



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Gewalt in der Schule mit Fokus auf „Bullying“
Religionspädagogische Reflexionen zu
Prävention und Intervention

Verfasserin

Susanne Uhl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, im April 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 020 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Katholische Religion

Betreuerin:

Dr. Andrea Lehner-Hartmann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich zunächst ganz herzlich bei meiner Familie bedanken. Ihr habt mich immer unterstützt, mir Kraft gegeben und mir in schwierigen Zeiten Mut gemacht.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei meiner Professorin, Dr. Andrea Lehner-Hartmann, die mir zahlreiche Tipps und Anregungen für diese Arbeit gegeben hat.

Schließlich bedanke ich mich noch bei meinen Freunden und Freundinnen, die so fleißig Korrektur gelesen haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
-------------------------	----------

Teil I: Aktuelle Erkenntnisse in der Gewaltforschung

1 Theoretische Ausführungen über Gewalt	5
1.1 Begriffsdefinitionen zu Gewalt und Aggression.....	5
1.2 Formen von Gewalt	7
1.3 Wie Gewalt entsteht.....	8
1.3.1 Die psychologischen Theorien	9
1.3.2 Die soziologischen Theorien	10
1.3.3 Die integrativen Erklärungsmodelle.....	11
2 Gewalt in der Schule.....	13
2.1 Gewaltphänomene in der Schule	13
2.1.1 Eine Einführung in den Begriff „Bullying“	14
2.1.2 Erscheinungsformen von Bullying.....	17
2.1.3 Opfer bzw. TäterInnen von Bullying.....	18
2.2 Theorien/ Ansätze zur Erklärung von Gewalt in der Schule.....	23
2.3 Einflussfaktoren von Gewalt im außerschulischen Bereich	26
2.3.1 Die Familiensituation.....	26
2.3.2 Die Peers	27
2.3.3 Die Medien.....	28
2.4 Der Zusammenhang von Geschlecht und Gewalt in der Schule	28
Zusammenschau	32

Teil II: Strategien im Umgang mit Gewalt

3 Bullying – Was ist zu tun?	33
3.1 „Brennpunkte“ im Umgang mit Gewaltsituationen in der Schule	33
3.1.1 Schulebene.....	34

3.1.2	Klassenebene	36
3.1.3	LehrerInnenebene	37
3.1.4	SchülerInnenebene.....	40
3.1.5	Elternebene - Was sollen sie wissen, was können sie tun?	43
3.2	Die Furcht vor dem „Fremden“	44
3.3	Tat – TäterInnen – Opfer.....	46
3.3.1	Opferperspektive.....	46
3.3.2	TäterInnenperspektive	48
3.4	Analyse einer realen Bullyingsituation	49
3.4.1	Problemanalyse	51
3.4.2	Lösungsansätze	52
4.	Probleme bei der Bekämpfung von Bullying	55
4.1	Wenn die Schule schweigt - Die Lehrperson als EinzelkämpferIn.....	57
4.2	Wie können Veränderungen geschehen?	58
	Zusammenschau	59

Teil III: Religionspädagogische Reflexionen

5.	Anknüpfungspunkte in der Religionspädagogik	61
5.1	Ambivalenz von Religion und Gewalt.....	62
5.2	Zwei unterschiedliche Zugänge.....	63
5.2.1	Mit Gefühl gegen Gewalt (Naurath Elisabeth)	63
5.2.2	Friedenserziehung nach Egon Spiegel.....	67
5.3	Religionsunterricht und Gewalt	69
5.3.1	Die Eignung des RU Gewalt zu thematisieren	72
5.3.2	Die Rolle des/r Religionslehrers/in	73
5.3.3	Geschlechtergerechter Religionsunterricht	75
6	Mobbing in der Bibel	80
6.1	Exkurs: Gewalt in der Bibel	80

6.2	Zusammenfassung von Gen 37,1 – 50,26.....	82
6.3	Problemanalyse	84
6.3.1	Josef – ein Mobbingopfer?	85
6.3.2	Rollenverteilung	86
6.4	Bibeltheologische Überlegungen	88
6.5	Gründe für die Gewalt in der Josefgeschichte.....	91
6.6	Religionspädagogische Überlegungen.....	92
6.6.1	Religionspädagogische Impulse nach E. Naurath	93
6.6.2	Religionspädagogische Impulse nach E. Spiegel.....	94
	Zusammenschau	95
7	Offene Fragen und notwendige, zukünftige Entwicklungen	97
	Literaturverzeichnis	99
	Abstract	107
	Lebenslauf	109

Einleitung

Die Diplomarbeit wird das Thema „Gewalt in der Schule“ mit Fokus auf der besonderen Gewaltform des „Bullying“ behandeln. Das Thema Gewalt in der Schule ist gegenwärtig in den Medien stark vertreten. Dabei handelt es sich meist um Berichte von Amokläufen an Schulen, sexuellen Missbrauchsfällen, etc. Die spezielle Gewaltform des Bullying ist jedoch nach wie vor zu wenig in den Medien und in der Wissenschaft präsent. Vermutlich deswegen, da es sich um weitaus weniger spektakuläre Äußerungen von Gewalt handelt und es außerdem schwer aufzudecken ist.

Diese Arbeit wird mithilfe aktueller Literatur und Forschungsergebnissen versuchen, das Thema Gewalt und besonders Bullying in der Schule, von Grund auf und aus verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen. Um das Thema zu vertiefen werden verschiedene Modelle auf ihre gewaltpräventive bzw. –intervenierende Tauglichkeit für die Schule geprüft, um im Anschluss daran die gewonnenen Erkenntnisse in religionspädagogische Reflexionen einzubauen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil beschreibt den gegenwärtigen, wissenschaftlichen Diskussionsstand von Gewalt bzw. schulischer Gewalt. Es wird zunächst der Versuch unternommen die Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“ zu definieren und kurz zu erläutern. Im Zuge dessen werden drei unterschiedliche Theorien, welche für die Entstehung von Gewalt herangezogen werden, vorgestellt.

Es folgt eine Bestandsaufnahme der Gewaltphänomene in der Schule, wobei das Augenmerk auf die konkrete Gewaltform des Bullying gelegt wird. Dabei wird zunächst der Begriff an sich geklärt. Nach einer kurzen Definition werden sowohl die Erscheinungsformen von Bullying als auch die TäterInnen- bzw. Opferperspektiven beschrieben. Dabei wird aber nicht nur die Gewalt zwischen den SchülerInnen beleuchtet, sondern auch die Lehrpersonen als Opfer und TäterInnen von Gewalt in den Blick genommen.

Wurden zuvor allgemeine Theorien für die Entstehung von Gewalt betrachtet, so werden im Anschluss an die TäterInnen- bzw. Opferperspektiven nun Theorien und Ansätze folgen, welche konkret zur Entstehung von Gewalt in der Schule beitragen. Diesbezüglich werden auch die Einflussfaktoren von Gewalt im außerschulischen Bereich vorgestellt.

Den Abschluss des ersten Teils bildet die Erläuterung des Zusammenhangs von Geschlecht und Gewalt in der Schule.

Der zweite Teil wird unter die Frage gestellt: „Was ist zu tun um Bullyingsituationen zu vermeiden bzw. wie soll man in solchen Situationen reagieren?“

Dabei werden die verschiedenen Ebenen in der Schule Schritt für Schritt darauf untersucht, wie mit Gewaltphänomenen bzw. Bullying in der Schule umzugehen ist und was zu tun ist, damit es gar nicht erst soweit kommt. Es werden dafür Erkenntnisse und Ergebnisse von Studien, welche im ersten Teil eine Rolle gespielt haben, herangezogen. Außerdem werden verschiedene Aspekte von gegenwärtigen Präventiv- bzw. Interventionsmodellen für Gewalt in der Schule in die einzelnen Kontexte eingebaut.

In Bezug auf die Lehrkräfte, die Eltern und die SchülerInnen wird untersucht, welche Verhaltensweisen bzw. Maßnahmen notwendig sind, um ein gewaltvolles Klima in der Schule zu vermeiden bzw. einzudämmen. Außerdem wird die „Angst vor dem Fremden“ als Auslöser von Gewalt und Aggression genauer erörtert. Um die erarbeiteten Inhalte zu verdeutlichen, wird der zweite Teil eine Analyse einer realen Bullyingsituation beinhalten. Am Ende des zweiten Teils wird das Augenmerk auf die vorhandenen Probleme bei der Bekämpfung von Gewalt bzw. Bullying in der Schule gelegt. Dabei wird unter anderem konkret auf die Rolle der Lehrperson eingegangen, die sich häufig, aufgrund des vorhandenen Systems, mit dem Problem der Gewalt in der Schule bzw. in der Klasse, allein gelassen fühlt.

Der dritte Teil befasst sich mit religionspädagogischen Reflexionen bezüglich Gewaltphänomenen. Es wird zunächst auf das ambivalente Verhältnis von Religion und Gewalt eingegangen. Danach werden zwei unterschiedliche religionspädagogische Konzepte vorgestellt und hinsichtlich ihrer gewaltpräventiven bzw. intervenierenden Wirkung untersucht. Anschließend wird der Fokus wieder auf die Schule, im Speziellen auf den Religionsunterricht gelegt und der Frage nachgegangen, welchen Ansprüchen der Religionsunterricht im Hinblick auf Gewaltphänomene in der Schule heutzutage genügen muss. Vor allem die Rolle des/r Religionslehrers/in wird dabei analysiert. Dies soll explizit noch einmal unter Einbeziehung der Genderkomponente geschehen.

Das letzte Kapitel des dritten Teils widmet sich dem Thema „Mobbing in der Bibel“, da die Bibel einen zentralen Anknüpfungspunkt in der Religionspädagogik darstellt und deswegen auch auf die Gewaltthematik bzw. auf Mobbing untersucht werden soll.

Als Einführung in das Kapitel wird zunächst der Zusammenhang bzw. die Bedeutung von Gewalt in der Bibel erläutert. Danach konzentrieren sich die Betrachtungen auf die

Josefgeschichte (Gen 37,1 – 50,26). Diese Erzählung wird auf Mobbing- bzw. Gewaltphänomene untersucht und im Anschluss daran exegetisch und religionspädagogisch reflektiert. Dabei werden erneut die Ansätze von Elisabeth Naurath und Egon Spiegel, welche in einem vorhergehenden Kapitel bereits besprochen wurden, miteinbezogen. Die Arbeit wird mit einer Zusammenschau und der Darstellung der noch offenen Fragen und notwendigen, zukünftigen Entwicklungen abgerundet.

1 Theoretische Ausführungen über Gewalt

Das erste Kapitel soll mithilfe von Definitionen und Begriffsbestimmungen auf die nachfolgenden Inhalte vorbereiten und sozusagen den Grundstein für die folgende Arbeit liefern. Es wird zunächst der Versuch unternommen, den Begriff „Gewalt“ zu definieren, welcher im Anschluss daran mit dem Begriff „Aggression“ in Relation gesetzt wird. Danach folgt eine Auflistung und Beschreibung der verschiedenen Formen von Gewalt.

1.1 Begriffsdefinitionen zu Gewalt und Aggression

Obwohl man den Begriff „Gewalt“ im Alltag immer wieder verwendet, gestaltet sich eine Definition des Begriffes bei näherer Betrachtung als äußerst schwierig, da das Gewaltphänomen an sich sehr heterogen ist. Die Literatur bietet eine Fülle verschiedener Definitionen von Gewalt, welche allerdings je nach Kontext unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Wissenschaftliches Arbeiten stellt den Anspruch klar definierte Begriffe zu verwenden, doch dies ist beim Thema Gewalt kein leichtes Unterfangen. Ebenso ist die Vorstellung darüber, was als gewalttätige Handlung gewertet wird oder nicht, was als gut oder schlecht interpretiert wird oder ob eine Handlung als normal oder als von der Norm abweichend gedeutet wird, eine Frage sozialer Interpretation¹, d.h. davon abhängig welche Formen von Gewalt kulturell als legitim und welche als illegitim gelten, wobei man hier beachten muss, dass sich Normen und Werte mit der Zeit verändern können.²

Gewalt ist in sozialen Gefügen eingebettet und nicht nur Mittel um Gefühle, oftmals innerhalb von Konflikten, auszudrücken, sondern auch Ergebnis von sozialen Prozessen. Doch dort wo Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung verwendet wird, erzeugt dies wiederum Konflikte.³

¹ vgl. HONIG, Michael-Sebastian: Verhäuslichte Gewalt. Eine Explorationsstudie über Gewalthandlungen in Familien. Dissertation. Tübingen, 1985, 90. In: TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 20

² vgl. HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John: Gewalt. Zu den Schwierigkeiten einer systematischen internationalen Bestandsaufnahme. In: HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Opladen, 2002, 16f.

³ vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 24

Hurrelmann und Bründel beschreiben Gewalt als „soziale Krankheit“, welche als Spiegel der kulturellen Gegebenheiten fungiert und die nur durch Veränderungen in allen gesellschaftlichen Ebenen in den Griff zu bekommen ist.⁴

Als Hindernis bei der Verwendung des Begriffes „Gewalt“ stellt sich dessen Doppelbedeutung heraus, da er auf der einen Seite die direkte persönliche Gewalt und auf der anderen Seite die legitime institutionelle Gewalt bezeichnet. Im Englischen stellt dies kein Problem dar, da zwei verschiedene Begriffe, „violence“ bzw. „power“, verwendet werden.⁵

Der Begriff der „Aggression“ wird in der Literatur oftmals mit Gewalt in Verbindung gebracht und auch synonym dazu verwendet. Hurrelmann und Bründel sind der Auffassung, dass sowohl Gewalt als auch Aggression dieselben Vorgänge bezeichnen, wobei sich Gewalt als Begriff mit der Zeit immer mehr durchzusetzen scheint.⁶ Entgegen dieser Auffassung der synonymen Begriffsverwendung, bezeichnet für Tillmann et al. der Begriff der Gewalt lediglich eine Unterkategorie von Aggression, d.h. die ausgelebte Form der Aggression, wobei für ihn beispielsweise „Vandalismus“ keine Form der Aggression darstellt.⁷

Auch Schubarth ist der Meinung, dass Gewalt lediglich ein Teilgebiet, eine extreme Form, von Aggression ist, welche psychisch oder physisch zum Ausdruck gebracht wird. Im Gegensatz zu Tillmann et al. gehört für Schubarth die Beschädigung von Sachen (Vandalismus) sehr wohl zur Kategorie der Aggression. Schubarth weist außerdem auf eine durchaus positive Form aggressiven Verhaltens hin, welches sich im Sport oder im Durchsetzungsvermögen von Führungskräften äußert.⁸

In dieser Arbeit wird an die Ansicht von Hurrelmann und Bründel angeschlossen und die Begriffe Gewalt und Aggression synonym verwendet.

⁴ vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 18

⁵ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 12

⁶ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 17

⁷ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 24

⁸ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 16ff.

1.2 Formen von Gewalt

Die Vielschichtigkeit des Gewaltbegriffes versucht Klaus-Jürgen Tillmann anhand eines „Zwiebelschalenmodells“, welches bei einem relativ eng gefassten Gewaltbegriff beginnt und Stück für Stück ausgeweitet wird, zu erläutern.⁹

Tillmann beginnt zunächst bei der engen Definition von Gewalt als körperlichen Zwang und physische Schädigung, doch schnell begreift man, dass auch hierbei differenziert werden muss, denn es existieren sowohl kulturelle, moralische, wie auch normative Unterschiede. So galt beispielsweise ein „Klaps“ auf den Hintern eines Kindes vor nicht all zu langer Zeit keinesfalls als Gewalthandlung. Ebenso war es LehrerInnen bis in die 1960er erlaubt ihre SchülerInnen körperlich zu bestrafen. Für Tillmann ergibt sich nun eine erste enge Begriffsdefinition von Gewalt, welche sowohl die zielgerichtete Ausübung physischer Kraft als auch die Androhung dies zu tun, beinhaltet.¹⁰

Auch Nunner-Winkler beschränkt sich bei der Definition des Gewaltbegriffes auf die physische Komponente. Diese Einengung des Begriffes begründet sie mit der Eindeutigkeit des physischen Gewaltbegriffes und durch die eindeutige Abgrenzung zu anderen Definitionen. Jedoch wurde an ihren Überlegungen Kritik geübt, da sie damit nur einen Teil des Gewaltphänomens erfassen konnte und andere Formen von Gewalt außer Acht gelassen wurden.¹¹

Tillmann erweitert seine Gewaltdefinition schließlich noch um den Aspekt der psychischen Ausübung von Gewalt, wobei diese Form der Gewalt oft nur schwer erkannt wird.¹²

Sowohl physische als auch psychische Erscheinungsformen von Gewalt werden in die Kategorie der **individuellen Gewalt** eingeordnet.¹³ In den Bereich der psychischen Gewalt fallen für Schubarth die verbale Gewalt (z.B.: jemanden durch Beleidigungen schädigen), die nonverbale Gewalt (z.B.: jemanden durch Mimik und Gestik schädigen), die indirekte psychische Gewalt (z.B.: jemanden durch Gerüchte schädigen) sowie, die durch den

⁹ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 18f.

¹⁰ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 29f.

¹¹ vgl. NUNNER-WINKLER, Gertrud: Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: HEITMEYER, Wilhelm/SOEFFNER, Hans-Georg (Hrsg.): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Frankfurt am Main, 2004, 55

¹² vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 20f.

¹³ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 17f.

technischen Fortschritt bedingten neuen Formen von Gewalt, wie „Cyber-Bullying“, „Happy Slapping“ bzw. „Handy-Slapping“ (Filmen und Verbreiten von Gewalthandlungen).

Zur individuellen Form der Gewalt zählen zusätzlich alle Arten von Vandalismus (Beschädigung oder Zerstörung von Gegenständen), fremdenfeindliche und rassistische Gewalt, sowie sexuelle bzw. geschlechterfeindliche Gewalt. „School Shooting“ und Amokläufe fallen auch in die Sparte der individuellen Gewalt.¹⁴

Es gilt die sexuelle Gewalt hervorzuheben, da bei ihr sowohl psychische als auch physische Formen der Gewalt eine Rolle spielen. Bei sexueller Gewalt wird das Opfer körperlich, sowie auch in seiner Würde, also psychisch, verletzt.¹⁵

Der individuellen Gewalt steht die **institutionelle Gewalt** gegenüber, welche man in drei Unterkategorien unterteilen kann. Zum einen die legitime Ordnungsgewalt, wo Inhaber in hierarchisch übergeordneten Positionen ein bestimmtes Verhalten erzwingen können, um ihren Auftrag und ihre (gesellschaftliche) Bestimmung zu erfüllen (z.B.: Polizei, Lehrkräfte etc.). Zum anderen die illegitime „strukturelle“ Gewalt, welche nun nicht mehr die Förderung der Mitglieder der Institution (z.B.: die Selbstentfaltung der SchülerInnen) als Ziel hat, sondern deren Unterdrückung und schließlich die dritte Form, die kollektive „politische“ Gewalt, welche die Reaktionen auf illegitime Gewalt zum Inhalt hat (z.B.: Schülerproteste, Kritik an etablierten Machtverhältnissen).¹⁶

1.3 Wie Gewalt entsteht

In der Literatur finden wir zahlreiche Theorien über die Entstehung von Gewalt, welche man grob in zwei Kategorien einteilen kann. Auf der einen Seite stehen die **psychologischen Theorien**, auf der anderen Seite die **soziologischen Theorien**.

Im folgenden Abschnitt soll ein Überblick über die beiden Kategorien erstellt, sowie auf deren untergeordnete Theorien eingegangen werden, welche sich vor allem nach dem Schema von Hurrelmann und Bründel richten (vgl. Hurrelmann/Bründel, 2007, 33 – 50).

¹⁴ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 18ff.

¹⁵ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 19

¹⁶ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 20ff.

1.3.1 Die psychologischen Theorien

Bei den psychologisch akzentuierten Theorien wird verstärkt auf die persönlichen Eigenschaften und auf deren Wechselwirkung mit der Umwelt eingegangen.¹⁷

Trieb- und Instinkttheorien gehen von einem angeborenem Aggressionspotential des Menschen aus, welches im ursprünglichen Sinne der Selbsterhaltung und der Sicherung des Überlebens dient.¹⁸ Diese Impulse, welche dem Menschen innewohnen und ihren Auslöser meist in Provokationen oder durch Gefühle der Benachteiligung haben, müssen von Zeit zu Zeit entladen werden, da es sonst zu seelischen Störungen kommen könnte.¹⁹

Obwohl die Triebtheorien sehr verbreitet und bekannt sind, gibt es für deren Annahmen keine empirischen Belege. Ein erwähnenswerter Kritikpunkt wäre, dass durch sie die vielfältigen, individuellen Ursachen für Aggressionen außer Acht gelassen werden.²⁰

Die **Emotionstheorien** gehören ebenfalls in die Gruppe der psychologischen Theorien von Gewalt und nehmen an, dass Aggression und Gewalt „auf eine bestimmte subjektive Befindlichkeit zurückzuführen seien, die durch einen Erregungs- und Gefühlszustand gekennzeichnet ist.“²¹

Die Emotionstheorien kann man erneut in Subkategorien unterteilen, worunter beispielsweise die Frustrationstheorie fällt, welche davon ausgeht, dass Aggression aufgrund der Verfehlung eines Zieles und aus dessen Enttäuschung darüber resultiert. Ebenso wie Frustration können alle Formen von negativen Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger über ungerechte bzw. unfreundliche Behandlung oder Emotionen wie Scham oder Erniedrigung, aggressionsfördernd wirken.²²

¹⁷ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 33

¹⁸ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 34

¹⁹ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 22

²⁰ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 22f.

²¹ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 37

²² vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 38

Lerntheorien gehen davon aus, dass Aggression, genauso wie viele andere Verhaltensweisen auch, ein Ergebnis eines Lernprozesses ist. Dabei spielt das Lernen am Modell, im Kontext Schule, eine besondere Rolle. Speziell im Bereich der Schule bieten sich zahlreiche Möglichkeiten an, Verhaltensmuster einzuüben bzw. am Modell (LehrerInnen haben Modellcharakter) zu lernen.²³

1.3.2 Die soziologischen Theorien

Soziologische Theorien legen ihren Fokus auf das soziale Umfeld bzw. die strukturellen Bedingungen und „wollen dabei soziale Regelmäßigkeiten aufzeigen“.²⁴ Während bei den psychologischen Theorien meist von Aggression die Rede war, ist es in Bezug auf die soziologischen Theorien üblich, den Begriff „abweichendes Verhalten“ zu verwenden.²⁵

Konflikt- und Spannungstheorien besagen, dass es zu abweichendem Verhalten kommt, wenn die Lebensumstände einer Person die Chance nehmen sich sozial zu integrieren bzw. Anerkennung zu bekommen oder wenn, und das trifft vor allem in der Schule zu, es keine eindeutigen und transparenten Regeln gibt.²⁶ Gewalt resultiert also in dieser Theorie aus der Ausweglosigkeit der Situation eines Menschen, d.h. wenn diejenige Person keine alternativen Chancen sieht ihre Ziele zu erreichen.

Bei den **Etikettierungs- und Definitionstheorien** werden nicht direkt die Ursachen, sondern die gesellschaftlichen Reaktionen fokussiert, d.h. dass deviantes Verhalten auf gesellschaftlichen Definitions- und Zuschreibungsprozessen im Rahmen von Interaktionen basiert. Gerade erst das Aufstellen von Regeln und Normen in einer Gesellschaft erzeugt abweichendes Verhalten, da eine Gewalthandlung dadurch lediglich das gesellschaftliche Etikett „Gewalthandlung“ bekommt.²⁷

²³ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 41

²⁴ SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 35

²⁵ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 21

²⁶ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 42f.

²⁷ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 38f.

Ein Merkmal dieser Theorie ist unter anderem, dass einer Person, welche einmal eine aggressive Handlung durchgeführt hat, schnell „ein Stempel aufgedrückt“ wird, d.h. dass sich in einer sozialen Gruppe, beispielsweise in einer Schulklasse, die Rolle des Aggressors in kürzester Zeit verfestigen kann.²⁸

Eine letzte Gruppe, welche im Zuge der soziologischen Theorien erwähnt werden sollen, sind die **sozialen Kontrolltheorien**. Diese Theorien gehen davon aus, dass je stärker man sich mit den Idealen und Zielen einer Organisation bzw. Institution identifizieren kann, desto geringer das Ausmaß der sozialen Gewalt innerhalb dieses Systems ist. Auch die Festigkeit der Bindungen innerhalb einer solchen Organisation spielt dabei eine Rolle, deshalb ist beispielsweise die Einbindung der SchülerInnen in die Schulorganisation besonders entscheidend, da sie so ein Gefühl der Verantwortung und der Mitbestimmung bekommen und dadurch selbst dafür Sorgen können, gewalttätiges Verhalten in der Schule zu minimieren.²⁹

1.3.3 Die integrativen Erklärungsmodelle

Unter integrativen Erklärungsansätzen versteht man die Kombination und Zusammenschau mehrerer Modelle aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Schubarth beschreibt hierfür drei Modelle, welche im folgenden Teil kurz erläutert werden. (Schubarth, 2010, 46-51)

- 1) Der sozialisationstheoretische Ansatz: Der Fokus liegt hier auf dem Verhältnis von persönlichen Handlungskompetenzen in Wechselwirkung mit den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen. Zu abweichendem Verhalten kommt es dann, wenn individuelle Strategien nicht mit den Anforderungen der Gesellschaft in Einklang sind.
- 2) Der geschlechtsspezifische Ansatz: Ausgegangen wird von einer „geschlechtsbezogenen Gewaltphänomenologie“, welche die Unterschiede der Gewalthandlungen zwischen Männern und Frauen untersucht, sowohl in der Intensität als auch in den verschiedenen Formen.

²⁸ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 45f.

²⁹ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 47ff.

- 3) Die sozialökologischen Theorieansätze: „Die Grundannahme ist, dass Gewalt das Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Wechselbeziehungen zwischen innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen ist.“³⁰

Dieser kurze Abriss der verschiedenen Theorien sollte zeigen, dass jeder einzelne Ansatz etwas Spezielles betonen möchte, sei es nun in persönlicher oder in gesellschaftlicher Hinsicht. Trotzdem ist festzuhalten, dass es nicht „die eine“ Theorie gibt, mit welcher man die Bedingung der Ursache für Gewalt herausfinden kann, sondern dass es immer auf die Situation ankommt. Eine Gewalthandlung resultiert meist aus einer Kombination der verschiedenen Gründe.³¹

³⁰ SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 50

³¹ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 49f.

2 Gewalt in der Schule

Nach einigen allgemeinen Bestimmungen zu Gewalt, Aggression, den unterschiedlichen Formen von Gewalt und den Erklärungsansätzen wird in diesem Kapitel das Augenmerk auf die Schule gerichtet und die verschiedenen Gesichter von Gewalt in der Schule erörtert, mit speziellem Fokus auf „Mobbing“ bzw. „Bullying“. Nach einer Analyse zu den Erscheinungsformen von „Mobbing“ bzw. „Bullying“ und einigen Anmerkungen zu Mobbingopfern bzw. -täterInnen, wird der Zusammenhang zwischen Gender und Gewalt erläutert und versucht im Anschluss anhand einiger Theorien, der Frage nachzugehen, welche Gründe es für Gewalthandlungen in der Schule geben könnte.

Um einen Überblick über die heutige Situation in Bezug auf Gewaltvorkommen an Österreichs Schulen zu gewinnen, werden immer wieder aktuelle Forschungsergebnisse in die einzelnen Kapitel eingebaut.

Nachdem die Begriffe erklärt und die Formen der Gewalt in der Schule ausführlich besprochen wurden, wird der Fokus auf die bestehenden Probleme mit Gewalt umzugehen bzw. sie zu vermindern, gelegt.

2.1 Gewaltphänomene in der Schule

Die Schule stellt für die meisten Menschen heutzutage jenen Ort dar, welcher die ersten zwei Jahrzehnte im Leben massiv prägt, d.h. dass ein großer Teil der persönlichen Entwicklung in den Bereich der Schule fällt.³² Gerade deshalb ist der Fokus auf die Schule, in Bezug auf Gewalt, unverzichtbar.

Obwohl laut Hurrelmann und Bründel, ein großer Teil der Gewalthandlungen auf dem Schulhof, dem Schulweg oder Busbahnhöfen etc. passiert, wird in diesem Abschnitt ausschließlich auf Gewaltphänomene innerhalb der Schule eingegangen.³³

Auf Schulebene haben wir es in der Gegenwart mit einer Vielzahl von Gewaltformen zu tun. Es handelt sich dabei um psychische und physische Gewaltphänomene, worunter Disziplinprobleme, verbale Angriffe, Vandalismus, Verstöße gegen Regeln, fremdenfeindliche

³² vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 118f.

³³ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 63f.

Attacken, sexuelle Übergriffe, geschlechterfeindliche Gewalt und in besonders schweren Fällen „School Shooting“ (siehe 1.1.1) fallen.³⁴ In der Schule finden wir also alle drei, oben bereits erörterten, Ausdrucksweisen von Gewalt.

Eine noch nicht erwähnte, jedoch in der Institution Schule weit verbreitete Form von Gewalt ist das „Bullying“, auf welches im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird.

2.1.1 Eine Einführung in den Begriff „Bullying“

Ausgehend von Skandinavien wurden Gewaltphänomene in sozialen Gefügen ab den 1970er Jahren erstmals wissenschaftlich untersucht.³⁵ Dabei spielt vor allem Dan Olweus, ein schwedischer Psychologe, eine zentrale Rolle, da er als Erster den Begriff „Mobbing“ verwendet hat.³⁶ Im Englischen wird der Begriff mit „Bullying“ übersetzt, was sich wiederum von „Bully“ (brutaler Kerl) ableitet. In Pons Cobuild English Learner`s Dictionary wird „Bully“ folgendermaßen definiert:

„A bully is someone who uses their strength or power to hurt or frighten you.“³⁷

Ob „Bullying“ und „Mobbing“ dieselbe Bedeutung haben, wird in der Literatur auf vielfache Weise diskutiert. Einige Literaten stützen sich auf die sprachlichen Wurzeln der beiden Begriffe, sodass beim Bullying von EinzeltäterInnen und bei Mobbing (vom engl. mob = die Meute)³⁸ von mehreren TäterInnen die Rede ist.³⁹

Andere Verfasser vertreten die Ansicht, dass die beiden Begriffe zwar dasselbe bedeuten, aber je nach Kontext unterschiedlich verwendet werden. So wird in der Schule von Bullying

³⁴ vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 109f.

³⁵ vgl. OLWEUS, Dan: Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: HENSCHER, Angelika et al.: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 2008, 247

³⁶ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 17

³⁷ Pons Cobuild English learner`s dictionary. Stuttgart, 1989, 119

³⁸ Langenscheidts Großes Schulwörterbuch. Deutsch-Englisch. Berlin und München, 2001, 760

³⁹ vgl. BÖDEFELD, Axel: „... und du bist weg!“ Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien 2006, 15

und in der Arbeitswelt von Mobbing gesprochen.⁴⁰ Da es sich aber meist nur um kleine Unterschiede handelt, verwenden viele Autoren die beiden Begriffe synonym.⁴¹

Da ich während meiner Recherchen häufiger auf die Bedeutungsgleichheit von „Mobbing“ und „Bullying“, in Bezug auf die Schule, gestoßen bin, werden die beiden Ausdrücke in der Arbeit ebenfalls synonym verwendet.

Olweus definiert Mobbing wie folgt:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist. Negative Handlungen können mit Worten begangen werden, z. B. durch Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen. Eine negative Handlung besteht auch, wenn jemand einen anderen durch Körperkontakt schlägt, tritt, stößt, kneift oder festhält. Es ist auch möglich, eine negative Handlung ohne den Gebrauch von Worten oder Körperkontakt zu begehen, zum Beispiel durch Fratzenschneiden oder schmutzige Gesten oder indem man jemanden von einer Gruppe ausschließt oder sich weigert, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen.“⁴²

Für Olweus fallen in diese Definition, welche zum großen Teil auch für die heutige Forschung als Ausgangspunkt dient,⁴³ sowohl psychische als auch physische Schädigungen hinein, bei denen entweder einer oder mehrere Täter/innen bzw. Opfer beteiligt bzw. betroffen sind⁴⁴, aber darauf wird im nächsten Abschnitt genauer eingegangen.

Es gibt nun einige Kennzeichen von Bullying, welche, mit Hilfe verschiedener Literatur, im Folgenden zusammengetragen werden:

- „In einer persönlichen Beziehung, die sich durch ein tatsächliches oder subjektiv wahrgenommenes Macht- bzw. Kräfte-Ungleichgewicht auszeichnet“⁴⁵ Das Opfer hat also kaum Gelegenheit seinen Aggressoren zu entkommen.

⁴⁰ vgl. BÖDEFELD, Axel: „... und du bist weg!“ Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien 2006, 15f.

⁴¹ vgl. BÖDEFELD, Axel: „... und du bist weg!“ Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien 2006, 16

⁴² OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 22f.

⁴³ ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 18

⁴⁴ OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 22f.

⁴⁵ OLWEUS, Dan: Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: HENSCHERL, Angelika et al.: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 2008, 248

- „Kann sich in unterschiedlichen Äußerungsformen manifestieren (z.B. körperlich, verbal, relational; s.u.)“⁴⁶
- „Wiederholtes Auftreten über einen Zeitraum“⁴⁷
- „Aggressive Verhaltensweisen, die eine aktive, zielgerichtete Schädigungs-/Verletzungshandlung, inklusive zielgerichteten Schädigungsversuchen bzw. Versuchen, anderen Personen Unannehmlichkeiten zu bereiten, umfasse“⁴⁸
- „Durch einen oder mehrere Täter bzw. Täterinnen / gegenüber einem oder mehreren unterlegenen Opfer/-n“⁴⁹

Alsaker stellt noch einmal heraus, dass „grundsätzlich alle Formen von aggressiven und rücksichtslosen Handlungen, welche das Selbstwertgefühl einer anderen Person beeinträchtigen können“⁵⁰ als Bullying zu bezeichnen sind, doch das Hauptmerkmal bildet die Wiederholung der Taten.

Bullying ist abzugrenzen von „Tobspielen und Necken“⁵¹ bzw. von „freundschaftlichen Raufereien“⁵², welche sich unter gleichaltrigen SchülerInnen abspielen. Solche Konflikte sind enorm wichtig für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, da sie so die Möglichkeit haben, ihre Grenzen, sowie auch die der anderen entdecken zu können und im Zuge dessen auch anzuerkennen.⁵³ Obwohl diese Konflikte einen sehr hohen Stellenwert in der Entwicklung haben, ist jedoch unbedingt festzuhalten, dass die Grenzen dieser Auseinandersetzungen sehr fließend sein können. Denn selbst wenn es zu Beginn nicht so beabsichtigt war, kann schnell eine Bulliyingsituation daraus entstehen.

⁴⁶ WOLKE, D./STANFORD, K.: Bullying in school children. In: MESSAR, D./MILLAR, S.: Exploring developmental psychology: From infancy to adolescence, 1999. In: SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 20

⁴⁷ OLWEUS, Dan: Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: HENSCHERL, Angelika et al.: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 2008, 248

⁴⁸ WOLKE, D./STANFORD, K.: Bullying in school children. In: MESSAR, D./MILLAR, S.: Exploring developmental psychology: From infancy to adolescence, 1999. In: SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 20

⁴⁹ vgl. BÖDEFELD, Axel: „... und du bist weg!“ Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien 2006, 16

⁵⁰ ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 19

⁵¹ SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 21

⁵² BÖDEFELD, Axel: „... und du bist weg!“ Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien 2006, 15

⁵³ ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 21

2.1.2 Erscheinungsformen von Bullying

Bullying ist eine der vielen Formen von Gewalt in der Schule, doch auch diese kann man in einem weiteren Schritt in mehrere Kategorien unterteilen.

Schweer teilt Bullying zunächst in „direkte“ und „indirekte“ Formen ein, welche sich dadurch unterscheiden, dass beim direkten Bullying jemand von Angesicht zu Angesicht beschimpft oder angeschrien wird, während bei der indirekten Art des Bullying beispielsweise jemand aus einer Gruppe ausgeschlossen oder Gerüchte über diesen verbreitet werden.⁵⁴ Des Weiteren kann man zwischen „reaktivem“ und „proaktivem“ Bullying differenzieren. Bei proaktivem Bullying wird gewalttätiges Handeln intentional ausgeführt, während der Grund für reaktives Bullying eine vorausgegangene negative Erfahrung ist.⁵⁵

Eine weitere Klassifikation von Bullying finden wir bei Scheithauer et al., welche in drei Kategorien einteilen:⁵⁶

- „Physische (prototypische) Bullies“: Darunter versteht man sozusagen die klassische und weit verbreitetste Form von Bullying, welche direkte, körperliche Attacken beinhaltet. Aufgrund dieses öffentlichen Charakters ist diese Art des Bullying leicht zu erkennen.
- „Verbale Bullies“: Hierbei geht es um Verletzungen, welche durch Worte entstehen. Scheeer (siehe oben) beschreibt dies als „indirektes Bullying“.
- „Relationale (unprototypische) Bullies“: Wenn Personen aus sozialen Gruppen ausgeschlossen bzw. ausgestoßen werden und infolgedessen keinen sozialen Anschluss mehr haben.

Von Scheithauer et al. werden des Weiteren noch sogenannte „alternative Erscheinungsformen“ des Bullying vorgestellt. Darunter fallen „homophobisches Bullying“ (gründet in einer Unsicherheit bzw. Angst vor etwas Fremden), „Bullying mit fremdenfeindlichen Hintergrund“ (Diskriminierung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit)

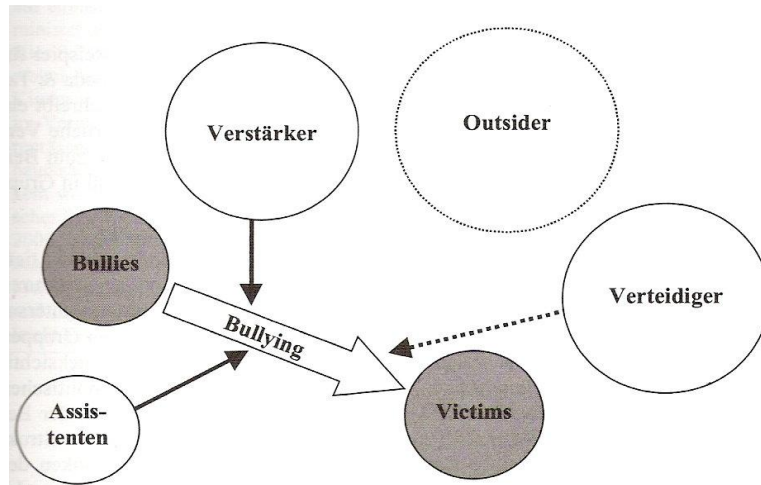
⁵⁴ vgl. PETERMANN, Franz/HELMSEN, Johanna: Aggressives Verhalten im Unterricht. In: SCHWEER, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, 2.,vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, 2008, 399

⁵⁵ vgl. PETERMANN, Franz/HELMSEN, Johanna: Aggressives Verhalten im Unterricht. In: SCHWEER, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, 2.,vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden, 2008, 399

⁵⁶ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 31

und letzten Endes „Bullying-Formen, welche über neue Medien (Handy, etc.) vermittelt werden.“⁵⁷ Der Fachterminus hierfür lautet „Cyber-Mobbing.“⁵⁸

2.1.3 Opfer bzw. TäterInnen von Bullying



„Rollenzugehörigkeiten beim Bullying“⁵⁹

Die oben dargestellte Abbildung veranschaulicht sehr klar, dass es beim Bullying nicht nur Opfer und TäterInnen gibt, sondern auch, dass daran mehrere Personen beteiligt sind. Beim Prozess des Bullying steckt viel mehr dahinter, als man zunächst sieht. Im Folgenden wird näher auf die einzelnen „Rollen“ beim Bullying eingegangen.

Im Laufe der Recherchen haben sich bestimmte Eigenschaften der einzelnen Rollen herauskristallisiert, welche in diesem Abschnitt ebenfalls angeführt werden.

Alsaker teilt die Rollen folgendermaßen ein:⁶⁰

1. TäterInnen bzw. „Bullies“
2. Opfer bzw. „Victims“
3. MitläuferInnen bzw. „Bystanders“

⁵⁷ SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 32

⁵⁸ HARRING et al.: Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden, 2010, 303

⁵⁹ SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 35

⁶⁰ vgl. ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 31

1. TäterInnen bzw. „Bullies“

Darunter versteht man SchülerInnen, welche andere Personen mobben, selbst aber nicht in die Opferrolle schlüpfen.⁶¹ Sie werden auch als „Anführer bzw. Anführerinnen“ bezeichnet.⁶²

Die typischen TäterInnen stehen der Anwendung von aggressivem Verhalten, als Mittel zur Konfliktlösung, sehr positiv gegenüber. Sie haben ein hohes Dominanzbedürfnis bzw. Selbstwertgefühl und wählen ihre Opfer sehr geschickt aus. D.h. sie achten darauf, dass die Opfer weder physisch, noch hinsichtlich ihres sozialen Status, eine Bedrohung darstellen.⁶³

Im Gegensatz zu der Annahme, dass Bullies zwar körperlich stark, aber wenig Intelligenz aufweisen und so Gewalt als einzigen Lösungsweg ansehen, gehen Sutton et al. davon aus, dass manche Bullies „über ausgeprägte Fähigkeiten im sozialen Bereich verfügen können, die sie in »machiavellistischer« Manier zur Herstellung und Aufrechterhaltung der eigenen machtvollen Position, sowie zum Durchsetzen egoistischer Ziele nutzen.“⁶⁴

Der Bully verfolgt die Absicht, aufgrund seiner Beliebtheit, Einfluss auf die anderen ausüben zu können, um so auch effektiv, indirekt bzw. relational aggressiv sein zu können, indem er beispielsweise Gerüchte in die Welt setzt, welche von den anderen SchülerInnen geglaubt werden.⁶⁵

2. Opfer bzw. „Victims“

Im Gegensatz zu den TäterInnen von Gewalt zeichnen sich die Bullyingopfer durch ein niedriges Selbstwertgefühl, Ängstlichkeit und Unsicherheit aus. Des Weiteren sind sie häufig einsam und haben keine Freunde. Auf Angriffe reagieren sie oft passiv, aber auch mit ineffektiven Handlungen. Bei männlichen Opfern spielt oft auch die körperliche Schwäche eine Rolle.⁶⁶

Holtappels et al. teilen die Opfer in zwei unterschiedliche Kategorien ein. Gegenüber stehen sich die oben beschriebenen Opfer – „die ergebnen oder passiven Opfer“ – und die sogenannten „provozierenden Opfern“. Als „provozierende Opfer“ werden jene

⁶¹ vgl. ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 31

⁶² vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 34

⁶³ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 287f.

⁶⁴ WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens Hrsg.: Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 300f.

⁶⁵ vgl. WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens Hrsg.: Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 301

⁶⁶ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 286f.

SchülerInnen bezeichnet, welche sowohl ängstliche als auch aggressive Verhaltensmuster zu Tage legen. Meist können sie sich nur schwer konzentrieren und werden als hyperaktiv beschrieben. Aufgrund ihres Verhaltens provozieren sie dadurch oft die anderen SchülerInnen in der Klasse.⁶⁷

3. MitläuferInnen bzw. „Bystanders“

Die nachfolgenden Rollen fallen alle in die Kategorie der MitläuferInnen bzw. „Bystanders“, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht unmittelbar an der Gewalthandlung teilhaben und die Möglichkeit besitzen, verschiedene Rollen einnehmen zu können.

Mit dem „Bystander-Effekt“ bezeichnet die sozialpsychologische Forschung jene Gründe, warum Personen, welche eine Gewaltsituation beobachten, nicht helfend eingreifen, sondern einfach nur zuschauen.

„Dieser Effekt ist sogar umso stärker, je mehr andere Bystander anwesend sind: Dann nimmt das Gefühl, persönlich für den Verlauf der Situation verantwortlich zu sein, ab (Verantwortungsdiffusion), weil man das Nichteingreifen der anderen Anwesenden als Hinweis darauf wertet, dass keine wirkliche Notsituation vorliegt (pluralistische Ignoranz), und weil man sich vor den anderen als einzig Eingreifender nicht blamieren möchte.“⁶⁸

Täter - Opfer

Die Gruppe ist eine Synthese der ersten beiden Formen, da diese SchülerInnen zum einen selbst TäterInnen, zum anderen aber auch selbst Opfer von Gewalttaten sind.⁶⁹

MitläuferInnen oder „passive GewalttäterInnen“

Dies sind sozusagen die „Gefolgsleute“ des/r Täters/in, welche bei den diversen Gewalthandlungen mitwirken, diese aber nicht initiieren. Sie ahmen den Mobber nach und genießen infolgedessen ebenfalls ihre Macht. Je größer die TäterInnengruppe ist, umso sicherer fühlt sich jede/r einzelne in der Gruppe. Sie stehen dem Einsatz von Gewalt ebenfalls positiv gegenüber; zwar in geringerer aktiver Form, jedoch ermutigen sie den/die

⁶⁷ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 286f.

⁶⁸ DARLEY, J.M./LATANÈ, B.: Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. Journal of Personality and Social Psychology. 1968. WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 300

⁶⁹ vgl. ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 31

TäterIn.⁷⁰ In der obigen Abbildung werden sie als AssistentInnen (z.B. halten das Opfer fest) oder als VerstärkerInnen (ermutigen den/die TäterInnen) bezeichnet.⁷¹

VerteidigerInnen bzw. Helfer und Helferinnen des Opfers

Sie versuchen das Opfer zu unterstützen, wenn nötig zu trösten und drücken gelegentlich ihr Missfallen am Gewalthandeln aus. Diese Gruppe stellt leider die Minderheit, der am Bullying beteiligten Personen, dar, da diese durch ihr Einsetzen für das Opfer selbst Gefahr laufen, ebenfalls zum Opfer zu werden.⁷²

Außenstehende bzw. „Outsider“

Darunter versteht man SchülerInnen, welche weder Gewalt ausüben, noch Opfer von Gewalt sind. Sie versuchen die Bullying-situationen zu ignorieren und bieten den Opfern keine Hilfe an. Aber da sie nichts unternehmen, werden die passiven Zuseher oft, sowohl von Opfern als auch von TäterInnen, als gewaltbejahend erlebt.

2.1.3.1 LehrerInnen als Opfer von SchülerInnengewalt

Wurde in den vergangenen Abschnitten der Fokus auf die Gewalt zwischen SchülerInnen gelegt, so soll sich dieser Abschnitt der SchülerInnengewalt gegenüber LehrerInnen widmen, da auch LehrerInnen eine wichtige Rolle im Bereich des Bullying einnehmen; sei es nun als Opfer oder aber auch als TäterInnen.

Empirische Befunde für diesen Bereich der Gewalt gibt es bislang nur sehr wenige, da dieses Thema grundsätzlich eher selten zur Sprache gebracht wird.

Fuchs et al. haben 1999 als Teil einer groß angelegten Studie zum Thema Gewalt von SchülerInnen herausgefunden, dass sich SchülerInnengewalt am häufigsten in „grobem Unfug“, wie beispielsweise dem Lehrer die Luft aus den Reifen lassen, äußert. Die Formen der Gewaltattacken variieren jedoch, je nach Geschlecht oder Alter. So sind Fuchs et al. der

⁷⁰ vgl. ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 31

⁷¹ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 34

⁷² vgl. ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 31

Meinung, dass ältere SchülerInnen weniger Gewalt anwenden und Schüler, im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen, häufiger gewalttätig sind.⁷³

In Bezug auf Cyber-Mobbing wurde 2007 ebenfalls eine Studie durchgeführt, die sich unter anderem, auch mit Gewalt von SchülerInnen gegen LehrerInnen beschäftigt. Acht Prozent von den 4000 befragten Personen gaben an, schon einmal Opfer von Cyber-Mobbing gewesen zu sein, jedoch hat dies die Betroffenen nur in einigen wenigen Fällen ernsthaft eingeschränkt (Schulwechsel u.ä. war nur selten der Fall)⁷⁴.

Ein Aspekt, welcher noch gar nicht behandelt wurde, ist jener, dass oft auch LehrerInnen gegenüber SchülerInnen gewalttätig werden und genau dies wird im nächsten Abschnitt erläutern.

2.1.3.2 SchülerInnen als Opfer von LehrerInnengewalt

Eine der Aufgaben von LehrerInnen ist, dass sie in ihrem Handeln und Auftreten eine Modellfunktion für die SchülerInnen einnehmen sollen. Ist dies nicht der Fall, d.h., verhalten sich Lehrkräfte nicht korrekt, so läuft dies schnell auf die Verhaltensweisen der einzelnen SchülerInnen über.⁷⁵

Die Wissenschaft hat diesen Bereich von Gewalt in der Schule noch kaum erforscht, weshalb auch hier sehr wenige Ergebnisse aus Studien vorliegen. Volker Krumm ist einer der wenigen Forscher, welcher sich mit dieser Thematik, im Speziellen auch mit dem Machtmissbrauch von LehrerInnen, auseinandergesetzt hat. In einer Untersuchung im Jahr 1997 fanden Krumm et al. heraus, dass LehrerInnengewalt gegen SchülerInnen ebenso häufig auftritt, wie Gewalt zwischen SchülerInnen.⁷⁶

In einer weiteren Studie von Krumm et al., bei der insgesamt 915 StudentInnen befragt wurden, haben 70% angegeben, in irgendeiner Form durch ihre LehrerInnen gekränkt worden zu sein. Krumm et al. betonen des Weiteren, dass die Intensität von größerer Bedeutung ist, als die Art der Kränkung. Kränkungen haben oft den Verlust an

⁷³ FUCHS, Marek/LAMNEK, Siegfried/LUEDTKE, Jens: Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 – 1999. Opladen, 2001, 135ff.

⁷⁴ UMG Institut: Cybermobbing in Schulen, 2007

⁷⁵ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 58

⁷⁶ vgl. KRUMM, Volker et al.: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. 1997.

Selbstvertrauen, Angst- oder Fluchtverhalten seitens des/r SchülerIn zur Folge. Außerdem verschlechtert sich das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrkraft und SchülerIn massiv.⁷⁷

Es sei hier kurz erwähnt, dass eine spezielle Form des Machtmissbrauchs, die größten Teils von der Lehrkraft gegenüber SchülerInnen ausgeht, die sexuelle Gewalt ist.

Im Gegensatz zu Krumms Ansicht, dass LehrerInnengewalt eine Form von Machtmissbrauch darstellt, meint Klaus Hoos, dass die Gewalt von LehrerInnen meist ein Zeichen von Hilflosigkeit in ihrer Aufgabe als ErzieherInnen ist, aber auch ein Hinweis darauf sein kann, dass ihnen der LehrerInnenberuf überdrüssig geworden ist.⁷⁸

2.2 Theorien/ Ansätze zur Erklärung von Gewalt in der Schule

Im folgenden Abschnitt werden die von der Institution Schule erzeugten Einflussfaktoren von Gewalt in der Schule in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt, d.h. die von „außen mitgebrachten Schülerdispositionen“⁷⁹ spielen in diesem Unterkapitel eine sekundäre Rolle. Fakt ist, dass die Schule einen sehr großen Anteil an der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat, da sie in den ersten beiden Lebensjahrzehnten „das zentrale Lebensfeld“ für diese darstellt.⁸⁰

Hurrelmann und Bründel erwähnen in ihren Ausführungen zu den Einflussfaktoren von Gewalt in der Schule zunächst **schulorganisatorische** und **unterrichtsorganisatorische Bedingungen**.⁸¹

Zu Beginn wird auf die schulorganisatorischen Bedingungen eingegangen und die gewaltbegünstigenden Faktoren Punkt für Punkt vorgestellt. In diese Kategorie fallen die äußeren, organisatorischen und räumlichen Rahmenbedingungen einer Schule. Sprague und Walker weisen darauf hin, dass die architektonische Beschaffenheit des Schulgebäudes, aber auch das Erscheinungsbild der Klassenräume erhebliche „Risikofaktoren“ für Gewalt

⁷⁷ vgl. KRUMM, Volker et al.: Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. 2003.

⁷⁸ HOOS, Klaus: Mobbing in der Schule – was Lehrer Schülern antun können. Schulmanagement 30/4, 32ff. 1999.

⁷⁹ SCHUBARTH, Wilfried/KOLBE, Fritz-Ulrich/WILLEMS, Helmut (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Opladen, 1996, 48

⁸⁰ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 104

⁸¹ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 112ff.

darstellen.⁸² Eine Schule die sehr offen gestaltet ist, bietet nicht so viel Möglichkeit für Gewalthandlungen, da diese meist in uneinsehbaren Räumen, Fluren, abgeschirmten Nischen und Ecken des Schulgebäudes etc. stattfinden.

Auch Olweus greift dieses Thema auf. Er bezeichnet vor allem die Toiletten als „Gefahrenbereiche“, auf welche man besonders achten sollte.⁸³ Oft wird angenommen, dass die Größe der Schule und die Größe der Klassen Faktoren sind, die Gewalt begünstigen, doch Olweus konnte keine Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Gewalt und der Schul- bzw. Klassengröße feststellen.⁸⁴

Im Gegensatz dazu spielt die Anzahl der LehrerInnen sehr wohl eine Rolle, denn so ist eine gute Aufsicht in den Pausen oder auf dem Schulhof gewährleistet. Anzumerken ist jedoch, dass die bloße Anwesenheit erwachsener Personen nicht ausreicht, sondern dass diese, wenn nötig, auch entsprechend eingreifen und gewalttätiges Verhalten nicht einfach toleriert wird.⁸⁵

Einen weiteren Risikofaktor für Gewalt stellt eine chaotische und unstrukturierte Schulstruktur dar, d.h. wenn sich beispielsweise LehrerInnen untereinander über gewisse Regeln nicht einig sind und folglich den SchülerInnen jegliche Orientierung fehlt.⁸⁶ Für SchülerInnen sind Bezugspunkte und Ansprechpartner enorm wichtig, da sie sonst nicht wissen, an wen sie sich in Konfliktsituationen wenden können.

Auch die Umgebung der Schule, die unmittelbare Nachbarschaft, der Stadtteil, usw., haben Einfluss auf die Gewaltnatur der Schule. Olweus hat hingegen mit dem Vorurteil aufgeräumt, dass Gewalt ein „Großstadtphänomen“ ist, indem er, anhand von Untersuchungen gezeigt hat, dass es gerade in Großstädten ein größeres Problembewusstsein für Gewalt in der Schule gibt.⁸⁷

⁸² vgl. SPRAGUE, J.R./WALKER, H.M: Safe and healthy schools: Practical Prevention Strategies. 2005, Ney York: Guilford Press. In: HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 112ff.

⁸³ vgl. OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 76

⁸⁴ vgl. OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 34f.

⁸⁵ vgl. OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 75

⁸⁶ vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 126

⁸⁷ vgl. OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 34

Zu den unterrichtsorganisatorischen Risikofaktoren für Gewalt in der Schule zählen Hurrelmann und Bründel, unter anderen, die „Entfremdung und Distanz zu schulischen Normen und Werten“. D.h., dass sich SchülerInnen von den gegebenen Normen und Werten entfernen, wenn beispielsweise die Lehrkräfte diesbezüglich keine Vorbildrollen einnehmen und sie dadurch Ungerechtigkeiten erfahren.⁸⁸

Misserfolge, Schulversagen und Leistungsdruck, welche stark am Selbstbewusstsein des Einzelnen nagen, sind ebenfalls gewaltbegünstigende Faktoren und fallen auch in die Sparte der unterrichtsorganisatorischen Risikofaktoren. Hierbei spielt vor allem die vorhandene oder aber auch nicht vorhandene Unterstützung durch die Eltern eine große Rolle.⁸⁹

Wie bereits unter 2.2 erwähnt, gibt es einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gewalt. Dies äußert sich, laut Hurrelmann und Bründel, besonders stark in einer „falsch angelegten Koedukation“⁹⁰, worunter man das vorurteilsbehaftete Verhalten von LehrerInnen gegenüber Jungen und Mädchen versteht.⁹¹

Wenig Lob, viele Strafen, schlechte Unterrichtsqualität, Verwirrungen bzgl. des erwünschten Verhaltens in der Schule, aggressives Verhalten von Seiten der Lehrperson, ein schlechtes Betriebsklima (z.B.: Konkurrenz unter den Lehrkräften, Uneinigkeit, Streit), etc., sind alles Punkte die „inkompetentes Lehrerverhalten“ kennzeichnen und ebenfalls Aggressionen bei den SchülerInnen hervorrufen können. Hurrelmann und Bründel erwähnen des Weiteren „schlechte Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen“, sowie „Burnout-Symptomatik bei Lehrkräften“, als unterrichtsorganisatorische Risikobedingungen.⁹²

Fazit ist, dass gewaltfördernde Risikofaktoren in der Schule auf allen Ebenen zu finden sind; dessen sollte man sich auch bewusst sein, wenn man etwas dagegen unternehmen möchte.

⁸⁸ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 114f.

⁸⁹ vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 125

⁹⁰ Unter Koedukation versteht man, in Bezug auf Bildung, das Aufheben der Geschlechtertrennung in den Schulen und das Aufstellen eines Gleichheitspostulats von Jungen und Mädchen.

⁹¹ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 118f.

⁹² vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 121ff.

2.3 Einflussfaktoren von Gewalt im außerschulischen Bereich

Wurden im vorhergehenden Abschnitt gewaltfördernde Faktoren, die ihren Ursprung in der Schule haben, besprochen, so soll sich dieser Abschnitt den „in die Schule mitgebrachten“ Risikofaktoren für Gewalt widmen.⁹³

Die außerschulischen Bereiche, welche untersucht werden, sind: die Familie, die Peer-Gruppen und der Medienkonsum. Fakt ist, dass schulische Gewalthandlungen nicht nur auf schulische Bedingungen zurückzuführen sind, sondern ihren Ursprung oftmals in den sogenannten „sozialen Systemen“ außerhalb der Schule haben.⁹⁴

2.3.1 Die Familiensituation

Eliot et al. haben bereits in den 1980-er Jahren den förderlichen Einfluss von zerrütteten Familienverhältnissen, Scheidungen bzw. Trennungen, schlechte Wohnsituationen, Armut und Erziehungsstile, welche einengend wirken, für Gewalt und Aggression in der Schule untersucht.⁹⁵

Auch Olweus hat sich in seinen Studien die Frage gestellt, welche Erziehungsstile bzw. welche Faktoren in der Kindheit zur Ausprägung aggressiver Verhaltensweisen führen. Olweus hat schließlich vier einflussreiche Faktoren gefunden, welche nachfolgend kurz vorgestellt werden sollen: (Olweus, 1995, 48f.)

- Emotionale Distanz von einem oder beiden Elternteilen führt beim Kind später zu aggressivem Verhalten gegenüber anderen Personen.
- Zu viele Freiheiten und eine zu große Toleranzschwelle von Seiten der Eltern gegenüber aggressivem Verhalten ermutigt das Kind dieses Verhalten weiterzuführen.
- Den dritten Punkt stellt Olweus unter das Motto „Gewalt erzeugt Gewalt“. Dies soll bedeuten, dass, wenn die Eltern zu Gewalt greifen, auch das Kind nichts anderes kennen lernt und so die Wahrscheinlichkeit steigt, dass es später ebenfalls zu gewalttätigen Methoden greifen wird.

⁹³ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 50

⁹⁴ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 50

⁹⁵ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 37

- Olweus ist schließlich noch der Meinung, dass ein temperamentvolles Kind eher zu aggressivem Verhalten neigt, als ein ruhiges Kind.

Auch andere Studien, wie etwa von Rojek (1995)⁹⁶ und Fuchs et al. (1996)⁹⁷, weisen dieselben Ergebnisse in Bezug auf einen sehr strengen und gewaltförmigen Erziehungsstil und dessen gewaltfördernde Wirkung auf. Werden Konflikte in der Familie jedoch auf verbale Art ausgetragen und bearbeitet, so wirkt dies gewaltvermindernd auf die Kinder.⁹⁸

2.3.2 Die Peers

Sobald sich die Kinder von zu Hause und dem sozialen Gefüge des Elternhauses zu lösen beginnen, bekommt die Gleichaltrigengruppe einen immer höheren Stellenwert im Leben bzw. für die Entwicklung.

„Das Spektrum der Formen von Gleichaltrigengruppen reicht von spontan entstehenden Gruppierungen über dauerhafte Cliques bis hin zu festen sozialen Gefügen und regelrechten Jugendbanden.“⁹⁹

Die Peergroup spielt in Bezug auf die Identitätsfindung und Charakterbildung eine enorm große Rolle, da die Kinder und Jugendlichen den größten Teil ihrer Freizeit (aber auch in der Schule) mit ihr verbringen. Jede Gruppierung hat eigene Aktivitäten und Wertvorstellungen, die von den Gruppenmitgliedern mehr oder weniger übernommen werden. Die Cliques bieten oftmals einen idealen Ort zum Austragen von Machtspielen, um die Gruppenhierarchie festzulegen. Ob diese Gewalt beinhalten, hängt ganz von der Gewaltbereitschaft der Gruppe ab.

⁹⁶ ROJEK, Marian: Der Beitrag der psychologischen Erziehungsstil- und Persönlichkeitsforschung zur Analyse der Gewalt an Schulen. In: FUNK, Walter (Hrsg.): Nürnberger Schüler-Studie. Regensburg, 1994, 116f.

⁹⁷ FUCHS, Marek et al.: Gewalt an Schulen. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen, 1996, 217ff.

⁹⁸ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 38

⁹⁹ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 56f.

„So zeigen Schüler(innen), die als Reaktion ihrer Clique auf Gewaltsituationen (z.B. Schlägerei) Zusehen, Mitmachen oder Anfeuern angeben, auch selbst eine höhere Gewaltbilligung und –bereitschaft.“¹⁰⁰

Es kommt also ganz darauf an, welche Werte die Gruppe vertritt.

2.3.3 Die Medien

Hurrelmann und Bründel halten fest, dass intensiver Medienkonsum das Verhalten beeinflussen kann. Als Beispiel geben sie Familienverhältnisse an, in denen sehr wenig gemeinsam unternommen wird und der Fernseher sozusagen als „Ersatzeltern“ fungiert. Ist dies der Fall, so haben die Inhalte der Medien prägenden Einfluss auf die Entwicklung und das Weltbild des Kindes.¹⁰¹

Da laut Tillmann et al. die Medien immer mehr gewalthaltige Inhalte anbieten, kann man daraus schließen, dass die Entwicklung und das Weltbild des Kindes wohl auch in eine gewalttätige Richtung laufen.¹⁰²

Trotzdem ist festzuhalten, dass sich die Forschung nach wie vor nicht darüber einig ist, ob die medialen Inhalte direkten Einfluss auf das gewalttätige Verhalten von Kindern und Jugendlichen haben.

„Nach Lukesch liegt der Schlüssel zur Beantwortung der Frage, ob und wie gewalthaltige Medien wirken, in der individuellen Lerngeschichte, die der Einzelne in seiner Familie oder in seinem Freundeskreis erfährt.“¹⁰³

2.4 Der Zusammenhang von Geschlecht und Gewalt in der Schule

Die Institution Schule, als Ort des Lehrens und Lernens, ist auch ein Ort, an welchem vorherrschende Geschlechterrollen vorgelebt und infolgedessen auch eingeübt und übernommen werden.

¹⁰⁰ TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 40

¹⁰¹ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 59f.

¹⁰² TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 40

¹⁰³ LUKESCH, Helmut: Gewalt und Medien. In: HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, 2002, 660

„Der Institution Schule kommt eine große Zukunftsbedeutung zu, da sie die heranwachsende Generation der Männer und Frauen nicht nur qualifiziert, sondern mit subjektiven Verhaltensdispositionen ausstattet, die gesellschaftlich erwünschten Wertvorstellungen entsprechen.“¹⁰⁴

Mansel et al. gehen davon aus, dass sogenannte „Männlichkeiten und Weiblichkeiten Produkte subjektiv vorgenommener und sozial verfestigter Konstruktionen sind“. Somit ist auch die Gewalt von SchülerInnen mit der Konstruktion von solchen „Männlichkeiten“ bzw. „Weiblichkeiten“ verknüpft.¹⁰⁵

Festzuhalten gilt es, dass der Begriff „Gender“ nicht das biologische, „sex“¹⁰⁶, sondern das historisch, kulturell geformte Geschlecht meint. Simone de Beauvoir meinte dazu: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es!“¹⁰⁷

„Die Unterscheidung von sex und gender widerlegt die Annahme, dass in der Unterscheidbarkeit der biologischen Geschlechter die Ursache für die unterschiedlichen Geschlechterrollen von Frau und Mann liegen und diese »natürlich« und unveränderlich sind.“¹⁰⁸

Das heißt also, dass die vorgelebten Geschlechternormen, welche teilweise schon so stark verinnerlicht wurden und als natürlich empfunden werden, lediglich von der Gesellschaft, im Laufe der Zeit, konstruiert worden sind. Man unterscheidet dabei zwischen „typisch männlichen“ und „typisch weiblichen“ Verhaltensweisen, welche allerdings keineswegs biologisch begründet sind. In der Gegenwart, sowie in vergangenen Zeiten wird gewalttätiges Verhalten eher männlichen und weniger weiblichen Verhaltensweisen zugeschrieben.

Eine deutsche Studie ergab, dass Gewalthandeln, welches strafrechtlich erfasst wurde, zu 86 bis 90 Prozent männlichen Ursprungs ist (im Bereich der sexuellen Gewalt handelt es sich um 98,9 Prozent männliche Täter), wobei auch die Opfer dieser Gewalthandlungen überwiegend

¹⁰⁴ POPP, Ulrike: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 209

¹⁰⁵ MANSEL, Jürgen/SCHWEINS, Wolfgang/ULBRICH-HERRMANN, Matthias (Hrsg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung. Weinheim und München, 2001, 244

¹⁰⁶ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? In: KatBI 123. 1998, 364

¹⁰⁷ DE BEAUVOIR, Simone: Das andere Geschlecht. Reinbek bei Hamburg, 2000, 334

¹⁰⁸ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? In: KatBI 123. 1998, 365

männlich sind (Ausnahme stellt wieder die sexuelle Gewalt dar).¹⁰⁹ Dies lässt darauf schließen, dass sich die Konstruktionen von Männlichkeiten häufiger unter Männern abspielen.

Bereits Olweus hat in seinen Untersuchungen nach den Unterschieden bzw. nach der Auftretenshäufigkeit von Jungen- und Mädchengewalt gefragt. Er ist unter anderem zu folgendem Schluss gekommen:

„Gewalt mit physischen Mitteln ist unter Jungen üblicher. Mädchen dagegen benutzen oft raffinierte und verdecktere Schikanen wie üble Nachrede und Verbreitung von Gerüchten oder sind Drahtzieher in Freundschaftsbeziehungen (z.B. einem Mädchen seine „beste Freundin“ wegzunehmen).“¹¹⁰

Laut Euler sind eindeutig mehr Jungen bei direkten körperlichen Attacken gegen andere Personen involviert als Mädchen.¹¹¹ Vergleicht man aber die Unterschiede bei psychischen und verbalen Attacken, so sind hier die Abstände geringer.¹¹²

Die Antwort auf die Frage, warum Jungen häufiger in physische Gewalthandlungen verwickelt sind, liegt vermutlich an der, in der Literatur sehr häufig erwähnten, „hegemonialen Männlichkeit“. Darunter versteht man keine feste Charaktereigenschaft, sondern die kulturell, vorherrschenden konstruierten Männlichkeitskonzepte, welche zur Zeit darin bestehen, dass Jungen, bewusst oder unbewusst, vermittelt wird, dass Gewalt ein Symbol für Macht und Männlichkeit ist.¹¹³ In Bezug auf hegemoniale Strukturen schreibt Wölfl:

„Gerät die Darstellung und Produktion von Maskulinität in eine Krise, dann wird sie demonstriert und somit wieder hergestellt. Gewalt ist dafür das Mittel der Wahl, da Männlichkeit mit Macht gleichgesetzt wird und Machtlosigkeit oder Hilflosigkeit mit Unmännlichkeit.“¹¹⁴

¹⁰⁹ CORNELIEBEN, Waltraud (Hrsg.): 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. München, 2005, 612

¹¹⁰ OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 30

¹¹¹ vgl. EULER, Harald A.: Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaldforschung. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 191ff.

¹¹² vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 311

¹¹³ vgl. MEUSER, Michael: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden, 2010, 101

¹¹⁴ WÖLFLI, Edith: Gewaltbereite Jungen – Was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine genderorientierte Pädagogik. München, 2001, 118

Edith Wölfl spricht von „Gewaltfördernden Genderstrukturen in der Schule“, welche es aufzudecken und zu verändern gibt.¹¹⁵ In der Schule äußert sich das so, dass viele Jungen meinen, ihre Männlichkeit beweisen zu müssen, um Macht zu demonstrieren. Aber Gewalt stellt nicht nur ein Mittel dar, um Männlichkeit zu beweisen, sondern um diese auch verteidigen zu können. In vielen Fällen werden diese Rangeleien zwischen Jungen von Lehrpersonen banalisiert, doch indem man gewalttätiges Handeln toleriert, bestärkt man alle Beteiligten in der Annahme, dass so ein Verhalten normal sei.

Obwohl es auch Mädchen gibt, die körperlich aggressiv werden, äußern sich ihre Gewalthandlungen überwiegend „in Formen psychischer Attacken – etwa durch gezielte Ausgrenzung einzelner Mitschülerinnen.“¹¹⁶ Aber auch Mädchen eignen sich in der Schule, von der Gesellschaft konstruierte, Weiblichkeitsbilder an, indem sie sich durch die Zurschaustellung männlicher Kraft beeindrucken lassen, auch dadurch, dass sie sich „geschmeichelt fühlen“¹¹⁷, wenn sich zwei Schüler ihretwegen prügeln.¹¹⁸

Es wäre falsch anzunehmen, dass Mädchen von Natur aus „friedlicher“ sind als Jungen. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass sie eine andere Form der Verarbeitung ihrer aggressiven Gefühle verwenden. Solche Bewältigungsmuster äußern sich häufig in Essstörungen oder psychosomatischen Symptomen, die wiederum mit dem Begriff „autoaggressive Verhaltensweisen“ betitelt werden.¹¹⁹

Mit dem Ausdruck „Geschlechterarrangement“ bezeichnet Goffman die Aneignung der, von der Gesellschaft, zugeschriebenen Merkmale, sowohl männlicher als auch weiblicher Merkmale innerhalb sozialer Gefüge, d.h., dass Gewalt zum „Interaktionsprodukt“ wird und nicht mehr nur ein individuelles Geschehen ist.¹²⁰

¹¹⁵ WÖLFL, Edith: Gewaltbereite Jungen – Was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine genderorientierte Pädagogik. München, 2001, 154

¹¹⁶ TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 313

¹¹⁷ POPP, Ulrike: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 217

¹¹⁸ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 313

¹¹⁹ vgl. BRUHNS, Kirsten/WITTMANN, Svendy: Ich meine mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen. Mädchen und junge Frauen in gewaltbreiten Jugendgruppen. Opladen, 2002, 16f.

¹²⁰ MANSEL, Jürgen/SCHWEINS, Wolfgang/ULBRICH-HERRMANN, Matthias (Hrsg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung. Weinheim und München, 2001, 244

Die Pubertät ist, in Bezug auf die Identitäts- bzw. Charakterbildung eines Menschen, wohl eine der wichtigsten Phasen, da man in dieser Phase erstmals beginnt, sich für das andere Geschlecht zu interessieren. Folglich kommt der Schule bzw. den LehrerInnen eine enorm wichtige Aufgabe zu, in welcher es darum geht geschlechtergerecht zu handeln und zu sprechen, um den SchülerInnen ein Vorbild zu sein.

Der Genderaspekt sollte aber nicht ausgeklammert, sondern in gewaltpräventive Maßnahmen mit einbezogen und im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden.

Zusammenschau

Nach einer theoretischen Aufarbeitung des Themas ist festzustellen, dass es eine Vielfalt an Gewaltphänomenen, individuelle und institutionelle Formen, im Bereich der Schule gibt und dass es nicht eine, sondern zum großen Teil viele Ursachen für aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten, sowohl zwischen SchülerInnen als auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen gibt. Nicht nur Faktoren innerhalb der Schule beeinflussen aggressives Verhalten, sondern auch außerschulische Einflussfaktoren gibt es zu berücksichtigen.

Die Dynamik einer Bullyingssituation ist nicht nur vom Täter bzw. von der Täterin oder vom Opfer abhängig, sondern wird durch die MittäterInnen bzw. die Bystanders verstärkt oder abgeschwächt.

In Bezug auf den Zusammenhang von Geschlecht und Gewalt haben Studien belegt, dass bei Jungen der Fokus eher auf physische Gewalt zu legen ist, während bei Mädchen die psychischen Gewaltphänomene dominieren. Festzuhalten ist außerdem, dass man unter dem Begriff „Gender“ nicht das biologische, sondern das historisch, kulturell geprägte Geschlecht bezeichnet.

Die Institution Schule ist außerdem ein Ort, an dem sich SchülerInnen gesellschaftlich geformte Rollenverständnisse aneignen und diese in der Folge auch verkörpern.

Die im ersten Teil durchgeführte Bestandsaufnahme von Gewalt bzw. Bullying in der Schule soll nun im nächsten Teil in die Frage münden, was nun gegen Gewalt unternommen werden kann bzw. wie man Gewaltsituationen überhaupt vermeiden kann, denn Fakt ist, dass man schulische Gewaltsituationen nicht einfach ignorieren darf, sondern dass man sich damit auseinandersetzen muss.

3 Bullying – Was ist zu tun?

Im zweiten Teil der Arbeit geht es darum, die Handlungsmöglichkeiten, der am Bullying beteiligten Personen, festzustellen und diese an diverse Modelle für Gewaltprävention bzw. Intervention anzulehnen.

Zu Beginn dieses Kapitels werden die verschiedenen Ebenen in der Schule, Schritt für Schritt darauf untersucht, wie sie mit Gewaltphänomenen bzw. Bullying in der Schule umgehen sollen. Dazu werden die zuvor gewonnenen Erkenntnisse des ersten Teils herangezogen und mit bereits erwähnten, aber auch anderen Ergebnissen von Studien zum Thema Gewalt in der Schule, verwendet. Des Weiteren wird auf die Opfer – bzw. TäterInnenperspektiven eingegangen und anhand eines aktuellen Beispiels beschrieben, was eine Bullyingssituation ausmacht und wie man sie auflösen könnte.

Die „Angst vor dem Fremdem“ wird auch ins Auge gefasst, da diese zu gewalttätigem Verhalten beitragen kann.

Die Rolle der Lehrperson wird im letzten Abschnitt eine zentrale Rolle spielen, indem der Fokus auf die oft schwierige Situation, als LehrerIn eine Gewaltsituation aufzulösen, gelegt wird.

Am Ende des zweiten Teils wird beschrieben welche Präventions- bzw. Interventionsmodelle nicht für Bullyingphänomene geeignet sind und wie es gelingen kann, Veränderungen in der Schule herbeizuführen.

3.1 „Brennpunkte“ im Umgang mit Gewaltsituationen in der Schule

Wie im ersten Teil bereits beschrieben wurde, sind beim Bullying immer mehrere Personen involviert. Im nächsten Punkt wird es darum gehen, die unterschiedlichen Ebenen der Schule, wie die SchülerInnen- und Klassenebene, die LehrerInnen-Ebene, die Schulebene und die Ebene der Eltern, auf ihre Handlungsoptionen, in Bezug auf Bullying-Situationen, zu untersuchen.

Da die Opfer von Bullying, aber auch die TäterInnen selbst, häufig mit schweren emotionalen Folgen zu kämpfen haben, ist der Einsatz von präventiven bzw. intervenierenden Maßnahmen an der Schule von großer Bedeutung.¹²¹

3.1.1 Schulebene

Schulorganisatorische Einflussfaktoren spielen eine zentrale Rolle im Bullyingprozess. Deshalb wird der Fokus in diesem Abschnitt auf präventive Maßnahmen im Bereich der Schulebene gelegt. Olweus richtet sich in seinem Präventionsprogramm nicht nur an die SchülerInnen, welche entweder Opfer oder TäterInnen sind:

„Die Maßnahmen richten sich darauf, Einstellungen zu entwickeln und Bedingungen zu schaffen, die das Ausmaß der Gewalttaten in der Schule insgesamt senken.“¹²²

In seinem Präventionsmodell stellt Olweus einen Katalog von Maßnahmen auf Schulebene zusammen, welche im Anschluss kurz vorgestellt werden: (Olweus, 1995, 73-82)

- 1) Fragebogenerhebung: Mit Hilfe von Fragebögen wird der Ist-Zustand der Schule, in Bezug auf Gewalt, erhoben. Erst wenn die Ausgangslage geklärt ist, werden weitere Maßnahmen getroffen.
- 2) Pädagogischer Tag: Ist die Fragebogenerhebung abgeschlossen, werden die Ergebnisse in Anwesenheit von Experten und ExpertInnen, SchülerInnenvertreter, Elternvertreter, LehrerInnen und dem/der SchulleiterIn besprochen um im Anschluss daran Handlungsperspektiven zu entwickeln.
- 3) Schulkonferenz: Olweus empfiehlt danach eine Schulkonferenz abzuhalten, in welcher sich alle TeilnehmerInnen zur Einhaltung des geplanten Programms verpflichten.
- 4) Aufsicht auf dem Schulhof und während des Mittagessens: Es geht darum schnell eingreifen zu können, wenn sich gewalthaltige Situationen ergeben.
- 5) Kontakttelefon: Eine Vertrauensperson der Schule (Schulpsychologe/in, etc.) räumt den SchülerInnen die Möglichkeit ein, anonym über ihre Lage, in Bezug auf Gewalt, zu sprechen.
- 6) Kooperation Lehrkräfte/Eltern: Nicht nur die SchülerInnen und LehrerInnen sollen am Problem arbeiten, sondern auch die Eltern müssen von der Schulsituation

¹²¹ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 125

¹²² OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 73

unterrichtet werden und aktiv an den präventiven Maßnahmen der Schule mitarbeiten.

- 7) Lehrergruppen zur Verbesserung des Sozialklimas an der Schule: Wenn möglich sollten alle LehrerInnen einen einheitlichen Standpunkt im Umgang mit Gewalt an der Schule entwickeln.
- 8) Arbeitsgruppen der Elternbeiräte: Auch die ElternvertreterInnen sollten sich auf einen einheitlichen Standpunkt einigen.

Der Grund warum Olweus und sein Präventionsprogramm als erstes genannt wurden, ist jener, dass ein großer Teil der zeitlich nachfolgenden Präventionsmodelle auf seinen Überlegungen aufbauen.

In Bezug auf die Elternebene, welche in einem Folgekapitel noch genauer erörtert wird, ist es eine zentrale Aufgabe der Schule, die Eltern über die Pläne, wie mit einem bestimmten Bullyingvorfall umgegangen wird oder was präventiv geplant ist, zu informieren. Hierbei wäre es von Vorteil, wenn die Schule ein konkretes Handlungsprogramm für den Umgang mit Bullying erstellen und veröffentlichen würde.¹²³

Rigby (1997) schlägt, ebenfalls wie Olweus, vor, eine Art Schulkonferenz, in der die TeilnehmerInnen eine „Anti-Bullying-Präambel“ erstellen, abzuhalten.¹²⁴ Dieses Schreiben soll auf Rechte und Pflichten der SchülerInnen, auf die Einstellung der Schule, präventive Maßnahmen, etc. bezüglich Gewalt in der Schule, hinweisen.

In vielen anderen Modellen sind die Maßnahmen auf Schulebene nicht wegzudenken, wie beispielsweise auch in Petermanns „Sozialtraining in der Schule“, in welchem er fordert, Arbeitsgruppen für ein gelungenes Schulklima zu bilden oder eine Projektwoche zum Thema „Soziale Kompetenz statt Gewalt und Apathie“ abzuhalten.¹²⁵

Motoko Akiba hat 2008 eine Studie durchgeführt, die das Angstaussmaß von SchülerInnen der achten Schulstufe bzgl. ihren Bedenken, ein Opfer von Gewalt zu werden, beinhaltet und wie sich diese Befürchtungen in 33 Ländern unterscheiden. In Bezug auf die Schulebene konnte herausgefunden werden, dass das Angstaussmaß umso höher ist, je größer die Desorganisation von Schulen ist. Wie bereits unter 2.2 bei den schulorganisatorischen

¹²³ vgl. „Alle gegen eine(n)...“ Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. AG4.

¹²⁴ RIGBY, Ken: Bullying in schools: And what to do about it. 1997. In: SCHEITHAUER, Herbert et al.: Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 135

¹²⁵ PETERMANN, Franz et al.: Sozialtraining in der Schule. 1997. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 323ff.

Risikofaktoren erwähnt, liegt der Grund für dieses Ergebnis darin, dass sich SchülerInnen in einem unstrukturierten Schulklima nicht sicher fühlen, sodass sie befürchten, im Ernstfall als Opfer keinen Schutz zu bekommen.¹²⁶

Daraus kann man schließen, dass sich die Schule klar und deutlich dazu äußern muss, wie sie zu Gewalt bzw. Bullying in der Schule steht und welche Maßnahmen sie dagegen unternehmen wird. Nur dadurch ist es den SchülerInnen und LehrerInnen möglich, Konzepte für die Umsetzung, der von der Schule (ElternvertreterInnen, LehrervertreterInnen, SchülerInnenvertreter, SchulleiterIn) konstruierten Ziele, zu entwickeln und die aufgestellten Werte und Normen einzuüben.

3.1.2 Klassenebene

Bereits Olweus hat in seinen Ausführungen zu Bullying die Klassenebene berücksichtigt und einen Maßnahmenkatalog dafür verfasst: (Olweus, 1995, 83-96)

- 1) Klassenregeln: Auf Klassenebene müssen, genauso wie auf Schulebene, Regeln aufgestellt werden, welche sich eindeutig gegen Bullying aussprechen. Die Klassenregeln stellen den zentralen Aspekt seines Programms dar.¹²⁷
- 2) Lob und Strafen: Olweus ist der Meinung, dass Lob nicht nur aus richtigen Antworten resultiert, sondern dass SchülerInnen auch für korrektes Verhalten, wie zum Beispiel einen Streit schlichten, gelobt werden sollen. Dasselbe lässt sich auf Strafen ummünzen.
- 3) Regelmäßige Klassengespräche: Um sich einen regelmäßigen Überblick über die Gewaltsituation in der Klasse zu verschaffen, schlägt Olweus sogenannte Klassengespräche vor.
- 4) Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern: Die Zusammenarbeit dient dazu die Eltern von betroffenen SchülerInnen über die Bullyingssituation zu informieren, damit diese die Möglichkeit bekommen bereits zu Hause präventiv oder intervenierend einzusetzen.

Wie bereits unter 2.2 erwähnt, kann es zu Verwirrungen und infolgedessen auch zu Aggressionen bei den SchülerInnen führen, wenn sich LehrerInnen über gewisse Regeln in

¹²⁶ AKIBA, Motoko: Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries. 2008, 51-72

¹²⁷ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 145

der Schule bzw. in der Klasse nicht einig sind. Die von Olweus vorgeschlagenen Klassen- bzw. Schulregeln würden deshalb mit Sicherheit zu einem harmonischeren, gewaltfreien Schul- bzw. Klassenklima beitragen.

WiSK¹²⁸ setzte ursprünglich bei der Gewaltpräventionsarbeit vor allem auf der Klassenebene an. Nach und nach erkannte man jedoch, dass sich die gewaltpräventiven Maßnahmen, sowohl auf Klassenebene als auch auf Schul- und Individualebene zusammensetzen müssen, um einen guten Effekt erzielen zu können. In diesem Modell geht es darum, dass nicht nur einzelne TäterInnen und Opfer, sondern die gesamte Klasse, die Peergroup, in den Blick genommen werden. Mit Hilfe dieses Programms will man die SchülerInnen in drei Phasen (insgesamt 13 Einheiten zu je 1,5 Stunden) für Gewaltsituationen sensibilisieren und ihnen diesbezüglich Verantwortungsgefühl beibringen.¹²⁹

Um beim Bullying intervenieren bzw. präventive Schritte einleiten zu können, sollte also auf Schul- und Klassenebene angesetzt werden.

3.1.3 LehrerInnenebene

Viele Präventionsmodelle beabsichtigen, die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen zu stärken, jedoch ist es genauso wichtig die Lehrkräfte in gewaltpräventiven Strategien zu schulen.

Im folgenden Teil wird nun auf die Individualebene, die LehrerInnenebene, eingegangen und untersucht, inwiefern sie zu einem gewaltfreien Klima in der Schule und der Klasse beitragen kann.¹³⁰

Für LehrerInnen kann es jedoch sehr schwierig sein, Bullying überhaupt zu erkennen, da sich die TäterInnen bemühen, dass die Lehrkräfte nichts davon mitbekommen, weswegen direktes Bullying vorwiegend in Toiletten, uneinsehbaren Ecken und Nischen, etc. passiert.

¹²⁸ Unter WiSK („Wiener Soziales Kompetenz Programm“) versteht man ein Gewaltpräventionsprogramm für SchülerInnen ab 15 Jahren, welches seinen Schwerpunkt darauf legt, die soziale Kompetenz der SchülerInnen zu stärken. Entwickelt wurde es von Dr. Moira Atria, Dr. Dagmar Strohmeier und Prof. Christiane Spiel an der Universität Wien. (<http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/235/wisk-folder-2011.pdf>, 16.2.2011)

¹²⁹ vgl. SPIEL, Christiane/STROHMEIER, Dagmar: Generalisierung des WiSK – Soziales Kompetenz. Programm für Schülerinnen und Schüler Gesamtkonzept für eine erfolgreiche Implementierung an Schulen. Wien, 2006, 42f.

¹³⁰ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 156

LehrerInnen haben, wenn es darum geht intervenierend in eine Bullying-Situation einzugreifen, oftmals einen kleinen Vorteil, da sie eventuell von Erfahrungen mit solchen Situationen profitieren können und wissen was die Situation verlangt.¹³¹ JunglehrerInnen haben diesen Vorteil noch nicht.

Hurrelmann und Bründel schreiben hierzu, dass sich LehrerInnen, besonders Berufseinsteiger, ihrem Alter entsprechend verhalten sollen, da sich die Mehrheit der SchülerInnen keine „Kumpeltypen“ wünschen. Lehrkräfte sollten ein professionelles Vorbild abgeben und auf Störungen in der Klasse angemessen reagieren, wobei Hurrelmann und Bründel unter einer angemessenen Reaktion, die Führung der Klasse und „unter Wahrung von Respekt und Wertschätzung Verhaltensregeln zu formulieren und durchzusetzen“ verstehen.¹³²

Aufgrund klarer, transparenter Strukturen gibt es bei den SchülerInnen keine Verwirrungen und folglich auch keine Aggressionen diesbezüglich.

„Seit einem Jahrzehnt zeichnet sich ein Paradigmenwechsel von verstehender zu eher konfrontierender Pädagogik im Umgang mit gewalttätigen Schülern ab.“¹³³

Damit ist gemeint, dass auf regelwidriges Verhalten Konsequenzen folgen müssen, um so die TäterInnen in die Verantwortung zu ziehen.¹³⁴

In Bezug auf die Konfrontation mit der Tat beschreibt Schubarth die enorme Bedeutung von Gesprächen zwischen LehrerIn und dem/r betroffenen SchülerIn, in welchen klar werden soll, dass Gewalt oder Bullying an der Schule nicht geduldet wird und dass alles daran gesetzt wird, um diese Vorfälle zu verhindern. Die Gründe für Strafen bzw. Verhaltensmaßregelungen müssen von der Lehrperson für die SchülerInnen begründet werden und transparent sein.¹³⁵

Das Berner Mobbing-Präventionsprogramm „Be-Prox“ will die Mauer des Schweigens durchbrechen und fordert Lehrkräfte gezielt auf, das Thema Bullying im Unterricht aufzugreifen. Lehrkräfte sollen für Bullingerscheinungen sensibilisiert werden und die

¹³¹ „Alle gegen eine(n)...“ Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. AG4.

¹³² HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 156f.

¹³³ HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 159

¹³⁴ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 159

¹³⁵ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 145

Problemsituationen direkt ansprechen. Genau wie Schubarth, will auch dieses Anti-Bullying-Programm die Lehrkräfte dazu animieren, die Bullyingproblematik nicht unter den Teppich zu kehren, sondern die gesamte Klasse dazu motivieren, Lösungswege dafür zu finden.¹³⁶

Bereits Olweus erkannte die Wichtigkeit der Konfrontation und schrieb diesbezüglich:

„Wenn die Lehrkraft weiß oder den Verdacht schöpft, dass Gewalt in der Klasse stattfindet, sollte sie sofort eingreifen. Es ist wichtig, unverzüglich Gespräche zwischen dem gewalttätigen Kind oder den Kindern und dem Opfer herbeizuführen. [...] Die Botschaft an die Mobber muss ganz klar sein: » *Wir akzeptieren keine Gewalt in unserer Schule/Klasse und werden dafür sorgen, dass sie aufhört.*«¹³⁷

Dass LehrerInnen eine gewisse Modellwirkung und gegenwärtig immer häufiger erzieherische Funktionen für die SchülerInnen übernehmen, wurde in den vergangenen Kapiteln des öfteren erwähnt. Gerade deswegen ist es von zentraler Bedeutung, dass sich LehrerInnen zum Thema Prävention und Intervention von Bullying gut informieren, um im Ernstfall angemessen reagieren zu können.

In Bezug auf die Modellwirkung soll an dieser Stelle die bereits erwähnte Studie von Krumm (2.1.3.2) herangezogen werden, in der es darum geht, dass SchülerInnen oftmals aggressiv oder aber auch mit Angst und Fluchtverhalten auf Kränkungen, insbesondere auf deren Intensität, reagieren. Daraus lässt sich schließen, dass LehrerInnen ihre Sprache und ihren Umgang mit den SchülerInnen reflektieren sollten, um kränkende Worte oder Sätze zu vermeiden und stattdessen in der Lage sind konstruktive Kritik zu äußern.

Eine zentrale Aufgabe von LehrerInnen, welche ein Großteil der Anti-Bullying-Modelle behandelt, bezieht sich auf die Arbeit mit den Eltern. Die Initiative geht dabei überwiegend von den Lehrkräften aus.¹³⁸ Scheithauer et al. sprechen von einer „Etablierung von Diskussionsgruppen für Eltern von Bullies und Victims“ und von einem „Erfahrungsaustausch für Eltern von Kindern mit Anpassungsproblemen.“¹³⁹

¹³⁶ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 151f.

¹³⁷ OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 97

¹³⁸ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 155

¹³⁹ SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 161

Auch wenn es schwierig erscheinen mag, geht es als LehrerIn darum, für Störungen sensibilisiert zu sein, angemessen darauf zu reagieren, aber dennoch nicht jeder kleinen Auffälligkeit „pädagogische Aufmerksamkeit“ zu schenken.¹⁴⁰

Scheithauer et al. schreiben hierzu:

„Individuelle Bullying-Situationen verlangen nach individuellen Problemlösungen; Nutzung des pädagogischen Wissens und der Kreativität im Rahmen der allgemeinen Zielsetzung einer Verminderung bzw. Prävention von Bullying.“¹⁴¹

3.1.4 SchülerInnenebene

Da nicht nur schulische, sondern auch außerschulische und persönliche Einflussfaktoren zur Gewalt in der Schule beitragen, gilt es auch die Ebene der SchülerInnen, in Bezug auf präventive- bzw. intervenierende Maßnahmen gegen Bullying, zu untersuchen. Die Gewaltphänomene in der Schule müssen von allen Ebenen ernst genommen und behandelt werden. Dabei spielen vor allem die Einstellungen der SchülerInnen zum Thema Gewalt eine enorm wichtige Rolle.

In Bezug auf Maßnahmen auf SchülerInnenebene finden wir in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Debatte vor allem die Forderung nach Stärkung der sozialen Kompetenz der SchülerInnen, welche man besonders häufig als Zielformulierung in Streitschlichtermodellen bzw. Peer-MediatorInnenprogramme findet. Die Frage, warum es so wichtig ist die sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu stärken, beantworten Hurrelmann und Bründel wie folgt:

„Sozial kompetente Kinder und Jugendliche sind nicht nur sehr gut in der Lage, Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten, sondern auch Freundschaften zu stiften und Streitigkeiten zwischen anderen zu schlichten.“¹⁴²

Bei der Peer-Mediation geht es darum, Konflikte ohne Autoritäten zu lösen und den Versuch zu unternehmen, für beide Streitparteien eine faire, akzeptable Lösung zu finden. Es geht also nicht darum, Strafen zu verteilen, sondern in gegenseitigem Einverständnis nach

¹⁴⁰ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schülegewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 319

¹⁴¹ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 161

¹⁴² BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 140

Lösungsstrategien zu suchen. Dies wiederum bewirkt, dass die SchülerInnen selbst Verantwortung für ihre Taten übernehmen, wodurch ihre soziale Kompetenz gefördert wird.¹⁴³

Peer-Mediation ist eine Möglichkeit Konflikte zwischen SchülerInnen zu lösen. Doch handelt es sich beim Bullying nicht um einen einmaligen Konflikt, sondern um einen Zustand, welcher über längere Zeit andauert, weswegen diese Methode in Bezug auf Bullying wohl eher als Präventivansatz anzusehen ist, die die soziale Kompetenz und so auch das Aggressionspotenzial der SchülerInnen verringert, infolgedessen Bullyingphänomene verhindert werden können.

Ein weiterer Nachteil bei der Anwendung dieser Methode, Bullying Situationen zu entschärfen, könnte darin bestehen, dass die Kompromisse, welche zwischen den Konfliktparteien geschlossen werden, auf Kosten der Schwächeren, d.h. des Gewaltopfers, gehen könnte, da sich dieses seinen Standpunkt oftmals nicht richtig verteidigen traut oder einfach zu schnell nachgibt.¹⁴⁴

Empirische Befunde hinsichtlich der Effektivität der Peer-Mediation beim Einsatz gegen Bullying liegen gegenwärtig, trotz des vermehrten Einsatzes dieser Methode, nur sehr wenige vor.¹⁴⁵

3.1.4.1 Schnittstellen und Gruppenbildungen

Mit „Schnittstellen“ sind die Übergänge von einer Schule zur anderen bzw. ein Wechsel in eine neue Klasse gemeint. Dies sind bedeutende Ereignisse im Leben eines/r Schülers/in, da man mit fremden Leuten, neuen LehrerInnen, eventuell auch einer neuen Umgebung konfrontiert ist. Gerade in solchen Situationen, die sich durch Ängste und Unsicherheiten auszeichnen, ist es wichtig, Kontakte zu knüpfen, um sich nicht alleine den neuen Anforderungen stellen zu müssen. Oft mündet dies in die Aufnahme in eine bestimmte Clique, welche üblicherweise aus drei bis neun Personen besteht, die befreundet sind und verschiedene Plätze in der Gruppenhierarchie einnehmen.¹⁴⁶

¹⁴³ vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 141

¹⁴⁴ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 147

¹⁴⁵ vgl. SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen, 2003, 141

¹⁴⁶ WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens Hrsg.: Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 291

In einer Studie von Pellegrini und Bartini wurde gezeigt, dass Jungen beim Wechsel von der Volksschule in eine höhere Schule am Anfang des Schuljahres mehr zu Bullying neigen, als am Ende des Jahres. Den Grund vermuteten die beiden darin, dass „sich im Laufe des ersten Jahres Dominanzstrukturen etabliert hatten, die dann nicht mehr permanent ausgehandelt werden mussten.“¹⁴⁷ Dies hat vermutlich wieder mit den unter 2.4 erwähnten, kulturell geformten Vorstellungen von Männlichkeit zu tun, indem Jungen bzw. Männer ihre Macht, in der Schule häufiger durch physische Gewalt, beweisen wollen.

Peers stellen eine enorm wichtige Rolle im Kindes- bzw. Jugendalter dar, da man in dieser Phase beginnt, sich von den Sichtweisen der Eltern zu lösen und eigene Weltanschauungen sucht bzw. entwickelt. Cliques wirken sehr anziehend für Kinder bzw. Jugendliche, da man innerhalb der Gruppe voneinander lernen kann. Jene Mitglieder, welche einen besonders hohen Status in der Gruppenhierarchie genießen, wirken sozusagen „als Quelle sozialen Informationsflusses.“¹⁴⁸

Personen innerhalb einer Clique neigen sehr stark dazu, sich an die Normen und Wertvorstellungen der Gruppe anzupassen, wodurch eine sehr homogene Gruppenstruktur entsteht. Auf der einen Seite bietet die Gruppe Stabilität, stärkt das Selbstbewusstsein und fördert Kontakte mit anderen Menschen, aber es sei auch erwähnt, dass oftmals die eigene Meinung den Normen der Gruppe weichen muss, aus Angst man könnte dadurch seinen Status verlieren oder sogar ausgeschlossen werden.¹⁴⁹

Ein weiterer Nachteil von Cliques ist, dass man sich in dem Wissen über die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, gleichzeitig von anderen Gruppen und Personen abgrenzt und diese manchmal sogar negativ bewertet.¹⁵⁰ Steht eine Gruppe der Gewalt positiv gegenüber, kann dies auch ein Auslöser für Bullying sein, indem die „gewalttätige“ Gruppe einen Außenstehenden, welcher andere Ansichten hat oder in sonst einer Weise von der Gruppennorm abweicht, als Opfer auswählen. Die Mitglieder der Gruppe nehmen dann die verschiedenen Rollen beim Bullying ein (Bully, Bystanders).

Als SchülerIn gilt es in diesen Phasen einen wichtigen Prozess durchzumachen, indem man sich entweder für eine Clique entscheidet, in der man mit den Normen und Werten konform

¹⁴⁷ WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens Hrsg.: Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 300

¹⁴⁸ WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens Hrsg.: Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 294

¹⁴⁹ WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens Hrsg.: Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 294

¹⁵⁰ WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens Hrsg.: Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009, 291f.

geht und so die eigenen Ansichtsweisen etwas zurücklässt oder man entscheidet sich für seine eigenen Denkweisen, auf die Gefahr hin, damit auf sich alleine gestellt zu bleiben. Egal wofür sich SchülerInnen schlussendlich entscheiden, wichtig ist nur, dass sie ihre Entscheidung begründen können und sie im Falle des Eintritts in eine Clique, ihren eigenen Standpunkten treu bleiben.

3.1.5 Elternebene - Was sollen sie wissen, was können sie tun?

Bei Olweus wird deutlich, dass den Eltern eine zentrale Funktion zukommt, wenn es darum geht Bullyinsituationen zu entschärfen oder wenn möglich zu verhindern. In Bezug auf mobbende Kinder schreibt er:

„Die Eltern müssen ihrem Kind klarmachen, dass sie die Gewalttätigkeit ernst nehmen und dass sie ein solches Verhalten in Zukunft nicht mehr dulden werden.“¹⁵¹

Aber die Eltern sollen mit diesem Bullyingproblem, seien sie nun Eltern von TäterInnen oder Opfern, nicht alleine dastehen, sondern in Kooperation mit der Schule bzw. den Lehrkräften agieren. Dies ist eine Forderung, welche den Großteil der Anti-Bullying-Modelle durchzieht. Erfahren die Eltern, dass ihr Kind in der Schule gemobbt wird, so liegt es an ihnen sich mit der zuständigen Lehrperson in Verbindung zu setzen, sofern diese nicht schon längst den Kontakt aufgenommen hat, um gemeinsam nach einer Lösung zu suchen.¹⁵²

Holtappels et al. sehen die Kooperation von Schule und Eltern ebenfalls sehr positiv, doch merken sie auch an, dass es üblicherweise so ist, dass viele Eltern erst dann mit der Schule in Kontakt treten, wenn es Probleme gibt, d.h. dass es zeitlich schwierig ist eine Vertrauensbasis aufzubauen und vorurteilsfrei zu agieren, wenn dies nicht schon im Vorhinein geschehen ist. Folglich fordern Holtappels et al. die Schule und die Eltern auf, schon vorher Kontakt zu knüpfen, beispielsweise in Veranstaltungen, welche unter einem bestimmten Thema (z.B. Bullying) stehen, um so präventiv vorzugehen bzw. um sich das nötige „Werkzeug“ für den Ernstfall anzueignen.¹⁵³

¹⁵¹ OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 100

¹⁵² vgl. OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 102

¹⁵³ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 348f.

„Mobbing ist ein Problem, für dessen Lösung die Fachkräfte an der Schule verantwortlich sind – Väter und Mütter sind ein Teil des Systems und als solche können sie auch ein Teil der Lösung sein. Denn Mädchen und Jungen, die gemobbt werden, brauchen Schutz und Unterstützung – von ihren Lehrern und von ihren Eltern.“¹⁵⁴

Das Problem bei der Elternarbeit ist allerdings, dass sich viele Eltern gar nicht für den Schulalltag ihrer Kinder interessieren und die erzieherischen Aufgaben voll und ganz der Schule überlassen. Dazu kommt, dass meist nur die Eltern der Opfer bereit sind an Gesprächen teilzunehmen, während die Eltern der TäterInnen es vorziehen, sich zurückzuhalten. Die Elternarbeit erfordert also ein systematisches Vorgehen, indem man mit denen beginnt, die sich dazu bereit erklären an Problemen zu arbeiten und Schritt für Schritt versucht, auch die anderen Eltern zu motivieren.¹⁵⁵

Eltern sollen ihren Kindern klarmachen, dass es keine Form von Demütigung ist, wenn man sich für eine Tat entschuldigt, denn erst, wenn die TäterInnen einsehen, dass es um das „Wiederherstellen von Gleichgewicht“ geht, können sie, eventuell mit Unterstützung der Eltern, daran arbeiten die Situation zu entschärfen.¹⁵⁶

„Wer Gewaltprävention betreibt und die Eltern in diese Aktivitäten integriert, erhöht die Chance, das Eltern auch in akuten Situationen zu einer konstruktiven Mitarbeit bereit sind.“¹⁵⁷

Die Eltern in Bullying-situationen einzubinden ist sicherlich des öfteren ein entscheidender Faktor bei der Suche nach Lösungen für das Bullyingproblem, da man so beide Lebenswelten, das zu Hause und die Schule, des/r TätersIn bzw. des Opfers erfassen kann und so einen besseren Einblick in die Gesamtsituation bekommt.

3.2 Die Furcht vor dem „Fremden“

Es gibt unzählige Ausreden von TäterInnen, wenn es darum geht, den Grund für Bullying herauszufinden. Die Furcht vor etwas „Fremden“ bezieht sich auf Eigenschaften, Einstellungen oder körperliche Merkmale einer Person, die man nicht nachvollziehen kann

¹⁵⁴ „Alle gegen eine(n)...“ Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. AG4.

¹⁵⁵ vgl. „Alle gegen eine(n)...“ Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. AG4.

¹⁵⁶ „Alle gegen eine(n)...“ Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. AG4.

¹⁵⁷ „Alle gegen eine(n)...“ Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. AG4.

oder mit denen man noch nie zuvor konfrontiert worden ist. Eine Reaktion mit dieser Angst umzugehen, ist der Weg in die Gewalt bzw. in Bullying. Indem man die andere, „fremde“ Person abwertet kann man die eigene Angst bzw. Unsicherheit kaschieren und seine eigene Position behaupten. Auf der anderen Seite fungieren Antworten auf die Frage, warum er oder sie den anderen quält, wie beispielsweise „weil er schwarz ist“, „weil sie aus einem anderen Land kommt“, „weil sie lesbisch ist“ oder „weil er behindert ist“ lediglich als Ausrede um aggressives Verhalten zu rechtfertigen.¹⁵⁸

„Alles, was anders ist als wir selbst, macht uns verlegen, konfrontiert uns mit komplexen und vielschichtigen Überlegungen, macht uns Unbehagen und Angst. Um Unbekanntes kennen zu lernen, um uns auf das „Ander-Sein“ einzulassen und es zu begreifen, brauchen wir oft große Anstrengungen, Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung.“¹⁵⁹

Um den SchülerInnen ihre Angst bzw. Unsicherheiten vor etwas „Fremden“ zu nehmen, ist es vor allem die Aufgabe der LehrerInnen, Themen wie Rassismus, Homosexualität, etc. im Unterricht zu behandeln, um den SchülerInnen einen offenen und positiven Umgang damit zu vermitteln.

Bründel und Hurrelmann fordern Eltern und PädagogInnen dazu auf, den Charakter der Kinder und Jugendlichen zu stärken, indem sie sich ihnen zuwenden, sie unterstützen sollen und mit ihnen über beispielsweise politische Themen diskutieren, um sie dabei sachlich zu informieren und aufzuklären, ihnen dabei aber keine Meinung aufzuzwingen. Das Ziel dieser Maßnahmen beschreiben sie wie folgt:

„Das eigentliche anspruchsvolle Ziel liegt darin, die Eigenaktivität anzuregen und alle Kräfte von Kindern und Jugendlichen zu stärken, mit denen sie durch eigene Tätigkeit selbst aus schwierigen und emotional verunsichernden Situationen herauskommen.“¹⁶⁰

Kommunikation bzw. der Dialog spielen so gut wie in jedem Präventions- und Interventionsprogramm eine zentrale Rolle. Seien es nun Themen wie Rassismus oder Homosexualität, Menschen mit Behinderung, etc. Sie gehören alle besprochen und diskutiert, auch wenn man die Einstellungen des anderen nicht teilen kann, ist es wichtig den

¹⁵⁸ GUALDI, Miles et al.: Schoolmates: Bullying im Klassenzimmer. Wie du es bekämpfen kannst. Bologna, 2008,8

¹⁵⁹ GUALDI, Miles et al.: Schoolmates: Bullying im Klassenzimmer. Wie du es bekämpfen kannst. Bologna, 2008,8

¹⁶⁰ BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 243

SchülerInnen Toleranz, Akzeptanz und Verständnis vorzuleben und wenn möglich weiterzugeben.

3.3 Tat – TäterInnen – Opfer

In den vorhergehenden Kapiteln wurden Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei Bullyingphänomenen, in einer eher allgemeinen Weise erörtert. Was die einzelnen „Brennpunkte“ bzw. Ebenen der Schule dazu beitragen können wurde besprochen, doch wie es ist Opfer bzw. TäterIn von Bullying zu sein und wie man sich in Bezug auf Intervention am Besten verhält, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden. Es gilt aber nicht nur die Person des Opfers bzw. des/r Täters/in, sondern auch die konkrete Tat ins Auge zu fassen und zu benennen.

Bullying ist eine Form von Gewalt, welche sich über längere Zeit hinzieht. Dadurch fällt es manchmal schwer, den Grund, sowie den Ursprung dafür zu finden. Für intervenierende Schritte und auf der Suche nach Lösungen für ein solches Gewaltproblem sollte man sich deswegen Zeit nehmen.¹⁶¹ Erschwerend kommt hinzu, dass Bullying auch immer eine Verflechtung von Beziehungen erzeugt, weshalb es sich sogar als schwierig herausstellen kann, festzustellen, wer überhaupt der/die TäterIn ist.

3.3.1 Opferperspektive

Wie es ist ein Opfer von Bullying zu sein und was Opfer gegen ihre missliche Lage unternehmen können und sollen, wird in diesem Abschnitt erörtert.

Einer der Gründe, warum Opfer nicht über die Gewalttaten, welche ihnen widerfahren sind, sprechen wollen, ist, dass sie sich schämen überhaupt in die Opferrolle gedrängt worden zu sein und dass sie sich nicht selbst aus dieser Situation befreien können.

Pepler und Craig sprechen sogar davon, dass Opfer deswegen nicht über ihre Situation gesprochen haben, da sie diese als nicht wichtig genug einschätzten.¹⁶² Der Grund dafür liegt

¹⁶¹ vgl. BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus: Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? München, 1994, 276

¹⁶² vgl. PEPLER, Debra J./CRAIG, Wendy M.: Bullying and victimization. 1997. In: ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 18

vermutlich darin, dass sich die Opfer mit der Zeit an ihre Situation gewöhnen und diese irgendwann als „normal“ ansehen, da sie von keinem Hilfe und Unterstützung erhalten. Alsaker schreibt hierzu:

„Obwohl ihr Schulalltag sehr schwer zu ertragen ist, haben sie vielleicht die Auffassung bekommen, dass dies eben ihr Schicksal sei, und dass sich da wenig ändern lasse.“¹⁶³

Da die Angriffe relativ überraschend erfolgen, ist es für das Opfer schwierig sich darauf vorzubereiten und Strategien zu entwickeln wie es daraus entkommen kann, was wiederum zur Resignation führt. Da Opfer, wie bereits unter 2.1.3 erwähnt, meist wenige oder gar keine Freunde haben und sie die Bullyingssituation sozial isoliert, fehlt es auch hier an Unterstützung von außen.¹⁶⁴

Die Frage lautet nun, was Opfer, trotz dieser oft ausweglos scheinenden Situation, gegen Bullying unternehmen können: (Gualdi, Miles et al., 2008, 19-21)

Als erstes sollte man versuchen sich „in Sicherheit“ zu bringen, d.h. man sollte sich nicht alleine in der Garderobe, in der Toilette, etc. aufhalten, vor allem in Situationen in denen keine Erwachsenen dabei sind. Ein weiterer Schritt in Richtung Sicherheit ist, wenn man die Bullies nicht unnötig durch Blicke, Taten oder Gesten provoziert.

Der nächste Schritt besteht darin, sich jemandem anzuvertrauen und um Hilfe zu bitten, ganz egal ob es einem peinlich ist oder nicht. Seien es nun Eltern, LehrerInnen, FreundInnen oder andere Personen an welche man sich in solchen Situationen wenden kann, die Hauptsache ist, dass man sein Schweigen bricht.

Nun gilt es, vielleicht auch gemeinsam mit der Person, der man sich anvertraut hat, Verhaltensweisen einzuüben, die in Bullyingssituationen angewendet werden sollen. Ein Fehler wäre, dieselben Strategien anzuwenden, wie es die Bullies machen und der Gewalt mit Gewalt zu begegnen. Soweit es geht sollte das Opfer ruhig bleiben und vermeiden in Wut zu geraten oder zu weinen, denn dann hätten die Bullies das erreicht, was sie wollten.

Es ist für das Opfer wichtig sich die verschiedenen Gewaltsituationen zu merken und eventuell aufzuschreiben, um jemandem davon berichten zu können.

¹⁶³ ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 27

¹⁶⁴ ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 27f.

In einer Opfersituation ist es vor allem wichtig ein Ziel vor Augen zu haben, welches die Befreiung aus diesem Zustand zum Inhalt hat. Opfer sollen sich darüber im Klaren sein, dass sie ein Recht auf Respekt und Sicherheit haben und dass man sich nicht für seine Gefühle schämen muss.

3.3.2 TäterInnenperspektive

Im Gegensatz zu den Opfern haben TäterInnen Spaß am Bullying und deshalb nur wenig oder gar kein Interesse die Gewaltsituation zu beenden. TäterInnen genießen es im Mittelpunkt zu stehen und erfreuen sich daran, Macht über eine/n MitschülerIn ausüben zu können. Zudem erkennen sie oftmals nicht einmal selbst, dass sie Schuld an der Situation haben und schieben diese stattdessen dem Opfer zu.

Indem die LehrerInnen, Eltern, FreundInnen das Verhalten eines Bullies tolerieren und nichts dagegen unternehmen, werden die TäterInnen in ihrem Verhalten ermutigt und verstärken dieses sogar.¹⁶⁵

Gualdi et al. haben ebenso wie für Opfer von Bullying, auch für Bullies selbst einen Maßnahmenkatalog bzw. Tipps zusammengestellt, um die Bullyingssituation zu entschärfen bzw. sie zu beenden. Voraussetzung dafür ist natürlich der Wille des/r Täters/in die Situation zu verändern: (Gualdi, Miles et al., 2008, 27f.)

Grob gesagt geht es Gualdi et al. darum, dass Bullies lernen sollen ihre Aggressionen und ihre Wut in den Griff zu bekommen, um ihre Anliegen und Dinge die sie stören ruhig äußern zu können, ohne dabei Formen von Gewalt anwenden zu müssen. Dies funktioniert nach einem altbekannten Prinzip: „Wenn dich etwas an dem anderen, der anderen, stört, dann sag es ihm bzw. ihr.“ D.h., dass man den/die andere/n auf Verhaltensweisen, welche einen stören oder wütend machen, ansprechen soll, um dafür eine Lösung zu finden. Handelt es sich dabei aber um eine persönliche Eigenschaft des Gegenübers, sollte man nicht versuchen, ihn/sie zu verändern, davon abgesehen, dass sich manche Eigenschaften und Merkmale gar nicht ändern lassen. Anstatt sich über ein Verhalten oder über eine Eigenschaft eines anderen Menschen aufzuregen, sollte man diesem besser aus dem Weg gehen.

¹⁶⁵ vgl. SCHEITHAUER, Herbert et al.: Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 2008, 40

Ein anderer Weg, Bullies die Ernsthaftigkeit der Lage vor Augen zu führen, ist jener, sie zu bitten, sich in die Opferrolle hineinzusetzen und zu fühlen wie es demjenigen/derjenigen wohl ergehen mag. Der Weg über die Empathie bewegt Bullies oftmals zur Einsicht.

Ein weiterer Tipp für Bullies lautet, ihr Bedürfnis nach Macht, welches durch Gewalteinsatz befriedigt wird, in etwas anderes, Positives umzulenken.

Es ist wichtig sich klarzumachen, dass die eigene Meinung nicht gleichzeitig allgemeine Gültigkeit besitzen muss. Es gibt eine Vielzahl an verschiedenen Ansichten und man muss lernen verantwortlich und tolerant mit ihnen umzugehen, auch wenn man selbst völlig anders denkt.

Am Ende dieses Abschnitts sei noch eine Untersuchung von Thornberg und Knutsen erwähnt, welche nach den Ursachen für Mobbing in der Schule fragte. Insgesamt wurden 176 GymnasiastInnen im Alter von 15-16 Jahren befragt. Herauskam, dass nahezu 70 Prozent den Bully als Verursacher der Situation sehen, was wenig überraschend ist. Interessant jedoch ist, dass 42 Prozent der SchülerInnen das Opfer, aufgrund der Abweichungen von der „Norm“, für die Bullyingssituation verantwortlich machen. Der Clique, der Schule oder der Gesellschaft schreiben die SchülerInnen nur in begrenztem Maße Schuld an Bullyingphänomenen zu.¹⁶⁶ Für Prävention und Intervention würde dies nun heißen, dass man sowohl auf der persönlichen Ebene ansetzen als auch Maßnahmen auf der Schul- bzw. Gesellschaftsebene treffen soll. Es gilt ein Bewusstsein für die Verantwortung auf breiter Ebene zu schaffen, um über die TäterIn – Opferperspektive hinausdenken zu können.

3.4 Analyse einer realen Bullyingssituation

In diesem Abschnitt soll es darum gehen, einen realen Mobbingfall anhand der in den letzten Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse zu analysieren.

Es folgt eine Schilderung der Geschichte: (Voogt, Gerhard: RP Online, 31.1.2011)

Die mittlerweile 18-jährige Sylvia H. aus Herten in Deutschland wurde im Alter von 14 Jahren zum Mobbingopfer. Das bis dahin beliebte Mädchen wollte eine Party zu Hause veranstalten

¹⁶⁶ vgl. THORNBERG, Robert/KNUTSEN, Sven: Teenager's explanation of bullying. Child and Youth Care Forum. 2010.

und lud dazu Klassenkameradinnen. Ihre Eltern erlaubten ihr nur eine gewisse Anzahl an Gästen, weshalb ein paar Mädchen aus der Klasse nicht eingeladen wurden. Diese beschlossen daraufhin, eine eigene Party zu organisieren.

Ein Mädchen, welches Sylvias Platz als „Anführerin“ der Gruppe einnehmen wollte, schaffte es, die anderen Mädchen auf ihre Seite zu ziehen. Sie argumentierte damit, dass Sylvia selbst Schuld sei, dass sie nicht alle zu ihrer Party eingeladen hat.

In den nächsten Wochen wurde Sylvia von den anderen gemieden und ignoriert, worauf sie immer depressiver wurde. Es machte den anderen Spaß, Sylvia zu ärgern und ihr Schimpfwörter und Beleidigungen an den Kopf zu werfen. Immer mehr SchülerInnen, auch aus anderen Klassen, schlossen sich der Gruppe an und machten bei den Demütigungen mit. Sylvia wusste sich nicht mehr zu helfen, weinte und hatte Panik.

MitschülerInnen und Lehrkräfte unternahmen nichts gegen die Sticheleien, wodurch die Situation für Sylvia noch schlimmer wurde.

Sylvia zog sich von allen zurück, verbrachte den größten Teil ihrer Freizeit zu Hause und lernte, wodurch sie gute Noten schrieb und dadurch erst Recht Missgunst der anderen SchülerInnen erntete. Nun stand ein SchülerInnenaustausch nach England bevor, doch dadurch wurde alles noch schlimmer:

„Ein Mädchen aus meiner Stufe hat dort bei der Ankunft das Gerücht verbreitet, ich sei leicht zu haben. Als ich auf dem Schulhof erschien, war bei den Jungs aus England schon großes Gejohle. Ein Typ kam zu mir und forderte mich auf, mit ihm in den Busch zu gehen.“

Zurück in ihrer Schule in Deutschland wurde sie schließlich im Sportunterricht von einer Mitschülerin physisch attackiert und musste ins Krankenhaus.

Nun griffen Sylvias Eltern in die Situation ein und es endete damit, dass sie in eine neue Schule versetzt wurde. Die Schulleitung wollte zu Sylvias Geschichte keine Stellung nehmen.

3.4.1 Problemanalyse

Warum der Fall von Sylvia H. ein klassisches Beispiel für Bullying ist, sollen die folgenden Bullyingmerkmale, welche im Laufe der Arbeit gesammelt wurden, beweisen:

- Sylvia war über längere Zeit hinweg negativen Handlungen ihrer MitschülerInnen ausgesetzt.
- In Sylvias Fall tauchen sowohl direkte (Beschimpfen, Beschuldigen) als auch indirekte Formen (Sylvia wird gemieden und ausgeschlossen) von Bullying auf.
- In Bezug auf den Bully handelt es sich dabei um proaktives (die Intention des Mädchens ist es, die Rolle von Sylvia, als Anführerin der Gruppe einzunehmen), aber auch um reaktives Bullying (das Mädchen ist gekränkt, da sie nicht zu Sylvias Party eingeladen wurde).
- Es handelt sich zum großen Teil um psychische Formen von Bullying, jedoch spielen physische und sexuelle Formen der Gewalt, ebenfalls eine Rolle.
- Die typischen Rollen von Bullying (Bully, Victim, Bystanders) sind ebenfalls vorhanden.
- Sylvia wird die Schuld für die Situation zugeschoben. Sie kann sich nicht selbst aus der Opferrolle befreien.
- Es herrscht ein Kräfteungleichgewicht zwischen Sylvia und den anderen. Sylvia ist eindeutig die schwächere Partei.
- Das Opfer zieht sich zurück, verliert soziale Kontakte und wird depressiv.
- Die Bullies stacheln sich gegenseitig auf und finden Gefallen an der Situation.
- Der Ernst der Lage wird von den Lehrkräften nicht erkannt. Indem sie die Sticheleien tolerieren, vermitteln sie den TäterInnen, dass ihre Handlungen okay sind.
- Die Versetzung eines/r SchülerIn ist ein typischer Ausgang von schwerem Mobbing.
- Die Schule ist mit der Situation überfordert und hüllt sich in Schweigen.

Sylvias Geschichte stellt einen, für Bullying sehr typischen, Teufelskreis dar, indem sich die Situation immer mehr aufheizt und schließlich eskaliert. Wie diese Eskalation verhindert hätte werden können und wo es Möglichkeiten gegeben hätte einzuhaken, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden.

3.4.2 Lösungsansätze

Sylvia ist Teil einer **Peergroup**, in welcher es, typischerweise, eine gewisse hierarchische Struktur gibt. Als Anführerin liegt es zum großen Teil an ihr, Werte und Normen, für welche die Gruppe eintreten soll, festzulegen. Außerdem hat sie gewissermaßen dafür zu sorgen, die Gruppe zusammenzuhalten.

Ihre Kollegin hat die Chance ergriffen, sie aus der Rolle der Anführerin zu verdrängen, was bedeuten soll, dass diese vermutlich im Vorhinein mit ihrem Status oder mit der Gruppe nicht zufrieden war. Je nachdem inwieweit Sylvia über die Unzufriedenheit ihrer Kollegin Bescheid gewusst hat oder inwieweit diese bereit gewesen wäre darüber zu reden, hätte eventuell ein Gespräch unter vier Augen präventiv für die Situation wirken können.

Im Beispiel greifen die **Eltern** von Sylvia relativ spät ins Geschehen ein, obwohl sie zum Zeitpunkt, als Sylvia nur noch zu Hause war und lernte, merken hätten können, dass es Sylvia physisch und psychisch nicht mehr gut geht. Olweus schreibt den Eltern eine zentrale Funktion bei der Prävention von Bullying zu und so hätten sich in Sylvias Fall ihre Eltern, vorausgesetzt sie hätten Verdacht geschöpft, nach einem Gespräch mit ihr, mit der Schule in Verbindung setzen sollen.¹⁶⁷

In Bezug auf die Beschränkung der Anzahl der Partygäste hätten sie im Vorhinein überlegen sollen, dass es für ihre Tochter schwierig und unangenehm sein kann, zwischen ihren Freundinnen auszuwählen.

In Sylvias Geschichte geht klar hervor, dass die **Lehrkräfte** die Sticheleien tolerieren und keine Sanktionen setzen. Fakt ist, dass es für LehrerInnen oft schwierig ist, Bullying zu erkennen, doch wenn Gewalthandlungen so offensichtlich geschehen, muss die Lehrperson eingreifen und auf regelwidriges Verhalten Konsequenzen folgen lassen.¹⁶⁸

Die Lehrkraft muss die Tat konkret ansprechen und die Verhaltensmaßregelung für die SchülerInnen transparent gestalten.¹⁶⁹

¹⁶⁷ vgl. OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 102

¹⁶⁸ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 159

¹⁶⁹ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 145

Davon abgesehen, dass die Lehrkräfte nicht eingegriffen haben, wäre es ihre Aufgabe gewesen, Sylvias Eltern zu informieren, um gemeinsam nach einer Lösung zu suchen.

Da in Sylvias Fall, besonders am Schluss, relativ viele Leute involviert waren, wobei sich keiner von ihnen dazu entschlossen hat Sylvia beizustehen, lässt sich darauf schließen, dass die **Schule** generell nicht auf Bullyingphänomene sensibilisiert war. Deshalb wieder die klare Forderung an die Schulen, dass diese konkret Stellung zu Bullyingphänomenen beziehen sollen und Maßnahmen in Bezug auf Prävention und Intervention setzen sollen.¹⁷⁰

Der Schulwechsel hat in diesem Fall zwar eine Verbesserung gebracht, ist aber sicherlich nicht immer die richtige Maßnahme, da man im Endeffekt das Problem nur beiseite schiebt, nicht aber versucht es zu lösen.

Egal welche Ebene präventiv bzw. intervenierend agiert hätte, sie hätten in ihren Schritten auf keinen Fall die Genderkomponente außer Acht lassen dürfen. Tatsache ist, dass Gewalthandlungen von Mädchen überwiegend aus psychischen Attacken bestehen.¹⁷¹

Die Bullies in Sylvias Geschichte sind, zumindest am Beginn, allesamt weiblich und verwenden genau die für Mädchen typische Art von Bullying - sie verbreiten Gerüchte, lästern und grenzen Sylvia aus. Um präventiv anzusetzen oder in eine Bulliyingsituation einzugreifen, muss man den Faktor Geschlecht berücksichtigen und je nachdem ein Modell wählen, das angemessen ist.

Sylvias Fall hat sich deswegen angeboten, da er sehr viele Komponenten von Bullying miteinander vereint. Ob sich die Lage aber mit all den Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen gebessert hätte, sei dahingestellt. Jeder Fall von Bullying ist einzigartig und erfordert immer wieder neue Lösungen.

Ein Patentrezept gibt es leider nicht. Im folgenden Kapitel werden die Modelle auf ihre Tauglichkeit für die Schule bzw. für Bullying untersucht.

¹⁷⁰ vgl. OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 73

¹⁷¹ vgl. TILLMANN, Klaus-Jürgen et al.: Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München, 1999, 313

4. Probleme bei der Bekämpfung von Bullying

Das letzte Kapitel des zweiten Teils soll die angesprochenen und erörterten Präventions- und Interventionsmodelle bzw. Maßnahmen auf den verschiedenen Ebenen noch einmal rekapitulieren, um sie kritisch auf ihre Effektivität im Hinblick auf Bullying zu hinterfragen.

Die Zahl der Präventions- und Interventionsprogramme steigt immer mehr an, jedoch ist die Zahl jener Programme, welche bereits wissenschaftlich evaluiert worden sind, relativ gering. Man bedenke auch, dass die Evaluationen meist von den Autoren selbst durchgeführt wurden und diese zum großen Teil in der Einführungsphase stattfanden. Dies soll also heißen, dass über Langzeitwirkungen von all diesen Maßnahmen gegen Bullying noch sehr wenig bekannt ist.¹⁷²

Das Olweus-Programm ist wohl eines der bekanntesten Modelle gegen Bullying, jedoch sind die Meinungen bzgl. dessen Wirkung sehr verschieden. Während Olweus eine Abnahme der Gewalt und des „gesellschaftsfeindlichen Verhaltens“¹⁷³, wie beispielsweise Stehlen, feststellte, konnten andere Länder mit seinem Programm nicht dieselbe gewaltvermindernde Wirkung erzielen.¹⁷⁴

Holtappels et al. sind der Meinung, dass das Olweus-Modell lediglich in Schulen mit massiven Gewaltproblemen angewendet werden sollte, da sie davon ausgehen, dass Schulen ohne massive Aggressionsprobleme die Zeit nicht aufbringen wollen, welches das Programm in Anspruch nehmen würde. Schulen ohne gravierende Gewaltprobleme sollten sich bereits bei der Gestaltung des Schullebens überlegen, welche präventiven Maßnahmen sie in Bezug auf Gewalt in der Schule setzen wollen.¹⁷⁵

Olweus Präventionsprogramm beachtet zwar die wichtigsten Ebenen im Bullyingprozess, jedoch geschieht dies eher im Allgemeinen, anstatt sich mit konkreten Fällen auseinander zu setzen.

¹⁷² vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 182f.

¹⁷³ OLWEUS, Dan: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, 1995, 110f.

¹⁷⁴ vgl. FINGERLE, Michael/ELLINGER, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Stuttgart, 2008, 130.

¹⁷⁵ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 361

Schubarth hat festgestellt, dass „gezielte Präventionsmaßnahmen höhere Effekte aufweisen als universelle Strategien.“¹⁷⁶

Ein weiterer Vorwurf an viele Bullyingmodelle lautet, dass diese den Fokus zu sehr auf die Opferperspektive legen, d.h. dass die Programme versuchen, das Verhalten der Opfer so zu verändern, dass sie dadurch weniger gemobbt werden.¹⁷⁷ Es stellt sich jedoch die Frage, ob den Opfern nicht dadurch vermittelt wird, dass sie das Problem an der misslichen Lage sind und die Bullies gar nicht anders können?

In Bezug auf die Intervention beim Bullying kommt immer wieder Peer-Mediation zur Sprache. Es ist jedoch anzuzweifeln, ob Mediation bei Bullying die gewünschten positiven Effekte mit sich bringt. Fakt ist, dass MediatorInnen selbst SchülerInnen sind, welche durch eine MediatorInnenausbildung gelernt haben, wie man am besten mit Konflikten umgeht.¹⁷⁸

Eine Bullyingsituation besteht aber aus mehr, als nur einem einmaligen Konflikt zwischen zwei Parteien. Hinsichtlich der Mediation stellt sich also die Frage, ob die zwei oder drei MediatorInnen nicht mit der Situation überfordert wären?

Wie schon des öfteren erwähnt, ist Bullying ein Gewaltphänomen, das mehrere Ebenen beinhaltet und sich über längere Zeit entwickelt hat. Es ist also schwer vorzustellen, dass eine Peer-Mediation wirkungsvolle Maßnahmen setzen könnte. Fraglich ist auch, ob das Opfer während einer Mediation, in welcher es dem/r TäterIn gegenüber sitzt, überhaupt die Kraft hätte etwas zu sagen.

Viele Präventions- und Interventionsprogramme plädieren darauf, Regeln zu formulieren, jedoch stellen diese noch lange kein gewaltfreies Schulklima sicher, sondern dienen lediglich als Orientierung. Keines der Präventions- bzw. Interventionsmodelle kann garantieren, dass sie den gewünschten Effekt erzielen, da jede Situation etwas anderes verlangt.

Salmivalli et al. gehen davon aus, dass Modelle gegen Bullying vor allem vom „Grad der Implementierung“ abhängen, d.h., je intensiver die Maßnahmen in ihrer ursprünglich gedachten Form angewendet werden, desto größer ist die Wirkung.¹⁷⁹

¹⁷⁶ SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 183

¹⁷⁷ vgl. HENSCHEL, Angelika: Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 2008, 261

¹⁷⁸ vgl. HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim und Basel, 2007, 180ff.

¹⁷⁹ vgl. SALMIVALLI, Christina et al.: Anti-bullying intervention in Finland. World Meeting, July 28th-31st 2002. In: SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Stuttgart, 2010, 185f.

Weißmann sagt dazu:

„Bei der Auswahl bzw. Konzipierung eines Verfahrens kommt es daher darauf an, dass für eine bestimmte Situation an einer einzelnen Schule bzw. in einer einzelnen Klasse angemessenste Konzept zu nutzen, zu adaptieren oder zu entwickeln.“¹⁸⁰

Ob es nun besser ist, ein Konzept in seiner ursprünglichen Form anzuwenden, oder es so zu verändern, dass es zur jeweiligen Situation am besten passt, kann man aufgrund fehlender bzw. zu wenigen Evaluationen nicht genau sagen.

4.1 Wenn die Schule schweigt - Die Lehrperson als EinzelkämpferIn

„Wenn ein Kollegium, eine Schulleitung, die Elternschaft sich den bemerkten und erlittenen Gewaltereignissen nicht stellt, sich nicht fragt, was los ist und warum das so ist, gibt es keine Lösungen! Von außen können die pädagogischen Probleme einer Schule mit ihrer Gewalt nicht gelöst werden.“¹⁸¹

Die von Ingrid Weißmann formulierte Forderung wird bedauerlicherweise nur von wenigen Schulen ernst genommen oder umgesetzt. Um Maßnahmen gegen Bullying zu setzen, ist es wichtig, dass alle Ebenen der Schule an einem Strang ziehen und ihren Beitrag leisten.

Bullyingfälle in Schulklassen können auf vielfältige Weise die Unterrichtsqualität der Lehrkraft beeinflussen. Für den/die LehrerIn ist es schwer zu unterrichten, wenn die Sticheleien sogar während des Unterrichts stattfinden. Die Lehrkraft muss sich dann entscheiden, ob er/sie auf die Störungen eingeht oder ob er/sie es lässt, wobei es sehr schwierig ist festzustellen, ob es sich um Bullying oder harmlose Sticheleien handelt, da Bullyingphänomene durch eine sehr komplexe Struktur gekennzeichnet sind.

Oftmals ist es so, dass in Bezug auf Gewalt in der Schule bzw. Bullying unterschiedliche Regeln von unterschiedlichen LehrerInnen aufgestellt werden, was zu Verwirrung bei den SchülerInnen und im Endeffekt zur Nichtbefolgung aller Regeln führt.¹⁸²

Das Fazit lautet also, dass ein gesamtschulischer Konsens über gewaltpräventive Regeln herrschen muss, damit die Lehrkräfte nicht alleine dafür die Verantwortung tragen müssen.

¹⁸⁰ WEIßMANN, Ingrid: Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Marburg, 2003, 157

¹⁸¹ WEIßMANN, Ingrid: Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Marburg, 2003, 167

¹⁸² vgl. GOLLNICK, Rüdiger et al.: Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. Berlin, 2006, 228f.

LehrerInnen, insbesondere JunglehrerInnen, fühlen sich oft überfordert und mit den täglichen Gewaltproblemen alleine gelassen. Viele Schulen wollen nicht zugeben, dass sie Gewaltprobleme haben und hüllen sich deshalb in Schweigen, um den Ruf der Schule nicht zu schädigen. Dies macht es wiederum für die Lehrkräfte nahezu unmöglich, ernsthafte Schritte gegen Bullying einzuleiten bzw. Präventions- und Interventionsmodelle zu etablieren.

Gollnick et al. sprechen hierbei von einer „systematisch begründeten Handlungsinkompetenz“ in Bezug auf die Unfähigkeit der Schule, Regeln und Normen durchzusetzen, sowie der fehlenden praxisnahen, problemorientierten Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen.¹⁸³ Indem die Schule versucht, die Gewaltfälle zu vertuschen bzw. zu verschweigen, wird sich für die Betroffenen an der Mobbingssituation nichts ändern.¹⁸⁴

Tatsache jedoch ist, dass die Schule selbst Risikofaktoren für Gewalt produziert, weshalb sie auch dafür verantwortlich ist, Lösungen dafür zu finden.¹⁸⁵ Damit LehrerInnen besser auf innerschulische Gewaltphänomene vorbereitet werden, fordert Schubarth, dass Gewaltprävention ein Fixpunkt in der Aus- bzw. Fortbildung von LehrerInnen sein sollte.¹⁸⁶

LehrerInnen sind dann EinzelkämpferInnen, wenn sie keinen Rückhalt durch die Schule, die Eltern, die KollegInnen, etc. erfahren und sich den Bullyingproblemen alleine stellen müssen. Doch kann alleine durch die Bemühungen eines/r Lehrers/in eine Veränderung in Bezug auf das Auftreten der Gewaltphänomene innerhalb der Schule geschehen? Dieser Frage soll im nächsten Abschnitt kurz nachgegangen werden.

4.2 Wie können Veränderungen geschehen?

Wie bereits erwähnt können dauerhafte Veränderungen nur von allen Ebenen zusammen erreicht werden, wobei Gewaltintervention in direktem Verhältnis zur Prävention steht. Intervention gestaltet sich viel einfacher, wenn bereits im Vorhinein Maßnahmen von der gesamten Schule getroffen wurden, um Bullying zu verhindern.

¹⁸³ vgl. GOLLNICK, Rüdiger et al.: Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. Berlin, 2006, 229

¹⁸⁴ vgl. ALSAKER, Françoise D.: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern, 2003, 195

¹⁸⁵ vgl. WEIßMANN, Ingrid: Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Marburg, 2003, 169

¹⁸⁶ vgl. SCHUBARTH, Wilfried: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart, 2010, 195

Auf gemeinsamer Basis von SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und SchulleiterInnen sollen Ziele und Regeln formuliert werden, um ein dauerhaftes gewaltfreies Klima in der Schule zu erzeugen.¹⁸⁷ Eine Ebene ist nicht genug, um etwas zu verändern, da beim Bullying bereits mehrere Ebenen verwickelt sind, welche es zu berücksichtigen gibt.

Zusammenschau

Um dieses Kapitel abzuschließen, gilt es noch einmal festzuhalten, dass sowohl SchülerInnen- und LehrerInnenebene, wie auch Schul- und Klassenebene, aber auch die Eltern bei der Lösung von Bullyingproblemen miteinbezogen werden müssen, um ein dauerhaftes, gewaltfreies Schulklima erzeugen zu können.

Es ist wichtig, Kinder mit Themen zu konfrontieren, welche ihnen fremd sind und ihnen einen offenen, vorurteilsfreien und toleranten Umgang damit zu vermitteln.

Wenn es darum geht eine Bullingssituation zu entschärfen, muss bei der Intervention, sei es nun mit Hilfe der LehrerInnen und/oder Eltern und/oder ExpertInnen (SchulpsychologInnen, etc.) sowohl der/die TäterIn, als auch das Opfer zu Wort kommen, aber auch konkret die Tat benannt und besprochen werden.

Es lassen sich einige Lücken, wie zum Beispiel die Vernachlässigung des Geschlechts, bei der Präventions- bzw. Interventionsarbeit in Bezug auf Bullying feststellen und obwohl mittlerweile eine Vielzahl an Maßnahmen und Modellen gegen Gewalt bzw. Bullying in der Schule existieren, fehlt es noch immer an genügend Evaluationen dazu, um sagen zu können, welches Programm am besten geeignet ist, obwohl dies natürlich auch wieder auf die Situation ankommt.

Für LehrerInnen ist es nicht immer einfach Bullying festzustellen. Erschwerend kommt hinzu, dass ihnen meist der Rückhalt in der Schule fehlt, um bestmöglich gegen diese Gewaltphänomene vorzugehen. Der Grund dafür liegt oftmals in der Angst der Schulleitung, dass die Schule, durch das Bekannt werden von Gewaltvorkommnissen, ihren guten Ruf verlieren könnte.

Es ist jedoch nun einmal so, dass viele Schulen, mehr oder weniger, Probleme mit Gewalt haben und der einzige Weg, diese zu vermindern oder zu beseitigen, ist, sich ihr gemeinsam zu stellen.

¹⁸⁷ vgl. „Alle gegen eine(n)...“ Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. AG4.

Jede Ebene kann ihren Beitrag leisten und inwiefern die Religionspädagogik, speziell der Religionsunterricht und der/die ReligionslehrerIn eine Rolle bei der Gewaltprävention bzw. Intervention spielt, soll im letzten Teil der Arbeit ins Auge gefasst werden.

5. Anknüpfungspunkte in der Religionspädagogik

Im dritten und somit letzten Teil der Arbeit sollen die zuvor gewonnenen Erkenntnisse noch einmal reflektiert und religionspädagogisch analysiert werden. Es werden zunächst ein paar Worte zu Religion und Gewalt gesagt, wobei hier im Speziellen deren ambivalentes Verhältnis aufgezeigt werden soll.

Im Anschluss daran werden zwei religionspädagogische Ansätze, wie mit der Gewalt umzugehen ist, vorgestellt. Es handelt sich dabei zum einen um den auf Emotionen beruhenden Ansatz „Mit Gefühl bzw. Mitgefühl gegen Gewalt“ von Elisabeth Naurath und zum anderen um den „Friedenspädagogischen Ansatz“ von Egon Spiegel.

Danach folgt eine spezielle Fokussierung auf den Religionsunterricht. Leitende Fragen werden sein, welche Möglichkeiten der Religionsunterricht hat, mit der Gewaltthematik in der Schule umzugehen bzw. warum der Religionsunterricht überhaupt Fragen der Gewalt behandeln soll und inwiefern er dafür geeignet ist. Dabei werden unter anderem Lehrpläne auf die Aufgaben des Religionsunterrichts hin untersucht.

Das Augenmerk wird außerdem auf die Rolle der ReligionslehrerInnen und deren Handlungsspielräume bzw. deren Aufgaben gelegt.

Dass bei der Behandlung der Gewaltfragen, aber auch ganz allgemein im Religionsunterricht der Genderkomponente eine wesentliche Funktion zukommt, soll in einem weiteren Abschnitt erläutert werden.

Die Disziplin der Religionspädagogik umfasst sehr viele Bereiche, welche auf unterschiedliche Art und Weise mit Gewaltphänomenen umgehen können, doch da in den vorhergehenden Kapiteln der Fokus auf Schule gelegt wurde, soll auch in diesem Kapitel der Schwerpunkt auf dem (Religions-) Unterrichtsgeschehen liegen.

Im sechsten Kapitel wird schließlich die Bibel auf Gewaltphänomene, im Speziellen auf Mobbingphänomene untersucht, wobei hier der Fokus auf der Josefgeschichte (Gen 37,1-50,26) liegen wird. Um die Josefgeschichte religionspädagogisch zu analysieren werden abschließend noch einmal die Konzepte von Naurath und Spiegel herangezogen.

5.1 Ambivalenz von Religion und Gewalt

Religion und Gewalt stehen in einem sehr zwiespältigen Verhältnis zueinander. Wie oben schon erwähnt, ist einerseits Friede, welcher Gewaltlosigkeit und Versöhnung voraussetzt, eine der Hauptaufgaben bzw. –ziele im Christentum, andererseits können Religionen und darunter fällt vor allem das Christentum, auch Gewalt schüren und Konfliktsituationen erzeugen.¹⁸⁸ Hildebrandt Mathias schreibt diesbezüglich:

„Ganz zweifelsohne wohnt den Religionen ein nicht zu unterschätzendes Gewaltpotenzial inne, das ganz erhebliche destruktive Kräfte freisetzen kann.“¹⁸⁹

Diese Aussage spiegelt die Inklusionsthese des Theologen und Ethnologen Josef Estermann wieder, welcher zwei weitere Thesen bezüglich des Verhältnisses von Gewalt und Religion aufgestellt hat - die Exklusions- und die Ambivalenzthese. Der Inklusionsthese fügt er noch einen Absolutheitsanspruch der Religionen hinzu, wodurch die Ablehnung des anderen vorprogrammiert ist. Unter der Exklusionsthese bezeichnet er jenen Fall, in dem Religion instrumentalisiert wird, um politische, wirtschaftliche, u.ä. Interessen durchzusetzen. Religion selbst ist hierbei völlig friedfertig und gewaltlos.

Die Ambivalenzthese besagt, dass die Relation von Gewalt und Religion vom jeweiligen historischen und sozialen Kontext abhängt, d.h. dass man je nachdem was benötigt wird, das friedliche oder aber auch das gewaltsame Potenzial von Religion benutzt.¹⁹⁰

Wetzels und Brettfeld fassen die Wechselwirkung von Religion und Gewalt noch einmal zusammen indem sie sagen, dass Religion im günstigsten Fall Menschen emotional miteinander vereinen kann, wodurch ein friedliches, soziales Zusammenleben überhaupt erst möglich wird. Auf der anderen Seite besteht jedoch immer das Risiko, dass Religion die Menschen trennt, im Sinne der bereits oben genannten Exklusions- bzw. Inklusionsthesen.¹⁹¹

¹⁸⁸ vgl. GUGEL, Günther: Zum Verständnis von Gewalt. In: HAUßMANN, Werner et al.: Handbuch Friedenserziehung. München, 2006, 253

¹⁸⁹ HILDEBRANDT, Mathias: Das Verhältnis von Politik und Religion. In: ZIMMER, M. (Hrsg.): Religion und Politik im Zeichen von Krieg und Versöhnung, 2005, 44

¹⁹⁰ vgl. ESTERMANN, Josef: Religion und Gewalt – Dialektik von Globalisierung und Fundamentalismus. In: ESTERMANN, Josef/COLLET, Giancarlo: Religionen und Gewalt. Münster, 2002, 139-157

¹⁹¹ vgl. WETZELS, Peter/BRETTFELD, Katrin: Hamburger Studien zur Kriminologie und Kriminalpolitik. Band 34. Auge um Auge, Zahn um Zahn? Migration Religion und Gewalt junger Menschen. Berlin, 2003, 33

5.2 Zwei unterschiedliche Zugänge

Im folgenden Abschnitt werden zwei Konzepte vorgestellt, wie man religionspädagogisch mit Gewalt umgehen kann.

Zuerst wird der Ansatz von Elisabeth Naurath „Mit Gefühl bzw. Mitgefühl gegen Gewalt“ erläutert. Wie der Name schon verrät, spielen in ihrem Ansatz Emotionen bzw. Empathie eine große Rolle. Ein weiteres Merkmal ihres Zugangs ist, dass sie darauf plädiert Gewaltphänomene aufzugreifen, sie zu behandeln und dadurch Lösungsstrategien zu entwickeln. Die Genderkomponente soll in Nauraths Zugang ebenfalls eine Rolle spielen.

Während Naurath in ihrem Ansatz von realen Gewaltsituationen ausgeht, will Spiegel mit seinem Konzept der „Friedenserziehung“ dort ansetzen, wo er bereits Frieden erkennen kann, um diesen in späteren Schritten ausbauen zu können. Bei Spiegel soll zunächst der Begriff „Frieden“ abgeklärt werden, ehe im Anschluss daran sein Ansatz vorgestellt wird. Bei ihm liegen vor allem die Arten der sozialen Beziehungen im Mittelpunkt der Betrachtungen.

Man könnte also meinen, dass Nauraths Ansatz eher intervenierende und Spiegels Ansatz eher präventive Funktion hat.

5.2.1 Mit Gefühl gegen Gewalt (Naurath Elisabeth)

Kann man eine Religionspädagogik, welche sich nicht mit dem Thema der Gewalt auseinandersetzt überhaupt ernst nehmen?

Diese Frage stellt sich auch die Theologin Elisabeth Naurath und kommt dabei zu dem Schluss, dass sich eine glaubwürdige Religionspädagogik den Gewaltthemen stellen muss.

Für Naurath sind Religionspädagogik und Gewalt in dreifacher Weise verbunden: (Naurath E., 2008, 42f.)

- 1) Die Frage nach Gott, dem Schöpfer ist gleichzeitig die Frage nach dem Guten, doch um dieses zu erreichen muss man parallel vom Gegenteiligen, vom Bösen, von der Gewalt, abgrenzen.
- 2) Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist von Gewaltphänomenen durchzogen, d.h., dass jede Pädagogik, in diesem Falle die Religionspädagogik, damit in Berührung kommt.

- 3) Die Religionspädagogik kann Gefahr laufen, dass sie zu sehr in die „persönlichen Sphären der Gottesbeziehung und des Gewissens“ der Kinder und Jugendlichen eingreift, sodass sie diese in ihrer Freiheit einschränkt und so indirekt Gewalt ausübt.

Kinder, welche Tag für Tag mit Gewalt, seien es mediale Berichterstattungen oder reale Gewalterfahrungen im Alltag, konfrontiert sind, können damit oft nicht umgehen und verlangen nach Klärung.¹⁹² Laut Naurath soll die Religionspädagogik genau hier ansetzen und Fragen nach dem Guten aber auch nach dem Bösen bzw. nach der Gewalt in der Welt thematisieren.

Des Weiteren richtet sich Naurath stark gegen „Heile-Welt-Bilder“ oder gegen ein „Religionsstunden-Ich, welches auf einer Kuscheltheologie“, frei von jeglichen Gewaltreflexionen, basiert.¹⁹³ Sie schreibt dazu:

„Die Faszination des Bösen ist als relevantes Thema lebensgeschichtlicher Erfahrung und geschlechtsspezifischer Identitätsentwicklung aufzugreifen und mit den Kindern bzw. Jugendlichen auf nicht moralisierende Weise zu reflektieren.“¹⁹⁴

Außerdem sollen von religionspädagogischer Seite her, Themen wie beispielsweise Gewalt in der Bibel, Gerechtigkeit und Gewalt oder Aufgaben der Religionspädagogik in Bezug auf den Umgang mit medialer Gewalt, behandelt werden.¹⁹⁵

Um der Gewalt in religionspädagogischer Weise zu begegnen, wählt Naurath einen Weg, der auf einer wechselseitigen Beziehung von Emotion und Ethik basiert. Mitgefühl ist für sie der Schlüssel zu einem reflektierten, gewaltfreien Handeln.¹⁹⁶

In diesem Ansatz wird „Mitgefühl“ folgendermaßen definiert:

„Mitgefühl wird [...] in seiner affektiven Dimension als Wahrnehmung des emotionalen Zustandes eines anderen mit der Reaktion von Betroffenheit und Bedauern charakterisiert.“¹⁹⁷

¹⁹² vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 43

¹⁹³ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 30ff.

¹⁹⁴ NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 45

¹⁹⁵ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 45

¹⁹⁶ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 158

¹⁹⁷ NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 221

Zu beachten ist jedoch, dass trotz des Einfühlens in jemand anderen, eine eigene subjektive Grenze gewahrt bleiben muss. Diese Grenze ist notwendig, um in einem ausreichenden Abstand TäterInnen, Opfer und Bystander überhaupt zu erkennen und im Anschluss daran, zwischen ihnen differenzieren zu können. Mitgefühl evoziert den Handlungsdrang, dem Opfer helfen zu wollen und den Stärkeren zu schwächen. Aufgabe der Religionspädagogik ist es nun, Aggressionen wahrzunehmen und den Unterschied zwischen „konstruktiver und destruktiver“ Aggression aufzuzeigen.¹⁹⁸ Unter konstruktiver Aggression versteht man jene Aggression, welche einen antreibt sich für die Schwächeren, die Opfer, einzusetzen.

„Das Mit-Fühlen hängt also von der Fähigkeit ab, an den Gefühlen anderer (so wie sie von ihnen erfahren werden) teilzuhaben, und bezeichnet eher eine teilnehmende als eine urteilende oder beobachtende Haltung.“¹⁹⁹

In Bezug auf die Praxis geht es für Naurath primär um die Sensibilisierung der Wahrnehmung von Kinder und Jugendlichen, um Gewaltsituationen überhaupt erst wahrnehmen zu können. Indem die Kinder und Jugendlichen geschult werden, die Gefühlsebene des anderen Menschen zu entdecken, gilt es aber gleichzeitig auch die eigene Gefühlswelt wahrzunehmen. Für die Religionspädagogik heißt das nun, dass sie hinsichtlich auftretender Gewaltphänomene nicht „moralisierend“, sondern „differenzierend“ umgehen soll.²⁰⁰

Diese Religionspädagogik muss ihre Einstellung gegen Gewalt klar zum Ausdruck bringen und auf Basis „eines christlichen Gottesbildes, das Barmherzigkeit und Gnade ins Zentrum rückt“ agieren. Als oberstes Prinzip gilt jedoch immer zuerst dem Opfer zu helfen und erst danach den Blick auf den/die TäterIn zu werfen und Barmherzigkeit zu zeigen.²⁰¹

Mitgefühl als Thema in der Religionspädagogik setzt aber nicht nur im frühen Kindesalter an, wie beispielsweise im Kindergarten oder in der Grundschule. Das Thema soll auch im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. Elternbildung und im Religionsunterricht an höheren Schulen eine Rolle spielen.

¹⁹⁸ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 221

¹⁹⁹ GILLIGAN, Carol/WIGGINS, Grant: Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen Beziehungen. In: NAGEL, Herta/PAUER-STUDER, Herlinde (Hrsg.): Jenseits der Geschlechtermoral. Frankfurt, 1993, 83

²⁰⁰ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 225

²⁰¹ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 225

5.2.1.1 Mitgefühl und Gender

Zu berücksichtigen gilt es, dass die Handlungskompetenzen und der Einsatz von Mitgefühl geschlechtermäßig unterschiedlich sind. Unter 2.4 wurde bereits erläutert, dass Gender nicht das biologische, sondern das kulturell geformte Geschlecht bezeichnet und dass Mädchen in Bezug auf Gewalt zu anderen Bewältigungsstrategien greifen als ihre männlichen Kollegen. Dies spielt auch in der Mitgefühlforschung eine Rolle.²⁰²

Gegenwärtig existieren einige Ansätze dazu, die alten Rollenbilder aufzubrechen und neue, alternative, gewaltfreie Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit zu erzeugen. Edith Wölfl beispielsweise spricht von einem Dreischritt, in welchem die Genderstruktur aufgebrochen werden soll: (Naurath, E., 2001, 226f.)

- 1) Degendering: Hierbei werden zunächst geschlechtliche Zuschreibungen wie Kleidung oder Spielzeug entlarvt.
- 2) Engendering: Diese festgesellten Geschlechterzuschreibungen werden im Anschluss daran kritisch betrachtet.
- 3) Regendering: Schlussendlich werden sie durch „komplexere, differenziertere und sozial gerechtere Praktiken und Symboliken“ ersetzt.²⁰³

Die emotionspsychologische Forschung hat gezeigt, dass Mädchen einen viel stärkeren Hang zu Mitgefühl haben und dass diese Tendenz oft so stark ausgeprägt ist, woran wiederum die vorherrschenden Genderstrukturen Schuld sind, dass ihnen die notwendige Distanz zum Opfer fehlt und sie sich infolgedessen mit ihm identifizieren. Im Gegensatz dazu gilt es, die Bereitschaft zu Mitgefühl bei Jungen zu stärken, da diese, ebenfalls aufgrund der Genderstrukturen, glauben, dass Mitgefühl Schwäche bedeutet.²⁰⁴

Eine Aufgabe der Religionspädagogik lautet also, die pädagogischen Handlungen hinsichtlich dieser Rollenbilder zu untersuchen und darauf zu prüfen, ob sie diese aufrechterhält oder diese kritisch reflektiert und wenn nötig aufbricht.²⁰⁵

²⁰² vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 226f.

²⁰³ WÖLFL, Edith: Gewaltbereite Jungen – Was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine genderorientierte Pädagogik. München, 2001, 216

²⁰⁴ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 230

²⁰⁵ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 231

5.2.2 Friedenserziehung nach Egon Spiegel

Friedenserziehung ist für Egon Spiegel ein Mittel um der Gewalt in der Gesellschaft präventiv vorzubeugen. Damit dies gelingen kann, muss zunächst die Politik den dafür notwendigen gesellschaftlichen Rahmen schaffen. Haußmann et al. schreiben hierzu:

„Ihr Beitrag, dass Menschen »Frieden lernen«, muss sich als Friedenserziehung an vielen Lernorten bewähren: im Alltag, in Schulen, in Kinder- und Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung und in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.“²⁰⁶

Um überhaupt von Friedenserziehung sprechen zu können, bedarf es zunächst einmal einer begrifflichen Erklärung. Spiegel ordnet den Frieden in eine „eschatologische Kategorie“ ein, d.h., dass Frieden einen Zustand beschreibt, welcher aufgrund seiner Vollkommenheit nicht zu beschreiben ist.²⁰⁷

Um diesem Idealbild von Zusammenleben entsprechen zu können, erfordert es zunächst den Verzicht auf Gewalt. In der Literatur ist oftmals die Rede von Friedenssicherung bzw. Friedenserziehung. Spiegel ist nicht ganz glücklich mit der Verwendung der Begriffe. Zum einen ist er der Meinung, dass sich Friedenssicherung auf einen Zustand bezieht, welcher von uns Menschen im Hier und Jetzt nicht erreicht werden kann. Sichern kann man bestenfalls einen Zustand auf dem Weg der Friedenssicherung. Zum anderen ist der Begriff Erziehung ebenfalls problematisch, da Erziehung immer auch ein hierarchisches Element beinhaltet und zwar die Hierarchie zwischen Erzieher und den zu Erziehenden, doch für die Annäherung an den Frieden wäre dieses Verhältnis wohl eher kontraproduktiv.²⁰⁸

Spiegel plädiert für ein Begriffsverständnis von Erziehung, welches vor allem den Begriff der Beziehung fokussiert. Hinsichtlich der Funktion des/r Erziehenden schreibt er:

„[...]“, dass da eine/r ist, der/die sachkundig (beispielsweise im schulischen Religionsunterricht) jenen Problemraum aufreißt, in dem sich die entsprechenden Fragen stellen, und dadurch die Prozesse anstößt, die der Annäherung an das, was sich hinter Frieden verbirgt, dienen.“²⁰⁹

²⁰⁶ HAUßMANN, Werner et al.: Handbuch Friedenserziehung. München, 2006, 4

²⁰⁷ vgl. SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 49

²⁰⁸ vgl. SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 50

²⁰⁹ SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 50

Eine Religionspädagogik, welche hier ansetzen will, muss den Idealzustand des Friedens als Ziel haben und davon die notwendigen Handlungen ableiten. Es wird also zunächst nicht von Gewaltphänomenen ausgegangen, sondern der Friede in den Blick genommen. Ausgehend davon, soll der Gewalt mit Gewaltfreiheit begegnet werden, um Frieden zu erreichen.²¹⁰

„Gegen die Spirale der Gewalt wird hier an einer Spirale der Gewaltfreiheit, gegen den Ausbau einer Lehre vom gerechten Krieg am Ausbau einer Lehre vom gerechten Frieden gearbeitet.“²¹¹

In der Praxis bedeutet dies für Egon Spiegels Friedenserziehung, dass sie dort ansetzen soll, „wo Solidarität das Leben prägt“.²¹²

Die Kraft des gewaltfreien Handelns wird oft unterschätzt und in seinen durchaus aktiven Eigenschaften nicht wahrgenommen, folglich wählen Menschen oftmals den einfacheren und sichtbareren Weg, d.h. sie reagieren mit Gewalt auf Gewalt.²¹³

Es geht darum, bereits im Kindergarten die sozialen Kompetenzen bzw. deren grundsätzlichen, vorhandenen Willen zu sozialen Kontakten anzusetzen und somit eine Basis für Friedenserziehung zu schaffen.²¹⁴

„Jedes Kind bringt einen »Neuanfang« in die Welt und wächst in die Morgenröte des kommenden Friedenreiches Gottes hinein.“²¹⁵

Aufgabe der Religionspädagogik ist es also zunächst, diese sozialen Kompetenzen wahrzunehmen, sie in einem zweiten Schritt „soziotheologisch“²¹⁶ zu reflektieren und schließlich konfliktpädagogisch, natürlich gewaltfrei, einzusetzen.²¹⁷

²¹⁰ vgl. SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 51

²¹¹ SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 52

²¹² SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 54

²¹³ vgl. SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 56

²¹⁴ vgl. SPIEGEL, Egon: Beziehungsverhalten im Kindergarten – wahrnehmen, reflektieren, profilieren. In: STROß, Annette M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Berlin, 2007, 89

²¹⁵ GUGEL, Günther: Zum Verständnis von Gewalt. In: HAUßMANN, Werner et al.: Handbuch Friedenserziehung. München, 2006, 258

²¹⁶ Unter „soziotheologisch“ versteht man „den Konnex von Soziologie und Theologie, ein Ineinander von Horizontale und Vertikale, von Friedenshandeln und Gottvertrauen.“ In: SPIEGEL, Egon: Friedenserziehung heute. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 54

²¹⁷ vgl. SPIEGEL, Egon: Beziehungsverhalten im Kindergarten – wahrnehmen, reflektieren, profilieren. In: STROß, Annette M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Berlin, 2007, 89

Wie oben bereits erwähnt spricht Spiegel von der enormen Bedeutung von Beziehungen, sei es nun die Beziehung zu Gott oder jene zu den Mitmenschen. Nur in Beziehungsgefügen kann nach dem Ziel – Frieden – gestrebt werden. Die Religionspädagogik soll diesbezüglich:

„Positive Konfliktlösungserfahrungen auf eine sich darin erschließende Dritte Macht hin zu reflektieren oder – anders gesagt – gelingendes Beziehungsverhalten auf eine mögliche Tiefenstruktur hin theologisch zu deuten.“²¹⁸

Mit der sogenannten Dritten Macht meint er, dass hinter jedem Beziehungsgeschehen gleichzeitig immer auch eine Drittes, also Gott, angenommen werden muss, weswegen man diese Komponente auch in Konflikten bzw. Gewaltsituationen, welche sich ja auch in Beziehungen abspielen, nicht außer Acht lassen darf. Wie oben schon erwähnt geht es im nächsten Schritt darum, von einem gelingenden Beziehungsgefüge auszugehen und darauf weiteres Handeln aufzubauen.²¹⁹

Für Spiegel ist Friedenserziehung deswegen sinnvoll, da Beziehungen und Solidarität den Menschen auszeichnen.²²⁰ Um Egon Spiegels Konzept noch einmal zu verdeutlichen:

„Die hier vertretene Konflikt- und Friedenspädagogik setzt ausdrücklich nicht bei Krieg und Terror, Mord- und Totschlag an, sondern bei Phänomenen »gegenseitiger Hilfe«.²²¹

5.3 Religionsunterricht und Gewalt

Als Einführung in das folgende Unterkapitel soll zunächst geklärt werden, welchen Ansprüchen der Religionsunterricht hinsichtlich der Gewaltphänomene, heutzutage genügen muss. Dabei liegt es nahe einen Blick in den Lehrplan (AHS) zu werfen und die Aufgaben des Religionsunterrichts genauer zu beleuchten. Davon nun einige Auszüge, welche für das

²¹⁸ SPIEGEL, Egon: Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – sozitheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis. In: BIZER, Christoph (Hrsg.) et al.: Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19. 2002, 85

²¹⁹ SPIEGEL, Egon: Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – sozitheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis. In: BIZER, Christoph (Hrsg.) et al.: Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19. 2002, 85

²²⁰ SPIEGEL, Egon: Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – sozitheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis. In: BIZER, Christoph (Hrsg.) et al.: Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19. 2002, 86

²²¹ SPIEGEL, Egon: Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – sozitheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis. In: BIZER, Christoph (Hrsg.) et al.: Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19. 2002, 86

Thema Gewalt und Bullying noch relevant sein werden: (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an AHS)²²²

„Der Religionsunterricht versteht sich als Dienst an den Schülerinnen und Schülern und an der Schule.“

Das bedeutet also, dass sich der Religionsunterricht auch den Gewaltphänomenen bzw. den Bullyingvorfällen an der Schule nicht verweigern kann.

„Im Sinne ganzheitlicher Bildung hat der Religionsunterricht kognitive, affektive und handlungsorientierte Ziele, die, entsprechend dem christlichen Menschenbild, davon ausgehen, dass der Mensch auf Transzendenz ausgerichtet ist. So erhalten die zu behandelnden Grundfragen nach Herkunft, Zukunft und Sinn eine religiöse Dimension.“

Jürgen Pleger ist der Meinung, dass sich Religionsunterricht, wie bereits oben im Lehrplan erwähnt, „sowohl am kognitiven als auch am affektiven Problembereich der Schüler orientieren muss und diese zur Bewusstmachung ihrer Einstellungen/ Erwartungen zum einen sowie zum Sich-Hineinversetzen in die Gefühle (z.B. die Ängste) und Meinungen Fremder zum anderen anregen bzw. anleiten“ soll.²²³

In Bezug auf Bullying würde das bedeuten, dass man sowohl in der Theorie über Mobbingphänomene sprechen soll, aber auch, dass sich die SchülerInnen in die Rollen von Opfer oder TäterInnen hineinversetzen sollen, um ein Gespür für die Situation zu bekommen.

„Der Religionsunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur Sinnfindung, zu religiöser Sachkompetenz und zur Werteerziehung. So trägt er auch zur Gestaltung des Schullebens bei.“

Beim Bullying fallen Werte, welche zu einem friedlichen Schulklima beitragen sollen weg, d.h., dass hier der Religionsunterricht erneut einen Beitrag leisten soll, um ein friedliches bzw. gewaltfreies Schulklima zu schaffen.

„Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur katholischen Glaubensgemeinschaft soll einen Beitrag zur Bildung von Identität leisten, die eine unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen erleichtert.“

²²² AHS Lehrplan: http://www.schulamt.at/downloads/lp/LP_AHS.pdf

²²³ PLEGER, Jürgen: Fehlende Sinnmitte und Gewaltäußerungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Rhs 1/1993, 15

Religionsunterricht soll den Kindern bzw. Jugendlichen Zeit und Raum bieten, um sich mit anderen Menschen, welche andere Meinungen haben, zu verständigen, um dadurch eine Basis für „ein solidarisches Zusammenleben aller Menschen auf Zukunft hin“ zu schaffen.²²⁴

Friede, stellt im Christentum eines der bedeutendsten Ziele und Forderungen dar. Um sich diesem harmonischen Zustand anzunähern, gilt es mit anderen Menschen in Beziehungen zu treten und den Dialog aufzunehmen, denn nur, wenn Frieden ein allgemeiner Wunsch ist, lässt er sich erreichen.²²⁵

Gewalt bzw. Bullying sind zwar ebenfalls in Beziehungsgefügen eingebettet, jedoch haben wir es hier mit sehr destruktiven Kräften zu tun. Ziel des Religionsunterrichts, in Bezug auf Gewalt, ist es nun dafür zu sorgen, dass ein christlicher Dialog entstehen kann, indem man zuerst Gewaltphänomene, wie beispielsweise Bullying, aufgreift, diese thematisiert und schließlich gemeinsam nach Lösungen sucht.

Da viele Eltern ihre erzieherischen Pflichten immer mehr auf die Schule bzw. die LehrerInnen abwälzen, fehlt es den Kindern bzw. Jugendlichen folglich auch an einer ausreichenden Wertevermittlung, aber auch an Grenzen. Ralph Sauer schreibt hinsichtlich des „gleichgültigen Erziehungsstils“, welcher zu Hause stattfindet:

„Dort begegnen sie oft einem »gleichgültigen Erziehungsstil«, der keine Forderungen mehr beinhaltet, aber auch keine emotionale Wärme vermittelt. Viele Schüler und Schülerinnen kennen nicht mehr den Unterschied zwischen Gut und Böse, in ihren Augen ist das gut, was stark und erfolgreich ist; schlecht ist der Schwache, Kranke und Erfolglose.“²²⁶

Viele Menschen sind der Meinung, dass Religionsunterricht, im Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern, für das spätere Leben nur wenig Relevanz hat, doch betrachtet man die Zielformulierungen im Lehrplan und die danach folgenden Zeilen, so erkennt man, dass Religionsunterricht den gesamten Menschen in den Blick nimmt, seine Person, seine Umwelt und natürlich seinen Glauben, d.h., dass Religionsunterricht die Chance bietet den Charakter bilden und Identität zu stärken.²²⁷

²²⁴ METTE, Norbert: Was ist guter Religionsunterricht? In: Jahrbuch der Religionspädagogik Band 22, 2006, 13

²²⁵ vgl. SIEMANN, Jutta: Friedenserziehung durch Training ethischer Urteilsbildung und ethischen Handelns. Braunschweiger Beiträge 105-3/2003, 2

²²⁶ SAUER, Ralph: Die Gewaltspirale in der Schule – Konsequenzen für den Religionsunterricht. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 196

²²⁷ vgl. METTE, Norbert: Was ist guter Religionsunterricht? In: Jahrbuch der Religionspädagogik Band 22, 2006, 11

5.3.1 Die Eignung des RU Gewalt zu thematisieren

Im vorigen Abschnitt lässt sich bereits erkennen, dass es eine von vielen Aufgaben des Religionsunterrichts ist, sich mit Gewaltphänomenen zu beschäftigen. Doch ist er auch wirklich geeignet dafür? Diese Frage soll in diesem Abschnitt kurz angeschnitten werden.

Helmut Hanisch ist dieser Frage nachgegangen und hat zwei Eigenschaften des Religionsunterrichts gefunden, welche sich möglicherweise als positiv herausstellen könnten in Bezug auf die Behandlung von Gewaltphänomenen. Zum einen erwähnt er die gegenwärtige Organisationsform des Religionsunterrichts, welche sich dadurch auszeichnet, dass die Religionsstunden oft klassenübergreifend oder in kombinierten Klassen stattfinden. Es stellt sich hierbei die Frage, ob dieser Faktor Gewaltphänomene verringert oder aber verstärkt.²²⁸ Positiv daran wäre, dass die Lehrkraft mit möglichst vielen SchülerInnen gleichzeitig an der Gewaltthematik arbeiten kann, viele Meinungen dazu auftauchen und eventuell auch viele Lösungswege gefunden werden. Die negative Seite wäre, dass viele unbekannte SchülerInnen im Unterricht sitzen, welche aufgrund der unterschiedlichen Klassen manchmal völlig andere Ausgangslagen bzw. andere Zugänge und Erfahrungen mit Gewalt gemacht haben und es so schwer fallen kann eine Diskussion darüber zu führen.

Es liegt vermutlich im Ermessen des/r Religionslehrers/in, welche/r im nachfolgenden Abschnitt genauer beleuchtet wird, welche Herangehensweise in welcher Klasse am besten geeignet ist.

Richtet man seinen Blick auf den Lehrplan, findet man eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für Gewalt, sei es im impliziten oder im expliziten Sinne. Folglich wird man sich schnell der Eignung des Religionsunterrichts bezüglich der Behandlung dieser Themen bewusst. Beispiele im Lehrplan für die BHS: (Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht an BHS 2003)²²⁹

- „Miteinander leben – Verantwortung übernehmen: Gewalterfahrungen, Konflikte, Konfliktbewältigung“ (explizite Erwähnung von Gewalt)
- „Leben nach dem Tod: Himmel, Hölle und ihre Bilder“ (implizite Erwähnung von Gewalt)

²²⁸ HANISCH, Helmut: Gewalt als Erziehungsproblem am Beispiel des bullying. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 179

²²⁹ BHS Lehrplan: http://www.schulamt.at/downloads/lp/LP_BHS.pdf

- „Welt und Schöpfung: Die Verletzlichkeit der Schöpfung“ (implizite Erwähnung von Gewalt)
- uvm.

Gerade deshalb, weil Religion selbst ein Grund für Gewalt sein kann (vgl. 5.1), ist es wichtig das Thema im Religionsunterricht einzubauen, um den SchülerInnen einen aufgeklärten und offenen Umgang mit der Problematik aufzuzeigen.

Der Religionsunterricht kann dazu beitragen, SchülerInnen einen verantworteten, aufgeklärten Umgang mit Gewaltphänomenen zu vermitteln.

5.3.2 Die Rolle des/r Religionslehrers/in

Da im vorhergehenden Abschnitt festgestellt wurde, dass der Religionsunterricht Zeit und Raum bietet und sich in vielerlei Hinsicht dazu eignet, Gewalt zu thematisieren bzw. diese zu verringern, muss man in einem nächsten Schritt die Rolle des/r Religionslehrers/in betrachten, da diese/r wesentlich für das Unterrichtsgeschehen in der Klasse verantwortlich ist.

So fern es dem/der ReligionslehrerIn möglich ist, sollte er/sie bereits früh mit den SchülerInnen beginnen, gewaltfreie Handlungsformen, wie beispielsweise eine gewaltfreie Kommunikation, einzuüben. Voraussetzung dafür ist jedoch die vorangegangene Reflexion von Seiten des/der Religionslehrers/in hinsichtlich des eigenen Gewaltpotentials bzw. der Fähigkeiten in Konfliktsituationen angemessen reagieren zu können.²³⁰

Es gilt also sich als ReligionslehrerIn mit dem eigenen Aggressionspotential auseinander zu setzen. Hat man das Ausmaß des eigenen Gewalt- bzw. Aggressionspotential reflektiert, sollte man sich infolgedessen über Mittel und Wege Gedanken machen, um diese aggressiven Impulse im Ernstfall kontrollieren zu können.²³¹

Da die Lehrperson in der Lage ist die SchülerInnen zurecht zu weisen, ist es hier vor allem wichtig dies in entsprechend transparenter Form zu tun, denn oft ist es so, dass der Wunsch der schwächeren Partei Hilfe zu leisten so stark ist, dass man gar nicht beachtet, dabei selbst

²³⁰ vgl. KRAUSE, Gerhard (Hrsg.)/MÜLLER, Gerhard (Hrsg.): Theologische Realenzyklopädie, Band 13. Gewalt/Gewaltlosigkeit II, 1984, 183

²³¹ vgl. GUGEL, Günther/JÄGER, Uli: Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 2. Aufl. Tübingen 1996, 61f.

Gewaltformen (sprachliche Gewalt, indirekte Gewalt) anzuwenden, wodurch die Gewalt irrtümlicherweise wiederum legitimiert wird.²³²

Obwohl es die Aufgabe aller LehrerInnen und nicht nur der, der ReligionslehrerInnen, in einer Schule ist, soll sie aufgrund der Wichtigkeit noch einmal erwähnt werden (vgl. 3.1.3):

Es handelt sich dabei um die Aufgabe Gewaltphänomene unter keinen Umständen zu tolerieren und diese zu sanktionieren, um den SchülerInnen zu vermitteln, dass Gewalt ernst genommen wird und Konsequenzen hat.

Dass LehrerInnen Modellfunktionen für die SchülerInnen in der Schule einnehmen sollen wurde in einem anderen Unterkapitel schon festgestellt. In vielen Schulen ist es so, dass besonders ReligionslehrerInnen in ihrem Verhalten und in ihrem Tun eine gewisse Modellfunktion zukommt. Womöglich liegt der Grund dafür darin, dass ReligionslehrerInnen, im Gegensatz zu anderen LehrerInnen, auf eine andere Art und Weise gefordert sind, d.h., dass sie, zusätzlich zum Fachwissen auch noch einen speziellen Glauben, eine Religion vermitteln, deren Werte und Ansichten sie auch in ihrer eigenen Person vereinen. Norbert Mette sagt dazu:

„Es (Das Fach Religion) lässt sich [...] nicht »neutral« erteilen, sondern die ReligionslehrerInnen werden von den Schülern und Schülerinnen nach ihrem eigenen Standpunkt befragt, und dieser fließt auch unweigerlich in ihr Unterrichten ein.“²³³

Ziebertz et al. schreiben sogar, dass das Einfließen der persönlichen Ansichten „die Überzeugungskraft des christlichen Angebots“ erhöhen kann, aber nur unter der Voraussetzung, dass den SchülerInnen der eigene Standpunkt nicht aufgezwungen wird, sondern immer mit einer gewissen „Offenheit und Toleranz“ vermittelt wird, sodass die SchülerInnen die Wahl haben, sich für oder gegen das „christliche Angebot“ zu entscheiden.²³⁴ Obwohl ReligionslehrerInnen vieles von der eigenen religiösen Biographie mit einbringen, müssen sie aber immer darauf achten nicht zu viel von der eigenen Überzeugung preiszugeben bzw. „bezeugen zu wollen“, da sonst die notwendige Distanz zwischen SchülerInnen und LehrerIn fehlt und die Lehrkraft schnell überfordert wäre. Für

²³² vgl. GUGEL, Günther/JÄGER, Uli: Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 2. Aufl. Tübingen 1996, 61f.

²³³ METTE, Norbert: Zum Beruf und Selbstverständnis von Religionslehrern und –lehrerinnen im Kontext aktueller Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie Religion und Kirche. In: Christlich pädagogische Blätter 117, Heft 3, 2004, 136

²³⁴ vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg et al.: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Freiburg im Breisgau, 2003, 85

den/die ReligionslehrerIn bedeutet dies also, dass, wenn er/sie im Unterricht über Gewalt spricht, dies auch in authentischer Weise geschehen muss.²³⁵ Für Mette haben ReligionslehrerInnen gegenüber ihren SchülerInnen folgende Aufgaben:

„Sie zum Nachdenken zu bringen, auf Dimensionen ihres Lebens zu stoßen, die unter dem Vordergründigen ihres Alltags verborgen sind, Entdeckungen einer religiösen Wirklichkeit machen zu lassen, die Neugier nach dem geheimnisvollen Grund und Ziel unseres Daseins zu wecken, zum Umgang mit Religiosität und Religion, auch der anderer, zu befähigen und die eigene Entscheidung hinsichtlich der eigenen Lebenseinstellung zu fördern [...].“²³⁶

Grob gesagt geht es unter anderem, um die Lebensgestaltung bzw. um die Einstellung zum Leben und dazu gehört auch die Reflexion über das eigene Gewaltpotential. ReligionslehrerInnen sollen aufzeigen, aber auch vorleben, dass Gewalt keine Option ist und dass sie dem eigenen Leben bzw. der Gesellschaft, dem sozialen Zusammenleben ganz allgemein, schadet.

In Bezug auf die Methoden bzw. auf die Inhalte der Stunden würde Egon Spiegel, einem/r ReligionslehrerIn vermutlich raten, bei solidarischen bzw. friedvollen Erfahrungen oder Eigenschaften der SchülerInnen anzusetzen, um so der Gewalt präventiv entgegen zu wirken.

Elisabeth Naurath hingegen, würde wohl bei den realen Gewalthandlungen in der Schule ansetzen und von dort ausgehend, beginnen nach Lösungen zu suchen.

5.3.3 Geschlechtergerechter Religionsunterricht

Unter 2.4 wurde bereits der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gewalt in der Schule ausführlich erörtert. Im folgenden Abschnitt soll es darum gehen herauszufinden, wie der Religionsunterricht zu einer geschlechtergerechten und im Zuge dessen auch zu einer gewaltfreieren Atmosphäre in der Lebenswelt der SchülerInnen beitragen kann.

²³⁵ vgl. METTE, Norbert: Zum Beruf und Selbstverständnis von Religionslehrern und –lehrerinnen im Kontext aktueller Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie Religion und Kirche. In: Christlich pädagogische Blätter 117, Heft 3, 2004, 136

²³⁶ METTE, Norbert: Zum Beruf und Selbstverständnis von Religionslehrern und –lehrerinnen im Kontext aktueller Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie Religion und Kirche. In: Christlich pädagogische Blätter 117, Heft 3, 2004, 134f.

Zunächst sollen ein paar allgemeine Worte zu Religionsunterricht und Geschlecht gesagt werden.

Religion als Unterrichtsfach gilt, genauso wie Musik oder Bildnerische Erziehung, als „weiches“ bzw. „weibliches“ Fach. Als weibliche Lehrperson verstärkt man diese Eigenschaft, als männliche Lehrkraft wirkt man ihr entgegen.²³⁷ Im Gegensatz zu weichen Fächern, welche als „disziplinär schwierig“ gelten, haben „harte“ Fächer, wie Physik oder Mathematik, mit weniger Disziplinschwierigkeiten zu kämpfen. Die Zuordnungen von weich für weiblich und hart für männlich basieren auf dem „in der Aufklärung entwickelten Modell der Geschlechtercharaktere“, welches selbst gegenwärtig noch Einfluss auf unser Verständnis von Mann-Sein bzw. Frau-Sein hat.²³⁸ Die sogenannten weichen Fächer haben deswegen vermehrt mit Disziplinproblemen zu kämpfen, da sie aufgrund ihrer Klassifikation als „weibliche und weiche“ Fächer oft nicht so ernst genommen und infolgedessen auch abgewertet werden.²³⁹ D.h. also, dass ein „anerkannter“ männlicher Religionslehrer bei den SchülerInnen mehr „Interesse und Aufmerksamkeit“ genießt, als eine weibliche Kollegin.²⁴⁰

Aus der SchülerInnenperspektive gibt es geschlechtsbedingte Unterschiede in Bezug auf das religiöse Interesse, welches laut einer Untersuchung von Kalevi Tamminen²⁴¹ bei Mädchen größer ist als bei Jungen. Aus dieser Untersuchung ging ebenfalls hervor, dass Mädchen ein weitaus sensibleres, auf Geborgenheit beruhendes Verständnis von Gott besitzen, während Jungen sich in ihrem Verständnis von Gott eher an seiner Macht orientieren.²⁴² Dieses unterschiedliche Gottesverständnis gründet vermutlich auch auf den, unter 2.4 bereits erläuterten, kulturell geformten Geschlechterstrukturen, welche das Machtbedürfnis der Jungen bzw. Männer und die emotionalen Seiten der Mädchen bzw. Frauen betonen.

²³⁷ vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 246f.

²³⁸ vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 246

²³⁹ vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 247

²⁴⁰ vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 246f.

²⁴¹ vgl. TAMMINEN, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. 1993. In: NOORMANN, Harry et al.: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart, 2004, 271

²⁴² vgl. NOORMANN, Harry et al.: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart, 2004, 271

Laut Lehner-Hartmann beschäftigen sich Mädchen in größerem Ausmaß mit „persönlich existenziellen Fragen und religiös, religionskritischen Fragestellungen“, als Burschen.²⁴³

In Bezug auf die Auswahl der Methoden im Religionsunterricht gilt es als Lehrperson die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen zu beachten. Lehner-Hartmann schreibt hierzu:

„Das Arbeiten mit Tüchern und Kerzen wie insgesamt die Aufbereitung der Themenfelder unter Einbeziehung kreativer Materialien werden vor allem von den Burschen abgelehnt, während Mädchen sich damit sehr gerne auseinandersetzen.“²⁴⁴

Dieses Wissen ermöglicht es dem/r ReligionslehrerIn auch bei der Behandlung von Gewaltfragen je nach Situation bzw. Inhalt, eine geeignete Methode zu wählen.

Es lässt sich also festhalten, dass es sowohl beim religiösen Interesse bzw. bei religiösen Vorstellungen als auch bei den Methodenvorlieben im Religionsunterricht geschlechterbedingte Unterschiede gibt.

In einem nächsten Schritt gilt es der Frage nachzugehen, wie geschlechtergerechtes Unterrichten umzusetzen ist.²⁴⁵ Die Literatur, insbesondere Andrea Lehner-Hartmann, bietet einige Vorschläge dazu an, welche im Folgenden erläutert werden.

Zunächst geht es darum die oben genannten, genderbedingten Unterschiede auf drei verschiedenen Ebenen wahrzunehmen:

- „in der alltäglichen religiösen Lebenspraxis der Einzelnen,
- in der religionspädagogischen – auch in der interdisziplinären – Diskussion und
- in den Institutionen.“²⁴⁶

ReligionspädagogInnen haben die Aufgabe ihre Konzepte auf „Sexismen“, d.h. auf eine Abwertung von Frauen oder Männern aufgrund einer Reduzierung auf den Körper, zu

²⁴³ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 247

²⁴⁴ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 247

²⁴⁵ vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 248

²⁴⁶ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? In: KatBl 123. 1998, 367

untersuchen, aber auch auf „Genderismen“, worunter man das Festschreiben von Frauen und Männern auf bestimmte Rollenstereotype versteht, zu achten.²⁴⁷

Nachdem dies wahrgenommen wurde müssen die SchülerInnen darüber aufgeklärt werden, dass diese Unterschiede keine biologischen, sondern kulturelle bzw. historische Gründe haben.²⁴⁸ Es handelt sich also um eine Art Sensibilisierungsprozess, damit die SchülerInnen die Bedeutung und Erscheinungsformen von Gender Erscheinungsformen erfassen können.

Dass Gender im (Religions-) Unterricht beachtet werden soll, ist schon lange in pädagogischen Konzepten eingebettet. In einem nächsten Schritt soll es darum gehen Möglichkeiten zu entfalten, mit welchen die SchülerInnen die Chance bekommen, über diese Gendergrenzen hinausgehen zu können.²⁴⁹

„Dazu scheint es notwendig zu sein, bestimmte Eigenschaften traditionellen männlichen und weiblichen Zuschreibungen zu entheben, um sowohl in der Sprache als auch im Verhalten die Geschlechtergrenzen durchlässiger werden zu lassen und zu Grenzüberschreitungen zu ermutigen.“²⁵⁰

Damit dies gelingen kann, ist es nötig, dass die Lehrperson ihr eigenes Denken und Handeln reflektiert und begreift, dass dieses ebenfalls „geschlechtsspezifisch geformt“ ist. Erst wenn man dies verstanden hat, ist es möglich Grenzen zu überschreiten, ohne aber dabei Grenzen zu verletzen.²⁵¹ Dieses Grenzüberschreiten finden wir bereits in der Bibel und zwar in der Person Jesu, welcher nicht davor zurückgeschreckt ist vorherrschende Geschlechterrollen zu durchbrechen, sei es nun in Bezug auf die damalige Stellung der Frau in der Gesellschaft oder in Bezug auf sich selbst, indem er die für Männer „typischen“ Eigenschaften, wie beispielsweise das Streben nach Macht, ablehnte und sich stattdessen seinen Mitmenschen empathisch hingab.²⁵²

²⁴⁷ vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? In: KatBl 123. 1998, 368

²⁴⁸ vgl. NOORMANN, Harry et al.: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart, 2004, 272

²⁴⁹ vgl. NOORMANN, Harry et al.: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 2. aktualisierte Auflage. Stuttgart, 2004, 272

²⁵⁰ LEHNER-HARTMANN, Andrea/LEHNER, Erich: Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung. In: ANGEL, Hans-Ferdinand (Hrsg.): Theologie im kulturellen Dialog. Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien, Köln, 2000, 211

²⁵¹ vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea/LEHNER, Erich: Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung. In: ANGEL, Hans-Ferdinand (Hrsg.): Theologie im kulturellen Dialog. Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien, Köln, 2000, 211

²⁵² vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea/LEHNER, Erich: Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung. In: ANGEL, Hans-Ferdinand (Hrsg.): Theologie im kulturellen Dialog. Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Graz, Wien, Köln, 2000, 212

„Es gilt Geschlechterdifferenzen geschlechtsempathisch wahrzunehmen und geschlechtsdekonstruktiv zu bearbeiten.“²⁵³

Diese Forderung fasst noch einmal die oben beschriebenen Aufgaben von (Religions-) PädagogInnen in Bezug auf Gender zusammen und lässt sich in einem weiteren Schritt auf vier Ebenen verteilen: (Lehner-Hartmann, 2009, 252f.)

- 1) Die individuelle Ebene: Der/die ReligionslehrerIn soll, nach ausreichender Selbstreflexion, den Fokus auf „biografische, Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen“ legen.
- 2) Die interaktionale Ebene: Hier soll das Augenmerk auf die unterschiedlichen Beziehungen, sei es nun zwischen Lehrpersonen, zwischen SchülerInnen oder zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, gelegt werden. Dabei sollte man sich, unter anderem, folgende Fragen stellen: „Wie gehen die SchülerInnen miteinander um?“, „Wie inszenieren sie sich?“²⁵⁴ usw.
- 3) Die inhaltlich-didaktische Ebene: Hier geht es um inhaltliche Überelgungen, wobei man sich wieder Fragen stellen kann, wie beispielsweise: „Welche Unterrichtsformen und Methoden unterstützen wen und wie?“ oder „Wie kommen die Lebenswelten der unterschiedlichen Mädchen/Jungen zur Sprache?“²⁵⁵ usw.
- 4) Die strukturelle Ebene: LehrerInnen haben hierauf wenig bzw. keinen Einfluss, da es auf dieser Ebene um die Maßnahmen der verschiedenen Organisationen von Schule, Politik und Kirche in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit geht. Probleme entstehen dann, wenn es keine Unterstützung der LehrerInnen von Seiten dieser Organisationen gibt.

Durch das Bemühen aller Beteiligten geschlechterdiskriminierende Strukturen aufzudecken und zu verbannen bzw. kulturell bedingte Geschlechternormen aufzubrechen und neue Wege aufzuzeigen, kann der Religionsunterricht einen entscheidenden Beitrag zu einem geschlechtergerechten Alltag von SchülerInnen und LehrerInnen und infolgedessen auch zu einem gewaltfreien Klima in der Schule und in der Gesellschaft allgemein, beitragen.

²⁵³ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 250

²⁵⁴ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 253

²⁵⁵ LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Wien, 2010, 253

6 Mobbing in der Bibel

Wurde im vorhergehenden Kapitel 5 der Blick auf allgemeine Gewaltformen gelenkt, so soll im folgenden Kapitel der Fokus wieder auf der speziellen Gewaltform des Mobbing liegen, welche unter Kapitel 3 ausführlich erläutert wurde.

Im Zuge der religionspädagogischen Reflexionen hinsichtlich der Gewaltthematik soll nun auch die Bibel auf Gewalt- bzw. Mobbingphänomene untersucht werden.

Zunächst wird ein kurzer Exkurs zum Thema Gewalt im Alten Testament unternommen, worauf der inhaltliche Einstieg in die Josefgeschichte (Gen 37,1 – 50,26) folgt. Nach einer Zusammenfassung der Geschichte folgt eine Analyse hinsichtlich der Bullyingproblematik. Dabei wird zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern es sich bei dieser Situation um Bullying handelt bzw. warum Josef ein Mobbingopfer ist. Danach wird der Blick auf die beteiligten Personen gerichtet und versucht festzustellen, wer welche Rolle beim Bullying einnimmt.

Es folgen bibelexegetische und religionspädagogische Überlegungen zur Geschichte, wobei hier noch einmal auf die religionspädagogischen Konzepte von Elisabeth Naurath und Egon Spiegel eingegangen werden soll. Des Weiteren soll danach gefragt werden, welche Lösungswege ihre Ansätze für Josefs Situation vorgeschlagen hätten.

6.1 Exkurs: Gewalt in der Bibel

„Nichts Menschliches ist der Bibel fremd.“²⁵⁶

Dieser einleitende Satz erscheint passend, angesichts des Wunsches vieler Menschen in der Bibel Trost zu finden. Dass die Bibel aber keine heile Welt und nicht nur harmonische, friedliche Geschichten erzählt, erkennt man spätestens beim Durchlesen einiger Texte des Alten Testaments.

„Die Erde ist erfüllt von Gewalttat.“ (Gen 6,13)²⁵⁷

²⁵⁶ SALLINGER, Anna (Hrsg.): Gewalt in der Bibel. AK Bibel, Bischöfliches Pastoralamt Graz-Seckau

²⁵⁷ In dieser Arbeit wird die Einheitsübersetzung der Bibel verwendet

Die Bibel beschreibt den Menschen mit all seinen Gefühlen und Bedürfnissen und zur Realität der Menschen gehören seit jeher auch Gewaltphänomene.²⁵⁸ Beim Lesen biblischer Texte darf aber eines nicht vergessen werden – Gewalthandlungen wurden in damaliger Zeit anders gewertet als heute. Gewalttätige Handlungen, welche uns heute als völlig illegitim erscheinen, waren im alten Israel gang und gäbe.

Oeming merkt an, dass biblische Texte nicht immer Recht behalten müssen, denn dort wo Menschenrechte verletzt werden, muss Kritik geübt werden. Er schlägt vor, Texte des Alten Testaments mit anderen Texten des Alten Testaments zu konfrontieren, d.h., dass man einen Text, indem beispielsweise AusländerInnen mit Gewalt bestraft werden, mit einem Text, welcher den Schutz von AusländerInnen zum Inhalt hat, konfrontiert.²⁵⁹

In der Bibel wird aber nicht nur zwischenmenschliche Gewalt zur Sprache gebracht, sondern ebenso die Gewalt von Gott an den Menschen.

„Wer die heilige Schrift von Anfang an liest, begegnet auf Schritt und Tritt einem Gott, der Gewalt unter Menschen toleriert, ja sogar anordnet und selbst praktiziert.“²⁶⁰

Gewalttexte sind inhaltlich meist mit Menschen in Not verbunden, welche nach „Hilfe, Rache, Vergeltung und Gerechtigkeit“²⁶¹ schreien. Eder Sigrid meint hierzu:

„Gewalttexte entstehen oft in Situationen, wo Menschen sich ohnmächtig der Macht anderer ausgeliefert fühlen.“²⁶²

Auch beim Bullying fühlt sich das Opfer, welches kräftemäßig unterlegen ist, einer anderen Person oder Personengruppe ausgeliefert.

Gewalttätige Gottesbilder ergeben sich, laut Eder, aus enormen Leidenssituationen von Menschen, in denen ein gewalttätiges Gottesbild sozusagen das Einzige ist, das ihnen, in Form von Anklagen oder Hilfescreien, noch geblieben ist.²⁶³

²⁵⁸ vgl. SALLINGER, Anna (Hrsg.): Gewalt in der Bibel. AK Bibel, Bischöfliches Pastoralamt Graz-Seckau

²⁵⁹ vgl. OEMING, Manfred: Gott und Gewalt im Alten Testament. Unzeitgemäße Betrachtungen eines Exegeten. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 80

²⁶⁰ OEMING, Manfred: Gott und Gewalt im Alten Testament. Unzeitgemäße Betrachtungen eines Exegeten. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Osnabrück, 2005, 67

²⁶¹ Eder, Sigrid: „Tu mir keine Gewalt an, denn so handelt man nicht ...“ (2Sam 13,12). In: Kügler, Joachim (Hrsg.): Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit. Berlin, 2006, 53

²⁶² Eder, Sigrid: „Tu mir keine Gewalt an, denn so handelt man nicht ...“ (2Sam 13,12). In: Kügler, Joachim (Hrsg.): Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit. Berlin, 2006, 53

²⁶³ vgl. Eder, Sigrid: „Tu mir keine Gewalt an, denn so handelt man nicht ...“ (2Sam 13,12). In: Kügler, Joachim (Hrsg.): Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit. Berlin, 2006, 53

„Die Realität der Gewalt, wie sie in der Bibel (und speziell im Alten Testament) äusserst (sic) vielgestaltig vor Augen tritt, stellt die Bibel (und auch wieder speziell im Alten Testament) Utopien vom Ende der Gewalt entgegen.“²⁶⁴

Die Religionspädagogik will, auch wie die Bibel, die Gewaltphänomene zur Sprache bringen, um den Menschen ihre eigene Gewalttätigkeit vor Augen zu führen und infolgedessen zur Selbstreflexion anzuregen.²⁶⁵

In der Bibel werden Gewaltphänomene aber nicht nur aufgezeigt, sondern auch Wege vermittelt mit welchen sie überwunden werden können.²⁶⁶

Dass die Gewaltform des Mobbing bzw. Bullying bereits in der Bibel anzutreffen ist, soll anhand der nächsten Abschnitte bzw. anhand der Josefgeschichte (Gen 37,1 – 50,26) gezeigt werden.

6.2 Zusammenfassung von Gen 37,1 – 50,26

Josef war das zweitjüngste von insgesamt zwölf Kindern. Die Tatsache, dass er seinem Vater Jakob noch in hohem Alter geboren wurde und dass Rahel, Josefs Mutter, Jakobs Lieblingsfrau war, verliehen Josef einen Sonderstatus unter den Brüdern. Dieser Sonderstatus drückte sich in mehr Zuwendung, schöneren Gewändern (Jakob hat ihm einen Mantel schneidern lassen) und besserer Behandlung aus. Die Folge dieser Bevorzugung war:

„Als seine Brüder sahen, daß (sic) ihr Vater ihn mehr liebte als alle seine Brüder, haßten (sic) sie ihn und konnten mit ihm kein gutes Wort mehr reden.“ (Gen 37,4)

Hinzukam, dass Josef seinen Brüdern von seinen Träumen berichtete, in denen Garben auf dem Feld gebunden wurden und seine Garbe die einzige war, die hoch hinauf ragte, während sich die anderen elf vor ihr verneigten.

Dies entfachte erneut den Zorn der Brüder und ihre Eifersucht kannte keine Grenzen mehr. Als Josef von seinem Vater zu seinen Brüdern geschickt wurde, nutzten diese ihre Chance. Als sie Josef von weitem sahen, beschlossen sie ihn in eine der Zisternen zu werfen. Ihrem Vater wollten sie später glauben lassen, ein Tier hätte ihn gefressen. Ruben, einer seiner Brüder,

²⁶⁴ DIETRICH, Walter/MAYORDOMO, Moisés et al.: Gewalt und Gewaltüberwindung in der Bibel. Zürich, 2005, 105

²⁶⁵ Eder, Sigrid: „Tu mir keine Gewalt an, denn so handelt man nicht ...“ (2Sam 13,12). In: Kügler, Joachim (Hrsg.): Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit. Berlin, 2006, 53

²⁶⁶ vgl. SALLINGER, Anna (Hrsg.): Gewalt in der Bibel. AK Bibel, Bischöfliches Pastoralamt Graz-Seckau

wollte Josef helfen und bat die Brüder von ihrem Plan abzukommen, jedoch waren die anderen fest entschlossen ihren Plan umzusetzen.

„Als Josef bei den Brüdern angekommen war, zogen sie ihm sein Gewand aus, den Ärmelrock, den er anhatte, packten ihn und warfen ihn in die Zisterne.“ (Gen 37,23)

Als Händler ihren Weg kreuzten hatte Juda, ein anderer Bruder, die Idee Josef an diese zu verkaufen, denn davon würden sie mehr profitieren als von seinem Blut. So geschah es und Josef wurde wieder aus dem Brunnen geholt und in Rubens Abwesenheit an die Händler verkauft und von der Karawane nach Ägypten gebracht. Josef hatte die Brüder um Erbarmen angefleht, doch diese zeigten kein Mitleid mit ihm. Die Brüder schlachteten einen Ziegenbock und besprenkelten Josefs Mantel mit dem Blut, welchen sie anschließend an ihren Vater schicken ließen, um diesen Glauben zu lassen, dass sein geliebter Sohn Josef einem Tier zum Opfer gefallen ist.

Josef wurde von Potifar, einem reichen Hofbeamten des Pharaos, gekauft. Als dessen Frau Josef beschuldigte, sie vergewaltigen zu wollen, wurde Josef ins Gefängnis geworfen.

Im Gefängnis fing Josef an Träume der Gefangenen zu deuten und wurde aufgrund dieser Gabe zwei Jahre später aus dem Gefängnis geholt, um auch dem Pharao einen Traum zu deuten. Der Pharao erzählte ihm seinen Traum und Josef legte ihn richtig aus. Daraufhin verlieh der Pharao, Josef so viel Macht, dass er kurz danach der zweitmächtigste Mann in Ägypten war.

Als nach sieben Jahren des Überflusses an Erträgen eine schlimme Dürre folgte, war ganz Ägypten darauf vorbereitet, denn Josef hatte den Traum des Pharaos richtig gedeutet und in den sieben Jahren des Überflusses den Leuten befohlen Getreide in einem Speicher zu sammeln, weshalb in den sieben Jahren der Dürre trotzdem Getreide vorhanden war.

So kam es, dass auch die Brüder, außer Benjamin, nach Ägypten reisten, um Getreide zu kaufen. Josef, der die Kornkammer verwaltete, gab sich ihnen aber nicht zu erkennen, sondern wollte sie auf die Probe stellen. Er gab ihnen reichlich Getreide und Geld, beschuldigte sie dann aber Spione zu sein bzw. gestohlen zu haben und forderte sie auf ihren jüngsten Bruder nach Ägypten zu schaffen. Als das Getreide erneut knapp wurde, blieb ihnen nichts anderes übrig als erneut eine Reise nach Ägypten zu unternehmen und nach langen Überlegen gab Jakob seine Zustimmung auch Benjamin mitzunehmen.

Erneut gab Josef sich nicht zu erkennen und beschuldigte die Brüder, vor allem den Jüngsten, Benjamin, gestohlen zu haben. Die Brüder waren verzweifelt, denn Josef verlangte von ihnen,

dass sie Benjamin als Sklave hier lassen sollten. In ihrer ausweglosen Lage fingen sie an zu bereuen, was sie ihrem Bruder Josef damals angetan haben und weinten und klagten darüber. Als Josef sah, dass es den Brüdern wirklich leid tat, gab er sich zu erkennen und sie versöhnten sich.

*„Ich bin Josef, euer Bruder, den ihr nach Ägypten verkauft habt. Jetzt aber laßt (sic) es euch nicht mehr leid sein, und grämt euch nicht, weil ihr mich hierher verkauft habt.“
(Gen 45,4)*

und so kam es, dass Jakob die Brüder mit deren Frauen und Kinder nach Ägypten zogen, da es Jakob vom Herrn aufgetragen wurden. Das Ende der Geschichte umfasst zunächst Jakobs Tod, welcher zufrieden sterben konnte, da er seinen Sohn wieder zurückbekommen hatte. Josef starb in hohem Alter, mit Kindern reich gesegnet, viele Jahre später in Ägypten.

6.3 Problemanalyse

In diesem Abschnitt soll es darum gehen Kennzeichen von Bullying, welche sich in der Josefgeschichte finden lassen, festzuhalten (siehe 3.4.1). Dabei wird das Augenmerk unter anderem auf die Dauer, auf die Art der Gewalthandlungen und auf die beteiligten Personen gelegt. Folgende Bullyingmerkmale lassen sich feststellen:

- Josef war über längere Zeit den negativen Handlungen seiner Brüder ausgesetzt.
- Es handelt sich sowohl um psychische Gewaltformen (Josef wurde ausgegrenzt, beschimpft und es wurde über ihn gelästert) als auch um physische Formen (er wurde von seinen Brüdern in den Brunnen geworfen, mit der Absicht ihn zu töten). Als Sklave verkauft zu werden zählt zu beiden Formen der Gewalt, da es einerseits eine Verletzung der Würde ist bzw. er keine Wahl hatte und andererseits auch körperliche Belastungen darstellt.
- Es herrscht eine Kräfteungleichgewicht zwischen Josef und den Brüdern. Josef ist zu Beginn der Geschichte die eindeutig schwächere Partei.
- Die Rollen von Bullying (Bully, Opfer, Bystanders) sind erfüllt.
- In Bezug auf den Bully bzw. die Bullyinggruppe handelt es sich um reaktives Bullying. Die Bevorzugung durch den Vater und sein Sonderstatus unter den Brüdern sorgen für Neid und erzeugen Aggressionen.
- Die Situation spitzt sich immer mehr zu, was typisch ist für Bullying.

- Die Sticheleien und Gewaltformen wurde außer Reichweite des Vaters vollzogen, sodass dieser keinen Verdacht schöpfen konnte, als die blutigen Kleider nach Hause geschickt wurden.

Der erste Teil der Erzählung beschreibt, wie man an den oben genannten Merkmalen erkennen kann, eine eindeutige Mobbing-Situation. Doch im Gegensatz zu vielen anderen Bullying-Fällen, in welchen das Opfer schon fast an den Gewalthandlungen zerbricht, ist es hier so, dass sich Josef, das Opfer, mit der Hilfe Gottes selbst aus seiner misslichen Lage befreien kann.

In Sylvias Geschichte (siehe 3.4.1) war es so, dass sie sich nicht selbst aus der Situation befreien konnte und dass das Mobbing nur durch einen massiven Abbruch von außen – einen Schulwechsel – beendet werden konnte. Ob Josef also ein Mobbingopfer ist, soll im folgenden Abschnitt genauer in den Blick genommen werden.

6.3.1 Josef – ein Mobbingopfer?

Bullyingopfer besitzen meist ein niedriges Selbstwertgefühl, sind ängstlich und unsicher.²⁶⁷

Dies wurde bereits unter 2.1.3 festgestellt. Bei Josef jedoch gewinnt man, bis auf die Szene am Brunnen, als er um Erbarmen bettelte, nicht den Eindruck, dass er besonders ängstlich bzw. unsicher wäre. Ganz im Gegenteil, denn er berichtet seinen Brüdern und seinen Eltern voller Stolz von seinen Träumen, welche ihm erneut eine Sonderstellung unter den Brüdern verleihen.

Des Weiteren wurden zwei verschiedene Opfertypen festgestellt und zwar die „ergebenen oder passiven Opfer“ und die „provozierenden Opfer“.²⁶⁸ Josef einer der beiden Kategorien zuzuordnen, gestaltet sich aber als nicht so einfach, da er sich einerseits nicht gegen die Gewalthandlungen wehrt, aber auf der anderen Seite die Brüder durch seine Träume provoziert. Es stellt sich natürlich hierbei die Frage, ob er dies bewusst oder unbewusst macht.

Möglicherweise ist es aber auch so, dass Josef nicht einmal merkt, dass er sich in der Opferrolle befindet, da ihn sein Vater von Geburt an bevorzugt hat und er sich vielleicht

²⁶⁷ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 286f.

²⁶⁸ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 286f

deshalb an die Missgunst der Brüder gewohnt hatte, denn wie unter Punkt 3.3.1 bereits erwähnt, ist es möglich, dass sich Opfer von Gewalthandlungen an ihre Situation gewöhnen, da diese schon sehr lange andauert, niemand etwas dagegen unternimmt und die Situation deshalb als „normal“ empfunden wird.

Dass Josef aber ein Opfer von Bullying ist, ist aufgrund der Tatsache, dass ihm seine Brüder über einen längeren Zeitraum Gewalthandlungen zugefügt haben und er, zumindest zu Beginn der Erzählung, in der schwächeren Position war, sicher. Es lässt sich also festhalten, dass es schwierig ist Josef einer bestimmten Opferkategorie zuzuordnen, da er den passiven, aber auch den provozierenden Opfertyp in sich vereint.

Man sieht also, dass man bei der Einordnung in Opfer bzw. TäterInnenkategorien vorsichtig sein muss, da es oft vorkommt, dass die Opfer bzw. Täterinnen eine Mischung aus mehreren Kategorien darstellen.

6.3.2 Rollenverteilung

Die Rollenverteilung zu erfassen ist nicht so einfach, da der biblische Text vieles nicht genauer anführt bzw. beschreibt. Dennoch soll in diesem Unterkapitel der Versuch unternommen werden, die verschiedenen Rollen beim Bullying in der Erzählung festzumachen.

Josef: Das Opfer

Er ist, wie oben schon erläutert, zu Beginn der Geschichte eindeutig in der Position des Opfers. Mit Gottes Hilfe schafft er es aber, sich im Laufe der Geschichte aus der Opferrolle zu befreien. Damit ist es aber noch nicht genug, denn am Ende der Erzählung herrscht erneut ein Kräfteungleichgewicht, wobei diesmal Josef derjenige ist, welcher sich in der besseren Position befindet, diese aber nicht auf Kosten der Brüder missbraucht.

Die Brüder: Die Bullies

Bei den Brüdern handelt es sich um eine Gruppe von Bullies, welche aber nicht alle gleich stark agieren. Sie sind eifersüchtig auf ihren kleinen Bruder Josef und zeigen ihm das, indem sie ihn zunächst nicht mehr beachten, ihn beschimpfen, über ihn lästern und ihn

schlussendlich sogar ermorden wollen. Vom geplanten Mord kommen sie jedoch ab und beschließen stattdessen, Josef an Händler zu verkaufen, um ihn somit „auszusondern“.

Ruben: Helfer und Mitläufer

Ruben, einer der Brüder, ist der einzige der die anderen davon abhalten will, Josef zu töten.

„Ruben hörte das und wollte ihn aus ihrer Hand retten. Er sagte: Begehen wir doch keinen Mord.“ (Gen 37,21)

Es heißt, dass Josef in seiner Abwesenheit an die Karawane verkauft wurde, d.h. er war an diesem Plan nicht beteiligt. Trotzdem geht aus der Erzählung nicht klar hervor, dass Ruben nicht doch auch an den anderen Taten der Brüder beteiligt war. Er war zwar ebenfalls eifersüchtig, wollte aber nicht so weit gehen, Josef zu ermorden. Er gehört also ganz klar in die Gruppe der Bystander, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie verschiedene Rollen beim Bullying einnehmen können.

Juda: Der Bully?

Juda ist der Bruder, welcher die Idee hatte, Josef an die Händler zu verkaufen. Das würde darauf hinweisen, dass er sozusagen der „Anführer“ der Bullies ist. Unter 2.1.3 wurde bereits festgestellt, dass TäterInnen der Anwendung von aggressivem bzw. gewalttätigem Verhalten zum Erreichen ihrer Ziele sehr positiv gegenüberstehen, was auch auf Juda zutrifft.²⁶⁹ Auf der anderen Seite könnte der Vorschlag, Josef zu verkaufen, auch ein Rettungsversuch gewesen sein, denn so blieb Josef am Leben – in der Zisterne jedoch wäre er gestorben.

Benjamin: Ein Außenstehender?

Da Josef und Benjamin von Jakobs Lieblingsfrau Rahel geboren wurde, ist anzunehmen, dass auch er einen besonderen Status beim Vater hatte. Dies wird deutlich als es darum ging, den jüngsten Bruder gemeinsam mit den anderen nach Ägypten ziehen zu lassen und als die Brüder vor Josef standen und meinten ihr Vater würde sterben, falls Benjamin nicht mehr zurückkommen würde. Im Gegensatz zu Josef wurde er jedoch von den Brüdern toleriert. Inwiefern er an den Gewalthandlungen gegenüber Josef beteiligt war, wird in der Erzählung

²⁶⁹ vgl. HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München, 2009, 287f.

nicht deutlich. Es kann auch sein, dass er gar nichts damit zu tun hatte, dann würde er zur Gruppe der Außenstehenden gehören.

Jakob: Ein Außenstehender

Es ist fraglich, ob Jakob etwas von den Gewalthandlungen gegen Josef gewusst hat, da er selbst nachdem ihm der blutige Mantel von den Brüdern geschickt worden war, keinen Verdacht schöpfte. Jakob befindet sich also in der Gruppe der Außenstehenden.

Da diese Gruppe dadurch gekennzeichnet ist, dass sie nichts gegen die Gewalthandlungen unternimmt, wirkt es wiederum so, als ob sie Gewalt bejahen würde.

Die anderen Personen, welche in der Erzählung eine Rolle spielen, wie beispielsweise der Pharaon oder der Hofbeamte Potifar, sind nicht beim Bullyingprozess involviert, jedoch tragen sie erheblich zur Lösung bei. Das ist auch der Grund, weshalb die Geschichte in dieser Arbeit bis zum Schluss erzählt wurde. Diese Erzählung ist ein Beispiel dafür, dass die Bibel nicht nur Gewaltphänomene aufzeigen will, sondern auch Lösungswege (Vergebung/Versöhnung in der Josefgeschichte) anbietet.²⁷⁰

6.4 Bibeltheologische Überlegungen

Zunächst sollen ein paar allgemeine Überlegungen zur Josefgeschichte angeführt werden, um die biblische Einbettung genauer verstehen zu können.

„Josefgeschichte“ ist vermutlich nicht der ursprüngliche Titel der biblischen Erzählung, stattdessen vermutet man eher den Titel „Genealogie Jakobs“ oder „Geschichte der Kinder Jakobs“.²⁷¹ In dieser Arbeit wird jedoch „Josefgeschichte“ als Titel der Erzählung verwendet, da der Fokus der Bullyingproblematik klar auf der Figur Josefs liegt.

Die Josefgeschichte, deren Verfasser unbekannt ist²⁷², besteht aus insgesamt 14 Kapiteln und bildet den Abschluss des Ersten Mosebuchs, der Genesis.²⁷³ In Bezug auf die literarische Gattung schreibt Scharbert:

²⁷⁰ vgl. SALLINGER, Anna (Hrsg.): Gewalt in der Bibel. AK Bibel, Bischöfliches Pastoralamt Graz-Seckau

²⁷¹ vgl. EBACH, Jürgen/ZENGER, Erich (Hrsg.): Genesis 37 – 50. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament. Freiburg im Breisgau, 2007, 30

²⁷² vgl. EGGER, Peter: Warum Sara lacht und Josef weint. Ur-, Väter- und Josefgeschichten, für Kinder und Erwachsene neu erzählt und kommentiert. Zürich, 2005, 243

„Die biblische Erzählung von Josef und seine Brüdern in Genesis 37 bis 50 gehört nach allgemeiner Überzeugung zu den Perlen der Weltliteratur.“²⁷⁴

Des Weiteren verfügt die Erzählung über einen logischen Aufbau, eine verständliche Sprachweise und spannt einen klaren Bogen vom Anfang bis zum Schluss.²⁷⁵

Die Josefgeschichte gibt auch Aufschluss darüber, warum die Väter bzw. die Söhne Israels nach Ägypten gekommen sind. So ergibt sich die Verbindung der beiden Schauplätze Kanaan und Ägypten.²⁷⁶ Gen 38 wie auch Gen 49 sind erst später hinzugefügt worden, was man beim Lesen sofort merkt, da diese Passagen den Erzählfluss unterbrechen.²⁷⁷

Im letzten Abschnitt wurde bereits die Schwierigkeit angesprochen nicht bestimmen zu können, welcher Bruder wann etwas sagt und vor allem wer von den Brüdern wo beteiligt ist. In der Josefgeschichte wird immer von „den Brüdern“ gesprochen, d.h. es erscheint einem so als wären diese Brüder ein unteilbares Ganzes.²⁷⁸ Peter Egger meint hierzu:

„Damit wird jeweils ihre Einigkeit in dem, was sie denken, sagen oder tun, zum Ausdruck gebracht, unterstrichen und betont.“²⁷⁹

Bei dem Versuch die Rollen beim Mobbing zu bestimmen, gestaltet sich dies folglich als Problem. Der Hass der Brüder entstand aus der Bevorzugung des Vaters, da er ihm noch in hohem Alter von seiner Lieblingsfrau Rahel, geboren wurde. Diese Bevorzugung wurde besonders deutlich als er einen kostbaren Mantel von Jakob geschenkt bekam. D.h. also, dass nicht Josefs Träume Schuld an der Eifersucht sind, sondern dass Jakobs Bevorzugung der Auslöser dafür war. Jedoch wurde Josef gehasst und nicht der Vater.

²⁷³ vgl. EBACH, Jürgen/ZENGER, Erich (Hrsg.): Genesis 37 – 50. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament. Freiburg im Breisgau, 2007, 30

²⁷⁴ SCHARBERT, Josef: Ich bin Josef, euer Bruder. Die Erzählung von Josef und seinen Brüdern, wie sie nicht in der Bibel steht. St. Ottilien, 1988, 9

²⁷⁵ vgl. SCHARBERT, Josef: Ich bin Josef, euer Bruder. Die Erzählung von Josef und seinen Brüdern, wie sie nicht in der Bibel steht. St. Ottilien, 1988, 9

²⁷⁶ vgl. UNFRIED, Roswitha/KOGLER, Franz (Hrsg.): Altes Testament 3. Israel in Ägypten. Linzer Fernkurse, 2002, 2

²⁷⁷ vgl. UNFRIED, Roswitha/KOGLER, Franz (Hrsg.): Altes Testament 3. Israel in Ägypten. Linzer Fernkurse, 2002, 2

²⁷⁸ vgl. EGGER, Peter: Warum Sara lacht und Josef weint. Ur-, Väter- und Josefgeschichten, für Kinder und Erwachsene neu erzählt und kommentiert. Zürich, 2005, 243

²⁷⁹ EGGER, Peter: Warum Sara lacht und Josef weint. Ur-, Väter- und Josefgeschichten, für Kinder und Erwachsene neu erzählt und kommentiert. Zürich, 2005, 243

„Es geschieht hier was oft geschieht: Der Hass der Zurückgesetzten richtet sich nicht gegen den, der zu Unrecht einen anderen vorzieht, sondern gegen den Vorgezogenen.“²⁸⁰

In der Erzählung ist zu Beginn immer wieder von „hassen“ die Rede, dessen hebräische Bedeutung keinen Zustand, sondern eine Spannung meint, welche nur durch eine Tat gelöst werden kann.²⁸¹ Josefs Träume haben diesen Hass erneut genährt, unter anderem auch, weil im damaligen Israel die Frage im Raum stand, ob ein Mensch über seine Mitmenschen herrschen darf. Josef „sticht somit auch in ein politisches Wespennest.“²⁸² Die Josefgeschichte verbindet eine Familiengeschichte mit einer politischen Geschichte, da in ihr klar hervorgeht, dass auch in Ägypten (das später sozusagen zum Feinbild der Israeliten wird) Menschlichkeit vorzufinden ist.²⁸³

Schuld und Vergebung sind zentrale Themen innerhalb der Geschichte. Es handelt sich dabei um einen lang andauernden Prozess, welcher mit Eifersucht und sogar Mordgedanken beginnt, dann in Schuldbewusstsein bzw. Verzweiflung umschlägt und schließlich in Versöhnung mündet.

Nicht Gott hat den Brüdern befohlen zur Umkehr zu kommen, sondern sie selbst haben beschlossen dem Hass zu entsagen und stattdessen der Liebe Platz zu machen. D.h., dass die Figuren, besonders Josef, von Gott begleitet wurden, sich jedoch selbst für das Richtige entschieden und so die von Gott gegebene freie Entscheidung deutlich gemacht haben.

„Ihr habt Böses gegen mich im Sinne gehabt, Gott aber hatte dabei Gutes im Sinn [...].“(Gen 50,20)

Auch Josef hat sich für den richtigen Weg entschieden und ist davon abgekommen, die Brüder mit Gewalt, welcher er selbst zum Opfer gefallen ist, zu bestrafen.²⁸⁴

²⁸⁰ EGGER, Peter: Warum Sara lacht und Josef weint. Ur-, Väter- und Josefgeschichten, für Kinder und Erwachsene neu erzählt und kommentiert. Zürich, 2005, 244

²⁸¹ vgl. EGGER, Peter: Warum Sara lacht und Josef weint. Ur-, Väter- und Josefgeschichten, für Kinder und Erwachsene neu erzählt und kommentiert. Zürich, 2005, 244

²⁸² EGGER, Peter: Warum Sara lacht und Josef weint. Ur-, Väter- und Josefgeschichten, für Kinder und Erwachsene neu erzählt und kommentiert. Zürich, 2005, 244

²⁸³ vgl. EBACH, Jürgen/ZENGER, Erich (Hrsg.): Genesis 37 – 50. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament. Freiburg im Breisgau, 2007, 30

²⁸⁴ vgl. EBACH, Jürgen/ZENGER, Erich (Hrsg.): Genesis 37 – 50. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament. Freiburg im Breisgau, 2007, 40f.

In der gesamten Geschichte zeigt sich ein durchaus positives Gottesbild, was man beispielsweise an den Phrasen „Der Herr war mit Josef“(Gen 39,2) oder wie oben schon erwähnt „[...] Gott hatte dabei nur Gutes im Sinn [...]“(Gen 50,20) erkennen kann.

„Trotz aller Konflikte und Feindseligkeiten, die hier nicht national oder religiös bedingt sind, liegt der Josefgeschichte ein positives Menschenbild zugrunde, wenn die Fähigkeit zur Einsicht, Wiedergutmachung und Versöhnung für geglücktes Menschsein als konstitutiv angesehen wird.“²⁸⁵

6.5 Gründe für die Gewalt in der Josefgeschichte

Im nächsten Abschnitt soll es darum gehen die Josefgeschichte auf mögliche Gründe die zur Gewalt führten, zu untersuchen. Dabei wird ausschließlich der erste Teil der Erzählung, Gen 37, in den Blick genommen.

Der **Genderaspekt** sollte bei diesen Überlegungen nicht ausgeklammert werden. Die damalige Gesellschaft war patriarchalisch strukturiert, was auch in der Josefgeschichte deutlich wird. Außerdem hatte ein Mann das Recht mehrere Frauen zu haben, wodurch eine gewisse hierarchische Ordnung innerhalb der Frauen entstanden ist. Der Vater, als Oberhaupt, konnte über alles und über jede/n in seiner Familie bestimmen. Aus der Erzählung geht klar hervor, dass die Brüder um die Gunst des Vaters bemüht waren, was vermutlich grundsätzlich zu Rivalitäten unter ihnen führte. Man weiß, dass Jakob den Brüdern wichtig war, da sie am Schluss alles tun wollten, um Benjamin wieder mit nach Hause nehmen zu dürfen, da sonst ihr Vater vor Kummer gestorben wäre. Dadurch aber, dass Jakob seinem Sohn Josef offensichtlich den Vorzug gab, wurden die Brüder eifersüchtig, sodass diese sich nicht anders zu helfen wussten, als zur Gewalt zu greifen.

Josefs Träume verstärken den Hass der Brüder. Wichtig dabei zu beachten ist, dass nicht Josef selbst, sondern die Träume, die ihm von Gott offenbart wurden, für Provokation sorgten. D.h., dass man nicht Josef, dem Mobbingopfer, die Schuld für die Bulliyingsituation geben darf.

²⁸⁵ KALLOCH, Christina: Das Alte Testament im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich. Münster, 2001, 294

Josef ist Teil einer Gruppe, einer **Gruppe von Brüdern**, welche untereinander verschiedene Rollen einnehmen, d.h., dass, ähnlich wie bei einer Peergroup, eine gewisse hierarchische Struktur vorliegt. Da Josef vom Vater bevorzugt wird nimmt er aus der Sicht des Vaters die erste Stelle in der Gruppe ein, jedoch sehen dies die Brüder völlig anders. Das bedeutet, dass Josef umso weniger von den Brüdern gemocht wird, je mehr er vom Vater bevorzugt wird. In der Erzählung wird nichts davon erwähnt, dass die Brüder zum Vater gehen, um sich bei ihm zu beschweren. Hätten die Brüder ihre Eifersucht artikuliert (Josef oder dem Vater gegenüber) wäre es vielleicht nicht zur Eskalation gekommen.

6.6 Religionspädagogische Überlegungen

In den folgenden Abschnitten wird erneut Bezug auf die Josefgeschichte genommen. Zunächst wird festzuhalten, weshalb die Bibel in religionspädagogische Reflexionen zur Gewaltthematik miteinbezogen werden soll bzw. welche Chancen sie anbietet.

Danach sollen die religionspädagogischen Modelle von Naurath und Spiegel dahingehend betrachtet werden, ob und inwiefern sie die Gewaltphänomene in der Josefgeschichte behandeln würden.

Johannsen führt einige Qualitäten hinsichtlich der Bibelarbeit an, welche kurz zusammengefasst werden sollen: (Johannsen, 2000, 163f.)

- Die Bibel gibt Hoffnung im Hinblick auf ausweglos scheinende Situationen
- Die Bibel bietet Wege an sein Leben zu meistern
- Die Bibel tritt mit dem/r Leser/in in einen Dialog
- In diesem Dialog wird der Mensch als Ganzes angesprochen

Legt man diese Aussagen auf die Gewaltthematik um, so bedeutet dies, dass die Bibel jemandem Mut verleihen kann, der sich in einer ausweglosen Situation, wie beispielsweise als Opfer von Bullying, befindet. Sie bietet aber auch die Möglichkeit jemandem einen Weg aus der Gewalt zu zeigen, wie zum Beispiel einem Bully.

Die Josefgeschichte beinhaltet, wie in den vorhergehenden Abschnitten festgestellt, Phänomene von Bullying und zeigt auch, dass sich letztendlich alles zum Guten wenden kann. Zwar sind die Umstände, die zur Auflösung der Bullingssituation führten, für heutige

Zeiten undenkbar, jedoch ist die Art der menschlichen Gefühle dieselbe geblieben, d.h., dass Menschen, damals wie heute, die Möglichkeit haben sich frei zu entscheiden und jederzeit einen anderen, gewaltfreien Weg einschlagen können.

Die Geschichte zeigt, dass Gott einen nicht im Stich lässt, dass er Gemeinschaft schafft und auch bei denen ist, welche vom rechten Weg abgekommen sind.

6.6.1 Religionspädagogische Impulse nach E. Naurath

Naurath spricht sich ganz klar dafür aus, Gewaltphänomene nicht beiseite zu schieben bzw. schön zu reden, sondern die Themen anzusprechen, um in einem weiteren Schritt nach Lösungen suchen zu können. Bei der Verwendung von gewaltvollen Bibeltexten plädiert sie darauf vor Schwierigkeiten nicht zurückzusehen, diese aber im Zuge dessen auch zu benennen, um dann mit den Lernenden gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten.²⁸⁶

Bibeldidaktik soll laut Naurath den Kindern die Möglichkeit geben, sich selbst an die Texte heranzutasten, um einen eigenständigen Zugang entwickeln zu können. Es geht dabei um eine „differenzierte Auseinandersetzung mit Gewalt [...] um weder naiv noch verdrängend Wirklichkeit beurteilen und seinen eigenen Standpunkt finden zu können.“²⁸⁷

In Bezug auf die Josefgeschichte würde dies bedeuten, dass man nicht von vornherein den handelnden Personen in der Geschichte einen Stempel (gut oder böse) aufdrücken soll, sondern zunächst vorurteilsfrei an den Text herangehen soll. Selbst wenn es sich schnell zeigt, wer welche Rolle in der Erzählung einnimmt, gilt es aber trotzdem die einzelnen Personen genauer in den Blick zu nehmen, um nicht einer oberflächlichen, subjektiven Wahrnehmung zum Opfer zu fallen. D.h., dass, auch wenn sich die Brüder zunächst als herzlos und brutal erweisen, sich bei näherem Hinschauen erkennen lässt, dass ihre Eifersucht und ihr Hass einen Grund haben, welchem man nachgehen soll. Diese Betrachtung bezeichnet Naurath als Mitfühlen bzw. Mitgefühl zeigen. Naurath meint hierzu:

„Diesen Zugang in all seiner Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit zu würdigen, stellt eine Chance zur konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung mit Gewalt dar.“

²⁸⁶ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 49

²⁸⁷ NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 61

Mithilfe solcher Texte sollen Kinder und Jugendliche sensibilisiert werden die Gefühlsebene einer anderen Person zu entdecken, wobei sie parallel dazu ihre eigenen Gefühle wahrnehmen sollen. Wie bereits erwähnt, soll Religionspädagogik in Bezug auf Gewaltphänomene nicht „moralisierend“, sondern „differenzierend“ sein.²⁸⁸ Indem der Versuch unternommen wird nicht nur Opfer, sondern auch TäterInnen von Gewalt vorurteilsfrei in den Blick zu nehmen, ist für Naurath ein wichtiger Schritt in Richtung Gewaltprävention getan.²⁸⁹

„Gewalt beruht auf einer Unfähigkeit zu Empathie und Mitgefühl. Wer zu Gewalt greift, hat sich nicht klar gemacht, dass auch >die anderen< in einer menschlichen Haut stecken und Schmerz empfinden.“²⁹⁰

6.6.2 Religionspädagogische Impulse nach E. Spiegel

Im Gegensatz zu Naurath würde Spiegel den Fokus nicht auf die Gewaltsituation mitsamt den TäterInnen und Opferperspektiven legen, sondern auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, aber auch auf die Beziehungen zwischen den Menschen und Gott richten.

Dass Josef schlussendlich nicht mit Gegengewalt auf die Gewalt die ihm angetan wurde geantwortet hat, wäre ein zentraler Anknüpfungspunkt für Spiegels Konzept, da in dieser Situation klar auf Gewalt verzichtet und so der Weg in Richtung Frieden beschritten wurde.

Nach Spiegels Modell müsste man die Geschichte auf gelungene, soziale Beziehungen untersuchen, um diese im Anschluss theologisch zu deuten, d.h. auf eine „sich darin erschließende »Dritte Macht«“²⁹¹ hin reflektieren. Mit dieser Dritten Macht meint er Gott, welcher in jedem Beziehungsgeschehen eine Rolle spielt. Indem Gott Josef zur Seite steht gelingt es ihm im Laufe der Geschichte Beziehungen zu knüpfen, welche ihm zu einem guten Leben verhelfen.

²⁸⁸ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 225

²⁸⁹ vgl. NAURATH, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, 2008, 61

²⁹⁰ TRAITLER, Reinhild: Sich in die Schuhe der anderen stellen. In: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 4, 2004, 3f.

²⁹¹ SPIEGEL, Egon: Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – sozietheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis. In: BIZER, Christoph (Hrsg.) et al.: Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19. 2002, 85

Aber nicht nur Josef könnte man in Spiegels Konzept in den Blick nehmen. Auch die Umkehr der Brüder, d.h. der Moment, indem sie ihre Taten bereuen und ihren kleinen Bruder bzw. ihren Vater schützen wollen, wäre Ausdruck für ein gelungenes Beziehungsgeschehen, also ein Ausdruck der Liebe untereinander. Spiegel würde diese Beziehungen als Ausgangspunkt nehmen, um zu zeigen, dass gewaltfreies Leben nur auf der Basis von gewaltfreien Beziehungen, d.h. solidarischem Leben beruhen kann.

Zusammenschau

Als Abschluss des religionspädagogischen Teils soll noch einmal festgehalten werden, dass Religion und Gewalt auf unterschiedliche Art und Weise miteinander verbunden sind bzw. verbunden werden können.

Auf der einen Seite vermag Religion die Menschen emotional miteinander zu vereinen, auf der anderen Seite besteht aber auch die Gefahr, dass Religion einen Grund darstellt, der im Stande ist Menschen voneinander zu trennen.²⁹²

Aus den beiden religionspädagogischen Konzepten geht eines klar hervor – die Gewaltthematik in der Religionspädagogik darf, um ihre Glaubwürdigkeit nicht zu verlieren, auf keinen Fall verschleiert und muss auf alle Fälle zur Sprache gebracht werden.

Dasselbe gilt auch für den Religionsunterricht in der Schule, welcher sich besonders dafür eignet, Gewaltphänomene zu diskutieren, da einerseits Religion und Gewalt auf verschiedene Art und Weise miteinander verknüpft sind und andererseits der Lehrplan unzählige Anknüpfungspunkte für die Gewaltthematik anbietet.

Dabei spielt vor allem die Lehrperson eine bedeutende Rolle, welche zum einen eine Modellfunktion für die SchülerInnen einnimmt und zum anderen, nach einer umfassenden Selbstreflexion in Bezug auf das eigene Aggressionspotential, in der Lage ist, die Gewaltthematik angemessen in den Unterricht einzubauen.

²⁹² vgl. WETZELS, Peter/BRETTFELD, Katrin: Hamburger Studien zur Kriminologie und Kriminalpolitik. Band 34. Auge um Auge, Zahn um Zahn? Migration Religion und Gewalt junger Menschen. Berlin, 2003, 33

Im Zuge dessen gilt es den Religionsunterricht auf geschlechterdiskriminierende Strukturen zu untersuchen, um dadurch einen Beitrag zu einem geschlechtergerechten SchülerInnenalltag und als Folge dessen auch zu einem gewaltfreien Klima leisten zu können. Da die Bibel einen zentralen Anknüpfungspunkt in der Religionspädagogik darstellt und um aufzuzeigen, dass es sich beim Mobbing um ein sehr altes Phänomen handelt, wurde in dieser Arbeit in einem eigenen Kapitel eine Analyse der Josefgeschichte hinsichtlich Gewalt- bzw. Mobbingphänomenen vollzogen. Dabei wurde festgestellt, dass Josef ein sowohl passives als auch provozierendes Mobbingopfer ist, das über längere Zeit den Gewalthandlungen seiner Brüder, welche die unterschiedlichen Rollen beim Bullying einnehmen, ausgesetzt ist.

Die Geschichte wurde des Weiteren auf Gründe für die Gewalthandlungen untersucht und im Zuge dessen Überlegungen angestellt, wie sie hätten verhindert werden können.

Am Ende des dritten Teils wurden noch einmal die Konzepte von Naurath und Spiegel herangezogen und deren unterschiedliche Zugangsweisen zur Geschichte dargestellt. Wenn man die beiden Ansätze näher betrachtet, erkennt man, dass es eine Verbindung zwischen ihnen gibt. Naurath ist bemüht mithilfe von Empathie die Gewaltsituationen aufzulösen, doch indem man versucht mit jemandem mitzufühlen, baut man notwendigerweise eine Beziehung mit diesem Menschen auf, was uns wiederum zu Spiegels Konzept führt, in dem Beziehungen eine zentrale Rolle spielen. Beide Modelle zielen auf einen harmonischen Endzustand ab, sie setzen lediglich an anderen Stellen an.

Es wurde festgestellt, dass die Geschichte, egal welchen Zugang man wählt, durchaus einen Beitrag zu einem gewaltpräventiven Denken und Handeln leisten kann.

7 Offene Fragen und notwendige, zukünftige Entwicklungen

Die Arbeit hat gezeigt, dass eine Fülle an Literatur zu Gewalt in der Schule existiert. Einen Mangel an Gewaltpräventions- bzw. Interventionsmodellen gibt es nicht, jedoch fehlen ganz klar wissenschaftliche Evaluationen der verschiedenen Modelle, an denen sich SchulleiterInnen, LehrerInnen bzw. ReligionspädagogInnen orientieren können. Es gilt also in diesem Bereich noch einiges an Forschungsarbeit zu leisten, um nicht nur zu wissen wie die Modelle eingesetzt werden sollen, sondern auch um deren Wirkungen zu kennen.

Konzepte bzw. Vorschläge, wie man die Gewaltthematik in die Religionspädagogik bzw. in den Religionsunterricht einbauen könnte gibt es sehr viele, jedoch fehlt es hier, in Bezug auf Bullyingphänomene, an konkreten Vorgehensweisen. Dass man das Thema Gewalt in der Religionspädagogik ansprechen soll, ist aus den beiden besprochenen Modellen von Naurath und Spiegel klar hervorgegangen, doch wie dies am besten gelingen kann, muss noch intensiv diskutiert werden, d.h., diese Frage bleibt vorerst offen.

In der Arbeit wurde oftmals die Überforderung der Lehrkräfte hinsichtlich der Bekämpfung von Gewalt bzw. Bullying deutlich, deshalb ist es nötig diese Themen bereits in der Ausbildung der Lehrkräfte einzubauen, damit sie sich bereits vor ihrem Eintritt ins Berufsleben einen Handlungskatalog für Gewaltsituationen erstellen können und dadurch besser vorbereitet sind.

SchulleiterInnen sollten nicht davor zurückscheuen die Gewaltphänomene in ihrer Schule zur Sprache zu bringen und diesbezüglich eine klare Stellung zu beziehen. Da das Thema Gewalt in der Schule zur Zeit großes mediales Interesse genießt, ist es wichtig, dass sich auch die Schulen dazu äußern. Gewaltsituationen zu verschleiern ist gegenwärtig keine Option. Zu Problemen zu stehen, um Lösungen dafür zu finden, ist der weitaus bessere und für die Zukunft effektivere Weg, als diese unter den Teppich zu kehren. Die Frage, warum sich einige SchulleiterInnen aber trotzdem scheuen an den Gewaltproblemen in der Schule zu arbeiten, bleibt offen.

Aber nicht nur die Lehrkräfte sollen sich mit der Bullyingproblematik intensiver beschäftigen. Auch die Arbeit mit den Eltern und vor allem die Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern muss sich verbessern, da sich Bullyingprobleme nur lösen lassen, wenn alle Ebenen in der Schule ihren Beitrag leisten. Es gilt auf allen Ebenen ein Bewusstsein für die Ernsthaftigkeit von Gewalt- bzw. Bullyingphänomenen zu schaffen und ein Verständnis dafür

zu entwickeln, dass eine Bullyingsituation nicht nur aus Opfer und TäterIn besteht, sondern mehrere Akteure, wie Bystanders oder MittäterInnen, beinhaltet.

Das Thema Geschlecht und Gewalt ist im Laufe der Arbeit immer wieder aufgetaucht, was bedeutet, dass hierauf ein besonderes Augenmerk gelegt werden muss und in Zukunft auf die Geschlechtergerechtigkeit beim Unterrichten zu achten ist, um so einen Beitrag zur Gewaltprävention zu leisten.

Anhand der Josefgeschichte wurde zum einen gezeigt, dass Mobbing bereits damals eine Rolle gespielt hat und zum anderen hat es vor Augen geführt, dass Mobbing in allen Lebensbereichen stattfinden kann.

Es gilt den Blick zu schärfen, für Gewaltphänomene sensibler zu werden, das eigene Gewaltpotential zu reflektieren und im Ernstfall angemessen einzugreifen.

In der Hoffnung, dass es mir gelungen ist auf die Bullyingproblematik aufmerksam zu machen und dafür zu motivieren dagegen vorzugehen, beschließe ich meine Diplomarbeit mit den Worten von Sir Karl Popper:

„Sich darüber zu beklagen, daß (sic) die Dinge so sind, wie sie sind, hat keinen Sinn.

Unsere Einstellung muß (sic) sein: Was ist am Vernünftigsten und Dringendsten heute zu tun, um die Dinge, wie sie jetzt sind, besser zu machen.“²⁹³

²⁹³ POPPER, Karl (o.T.) In: Oberösterreichischer Landesverband Legasthenie: <http://www.integriert-studieren.jku.at/ooell/veranstaltungen.php?year=2007>, 5.4.2011, 22:00

Literaturverzeichnis

AKIBA, Motoko (2008): Predictors of student fear of school violence: a comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.19, No.1, March, 2008, 51-72.

ALSAKER, Françoise D. (2003): *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Hans Huber, Bern.

AMMERMANN, Norbert/EGO, Beate/MERKEL, Helmut (Hrsg.) (2005): *Frieden als Gabe und Aufgabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung*. V&R unipress, Osnabrück.

ANGEL, Hans-Ferdinand (Hrsg.) (2000): *Theologie im kulturellen Dialog. Tragfähigkeit der Religionspädagogik*. Verlag Styria, Graz, Wien, Köln.

BIZER, Christoph (Hrsg.) (2002) et al.: *Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19*. Neukirchener Verlag.

BÖDEFELD, Axel (2006): „... und du bist weg!“ *Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus*. Lit Verlag, Wien.

BRUHNS, Kirsten/WITTMANN, Svendy (2002): *Ich meine mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen. Mädchen und junge Frauen in gewaltbreiten Jugendgruppen*. Leske + Budrich, Opladen.

BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus (1994): *Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?* Droemer Knaur, München.

BUSKOTTE, Andrea (2007) „Alle gegen eine(n)...“ *Strategien gegen Mobbing und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Fachtagung 9. Okt. 2007, Hannover. Landesstelle Jugendschutz und der Landesvereinigung für Gesundheit Nds. e.V.
<http://www.jugendschutz-niedersachsen.de/wordpress/wp-content/uploads/2010/10/elternarbeit-mobbing.pdf>, 22.2.2011, 10:30.

CORNELIBEN, Waltraud (Hrsg.) (2005): *1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. München.
<http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=genderreport,sprache=de,rwb=true.pdf>, 9.2.2011, 11:00.

DARLEY, J.M./LATANÈ, B. (1968): *Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responseability*. *Journal of Personality and Social Psychology* 8.

DE BEAUVOIR, Simone (2000): *Das andere Geschlecht*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

DIE BIBEL. *Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung*, Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart, 1980.

DIETRICH, Walter/MAYORDOMO, Moisés in Zusammenarbeit mit Claudia Henne-Einsele und einem studentischen Autorenteam (2005): Gewalt und Gewaltüberwindung in der Bibel. Theologischer Verlag Zürich, Zürich.

EBACH, Jürgen/ZENGER, Erich (Hrsg.) (2007): Genesis 37 – 50. Herders theologischer Kommentar zum Alten Testament. Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau.

EDER, Sigrid (2006): „Tu mir keine Gewalt an, denn so handelt man nicht ...“ (2Sam 13,12). In: KÜGLER, Joachim (Hrsg.) (2006): Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit. Internationales Bibel-Symposium Graz 2004. Lit Verlag, Berlin.

EGGER, Peter (2005): Warum Sara lacht und Josef weint. Ur-, Väter- und Josefgeschichten, für Kinder und Erwachsene neu erzählt und kommentiert. Theologischer Verlag Zürich, Zürich.

EULER, Harald A.: Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter et al.: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa, Weinheim und München.

ESTERMANN, Josef/COLLET, Giancarlo (2002): Religionen und Gewalt. Lit Verlag, Münster.

FINGERLE, Michael/ELLINGER, Stephan (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis. W. Kohlhammer, Stuttgart.

FUCHS, Marek/LAMNEK, Siegfried/LUEDTKE, Jens (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 – 1999. Leske + Budrich, Opladen.

FUCHS, Marek/LAMNEK, Siegfried/LUEDTKE, Jens (1996) : Gewalt an Schulen. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Leske + Budrich, Opladen.

GILLIGAN, Carol/WIGGINS, Grant (1993): Die Ursprünge der Moral in den frühkindlichen Beziehungen. In: NAGEL, Herta/PAUER-STUDER, Herlinde (Hrsg.): Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik. Fischer, Frankfurt.

GOLLNICK, Rüdiger/BÖCKER, Tina/DEHN, Karl-Heinz/SCHROEDER, Sabrina (2006): Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. Lit Verlag, Berlin.

GUALDI, Miles/MARTELLI, Matteo/WILHELM, Wolfgang/BIEDROŃ, Robert (2008): Schoolmates: Bullying im Klassenzimmer. Wie du es bekämpfen kannst. Arcigay, Bologna.
<http://www.wien.gv.at/queerwien/pdf/bullying-klassenzimmer.pdf>, 23.2.2011, 18:00.

GUGEL, Günther (2006): Zum Verständnis von Gewalt. In: HAUBMANN, Werner et al.: Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloher Verlagshaus, München.

GUGEL, Günther/JÄGER, Uli (1996): Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. 2.Aufl. Verein für Friedenspädagogik, Tübingen.

HANISCH, Helmut (2005): Gewalt als Erziehungsproblem am Beispiel des bullying. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung. V&R unipress, Osnabrück.

HARRING, Marius/BÖHM-KASPER, Oliver/ROHLFS, Carsten/PALENTIEN, Christian (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

HAUßMANN, Werner/BIENER, Hansjörg/HOCK, Klaus/MOKROSCH, Reinhold (2006): Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös – interkulturell – interkonfessionell. Gütersloher Verlagshaus, München.

HENSCHEL, Angelika/KRÜGER, Rolf/SCHMITT, Christof/STANGE, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS Verlag, Wiesbaden.

HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (2002): Gewalt. Zu den Schwierigkeiten einer systematischen internationalen Bestandsaufnahme. In: HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.

HEITMEYER, Wilhelm/HAGAN, John (Hrsg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.

HILDEBRANDT, Mathias (2005): Das Verhältnis von Politik und Religion. Einige Begriffsklärungen. In: ZIMMER, Manfred (Hrsg.) (2005): Religion und Politik im Zeichen von Krieg und Versöhnung. Books on Demand GmbH, Osnabrück.

HOLTAPPELS, Heinz Günter/ HEITMEYER, Wilhelm/MELZER, Wolfgang/TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2009): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa, Weinheim und München.

HONIG, Michael-Sebastian (1985): Verhäuslichte Gewalt. Eine Explorationsstudie über Gewalthandlungen in Familien. Dissertation. Tübingen.

HOOS, Klaus (1999): Mobbing in der Schule – was Lehrer Schülern antun können. Schulmanagement 30/4, S.32-40.

HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

KALLOCH, Christina (2001): Das Alte Testament im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen alttestamentlicher Fachdidaktik im Primarbereich. Lit Verlag, Münster.

KRAUSE, Gerhard (Hrsg.)/MÜLLER, Gerhard (Hrsg.) (1984): Theologische Realenzyklopädie, Band 13. De Gruyter, Berlin.

KRUMM, Volker/ LAMBERGER-BAUMANN, Birgit/ HAIDER, Günter (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern.
http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/krumm1.htm, 10.2.2011, 12:30.

KRUMM, Volker/WEIB, Susanne (2003): Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. http://www.sbg.ac.at/erz/people/machtmissbrauch_2002.pdf, 10.2.2011, 13:00.

KÜGLER, Joachim (Hrsg.) (2006): Prekäre Zeitgenossenschaft. Mit dem Alten Testament in Konflikten der Zeit. Internationales Bibel-Symposium Graz 2004. Lit Verlag, Berlin.

LEHNER-HARTMANN, Andrea (2010): Geschlechtergerecht (Religion) unterrichten – Aber wie? In: Protestantische Identität. Gender und Gewalt im Religionsunterricht. Schulfach Religion. Jahrgang 28/2009, Nr.1-4. Lit Verlag, Wien.

LEHNER-HARTMANN, Andrea (1998): Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender – eine neue Analysekategorie – auch für die Religionspädagogik? In: Katechetische Blätter 123. Kösel – Verlag, München.

LEHNER-HARTMANN, Andrea/LEHNER, Erich (2000): Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung. In: ANGEL, Hans-Ferdinand (Hrsg.): Theologie im kulturellen Dialog. Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Verlag Styria, Graz, Wien, Köln.

LEHRPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT an AHS (Unterstufe und Hauptschulen) 2000. http://www.schulamt.at/downloads/lp/LP_AHS.pdf, 15.3.2011, 10:00.

LEHRPLAN FÜR DEN KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT an BHS 2003 http://www.schulamt.at/downloads/lp/LP_BHS.pdf, 21.3.2011, 16:00.

MANSEL, Jürgen/SCHWEINS, Wolfgang/ULBRICH-HERRMANN, Matthias (Hrsg.) (2001): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung. Juventa, Weinheim und München.

METTE, Norbert (2006): Was ist guter Religionsunterricht? In: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) Band 22, Neukirchener Verlag, Neukirchen- Vluyn.

METTE, Norbert (2004): Zum Beruf und Selbstverständnis von Religionslehrern und – lehrerinnen im Kontext aktueller Entwicklungen in Gesellschaft und Schule sowie Religion und Kirche. In: Christlich pädagogische Blätter, 117, Heft 3.

MEUSER, Michael (2010): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Vs Verlag, Wiesbaden.

NAGEL, Herta/PAUER-STUDER, Herlinde (Hrsg.) (1993): Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik. Fischer, Frankfurt.

NAURATH, Elisabeth (2008): Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchener Verlag, Neukirchen- Vluyn.

NOORMANN, Harry/BECKER, Ulrich/TROCHOLEPCZY, Bernd (Hrsg.) (2004): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 2. aktualisierte Auflage. W. Kohlhammer, Stuttgart.

NUNNER-WINKLER, Gertrud: Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: HEITMEYER, Wilhelm/SOEFNER, Hans-Georg (Hrsg.) (2004): Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

OEMING, Manfred (2005): Gott und Gewalt im Alten Testament. Unzeitgemäße Betrachtungen eines Exegeten. In: Ammermann, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. V&R unipress, Osnabrück.

OLWEUS, Dan (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Hans Huber, Bern.

OLWEUS, Dan (2008): Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: HENSCHEL, Angelika/KRÜGER, Rolf/SCHMITT, Christof/STANGE, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

ÖSTERREICHISCHE SCHULAMTSKONFERENZ (Hrsg.) (2004): Christlich pädagogische Blätter, 117, Heft 3. Verlag Herder Wien, Wien.

PELLEGRINI, Anthony D./BARTINI, Maria (2001): Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. Merrill-Palmer Quarterly 47, 142-163
http://muse.jhu.edu/journals/merrill-palmer_quarterly/v047/47.1pellegrini.html, 22.2.2011, 12:00.

PEPLER, Debra J./CRAIG, Wendy M. (1997): Bullying and victimization: The problems and solutions for school-aged children. Report for the national crime prevention council in Canada.

PETERMANN, Franz/HELMSEN, Johanna (2008): Aggressives Verhalten im Unterricht. In: SCHWEER, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, 2.,vollständig überarbeitete Auflage. Vs Verlag, Wiesbaden.

PLEGER, Jürgen (1993): Fehlende Sinnmitte und Gewaltäußerungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Rhs - Religionsunterricht an höheren Schulen, Heft 1.

PONS COBUILD ENGLISH LEARNER`S DICTIONARY. Stuttgart, 1989.

POPP, Ulrike: Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter et al. (2009): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Juventa, Weinheim und München.

POPPER, Karl (o.T.) In: Oberösterreichischer Landesverband Legasthenie:
<http://www.integriert-studieren.jku.at/ooell/veranstaltungen.php?year=2007>, 5.4.2011, 22:00.

RIGBY, Ken (1997): Bullying in schools: And what to do about it. London: Jessica Kingsley Publishers.

ROJEK, Marian: Der Beitrag der psychologischen Erziehungsstil- und Persönlichkeitsforschung zur Analyse der Gewalt an Schulen. In: FUNK, Walter (Hrsg.): Der Einfluss unterschiedlicher Sozialkontexte auf die Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler-Studie. Regensburg, 1994, 116f.

SALLINGER, Anna (Hrsg.): Gewalt in der Bibel. AK Bibel, Bischöfliches Pastoralamt Graz-Seckau. <http://www.katholische-kirche-steiermark.at/glauben-feiern/bibel/was-ist-die-bibel?d=folder-gewalt-in-der-bibel>, 28.3.2011, 12:00.

SALMIVALLI, Christina/KAUKIAINEN, Ari/VOETEN, Marinus: Anti-bullying intervention in Finland: Implementation of the program and its effects on attitudes, classroom norms and participant role behaviours. Montreal: Paper presented at the International Society for Research on Aggression XV. World Meeting, July 28th-31st.

SAUER, Ralph (2005): Die Gewaltspirale in der Schule – Konsequenzen für den Religionsunterricht. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. V&R unipress, Osnabrück.

SCHARBERT, Josef (1988): Ich bin Josef, euer Bruder. Die Erzählung von Josef und seinen Brüdern, wie sie nicht in der Bibel steht. EOS Verlag Erzabtei St. Ottilien, St. Ottilien.

SCEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.) (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Hogrefe, Göttingen.

SCEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/NIEBANK, Kay (Hrsg.) (2008): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. W. Kohlhammer, Stuttgart.

SCHUBARTH, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. W. Kohlhammer, Stuttgart.

SCHUBARTH, Wilfried/KOLBE, Fritz-Ulrich/WILLEMS, Helmut (Hrsg.) (1996): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Quantitative und qualitative Untersuchungen in den alten und neuen Ländern. Leske + Budrich, Opladen.

SIEMANN, Jutta (2003): Fachbeitrag: Friedenserziehung durch Training ethischer Urteilsbildung und ethischen Handelns. Braunschweiger Beiträge 105-3.

SPIEGEL, Egon (2007): Beziehungsverhalten im Kindergarten – wahrnehmen, reflektieren, profilieren. In: STROB, Annette M. (Hrsg.): Bildung – Reflexion – Partizipation. Lit Verlag, Berlin.

SPIEGEL, Egon (2005): Friedenserziehung heute. Terminologische Differenzierung – didaktische Problematisierung – soziotheologische Orientierung – praktische Konsequenzen. In: AMMERMANN, Norbert et al.: Frieden als Gabe und Aufgabe. V&R unipress, Osnabrück.

SPIEGEL, Egon (2002): Gewalt und Gewaltverzicht im Horizont der Frage nach Gott – sozitheologische Orientierung und friedenspädagogische Praxis. In: BIZER, Christoph (Hrsg.) et al.: Die Gewalt und das Böse. Jahrbuch der Religionspädagogik 19.

SPIEL, Christiane/STROHMEIER, Dagmar (2006): Generalisierung des WiSK – Soziales Kompetenz. Programm für Schülerinnen und Schüler Gesamtkonzept für eine erfolgreiche Implementierung an Schulen. Projektbericht für das bm:bwk, Wien.
http://ppcms.univie.ac.at/fileadmin/usermounts/strohmd9/Projektbericht_Generalisierung_des_WiSK-Soziale_Kompetenz.pdf, 16.2.2011, 16:00.

SPRAGUE, J.R./WALKER, H.M (2005): Safe and healthy schools: Practical Prevention Strategies. New York: Guilford Press. In: HURRELMANN, Klaus/BRÜNDEL, Heidrun (2007): Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

SUTTON, Jon/SMITH, Peter/SWETTENHAM, John (1999): Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? British Journal of Developmental Psychology, 17, 435-450.

STROß, Annette M. (2007): Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Lit Verlag, Berlin.

TAMMINEN, Kalevi (1993): Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. In: NOORMANN, Harry et al. (2004): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. 2. aktualisierte Auflage. W. Kohlhammer, Stuttgart.

THORNBERG, Robert/KNUTSEN, Sven (2010): Teenager's explanation of bullying. Child and Youth Care Forum. DOI 10.1007/s10566-010-9129-z.
<http://www.springerlink.com/content/9q1348844m621037/fulltext.pdf>, 26.2.2011, 15:00.

TILLMANN, Klaus-Jürgen/HOLLER-NOWITZKI, Birgit/HOLTAPPELS, Heinz Günter/MEIER, Ulrich/POPP, Ulrike (1999): Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Juventa, Weinheim und München.

TRAITLER, Reinhild (2004): Sich in die Schuhe der anderen stellen. In: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 4. Theologischer Verlag Zürich, Zürich.

UMG Institut (2007): Cybermobbing in Schulen. Onlinebefragung 2007 für GEW und Max-Traeger-Stiftung.
http://www.gew.de/Binaries/Binary31975/REPORT_CM2007.pdf 10.2.2011, 11:00.

UNFRIED, Roswitha/KOGLER, Franz (Hrsg.) (2002): Altes Testament 3. Israel in Ägypten. Linzer Fernkurse.
http://www.dioezese-linz.at/redsys/data/bibelwerk/israel_in_aegypten_exodus.pdf, 30.3.2011, 12:00.

VOOGT, Gerhard: RP Online, 31.1.2011: Schülerin: Ich war Mobbing-Opfer.
<http://nachrichten.rp-online.de/regional/schuelerin-ich-war-mobbing-opfer-1.329687>,
27.2.2011, 14:30.

WEIßMANN, Ingrid (2003): Formen und Ausmaß von Gewalt in den Schulen. Modelle der Gewaltprävention. Tectum Verlag, Marburg.

WETZELS, Peter/BRETTFELD, Katrin (2003): Hamburger Studien zur Kriminologie und Kriminalpolitik. Band 34. Auge um Auge, Zahn um Zahn? Migration, Religion und Gewalt junger Menschen. Lit Verlag, Berlin.

WILD, Elke (Hrsg.)/MÖLLER, Jens (Hrsg.) (2009): Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.

WISK Programm: <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/235/wisk-folder-2011.pdf>, 16.2.2011.

WÖLFL, Edith (2001): Gewaltbereite Jungen – Was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine genderorientierte Pädagogik. Reinhardt, München.

WOLKE, D./STANFORD, K.: Bullying in school children. In: MESSAR, D./MILLAR, S.: Exploring developmental psychology: From infancy to adolescence, 1999. In: SCHEITHAUER, Herbert/HAYER, Tobias/PETERMANN, Franz (Hrsg.) (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Hogrefe, Göttingen.

ZIEBERTZ, Hans-Georg/KALBHEIM, Boris/RIEGEL, Ulrich (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloher Verlagshaus und Herder Verlag, Freiburg im Breisgau.

ZIMMER, Manfred (Hrsg.) (2005): Religion und Politik im Zeichen von Krieg und Versöhnung. Beiträge und Materialien zu Jahrestagung der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft Bad Marienberg/Westerwald, 27. bis 29. Mai 2005. Books on Demand GmbH, Osnabrück.

Abstract

Die Diplomarbeit fokussiert die besondere Gewaltform des „Bullying“. Es werden verschiedene Modelle auf ihre gewaltpräventive bzw. –intervenierende Tauglichkeit für die Schule geprüft und die gewonnenen Erkenntnisse in religionspädagogische Reflexionen eingebaut.

Der erste Teil beschreibt den gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussionsstand von Gewalt bzw. schulischer Gewalt. Es werden sowohl die Erscheinungsformen von Bullying als auch die TäterInnen- bzw. Opferperspektiven beschrieben. Danach folgen Theorien und Ansätze, welche konkret zur Entstehung von Gewalt in der Schule beitragen. Der Zusammenhang von Geschlecht und Gewalt in der Schule wird ebenfalls behandelt.

Im zweiten Teil werden die verschiedenen Ebenen in der Schule darauf untersucht, wie mit Gewaltphänomenen umzugehen ist bzw. welche Verhaltensweisen bzw. Maßnahmen notwendig sind, um ein gewaltvolles Klima in der Schule zu vermeiden.

Der dritte Teil befasst sich mit religionspädagogischen Reflexionen bezüglich Gewaltphänomenen. Es werden zwei unterschiedliche religionspädagogische Konzepte vorgestellt. Anschließend wird der Fokus wieder auf die Schule, im Speziellen auf den Religionsunterricht gelegt. Das letzte Kapitel widmet sich dem Thema „Mobbing in der Bibel“. Die Betrachtungen konzentrieren sich dabei auf die Josefgeschichte (Gen 37,1 – 50,26). Diese Erzählung wird auf Mobbing- bzw. Gewaltphänomene untersucht und anschließend, bibeltheologisch und religionspädagogisch reflektiert. Dabei werden erneut die zuvor erläuterten, religionspädagogischen Ansätze von Elisabeth Naurath und Egon Spiegel miteinbezogen.

In dieser Arbeit wird, anhand aktueller Literatur, die Bullyingproblematik dargestellt bzw. darauf aufmerksam gemacht. Des Weiteren werden, insbesondere in der Religionspädagogik, Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, um gegen Gewalt bzw. Bullying vorzugehen. Es wird deutlich, dass sich die Bullyingforschung noch in einem sehr jungen Stadium befindet und zukünftig noch weiter ausgebaut werden muss.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Susanne Uhl
Geburtsdatum: 06.09.1986
Geburtsort: Steyr / OÖ
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

1992 – 1993 Besuch der Vorschule in Enns
1993 – 1997 Besuch der Volksschule in Enns
1997 – 2001 Besuch der Unterstufe des BRG Enns
2001 – 2005 Besuch der Oberstufe des BRG Enns
seit 2005 Studium in Wien:
UF Katholische Theologie, Psychologie / Philosophie, Ethik-Lehrgang