. Viele Jugendliche müssen ein AAT aufgrund einer Zuweisung der Bewährungshilfe oder des

Jugendgerichts absolvieren. Daher ist die Arbeitsbeziehung von Unfreiwilligkeit des Aufenthaltes und der Beziehungsaufnahme geprägt. Aufgrund dessen müssen anfänglich die Motivation und der Kooperationswille gestärkt werden. Dies kann wiederum viel Zeit in Anspruch nehmen. Es wird erneut ersichtlich, dass hohe Ansprüche an die Teilnehmerinnen gesetzt werden. Sie müssen sich sehr kritisch mit ihrem Selbstkonzept auseinandersetzen und die Bereitschaft zur Verhaltensveränderung muss vorhanden sein. *Im Fall Yasemin ist es wichtig gemeinsam mit ihr zu reflektieren, welchen Nutzen sie davon hat, wenn sie mit ihren Geschwistern andere Kinder ausraubt und verprügelt. Dieser unmittelbare Nutzen sollte mit den langfristigen Konsequenzen wie Verhaftungen, weiteren Verurteilungen, Schulausschlüssen etc. in Relation gesetzt werden. Dabei ist es bestimmt von Vorteil, wenn die vorhandenen Ressourcen und Stärken von Yasemin erkannt und gefördert werden. Diese können für Verhaltensveränderungen genutzt werden. So ist Yasemin beispielsweise eine leistungsstarke Schülerin und kann aufgrund dessen eine gute Ausbildung absolvieren. Individuelle Zielformulierungen und Zukunftsperspektiven könnten sie unterstützen ihre Energie dafür aufzubringen. Es kann davon ausgegangen werden, dass Yasemin den Besuch eines AATs als Auflage vom Jugendamt erhalten hat. Deshalb ist es wichtig mit ihr an der Kooperationsbereitschaft und der verbindlichen Teilnahme am Training zu arbeiten.*

Der dritte Eckpfeiler befasst sich mit dem Vergleich zwischen dem Ideal- und dem Realbild der weiblichen Jugendlichen. Viele gewalttätige Jugendliche stellen sich als stark und unbezwingbar dar, um damit ihre Schwächen zu verbergen. Ihnen soll aufgezeigt werden, dass gerade das Zugeben von Schwächen eine gewisse Stärke bedeuten kann. Das Selbstbild kann stark von seinem Status und der eigenen Positionierung in der Lebenswelt beeinflusst werden. Dazu schreibt Soudani (vgl. 2013: 234), dass gerade Mädchen durch ihr gewalttätiges Verhalten kein hohes Ansehen in der Gesellschaft haben und daher auch nur selten soziale Anerkennung erhalten. Um dieses Defizit zu beheben, versuchen die Mädchen sich durch Gewalthandlungen eine feste Position innerhalb ihrer sozialen Umgebung zu schaffen, mit dem Ziel das eigene Idealbild auszubauen und zu stärken (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht, dass neben der Konfrontation mit dem Ideal- und dem Realbild den weiblichen Jugendlichen aufgezeigt werden sollte, wie sie eine positive und angesehene Position erlangen können ohne Gewalt anzuwenden. Equit (vgl. 2011: 214) erläutert dazu, dass sich das Zusammenspiel der jeweiligen Lebenssituation und der erhaltenen Hilfestellungen als essentiell erweist. Veränderte Lebenssituationen einerseits und das Bemühen um eine gesicherte Integration ins Erwachsenenleben andererseits ermöglichen neue Spielräume für Anerkennung sowie alternative Selbstbilder und Handlungsorientierungen. Aus dieser Ausführung abgeleitet, zeigt sich eine weitere Grenze des AATs. Mit den Teilnehmerinnen

kann beispielsweise eine veränderte Einschätzung zu Konfliktsituationen erarbeitet werden, die familiären konfliktbehafteten Momente beispielsweise können durch das AAT jedoch nicht verhindert werden. Das AAT ist eine Methode, die sehr auf das Individuum und dessen Verhalten fokussiert ist. Ein systemischer Zugang zum Fall kann das AAT nicht gewährleisten.

Im Fall von Yasemin kann dies bedeuten, dass sie in konfliktreichen Momenten nicht mehr zur Gewalt als Lösungsmittel greift, da sie im AAT gelernt hat, ihre Wut und aggressiven Gefühle zu kontrollieren. Gewaltvorfälle in Yasemins Familie können jedoch anhand des AATs nicht verhindert und auch nicht gemeinsam mit allen involvierten Personen analysiert und bearbeitet werden. Dazu benötigt es ergänzende Interventionen, die die Lebensbedingungen sowie Erziehungskompetenzen der Mutter fördern und unterstützen.

Beim vierten Eckpfeiler des AATs liegt der Schwerpunkt auf den Neutralisierungsverfahren. Dabei gilt es aufzudecken, welche Rechtfertigungsgründe und Erklärungen die Jugendlichen für ihr Gewalthandeln angeben und inwiefern es zu Bagatellisierungsversuchen kommt. In Bezug auf Schuld- und Schamgefühl sollen die Jugendlichen in den Trainings neutralisiert werden. Zudem sollen sie ein Bewusstsein darüber erhalten, wie sich Schuld und Reue anfühlen und wie Verantwortung für das eigene Handeln übernommen werden kann. Soudani (vgl. 2013: 232) erläutert zu diesem Phänomen, dass Mädchen, im Vergleich zu Jungen, Gewalt beinahe nie als positives Handlungsmuster begreifen und diese Haltung auch so vertreten. Die Mehrzahl der befragten Mädchen in ihrer Studie gaben an, erst gar nicht zu versuchen, ihr Verhalten zu rechtfertigen. Ein Grossteil bezieht die Schuld auf die eigene Person und ist der Ansicht, dass ihre Gewalttaten keine gute und normkonforme Handlungsoption darstellt. Gewalt wird von diesen weiblichen Jugendlichen als destruktiv und sogar sanktionierungsbedürftig beschrieben (vgl. ebd.). Dies zeigt eine weitere Schwierigkeit, sich bei der Arbeit mit gewalttätigen Mädchen exakt am Inhalt eines AATs zu orientieren. Bei dem Bearbeiten der Neutralisierungsverfahren müsste der Fokus dementsprechend vielmehr auf dem Grund, weshalb die Mädchen, trotz der negativen Bewertung von Gewalt, auf diese Handlungsoption zurück gegriffen haben, gelegt werden. An dieser Stelle sind erneut sehr viel fachliches Wissen und zeitliche Ressourcen gefordert. In Kooperation mit den Teilnehmerinnen müssen verschiedene Erklärungen ergründet und erhellt werden.

In der Zusammenarbeit mit Yasemin könnte sich herausstellen, dass sich Yasemin durch ihre Gewalthandlungen als stark und unbezwingbar erlebt und dies auch so kommuniziert. Möglicherweise fühlt sich Yasemin dazu verpflichtet ihre Geschwister zu schützen und greift bei Momenten der Verunsicherung zu Gewalt. Sie würde ihre Taten damit rechtfertigen ihre Familie beschützen zu müssen. Mit ihr sollte thematisiert werden, wie sie Verantwortung auf

normkonforme Art und Weise übernehmen kann und wie sich ein Opfer von Gewalttaten fühlt. Dabei muss sehr sensibel vorgegangen werden, da Yasemin nicht nur Täterin ist sondern in ihrer Familie bereits selber zum Opfer von Gewalt wurde.

Der fünfte Eckpfeiler befasst sich mit dem Perspektivenwechsel. Silkenbeumer (vgl. 2002: 371) betont, dass die Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen und Empfindungen der Opfer von Bedeutung ist. Da Gewalt als selbstgewählte Handlungsstrategie betrachtet wird, sollten sich die Jugendlichen nicht nur mit den eigenen Handlungen auseinandersetzen sondern auch mit den Konsequenzen, die ihr Agieren mit sich zieht, konfrontiert werden (vgl. ebd.). Wie Soudani (vgl. 2013: 93) schreibt, sind gewalttätige Mädchen häufiger als Jungen von eigenen Gewalterfahrungen betroffen. Dies zeigt auf, dass den meisten Täterinnen die Perspektive der Opferseite bereits bekannt ist. Somit sollte ein mädchenpezifisches AAT Parallelen zwischen den eigenen Opfererfahrungen der Mädchen und jenen ihrer Opfer herstellen. Dies setzt jedoch sehr viel Fingerspitzengefühl von den Professionellen voraus. Da gewalttätige Mädchen oft selbst Opfer von Gewalt wurden, muss stark darauf geachtet werden, dass sie nicht retraumatisiert werden. Möglichkeiten zur Verarbeitung dieser Erfahrungen müssen je nach dem zusätzlich in einem therapeutischen Setting geschaffen werden.

Im Fall von Yasemin könnten die Trainerinnen des AATs sie fragen, wie sie sich gefühlt hat, als ihr Hund starb (als ihn die Mutter ertränkt hat). Dabei muss sehr vorsichtig vorgegangen werden und Yasemin sollte sich dazu bereit erklären, diese Empfindungen teilen zu wollen. Diese wahrgenommenen Gefühle als Opfer bei einer beobachteten Gewalttat könnten Yasemin darin unterstützen welche Folgen und Gefühle ihre Gewalttaten bei den jeweiligen Opfern auslösen.

Die Verhinderung weiterer Gewalttaten kann durch subjektive Ver- und Bearbeitungsstrategien und Handlungskompetenzen erreicht werden. Laut Silkenbeumer (vgl. 2002: 371) sollte sich Gewaltprävention jedoch nicht nur mit diesen Aspekten auseinandersetzen. Mädchenspezifische tertiäre Gewaltprävention sollte zum Ziel haben, die Stellung der weiblichen Jugendlichen in ihren individuellen Lebenswelten zu verbessern und zu stärken, um dadurch weitere Gewalttaten zu verringern. Da diese Förderung in den AATs nicht direkt vorgesehen ist, kann sich dies als sozialpädagogischer Auftrag ausserhalb der Trainings verstehen. Das Aufzeigen von Perspektiven im schulischen und beruflichen Bereich, das Bearbeiten familiärer Schwierigkeiten sowie ein Hinarbeiten auf eine eigenständige Wohnform kann weibliche Jugendliche fördern (vgl. ebd.).

7 Schlussfolgerungen zur Beantwortung der Fragestellung

Dieses letzte Kapitel verfolgt weniger das Anliegen die Thematik Mädchengewalt und Konfrontative Pädagogik zu einem Abschluss zu bringen, als vielmehr die wichtigsten Erkenntnisse aus der Arbeit zusammenzufassen. Zu Beginn der Arbeit wurde in der Einleitung die zentrale Fragestellung erarbeitet. Diese lautet:

„Inwiefern bietet die Konfrontative Pädagogik als sozialpädagogischer Handlungsstil in der stationären Erziehungshilfe mit gewalttätigen weiblichen Jugendlichen im Alter zwischen elf und 21 Jahren Unterstützungsmöglichkeiten, um alternative Verhaltensweisen zu ermöglichen?“

Folgend wird versucht, die im Hauptteil behandelten Inhalte zur Beantwortung der Fragestellung zusammenzufassen. Anschliessend werden Schlussfolgerungen für die Praxis der stationären Erziehungshilfe und für die Soziale Arbeit aufgezeigt.

7.1 Zusammenfassung zentraler Befunde

Jugendgewalt betrifft Jungen und Mädchen auf unterschiedliche Weise und in verschiedener Intensität. Aus diesem Grund ist es sinnvoll geschlechterspezifische Angebote zu entwickeln und anzubieten. Für Mädchen sowie Jungen ist es wichtig, in einem geschützten Umfeld Erfahrungen des Selbstaustausdrucks, der Akzeptanz und der Selbstwirksamkeit zu machen. Letztlich müssen alle Jugendlichen lernen, Verantwortung für ihr Handeln und somit für ihr eigenes Leben zu übernehmen.

Die theoretischen Ausführungen machen deutlich, dass menschliche Gewalt mehrdimensional erklärt werden muss und dass die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht diese Dimensionen ergänzt und differenziert. Abgesehen von der Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht, verdeutlicht vorliegende Arbeit auch die Notwendigkeit kulturelle, individuelle und situative Faktoren bei der Erklärung von Gewalt zu berücksichtigen. Neben der Lebensphase der Kindheit muss auch die adoleszente Entwicklung berücksichtigt werden, sofern ein differenziertes Verständnis eines geschlechtsdifferenzierten Umgangs mit Gewalt erlangt werden möchte (vgl. Micus 2002: 249-251). Da die Adoleszenz gerade für Mädchen häufig mit einem Verlust an Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen gekoppelt ist und „die adoleszente Lebensphase für die weibliche Aggressionsentwicklung einen ‚Wendepunkt‘ mit sich bringt“ (ebd.: 251). Festzuhalten ist, dass die Adoleszenz, als stark krisenbehaftete Zeit, grosse Auswirkungen auf das Aggressions- und Gewaltverhalten, besonders auf die Form der Aggression und Gewalt beider Geschlechter hat (vgl. ebd.).

Aus der Arbeit wird zudem ersichtlich, dass die Lebenssituationen der gewalttätigen im Vergleich zu nicht gewaltauffälligen Mädchen häufiger problembelastet sind. Dies aufgrund familiärer Konflikte, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen in der Familie, unzureichender elterlicher Unterstützung, gekoppelt mit schwierigen ökonomischen Verhältnissen und

schulischen Schwierigkeiten (vgl. Bruhns/Wittmann 2002: 269). Diese Lebensbedingungen können dazu führen, dass die Mädchen das Bedürfnis verspüren selbstwirksam zu sein und Anerkennung zu erhalten. Dies können sie aufgrund der Einnahme einer gewaltbereiten Haltung und durch Gewaltausübungen erfahren. Die Handlungsmacht wird durch den Einsatz von Gewalt sofort spürbar. Dies steht den Alltagsgefühlen von Handlungsunsicherheiten entgegen (vgl. Silkenbeumer 2007: 322). Die erschwerten Lebenslagen der weiblichen Jugendlichen können die Gewaltbereitschaft jedoch nicht hinlänglich erklären, da es auch gewalttätige Mädchen gibt, die in gesicherten ökonomischen und liebevollen Verhältnissen aufwachsen und keine schulischen Schwierigkeiten aufweisen (vgl. Bruhns/Wittmann 2002: 269.). Ob Gewalttätigkeit von Mädchen als Individualisierungsprozess und Ausdruck einer Neupositionierung im Geschlechterverhältnis verstanden werden kann, ist nicht abschliessend beantwortbar (vgl. Silkenbeumer 2007: 330). „Gewalt wird im Kontext der *Auflehnung gegen geschlechtsbezogene Benachteiligungserfahrungen und geschlechterstereotype Einengungen* im Rahmen sich wandelnder Geschlechterverhältnisse zu erklären versucht.“ (ebd.) Aufgrund der stetigen Veränderung und Modernisierung der Gesellschaft, ist für Mädchen nicht mehr eindeutig klar, welches Verhalten gesellschaftlich ein akzeptables Verhalten ist. Modernisierte Anforderungen an weibliche Jugendliche, wie die Vereinigung von Familie und Beruf, verlangen bis zu einem gewissen Grad von ihnen, ihre (zugeschriebene und traditionelle) Rollenfunktion zu durchbrechen. Gerade die Mädchen, die wenig Unterstützung bei der Bewältigung der Identitätsfindung in wichtigen Sozialisationsbereichen erhalten, haben Mühe mit doppelten Botschaften der gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. ebd.: 331).

7.2 Schlussfolgerungen für die Praxis

Die gewonnenen Ergebnisse aus dieser Bachelor Thesis zum Thema Mädchengewalt können die Wahrnehmung in der Praxis schärfen, Reflexionsmöglichkeiten erweitern und Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung geschlechtsspezifischer Konzepte geben.

Da der Konfrontative Stil nicht für sich alleine steht, sondern immer in ein System, ein Konzept oder eine Therapie eingebettet ist, lassen sich einige Aspekte davon gut im Setting der stationären Erziehungshilfe umsetzen. Aus den vorgängigen Ausführung können folgende Schlüsse gezogen werden. Für den stationären Alltag lässt sich ein AAT kaum direkt übernehmen, da auf stationären Wohngruppen meist nicht alle Klienten/innen gewalttätig sind und sich die Zusammensetzung der Gruppe rasch ändern kann. Ein AAT setzt jedoch eine konstante Gruppe voraus und ist ein Gewaltpräventionsprogramm für Jugendliche, die bereits gewalttätig auffällig wurden. Relevante Elemente für den stationären Bereich sind eher die Grundsätze der KP. Das Vorhandensein eines Gewaltpräventionskonzept in einer Institution ist eine wichtige Voraussetzung, um (weitere)

Gewalthandlungen möglichst gering zu halten und ein Wissen darüber zu haben, wie in Krisensituation gehandelt werden kann. Kommt es dennoch zu Gewalthandlungen sollten die Professionellen die Klienten/innen differenziert von ihrem Verhalten betrachten. Die Person sollte dabei ressourcenorientiert betrachtet werden. Eine Konfrontation mit ihrem Verhalten ist notwendig, wobei die Tat zu verstehen versucht werden sollte, jedoch nicht akzeptiert und toleriert werden darf. Diese Auseinandersetzung kann mit den gewalttätigen Jugendlichen in Einzelgesprächen statt finden. Gemeinsam mit ihnen können Handlungsalternativen eintrainiert werden, indem sie modelhaft vorgezeigt werden oder im Sinne von Konditionierung antrainiert werden. Dabei sollen die destruktiven Aggressionen in konstruktive umgewandelt werden.

Silkenbeumer (2002: 75) weist darauf hin, dass „die Stärkung der Kommunikationskompetenzen, des Sozialverhaltens, der Erweiterung körperlicher Wahrnehmung und Ausdrucksmöglichkeiten (...) ein Unterfangen [ist], welches für beide Geschlechter sinnvoll ist.“ Dabei sollte berücksichtigt werden, dass hauptsächlich Mädchen aggressive Gefühle unterdrücken. Ihnen sollte vermittelt werden, dass solche Empfindungen akzeptiert und ernst genommen werden. Diese Emotionen müssen jedoch nicht in gewalttätige Handlungen münden. Fachkräfte sollten mit den Jugendlichen, die Informationen, die in der Wut liegen, entschlüsseln und mit ihnen gemeinsam gewaltfreie Handlungsweisen erörtern (vgl. ebd.). „Wir können Mädchen vermitteln und an uns selbst akzeptieren, dass wir aggressive Gefühle wahrnehmen und annehmen.“ (ebd.)

„Eine geschlechtsbewusste Pädagogik hat das Paradox auszuhalten, dass sie das Geschlecht von Mädchen und Jungen (...) berücksichtigen muss, obwohl es das Ziel ist, dass das Geschlecht als sozialstrukturierende Kategorie an Bedeutung verliert.“ (Silkenbeumer 2002: 75) Solange in der Gesellschaft jedoch geschlechtstypische Konfliktlagen existieren, solange muss das Geschlecht als reale und emotionale Einordnung beibehalten werden. Gemeinsam können mit den Jugendlichen Selbstverständlichkeiten von geschlechtstypischen Rollenerwartungen hinterfragt und entschlüsselt werden. Zudem können sie für Differenzen sensibilisiert werden (vgl. ebd.: 75f.).

7.3 Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit

Eine wichtige Voraussetzung sind Menschen, die Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen, um sie beim Erleben oder Nachholen von Entwicklungsschritten stützen. Laut Erikson ist die Adoleszenz die zweit wichtigste Phase der Identitätsentwicklung. Pädagogisches Handeln im Bereich der Mädchengewalt wird dadurch erschwert, dass wenig darüber bekannt ist, welche Wirkung Unterstützungsangebote und Interventionen für gewalttätige Mädchen haben, inwiefern Konzepte und Angebote aus der Arbeit mit

männlichen gewalttätigen Jugendlichen auf weibliche Jugendliche übertragen werden können (vgl. Heeg 2009: 299). „So wäre weitere Grundlagenforschung wünschenswert, um die Zusammenhänge von Risikolagen, Verarbeitungsformen und Handlungen für weibliche Jugendliche besser zu verstehen.“ (ebd.) Allerdings darf nicht davon ausgegangen werden, dass wissenschaftliche Erkenntnisse direkt in die pädagogische Praxis umgewandelt werden können. Eine intensive und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik kann als Grundlage gesehen werden, um die Jugendlichen besser verstehen zu können. Dieses angeeignete Wissen, über Risikofaktoren, Bedingungen und Bewältigungsmuster ersetzt jedoch nicht die Reflexion in der Praxis und der eigenen pädagogischen Arbeit. Zudem kann keine allgemeingültige, pädagogische Anleitung daraus gezogen werden, wie ein Veränderungsprozess bei gewaltausübenden weibliche Jugendlichen angeregt werden kann und sie dabei unterstützt werden können (vgl. ebd.).

Damit die wertschätzende Haltung gegenüber den Jugendlichen gelingt, ist es für Professionelle unerlässlich sich mit den eigenen Einstellungen und Gefühlen zu Gewalt auseinanderzusetzen (vgl. Heeg 2009: 301). Weidner, Gall und Brand (vgl. 2017: o.S.) beschreiben u.a. die Auseinandersetzung mit der eigenen aktiven und passiven Gewalterfahrung als einen wichtigen Inhalt und bedeutendes Ziel bei der Ausbildung zum/zur Anti-Aggressivitäts-Trainer/in. Zudem sind die Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen von Gewalttätern/innen ein wichtiger weiterer Bestandteil professioneller Kompetenzen. Heeg (2009: 301) hat dazu einige Fragen formuliert, die Professionelle sich stellen sollten: „Welche Gefühle sind mit der Vorstellung verbunden, selber Gewalt anzuwenden? Welche damit, Opfer zu sein? Wem gelten die eigenen Sympathien und weshalb?“ Silkenbeumer (2002: 76) ergänzt dazu: „Wie beurteilen wir gewalttätiges (...) Verhalten bei Mädchen und bei Jungen? Sind da Unterschiede und warum ist dies so? Welche Bilder von Weiblichkeit stellen diese Mädchen mit ihrem Verhalten in Frage und welche Bilder favorisieren und vermitteln wir?“ Auf der Basis der eigenen Reflexion über Gewalt können Fachpersonen den Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglichen, ohne diese sofort zu verurteilen. Bei weiblichen Jugendlichen scheint dies umso wichtiger, da bei ihnen Gewalt im Vergleich zu Jungen weniger zum ‚normalen‘ Umgang gehört und somit weniger thematisiert und bearbeitet wird. Daher benötigen Mädchen umso mehr die Gelegenheit erfahren zu können, welche Empfindungen mit Gewaltausübungen verbunden sind (vgl. Heeg 2009: 301).

Diese Selbstreflexion ist für das Nachvollziehen des subjektiven Sinnes von Gewalt erforderlich. Anhand von Supervisionen in der Praxis sollte sie verstärkt zum Einsatz kommen und eingeübt werden. Aufschluss über sein Selbst ist daher als Voraussetzung für das Verstehen des Gegenübers anzusehen (vgl. Silkenbeumer 2002: 76).

Mädchen die zu Gewalt greifen müssen, benötigen Unterstützung. Sie zu begleiten, ihr Verhalten zu hinterfragen, gemeinsam mit ihnen alternative Lösungsstrategien zu erarbeiten sowie reflektierende Hilfestellungen, zur verbesserten Wahrnehmung eigener Gefühle und Wünsche und deren gewaltloser Durchsetzung zu fördern, ist Aufgabe der Sozialen Arbeit. In einer Lebensphase, die geprägt ist durch entwicklungsbedingte Umbrüche und Ablösungsprozesse benötigen Jugendliche, insbesondere Mädchen, Unterstützungsangebote, die sie ermutigen ohne den Einsatz von Gewalt Freiräume und Erfolgsmomente zu erfahren.

Entscheidend ist die Erkenntnis, dass Gewalt von vielen Faktoren abhängt und deshalb einzelne sozialpädagogische Ansätze nur im Zusammenspiel Wirkung entfalten können. Um Mädchengewalt vorzubeugen und nachhaltig zu verringern, reichen pädagogische Mittel alleine nicht aus. Sozial- und familienpolitische Ansätze sind ebenso gefragt wie spezifische Angebote zur Alltagsbegleitung gewaltbereiter und gewalttätiger weiblicher Jugendlicher. Die Vernetzung von Schulen mit anderen Bildungs- und Familieneinrichtungen und der Polizei sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit im sozialpädagogischen Bereich können Instrumente sein, um gewaltbereite Mädchen möglichst früh zu identifizieren und mit gezielten Massnahmen auf ihr Verhalten eingehen zu können.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Soziale Arbeit zu kurz greift, um eigenständig strukturelle Gegebenheiten für eine Sozialisation ohne Gewalt gestalten zu können. Sie setzt sich zwar intensiv mit der Bearbeitung von Problemkonstellationen, Interventionskonzepten sowie systembezogener Arbeit auseinander. Dies alleine reicht jedoch nicht aus, da zusätzlich langfristige sozialpolitische Aktivitäten erforderlich sind, um institutionelle und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen zu verbessern (vgl. Silkenbeumer 2007: 350).

8 Ausblick

Diese Arbeit soll in erster Linie als eine Anregung gesehen werden, die für weitere Auseinandersetzungen in Bezug auf die Thematik Mädchengewalt und geschlechtsspezifische Prävention verstanden werden soll.

Gewaltbereite und gewalttätige Mädchen stellen de facto eine Klientinnengruppe der Sozialen Arbeit dar. Diese sollte als solche wahrgenommen und weitere spezifische Interventionsmöglichkeiten sollten konzipiert werden. Dafür können bestehende Programme, Ideen und Konzepte genutzt und geschlechterspezifisch angepasst werden. So wie dies anhand der KP und des AATs in vorliegender Arbeit versucht wurde. Aus den Ausführungen unter Kapitel 5.3 kann entnommen werden, dass die KP zwar Anhaltspunkte für den Einsatz bei gewalttätigen Mädchen bietet, der Handlungsstil jedoch sehr selten in der Zusammenarbeit mit weiblichen Jugendlichen eingesetzt wird und es bis anhin in der Schweiz keine AATs für Mädchen gibt (vgl. Orlando/Behringer 2008). Daraus kann rasch die Vermutung angestellt werden, dass sich dieser Handlungsstil für gewalttätige Mädchen nicht eignet. In einer weiteren Arbeit oder anhand eines Forschungsprojekts könnte herausgefunden werden, ob in der Schweiz ein Bedürfnis vorhanden ist, spezifische AATs für Mädchen zu entwickeln.

Ein wichtiger Schritt, um gewaltpräventiv zu arbeiten, ist die bewusste Auseinandersetzung mit der Thematik Gewalt, wie dies in vorliegender Arbeit getan wurde. Die Verhinderung von Mädchengewalt in naher Zukunft hat grosse Chancen, wenn Gewaltpräventionsprogramme bereits frühzeitig ansetzen. Die Sensibilisierung im öffentlichen Raum wie auch unter den Professionellen ist dabei eine wichtige Voraussetzung. Stetige Weiterentwicklung, Weiterbildungen sowie Konzeptentwicklungen sind dafür notwendig.

Geschlechtsspezifische Angebote sollen den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe gerecht werden. Gerade bei der Zielgruppe der gewalttätigen Mädchen sollte vermehrt Einsatz gezeigt sowie investiert werden, da in der Auseinandersetzung mit Jugendgewalt und auch bei der Prävention vorwiegend die männlichen Jugendlichen im Zentrum standen. Die Augen dürfen nicht länger davor verschlossen bleiben, dass Mädchen ebenso wie Jungen abweichende Verhaltensweisen zeigen und gewalttätig werden können. Sich dieser Sache anzunehmen und etwas dagegen zu unternehmen, ist jedoch nicht ausschliesslich Gegenstand der Sozialen Arbeit. Die Aufmerksamkeit sowie die Zivilcourage im öffentlichen Raum aller Gesellschaftsmitglieder ist dabei gefragt. Dabei sollen die Jugendlichen nicht an den Rand der Gesellschaft gedrängt und ausgeschlossen werden. Vielmehr sollte der Kontakt mit ihnen gesucht werden, um ihnen die benötigte Unterstützung anzubieten und dadurch eine Chance zu geben, um am sozialen Leben teil zu haben.

9 Dank

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während der Erarbeitung meiner Bachelor Thesis motiviert und unterstützt haben.

Ein ganz besonderer Dank geht an Frau Prof. Dr. Eva Büschi, die mich während der gesamten Verfassungszeit begleitet und betreut hat. Durch kritisches Hinterfragen und wertvolle Inputs hat Sie einen grossen Teil zur Vollendung dieser Arbeit beigetragen. Sie war stets erreichbar, ist mir mit Rat und Tat zur Seite gestanden und hat mich nach allen Möglichkeiten unterstützt. Ich danke Ihr herzlich für Ihren Einsatz.

Ebenso gilt mein Dank allen Korrekturlesenden, welche Stunden ihrer Zeit in meine Arbeit investiert haben. Sie haben mir viele kostbare Anregungen für die Optimierung meiner Bachelor Thesis geliefert.

Nicht zuletzt danke ich meinen Eltern für die Unterstützung und die Verlässlichkeit während des gesamten Studiums. Ohne sie wäre diese Ausbildung nicht möglich gewesen. Zudem konnte ich auf motivierende und aufbauende Worte, mentale Unterstützung und diverse Hilfestellungen von meinem Freund und meinem Freundeskreis zählen. Somit möchte ich mich bei allen bedanken, die in irgendeiner Form an dieser Arbeit mitgewirkt haben.

10 Quellenverzeichnis

- Aebersold, Peter (2011). Schweizerisches Jugendstrafrecht. 2. Aufl. Bern: Stämpfli.
- Autrata, Otger (2003). Prävention von Jugendgewalt. Nicht Repression, sondern verallgemeinerte Partizipation. Opladen: Leske + Budrich.
- Autrata, Otger/Scheu, Bringfriede (2009). Jugendgewalt. Interdisziplinäre Sichtweise. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruhns, Kirsten/Wittmann, Svendy (2002). „Ich meine mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen“. Mädchen und junge Frauen in gewaltbereiten Jugendgruppen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bruhns, Kristen (2010). Mädchen als Täterinnen. Formen, Hintergründe und Prävention von Mädchengewalt. In: Matzner, Michael/Myrobnik Irit (Hg.). Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 361-374.
- Equit, Claudia (2011). Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden: VS.
- Flammer, August/D.Alsaker, Françoise (2002). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äussere Welten im Jugendalter. Bern: Hans Huber.
- Gause, Detlev/Schlottau, Heike (Hg.) (2002). Jugendgewalt ist männlich. Gewaltbereitschaft von Mädchen und Jungen. Hamburg: EB-Verlag.
- Gudehus, Christian/Christ, Michaela (Hg.) (2013). Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Günder, Richard (2011). Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Heeg, Rahel (2009). Mädchen und Gewalt. Bedeutung physischer Gewaltausübung für weibliche Jugendliche. Wiesbaden: VS.
- Herold, Nina (2011). Konfrontative Pädagogik mit Mädchen/jungen Frauen. Studienarbeit. Norderstedt: Grin.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2013). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, Saskia (2011). Yes, she can. Konfrontative Pädagogik in der Mädchenarbeit. Dortmund: Centaurus.
- Hörmann, Georg/Trapper, Thomas (Hg.) (2007). Konfrontative Pädagogik. Im intra- und interdisziplinären Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hügli, Anton (2005.) Was verstehen wir unter Gewalt? Begriffe und Erscheinungsformen der Gewalt. In: Küchenhoff, Joachim/Hügli, Anton/Mäder, Ueli (Hg.). Gewalt. Ursachen, Formen, Prävention. Giessen: Psychosozial-Verlag. S. 19-44.

- Ittel, Angela/Bergann, Susanne/Scheithauer, Herbert (2008). Aggressives und gewalttätiges Verhalten von Mädchen. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hg.). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer. S. 113-127.
- Kilb, Rainer (2011). Begriffsverständnis und Platzierung „Konfrontativer Pädagogik“ im gesellschaftspolitischen Diskurs. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim/München: Juventa. S. 30-46.
- Koher, Frauke (2003). Friedfertige Mädchen? Psychoanalytische Diskurse – Aggression in der Adoleszenz. In: Koher, Frauke/Pühl, Katharina (Hg.). Gewalt und Geschlecht. Konstruktionen, Positionen, Praxen. Opladen: Leske + Budrich. S.142-159.
- Kraus, Simone/Näf, Tabea (2008). Mädchengewalt – ein doppelter Tabubruch. Eine qualitative Forschungsarbeit zu Präventions- und Interventionsansätzen mit gewaltbereiten und gewalttätigen Mädchen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Studium in Allgemeiner Sozialer Arbeit. Basel.
- Krieger, Wolfgang (2007). Gewalt und Geschlechterverhältnis aus Sicht der Jugendhilfe. Genderspezifische Bedingungen der Entstehung von Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen und ihre Bedeutung für die Jugendhilfe. In: Gahleitner, Silke Brigitta/Lenz, Hans-Joachim. (Hg.). Gewalt und Geschlechterverhältnis – Interdisziplinäre und geschlechtersensible Analyse und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa. S. 115-137.
- Küchenhoff, Joachim/Hügli, Anton/Mäder, Ueli (Hg.) (2005). Gewalt. Ursachen, Formen, Prävention. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Lenz, Hans-Joachim (2007). Gewalt und Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht. In: Gahleitner, Silke Brigitta/Lenz, Hans-Joachim. (Hg.). Gewalt und Geschlechterverhältnis – Interdisziplinäre und geschlechtersensible Analyse und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa. S. 21-51.
- Matthies, Tabea (2011). Zielgruppe Mädchen und junge Frauen. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim/München: Juventa. S. 212-220.
- Micus, Christiane (2002). Friedfertige Frauen und wütende Männer? Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression. Weinheim/München: Juventa.

- Nolting, Hans-Peter (2015). Psychologie der Aggression. Warum Ursachen und Auswege so vielfältig sind. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Nummer-Winkler, Gertrud (2004). Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, Wilhelm/Soeffner, Hans-Georg (Hg.). Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 21-61.
- Orlando, Angélique/Behringer, Maïke (2008). Jugendgewalt. Ursachen, Prävention und Konzepte. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Studium in Allgemeiner Sozialer Arbeit. Basel.
- Resch, Franz/Parzer, Peter (2005). Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. In: Seiffge-Krenke, Inge (Hg.) Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 41-65.
- Sachs, Josef (2006). Checkliste Jugendgewalt. Ein Wegweiser für Eltern, soziale und juristische Berufe. Zürich: Orell Füssli.
- Schanzenbächer, Stefan (2006). Gewalt stoppen mit Konfrontation. Techniken für Prävention und Täterarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schawohl, Horst (2011). Kommunikative Kompetenzen im Kontext der Konfrontativen Pädagogik. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim/München: Juventa. S. 157-166.
- Schawohl, Horst (2013). Kommunikation als motivationaler Faktor für die Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Scheu, Bringfriede (2009). Ursachen von Jugendgewalt. In Autrata, Otger/Scheu, Bringfriede. Jugendgewalt. Interdisziplinäre Sichtweisen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS. S. 13-50.
- Scheithauer, Herbert (2003). Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- Silkenbeumer, Mirja (2002). Mädchen und Gewalt – Vielfältig, tabuisiert und häufig missverstanden. In: Gause, Detlev/Schlottau, Heike (Hg.). Jugendgewalt ist männlich. Gewaltbereitschaft von Mädchen und Jungen. Hamburg: Evangelische Akademie Nordelbien. S. 53-79.
- Silkenbeumer, Mirja (2007). Biografische Selbstentwürfe und Weiblichkeitskonzepte aggressiver Mädchen und junger Frauen. Berlin: Lit.
- Silkenbeumer, Mirja (2011). Jugendkriminalität bei Mädchen. In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch/Henning (Hg.). Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. 2. Aufl. Wiesbaden: VS. S. 319-331.
- Soudani, Miriam (2013). „Männer schlagen keine Frauen?! – Und umgekehrt?“. Das Gewaltverhalten von Mädchen und jungen Frauen. Freiburg: Centaurus.

- Steingel, Anja/Gehring-Decker, Melanie/Knors, Katharina (2016). Mädchengewalt: Verstehen und Handeln. Das Kölner Anti-Gewalt-Programm für Mädchen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stickelmann, Bernd (2014). Provokation Jugendgewalt. Sozialpädagogisches Handeln in Krisen und Konflikten. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trapper, Thomas (2007). „Konfrontative Pädagogik“ als „pädagogisches ultimo ratio“? oder eine Chance zur gelingenden Integration? In: Hörmann, Georg/Trapper, Thomas (Hg.). Konfrontative Pädagogik. Im intra- und interdisziplinären Diskurs. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren. S. 99-110.
- Van Bommel, Kristina (2013). „Jugendgewalt“. Gedanken zu einer sozialen Konstruktion. Eine Studie über den gesellschaftlichen Wandel und wissenschaftlichen Diskurs zu „jugendlichen Gewalttätern“. Stuttgart: Ibidem.
- Weidner, Jens (2006). Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag. In: Kilb, Rainer/Weidner, Jens/Gall, Reiner. Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim und München: Juventa. S. 29-43.
- Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.) (2011). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim/München: Juventa.
- Weidner, Jens/Sames, Karl-Heinz (2011). Curriculum und Methodik des Anti-Aggressivitäts-Trainings. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim/München: Juventa. S. 126-131.
- Werner, Stefan (2011). Aktivierende Ressourcenkonfrontation. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. Weinheim/München: Juventa. S. 171-181.

10.1 Internetquellen

- BFS - Bundesamt für Statistik (2015). 19 Kriminalität und Strafrecht. Jugendgewalt in der polizeilichen Kriminalstatistik: 2009–2014. Neuchâtel. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kriminalitaet-strafrecht.assetdetail.350344.html>
[Zugriffsdatum: 3. Juni 2017].
- BFS - Bundesamt für Statistik (2016). 19 Kriminalität und Strafrecht. Polizeiliche Kriminalstatistik PKS. Jahresbericht 2015. Neuchâtel. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kriminalitaet-strafrecht.assetdetail.2240165.html>
[Zugriffsdatum: 3. Juni 2017].
- Die Schweizer Behörde online (Hg.) (o.J.). URL: <https://www.ch.ch/de/jugendstrafrecht/>
[Zugriffsdatum: 10. März 2017].
- Erziehungsdepartement Kantons Basel-Stadt - Jugend, Familie und Sport, Abteilung Jugend- und Familienangebote (Hg.) (2014). Kommission Gemeinsame Planung Jugend- und Behindertenhilfe Basel-Stadt und Basel-Landschaft. Ergänzende Hilfen zur Erziehung. URL: https://www.google.ch/#q=Ergänzenden+Hilfen+zur+Erziehung+basel&*
[Zugriffsdatum: 3. Juni 2017].
- Heeg, Rahel (o.J.) Mädchen und Gewalt. URL: http://www.doj.ch/fileadmin/downloads/InfoAnimation/Jubilaeumsausgabe_Nr._20/Nr.12_2007__Maedchen_und_Gewalt_.pdf
[Zugriffsdatum: 20. März 2017].
- Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen (2011) (Hg.). Mädchekriminalität und Mädchengewalt in NRW. URL: <https://www.polizei.nrw.de/media/Dokumente/Behoerden/LKA/Maedchengewalt%20in%20NRW.pdf>
[Zugriffsdatum: 23. März 2017].
- Steingen, Anja (2009) Deutsches Institut Online. Genau hinschauen! Chancen und Grenzen der Prävention von Jugendgewalt. URL: <http://www.dji.de/themen/dji-top-themen/dji-online-april-2009-genau-hinschauen-chancen-und-grenzen-der-praevention-von-jugendgewalt/blick-von-aussen-ii.html>
[Zugriffsdatum: 13. Mai 2017].
- Weidner, Jens/Gall, Reiner/Brand, Markus (2017) Deutsches Institut für Konfrontative Pädagogik. URL: <http://www.konfrontative-paedagogik.de/qualifizierung>
[Zugriffsdatum: 11. Mai 2017].

10.2 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abb. 1: Jugendliche Beschuldigte von Gewaltstraftaten 2009-2014 S: 17. In: BFS (2015). 19 Kriminalität und Strafrecht. Jugendgewalt in der polizeilichen Kriminalstatistik: 2009–2014. Neuchâtel. URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kriminalitaet-strafrecht.assetdetail.350344.html>
[Zugriffsdatum: 3. Juni 2017].
- Abb. 2: Verurteilungen für Gewaltstraftaten in der Schweiz 1999-2006 S.18. In Anlehnung an: Heeg, Rahel (2009). Mädchen und Gewalt. Bedeutung physischer Gewaltausübung für weibliche Jugendliche. Wiesbaden: VS.

11 Anhang

Jugendliche: Verurteilungen und verurteilte Personen aufgrund von Gewaltstrafaten nach Geschlecht, Alter und Nationalität, 2015 T 19.03.02.03.03.02.01

	Verurteilungen		Verurteilte Personen										
	N	N	Geschlecht		Alter		Nationalität			Nationalität			
			männlich	weiblich	zwischen 10 und 13 Jahre	zwischen 14 und 15 Jahre	zwischen 16 und 17 Jahre	Schweizer	Ausländer mit B, C, Ci Ausweis	andere Ausländer	N	N	N
Total 1)	1'292	1'250	1'078	172	123	340	787	713	429	108			
Gewaltstrafaten													
Total 1)	37	37	36	1	1	5	31	25	9	3			
111, 112, 113, 116	4	4	4	0	0	0	4	3	1	0			
Vorsätzliche Tötung, inkl. Versuch	27	27	26	1	1	3	23	19	7	1			
Schwere Körperverletzung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Verstümmelung weiblicher Genitalien (in Kraft 01.07.2012)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
124	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Geiselnahme (schwerer Fall)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
185	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Vergewaltigung	5	5	5	0	0	2	3	3	1	1			
190	1	1	x	x	x	x	x	x	x	x			
140.Ziff.4	1	1	x	x	x	x	x	x	x	x			
Raub (schwerer Fall)													
Total 1)	1'138	1'102	954	148	101	285	716	620	386	96			
Minderschwere Gewalt (angewandt evtl. angedroht)													
123	347	344	291	53	28	98	218	190	127	27			
Einfache Körperverletzung	333	326	259	67	55	102	169	185	118	23			
126	64	64	64	0	0	11	53	23	30	11			
Tätlichkeiten	116	115	103	12	0	18	97	52	54	9			
133	201	198	189	9	4	30	164	112	57	29			
Raubhandel	132	132	122	10	15	45	72	84	39	9			
134	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Angriff (in Kraft 01.01.1990)	13	13	12	1	0	5	8	8	1	4			
140.Ziff. 1-3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Raub (einfacher Fall)	45	45	45	0	10	13	22	32	10	3			
181	113	109	84	25	1	14	94	62	34	13			
Nötigung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
181a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Zwangshe (in Kraft 01.07.2013)	13	13	12	1	0	5	8	8	1	4			
183	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Freiheitsberaubung/Entführung	45	45	45	0	10	13	22	32	10	3			
184	113	109	84	25	1	14	94	62	34	13			
Freiheitsb./Ent. (schwerer Fall)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
189	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Sexuelle Nötigung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
285	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Gewalt gegen Behörden/Beamte													
156.Ziff. 3	292	289	239	50	41	102	146	159	107	23			
Erpressung (schwerer Fall)	248	245	196	49	36	81	128	138	90	17			
180	50	50	49	1	5	22	23	24	20	6			
Minderschwere Gewalt (angedroht)													
156.Ziff. 1,2,4													
Erpressung (einfacher Fall)													

1) Da in einem Urteil mehrere Straftaten enthalten sein können, übersteigt die Summe der einzeln ausgewiesenen Straftaten das Total.

X: Angabe entfällt aus Datenschutzgründen.

Stand der JUSUS Datenbank: 18.08.2016
 Quelle: Bundesamt für Statistik - Jugendstrafrechtsstatistik (JUSUS)
 Auskunftsstelle: 058 463 62 40, crime@bfs.admin.ch
 © BFS