



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Perspektiven auf Gewalt, Geschlecht, Gewaltprävention und Selbstverteidigung

Subjektive Theorien von Expertinnen und Experten zu
geschlechtersensibler Selbstverteidigung und Gewaltprävention

Eine qualitative Studie

verfasst von / submitted by

Mag.^a Mag.^a Andrea Kraus

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

UA 796 310 481

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt/
field of study as it appears
on the student record sheet:

Sportwissenschaften

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Kolb

*Und jedes Lied und jedes Buch
Und jedes Bild ist ein Enthüllen,
Ein neuer, tausendster Versuch,
Des Lebens Einheit zu erfüllen.*
(Hermann Hesse, Sprache)

Vorwort

Diese Arbeit wurde mit dem Ansinnen verfasst, im Feld von Gewaltprävention und Selbstverteidigung zu erforschen „was ist“, und neue Bilder von Begriffen zu schaffen.

Leitend dabei waren die Fragen: Was bedeutet Gewalt? Was bedeutet Gewaltprävention? Was bedeutet Selbstverteidigung? Welchen Zusammenhang haben Geschlecht und Gewalt?

Die Sprache, die dafür gewählt wurde, ist Deutsch, an manchen wenigen Stellen Englisch und benennt Geschlechter mit neutralen Formen (Lehrende), in Doppelformen (Expertinnen und Experten) und bei Wortzusammensetzungen bzw. Abbildungen mit Stern (Expert*innenwissen). Eine Sprache mit Stern steht für die Gleichberechtigung und Wertschätzung aller Menschen und Sichtbarkeit dafür, dass sich zahlreiche Menschen nicht so einfach, wie unsere Gesellschaft meint, in eine binäre Geschlechterordnung einordnen lassen.

Sprache vermag zu verbinden, auch zu verletzen, sie kann zahlreiche Bilder schaffen und sie endet nicht beim gesprochenen oder geschriebenen Wort. Möge diese Arbeit eine interessierte Leser*innenschaft finden und Perspektiven erweitern.

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation befasst sich mit Perspektiven auf die Phänomene Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung, Geschlechtersensibilität und Geschlechterhierarchien. Der Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht bzw. gesellschaftlich tradierten Geschlechterrollenstereotypen wird bei den hermeneutischen Interpretationen und qualitativ-empirischen Analysen ins Blickfeld gerückt. Im Rahmen von zwölf Interviews mit Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventions-Expertinnen und -Experten wurden deren subjektive Theorien zu den benannten Phänomenen erhoben und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) ausgewertet. Diese Studie liefert für das noch junge Forschungsfeld der „Martial Arts Studies“, in dem sich Definitionen von Begrifflichkeiten und Inhalten noch in einem laufenden Wandel befinden, erstmals umfassende Definitionen des Phänomens „Selbstverteidigung“ und eine Analyse von dessen unterschiedlichen methodisch-didaktischen Zugängen unterschiedlicher Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte. Es werden Perspektiven etablierter Selbstverteidigungskonzepte, feministischer Selbstverteidigungskonzepte, wissenschaftliche Zugänge zu Selbstverteidigung, zu Gewaltprävention in der Schule und der Sozialarbeit bzw. Verteidigungskonzepte im Bereich der Polizei und des Militärs eingehend analysiert. Ziel dieser Forschungsarbeit ist, aus einem Konglomerat zwischen theoretischen Analysen und empirischen Befunden abschließend erweiterte Definitionen, Modelle und Qualitätskriterien für geschlechtersensible Selbstverteidigung und Gewaltprävention zu entwickeln.

Abstract

This thesis deals with perspectives on the phenomena of violence, violence prevention, self-defense, gender sensitivity and gender hierarchies. The connection between violence and gender or socially traditional gender role stereotypes is brought into focus in the hermeneutic interpretations and qualitative-empirical analyses. In the course of twelve interviews the subjective theories of self-defense and violence prevention experts on the named phenomena were ascertained and evaluated with the help of the qualitative content analysis according to Gläser and Laudel (2009). For the still young research field of „Martial Arts Studies“, in which definitions of terms and contents are still in constant change, this study provides for the first time comprehensive definitions of the phenomenon „self-defense“ and an analysis of its different methodological-didactic approaches to different concepts of self-defense and violence prevention. Perspectives of established self-defense concepts, feminist self-defense concepts, scientific approaches to self-defense, violence prevention at school and social work, and defense concepts in the field of the police and the military are analyzed in detail. The aim of this research work is to finally develop extended definitions, models and quality criteria for gender-sensitive self-defense and violence prevention from a conglomerate between theoretical analyses and empirical findings.

Inhalt

1. Warum Krieg? – Albert Einstein und Sigmund Freud – Warum diese Arbeit?.....	1
2. Definitionen und Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten.....	13
2.1 Gewaltprävention: Definitionen, Modelle, Konzepte für Schule.....	15
2.2 Kämpfen und Selbstverteidigung als Ansatzpunkte in der Gewaltprävention	22
2.3 Gelingensbedingungen für Selbstverteidigung als Mittel primärer Gewaltprävention.....	30
2.4 Die Erforschung subjektiver Theorien und didaktischer Konzepte in sozialen Handlungsfeldern.....	33
2.5 Zusammenfassung: Zentrale Begrifflichkeiten dieser Studie.....	37
3. Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen.....	39
3.1 Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression	41
3.2 Ursachen und Entstehungswege von Gewalt und Aggression.....	48
3.3 Fakten und Mythen über Gewalt.....	65
3.4 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Was bedeutet Gewalt und was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?.....	79
4. Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs: Doing und Undoing Gender, Sozialisation, Geschlechterstereotype, Bewegungs- und Geschlechterräume.....	85
4.1 Sex – Gender – Doing Gender – Undoing Gender	87
4.2 Sozialisation und Geschlecht.....	92
4.3 Die Produktion von Geschlechtsrollenstereotypen	94
4.4 „Geschlechterräume“ und Raumeinschränkungen – Körperraum, Körpersprache und Bewegungsraum der Geschlechter.....	102
4.5 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten? Was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?.....	109
5. Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht.....	113
5.1 Koedukationsdebatte in Schule und Sportunterricht.....	115
5.2 Genderkompetenz und Maßnahmen geschlechtergerechten Sportunterrichts.....	121
5.3 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Was ist Geschlechtersensibilität? Welche Rolle spielt sie bei der Vorbeugung von Gewalt?.....	129

6.	Beschreibung der Methoden, der Erhebung und Auswertung von Daten.....	135
6.1	Forschungsfragen der empirischen Studie.....	137
6.2	Erforschung von Expert*innen-Wissen.....	140
6.3	Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode - Sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innen-Wissen und Ermittlung subjektiver Theorien.....	143
6.4	Beschreibung der gewählten Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert*innen-Interviews nach Gläser und Laudel.....	149
6.5	Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie.....	153
6.6	Kategorien und Extraktionsregeln der Studie.....	160
6.7	Gütekriterien qualitativer Sozialforschung.....	166
6.8	Umsetzung der genannten Gütekriterien in der eigenen Forschungsarbeit.....	179
6.9	Zusammenfassung und Ausblick auf die Befunde.....	186
7.	Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie.....	189
7.1	Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Gewalt.....	191
7.2	Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt.....	199
7.3	Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen.....	217
7.4	Expert*innen-Perspektiven auf Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Selbstverteidigung.....	243
7.5	Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt.....	274
7.6	Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte.....	346
7.7	Was bedeutet Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?.....	474
7.8	Subjektive Perspektiven auf Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterhierarchien.....	500
7.9	Subjektive Sichtweisen auf Räume und Raumeinschränkungen der Geschlechter.....	551
7.10	Subjektive Perspektiven auf Koedukation und Monoedukation im Zusammenhang mit Selbstverteidigung.....	558
7.11	Subjektive Sichtweisen auf die (Geschlechts)rolle von Lehrpersonen.....	570

8. Diskussion der Ergebnisse.....	589
8.1 Methodenkritik und Limitationen der Studie bzw. eigene Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten.....	591
8.2 Interpretationen zu Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung.....	596
8.3 Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde und Einordnung in den theoretischen Kontext der Forschungen.....	605
8.4 Was verstehen Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität und welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt?.....	614
9. Schlussfolgerungen.....	621
9.1 Entwicklung von erweiterten Definitionen der Begriffe „Gewalt“, „Gewaltprävention“, „Selbstverteidigung“ und „Geschlechtersensibilität“	623
9.2 Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel von Gewaltprävention.....	631
Schlussworte.....	646
Literaturverzeichnis.....	649
Anhang.....	661

Darstellungsverzeichnis

Dar. 1: Fragestellungen dieser Forschungsarbeit.....	5
Dar. 2: WHO - Kategorien der Gewalt.....	42
Dar. 3: Dreieck der Gewalt nach Galtung.....	45
Dar. 4: WHO – Ökologisches Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt.....	49
Dar. 5: Unterrichtsprinzipien für geschlechtersensible Mädchenarbeit.....	125
Dar. 6: Prinzipien für geschlechtersensible Jungenarbeit.....	126
Dar. 7: Forschungsfragen der empirischen Studie.....	138
Dar. 8: Drei Ebenen der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel.....	151
Dar. 9: Schritte der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel.....	152
Dar. 10: Übersicht über untersuchte Fälle bzw. befragte Expertinnen und Experten.....	154
Dar. 11: Codenamen der Interviewpersonen bzw. Dauer der Interviews.....	155
Dar. 12: Unabhängige Einflussfaktoren/ Variablen der eigenen Studie.....	157
Dar. 13: Abhängige Variable der eigenen Studie.....	158
Dar. 14: Hypothetisches Modell der Untersuchungsvariablen.....	159
Dar. 15: Kategorien der Studie.....	161
Dar. 16: Allgemeine Extraktionsregeln der Studie.....	163
Dar. 17: Extraktionsregeln zur Beschreibung der Kategorien.....	164
Dar. 18: Von Expertinnen und Experten benannte Formen von Gewalt.....	193
Dar. 19: Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt.....	208
Dar. 20: Von Expertinnen und Experten benannte Gefahrenorte.....	220
Dar. 21: Benannte Gefahrenorte und Gefahrensituationen in unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten.....	238
Dar. 22: Experte GP_2 - Vier Phasen der Gewaltprävention.....	311
Dar. 23: Zielgruppen und Inhalte von Gewaltprävention.....	331
Dar. 24: Sieben inhaltliche Ebenen der Gewaltprävention.....	335
Dar. 25: Vier Interventionsschritte der Gesundheitsprävention.....	339
Dar. 26: Experte GP_2 - Vier Phasen der Gewaltprävention.....	339
Dar. 27: Vier-Phasen-Modell der Gewaltprävention.....	340
Dar. 28: Experte GP_2: Zusammenhang Selbstverteidigung und Gewaltprävention.....	435
Dar. 29: Subjektive Sichtweisen befragter männlicher Experten auf Selbstverteidigung.....	462
Dar. 30: Subjektive Sichtweisen befragter weiblicher Expertinnen auf Selbstverteidigung.....	463
Dar. 31: Inhaltsebenen von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention.....	465
Dar. 32: Fünf-Phasen-Modell: Zusammenhang und Kontinuum zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention.....	468
Dar. 33: Inhalte der fünf Phasen der Gewaltprävention und Selbstverteidigung.....	469
Dar. 34: Die drei Ebenen der Selbstverteidigung im Alltag.....	606

Dar. 35: Drei Ebenen von Maßnahmen der Gewaltprävention.....	607
Dar. 36: Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt.....	608
Dar. 37: Sechs Zeitebenen von Maßnahmen der Gewaltprävention und Selbstverteidigung.....	609
Dar. 38: Sechs-Phasen-Modell: Zeit- und Inhaltsebenen von Maßnahmen der Gewaltprävention und Selbstverteidigung.....	611
Dar. 39: Entstehungsbedingungen von Gewalt.....	612
Dar. 40: Kategorien zum Themenbereich Geschlecht und Geschlechtersensibilität.....	614
Dar. 41: Analyse-Pentagramm für Gewaltsituationen und Ebenen von Gewaltpräventionsstrategien.....	627
Dar. 42: Sechs Ebenen von Gewaltpräventionsstrategien.....	627
Dar. 43: Ebenen der Selbstverteidigung.....	628
Dar. 44: Leitlinien geschlechtersensibler Angebote der Selbstverteidigung – Schulung von Kompetenzen bei Lernenden.....	642
Dar. 45: Leitlinien geschlechtersensibler Angebote der Selbstverteidigung – Methodisch-didaktische Kompetenzen bei Lehrenden.....	644
Dar. 46: Regeln zum Transkribieren von Interviewtexten.....	661
Dar. 47: Exemplarischer Interviewleitfaden.....	663

Abkürzungsverzeichnis

Dar.	Darstellung
GP	Gewaltprävention
Ex_1	Code für den befragten Experten des Militärs
(Ex_1, S. 2 / Ex_1-34)	Zitat einer Aussage der Interviewperson Ex_1 aus dem Transkript S. 2 mit der Zeitmarke Ex-34
Fem_1, Fem_2, Fem_3	Codes für befragte feministische Selbstverteidigungsexpertinnen
GP_1, GP_2	Code für eine Expertin der Gewaltprävention bzw. einen befragten Experten der Gewaltprävention
K_1, K_2, K_3	Codes für befragte Expertinnen und Experten etablierter Selbstverteidigungskonzepte
LP_1, LP_2, LP_3	Codes für befragte Selbstverteidigungsexperten mit wissenschaftlichem Hintergrund
LGBT	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender
SV	Selbstverteidigung
WISK	Gewaltpräventionsprogramm - Weiße Feder - Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt

1

Warum Krieg? – Albert Einstein und Sigmund Freud – Warum diese Arbeit?

Albert Einstein schrieb am 30. Juli 1932 die folgenden Zeilen an Sigmund Freud:

„(...) Gibt es einen Weg, die Menschen vom Verhängnis des Krieges zu befreien?

(...) Wie ist es möglich, daß sich die Masse durch die genannten Mittel bis zur Raserei und Selbstaufopferung entflammen läßt? Die Antwort kann nur sein: Im Menschen lebt ein Bedürfnis zu hassen und zu vernichten. Diese Anlage ist in gewöhnlichen Zeiten latent vorhanden und tritt dann nur beim Abnormalen zutage; sie kann aber verhältnismäßig leicht geweckt und zur Massenpsychose werden.

(...) Gibt es eine Möglichkeit, die psychische Entwicklung der Menschen so weit zu leiten, daß sie den Psychosen des Hasses und des Vernichtens gegenüber widerstandsfähiger werden?“ (Einstein & Freud, 1972, S. 15, 19, 20)

Freud antwortet im September 1932:

„(...) Interessenskonflikte unter den Menschen werden also prinzipiell durch die Anwendung von Gewalt entschieden. So ist es im ganzen Tierreich, von dem der Mensch sich nicht ausschließen sollte; für den Menschen kommen allerdings noch Meinungskonflikte hinzu, die bis zu den höchsten Höhen der Abstraktion reichen und eine andere Technik der Entscheidung zu fordern scheinen. (Einstein & Freud, 1972, S. 27)

(...) Sie verwundern sich darüber, daß es so leicht ist, die Menschen für einen Krieg zu begeistern, und vermuten, daß etwas in ihnen wirksam ist, ein Trieb zum Hassen und Vernichten, der solcher Verhetzung entgegen kommt. Wiederum kann ich Ihnen nur uneingeschränkt beistimmen. Wir glauben an die Existenz eines solchen Triebes und haben uns gerade in den letzten Jahrzehnten bemüht, seine Äußerungen zu studieren. Darf ich Ihnen aus diesem Anlaß ein Stück Trieblehre vortragen, zu der wir in der Psychoanalyse nach vielem Tasten und Schwanken gekommen sind? Wir nehmen an, daß die Triebe des Menschen nur von zweierlei Art sind, entweder solche, die erhalten und vereinigen wollen – wir heißen sie erotische, ganz im Sinne des Eros im Symposion Platos, oder sexuelle mit bewußter Überdehnung des populären Begriffs Sexualität –, und andere, die zerstören und töten wollen; wir fassen diese als Aggressionstrieb oder Destruktionstrieb zusammen. Sie sehen, das ist eigentlich nur die theoretische Verklärung des weltbekannten Gegensatzes von Lieben und Hassen, der vielleicht zu der Polarität von Anziehung und Abstoßung eine Urbeziehung unterhält, die auf Ihrem Gebiet eine Rolle spielt. Nun lassen Sie uns nicht zu rasch mit Wertungen von Gut und Böse einsetzen. Der eine dieser Triebe ist ebenso unerläßlich wie der andere, aus dem Zusammen- und Gegeneinanderwirken der Beiden gehen die Erscheinungen des Lebens hervor. (Einstein & Freud, 1972, S. 36f)

(...) Das Lebewesen bewahrt sozusagen sein eigenes Leben dadurch, daß es fremde zerstört.

(...) Aus dem Vorhergehenden entnehmen wir für unsere Zwecke so viel, daß es keine Aussicht hat, die aggressiven Neigungen der Menschen abschaffen zu wollen. (...) (Einstein & Freud, 1972, S. 39, 40)

Ich meine das Folgende: Seit unvordenklichen Zeiten zieht sich über die Menschheit der Prozeß der Kulturentwicklung hin. (Ich weiß, andere heißen ihn lieber: Civilisation). Diesem Prozeß verdanken wir das Beste, was wir geworden sind, und einen gut Teil von dem, woran wir leiden. (...) Von den psychologischen Charakteren der Kultur scheinen zwei die wichtigsten: die Erstarkung des Intellekts, der das Triebleben zu beherrschen beginnt, und die Verinnerlichung der Aggressionsneigung mit all ihren vorteilhaften und gefährlichen Folgen. (...) Alles, was die Kulturentwicklung fördert, arbeitet auch gegen den Krieg.“ (Einstein & Freud, 1972, S. 45, 46, 47)

Wie ist es möglich, „Menschen so weit zu leiten, dass sie Gewalt gegenüber „widerstandsfähiger werden“? Diese Frage war für Einstein, der miterleben musste, wie nationalsozialistischer Hass den Weg für den 2. Weltkrieg ebnete, so drängend, dass er sich an den Psychologen Freud wandte. Freud sah als Schlüssel gegen Gewalt die kulturelle Entwicklung, das Stärken intellektueller Fähigkeiten und eine gezielte Kanalisation von Aggression.

Auch heutige Konzepte der Selbstverteidigung und Gewaltprävention verfolgen das Ziel, Menschen widerstandsfähiger zu machen gegen Gewalt. Ein Ansatzpunkt dabei ist der Erwerb von Wissen bzw. die Entwicklung intellektueller und selbstreflexiver Fähigkeiten.

Gewaltprävention kann sich an Opfer und an Täterinnen und Täter von Gewalt richten. Auch jene, die bisher nur als stille Beobachtende Gewalt wahrnehmen oder hinnehmen, sind dazu angehalten, Verantwortung zu übernehmen und zu Gewaltprävention beizutragen.

Problemstellung und Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit

Die ursprüngliche Intention dieser Arbeit war es zu Forschungsbeginn, eine Evaluation der Wirksamkeit und Realitätsangemessenheit unterschiedlicher Selbstverteidigungsangebote vorzunehmen. Dieses Ziel wurde allerdings bald beiseitegelegt, da sich herausstellte, dass Begriffsbestimmungen dessen, was Selbstverteidigung überhaupt ist, und was geschlechterangepasste Qualitätskriterien für erfolgreiche Gewaltprävention im Bereich Kämpfen und Selbstverteidigung sein können, bislang nicht ausreichend erforscht wurden.

In Bezug auf Inhalte von Selbstverteidigungskonzepten existieren zahlreiche unterschiedliche Lehrmeinungen. Jedes auf dem Markt befindliche Selbstvertei-

digungsangebot behauptet, selbst die „effektivsten“, teilweise allerdings je nach Konzept sehr unterschiedlichen Strategien der Selbstverteidigung und Gewaltprävention zu bieten und wirbt damit um Mitglieder.

Der Begriff „Selbstverteidigung“ erscheint für eine breite Öffentlichkeit ein scheinbar bekanntes Phänomen zu sein. Fast jeder Mensch verbindet, unabhängig davon, ob er selbst aktiv im Bereich Selbstverteidigung ist, teilweise emotional besetzte Vorstellungen davon, worum es sich bei diesem Phänomen handelt. Dennoch ist selbst in Wissenschaftskreisen noch nicht ausreichend definiert, was Selbstverteidigung ist.

Auch der Begriff „Gewaltprävention“ wird häufig ohne klare Definition „inflationär“ in Werbeangeboten unterschiedlicher Selbstverteidigungsanbieter verwendet. Von Angeboten zum Kämpfen und zur Selbstverteidigung wird erwartet, gewaltpräventiv zu wirken. Inwieweit dies allerdings tatsächlich der Fall ist, darüber gibt es nur wenige Studien.¹

Um diese Begrifflichkeiten vor der Willkür ihrer Anwendung im Alltag zu bewahren, braucht es zunächst wissenschaftliche Klarheit darüber, worum es sich dabei konkret handelt.

Am Beginn dieser Arbeit steht daher eine theoretische Begriffsklärung, welche Bedeutung Gewaltprävention und Selbstverteidigung in der vorhandenen Literatur einnehmen. Auch die Fakten und Ursachen von Gewalt in unserem europäischen Umfeld werden theoretisch erläutert.

Ziel der Arbeit wird im Anschluss daran sein herauszufinden, von welchem Gewaltbegriff in unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten ausgegangen wird, welche unterschiedlichen Definitionen von Selbstverteidigung und Gewaltprävention dort vertreten werden und welche didaktischen Konzepte von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsunterweisungen geeignet für den geschlechtergerechten Unterricht sind.

Warum braucht es „geschlechtergerechte“ Angebote der Gewaltprävention und der Selbstverteidigung? In dieser Forschungsarbeit wird aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die Gewaltrealität zum Teil von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern sein kann.

Zentraler Ansatzpunkt für Angebote der Selbstverteidigung und Gewaltprävention sind sinnvollerweise in unserer Gesellschaft vorhandene Gewalt- und Gefahrenpotenziale. Je nach Ort und betroffener Person sind Gefahren- und Gewaltsituationen unterschiedlich. Militärische oder polizeiliche Selbstverteidigung in Krisen-

1 vgl. Kapitel 2.2 „Kämpfen und Selbstverteidigung als Ansatzpunkte in der Gewaltprävention“

herden oder massiven Konfliktsituationen ist beispielsweise etwas völlig anderes, wie die Verteidigung im Falle eines Diebstahls oder bei körperlicher oder seelischer Verletzung im Alltag. Der Alltag von Türstehern zum Beispiel gestaltet sich unterschiedlich als der von Ärztinnen, von Lehrpersonen oder von Reinigungskräften, demnach sind auch deren Gefahrenquellen und Gewaltrealität anders. Der Alltag von Migrantinnen und Migranten, von lesbischen, homosexuellen, transsexuellen oder intersexuellen Menschen ist geprägt von deutlich mehr Anfeindungen in der Öffentlichkeit, als der vermeintlicher „Normalpersonen“ (FRA, 2013, S. 15-29). Der Alltag von Frauen in Partnerschaften ist gekennzeichnet durch mehr psychische, physische und sexuelle Gewalt durch den Partner, als dies in umgekehrter Geschlechterpositionierung der Fall ist. Jede vierte bis fünfte Frau in einer Beziehung erleidet massive Gewalt durch ihren Lebenspartner. Jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder neunte bis zwölfte Junge erfährt sexuellen Missbrauch in den meisten Fällen durch eine Person aus dem sozialen Nahbereich (Kapella, et al., 2011, S. 8ff; Braun, 2008, S. 6f)² Unterschiedliche Geschlechter sind unterschiedlichen Gewaltsituationen ausgesetzt, wobei dabei auch all jene gemeint sind, die nicht in unser vermeintlich reelles Bild der Zweigeschlechtlichkeit passen.

Logischer Schluss aus den vielfältigen unterschiedlichen Gewaltrealitäten von Menschen kann nur sein, im Zuge von Angeboten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention situationsangepasste Strategien gegen Gewalt anzubieten.

Die vorliegende Studie wird sich mit der Frage befassen, welche Handlungsstrategien und didaktischen Konzepte Expertinnen und Experten für Selbstverteidigung und Gewaltprävention entwickelt haben, um Gewalt zu vermeiden und mit ihr produktiv umzugehen und auch inwieweit die unterschiedlichen Gewaltrealitäten der Geschlechter dabei berücksichtigt werden. Es wird dabei von der Grundannahme ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen stereotypen Rollenbildern, patriarchalen Machtstrukturen, Geschlechterhierarchien und ausgeübten Gewaltformen in unserer Gesellschaft besteht.

Diese Arbeit versucht hermeneutische und empirische Antworten auf die folgenden Fragenkomplexe zu finden: ³

2 vgl. Kapitel 3.3.3 „Gewalt in Kindheit und Jugend“

3 vgl. Kapitel 6.1 „Forschungsfragen der empirischen Studie“

Dar. 1: Fragestellungen dieser Forschungsarbeit

Theorie / hermeneutische Interpretation:

1. Was bedeutet Gewalt? – Formen, Ursachen, Fakten und Mythen (Kapitel 3)
2. Was bedeutet Gewaltprävention (in der Schule)? (Kapitel 2.1)
3. Was bedeutet Selbstverteidigung? (Kapitel 2.2 und 2.3)
4. Welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlecht, Sozialisation, Geschlechterstereotypen und Gewalt bzw. Gewaltprävention? (Kapitel 2, 3, 4, 5)
5. Was bedeutet Geschlechtersensibilität und welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten? (Kapitel 4 und 5)



Empirie / qualitative Interviews:

1. Was verstehen Expertinnen und Experten unter Gewalt, deren Ursachen und Fakten? (Kapitel 7.1 bis 7.4)
2. Was wird in Expert*innenkreisen unter Gewaltprävention verstanden und welche didaktischen Vermittlungswege werden verfolgt? (Kapitel 7.5)
3. Was verstehen Expertinnen und Experten unter Selbstverteidigung und welche didaktischen Wege der Vermittlung wenden sie an? (Kapitel 7.6)
4. Welchen Zusammenhang sehen Expertinnen und Experten zwischen Geschlecht, Sozialisation und Geschlechterstereotypen mit Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung? (Kapitel 7.7 bis 7.11 und auch die Kapitel 7.1 bis 7.6)
5. Was verstehen Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität (in Unterrichtsangeboten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention)? (Kapitel 7.7 bis 7.11)



Durch eine Zusammenführung von Theorie und Empirie sollen die folgenden Fragen beantwortet werden:

Zusammenführung und Vergleich von Theorie und Empirie:

1. Welche erweiterten Modelle der Selbstverteidigung und Gewaltprävention können aus der hermeneutischen und empirischen Analyse der vorliegenden Daten entwickelt werden? (Kapitel 8.2)
2. Welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlecht, Sozialisation und Geschlechterstereotypen mit den Phänomenen Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung? (Kapitel 3, 4, 5, 8.3 und 9.1)
3. Welche geschlechtergerechten Strategien der Selbstverteidigung und Gewaltprävention wirken im Alltag erfolgreich gegen Gewalt? Welche Leitlinien und Qualitätskriterien für geschlechtersensible Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention lassen sich aus der hermeneutischen und empirischen Analyse ableiten? (Kapitel 9.1)
4. Welche erweiterten Definitionen der Begriffe Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlechtersensibilität lassen sich aus der hermeneutischen und empirischen Analyse der Daten ableiten? (Kapitel 9.2)

In der ersten Ebene dieser Forschungsarbeit werden also im Theorieteil fünf Leitfragen hermeneutisch ausführlich beantwortet. Diesen fünf Leitfragen wird danach in abgewandelter Form durch empirische Forschungsfragen nachgegangen. Sie werden durch qualitative Interviews von Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention an das praktische Feld herangetragen. Danach erfolgt eine Zusammenführung von Theorie und Empirie, indem hermeneutische mit empirisch qualitativen Erkenntnissen verglichen und gedeutet werden.

Das Phänomen Gewalt und Strategien der Gewaltprävention und Selbstverteidigung werden nur selten in Zusammenhang gebracht mit gesellschaftlichen Geschlechterhierarchien, Sozialisationsbedingungen und geschlechterstereotypen Erwartungshaltungen. Diese Arbeit setzt sich daher zum Ziel, den Zusammenhang zwischen Geschlecht, Sozialisation und Geschlechterstereotypen mit den Phänomenen Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung aufzudecken und sichtbar zu machen.

Zu erwarten ist, dass in der Fachliteratur bereits sehr viel Wissen vorhanden ist auf die Fragen: Was ist Gewalt? Was sind im Alltag relevante Formen, Ursachen und Fakten der Gewalt? Die Schwierigkeit dieser Theoriediskussion liegt unter anderem darin, sie auf für die eigene Forschung relevante Aspekte einzugrenzen. Inwieweit theoretische Modelle und Fachinformationen in der Praxis von Selbstverteidigung und Gewaltprävention umgesetzt werden, ist Teil der empirischen Forschung dieser Arbeit.

Auch zum Themenbereich Gewaltprävention finden sich in der Literatur zahlreiche Informationen und theoretische Ansätze, die meist spezifisch auf die jeweiligen Fachbereiche zugeschnitten sind (Schule, Sozialarbeit, Polizei, Militär, ...). Diesem Phänomen wird in der empirischen Studie begegnet, indem Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachbereichen zu deren Sichtweise auf Gewaltprävention befragt werden.

Der Themenbereich Selbstverteidigung ist dagegen ein sehr junges wissenschaftliches Feld. Klare Definitionen und theoretische Modelle sind erst in Entwicklung begriffen und werden daher im Rahmen dieser Forschungsarbeit bewusst aufgegriffen und weiter entwickelt. Anhand einer Analyse unterschiedlicher Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangebote wird versucht, eine Klarheit von Begriffen und einen Einblick in didaktische Konzepte der Praxis zu schaffen.

Bezüglich der Phänomene „Geschlechterstereotype und Gewalt“ bzw. „Geschlechtersensibilität“ besteht eine hohe Diskrepanz zwischen theoretisch vorhandenem Wissen und dessen tatsächlicher Umsetzung in der Praxis. Seit mehreren Jahrzehnten werden Forschungen in diesem Bereich vorangetrieben, dennoch finden sie in der alltäglichen Praxis beispielsweise von Bildungsangeboten oder auch in benachbarten Forschungsfeldern wenig Beachtung. Inwieweit daher theoretisches Wissen und dessen Umsetzung in praktischen Angeboten der Gewaltprävention und Selbstverteidigung vorzufinden ist, wird Teil dieser Forschungsarbeit sein.

Der Einstieg dieser wissenschaftlichen Arbeit in den „hermeneutischen Zirkel des Verstehens“⁴ setzt also bei den Begriffen Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und deren Zusammenhang zu Geschlecht an und wird bei einem hoffentlich tieferen Verständnis dieser Phänomene enden.

Strukturell ist die vorliegende Forschungsarbeit in vier Teile gegliedert: Sie beinhaltet einen 1) Theorieteil, 2) eine Beschreibung der Methoden, 3) die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Studie und 4) abschließend eine Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen, deren Basis die hermeneutischen und empirischen Analysen bilden.

Struktur des Theorieteils

Das zweite Kapitel widmet sich einer Definition zentraler Begrifflichkeiten dieser Arbeit. Definitionen und Erläuterungen der Begriffe „Gewaltprävention“, „Selbstverteidigung“, „subjektive Theorien“ und „Professionswissen von Lehrpersonen“ und deren Bedeutung für diese Forschungsarbeit werden geklärt (Kapitel 2: Was bedeuten Gewaltprävention, Selbstverteidigung und subjektive Theorien?).

4 vgl. z.B. Danner, 1998, S. 55ff; Grodin, 2009, S. 41ff

Kapitel drei befasst sich mit Definitionen, Formen und Entstehungswegen von Gewalt und stellt dem in der Öffentlichkeit häufig verzerrten Bild von Gewalt (statistische) Fakten und Fachinformationen gegenüber (Kapitel 3: Was bedeutet Gewalt? Was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?).

Danach erfolgt die Definition und Darstellung der Inhaltsebenen zentraler Begriffe sozialwissenschaftlicher Geschlechterforschung wie beispielsweise Doing Gender, Undoing Gender, Sozialisation der Geschlechter und Entwicklung von Geschlechterrollenstereotypen. Im Rahmen der fachlichen Auseinandersetzung wird deren Zusammenhang zu verschiedenen Ausprägungsformen von Gewalt beleuchtet. „Geschlechterräume“ und Raumeinschränkungen aus Gründen der geschlechtlichen Verwobenheit in unserer Gesellschaft sind Thema eines weiteren Unterkapitels. Raumeinnahme und Körpersprache sind wesentliche Ausdrucksmöglichkeiten, um Machtverhältnisse zu kennzeichnen. Männer beanspruchen im Durchschnitt mehr Raum als Frauen. Weibliche Körpersprache ist schmaler und weniger raum-einnehmend, Jungen und Männer nehmen im Alltag in öffentlichen und privaten Räumen einen größeren Bewegungsradius und Bewegungsraum ein. Bereits im Kindesalter werden durch typische Spielformen Räume vielfach gesellschaftlich stereotyp verteilt. Jungen bevölkern vermehrt Fußballplätze und Halfpipes, Mädchen eher Parkbänke oder Puppenecken im eigenen Wohnumfeld. Raumeinnahme und Machtausübung kommt im Zusammenhang mit der Entstehung unterschiedlicher Gewaltformen eine nicht unwesentliche Bedeutung zu, daher finden sich in dieser Arbeit fachliche Erläuterungen und wissenschaftliche Studien zu diesem Bereich (Kapitel 4: Welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten? Was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?).

Ein weiteres Theoriekapitel widmet sich dem pädagogischen Geschlechterdiskurs im Rahmen von Schulsport und Geschlecht. Es erfolgen eine kritische Auseinandersetzung mit didaktischen Handlungsleitlinien im Zuge von koedukativem bzw. geschlechterhomogenem Sportunterricht und der Versuch, Parameter festzumachen, was Geschlechterkompetenz im (Sport-)Unterricht ausmacht (Kapitel 5: Was ist Geschlechtersensibilität und welchen Zusammenhang besitzt sie zu Gewaltprävention?).

Beschreibung der Methoden, der Erhebung und Auswertung von Daten

Zu Beginn der empirischen Studie steht die Entwicklung der Forschungsfragen dieser Arbeit, die Methodenreflexion über unterschiedliche Methoden zur Erhebung von Expert*innenwissen und eine Hinführung und Begründung zur Auswahl der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009). Die Variablen der eigenen Studie und ein theoretisch-heuristisches Modell unterschiedlicher Kausalzusammenhänge dieser Untersuchung bezüglich subjektiver Theorien und dem Professionswissen der befragten Expertinnen und Experten für

Selbstverteidigung und Gewaltprävention werden erläutert. Danach werden die Kategorien der Untersuchung und Extraktionsregeln zur Auswahl des Materials dargelegt. Im Anschluss daran werden unterschiedliche in der qualitativen Sozialforschung diskutierte Gütekriterien erläutert, zusammengeführt und in einen aktuellen Zusammenhang gebracht. Abschließend wird erläutert, auf welche Weise in der vorliegenden Arbeit vorgegangen wurde, um diesen Gütekriterien zu entsprechen (Kapitel 6).

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

Anschließend erfolgt die Auswertung, Analyse und Interpretation der Daten und Darstellung der Ergebnisse aus 12 Expert*inneninterviews. Sie orientiert sich an den herausgefilterten 11 unterschiedlichen Kategorien der Studie (Kapitel 7).

*Expert*innen-Perspektiven auf Gewalt und Gewaltprävention:*

Fünf Kapitel und Kategorien der qualitativen Studie befassen sich mit Sichtweisen und subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten zu Gewalt und Gewaltprävention.

Es werden darin Definitionen, Formen von Gewalt und deren persönliche Wahrnehmung der Interviewpersonen dargestellt (Kapitel 7.1).

Ein weiteres Kapitel beleuchtet mögliche Ursachen und Entstehungswege von Gewalt aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten (Kapitel 7.2).

Typische Gefahrenorte und Gewaltsituationen für realistische Selbstverteidigungsstrategien werden ebenfalls in einem Kapitel analysiert (Kapitel 7.3).

Außerdem behandelt eine Kategorie bzw. ein Kapitel verschiedene in der Bevölkerung vorhandenen Fehleinschätzungen bezüglich Gewalt und Selbstverteidigung und entlarvt einzelne Fehleinschätzungen befragter Expertinnen und Experten bezüglich Gewalt und Selbstverteidigung (Kapitel 7.4).

Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt stellen ebenfalls eine zentrale Kategorie und Analyseebene dieser Dissertation dar (Kapitel 7.5).

*Expert*innen-Perspektiven auf Selbstverteidigung:*

Ein umfangreiches Kapitel beschreibt die Analyse und Interpretation der Kategorie „Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung“. Die Sichtweisen befragter Expertinnen und Experten zu Selbstverteidigung werden in einzelnen Unterkapiteln erfasst und gedeutet (Kapitel 7.6.1 bis 7.6.12).

Zum Abschluss dieses Teils der Arbeit erfolgen eine Zusammenfassung, abschließende Interpretation und die Entwicklung unterschiedlicher Modelle in Bezug auf

Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention. Definitionen der Sichtweisen des Begriffs „Selbstverteidigung“ werden dabei im Vergleich zu bisher in der Literatur vorhandenen Perspektiven deutlich erweitert. Es wurden außerdem unterschiedliche Inhaltsebenen von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention aus den verschiedenen Expert*inneninterviews herausgefiltert und zusammengeführt, die als Richtwert und didaktische Leitlinien gewaltpräventiver Interventionen und Selbstverteidigungsangebote dienen können. Abschließend wurde in Anlehnung an vorhandene Modelle der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention ein 5-Phasenmodell bezüglich des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention entwickelt und inhaltlich konkretisiert (Kapitel 7.6.13 bis 7.6.15).

*Expert*innen-Perspektiven auf Geschlechtersensibilität:*

Fünf weitere Kategorien und große Kapitel erfassen subjektive Theorien und Sichtweisen von Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention zu Geschlechtersensibilität (Kapitel 7.7), Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen, Geschlechterhierarchien (Kapitel 7.8) und Sichtweisen zu Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen (Kapitel 7.9).

Auch Einschätzungen befragter Expertinnen und Experten bezüglich koedukativer Angebote der Selbstverteidigung und Gewaltprävention im Vergleich zu Angeboten in geschlechterhomogenen Gruppen (Kapitel 7.10) und Sichtweisen zur Geschlechterrolle von Lehrperson werden in unterschiedlichen Kategorien erfasst (Kapitel 7.11).

Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt zu Beginn eine Methodenkritik und Darstellung der Limitationen der empirischen Studie (Kapitel 8.1). Außerdem werden die umfangreichen empirischen Befunde einer abschließenden Interpretation unterzogen und unterschiedliche Modelle der Gewaltprävention und Selbstverteidigung entwickelt (Kapitel 8.2). Es wird zusammengefasst, was Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität verstehen und welcher Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt besteht (Kapitel 8.3). Die beiden Kapitel widmen sich damit der Beantwortung eines Teils der Forschungsfragen.

Schlussfolgerungen

Abschließend wird einer Beantwortung der letzten beiden Forschungsfragen nachgegangen. Es werden in einer Zusammenführung von Theorie und Empirie methodisch-didaktische Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention entwickelt (Kapitel 9.1). Außerdem erfolgen erweiterte Definitionen der Begriffe Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlechtersensibilität (Kapitel 9.2).

Der wissenschaftliche Mehrwert dieser Forschungsarbeit sind tiefe hermeneutische und qualitativ empirische Einblicke in die Felder Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und deren Zusammenhang zu Geschlecht, Geschlechterrollenstereotypen, Geschlechterhierarchien und Geschlechtersensibilität im Rahmen didaktischer Angebote. Außerdem wird die Entwicklung erweiterter Definitionen, Modelle und Qualitätskriterien im Feld von geschlechtersensibler Selbstverteidigung und Gewaltprävention fokussiert.

Gewaltprävention richtet sich an Menschen, die Gewalt erleiden, an jene, die Gewalt ausüben und an all jene, die bisher in Passivität oder eigener Erstarrung bei vorhandener Gewalt zusehen. Das Erlernen von Strategien, um mit Gewalt kompetent umzugehen und den (eigenen und fremden) Aggressionstrieb in eine produktive Richtung zu bahnen, ist eine zentrale Herausforderung für alle Menschen.

In dem zu Beginn angeführten, berühmten Briefwechsel zwischen Albert Einstein und Sigmund Freud zeigt die Antwort des Psychologen die Unmöglichkeit auf, den Aggressionstrieb im Menschen abzuschaffen oder Gewalt völlig auszurotten. Auch wenn manche von Freuds Theorien unter Kritik geraten sind, legte er damit dennoch einen wichtigen Grundstein für unser Denken und das Verstehen menschlichen Verhaltens.

Uns Menschen bleiben, wie Freud erläutert, der Intellekt und das Erlernen einer produktiven Konfliktkultur. Alles, was die Entwicklung einer Kultur des Verstandes, der Kommunikation, Menschlichkeit und Fairness fördert, arbeitet gegen Gewalt.

Albert Einstein schreibt in seinem Essay „Für einen militanten Pazifismus“:

„Es wird nicht möglich sein, die kriegerischen Instinkte in einer einzigen Generation auszurotten. Es wäre nicht einmal wünschenswert, sie gänzlich auszurotten. Die Menschen müssen weiterhin kämpfen, aber nur, wofür zu kämpfen lohnt: und das sind nicht imaginäre Grenzen, Rassenvorurteile oder Bereicherungsgelüste, die sich die Fahne des Patriotismus umhängen. Unsere Waffen seien Waffen des Geistes, nicht Panzer und Geschosse.“ (Einstein & Freud, 1972, S. 10)

Mögen in dieser Arbeit „die Waffen des Geistes“ einen kleinen Betrag dazu leisten, Gewalt, deren Zusammenhang mit sozialen Handlungen und tradierten Rollen der unterschiedlichen Geschlechter und Perspektiven auf Selbstverteidigung und Gewaltprävention besser verstehen zu lernen und damit eine Basis für weitere Forschungen in diesem Bereich und Maßnahmen gegen Gewalt liefern.

2

Definitionen und Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten

2.1	Gewaltprävention: Definitionen, Modelle, Konzepte für Schule.....	15
2.1.1	Das Modell der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention.....	15
2.1.2	Gewaltprävention in der Schule	17
2.2	Kämpfen und Selbstverteidigung als Ansatzpunkte in der Gewaltprävention	22
2.3	Gelingensbedingungen für Selbstverteidigung als Mittel primärer Gewaltprävention.....	30
2.4	Die Erforschung subjektiver Theorien und didaktischer Konzepte in sozialen Handlungsfeldern.....	33
2.4.1	Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern.....	33
2.4.2	Professionswissen, subjektive Theorien und didaktische Konzepte von Lehrpersonen.....	35
2.4.3	Fragestellungen dieser Studie bezüglich Selbstverteidigung, Gewaltprävention und subjektiver Theorien von Expertinnen und Experten.....	36
2.5	Zusammenfassung: Zentrale Begrifflichkeiten dieser Studie.....	37

2

Definitionen und Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten

Die qualitative Studie dieser Dissertation befasst sich mit subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten zu geschlechtersensibler Gewaltprävention und Selbstverteidigung. Dieses Kapitel versucht daher die Bedeutung und den Zusammenhang der benannten Begrifflichkeiten für diese Forschungsarbeit zu klären. Es liefert hermeneutische Antworten auf folgende Fragen: Was bedeuten Gewaltprävention und Selbstverteidigung, welcher Zusammenhang besteht zwischen Kämpfen, Selbstverteidigung und Gewaltprävention und welche Bedeutung besitzen subjektive Theorien bei der Erforschung sozialer Handlungsfelder?

Zu Beginn dieses Kapitels erfolgen eine Vorstellung von Modellen und Konzepten der Gewaltprävention und Darstellung von Gewaltpräventionsprogrammen für Schulen (Kapitel 2.1).

In weiteren Unterkapiteln werden Kämpfen und Selbstverteidigung als Ansatzpunkte in der Gewaltprävention diskutiert und Bedingungen für das Gelingen von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention ausgemacht (Kapitel 2.2, Kapitel 2.3).

Die meisten Menschen meinen zu wissen, worum es sich beim Begriff „Selbstverteidigung“ handelt, allerdings ist dies selbst im wissenschaftlichen Umfeld noch nicht ausreichend erforscht und definiert. Ein zentrales Ziel dieser Forschungsarbeit wird sein, eine solche Definition und Klarstellung vorzunehmen.

Im Anschluss an die Klärung der Relevanz von Selbstverteidigung erfolgt eine Erläuterung subjektiver Theorien, didaktischer Konzepte und des Professionswissens von Lehrpersonen und deren Bedeutung bei der Erforschung sozialer Handlungsfelder (Kapitel 2.4).

Abschließend wird kurz auf das eigene empirische Forschungsvorhaben und die geplante Erforschung subjektiver Theorien von Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention eingegangen.

2.1 Gewaltprävention: Definitionen, Modelle, Konzepte für Schule

Zahlen und Fakten der Gewalt zeigen¹, dass Gewalt ein Phänomen unserer Gesellschaft ist, das diese Gesellschaft kennzeichnet. Gewaltpräventive Angebote und Maßnahmen gegen Gewalt müssen daher genau diese Fakten als Ausgangspunkt wählen, um erfolgreiche, geschlechtsangepasste Strategien gegen Gewalt entwickeln zu können. Genderaspekte dürfen gerade in der Arbeit gegen Gewalt nicht außer Acht gelassen werden. Die Ausformungen der Gewalt gegen Mädchen und Frauen, sowie Buben und Männer sind mit ihren Ursachen zutiefst in unserem Gesellschaftssystem verankert und sogar darin begründbar, daher können Präventionsmaßnahmen dagegen nur dort ansetzen.²

2.1.1 Das Modell der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention

In der Gewaltprävention wird in primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention unterschieden. Primäre Gewaltprävention setzt vor dem Auftreten von Gewalt an und richtet sich an alle Menschen mit dem Ziel, Gefährdung durch die Stärkung sozialer Kompetenzen im Vorfeld zu verhindern. Schul- oder Sozialprojekte zur Stärkung des Selbstbewusstseins, zum „Nein-Sagen“ und „Kinder-Stark-Machen“, Selbstverteidigungskurse, Mobbingprävention oder Impulse zur Stärkung des sozialen Gefüges in Klassen fallen beispielsweise in diese Kategorie (Zajonc, 2012, S. 44).

Forschungen im Bereich der primären Gewaltprävention wollen aufzeigen, mit welchen Mitteln, die Kompetenz und Selbstbestimmung der Gesamtbevölkerung erhöht werden kann, um der eigenen Hilflosigkeit entgegenzuwirken („Empowerment-Konzept“) (Godenzi 1994, S. 325f).

„Grundlogik der primären Gewaltprävention ist das systematische Ausschalten von Risikofaktoren, (also solche Bedingungen, die aggressives Verhalten wahrscheinlicher machen) und das gleichzeitige Aufbauen und Fördern von Schutzfaktoren (also solchen Bedingungen, die aggressives Verhalten weniger wahrscheinlich machen).“
(Gollwitzer, 2007, S. 141)

Da das Eindämmen von Risikofaktoren im Regelfall sehr schwierig ist (z.B. negativer Einfluss von Familie oder Peergroup), konzentriert sich Prävention üblicherweise vorrangig auf eine Förderung von Schutzfaktoren wie beispielsweise der

1 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

2 vgl. Kapitel 3.2.3 „Weibliche und männliche Aggressionsformen“, Kapitel 3.2.4 „Geschlecht und Gewalt“, Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“ und Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“

Schulung sozialer Kompetenzen, um neues Verhalten zu initiieren (Gollwitzer, 2007, S. 141f).

Inhalte für ein Sozialtraining in der Schule können beispielsweise sein: Eine Schulung von Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und sozialer Wahrnehmung, Gefühle erkennen und benennen, Erlernen flexibler Problemlösungsstrategien und eines gemeinsamen Handelns, Kommunikationstraining, Perspektiven wechseln oder Konsequenzen für das eigene Handeln vorwegnehmen lernen und eine gezielte Reflexion des eigenen Verhaltens (Petermann, et al., 1999, zit. nach Gollwitzer, 2007, S. 142).

Für den sozialen Nahraum und innerhalb von Familien formuliert Godenzi die folgenden fünf strukturellen und kulturellen primären Vorbeugungsstrategien für Gewalt, die neben individuellen Maßnahmen in erster Linie die hohe Relevanz einer gesellschaftlichen Ebene von Gewaltprävention herausstreichen:

- Die Beseitigung der Ungleichstellung der Geschlechter („gender inequality“),
- Nichtduldung und Sanktionierung körperlicher Gewalt gegen Kinder und Ehefrauen als Konfliktlösungsmittel,
- strukturelle Beseitigung ökonomischer Deprivation und materieller Unsicherheit als Ursachen für Gewalthandlungen im sozialen Nahraum,
- eine außerfamiliäre Stärkung sozialer Netzwerke, um soziale Isolation zu verhindern und eine stärkere Einbindung in Verwandtschafts- und Bekanntschaftsbeziehungen,
- Aufklärung, Erziehung und Vermittlung von Wissen (Godenzi, 1994, S. 328-334).

Primäre Gewaltprävention schließt die Bereitschaft mit ein, herrschende Geschlechterverhältnisse in Frage zu stellen und nach den Prinzipien einer geschlechterbewussten Pädagogik vorzugehen. Der Abbau klassischer Männlichkeitsvorstellungen und des Überlegenheitsanspruches von Jungen und die Entwicklung von Selbstsicherheit in der Auseinandersetzung mit herrschenden Männlichkeitsmustern im Rahmen von gezielter Jungenarbeit können als zentrale Ziele primärer Gewaltprävention in der Schule angesehen werden. Für Mädchen sowie für Jungen ist eine Stärkung ihres Selbstwertes im geschützten Raum von geschlechtshomogenen Gruppen zielführend und insbesondere für Mädchen eine Förderung von deren Selbstbehauptungsfähigkeit (Palzkill, 2004, S. 315). Die Bereitschaft zur Wahrnehmung von Gewalt stellt dabei eine wichtige Voraussetzung dar.

Sekundäre Prävention setzt an, wenn sich erste Gewalttendenzen zeigen. Sie richtet sich an gefährdete Personen und Gruppen oder greift kriminelle Gelegenheitsstrukturen auf, zum Beispiel in Streetwork-Projekten oder Anti-Aggressions-Trainings der Sozialarbeit (Gugel & Mijic, 2006, S. 33f, zit. nach Zajonc, 2013, S. 44). In diesem

Bereich gibt es ebenso wie bei der tertiären Prävention einerseits opferzentrierte Angebote (Telefonhotlines, Frauen- oder Kinderhäuser, rechtliche oder psychosoziale Hilfe) und andererseits täterzentrierte Interventionen und Therapien („Treatment“-Programme“, „emotional awareness training“, problem-solving skills training, „communication skills training“) (Godenzi, 1994, S. 336-350).

Tertiäre Prävention richtet sich an diejenigen, die bereits gewalttätig oder straffällig geworden sind, um erneute Gewalttätigkeit und Straffälligkeit zu verhindern (z.B. Resozialisierung von Straftatlassenen, Täter-Opfer Ausgleich, ambulante Angebote, soziale Trainingskurse) (Keup, 1976, S. 158ff; Pilz, 2001, S. 14; Kessler & Strohmeier, 2009, S. 15).

Im Bereich Schule besteht die Aufgabe der sekundären Gewaltprävention darin, Gewaltsituationen rechtzeitig zu erkennen, nach Möglichkeit zu verhindern und Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt zu entwickeln. Es geht um Opferschutz und Hilfe für Opfer, das Setzen von Konsequenzen für Täterinnen und Täter bzw. das Treffen von verbindlichen Vereinbarungen zum Umgang miteinander (Palzkill, 2004, S. 312; Godenzi, 1994). Zentrale Voraussetzung für Gewaltprävention in der Schule ist, dass abwertende, sexistische oder körperliche Gewalt überhaupt erkannt wird und nicht als Kavaliersdelikt bagatellisiert, sondern im gesamten Kollegium konsequent dagegen vorgegangen wird (Palzkill, 2004, S. 316ff).

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf primärer und sekundärer Gewaltprävention in der Schule liegen und einem Aufzeigen der Zusammenhänge zwischen kleinen Belästigungen, massiven Formen von Gewalt und gewaltfördernden, strukturellen Bedingungen unserer patriarchalen Gesellschaft.

2.1.2 Gewaltprävention in der Schule

Gewaltpräventionsprogramme für Schulen zielen vor allem darauf ab, Sozialkompetenzen bei aggressiven Jugendlichen zu fördern, Opfer zu begleiten, das Gruppengefüge zu stärken und eine Sensibilisierung für Gewalt herbeizuführen. Vor allem Mobbing, Hänseleien, Prügeleien und Rassismus soll damit vorgebeugt und aggressives Verhalten einzelner Schüler und Schülerinnen unterbunden werden (Kessler & Strohmeier, 2009). Ein gutes Schulklima und gezieltes Eingreifen von Lehrpersonen können nachhaltig dazu beitragen, dass Gewaltvorkommnisse verringert werden (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 218; Gugel, 2010, S. 101).

„In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht ‘vorgezeigt’ wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist oder es hinnimmt.“ (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 39)

In der Schule tragen daher Lehrerinnen und Lehrer, gleichaltrige Kolleginnen und Kollegen und die gesamte Schulklasse in entscheidendem Ausmaß dazu bei, inwieweit Gewaltprävention erfolgreich umgesetzt werden kann:

„Je nachdem, wie sich Lehrerinnen und Lehrer, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche sozialen Normen in der Gruppe gelten, wird aggressives Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler gestoppt oder verstärkt.“ (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 39)

In 88% der Mobbingvorfälle sind Gleichaltrige anwesend, allerdings greifen sie nur in 19% der Fälle ein. In jenen Fällen, in denen Gleichaltrige für Opfer Partei ergreifen und in Gewalthandlungen eingreifen, werden 57% der Mobbingvorfälle sofort gestoppt (Hawkins, Pepler & Craig, 2001, zit. nach Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 217). Gleichaltrige verwenden 54% ihrer Zeit dafür, aggressives Verhalten durch Zuschauen passiv zu verstärken, 21% ihrer Zeit ahmen sie Täter aktiv nach und nur 25% ihrer Zeit verwenden sie, um einzugreifen und aggressives Verhalten anderer zu stoppen (O’Connel, Pepler & Craig, 1999, zit. nach Strohmeier, et al., 2008, S. 217).

Klare Schulregeln, deren Nichtbefolgung Konsequenzen hat, ein gutes Klassenmanagement von Lehrpersonen, ein gut strukturierter Unterricht mit klaren Abläufen und Regeln und konsequentes Eingreifen im Ernstfall reduzieren die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing (Roland & Galloway, 2002, zit. nach Strohmeier, et al., 2008, S. 217).

Mobbing in der Schule ist nicht das Problem einzelner aggressiver Schülerinnen und Schüler, sondern ein Beziehungsproblem und Gruppenphänomen, an dem alle beteiligt sind. Schülerinnen und Schüler nehmen bei Mobbing folgende sechs Rollen ein:

- Täter/ Täterin (8%)
- Opfer (12%)
- Verstärker/in des Täter/innen-Verhaltens (19%)
- Assistent/in des Täters bzw. der Täterin (7%)
- Verteidiger/in bzw. Helfer/in des Opfers (17%)
- Außenstehende/r (24%)

13% der Schülerinnen und Schüler können keiner eindeutigen Rolle zugeordnet werden (Strohmeier, et al., 2008, S. 217). Erfolgreiche Gewaltprävention in der Schule richtet sich an eine möglichst große Gruppe, um sie zu positiven Verhaltensweisen zu mobilisieren. Alle Schülerinnen und Schüler sind auf unterschiedliche Weise beteiligt und tragen Mitverantwortung für Gewalt. Für Prävention kommt daher

der Mobilisierung von Zuschauerinnen und Zuschauern ein besonders hoher Stellenwert zu. Lehrpersonen können durch ihr Wissen über klassische Rollenverteilungen in Gruppen und gezielte Präventionsimpulse das soziale Gefüge von Klassen positiv beeinflussen (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 39).

Im Rahmen eines nationalen Aktionsplanes zur Gewaltprävention in Schulen wurde auf Initiative des Bundesministerium für Bildung und Forschung in Österreich das Programm „Weiße Feder - Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“ entwickelt (Spiel, Wagner & Strohmeier, 2012; Strohmeier, Schiller, Stefanek, Hoffmann & Spiel, 2012). Es handelt sich dabei um ein Mehr-Ebenen-Programm, das eine schulweite, systematische Vorgehensweise anstrebt und versucht eine möglichst große Gruppe von Personen (Direktion, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern) miteinzubeziehen und eine Schulgemeinschaft zu entwickeln, in der Gewalt nicht akzeptiert wird. In einer ersten Impulsphase, die einen Zeitraum von ein bis zwei Semestern benötigt, werden dabei verantwortliche Lehrenden-Teams bestimmt, schulinterne Fortbildungen veranstaltet, ein Aktionsplan für die gesamte Schule ausgearbeitet und danach etwa ein halbes Semester in der Praxis erprobt. In der zweiten Phase, der Reflexionsphase werden in einem halben Semester die im (vorläufigen) Aktionsplan festgelegten Elemente, wie Schul- und Klassenregeln, Vorgehensweise im Ernstfall, Informationspolitik, Maßnahmen in Klassen und Datenerhebung überprüft und optimiert. In einer dritten Phase, der Aktionsphase werden in etwa ein bis eineinhalb Semestern WISK-Klassenprojekte in einigen Klassen gestartet, bei denen die Förderung der Empathie, eine Perspektivenübernahme bei Schülerinnen und Schülern, das Bewusstmachen von deren eigener Verantwortung und das Erarbeiten von kompetenten Handlungsoptionen in Konfliktsituationen umgesetzt werden (Strohmeier, et al., 2008, S. 218f; Strohmeier, Schiller, Stefanek, Hoffmann & Spiel, 2012, S. 390f).

Gezielt eingesetzte und über einen längeren Zeitraum auf der gesamten Schulebene implementierte Programme wie dieses zeigen durchaus Erfolg, wenn sie eingesetzt werden (Gollwitzer 2007, S. 145). Bei Evaluationen des WISK-Programmes konnte beispielsweise gezeigt werden, dass soziale und interkulturelle Kompetenzen erhöht und aggressives Verhalten in Schulen deutlich reduziert wurde. Nach der Teilnahme am Programm wurden Schülerinnen und Schüler statistisch bedeutsam weniger Opfer von relationaler und offener Aggression (Strohmeier, et al., 2012, S. 393f).

Im Bereich Gewaltprävention an der Schule ist derzeit das zentrale Problem nicht der Mangel an Instrumenten, sondern dass sie zu selten zum Einsatz kommen, weil in österreichischen Schulen bisher eine Kultur der Verantwortlichkeit fehlt (Spiel, 2015, 31. März).

Eine wichtige Frage in der Gewaltprävention ist, wie der Prozess der Viktimisierung unterbrochen werden kann. Bei Auftreten von Gewaltvorkommnissen werden häufig nur Symptome bekämpft. Wenn Gewalt oder Mobbing in Schulen passiert, versuchen Lehrerinnen und Lehrer zielgerichtet einzugreifen (Klewin 2006, S. 215f). Schülerinnen und Schüler verorten dagegen vor allem auch außerhalb der Schule vermehrte Gewaltübergriffe und psychische und verbale Gewaltformen. Ihre Realität von Gewalt hört bei Verlassen der Schule nicht auf (Klewin 2006, S. 205f). Die Forderungen in der primären Gewaltprävention in der Schule durch Stärken des Gruppengefüges, Stärken von Selbstbewusstsein und den Abbau von Rollenstereotypen positiv zu wirken, bestehen schon lange. In der Praxis werden sie allerdings kaum umgesetzt und übrig bleibt dagegen eine Konzentration auf die Beseitigung von Tätergewalt und anlassbezogene Unterstützung von Opfern im Raum Schule. Physische Konflikte werden zwar größtenteils erfolgreich von Lehrkräften unterbunden, Schülerinnen und Schüler haben allerdings den klaren Anspruch an Lehrkräfte, dass diese nicht nur anlassbezogene, sondern eine dauerhafte Verbesserung der Gewaltsituation herbeizuführen vermögen und sowohl physische als auch psychische Gewalt rechtzeitig erkennen (Klewin, 2006, S. 205ff).

Schweden, Norwegen und Finnland waren die ersten Länder, die sich gezielt mit Gewalt an Schulen auseinandersetzten und gegen Bullying (= Mobbing) vorgingen. Dementsprechend verzeichnen diese Länder im europäischen Vergleich auch weniger Vorkommnisse von Gewalt. Als zentrale Risikofaktoren konnte der schwedisch-norwegische Psychologe Dan Olweus, der mit seinen Forschungen leitgend für zahlreiche weitere Studien und Gewaltpräventionsprogramme war, folgende Parameter herausfiltern, die die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ungünstig in Bezug auf das Gewaltverhalten beeinflussen:

- mangelnde emotionale Zuwendung der Eltern,
- mangelnde Grenzziehung durch Bezugspersonen bei aggressivem Verhalten,
- körperliche und andere „machtbezogene Erziehungsmittel“,
- und ein hitzköpfiges Temperament des Kindes (Olweus, 1995, S. 48f, zit. nach Klewin, Tillmann & Weingart, 2002, S. 1091)

Eine gezielte Grenzziehung bei aggressivem Verhalten und das gleichzeitige Vorleben von Respekt und Toleranz bzw. Vermeiden von machtbezogenen Erziehungsmitteln sind zentrale Präventionsstrategien für Lehrende. Schulen, an denen Lehrpersonen frühzeitig einschreiten, sind gewaltärmer (Gugel, 2010, S. 101) und

Jugendliche, die der Meinung sind, dass bei Gewaltvorkommnissen von Lehrendenseite eingegriffen wird, unterlassen eher die Ausübung von Gewalt (Baier, 2008, S. 66, zit. nach Gugel, 2010, S. 101). Verhaltensnahe „Classroom Management“-Maßnahmen durch Lehrerinnen und Lehrer zeigen große Effekte. Eine Belohnung von positivem Verhalten und Sanktionierung negativen Verhaltens, sowie Vertragsabschlüsse mit Schülerinnen und Schülern über das Einhalten von Klassenregeln sind dabei zentrale Strategien (Gollwitzer, S. 146).

„Erwachsene geben ein soziales Modell für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen ab. Deshalb sind soziale Regeln gleichermaßen von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern zu leben.“ (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 41)

Lehrpersonen sind ein prägendes soziales Modell für das Beobachtungslernen von Kindern und Jugendlichen. Ein authentisches Auftreten und achtsamer Umgang mit anderen, das Zeigen von Einfühlungsvermögen, Wertschätzung und Anerkennung durch Lehrerinnen und Lehrer bietet ein positives Modell für soziales Lernen von Schülerinnen und Schülern. Auch das Vorleben von kooperativem, geduldigem, partnerschaftlichem und tolerantem Verhalten und eines konstruktiven Umgangs mit Konflikten bietet zentrale Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, um dieses Verhalten von der Lehrperson zu lernen (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 41f).

Der erste Schritt für erfolgreiche Gewaltprävention ist, anzuerkennen, dass an der eigenen Schule Gewalt vorhanden ist. Es braucht eine Auseinandersetzung damit, was als Gewalt verstanden wird, das Entwickeln eines gemeinsamen Gewaltverständnisses und eine gezielte Bestandsaufnahme der Situation und dem Umgang mit Gewaltvorkommnissen vor Ort (Gugel, 2010, S. 108). Schmalspur-Programme, Einzelimpulse oder reine Informationen bezüglich Gewalt zeigen vergleichsweise wenig Erfolg. Strukturierte Programme, die Verhaltenskompetenzen gezielt trainieren und auf einer genauen Analyse der Situation basieren, die konsequent erwachsene Betreuungspersonen miteinbeziehen und in allen Phasen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern begleitet werden, sind dagegen erfolgreich. Gewaltprävention braucht eine Situationserhebung, theoretische Fundierung, die Kontinuität von Projekten und Unterstützung aller Beteiligten. Auch eine finanzielle Absicherung, Berücksichtigung kultureller Überzeugungen und Gepflogenheiten und eine gezielte Verzahnung von gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Hilfen ist dafür relevant (Gugel, 2010, S. 27f). Nachhaltige Gewaltprävention braucht also Zeit, Ressourcen, Kompetenzen und die Bereitschaft aller Akteurinnen und Akteure im Gesamtsystem Schule.

2.2 Kämpfen und Selbstverteidigung als Ansatzpunkte in der Gewaltprävention

Kämpfen und Selbstverteidigung sind mit dem Problem konfrontiert, dass alltagsweltlich jeder und jedem klar zu sein scheint, worum es sich bei diesen Phänomenen handelt. Allerdings liegen selbst in (wissenschaftlichen) Fachkreisen keine einheitlichen Definitionen dieser Begrifflichkeiten vor. Auch wenn Menschen selbst nicht aktiv Kampfsport oder Selbstverteidigung betreiben, erwarten viele von einem Kampfsport- oder Selbstverteidigungsangebot neben körperlichem Training auch persönlichkeitsbildende, soziale und den Selbstwert steigernde Effekte. Kuhn, Beuter, Finzel & Landgraf (2013, S. 195-205) belegten in einer Studie zu Erwartungshaltungen von Eltern, deren fünf- und neunjährige Kinder ein Karate- oder Judotraining besuchten, dass körperliche Betätigung, Gemeinschaft, emotionales Erleben, Freude an spielerischem Kämpfen, Wohlbefinden und Gesundheit bzw. eine Möglichkeit zum Auspowern und Aggressionsabbau als zentrale Zielsetzungen gesehen werden. Außerdem wird Kampfsport das Potential zur Steigerung des Selbstwertes und der Entwicklung mentaler Fähigkeiten wie beispielsweise dem Erlernen von Geduld, Disziplin, Regeln, Durchhaltevermögen, aber auch von Ruhe und dem Überwinden von Ängsten zugeschrieben. Eltern versprechen sich von Kampfsportangeboten auch die Schulung von sozialen Fähigkeiten, Empathie, Respekt, Mut, der Fähigkeit zur Selbstbehauptung, zum „Nein-Sagen“ und das Erlernen von erfolgreicher Selbstverteidigung. Die Autor*innengruppe hält schlussfolgernd fest, Erwartungshaltungen von Eltern hinsichtlich der Entwicklung konditioneller Parameter oder dem Spaß an Bewegung seien durchaus realistisch und durch Forschungsergebnisse belegt, betonen allerdings, dass Kampfsport nicht in der Lage ist, eine „quasi-therapeutische Wirkung“ zu entfalten, auch wenn zahlreiche positive Effekte auf die Persönlichkeit sehr häufig von Vereinen und Verbänden im Kampfsportsektor bei der Werbung für die eigenen Angebote wie selbstverständlich postuliert werden. Empirische Befunde, die solcherlei Wirkungen von Kampfsport tatsächlich belegen, sind bisher sehr selten und zeigen nur einen schwachen Hinweis auf eine positive Beeinflussung prosozialer Merkmale und ein gewisses Potential zur Entwicklung der Ich-Stärke von Kindern durch Angebote zum Kämpfen (Liebl, 2011, S. 139-149).

Angeboten zum Kämpfen werden vielfach auch gewaltpräventive Effekte zugeschrieben. Allerdings sind solche Wirkweisen keineswegs unumstritten und eindeutig belegt. Einerseits wird Kämpfen als Chance für Gewaltprävention gesehen, andererseits ortet man durchaus Gefahr, für gewaltbereite und gewaltfaszierte Menschen Reproduktionsmechanismen von Gewalt in Gang zu setzen (Pilz, 2015, S. 77). Gewalt fasziniert junge Menschen aus unterschiedlichsten Gründen. Sie bietet die Möglichkeit eigene Ohnmachtsgefühle zu überwinden, sie ist eindeutig, sie

ist ein Mittel, um Beachtung, Aufmerksamkeit und Anerkennung in der Gruppe zu erlangen und eine Möglichkeit, um Interessen durchzusetzen und vermittelt ein Gefühl von Abenteuer, Aktion und Flow (Pilz, 2001, S. 10). Sport bietet für Suchbewegungen von Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten, um sich auf positive Weise auszuleben, hält allerdings auch Gefahren bereit. In der Kultur des Sports sind einerseits Fairness, Solidarität und Gemeinschaft zentrale Kennmerkmale. Wenn allerdings die Steigerung körperlicher Leistungsfähigkeit als höchster Wert gilt und nur noch Überlegenheit und der Sieg über Gegnerinnen und Gegner zählen, verschwinden vielfach diese Werte. Diese Ambivalenz zwischen Ehre, Anerkennung, Erfolg einerseits und auf der anderen Seite überbordendes Leistungsdenken und Durchsetzen-Wollen gegenüber anderen ist allgegenwärtiges Kennzeichen des Sports und insbesondere des Kampfsports (Pilz, 2015, S. 78).

„Sport fordert und fördert Leistungsdenken und in nicht wenigen Disziplinen auch die Gewaltbereitschaft, aber Sport trägt auch dazu bei, Gewaltpotenziale zu kanalisieren und Aggressionen unter Kontrolle zu bringen.“

(Schnack & Neutzling, 1991, S. 185f, zit. nach Pilz, 2015, S. 78)

Sport bietet für Jugendliche zahlreiche Chancen bei ihrer Suche nach Sinn, Anerkennung und Erfolg.

„Es ist kaum vorstellbar, was mit Aggressionspotentialen von Menschen geschehen würde, wenn der Sport an der Übernahme dieser wichtigen Lenkungsrolle gehindert werden würde. Hier leisten kämpferische Sportarten einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Vermeidung einer eventuellen Eskalation des Gewaltproblems.“ (Zajonc, 2010b, S. 156)

Pilz (2015, S. 79) sieht Sport, Spiel und Bewegung als zentrales Erfahrungsfeld, in dem insbesondere junge Männer Erfolg, Selbstbestätigung, positives Gruppenerlebnis und Anerkennung miterleben können.

„Junge Menschen erfahren ihren gesellschaftlichen Wert oft über ihre Körperrepräsentation. Genau hierin liegt die Chance von sport-, körper-, und bewegungsbezogenen Angeboten – auch der Kampfkunst – in der Gewaltprävention.“ (Pilz, 2015, S. 79)

Gewalterfahrungen sind für junge Menschen zum Teil notwendiges Mittel, um zu lernen mit Aggressionen umzugehen. Gezielte pädagogische Angebote zum Raufen und Kämpfen bieten dafür produktive Gelegenheiten, um von einer Brutalisierung wegzuleiten und zu einem fairen Kräfteressen und Kanalisieren von Aggression hinzuführen (Negt, 1998, S. 119f, zit. nach Pilz, 2015, S. 81). Aggressionen zu verleugnen oder zu verdrängen führt nicht zum Ziel, vielmehr braucht es einen Weg, um Aggression in der Welt von Kindern und Jugendlichen zuzulassen und zu lernen auf respektvolle Weise miteinander umzugehen, ohne anderen zu schaden (Siebert, 2003, zit. nach Pilz, 2015, S. 82).

Für Mädchen und Frauen, die vielfach von männlichen Gewalthandlungen bedroht sind, bieten kämpferische Angebote die Möglichkeit, das eigene Selbstbewusstsein zu stärken, Durchsetzungsvermögen zu trainieren und Spaß am „Wild sein“ zu entwickeln (Pilz, 2015, S. 82f; Kraus & Kokert, 2007). Zielsetzungen einer Bewegungseinheit zum spielerischen Kämpfen sind daher je nach Alters- und Geschlechtsgruppe unterschiedlich. Zum Beispiel können bei 13-jährigen Jungen Fairnesserziehung, die Schulung von Selbstbeherrschung oder eine Kanalisation von Aggression als Zielsetzungen im Vordergrund stehen. Mädchen dagegen mangelt es weniger an einem körperlichen, fairen Miteinander als an Erfahrungen im Messen eigener Kräfte und dem eigenen Zutrauen stark und wild sein zu dürfen. Auch ein Ablegen von Angst vor zu nahem Körperkontakt oder vor Verletzungen sind mögliche wesentliche Zielsetzungen eines mädchenstypischen Unterrichts zum Kämpfen (Kraus & Kokert, 2007, S. 498). Mädchen körperlich und psychisch stark zu machen kann daher als zentraler Beitrag von Kämpfen und Selbstverteidigung als Mittel von Gewaltprävention gesehen werden. Studien belegen beispielsweise, dass in 80 bis 90% der Fälle, in denen sich angegriffene Frauen massiv zur Wehr setzen, Täter von ihrem Vorhaben ablassen. Auch bei leichter Gegenwehr wird in 68,4% der Fälle die Tat abgebrochen (Breiter 1994, S. 43; Tampe 1995, S. 33). Es bedarf also nicht unbedingt eines jahrelangen Kampfsport- oder Selbstverteidigungstrainings, um sich als Mädchen oder Frau erfolgreich zur Wehr zu setzen, sondern vorrangig der Schulung von Entschlossenheit und dem Willen sich erfolgreich abzugrenzen und zu kämpfen.

Zajonc (2013, S. 37) betont allerdings, dass gewaltpräventive Effekte von Angeboten zum Themenbereich Kämpfen nicht automatisch eintreten, wie dies zahlreiche Kampfsportverbände suggerieren, die Kampftechniken als sozialerzieherische Maßnahme zur Persönlichkeitsstärkung anpreisen, ohne dafür allerdings gezielte pädagogische Konzepte bereitzustellen. Er sieht einen spielerischen, partnerschaftlichen und respektvollen Umgang miteinander unter Einhaltung klarer Regeln und Einhaltung von wertschätzenden Ritualen als zentrale Gütekriterien für Kämpfen als Mittel der Gewaltprävention. Einer gezielten Inszenierung von Kampfgeschehen und einer vertrauensvollen und gegebenenfalls sogar feierlichen Atmosphäre kommt dabei große Bedeutung zu. Damit werden Achtsamkeit, Wachsamkeit und Wertschätzung als hohe Werte deklariert und an konkreten Handlungen, statt nur an Worten festgemacht. Um gewaltpräventive Effekte erzielen zu können, müssen außerdem Anleitende in der Lage sein, zielgruppenbezogen angepasst zu agieren und geschlechterspezifische Bedürfnisse zu berücksichtigen. Das Ermöglichen eines gesunden Maßes an Leistungsvergleich, ohne den Wettkampfgedanken zu stark zu betonen, das Einfordern von Achtsamkeit im Umgang miteinander, das persönliche Vorleben von Werten und Normen und reflektierte Anerkennen der eigenen Grenzen als Lehrperson, gelten dabei als weitere wesentliche Qualitätskriterien (Zajonc, 2013, S. 45).

Sport beinhaltet häufig Praktiken, in denen körperliche Leistungsfähigkeit als höchster Wert angesehen und der Sieg zum Maß aller Dinge wird. Ziele sind dabei häufig der bewusste Angriff und die Entladung von Gewalt am sportlichen Gegner oder der Gegnerin. Daher sollten beim Anleiten von Kämpfen mit dem Ziel der Gewaltprävention kampftechnische Inhalte nicht überbetont werden, sondern vielmehr Etikette und Rituale als erzieherische Instrumente und ein geistiger Schulungsweg in den Vordergrund gerückt werden (Zajonc, 2010b, S. 158).

In der Schule und in der sozialen Arbeit sind zwei grundlegende Zielgruppen für Kampfsportangebote festzumachen. Einerseits jene Kinder und Jugendliche, die ihre Selbstbehauptung in Konfliktsituationen verbessern möchten und Schutzmaßnahmen erlernen wollen, um nicht Opfer von Gewalt zu werden. Zur zweiten Zielgruppe zählen jene Jugendliche, die bereits wegen ihres motorischen oder sozialen Verhaltens auffällig geworden sind und selbst Gewalt als Mittel der Machtausübung einsetzen. Häufig sind diese Jugendlichen bereits selbst Opfer von Gewalt geworden (Zajonc, 2007, S. 194).

„Besonders Jugendliche die in schwierigen sozialen Verhältnissen aufwachsen und für die gewalttätiges Verhalten zum Alltag gehört, interessieren sich stark für ‘hartes’, körperbetontes Kampftraining.“ (Zajonc, 2007, S. 194)

Sie wollen Kampftechniken lernen, um auf andere Macht ausüben zu können. Gleichgültig dabei ist, um welche Kampfsportart es sich handelt, Hauptsache im Training „geht richtig etwas ab“. Die Faszination steigt, wenn Techniken „straßentauglich“ sind. Gewaltgewohnte Jugendliche sind bereit, ihren Körper zu stählen und kultivieren häufig kraftdemonstrierende Posen und Drohhaltungen zur Abschreckung (Zajonc, 2007, S. 194f).

Zajonc (2007) zitiert einen 12-jährigen Jungen, der erklärt, was er mit Kampfkunst verbindet:

„Die können meist gut so voll geile Kampftechniken. Dem anderen direkt an den Kopf treten und so. Einer aus der Nachbarklasse trainiert immer Kampfkunst. Der lernt echt, wie man jemanden mit einem Schlag klar macht. Der hat’s echt voll drauf.“ (Zajonc, 2007, S. 195)

Als Trainingsinhalt hauptsächlich die Vermittlung von Angriffstechniken in den Vordergrund zu rücken erscheint daher kontraproduktiv für Gewaltprävention (Zajonc, 2007, S. 197). Im Gegensatz dazu könnten beispielsweise das Einüben traditioneller Bewegungsformen (Kata), bei denen Bewegungschoreographien durch häufige Wiederholung eingeübt werden und die Thematisierung philosophischer Hintergründe von Kampfkunst gewaltpräventive Impulse liefern. Übungen zur Haltungsschulung und Distanzwahrnehmung, Verbesserung von Beweglichkeit und Rhythmusgefühl oder Techniken zur Entspannung und bewussten Atmung können bei gewaltpräventiven Angeboten das spielerische Erlernen von Kampf-

techniken begleiten. Etikette und Rituale bilden einen zentralen Rahmen, zum Beispiel durch eine Verbeugung zu Beginn oder am Ende und ein rituelles Sitzen, das eine klare Ordnung schafft und als Zeichen gegenseitigen Respekts regelmäßig angewendet wird. Eine häufige Wiederholung hilft Bewegungsstrukturen und Tätigkeiten zu vertiefen und das kollektive Handeln gewinnt dadurch eine soziale Bedeutung. Durch diese Formen der Inzenierung und Fokussierung kann ein aufmerksamer Bewusstseinszustand geschaffen werden (Zajonc, 2007, S. 199f).

Nach einem 9-wöchigen Kampfkunst-Projekt in einer Hauptschule, das die genannten Inhalte zum Thema hatte, antwortete ein Junge auf die Frage, ob andere Personen meinen, er habe sich verändert:

„Mein Kumpel hat gesagt dass ich jetzt sehr gut zuhören kann und ich meine Gefühle besser ausdrücke.“ (Zajonc, 2007, S. 199)

Ein 14-jähriges Mädchen meinte:

„Meine Freunde haben mir gesagt, dass ich mich verändert habe in Sachen wie gleich aggressiv werden und nicht gleich zuschlagen wie vorher.“
(Zajonc, 2007, S. 199)

Als zentrale Bausteine für Angebote zur Gewaltprävention im Schulsport sieht Zajonc (2010a, S. 16-22; 2008, S. 22-29) folgende Inhalte und Themenbereiche:

1. Regelkompetenz und die Entwicklung eines „inneren Schiedsrichters“ (z.B. Experimentieren mit den Grenzen von Regeln und Ausverhandeln von fairen Regeln),
2. Fairplay-Rituale und Dialog (z.B. abschließende Klatschgasse für alle Teilnehmenden, Sitzkreis zum gegenseitigen Austausch und zur Reflexion, Verneigung als Gruß und Dank, ...),
3. Spielformen zum Aufbau von Vertrauen,
4. Übungen, um bewusst mit Nähe und Distanz umzugehen und zur Anbahnung von Kontakt,
5. Spielformen zur Teamfähigkeit und Kooperation,
6. „Wilde“ Spielformen zum Ausleben von Kraft und Aggression und zum Kämpfen.

Dabei können beispielsweise spielerische Formen von Ringen zum Einsatz kommen, andererseits auch Boxtechniken mit kontrolliertem und dosiertem Körperkontakt. Harte Treffer oder Schläge auf den Kopf sollten dabei allerdings generell verboten sein und haben im Wiederholungsfall den Abbruch der Übung zu Folge (Zajonc, 2008, S. 27).

In dieser Arbeit ist ein zentrales Ziel aufzuzeigen, wie eng unterschiedliche Formen von Gewalt mit geschlechtsspezifischen Rollen und Geschlechterhierarchien verwoben sind. Mädchen und Jungen sind teilweise unterschiedlichen Formen von

Gewalt ausgesetzt und üben auch unterschiedliche Formen von Gewalt aus, die zu einem nicht zu unterschätzenden Teil durch die Anwesenheit des anderen Geschlechtes verstärkt werden können. Studien belegen, dass beispielsweise Jungen Pausenkämpfe härter und besonders gerne austragen, wenn das andere Geschlecht zusieht, also Gewalt gefördert wird durch dessen Anwesenheit (Popp 2004, S. 390). Es wurde bereits dargestellt, dass bisher im Schulsport Koedukation per se nicht zur gewünschten Chancengleichheit der Geschlechter führte.³

Spielerisches Kämpfen wird vielfach als Chance gesehen durch das Umsetzen eines „friedlichen Gegeneinanders“ aber „kämpferischen Miteinanders“ soziale Kompetenzen zu fördern (Beudels, 2008, S. 25). Studien zum Umsetzen von koedukativem, spielerischen Kämpfen zeigen dabei ein interessantes Bild: Während beispielsweise im Grundschulalter, in dem Mädchen durchaus gleich stark wie Jungen sein können, beim Einsatz von spielerischem Raufen in koedukativen Gruppen noch die Chance besteht, Geschlechterstereotype aufzubrechen (Leffler, 2013; Welsche, 2016), belegen verschiedene Untersuchungen beim Einsatz von spielerischem Kämpfen in koedukativen Gruppen für die Sekundarstufe, entgegen der teils erwarteten Überwindung von Geschlechtsrollenstereotypen (Bertrams, 2004, S. 205), dass sogar Geschlechtsrollenstereotype reproduziert und verstärkt werden (Hartnack, 2014; Hartnack, 2015; Welsche, 2014). Wird Koedukation in einem Feld eingesetzt, das „körperkontakt-intensiv“ und „berührungsfreundlich“ (Beudels 2008, S. 12) ist, liegt es sehr nahe, dass es zu Überforderungen kommen kann, wenn beide Geschlechter gleichzeitig einem „spielerischen Miteinander-Gegeneinander“ nachgehen. Mädchen erleben sich als schwächer und beide Geschlechter kommen zu dem klaren Schluss: „Jungs sind halt stärker“, sie kämpfen ernster und brutaler, während Mädchen „nur herumlachen“ und eben schwächer sind.

In Wettkämpfen unterschiedlicher Kampfsportarten ist völlig klar, dass geschlechtergetrennt und in Gewichtsklassen gekämpft wird. Mehr Muskelmasse bedeutet mehr Kraft, Vergleiche mit höheren Gewichtsklassen würden daher ein deutlich höheres technisches Können, als das der Gegnerin oder des Gegners erfordern. In der Schule geschlechtergemischte Situationen beim Kämpfen zu schaffen, macht nur Sinn, wenn klare Ziele zuvor festgelegt werden, die Lehrperson eine hohe Geschlechtsrollenreflexivität mitbringt und außerdem in der Lage ist, aus der koedukativen Situation produktive Lernfelder für ein Aufweichen von Geschlechtsrollenstereotypen zu schaffen. Bewegungs- und Sportunterricht in geschlechtshomogenen Gruppen bietet für beide Geschlechter vielfach ruhigere und geschützte Räume für ihre Körperlichkeit, Interessen und persönliche Entwicklung. Zeitweilige Koedukation kann allerdings eine wertvolle Ergänzung bei der Entwicklung eines reflexiven Geschlechtsrollenbildes bieten (Kraus, 2017, S. 21-24).

3 vgl. Kapitel 5.1 „Koedukationsdebatte in Schule und Sportunterricht“

Im Bereich Selbstverteidigung und Zweikampf gibt es bisher noch keine wissenschaftlich evaluierten, kohärenten, didaktischen Konzepte, wie sie in der Sportdidaktik diskutiert werden (Funke, 1983, 2007; Scherler, 2004; Kurz 1990). In den österreichischen Bildungsstandards für Schulen wurde 2014 für die Unterstufe erstmalig Zweikämpfen als zentrale Fachkompetenz im Sportunterricht verankert. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Regeln und Rituale des Zweikämpfens einzuhalten oder einfache spielerische technische und taktische Anforderungen beim Kämpfen zu bewältigen.

Angebote zur Selbstverteidigung sind dagegen nicht explizit als Bildungsziel im österreichischen Lehrplan bzw. den Bildungsstandards verankert. Dennoch werden von erfahrenen Sportlehrkräften oder in Form von Projekten mit externen Trainerinnen und Trainern zum Teil Selbstverteidigungsangebote im Sportunterricht initiiert.

Selbstverteidigungskonzepte basieren teilweise auf lange geschichtlich gewachsenen Traditionen (Saldern, 2014) oder wurden von Einzelpersonen für die Praxis entwickelt oder weiterentwickelt (Kraus, 2000, S. 123f). Es gibt unzählige Literaturquellen unterschiedlicher Qualität, die Zusammenstellungen von körperlichen Techniken oder psychologischen und verbalen Selbstbehauptungsstrategien präsentieren (z.B. Kernspecht & Karakalis 2003, Thomson, 2004; Bateman, 1978). Eine tiefere Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Hintergründen oder konkreten didaktischen Zugangsweisen von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention sind dagegen eher rar (Neumann, Saldern, Pöhler & Wendt, 2007; Graff, 2005; Dirnbacher, 1991; Dirnbacher & Bauer-Pauderer, 1991).

Wie eingangs angesprochen herrscht im Bereich Kämpfen und Selbstverteidigung ein Mangel einer klaren Begriffsabgrenzung und Begriffsdefinition. Teilweise werden selbst in Kreisen von Expertinnen und Experten die Begriffe Kampfkunst, Kampfsport, Selbstverteidigung oder Gewaltprävention als Synonyme verwendet. Kampfsportvereine oder Selbstverteidigungskonzepte bieten für Kinder spielerische Impulse zum Kämpfen und zur Selbstbehauptung und nennen dies „Selbstverteidigung“ oder „Gewaltprävention“. Wie bereits dargestellt, wird Angeboten zum Kämpfen, wenn sie bestimmten Voraussetzungen entsprechen, auch in Fachdiskussionen das Potential zugestanden, gewaltpräventive und Selbstwert steigende Effekte zu entwickeln, eindeutige wissenschaftliche Belege dafür sind allerdings rar.

Staller und Bertram (2016, S. 57) nehmen eine Zusammenstellung und Übersicht über in die der Literatur vorhandene Begriffsdefinitionen von Selbstverteidigung, Selbstbehauptung und Gewaltprävention vor und konstatieren eingangs in ihrem Artikel:

„Wenn in der praktischen Anwendung oder im wissenschaftlichen Diskurs mit den gleichen Wörtern stillschweigend unterschiedliche Begriffe verbunden werden oder handelnde Parteien gleichartige Sachverhalte und Begriffe partout unterschiedlich benennen wollen, erschwert dies den Meinungs- und Wissensaustausch oft unnötig.“ (Staller & Bertram, 2016, S. 57)

Da sich allerdings das Forschungsfeld der Kampfkunstwissenschaften (Martial Arts Studies) erst in seinen Anfängen befindet (Bowman, 2015) ist es „nicht verwunderlich, dass sich zum aktuellen Zeitpunkt Unstimmigkeiten in den Grundbegriffen dieses Forschungsfeldes zeigen“ (Staller & Bertram, 2016, S. 57).

Abschließend zu ihrer Zusammenschau unterschiedlicher Definitionen von Selbstverteidigung in der Literatur (Brecklin & Middendorf, 2014; Cummings, 1992; Angelman, Shinazato, Van Hasselt & Russo, 2009; Banks, 2010; Banks & Reed, 2003; Harasymowicz, 2007; Binder & Kerschek, 2007; Quinn, 1994; Korn, Besold & Huber, 2009; Paul, 2005; Theiler et al., 2014) versuchen Staller und Bertram (2016) den Begriff „Selbstverteidigung“ zu präzisieren, indem sie eine Unterscheidung in „Selbstverteidigung im engeren Sinn“ und „Selbstverteidigung im weiteren Sinn“ vornehmen.

„Selbstverteidigung im engeren Sinn“ beschränkt sich nach Angaben der Autoren dabei auf Verhaltensweisen gegen körperliche Angriffe und ausschließlich körperliche Konfliktsituationen und meint:

„Effektive Verhaltensweisen, welche im konkreten Fall dazu geeignet sind, einen Angriff auf die körperliche Unversehrtheit von sich und anderen abzuwehren.“ (Staller & Bertram, 2016, S. 65)

Der Begriff „Selbstverteidigung im weiteren Sinne“ umfasst auch nicht körperliche Maßnahmen:

„Effektive Verhaltensweisen, welche dazu geeignet sind, die psychische und physische Unversehrtheit von sich und anderen gegen aggressive Handlungen zu schützen.“ (Staller & Bertram, 2016, S. 65)

Diese Definition von Selbstverteidigung bezieht auch Maßnahmen individueller Gewaltprävention mit ein, die längere Zeit vor dem Auftreten von Aggression, unmittelbar vor einem Angriff (Primärprävention) oder nach einer Aggressionshandlung (Tertiärprävention) angewendet werden können. Dabei nützliche „Social Skills“ sind beispielsweise ein selbstsicheres Auftreten, klares Kommunizieren und Formulieren von eigenen Bedürfnissen oder Grenzen zu setzen gegenüber Angreifern (Staller & Bertram, 2016, S. 64).

Selbstbehauptung definieren Staller und Bertram als die

„Fähigkeit, sich nach außen hin der eigenen Rechte, Grenzen und Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken bewusst zu sein und diese klar und respektvoll kommunizieren zu können.“ (Staller & Bertram, 2016, S. 65)

Die Autoren gehen davon aus, dass künftige Forschungsbemühungen in diesem Feld untrennbar mit einer klaren und eindeutigen Begriffsbildung verbunden sein werden und deren Voraussetzung darstellen (Staller & Bertram, 2016, S. 68).

Ein zentrales Ziel dieser Arbeit wird sein, in diesem erst im Anfang befindlichen Forschungsfeld der „Martial Arts Studies“ zu einer präzisen Begriffsbildung und Perspektivenerweiterung der Sichtweisen von Selbstverteidigung und Gewaltprävention beizutragen.

2.3 Gelingensbedingungen für Selbstverteidigung als Mittel primärer Gewaltprävention

Wie in den vergangenen Kapiteln bereits ausgeführt wurde, sind zahlreiche Voraussetzungen notwendig, um tatsächlich eine gewaltpräventive Wirkung von Programmen zu erzielen. Eine konkrete Situationsanalyse, Theoriebasiertheit und regelmäßige, längerfristige Implementierung eines Angebotes erscheinen dabei als Grundvoraussetzungen.

Durchgeführte Kampfsport- und Selbstverteidigungskurse als Mittel der Gewaltprävention wurden allerdings bislang kaum systematisch evaluiert. Ohne wissenschaftliche Evaluation lässt sich nicht ausschließen, dass gut gemeinte Maßnahmen möglicherweise sogar negative Effekte haben (Gollwitzer 2007, S. 141ff). Wichtig bei Gewaltprävention und Selbstverteidigung ist die Frage nach der Zielgruppe. Gewaltprävention ist nur dann zielführend, wenn zielgruppengerecht, geschlechtergerecht und altersgerecht vorgegangen wird. Strategien, die Polizisten im regelmäßigen Training und der polizeilichen Gewaltprävention praktizieren, sind meist nicht sinnvoll für den Alltag anwendbar. Waffenabwehr müssen bestimmte Berufsgruppen trainieren, nicht aber beispielsweise Mädchen und Burschen in der Schule (Graff, 2005, S. 34). Es stellt sich sogar die Frage, ob bei „Alltagsmenschen“ eventuell negative Effekte für das Selbstbewusstsein und das Angstempfinden erzielt werden, wenn einzelne Male Waffenabwehr trainiert wird, man/frau selbst allerdings im Gegensatz zum Kampfkunstmeister dennoch recht hilflos solchen Gefahrensituationen entgegensieht. Zahlreiche Selbstverteidigungskonzepte (z.B. Jiu Jitsu, Wing Tsun, Krav Maga)⁴ richten in der Gewaltpräventionsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen teilweise ihren Hauptfokus auf fremde Tätergewalt in öffentlichen Räumen. Es werden vorrangig Kampfsituationen trainiert, in denen versucht wird, massiven körperlichen Angriffen vorrangig körperliche Strategien mit und ohne Waffe entgegenzusetzen oder Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsstrategien für Gefahrensituationen „auf der Straße“ zu lernen.

Der deutsche Ju-Jutsu-Verband und anerkannte Fachverband für Gewaltprävention, hat beispielsweise im Zuge einer Förderung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend das Selbstverteidigungskonzept „Nicht mit mir“ entwickelt, in dem Kinder nach dem Drei-Ampel-Prinzip trainieren (1. Gefahren erkennen – 2. verbale Selbstbehauptung – 3. körperliche Selbstverteidigung, um eine Flucht zu ermöglichen) und lernen sollen gegen Angreifer vorzugehen. Eine Evaluation im Anschluss an die Kurse konnte belegen, dass Kinder wie erwünscht gezielt „Nein“-sagen, Hilfe organisieren, sich selbst verteidigen und flüchten (Huber & Sklizovic, 2011, S. 157ff). Diese Kurse trainieren beispielsweise in Rollenspielen, wie Kinder reagieren sollen, wenn sie von Fremden angesprochen werden. Ein Blick auf die Fakten der Gewalt macht allerdings deutlich, dass der Großteil der Gewalt im sozialen Nahraum stattfindet. Viel häufiger sind beispielsweise Kinder von familiärer Gewalt innerhalb der Familie betroffen. Jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder neunte bis zwölfte Junge ist von sexuellem Missbrauch betroffen (Kapella, et al., S. 8ff, Braun, 2008, S.6f). Beratungsstellen für sexuellen Missbrauch empfehlen, Kinder stark zu machen sich zu wehren. Verbotssätze wie „Steig nicht in ein fremdes Auto“, „Lass dich nicht von Fremden ansprechen“ sollten dabei vermieden werden, da solche Warnungen ängstlich und misstrauisch machen und Kinder in ihrer Bewegungsfreiheit und Selbstständigkeit einschränken (Braun 2008, S. 5). Laut Statistik stellen fremde Täter eher die Ausnahme dar, dennoch sind Strategien gegen fremde Täter tief in zahlreichen Selbstverteidigungskonzepten verwurzelt. Ein Training, das Hauptfokus auf fremde Täter und öffentliche Räume richtet, verschleiert allerdings gleichzeitig zahlreiche Gewaltformen, denen Kinder und Erwachsene im sozialen Nahbereich ausgesetzt sind. Es ist nicht evaluiert, ob diese falschen Bilder von Gewalt für eine tatsächliche Selbstverteidigung und Abgrenzung in Gewaltsituationen nicht mehr Schaden als Nutzen anrichten.

4 **Jiu Jitsu:** jap. „Die Kunst des Nachgebens“; Schlag-, Tritt-, Stoß-, Wurf-, Hebel- und Würgetechniken; Konzepte für Kinder: „Nicht mit mir“ (Deutschland), „Sicherheit4Kids“ (Österreich) - Kinder lernen Gefahrensituationen frühzeitig zu erkennen und Körpersprache einzusetzen, „Nein“-sagen, lautes Schreien, fliehen und Hilfe organisieren, einfache Selbstverteidigungs-Techniken; (Huber & Sklizovic, 2011)

Wing Tsun: chin. Kung-Fu-Stil; körperliche Selbstverteidigung und Strategien der Selbstbehauptung; prinzipienbasiert: z.B. „Nimm auf, was kommt, begleite, was geht. Ist der Weg frei, stoß vor“; auch Unterrichtskonzepte speziell für Kinder und Frauen; (Kernspecht & Karakalis, 2003; Brizin & Kernspecht, 2013)

Krav Maga: israel. Selbstverteidigungskonzept ohne und mit Waffen; Angriffspunkte am Körper, Ausgangsstellungen, Verteidigungs- und Angriffstechniken mit Händen und Beinen, Verteidigungstechniken gegen Würgetechniken, Schwitzkasten, Umklammern, Ergreifen von Kleidung und Haaren und gegen Messerangriffe; prinzipienbasiert: z.B. „Dont be there“ - „Geh nicht dorthin, wo es gefährlich ist“ Alltagsgegenstände werden als Waffen benutzt; auch Konzepte speziell für Kinder und Frauen; (Staller & Bertram, 2016)

Feministische Selbstverteidigungskonzepte (z.B. Wendo, Frauen in Bewegung, Drehungen)⁵ berücksichtigen gesellschaftliche Zusammenhänge der Gewalt und deren Auftreten im sozialen Nahraum und konzentrieren sich inhaltlich auf das Empowerment von Mädchen und Frauen, damit sie sich erfolgreich gegen Übergriffe abgrenzen können (Kraus, 2000, S. 126ff). Sie sind allerdings nur ein möglicher Zugang von vielen auf dem für Gewaltprävention offenen „Markt“ der Selbstverteidigungskurse und sie richten sich ausschließlich an Mädchen und Frauen. Eine gezielte Gewaltpräventionsarbeit für Jungen, die gesellschaftliche Rahmenbedingungen und eine klare Analyse individueller Gewaltsituationen für die jeweilige Zielgruppe vornimmt, gibt es bisher nur selten.

Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention sind eine gezielte Situationsanalyse individuell relevanter Gewaltsituationen, die Theoriebasiertheit und pädagogische Ausrichtung von Konzepten, eine regelmäßige und längerfristige Implementierung eines Gewaltpräventionsangebotes und das Berücksichtigen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, in denen Gewalt entsteht.

„In der Annahme, dass gewalttätiges Handeln seinen Ursprung in gesellschaftlichen Bedingungen hat und in direktem Bezug sowie in Abhängigkeit zu strukturellen Lebensbedingungen entsteht und geschieht, muss Gewaltprävention sowohl individuelles Verhalten als auch die kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Bedingungs Ebenen berücksichtigen.“ (Zajonc, 2010b, S. 162)

In Praxisprojekten zur Gewaltprävention muss daher zu Beginn die Frage gestellt werden, welchen Formen der Gewalt die jeweilige Zielgruppe ausgesetzt ist und welche Ursachen und Bedingungen dafür vorliegen (Zajonc, 2010b, S. 162).

Budopädagogik boomt und wird vielfach unreflektiert in Pädagogikprogramme integriert, ist allerdings nur selten wissenschaftlich evaluiert. Wissenschaftliche Fragestellungen im Bereich Selbstverteidigung müssen vorrangig nicht dort ansetzen, wo überprüft wird, ob Personen das Gelernte umsetzen, sondern ob Personen überhaupt zielgruppenangepasst „das Richtige“ lernen.

5 **Wendo:** „der Weg der Frauen“; Gewaltpräventionskonzept für Mädchen und Frauen; Aufmerksamkeitsübungen, Rollenspiele, verbale und nonverbale Strategien der Selbstbehauptung, körperliche Selbstverteidigung, Austausch und Diskussion über erlebte Gewalt; Solidarität unter Frauen leben; richtet sich gegen patriarchale Machtverhältnisse und andere Formen von Gewalthierarchien (<http://www.wendo-wien.at> – Zugriff am 1. Juli 2020)

Frauen in Bewegung - Kampfkunst und Bewegung: Selbstverteidigung und Gewaltprävention für Mädchen und Frauen; gegen gesellschaftliche Ungleichheiten und Machtverhältnisse; Lebenseinstellung für gegenseitigen Respekt und Toleranz; Abgrenzen und „Nein“-Sagen, selbstbehaupten, schreien, kämpfen und flüchten lernen; Verteidigungsstrategien gegen Täter aus dem sozialen Nahraum; (Graff, 2005; Graff & Rieger 2001.)

Drehungen: friedliche Selbstverteidigung für Mädchen und Frauen, Techniken psychischer und physischer „Drehungen“ und einfacher Ausweichbewegungen, um Gewaltsituationen zu vermeiden; Körperbewusstseinsübungen zum Schutz des eigenen Raums und zum Aufbau von Selbstvertrauen, nonverbale und verbale Selbstbehauptung; Ausweich- Befreiungs- und Hebeltechniken; (Dirnbacher, 1991)

Gelingensbedingungen für geschlechtersensible Selbstverteidigung als zielgerichtetes Mittel von Gewaltprävention (in der Schule) sind nicht einfach zu bestimmen und es wäre anmaßend, versuchen zu wollen, dies in einem Satz festmachen zu können. Wenn Selbstverteidigungsangebote allerdings für sich beanspruchen wollen, geeignet für Gewaltprävention zu sein, ist es zuallererst wichtig, von den wahren Fakten der Gewalt auszugehen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Gewalt mit zu berücksichtigen.

Eine Begriffsbestimmung dessen, was Selbstverteidigung überhaupt ist und was geschlechterangepasste Strategien und Qualitätskriterien erfolgreicher Gewaltprävention ausmacht, wurde bisher noch nicht ausreichend erforscht. Daher ist zentrales Ziel dieser Arbeit eine klare Begriffsbestimmung von Selbstverteidigung und Gewaltprävention unter Berücksichtigung geschlechterspezifischer teilweise unterschiedlicher Gefahren- und Gewaltrealitäten.

2.4 Die Erforschung subjektiver Theorien und didaktischer Konzepte in sozialen Handlungsfeldern

In der vorliegenden Studie werden subjektive Theorien und das Professionswissen von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsexpertinnen und -Experten erforscht, daher widmet sich das folgende Kapitel einer Definition und Darstellung der Bedeutung von subjektiven Theorien in sozialen Handlungsfeldern allgemein mit besonderem Blick auf den Bereich der Schule. Im Anschluss daran werden die Bedeutung des Professionswissens, subjektiver Theorien und didaktischer Konzepte von Lehrpersonen näher erläutert.

2.4.1 Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern

Subjektive Theorien sind eine „Kognition der Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens als ein komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur“ aktualisier- und rekonstruierbar sind.

Sie zeigen auch zu objektiven wissenschaftlichen Theorien parallele Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie. Ihre Akzeptierbarkeit ist als objektive Erkenntnis überprüfbar (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 22). Es handelt sich bei subjektiven Theorien um theoretische Konstrukte, gleichsam innere Bilder, die relativ überdauernde mentale Strukturen aufweisen und nicht notwendigerweise bewusst, allerdings bewusstseinsfähig sind, dies bedeutet, dass sie sich (für Forschung) rekonstruieren lassen.

Es geht also darum, was Personen über bestimmte Phänomene denken. Vor allem in sozialen Handlungsfeldern richtet sich der Fokus der Forschung darauf, wie

subjektive Theorien und innere Bilder der beteiligten Personen (beispielsweise von Lehrerinnen und Lehrern, Ärztinnen und Ärzten) mit sozialem Handeln zusammenhängen (Patry & Gastager, 2011, S. 18ff).

Subjektive Theorien würden einer wissenschaftlichen Kritik nicht standhalten. Ihre Prüfung ist an Verifikation, nicht an kritischer Hinterfragung orientiert, dennoch sind sie in manchen Belangen wissenschaftlichen Theorien überlegen. Sind die handelnden Personen mit wissenschaftlichen Theorien vertraut, können diese mit den eigenen Alltagstheorien übereinstimmen (Patry & Gastager, 2011, S. 20ff; Mandl & Huber, 1982).

Subjektive Theorien von Personen in sozialen Handlungsfeldern werden durch Forschungen vor allem im Bildungs- und Gesundheitswesen seit vielen Jahren analysiert (Gastager, Patry & Gollackner, 2011; Klewin, 2006; Flick, 1991; Groeben, 1988; Mandl & Huber, 1983; Kindermann & Riegel, 2016). Ein großer Teil der Forschungsarbeiten befasst sich mit dem Handeln bzw. Verhalten von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (Groeben et al., 1988, 259ff). Beispielsweise wurden von Wiedermair (2011, S. 155ff) Alltagstheorien aus subjektiver Perspektive von Lehrpersonen zur Partizipation von Volksschülerinnen und -Schülern erhoben. Gastager und Rottensteiner (2011) untersuchten Heterogenität als produktive Ressource für Erziehung und Bildung und rekonstruierten subjektive Theorien von Lehrpersonen, um aus individuellen subjektiven Theorien gemeinsame Strukturen herauszuarbeiten und zu einer überindividuellen Theoriestruktur zusammenzufassen (Gastager & Rottensteiner, 2011, S. 179-189). Mandl und Huber (1983) griffen 12 Untersuchungen auf, die sich mit subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu kritischen Schulsituationen auseinandersetzen. Dann (et al., 1982) untersuchte die soziale Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit aggressiven Schülern (zit. nach Groeben et al., 1988, S. 275f). Es gibt bereits unterschiedliche Forschungsarbeiten zu Alltagstheorien bezüglich aggressiven Verhaltens von Jugendlichen (Langenfeld & Langenfeld-Nagel 1988, Scheiring 1998, Drexus & Krüger 1995, Felten 2000, zit. nach Klewin, 2006, S. 47ff).

In einer Studie von Klewin (2006) wurden Alltagstheorien über Schülergewalt von Lehrerinnen und Lehrern denen von Schülerinnen und Schülern gegenübergestellt und deren inhaltliche Aspekte analysiert. An dieser Stelle seien einige Ergebnisse der Studie genannt: Ein interessanter Unterschied zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist, dass Lehrkräfte hauptsächlich die Familie als zentralen Ursachenfaktor für Gewalt identifizieren, während Schülerinnen und Schüler den Spaß an Gewalt und Selbstinszenierung durch Gewalt hervorheben (Klewin, 2006, S. 51ff, S. 205). Besonders Jungen aus Hauptschulen nennen gegenseitige Abneigung, Langeweile oder „einfach Spaß“ als Ursache für Gewalt. Es geht um Selbstinszenierung und „sich beweisen zu wollen“. Häufig sind dabei

Angreifende körperlich stärker als ihre Opfer (Klewin, 2006, S. 205). Körperliche Gewalt scheint von Lehrpersonen im schulischen Umfeld häufiger erkannt und unterbunden zu werden, Hänseleien und verbale Angriffe dagegen seltener. Beim erfolgreichen Eingreifen in Gewaltsituationen sehen Schülerinnen und Schüler weibliche und männliche Lehrpersonen gleich kompetent an. Auch wenn Schülerinnen und Schüler selbst verschiedene Gewaltformen eher als nicht erst gemeinte Beschimpfungen oder „Spaßkämpfe“ benennen, erwarten sie dennoch von Lehrkräften eine Art Diagnosekompetenz, die rechtzeitig Gewalt abstoppen vermag (Klewin, 2006, S. 205ff; Klewin & Popp, 2006, S. 75ff). Es braucht also Lehrerinnen und Lehrer, die sensibel und hellhörig sind auf Gewaltvorkommnisse und auch in der Lage kompetent in Konflikte einzugreifen.

Ziel all dieser wissenschaftlichen Forschungen zu subjektiven Theorien ist die Verbesserung der Praxis in sozialen Handlungsfeldern wie beispielweise in Schule, Sozialpädagogik oder medizinischer Versorgung (Patry, Gastager & Gollackner, 2011, S. 196). Diesem übergeordneten, zentralen Ziel folgt auch die vorliegende Studie.

2.4.2 Professionswissen, subjektive Theorien und didaktische Konzepte von Lehrpersonen

Im Bereich Schule werden hohe Anforderungen an die professionelle Kompetenz von Lehrkräften gestellt. „Das Professionswissen als zentraler Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften hat starken Einfluss auf die Unterrichtsqualität und die Schülerleistungen“ und wird üblicherweise in die Kategorien Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen gegliedert (Hohenstein, Köller & Möller, 2015, S. 183). „The teacher need not only understand, that something is so, the teacher must further understand why it is so“ (Shulman, 1986, S. 9).

Pädagogische Kompetenz und die Bestimmung dessen, was pädagogische Kompetenz ausmacht, lässt sich nicht leicht definieren und ausbilden. Sie erfordert Teilkompetenzen wie beispielsweise operative, methodische, didaktische, curriculare und argumentative Kompetenzen (Paschen, 1995, S. 161f).

Lehrerinnen und Lehrer generieren ihr Inhaltswissen („content knowledge“) und pädagogisches Wissen („pedagogical knowledge“) aus unterschiedlichen Feldern. Zentrale Elemente für ihr Wissen („subject matter knowledge“) sind eigene Lernerfahrungen („teachers own learning experiences“), ihre Berufsausbildung („teacher education“) und Erfahrungen in der eigenen Lehre („teaching experiences“) (Friedrichsen, 2009, zit. nach Kleickmann, Richter, Kuntner, Elsner, Besser, Krauss & Baumert, 2013). Im Bereich Schule gibt es bereits unterschiedliche Testverfahren zur Erfassung von pädagogischem Wissen von Lehrerinnen und Lehrern (Hohenstein, et al., 2015, S. 184).

Didaktische Konzepte von Lehrpersonen sind eng vernetzt mit deren Professionswissen und subjektiven Theorien.

„Die Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens. (...) Die didaktische Theorie schließt Praxis ein, so wie Praxis von der Theorie durchdrungen ist.“ (Jank & Meyer 2011, S. 14f)

Subjektive Theorien zu didaktischen Konzepten sind also im Idealfall von Theorien getragen, die für Didaktikerinnen und Didaktiker Handlungsorientierungen geben. Lehrerinnen und Lehrer und auch Trainerinnen und Trainer sind Fachleute, die das Recht und die Kompetenz erhalten, situationsangemessen, flexibel und immer wieder neu zu entscheiden, welche Lehrinhalte vernünftig sind und welche nicht. Im Laufe ihrer Lehrpraxis entwickeln sie ihren „persönlichen Lehrplan“ (Jank & Meyer 2011, S. 18f). Lehrerinnen und Lehrer denken in Bildern, nicht in wissenschaftlichen Theorien. Im Verlauf der Berufssozialisation verinnerlichen sie Unterrichtsbilder als „sinnlich-ganzheitliche Vorstellungen über den Ablauf und die Atmosphäre, über die Voraussetzungen und Ergebnisse guten und schlechten Unterrichts“. Diese subjektiven Theorien und verinnerlichten Bilder sind Ausdruck der gesamten bisherigen Lebenspraxis und effektive Überlebensstrategie (Jank & Meyer 2011, S. 151f). Eine klare Abgrenzung zwischen dem Professionswissen von Lehrpersonen und deren subjektiven Theorien ist daher kaum möglich.

Langenfeld und Langenfeld-Nagel gehen davon aus, dass es durch das Aufzeigen von Gemeinsamkeiten individueller Alltagstheorien möglich ist, eine Rahmentheorie zu entwickeln und „prototypische Alltagstheorien zu rekonstruieren, unter die die individuellen Theorien von Personen mit ähnlichem kulturellen Hintergrund wenigstens teilweise subsumiert werden können“ (Langenfeld & Langenfeld-Nagel 1990, S. 13, zit. nach Klewin, S. 49).

2.4.3 Fragestellungen dieser Studie bezüglich Selbstverteidigung, Gewaltprävention und subjektiver Theorien von Expertinnen und Experten

Die vorliegende qualitative Studie befasst sich mit den subjektiven Theorien und dem Professionswissen von Selbstverteidigungstrainerinnen und -Trainern bzw. Gewaltpräventionsexpertinnen und -Experten. Es werden deren subjektive Theorien zu Gewalt, Ursachen von Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und zu geschlechtersensiblen didaktischen Konzepten von Selbstverteidigung und Gewaltprävention in der Schule erforscht.

Forschungsarbeiten, die sich mit der Frage befassen, welche subjektiven Theorien und Bilder in Expert*innenkreisen zu den Begriffen „Gewalt“, „Gewaltprävention“ und „Selbstverteidigung“ existieren und welche didaktischen Konzepte für geschlechtergerechte Angebote von Gewaltprävention und Selbstverteidigung (in der Schule) handlungsleitend sind, gibt es bisher nicht. Diese Forschungslücke wird in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen.

Die Forschungsfragen dieser qualitativen Studi⁶ formulieren das Ziel, eine detaillierte Analyse der Sichtweisen von Expertinnen und Experten auf Gewalt, auf didaktische Konzepte und Inhalte von geschlechtersensibler Selbstverteidigung und Gewaltprävention vorzunehmen. Nach einem Vergleich unterschiedlicher Konzepte und Theorieansätze wird die Entwicklung von Definitionen, Modellen und Qualitätskriterien in diesem Feld fokussiert.

2.5 Zusammenfassung: Zentrale Begrifflichkeiten dieser Studie

In diesem Kapitel wurde das theoretische Modell der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention erläutert, Programme für Gewaltprävention in der Schule vorgestellt und Qualitätsmerkmale von Gewaltpräventionsangeboten angeführt.

Außerdem wurde der Zusammenhang zwischen Kämpfen und Selbstverteidigung als mögliche Ansatzpunkte in der Gewaltprävention erläutert und der derzeitige Forschungsstand zu diesem Themenbereich bzw. vorhandene Definitionen von Selbstverteidigung theoretisch abgesteckt.

Die Bedeutung von subjektiven Theorien für soziale Handlungsfelder und deren Zusammenhang zu didaktischen Konzepten von Lehrpersonen wurde aufgezeigt.

Abschließend wurde in diesem Kapitel ein kurzer Einblick in das empirische Forschungsvorhaben und dessen Fragestellungen gegeben.

6 vgl. Kapitel 6.1 „Forschungsfragen der empirischen Studie“

3

Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen

3.1	Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression	41
3.2	Ursachen und Entstehungswege von Gewalt und Aggression.....	48
3.2.1	Der „Kreislauf der Gewalt“ – Vier-Ebenen-Modell der WHO.....	49
3.2.2	Das Anlage-Umwelt-Problem im Zusammenhang mit Gewalt.....	51
3.2.3	Weibliche und männliche Aggressionsformen.....	52
3.2.4	Geschlecht und Gewalt – Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt.....	54
3.2.5	Der Moment der Gewaltentstehung.....	58
3.3	Fakten und Mythen über Gewalt.....	65
3.3.1	Verzerrtes Bild von Gewalt	67
3.3.2	Gewalterfahrungen von Frauen und Männern.....	69
3.3.3	Gewalt in Kindheit und Jugend	71
3.3.4	Gewalt im Setting Schule.....	73
3.3.5	Gewalt im Setting Sportverein.....	78
3.4	Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Was bedeutet Gewalt und was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?.....	79

3

Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen

Das folgende Kapitel widmet sich den Fragen: Was bedeutet Gewalt für Menschen im Alltag? Welchen typischen Formen von Gewalt sind Menschen ausgesetzt, welche Ursachen können dafür verantwortlich sein und welche Fakten bzw. Mythen zu Gewalt sind als Ausgangspunkt für die Durchführung von Gewaltpräventionsangeboten wesentlich.

Die hermeneutische Beantwortung und theoretische Ausarbeitung dieser Fragen liefert den Ausgangspunkt für den empirischen Teil dieser Arbeit, in dem diese Fragestellungen an Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention herantragen werden.

Zu Beginn werden die Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“ definiert und genauer erläutert (Kapitel 3.1). Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung möglicher Ursachen und Entstehungswege von Gewalt und Aggression, die für den Alltag von Menschen relevant sein können (Kapitel 3.2). Den Abschluss bildet das Kapitel „Fakten und Mythen über Gewalt“, in dem auf das in der Öffentlichkeit häufig verzerrte Bild von Gewalt und vermeintlichen Gefahren eingegangen wird. Diesen Alltagsmythen werden konkreten Fakten der Gewalt gegenübergestellt, denen Frauen, Männer, Kinder und Jugendliche im Alltag, in der Schule oder in Sportvereinen ausgesetzt sind (Kapitel 3.3).

In der theoretischen Aufarbeitung des Begriffs und der Fakten von Gewalt finden sich auch Deutungsansätze, die Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen stereotypen Erwartungshaltungen der Gesellschaft und vorhandener Gewalt herstellen.

Dieses Kapitel bietet daher auch erste Antworten auf die Frage: Was haben Geschlechterstereotype mit Macht und Gewalt zu tun? Die Unterkapitel „Weibliche und männliche Aggressionsformen“, „Geschlecht und Gewalt“, „Fakten und Mythen über Gewalt“ zeigen, wie eng vernetzt Gewalt mit der Kategorie Geschlecht und mit geschlechterstereotypen Verhaltensweisen ist.

3.1 Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression

Der Begriff „Gewalt“ leitet sich aus der indogermanischen Wurzel „val“ (lateinisch „valere“) ab und steht als Verb („giwaltan“, „waltan“) in der ursprünglichen Bedeutung für „Verfügungsgewalt besitzen“. Später wurde es allerdings in einem breiteren Sinne verwendet im Sinne von „Kraft oder Macht haben“, „etwas beherrschen“ oder „über etwas verfügen können“. Es handelt sich dabei nicht wie im Römischen um einen Rechtsterm, „sondern gerade den vom Recht ausgesparten Bereich der Freiheit“ (Imbusch, 2002, S. 29). Das germanische „mahti“ bzw. althochdeutsche „maht“ steht für „Macht“ und wurde teils synonym gebraucht, meint allerdings eine stärker abstrahierte „seelische“ Komponente von Gewalt.

Im Römischen gab es eine sehr klare Trennung zwischen „potestas“ (Verfügungsgewalt, Amtsgewalt), „potentia“ (Macht, im Sinne von Herrschaft), „auctoritas“ (Gewicht und Bedeutung eines Einzelnen oder einer Körperschaft) bzw. „violentia“ (Gewalttätigkeit, im Sinne von Anwendung physischer Kräfte) (Imbusch, 2002, S. 27; Gugel, 2010).

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. (...) Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen.“ (Weber 1976, S. 28f)

Nicht jede Macht besitzt Gewaltcharakter, Gewalt ist allerdings in jedem Fall eine Form der Machtausübung und ein Mittel, um Gehorsam zu erzwingen und Widerstände zu überwinden (Imbusch, 2002, S. 32).

„Gewalt ist einer der schillerndsten und zugleich schwierigsten Begriffe der Sozialwissenschaften.“ (Imbusch, 2002, S. 26)

Das Phänomen „Gewalt“ vereint zahlreiche unterschiedliche Bedeutungen in sich und ist mit einer Reihe von Fragen und konfrontierenden Antworten verbunden:

“Violence (...) evolves diverse questions and conflicting answers. Is violence an outrage or a necessity? An enemy of freedom and social order or their indispensable foundation? A rational means or a self-frustrating instrument? Is it the outcome of perverted learning or a normal, instinctual need? Is violence a pathological or voluntary form of behavior for which agents bear full responsibility? Can societies prevent its occurrence or must they resign themselves to an order including it?” (Lawrence 1970, S. 31, zit. nach Imbusch, 2002, S. 26f)

So kann beispielsweise die ordnungsstiftende Funktion des Gewaltmonopols des Staates Grundbedingung für ein sicheres Miteinander sein, aber auch als bedrohlich wahrgenommen werden, insbesondere wenn es sich nicht um demokratische, sondern um diktatorische Eingriffe handelt.

Bei Gewalt handelt es sich um ein „äußerst diffuses und komplexes Phänomen, das sich einer exakten wissenschaftlichen Definition entzieht“ (WHO, 2003, S. 6). Definitionen sind im zeitlichen und räumlichen Verlauf nicht gleichbleibend. Während der Rohrstock früher noch als geeignetes Erziehungsmittel eingesetzt wurde, ist er in vielen europäischen Ländern mittlerweile gesetzlich verboten. „Es gibt also keinen weltweit einheitlichen Moralkodex“, sondern nur den Versuch zu einem einvernehmlichen Verständnis zu dieser Problematik zu gelangen. Die jeweilige Definition hängt stark von den Rahmenbedingungen und dem Zweck ab – beispielsweise sind Zugänge zu Gewalt im Strafvollzug, Sozialarbeit oder Schule sehr unterschiedlich (WHO, 2003, S. 6).

Die WHO definiert Gewalt folgendermaßen:

„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“
(WHO, 2003, S. 6)

Im „World report on violence and health“ wird Gewalt in drei Kategorien gegliedert: Gewalt gegen die eigene Person, zwischenmenschliche Gewalt und kollektive Gewalt (WHO, 2003, S. 7):

Dar. 2: WHO - Kategorien der Gewalt

Gewalt gegen die eigene Person	• die sich die Person selbst antut – Autoaggression (Selbstverletzung, Drogenmissbrauch, Suizid,...) • von einer anderen Person oder Personengruppen • von größeren Gruppierungen: Staaten, politische Gruppen, Milizen, Terrororganisationen
Zwischenmenschliche Gewalt	• Gewalt in der Familie und unter Intimpartnern (z.B. Kindesmissbrauch, Gewalt in der Partnerschaft, Misshandlung alter Menschen) • Gewalt außerhalb der Familie von Bekannten oder Unbekannten (Gewalt unter Jugendlichen, Vergewaltigung oder sexuelle Übergriffe durch Fremde, institutionelle Gewalt in Schulen, Arbeitsplätzen, Pflegeheimen, Gefängnissen,...)
Kollektive Gewalt	• instrumentalisierte Gewalt durch Menschen einer anderen Gruppe mit politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Zielen • bewaffnete Auseinandersetzungen zwischen Staaten, Missachtung der Menschenrechte, Unterdrückung, Völkermord, ...

Diese drei Kategorien werden im WHO-Bericht (2003, S. 8) in weitere konkretere Formen der Gewalt zu folgender Typologie aufgegliedert: physische Gewalt, sexuelle Gewalt, psychologische Gewalt, Deprivation und Vernachlässigung. Es werden dadurch auch das Umfeld, die Beziehung zwischen Täter und Opfer und mögliche Motive erfasst.

Während direkte physische Gewalt auf die Schädigung, Verletzung oder Tötung abzielt, immer manifest, meist auch intendiert ist und sichtbare Schädigungen hinterlässt, richtet sich psychische Gewalt auf die Seele, den Geist, die Psyche des Menschen und wirkt häufig im Verborgenen (Imbusch, 2002, S. 38). Sie ist

„(...) nicht nur erheblich schwerer feststellbar, sondern kann auch bedeutend inhumaner sein als physische Gewalt. Psychische Gewalt stützt sich auf Worte, Gebärden, Bilder, Symbole oder den Entzug von Lebensnotwendigkeiten, um Menschen durch Einschüchterung und Angst oder spezifische 'Belohnungen' gefügig zu machen.“ (Imbusch, 2002, S. 38)

Johan Galtung unterscheidet in seiner Definition von Gewalt personale, strukturelle und kulturelle Gewalt und erweitert damit das Gewaltmodell der WHO.

Personale Gewalt meint eine „beabsichtigte physische und/oder psychische Schädigung einer Person, von Lebewesen und Sachen durch eine andere Person“ (Kunczik, 1998, S. 13, zit. nach Gugel, 2010, S. 58).

Bei struktureller Gewalt gibt es keinen direkten Angreifenden, allerdings einen Dauerzustand von Gewalt. Sie ist in sozialen Strukturen einer Gesellschaft oder eines Systems eingebaut. Eine „ungleiche Verteilung von Ressourcen, ungleiche Machtverhältnisse und die daraus sich ergebenden unterschiedlichen Lebenschancen“ und das Vorhandensein sozialer Ungerechtigkeiten sind Kennzeichen struktureller Gewalt (Imbusch, 2002, S. 39f).

Galtung definiert Gewalt auf folgende Weise:

“Violence is present when human beings are being influenced so that their actual somatic and mental realizations are below their potential realizations.” (Galtung, 1969, S. 168)

Außerdem sieht er Gewalt als Ursache für den Unterschied zwischen dem „potenziell Möglichen“ und dem „Wirklichen“:

“Violence is here defined as the cause of the difference between the potential and the actual, between what could have been and what is.” (Galtung, 1969, S. 168)

Während es im 18. Jahrhundert noch unvermeidbar war, dass viele Menschen an Tuberkulose sterben mussten, ist dies heutzutage aufgrund medizinischer Errenschaften vermeidbar. Wenn Menschen dennoch an Tuberkulose sterben müssen, ist Gewalt präsent (Galtung, 1969, S. 168).

“Cultural violence is defined here as any aspect of culture that can be used to legitimize violence in its direct or structural form. Symbolic violence built into a culture does not kill or maim like direct violence or the violence built in the structure. However, it is used to legitimize either or both as for instance in the theory of a Herrenvolk or a superior race.” (Galtung, 1990, S. 291)

Als Beispiele für kulturelle Gewalt nennt Galtung Religion und Ideologie, Sprache und Kunst, empirische Wissenschaft und formale Wissenschaft wie Logik und Mathematik, die dazu benutzt werden können, um direkte oder strukturelle Gewalt zu legalisieren (Galtung, 1990, S. 291). Der Begriff der kulturellen bzw. symbolischen Gewalt hat zum Ziel, Formen der Gewalt als rechtmäßig oder zumindest nicht als Unrecht zu legitimieren und direkte, illegitime institutionelle oder strukturelle Gewalt für die Gesellschaft akzeptabel zu machen. Sie liefert auf struktureller Ebene Rechtfertigungen für Gewalt und schafft Entlastung für das soziale Gewissen. Erkennungszeichen für kulturelle, symbolische Gewalt ist somit die Legitimation von Gewalt, die mit Begriffen, Sprache und Symbolsystemen versucht, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu beschönigen. Beispielsweise eine Hassrede, verbale Gewalt in Propaganda und Medien, die auf Einschüchterung und Herabsetzung eines anderen abzielt, zählen zur symbolischen Gewalt. In ihrer Wirkungsweise stellt sie eine Variante der psychischen Gewalt dar (Imbusch, 2002, S. 40f).

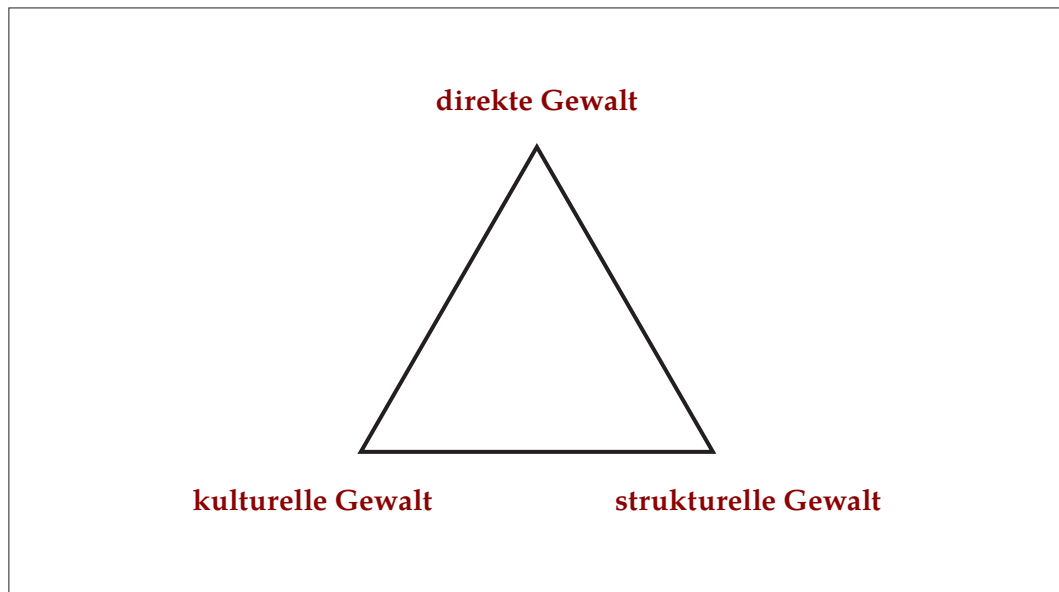
Galtung geht von einem engen Zusammenhang zwischen diesen drei Gewaltformen aus:

„Direkte Gewalt, ob physisch und/ oder verbal, ist sichtbar. Doch menschliche Aktion kommt nicht aus dem Nichts; sie hat Wurzeln. Zwei davon wollen wir andeuten: eine auf Gewalt basierende Kultur (...) und eine Struktur, die selbst gewalttätig ist.“ (Galtung, 2005, S. 3, zit. nach Gugel, 2010, S. 56)

Er sieht das „Dreieck der Gewalt“ bestehend aus personaler, struktureller und kultureller Gewalt als Teufelskreis an, „der sich selbst stabilisiert, da gewalttätige Kulturen und Strukturen direkte Gewalt hervorbringen und reproduzieren“ (Gugel, 2010, S. 56).

Galtungs „Dreieck der Gewalt“ stellt keine Alternative zur Gewaltdefinition der WHO, sondern eine Ergänzung und Erweiterung dar (Gugel, 2010, S. 58).

Dar. 3: Dreieck der Gewalt nach Galtung



(Galtung 1993, zit. nach Gugel, 2010, S. 56)

Johan Galtung nennt sechs zentrale Dimensionen und Unterscheidungen von Gewalt: physische und psychologische Gewalt, positive und negative Einflüsse von Gewalt, die Unterscheidung, ob ein Objekt verletzt wird oder nicht, ob ein handelndes Subjekt (eine Person) anwesend ist oder nicht, die Unterscheidung zwischen beabsichtigter und nicht beabsichtigter Gewalt und zwischen latent vorhandener und manifester Gewalt (Galtung, 1969, S. 169-173).

Eine weitere Differenzierung besteht zwischen legitimer und legaler Gewalt. Bei der Unterscheidung zwischen Legalität und Illegalität bzw. zwischen Legitimität und Illegitimität geht es um Normverletzungen und deren Bewertung. Eine demokratisch-legitime Gewalt wäre beispielsweise das Einschreiten der Polizei bei demonstrierenden Gruppierungen im Gegensatz zu krimineller, nicht legaler Gewalt (Imbusch, 2002, S. 50). Illegitim wäre beispielsweise überbordende Gewalt der Polizei bei nur kleinen gesetzlichen Überschreitungen.

„Welche Handlungen als Gewalt kriminalisiert werden, unterliegt historischen Veränderungen und hängt von der Sensibilität gegenüber Gewalt und ihrer gesellschaftspolitischen Wahrnehmung ab.“ (Lindenberger & Lüdtke 1995, zit. nach Imbusch, 2002, S. 50f)

Um zwei sehr verwandte Phänomene handelt es sich bei den beiden Begriffen „Aggression“ und „Gewalt“. Der Begriff der „Aggression“ stammt aus der Psychologie und wird in der Alltagssprache (und teilweise auch in der Fachliteratur) vielfach als Synonym zum Begriff „Gewalt“ verwendet. Der Duden definiert „Aggression“ als ein „durch Affekte ausgelöstes, auf Angriff ausgerichtetes Verhalten des

Menschen, das auf einen Machtzuwachs des Angreifers bzw. eine Machtverminderung des Angegriffenen zielt“ und außerdem als „eine feindselige, ablehnende Einstellung, Haltung“.¹ Aggression leitet sich vom lateinischen „aggredi“ mit der Bedeutung „herangehen“ oder „angreifen“ ab. Diese ursprüngliche Wortbedeutung impliziert sowohl eine positive Wortbedeutung im Sinne von „an eine Sache herangehen“, als auch die Negativbedeutung von „jemanden angreifen“. In der psychologischen und pädagogischen Fachliteratur wird dem Begriff „aggressiv“ meist eine negative Bedeutung beigemessen (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 19; Bieringer, 2011, S. 339). Aggressives Verhalten lässt sich umschreiben als

„(...) eine auf die physische oder psychische Verletzung oder Schädigung eines anderen zielende manifeste Handlung oder aber im weitesten Sinne als Aggressivität ein latentes Potential bzw. eine Disposition für eine solche Handlung bzw. ein solches Verhalten“ (Imbusch, 2002, S. 33)

Im ersten Fall besteht ein Überschneidungsbereich mit Gewalt, im zweiten Fall handelt es sich um eine Vorstufe von Gewalt (Bierhoff & Wagner, 1998, zitiert nach Imbusch, 2002, S. 33). Aggression beschreibt entweder ein konkretes aggressives bzw. angriffslustiges Verhalten oder eine latente Disposition (Imbusch, 2002, S. 33). Aggression alleine drückt noch keine Gewaltanwendung aus. Aggressive Menschen tragen ein hohes Aggressionspotential in sich, allerdings lassen sich keine klaren Grenzen zwischen „aggressiv“ und „nicht-aggressiv“ ziehen, da diese Zuschreibungen auf individuellen Wahrnehmungen basieren und ein Beurteilungsprädikat darstellen (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 19). Erich Fromm unterscheidet zwischen „gutartiger“ und „böartiger Aggression“ und sieht erstere als nützlich an im Sinne von einer Verteidigung vitaler Interessen zur Erfüllung existenzieller Bedürfnisse, und die zweite negative Form als schädlich und sozial zerstörerisch (Fromm, 1977, zit. nach Imbusch, 2002, S. 33). Als antreibender Motor kann Aggression auch positiv wirken, zum Beispiel um auf Veränderungswünsche hinzuweisen, oder anderen Grenzen zu setzen, böartige Aggression ist allerdings durch das Leiden eines Opfers gekennzeichnet (Bieringer, 2011, S. 341).

„Aggression bezeichnet Verhaltensweisen, die eine Verwirklichung individueller oder kollektiver Vorzüge durch Drohung, Zurückdrängen, physischer Beeinträchtigung eines Gegenübers ermöglichen soll.“ (Bieringer, 2011, S. 341)

Es werden zwei Basisformen verletzenden Verhaltens unterschieden: instrumentelle und affektbedingte Aggression. Instrumentelle Aggression ist ein genau kalkuliertes, geplantes Verhalten und Mittel zum Zweck, um als angreifende Person Nutzen aus dem Schaden von Opfern zu ziehen, wobei Verletzungen bewusst in Kauf genommen werden. Zum Beispiel sind materielle Gewinne oder Anerkennung dabei mögliche intendierte Vorteile und Belohnungen. Affektbedingte Aggression ist

1 vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aggression> - Zugriff am 1. Juli 2020

eine ungeplante, impulsive Reaktion auf einen bestimmten Reiz und basiert auf Emotionen wie Ärger, Wut und Zorn. Ziel ist einer Person Leid oder Verletzungen zuzufügen zum Beispiel als Vergeltungsmaßnahme auf eine vorangegangene Provokation. Es handelt sich bei dieser Unterscheidung allerdings um „künstliche Einteilungssysteme“, die in ihrer Reinform im Alltag eher selten vorzufinden sind. Aggressive Interaktionen enthalten häufig Anteile beider Konstrukte (Scheithauer & Hayer, 2007, S. 18).

In der Forschung zu aggressivem Verhalten bei Mobbing in der Schule wird ebenfalls zwischen proaktiver und reaktiver Aggressivität unterschieden. Bei proaktiver Aggressivität handelt es sich um ein geplantes, absichtliches Verhalten, wobei es dem Täter oder der Täterin darum geht, ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 216).

„In diesem Fall sind die aggressiven Handlungen „Mittel zum Zweck“, d.h. aggressives Verhalten wird beispielsweise deshalb eingesetzt, um Macht über das Opfer zu erlangen oder um Ansehen und Anerkennung in einer bestimmten Peer-Gruppe zu erhalten.“ (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 216)

Es macht Angreifenden Spaß, ihre Opfer leiden zu sehen, sie empfinden dabei Lust und positive Gefühle und wissen genau, in welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie Erfolg mit ihrem aggressiven Verhalten haben. Häufig entwickeln sich daraus bestimmte asymmetrische Interaktionsmuster, wobei Einzelne in eine Opferrolle gedrängt werden, woraus sie sich nur schwer befreien können. Wenn solche Mechanismen über einen längeren Zeitraum bestehen, spricht man von „Mobbing“, bzw. wie im englischen Sprachraum geläufig ist, von „Bullying“. Meist liegen bei Tätern und Täterinnen eine fehlende Tateinsicht und eine Reihe sozialer Lernerfahrungen zugrunde, daher sind zentrale Schritte der Gewaltprävention und Intervention vorerst das Herstellen von Tateinsicht und vor allem das Nicht-Verstärken aggressiven Verhaltens, beispielsweise durch Ablehnung dieses Verhaltens durch Lehrpersonen und Nicht-Beteiligte anstelle von Anerkennung, die der Tat teilweise im Freundeskreis beigemessen wird. Außerdem ist neben der Sanktionierung der Tat das Einüben prosozialer Verhaltensweisen eine zentrale Präventionsmaßnahme (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 216).

„Reaktive Aggressivität“ meint ein aggressives Verhalten aufgrund von wahrgenommener Provokation, Bedrohung oder Frustration, das in inadäquater, gewaltvoller Weise und mit unangemessener Heftigkeit beantwortet wird. In diesem Fall bestehen bei Angreifenden Defizite hinsichtlich der Informationsverarbeitung und Emotionsregulationsfähigkeit. Ihr Verhalten wird durch starke negative Gefühle wie Ärger oder Wut begleitet. In neutralen Situationen werden dabei häufig feindliche Absichten unterstellt, und die eigenen verzerrten, feindseligen Interpretationen werden als Rechtfertigung für aggressives Verhalten herangezogen. „Heiße“ Konflikte verlaufen in diesem Fall häufig symmetrisch und können teilweise eska-

lieren, wenn beide Parteien der Ansicht sind, die jeweils andere Seite habe Schuld. Die Ursache des Konfliktes lässt sich für Außenstehende häufig schwer feststellen, da die subjektive Wahrnehmung der Beteiligten eine objektive Darstellung der Sachlage nicht möglich macht. Für Gewaltpräventionsinterventionen braucht es daher das Erlernen einer adäquaten Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und das Einüben von prosozialen Verhaltensweisen (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 216f; Kessler & Strohmeier, 2009, S. 34f).

In Untersuchungen werden teilweise die Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ sehr eng miteinander verknüpft. In Forschungsarbeiten zu Kindheit und Jugend wird „Aggression“ als Handlung definiert, die körperlichen und seelischen Schaden zufügt. Demgegenüber werden mit „Gewalttätigkeit“ Handlungen bezeichnet, durch die schwerer Schaden entsteht wie beispielsweise schwere Körperverletzung, Vergewaltigung, Raub oder Mord. In dieser Begriffsdefinition wird zwischen „Aggression“ und „Gewalt“ je nach Schweregrad des Ausmaßes an Verletzung differenziert (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998, S. 242, zit. nach Foster & Hagan, 2002, S. 678).

In wissenschaftlichen Studien wird nicht immer klar zwischen den Begriffen „Gewalt“ und „Aggression“ unterschieden, sodass diese Begrifflichkeiten teilweise austauschbar werden. Der anschaulichere und scheinbar eindeutiger Begriff „Gewalt“ verdrängt häufig den Begriff der „Aggression“. In verschiedenen Forschungsdisziplinen, wird „Aggression“ als der umfassendere Begriff gesehen und „Gewalt“ als Teilmenge von Aggression (Schubarth, 2013, S. 17).

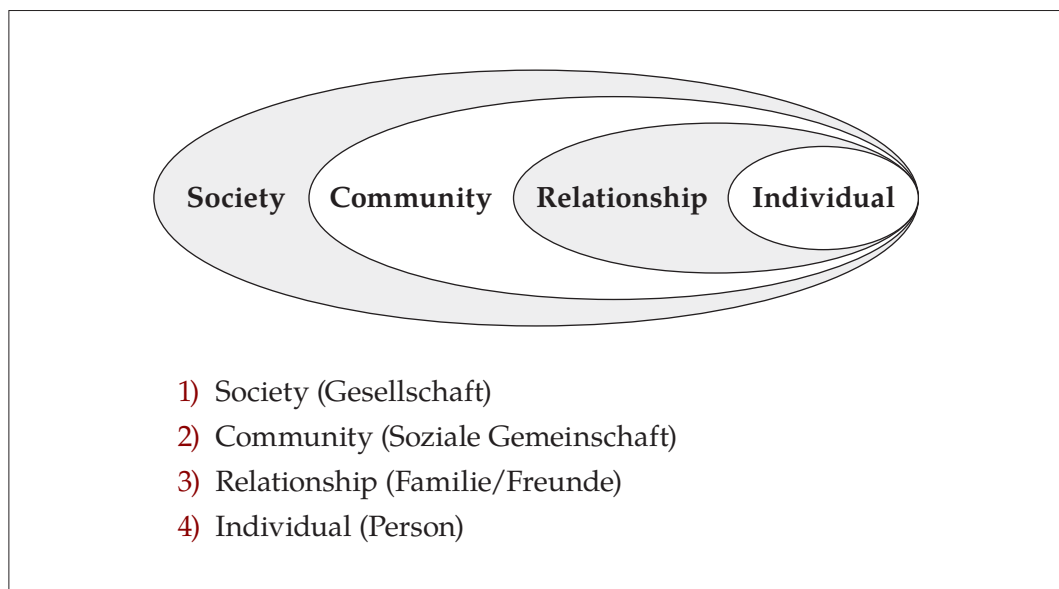
3.2 Ursachen und Entstehungswege von Gewalt und Aggression

Psychologische Theorien wie beispielsweise die Trieb- und Instinkttheorie von Sigmund Freud und Konrad Lorenz, Frustrations-Aggressionstheorien, Lerntheorien, entwicklungspsychologische Theorien und Kognitionstheorien oder psychoanalytische Modelle können herangezogen werden, um Erklärungsansätze für Ursachen von Gewalt zu finden. Auch biologische und soziologische Ansätze dienen zur Analyse der Ursachen von Gewalt. In der jüngeren Vergangenheit wird versucht mehrere Ansätze zu vereinen, wie zum Beispiel in sozialisationstheoretischen oder geschlechterbezogenen Ansätzen (vgl. z.B. Schubarth, 2013; Scheithauer & Hayer, 2007; Kraus, 2000). Es werden an dieser Stelle allerdings nicht die genannten theoretischen Entstehungsmodelle genauer ausgeführt, sondern mögliche Entstehungswege von Gewalt aufgezeigt, die für die Praxis von Gewaltpräventionsmaßnahmen und die vorliegende Forschungsarbeit eine mögliche Relevanz besitzen.

3.2.1 Der „Kreislauf der Gewalt“ – Vier-Ebenen-Modell der WHO

Im “World report on violence and health” versucht die WHO den vielschichtigen Charakter der Gewalt anhand eines ökologischen Vier-Ebenen-Modells darzustellen und jene Faktoren, die das Risiko, gewalttätig oder Opfer von Gewalt zu werden, ausmachen. Dieses Modell berücksichtigt eine Unzahl an Einflussfaktoren, die an der Entstehung von Gewalt beteiligt sind und gibt zugleich einen Verständnisrahmen für die Wechselwirkung dieser Faktoren (WHO, 2003, S. 13; Kessler & Strohmeier, 2009, S. 32).

Dar. 4: WHO – Ökologisches Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt



WHO, 2003, Weltbericht Gewalt und Gesundheit, S. 13

Die sich überlagernden Ellipsen veranschaulichen deren gegenseitige Wechselwirkung: Einflussfaktoren einer Ebene können durch Faktoren einer anderen Ebene verstärkt oder modifiziert werden. Eine aggressive Person wird beispielsweise in einem familiären Umfeld, das Gewalt regelmäßig vorlebt, selbst eher gewalttätig werden, als bei einem Aufwachsen in friedlicher Umgebung. Präventionsmaßnahmen können daher nur nachhaltig wirksam werden, wenn diese auf den Ebenen des Individuums, der Familie, der Ebene von Gemeinschaften und der Gesellschaft stattfinden.

Die erste Ebene möglicher Ursachen für Gewalt steht für biologische Faktoren (z.B. Alter) und persönliche Entwicklungsfaktoren (z.B. Bildungsstand, Einkommen,

Gewalterfahrungen, Aggressionsverhalten, Persönlichkeitsstörungen), die beeinflussen, wie sich der einzelne Mensch verhält und ihn mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zum Täter oder Opfer werden lassen.

Auch die zweite Ebene, jene der zwischenmenschlichen Beziehungen zu Familie, Freund*innen, Intimpartner*innen, Gleichaltrigen, Kolleg*innen u.a. hat wesentlichen Einfluss auf das Risiko Gewaltopfer oder Täter*in zu werden. Die Peergroup von gleichaltrigen Jugendlichen kann beispielsweise die Gefahr gewalttätig zu werden stark beeinflussen.

Die dritte Ebene, die der Gemeinschaft wie zum Beispiel in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft, kann ebenfalls gewaltfördernde Risikofaktoren beinhalten. Wer häufig umziehen muss, mit einer hohen Bevölkerungsdichte oder Arbeitslosigkeitsrate konfrontiert ist, wer an gewaltvollen Orten lebt oder mit Drogenkonsum zu tun hat, läuft eher Gefahr, Gewalt zu erleben oder sie selbst auszuüben, als bei einem Leben in einer friedvollen Umgebung (WHO, 2003, S. 13f). Ein schlechtes Betriebsklima, eine schlechte Qualität der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen, unfreundliche Räume oder ein hohes Maß an Dirigismus und Autorität begünstigen Gewalt (Gugel, 2010, S. 87).

Die vierte Ebene, die der gesellschaftlichen Faktoren, kann ebenso Gewalt fördern oder hemmen. Soziale und kulturelle Normen, die Verfügbarkeit von Waffen, eine feste Verwurzelung der männlichen Vorherrschaft gegenüber Frauen und Kindern, übertriebene Polizeigewalt, Gesundheits-, Wirtschafts- und Bildungspolitik – all das hat Einfluss auf das Gewalterleben und Gewaltverhalten von Menschen (WHO, 2003, S. 14). Ein öffentliches Klima, das Gewalt nicht eindeutig verurteilt und bestraft, anregungsarme Wohn- und Spielumwelt, mangelnde Chancen der Lebensgestaltung, überhöhte Leistungsanforderungen und Konkurrenz sind Zeichen einer Gesellschaft, die Gewalt begünstigt (Gugel, 2010, S. 87).

„Gewaltphänomene sind, darüber besteht in Fachkreisen ein Konsens, durch ein komplexes Gefüge von Ursachen und Entstehungsbedingungen begründet. Spezifische Konstellationen ungünstiger Bedingungsfaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit des aggressiven, gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Die Ursachen der Entstehung von Jugendgewalt sind in den Bereichen Persönlichkeit, Familie und Freizeit, Schule und Gesellschaft zu finden.“
(Kessler & Strohmeier, 2009, S. 32)

Jugendgewalt ist höher in Bevölkerungsgruppen mit hoher Kriminalitäts- und Armutsrate und in Ländern, in denen eine hohe Ungerechtigkeit bei der Ressourcenverteilung herrscht und Sozialpolitik die Schwachen nicht ausreichend absichern kann.

Persönliche Faktoren junger Menschen, die Gewalt begünstigen, können beispielsweise ein Mangel an Selbstkontrolle, ein gesteigertes Aktivitätslevel oder motorische

Unruhe, negatives Selbsterleben, geringes Fähigkeitskonzept, der Mangel an sozialer Kompetenz und Empathie oder ein geringes Verantwortungsbewusstsein sein.

Auf Ebene der Familie können wenig Liebe und Fürsorge, mangelnde elterliche Zuwendung, fehlende Zeit, wenig positive Beziehungen und Weitergabe von Regeln, ein sanktionierender Erziehungsstil oder inkonsequentes erzieherisches Verhalten, finanzielle Probleme und vorgelebte Gewalt unter Familienmitgliedern zu Gewalt führen (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 33).

„Gewalttaten in der Familie sind die häufigsten Ursachen körperlicher oder seelischer Verletzungen. 85% der Gewalttaten, die aktenkundig sind, werden innerhalb der Familie verübt. (...) Bei Buben, die Zeugen von Gewalttaten ihrer Väter wurden, liegt die Wahrscheinlichkeit, dass sie später ihre zukünftige Partnerin misshandeln, um das Zehnfache höher, als bei Männern, die in ihrer Kindheit nicht Zeuge von ehelicher Gewalt wurden. Ebenso werden sie auch leicht wieder zum Opfer. 80% der Frauen, die von ihren Lebenspartnern körperlich misshandelt werden, sind in ihrer Kindheit Gewalt zwischen oder von ihren Eltern ausgesetzt gewesen.“ (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 33)

Als Kind selbst Gewalt erlitten zu haben, birgt ein hohes Risiko für eigene Gewalttätigkeit in sich. Dieser Kreislauf der Gewalt nährt sich aus eigener Ohnmacht und Ausweglosigkeit. Dennoch werden etwa zwei Drittel der betroffenen Kinder nicht selbst zu Tätern oder Täterinnen und können aus diesem destruktiven Zirkel aussteigen, wenn sie andere prosoziale und gewaltfreie Impulse erhalten und an positiven Vorbildern ihre persönlichen Erfahrungen erweitern können. Die Peergroup und der Freundeskreis, schulische Faktoren und gesellschaftliche Faktoren spielen dabei für die positive Entwicklung von Jugendlichen eine große Rolle (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 33f). Wenn Jugendliche Mitglied einer Freundesgruppe sind, die Gewalt akzeptiert oder gewaltverherrlichende Medien in einem starken Ausmaß konsumiert, so hat dies Auswirkungen auf das eigene Gewaltverhalten (Gugel, 2010, S. 87).

3.2.2 Das Anlage-Umwelt-Problem im Zusammenhang mit Gewalt

Im Zusammenhang mit Gewalt wird in Fachdiskussionen das „Anlage-Umwelt-Problem“ thematisiert. Es gibt kein „Gen für Gewalt“, allerdings eine Vielzahl genetischer Loci, die in Kombination mit Umweltfaktoren Auswirkungen auf das Gewaltverhalten haben können. Die meisten Untersuchungen, die sich mit dieser Frage befassen, stammen aus der Zwillingsforschung oder sind Adoptionsstudien (Baker, 2002, S. 736ff). Adoptionsstudien konnten zeigen, „dass straffälliges Verhalten bei Erwachsenen zumindest teilweise dem genetischen Einfluss unterliegt“ (Baker, 2002, S. 744) und es hat

„(...) der biologische Nachwuchs von Kriminellen eine über dem Durchschnitt liegende Tendenz zu straffälligem Verhalten, selbst wenn der Nachwuchs von nicht-kriminellen Adoptiveltern aufgezogen wurde. (...) Im Gegensatz dazu haben diesen Studien zufolge Straffälligkeit bei Adoptiveltern, wenn überhaupt, insgesamt eine erheblich geringere Auswirkung auf das Risiko der Kinder, wegen Kriminalität verurteilt zu werden.“ (z.B. Baker 1986; Baker et al.1989; Bohmann et al. 1982, Cadoret, Cain & Crowe 1983, zit. nach Baker 2002, S. 744)

Die höchste Quote von Straffälligkeit zeigt sich bei jenen Adoptivkindern, bei denen sowohl Adoptionsväter als auch biologische Väter vorbestraft waren (Baker, 2002, S. 746). Sowohl Zwillings- als auch Adoptionsstudien belegen, dass genetische Mechanismen eine wichtige Rolle bei kriminellem Verhalten von Erwachsenen spielen. In Studien über Jugendkriminalität zeigt sich allerdings ein geringerer genetischer Einfluss und starker Einfluss der Umwelt (Baker, 2002, S. 743). Eine gewaltvolle gemeinsame Familienumgebung in der Kindheit hat größere Auswirkung auf Gewalt, als erbliche Faktoren (Baker, 2002, S. 751). Während beispielsweise bei Eigentumsdelikten biologische Väter einen linearen Bezug zu Verurteilungen der adoptierten Söhne aufweisen, gilt dies nicht für Gewaltstraftaten. Gewaltstraftaten stehen deutlich häufiger in Zusammenhang mit Alkoholmissbrauch (Baker, 2002, S. 747f). Bezüglich Persönlichkeit oder kognitiven Fähigkeiten belegen Studien bei Kindern durchgängig genetische Faktoren als relevant. Bei Aggression in der Kindheit findet sich allerdings kein konsistentes Muster für Umwelteinflüsse und genetische Faktoren (Baker, 2002, S. 750). Für präventive Maßnahmen von Gewalt hoffnungsgebend erscheint die Tatsache, dass „Personen, die zu antisozialem Verhalten genetisch prädisponiert sind, von einer verbesserten Umgebung am meisten profitieren“ und aggressive Verhaltensweisen einschließlich Gewalt deutlich erheblich verringert werden können (Baker, 2002, S. 753f).

3.2.3 Weibliche und männliche Aggressionsformen

In Bezug auf Geschlechtsunterschiede bei antisozialem Verhalten meint Baker:

„Dass antisoziales Verhalten bei männlichen Personen häufiger vorkommt, ist eine gesicherte Erkenntnis, die für alle Rassen und Kulturen, sozioökonomische Verhältnisse, Altersgruppen und Definitionen von antisozialem Verhalten selbst gilt. Jungen legen in den ersten drei Lebensjahren häufiger aggressives Verhalten an den Tag als Mädchen, bei ihnen treten während der Kindheit mehr Fälle von Verhaltensauffälligkeiten auf und bei ihnen kommt es vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter wesentlich häufiger zu kriminellem Verhalten.“ (Baker, 2002, S. 752)

Untersuchungen zeigen außerdem, dass in der frühen Adoleszenz weibliche Jugendliche eine höhere Depressivitätsrate aufweisen als männliche Jugendliche (Cyransowski, Young & Shear, zit. nach Foster & Hagan, 2002, S. 685).

In der Kindheit belegen zahlreiche Studien bei Jungen einen höheren Grad an offener und physischer Aggression, während bei Mädchen häufiger relationale, indirekte und verbale Formen der Aggression überwiegen. Indirekte Formen der Aggression sind bei Jungen eher seltener, sie nutzen meist direkte verbale oder physische Aggression, um andere zu verletzen. Im Altersverlauf (8-15 Jahre) zeigt sich ein leichter Rückgang der physischen Gewalt und Anstieg der verbalen Gewalt bei Jungen (Foster & Hagan, 2002, S. 688). Bis zum Alter von acht Jahren scheinen allerdings keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Aggression vorzuliegen (Foster & Hagan, 2002, S. 691). Protektive Faktoren für geringere Aggression bei Kindern sind eine stabile Wohnsituation und Familienkonstellation. Aggressives Verhalten bei alleinerziehendem Elternteil oder Patchwork-Familien ist höher als bei stabiler Familiensituation. Auch eine größere Zahl der Geschwister und Raumnot oder ein geringes biologisches Alter der Mutter scheinen Faktoren zu sein, die Aggressionspotential bei Kindern erhöhen können. Der Besitz eines Hauses und die „Anzahl der Jahre, die eine Familie an der gleichen Adresse wohnte, wirkte protektiv gegen physische Aggression, nicht jedoch gegen indirekte Aggression“ (Foster & Hagan, 2002, S. 694). Variablen des Familienumfelds wie Gewalt in der Familie, inkonsequente Erziehung, fehlende Wärme, feindseliges und strenges Erziehungsverhalten, mangelnde Beaufsichtigung, Konflikte zwischen Eltern und Kind, Konflikte zwischen den Geschwistern oder eine Depression des dem Kind am nächsten stehenden Menschen stehen ebenfalls in Zusammenhang mit kindlichen Verhaltensstörungen und vermehrter indirekter als auch physischer Aggression (Foster & Hagan, 2002, S. 695f).

Erklärungsansätze für die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Ausprägungsformen von kindlicher Aggression könnten in der individuellen Herausbildung eines „geschlechtlichen“ Selbst gesucht werden, wobei Kinder geschlechtsspezifische Rollennormen lernen und sich an elterliche und gesellschaftliche Erwartungshaltungen anpassen (Foster & Hagan, 2002, S. 689)

„Außerdem ist aufgrund der geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen davon auszugehen, dass Mädchen eher sanktioniert werden, wenn sie sich physisch aggressiv verhalten, wohingegen Jungen möglicherweise gerade dann Sanktionen erleben, wenn sie dies nicht tun.“ (Richardson & Green, zit. nach Foster & Hagan, 2002, S. 690)

Kinder finden es möglicherweise einfacher, Aggressionen der geschlechtsspezifischen Rollenerwartung entsprechend auszudrücken (Crick et al. 1996, zit. nach Foster & Hagan, S. 689).

3.2.4 Geschlecht und Gewalt – Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt

1993 wurde auf der UN-Menschenrechtskonvention in Wien Gewalt gegen Frauen als Menschenrechtsverletzung anerkannt (Sauer, 2001, S. 151).

Unter geschlechterbasierter Gewalt versteht man

„(...) jede Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität einer Person, welche mit der Geschlechtlichkeit des Opfers und Täters zusammenhängt und unter Ausnutzung eines Machtverhältnisses durch die strukturell stärkere Person zugefügt wird“ (Hagemann- White, 1992, S. 23)

In einer breit und sehr differenziert angelegten Studie zum Thema Vergewaltigung in Österreich konnte Breiter (1992, 1995) bestimmte Tätertypen von Vergewaltigern herausfiltern. Es zeigte sich, dass 75% der Vergewaltiger dem soziopathischen Tätertypus zuzuordnen sind, dessen Ziel Männlichkeits- und Machtdemonstrationen und die Unterwerfung der Frau sind (Breiter, 1992, S. 23).

„Die Tatsache, daß die Gewalttätigkeit von Männern häufig mit sexuellen Handlungen verbunden ist, bedeutet nicht, daß der Gewalttat sexuelle Motive zugrunde liegen. Sexualität wird vielmehr als eine Form der Machtausübung und als Mittel der Unterdrückung verstanden. Sexualmorde, Vergewaltigungen und sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz sind kein aggressiver Ausdruck von Sexualität, sondern vielmehr ein sexueller Ausdruck von Aggression.“ (Feigl, 1995, S. 6)

Breiter belegt in ihrer Untersuchung, dass 15% der inländischen Vergewaltigungstäter ausländische Frauen als Opfer suchten. Dies ist ein hoher Prozentsatz in Anbetracht der Tatsache, dass vergleichsweise wenige ausländische Opfer zur Verfügung stehen und ein deutliches Zeichen von Machtdemonstration (Breiter, 1994, S. 14).

64% der behinderten Frauen in Österreich scheinen von sexueller Gewalt betroffen zu sein (Zemp & Pircher, 1996, S. 99), dagegen nur 29,5% aller Frauen, die 2011 an der österreichischen Prävalenzstudie teilnahmen (Kapella et al. 2011, S.18). Dies sind mehr als doppelt so viele Frauen mit Behinderung. In Anbetracht der Tatsache, dass diese Frauen für viele Menschen als „wenig sexy“ gelten, verwundert dies. Es scheinen andere Machtmechanismen dafür verantwortlich zu sein. Frauen mit Behinderung sind multiplen Formen der Abhängigkeit ausgesetzt: der Abhängigkeit als Frau in patriarchalen Strukturen, als Behinderte und teilweise auch als Betroffene von struktureller Gewalt in Institutionen. Machtverhältnisse begünstigen also eindeutig (sexuelle) Gewalt und Missbrauch (Diketmüller, 1998, S. 209).

Männliche Rollenstereotype und übersteigerte Männlichkeitsbilder sind ein entscheidender Faktor, der zur Förderung von Gewalt beiträgt (Fröschl & Löw, 1992a, S. 3f). Fröschl & Löw (1992) fanden in ihrer Untersuchung zwei Hauptmerkmale von Männern, die Gewalt in Paarbeziehungen ausgeübt hatten. Entweder fehlte in deren Kindheit eine positive Vaterfigur, z.B. durch Abwesenheit wegen Berufs-

tätigkeit, sodass sie gezwungen waren, Vorbilder in gesellschaftlich geprägten Geschlechtsrollenstereotypen zu suchen oder sie waren in einer extrem patriarchalen Familienstruktur aufgewachsen, die sie in die eigene Beziehung weitertrugen.

In einem Standardinterview sprechen Expertinnen über Täterschaft und Männerbilder und kritisieren, dass Gewaltstudien häufig nur Opferzahlen erheben, allerdings Täter und deren Verhalten vielfach völlig unsichtbar blieben (Hausbichler, 2017, 15. Nov). Maria Rösslhuber vom Verein Autonome Österreichische Frauenhäuser und Ursula Kussyk vom Verein Notruf für vergewaltigte Frauen betonen, in Gerichtsverfahren müssten Frauen, die Gewalt erfahren haben, häufig um ihr Recht hart kämpfen:

„Ein Täter muss bei Gericht nicht die Wahrheit sagen, aber wenn das Opfer im Gerichtsverfahren nicht die Wahrheit sagt, kann es sofort belangt werden.“
(Rösslhuber, in Hausbichler, 2017, 15. Nov)

„Man bekommt massiv das Gefühl, dass einem nicht geglaubt wird. Es ist auch irrsinnig anstrengend, man muss in manchen Fällen zwei-, dreimal bei der Polizei aussagen – und nochmal bei Gericht. Die Frauen sind dabei oft extrem nervös, wie vor einer Prüfung. Nur steht nicht ihr Wissen auf dem Prüfstand, sondern die Frau als Person. Der mutmaßliche Täter muss währenddessen zu all dem nichts sagen – und dann wird das Verfahren vielleicht eingestellt. Da fühlen sich viele Frauen verarscht.“ (Kussyk, in Hausbichler, 2017, 15. Nov)

Die Expertinnen sehen für die zahlreichen Formen der Gewalt patriarchale Strukturen und stereotype Rollenbilder als zentrale Ursache für Gewalt. Rösslhuber geht davon aus, geschlechterstereotype Sozialisation von Jungen führe zu traditionellen Bildern und Ausprägungen von Männlichkeit:

„Es wird kaum hinterfragt, warum Täter so agieren, wie sie agieren. Männer werden viel zu wenig dahingehend sozialisiert und konfrontiert, über ihre Gefühle und Bedürfnisse zu reden oder einen erweiterten Wortschatz zu entwickeln, mit dem sie sich differenziert über ihre Gefühlswelt äußern müssen. In den Schulen fällt mir immer wieder auf, dass Burschen selten über Begrifflichkeiten „gut“ oder „schlecht“ hinausgehen, wenn man danach fragt, wie es ihnen geht.“ (Rösslhuber, in Hausbichler, 2017, 15. Nov)

Beiden Geschlechtern erwachsen schwerwiegende Nachteile durch patriarchale Gesellschaftsstrukturen (Kussyk, in Hausbichler, 2017, 15. Nov).

Gewalthandlungen gegen Frauen werden nicht nur auf individueller Ebene durch einzelne Beteiligte hervorgerufen, sondern sind in unserer Gesellschaft strukturell verankert (Hagemann-White, 1992, S. 10). Patriarchale Hierarchien stellen einen wesentlichen Motor für zahlreiche Formen von Gewalt an Frauen dar. Ebenso wie Krieg nicht plötzlich in einer friedfertigen Gesellschaft ausbricht, ist Gewalt an Frauen nicht die Störung ansonsten gleichberechtigter Geschlechterbeziehungen. Es handelt sich lediglich um eine besondere für uns sichtbare Form (Feigl, 1995a, S. 542).

Gewalt ist daher „nicht Normverletzung, sondern Normverlängerung“ (Hagemann-White, 1992, S. 10).

„Gewalt ist nicht Abnormität. Sie ist vielmehr Ausdruck der ungleichen Machtverteilung, die in unserer Gesellschaft zwischen Frauen und Männern besteht und dient der Aufrechterhaltung männlicher Macht.“ (Feigl, 1995b, S. 80)

Zahlen über das Ausmaß massiver Gewalt an Frauen² machen deutlich, dass es sich um nichts Abnormes handelt, das nur „andere“ betrifft.

„Auch Ergebnisse der neueren pädagogischen Frauenforschung deuten auf gravierende Dominanzprobleme von Jungen. Sie dominieren auch den Unterricht in einer Weise, dass sie das Gros der negativen Aufmerksamkeit ihrer Lehrkräfte auf sich ziehen, indem sie häufiger den Unterricht stören.“ (Frasch & Wagner, 1982, zit. nach Kaiser, 2005, S. 16)

Jungen halten sich in der Schule weniger an vorgegebene Regeln und erhalten damit besondere Beachtung von Lehrpersonen. Sie praktizieren in ihrem Verhalten den Überlegenheitsanspruch des männlichen Geschlechts und definieren sich als statushöher. Häufig zeigen sie ein deutlich raumgreifenderes Verhalten als Mädchen und demonstrieren damit, wer im Klassenraum das Sagen hat (Enders-Dragässer & Fuchs, 1989; Fuchs, 1996, zit. nach Kaiser, 2005, S. 16). Eine einnehmende Körperhaltung und Körpersprache, patriarchale Machtgebärden von Dominanz oder männliches Prahlen gehören auch heute noch zum typischen Verhaltensrepertoire mancher Jungen.

„Wenn wir der Ausbreitung von Gewalt keinen Vorschub leisten wollen, sondern die gesellschaftliche Humanisierung anstreben, werden wir in dieser Frage nicht ohne die zentrale Beachtung der Geschlechterfrage vorankommen. Die Gewaltfrage hängt – so meine Hypothese – eng mit der Geschlechterproblematik zusammen.“ (Kaiser, 2005, S. 16f)

Soziale Kernkompetenzen und die Schulung von Selbsterkenntnis sind dabei Schlüsselqualifikationen für junge Männer (Kaiser, 2005, S. 17).

Die schulische Leistungsdominanz von Mädchen und das damit verbundene Unterprivilegiertheitsgefühl wird teilweise mit männlichem Dominanzverhalten und Aggressivität kompensiert (Kaiser, 2005, S. 17).

In unserer „vaterlosen Gesellschaft“, die auch heute noch hauptsächlich Frauen die Erzieherinnenrolle zuschreibt, haben Jungen Probleme, ihre eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln und bedienen sich vorhandener geschlechterstereotyper Vorbilder beispielsweise aus Medien. Die eigene Unsicherheit mündet in eine abgrenzende Haltung gegenüber dem weiblichen Geschlecht (Kaiser, 2005, S. 18). „Das männliche Stereotyp des erfolgsorientierten starken Helden, der individuell

2 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt

zu Pferde die bösen Feinde besiegt und von den Frauen angehimmelt wird“, wird in Ermangelung an „echten“ und alternativen Vorbildern für Jungen zum Identifikationssymbol (Kaiser, 2005, S. 18). Jungen müssen im Laufe ihrer Sozialisation lernen, Unsicherheiten und Schwäche zu überspielen, da sie nicht zum männlichen Rollenbild passen. Dieser „Überlegenheits-Imperativ“ führt laufend zu Selbstverleugnung und Verdrängung gegenüber eigener Bedürfnisse nach Nähe und Zuwendung. Männer müssen den Helden und Alleskönner mimen und sind damit großer Überforderung ausgesetzt (Buschmann, 1994, zit. nach Kaiser, 2005, S. 19).

Auch der Vater bestätigt in vielen Fällen

„(...) nicht den kleinen, liebesbedürftigen Sohn, sondern den mutigen starken Mann. Oft genug gibt er so das negative Vorbild für Frauenfeindlichkeit ab.“
(Buschmann, 1994, S. 206, zit. nach Kaiser, 2005, S. 20)

Die Mutter ist auch heute noch in vielen Fällen vorrangig präsent in Erziehungssituationen:

„Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung mit der Alleinzuständigkeit der Mutter für die Kindererziehung hat große Auswirkungen auf die Entwicklung der männlichen Identität. Da der Bub von seiner Mutter zwar vieles, nicht aber seine männliche Identität übernehmen kann, muß er auf klischeehafte Rollenmodelle der Gesellschaft zurückgreifen. Diese zeigen meist ein Bild der Männlichkeit, das auf Unterordnung der Frauen basiert und Gewalt häufig als typisch männliche Eigenschaft darstellt.“ (Egger, Fröschl, Lercher, Logar & Sieder, 1995, S. 17).

Durch das Aneignen gesellschaftlicher Rollenstereotype im Laufe der eigenen Sozialisation zum Jungen werden automatisch patriarchale Strukturen weiter transportiert (Heiliger, 1991, zit. nach Fröschl & Löw, 1992b, S. 11).

Einerseits sind Jungen in Erziehungssituationen zu Hause, im Kindergarten und in der Schule vorrangig weiblicher Kontrolle, Beurteilung und Macht ausgesetzt, andererseits spüren sie die Inferiorität von Frauen in unserer patriarchalen Gesellschaft.

„Der kleine Junge ist einer Macht ausgesetzt, die keine Macht sein darf.“
(Schmidbauer 1991, S. 27, zit. nach Fröschl & Löw, 1992b, S. 11)

In der Schule wird vonseiten der Lehrkräfte soziales Verhalten und Hilfsbereitschaft von Jungen weniger erwartet und kooperative Leistungen werden eher an Mädchen delegiert (Buschmann, 1994, S. 198, zit. nach Kaiser, S. 20). Jungen müssen lernen Verhaltensweisen zu unterdrücken, die als mädchenstypisch gelten und nicht zur Männerrolle passen (Kaiser, 2005, S. 20).

Männliche Peergroups spielen in der Kindheit und Jugend ebenfalls eine große Rolle bezüglich späterer Einstellungen und Verhaltensweisen. Studien belegen, dass erlebte oder selbst angewandte Gewalt in der Jugend, eine größere Auswirkung auf zukünftiges gewalttätiges Verhalten hat, als Gewalterlebnisse in der frühen

Kindheit (Finkelhor, 1988, zit. nach Egger et al., 1995, S. 23). Leider werden in Jungen- und Männergruppen häufig klassische Männlichkeitsbilder reproduziert und potenziert. Das Beweisen von Zielstrebigkeit, die Abwertung von Frauen zum Beispiel durch Frauenwitze, die Toleranz und Gutheißung aggressiver Verhaltensweisen und ein männliches „Pokerface“ in emotionalen Situationen ohne Gefühle offen zu zeigen, werden in solchen Gruppen manifestiert (Thorne-Finch, 1992, zit. nach Egger et al., 1995, S. 24f).

Jungen sind in ihrer Sozialisation zum Mann hohen Spannungen zwischen Dominanzzwang, dem Überspielen eigener Schwächen und dem Verdrängen von Bedürfnissen nach Zuneigung und Schutz ausgesetzt. Es braucht daher dringend eine bewusste Auseinandersetzung mit gewaltfördernden Männlichkeitsbildern und geschlechtersensible Gewaltpräventionsstrategien, die klassische stereotype Geschlechtsrollenbilder hinterfragen und gleichzeitig attraktive Alternativen anbieten³ Um erfolgreich Gewaltpräventionsarbeit leisten zu können, ist es wichtig, die Zusammenhänge zwischen ganz normaler Männlichkeit und Gewalt zu erkennen (Hagemann – White, 1995, S. 27).

3.2.5 Der Moment der Gewaltentstehung

Gewalt verletzt und zerstört Vertrauen in Beziehungen und in Menschen, sie zerstört Leben und Umwelt. Sie bricht Kommunikation ab und setzt stattdessen Fakten und Schlusspunkte, die nicht mehr rückgängig gemacht werden können. Trotz ihrer Eindeutigkeit wird sie allerdings niemals der Komplexität von Problemen gerecht.

Warum also ist Gewalt für viele Menschen so attraktiv?

Mit Gewalt können Interessen durchgesetzt werden und Macht über andere ausgeübt werden. Wer Gewalt ausübt, sichert sich eigene Vorteile und Privilegien ab. Gewalt wirkt nach innen, denn sie schüchtert potentielle Kritikerinnen und Kritiker ein. Durch Gewalt versuchen Menschen ihre eigene Ohnmacht zu überwinden und dagegen Selbstwirksamkeit zu erleben. Viele junge gewaltausübende Menschen suchen Anerkennung bei der Gruppe von Gleichaltrigen oder agieren teilweise aus Langeweile, denn Gewalt kann Lustgewinn bringen. Gewalthandlungen werden auch zum Teil als Bestandteil eines männlichen Verhaltensrepertoires gesehen und in der Aneignung der eigenen Geschlechtsrolle von Jungen internalisiert (Gugel, 2010, S. 83).

³ vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht“

Dennoch: Gewalttätig zu sein, ist nicht einfach. Randall Collins (2011) analysiert in seinem Werk über die Dynamik der Gewalt auf mikrosoziologischer Ebene, dass Gewalt den Tätern nicht leicht falle.

„Menschen sind auf interaktives Mitgehen und Solidarität gepolt – und eben deshalb fällt Gewalt so schwer. (...) es handelt sich vielmehr um eine Anspannung, die unserer Neigung, uns auf Emotionen anderer einzustellen, wenn unsere Aufmerksamkeit sich auf dasselbe richtet, direkt zuwiderläuft. Wir haben uns auf physiologischer Ebene dahingehend entwickelt, dass Kampf aufgrund der Art und Weise, wie unsere neurologische Beschaffenheit uns in der unmittelbaren Gegenwart anderer Menschen agieren lässt, auf ein tief verwurzeltes Hindernis stößt. Konfrontationsanspannung und –angst ist der evolutionäre Preis, den wir für die Zivilisation zahlen.“ (Collins, 2010, S. 46)

Collins analysiert, Menschen hätten von Natur aus „die Neigung, Aufmerksamkeit und den emotionalen Rhythmus mit anderen Menschen zu teilen“ und diese Neigung sei stärker als mobilisierte Aggression (Collins, 2010, S. 47). Bricht rohe Gewalt dennoch aus, so habe sie das Ziel, Konfrontationsanspannung abzubauen, während gewaltsame Spuren zurückblieben. Gewaltsituationen würden durch ein emotionales Feld aus Anspannung und Angst gestaltet (Collins, 2010, S. 35).

„Damit der Gewalt Erfolg beschieden ist, müssen diese Anspannung und Angst überwunden werden, etwa durch die Umwandlung emotionaler Anspannung und Energie. Üblicherweise gelingt dies der einen Konfrontationspartei auf Kosten der anderen.“ (Collins, 2010, S. 35)

Gewalt falle daher nicht leicht, sondern im Gegenteil, es müsse zuerst Konfrontationsanspannung und Angst überwunden werden und der letzte Schritt hin zur Gewalt vollziehe sich keineswegs automatisch (Collins, 2010, S. 36). Häufig bleibe Gewalt auf Ebene der Drohung und verbalen Beschimpfungen und Konfliktparteien begnügten sich mit dieser Form der Machtdemonstration, ohne tatsächlich rohe Gewalt anzuwenden. Was

„(...) die reale Natur der Gewalt verdeckt: dass sie schwierig zu vollziehen ist, dass die meisten Menschen darin nicht gut sind, auch jene nicht, die damit prahlen und angeben.“ (Collins, 2010, S. 41)

Collins meint:

„An der militärischen Organisation lassen sich die sozialen Techniken zur Überwindung der biologischen Neigung zur Gewaltlosigkeit am leichtesten nachverfolgen. (...) Wenn es ein historisches Muster gibt, dann das, dass die Fähigkeit zur Gewalt mit dem Grad der sozialen Organisation gewachsen ist. Gewalt ist nicht ursprünglich, und Zivilisation zähmt sie nicht. Eher ist das Gegenteil der Fall.“ (Collins, 2010, S. 49f)

Im Gegensatz zu Freud geht Collins davon aus, ein höherer Grad an Zivilisation erhöhe Gewaltvorkommen. Militärisch würden die Neigung des Menschen zur Gewaltlosigkeit und die Überwindung der Konfrontationsanspannung in der

heutigen Zeit durch technische Errungenschaften gelöst, bei denen sich die Gegner außer Sicht- und Hörweite befinden und es zu keiner direkten Konfrontationssituation komme.

„Es gibt eine spürbare Schranke, sich auf eine gewalttätige Konfrontation einzulassen, denn dies läuft unserer physiologischen Programmierung zuwider, die nach Einbindung in ein mikrointeraktives Ritual strebt.“ (Collins, 2010, S. 125)

Soldaten im Gefecht litten häufig unter Magen- und Darmbeschwerden und hätten insbesondere Schwierigkeiten ins Gesicht des Opfers zu sehen, das sie zu töten beauftragt seien. Selbst aus kurzer Entfernung schossen Soldaten häufig daneben. Sanitäter seien bei Bodengefechten gleichen Gefahren ausgesetzt, dennoch falle ihre Kampfmüdigkeit deutlich geringer aus als die von Infanteriesoldaten (Collins, 2010, S. 123ff).

„Das zeigt, dass sie über einen sozialen Mechanismus verfügen, um die Angst vor Verwundung und, wichtiger noch, das Aufkommen von Anspannung und Angst im Gefecht von sich fernzuhalten. Ihre Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf die Konfrontation mit dem Feind, nicht auf das Töten, sondern darauf, Leben zu retten.“ (Collins, 2010, S. 119)

Während Kriegsgefangene unter Beschuss keinen Anstieg psychischer Leiden aufweisen, stünden dagegen ihre Bewacher unter höherer psychischer Anspannung und litten im Nachhinein vermehrt an psychischen Erkrankungen. Die Tatsache, dass sie selbst nicht töten müssten, sondern das Töten vielfach nur befehligen, schütze Offiziere vor nachhaltigen psychischen Erkrankungen (Collins, 2010, S. 118-124).

„Deshalb hat Augenkontakt bei gewalttätigen Konfrontationen so eine große Bedeutung. Vor Entsetzen gelähmte Soldaten wenden ihre Augen ab oder machen kindische Gesten, um nicht gesehen zu werden. Siegreiche Krieger wollen die Augen des Feindes, den sie getötet haben, nicht sehen. Im gewöhnlichen Leben sind Wettkämpfe im gegenseitigen Anstarren kaum länger als einige Sekunden, bisweilen nur Sekundenbruchteile zu ertragen. Ein bewaffneter Verbrecher hält Augenkontakt mit seinem Opfer, und sei er noch so kurz, offenbar gar nicht aus.“ (Collins, 2010, S. 126)

Erläuternd zu seiner mikrosoziologischen Theorie der Konfrontationsanspannung meint Collins:

„Die Grundanspannung kann als nichtsolidarische Verstrickung bezeichnet werden. Sie entstammt dem Versuch, gegen eine andere Person zu handeln und deshalb auch gegen die eigene Neigung, mit der Person solidarisch zu sein, mit ihr einen gemeinsamen Rhythmus zu finden sowie Denken und Wahrnehmung zu teilen.“ (Collins, 2010, S. 128)

Collins geht davon aus, dass diese besondere Form der Konfrontationsanspannung, die sich bei unmittelbaren Konfrontationen mit anderen Personen aufbaut, nicht nur bei massiven Angriffen vorhanden ist, sondern auch im Alltag, wenn

man einer Person energisch gegenüber auftreten muss, um deren Widerstand unter Kontrolle zu bringen.

Konfrontationsanspannung zu lösen, gelinge üblicherweise am besten durch einen Angriff auf ein schwaches Opfer, damit werden dem Gegenüber der eigene Rhythmus und die eigene Richtung aufgezwungen. Der Aggressor ergreift Initiative und bringt den interaktiven Prozess unter seine Kontrolle und übernimmt dabei die führende Rolle (Collins, 2010, S. 203).

Auch bei Misshandlungen in der Familie können wir diese mikroprozessuale Übernahme der Opferrolle erkennen. Häusliche Gewalt wird oft als Versuch beschrieben, Herrschaft auszuüben; und das trifft, sogar in einem noch viel umfassenderen und allgemeinerem Sinne als der feministischen Betonung männlicher Herrschaft über Frauen, auch zu. Die Täter werden von einem emotionalen Momentum mitgerissen, das der Wucht eines Güterzuges gleicht und häufig zu Gräueltaten führt. (Collins, 2010, S. 203f)

Dieses Mitgerissen-Sein von der „Wucht eines Güterzuges“ voll Gewalt ließe sich auch bei Polizisten oder Soldaten beobachten, die in eine „Vorwärtspanik“ und „Flucht an die Front“ gerieten, nachdem sie lange Zeit unter höchster Anspannung Täter verfolgt haben. Die Entladung dieser Spannung könne in eine gefährliche Überreaktion münden, bei der Täter mit mehrfachen Schüssen durch die Polizei überwältigt würden, was im Anschluss öffentliche Skandale mit sich bringe. Auch Soldaten kämen zeitweise in diesen Rausch des Tötens und „Tunnel“ der Gewalt: Zum Beispiel nach einem langen feindlichen Beschuss, wenn sie endlich Gelegenheit hätten, ein feindliches Dorf anzugreifen und deren Bewohner niederzumetzeln. Ein kampferfahrener Offizier beischreibt dies auf folgende Weise:

„Obwohl alles dafür sprach, hatten einige von uns eine Weile lang Schwierigkeiten zu glauben, dass wir alle diese Zerstörung angerichtet hatten.“ (Caputo, 1977; zit. nach Collins, 2010, S. 134)

In einem solchen Fall von pestialischer Zerstörung und Raserei, treten Menschen, die in eine Vorwärtspanik geraten „in den emotionalen Tunnel des gewalttätigen Angriffs ein und am Ende wieder heraus“ (Collins, 2010, S. 136).

Auch im alltäglichen Leben werde es gefährlich, wenn völlige emotionale Überforderung bei der Entladung von Konfrontationsanspannung in eine „Vorwärtspanik“ münde (Collins, 2010, S. 139):

„Sehen wir uns den emotionalen Ablauf etwas näher an: Zuerst nimmt die Anspannung zu, die daraufhin in einen rauschartigen Angriff übergeht, wenn die Situation es ermöglicht.“ (Collins, 2010, S. 139)

Randall Collins mikrosoziologische Theorie lehnt das Theoriemodell von einem „Zyklus der Gewalt“ bei Gewaltformen innerhalb der Familie ab und begründet dies damit, dass die Mehrheit der innerfamiliären Gewalttäter solche Gewalt vor-

mals nicht am eigenen Leib erlebt haben und ein Großteil der Misshandlungsoffer im späteren Leben keine Gewalttaten begehen. Er geht stattdessen davon aus, dass im Falle von schweren Misshandlungen in der Familie eine gefährliche Vorwärtspanik vonstattengehe, die Gewalttäter oder Gewalttäterinnen in Rage versetze und von der sie mitgerissen würden, wobei sie die Gewalt nicht mehr stoppen könnten.

Zu Beginn eines eskalierenden Konfliktes stünden am Beginn Konfrontationsanspannung und Angst. Die meisten Konflikte blieben auf einer niedrigschwelligen Ebene hängen, so auch Paarkonflikte und „gewöhnliche Paargewalt“:

„Normale Paarkämpfe durchlaufen einige beiderseitig akzeptierte Eskalations-schritte, und dann ist Schluss. Der Endpunkt steht von vornherein fest. Der erste Gewaltausbruch beendet den Vorfall normalerweise. Sobald die Gewalt den dramatischen Höhepunkt, die stillschweigend vereinbarte Grenze erreicht hat, hört der Streit auf. Der Krach reinigt häufig die Luft; den Beteiligten ist klar, dass jeder weitere Schritt die Beziehung und das ausgehandelte Kräftegleichgewicht bedrohen könnte. Die Szene wird häufig durch eine dramatische Standardgeste beendet, etwa indem eine Person den Schauplatz türensclagend verlässt, worauf eine Periode der Abkühlung folgt; bei weiteren Begegnungen wird der Vorfall entweder übergangen, oder es folgen Entschuldigungen und Versöhnungen.“ (Collins, 2010, S. 216)

Collins unterteilt Gewaltformen zwischen Paaren bzw. innerfamiliäre Gewalt gegenüber Kindern in zwei unterschiedliche Kategorien: einerseits „normale, begrenzte Gewalt“ und andererseits „schwere, der Vorwärtspanik ähnliche Misshandlungen“. Im Falle von „normalen Paarkonflikten“, komme es zu keiner Vorwärtspanik mit fatalen Folgen.

Er argumentiert, 85% der zwei- bis dreijährigen Kinder in Amerika und 95% der vier- bis fünfjährigen Kinder, würden im Laufe eines Jahres zweieinhalb Mal pro Woche mit einem Klaps auf den Po oder einer Ohrfeige geschlagen (Collins, 2010, S. 216f). Collins deutet dieses hohe Ausmaß an Gewalt durch Erziehungsberechtigte, obwohl viele davon behaupten, gegen körperliche Bestrafung zu sein, auch mit der situationsbedingten Dynamik der Gewalt, die bereits Teile dieser Vorwärtspanik beinhalten. Schwere Kindesmisshandlung dagegen sei eindeutig auf eine Form der Vorwärtspanik zurückzuführen.

„Normale Diskussionen mit dem Kind über Gehorsam sind, wie beim gewöhnlichen Ehestreit, separate Ereignisse, die bald vergessen sind, während schwere Kindesmisshandlung sich kontinuierlich und dramatisch aufbaut.“ (Collins, 2010, S. 219)

Auch bei Gewalt gegenüber der Partnerin fänden immerwährende Eskalationen kein Ende und mündeten im schlimmsten Fall in einer Vorwärtspanik, bei der die Konfrontationsanspannung in unumschränkte Machtausübung und Gewalt umschlage. Die Situationsdynamik, die unter Umständen sogar mehrere Stunden dauern könne, ziehe beide Partner immer tiefer in Misshandlungsmuster hinein. Die Frau trage ihren Teil dazu bei, indem sie sich gefügig in die Opferrolle gebe,

damit erhalte sie die Verstrickung des dominierenden Mannes in seiner Aggression aufrecht (Collins, 2010, S. 220ff). Es sei schwierig in einer solchen Situation Frauen den Rat zu geben, nicht die Opferrolle zu übernehmen und zurückzuschlagen, da sie damit Gefahr liefen noch heftigerer Gewaltanwendung ausgesetzt zu sein. Es

„(...) erhöht Widerstand eher als die Opferrolle die Chancen, dass der Überfall misslingt; aber er erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass das Opfer verletzt wird.“ (Collins, 2010, S. 223)

Körperliche Züchtigung von Kindern hält Collins für ein anderes Muster der Gewalt als jene an Frauen in Partnerschaften und begründet dies damit, dass Männer Mädchen im Teenageralter weniger schwer züchtigen als Jungen.

Bei Babys, die unaufhörlich schreien, könne es dazu kommen, dass überforderte Mütter in eine zerstörerische Vorwärtspanik geraten und ihre Kinder schwer misshandeln:

„Schreien ist eine Konfliktinteraktion. Es ist die Waffe des Schwachen, aber dennoch eine Waffe, die gefährlich werden kann. (...) Schreien bringt asymmetrische Verstrickung mit sich (...)“ (Collins, 2010, S. 213)

Randall Collins sieht in der mikrosoziologischen Analyse der Situationsdynamik von Gewalt ein Potential für gewaltpräventive Ansätze:

„All die verschiedenen Arten von Misshandlung – von Kindern, Ehepartnern, Alten – schließen einen bestimmten zeitlichen Ablauf ein, währenddessen durch den Konflikt eine emotionale Verstrickung aufgebaut wird. Die Kenntnis dieses zeitlichen Musters mag sich bei praktischen Maßnahmen zur Gewaltprävention als hilfreich erweisen, indem sie das Bewusstsein dafür schärft, wann und wo höchste Gefahr droht.“ (Collins, 2010, S. 214)

Collins interessiert sich in seiner Analyse für Extremfälle der Eskalation bei Militär, Polizei, bei bewaffneten Überfällen und Raub, bei Gewalt im Fußballstadion oder im Alltag. Seine Theorie der situationsbedingten Dynamik von Gewalt in konkreten Einzelsituationen als Erklärungsansatz für Gewaltentstehung stellt er bewusst als Kontrapunkt zu Theorien des Kreislaufes von Gewalt, bei dem von der Wechselwirkung zahlreicher äußerer Einflussfaktoren ausgegangen wird, die zeitlich in einem weiteren Umfeld zu sehen sind.

Randall Collins nennt folgende Beispiele von Gewaltkonflikten aus dem Alltag, um seine These zu belegen: Pflegepersonal, das in Vorwärtspanik an alten oder kranken Menschen Misshandlungen begeht, weil diese in übertriebener Hilflosigkeit provokant kleckern, Nonnen, die über Novizinnen brutale Strafen verhängen, um Macht auszuüben, Mütter, die ihre schreienden Babys anbrüllen, schlagen oder zu Tode schütteln, weil sie überfordert sind, oder alkoholisierte eifersüchtige Ehemänner, die ihre Frau schlagen und mit dem Messer bedrohen.

Die mikrosoziologische Sichtweise in diesem Erklärungsansatz für Gewalt scheint tatsächlich interessante Lösungsansätze für den Umgang mit Gewalt mit sich zu bringen. Es fällt allerdings auf, dass der Blickwinkel von Randall Collins sich einerseits auf Extremfälle von Militär und Polizei richtet und andererseits auf jene Formen der Gewalt im Alltag, bei dem vielfach Frauen als (Mit)Täterinnen genannt werden, sogar wenn sie sich gerade in der Opferrolle befinden. Dies ist für eine realistische Betrachtung von Gewalt, wie im kommenden Kapitel die Fakten zu Gewalt belegen werden, etwas zu kurz gegriffen.⁴

Auch dass Gewalt weitere Gewalt hervorbringen kann und es einen Kreislauf der Gewalt gibt, erscheint sehr plausibel und ist mit Fakten gedeckt. Ein Beispiel aus der Schule zeigt dies: In Schulen Skandinaviens hat die bewusste Auseinandersetzung mit Gewalt eine lange Tradition und Zahlen von Mobbing in der Schule sind dort geringer als in anderen europäischen Staaten. Das restliche Europa versucht nachzuziehen und ist auf gutem Wege. Im Großteil der Staaten Europas besteht ein gesetzliches Verbot für Gewalt durch Lehrpersonen in der Schule und Züchtigung von Kindern durch Eltern.⁵ In den USA gibt es in zahlreichen Staaten noch kein gesetzliches Verbot für die Züchtigung von Kindern in der Schule oder durch Erziehungsberechtigte. Bezüglich der Waffengesetze in Amerika oder der Tötung von Gefangenen blickt Europa häufig sprachlos auf „amerikanische Verhältnisse“ und man ist froh „hier zu Landen“ diese Formen der Gewalt nicht in diesem hohen Ausmaß zu kennen. In amerikanischen Studien steht in Schulen Mobbing und verbale Gewalt kaum im Mittelpunkt, sondern massive Formen körperlicher Gewalt und kriminelles Verhalten wie Diebstahl oder Drogenbesitz, Diebstahl, Vandalismus, Drogen- und Alkoholmissbrauch und das Mitführen von Waffen sind klassische amerikanische Problemfelder von Schülergewalt. 30% der Schülerinnen und Schüler berichten, dass sie bestohlen wurden. 4-6% der Jugendlichen brachten eine Schusswaffe in die Schule mit, in innerstädtischen Schulen waren es sogar 22% (Anderson, 1998, S. 328f, zit. nach Klewin, Tillmann & Weingart, 2002, S. 1087). Der weitgehend freie Zugang zu Schusswaffen in den USA hat eine lange Tradition und macht sich in Zahlen bemerkbar. In den USA werden jährlich etwa 3000 Kinder und Jugendliche erschossen, 50 tote junge Menschen gibt es im Schnitt pro Jahr in Schulen aufgrund von fahrlässigen Waffenmissbrauchs (Center for Disease Control, 1998, zit. nach Klewin et al., 2002, S. 1088). Schwarze amerikanische Jugendliche kommen auch heute noch deutlich häufiger aus armen Wohnverhältnissen und zerrütteten Familien und sind viel häufiger in schulische Gewalthandlungen wie Prügeleien verwickelt oder besitzen Waffen. Allerdings nicht die ethische Zugehörigkeit an sich, sondern schlechte sozio-ökonomische Verhältnisse begünstigen diese vermehrte Gewalt. Im folgenden Kapitel werden weitere Fakten und Zahlen

4 vgl. Kapitel 3.3.2 „Gewalterfahrungen von Frauen und Männern“

5 vgl. Kapitel 3.3.4 „Gewalt im Setting Schule“ und Kapitel 3.3.3 „Gewalt in Kindheit und Jugend“

angeführt, die belegen, dass Gewalt vielfach ein Prozess und Kreislauf ist, der nicht alleinig durch eine situative Analyse gelöst werden kann.

Dennoch: Collins Ansatz zur mikrosoziologischen Situationsanalyse von Gewalt-handlungen birgt viel Potential für Gewaltprävention. Collins zentrale Sichtweise, dass Gewalt den Tatausübenden nicht leicht fällt und sich deshalb in Gewaltsituationen erst durch Überwindung von Hemmung, Angst und Konfrontationsanspannung anbahnt, kann genutzt werden, um Gewalt vorzubeugen. Durch eine genaue Analyse der Situation und des Angreifenden und das Wissen um Konfrontationsanspannung könnten gewalttätige Situationen vorweg vermieden werden.

3.3 Fakten und Mythen über Gewalt

Warum wurde dieses Kapitel „Fakten und Mythen über Gewalt“ genannt und nicht lediglich wissenschaftlich dokumentierte Zahlen und (Kriminal)Statistiken zu Gewalt angeführt?

Gewalt ist ein Phänomen, vor dem die meisten Menschen Angst empfinden. Gewalt kann verschiedenste Ausprägungsformen annehmen und übermächtig „groß“ sein. Das Erfassen von Gewalt durch Forschungen braucht immer eine klare Definition dessen, welcher kleinen Teilbereich von Gewalt die jeweilige Forschungsarbeit überhaupt in der Lage ist, zu fokussieren. Ein bestimmter Begriff von „Gewalt“ scheint jedem Menschen bekannt zu sein, dennoch frisst sie sich auf zahlreichen, verborgenen, individuellen und strukturellen Wegen in die Ritzen unserer Gesellschaft.

Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte hat sich wenig an den Zahlen und Fakten der Gewalt geändert. Sie scheinen relativ stabil in unserer Gesellschaft verankert zu sein, lediglich einzelne Ausprägungsformen von Gewalt zeigen im Verlaufe der Zeit etwas Variabilität und Anpassung an Entwicklungen.

Feministische Literatur und Forschung untersucht Gewalt gegen Frauen und andere benachteiligte Gruppierungen wie beispielsweise Queers (lesbian, gay, bisexual, transsexual & transgender, intersexual persons), Menschen aus anderen Kulturen oder sozialen Gegebenheiten in einem anderen Ausmaß und auf eine deutlich differenziertere Weise als dies beispielsweise Kriminalstatistiken zu zeigen vermögen.

Seit vielen Jahren wird dabei auch der Begriff „Mythos“ im Zusammenhang mit Gewalt geprägt. Gemeint sind damit Alltagsmythen, die in der Bevölkerung, in Medien und teilweise auch in Strukturen des Staates, wie beispielsweise in der Verurteilungspraxis von Gerichtssälen, auf vielfältige Weise vorhanden sind und fälschlicherweise die Bilder von Gewalt in unserer Gesellschaft bis hin zu zentralen, strukturellen Entscheidungen mitbeeinflussen (vgl. z.B. Kraus, 2000, S. 9f, 29;

Breiter, 1994; Linder; 1992). Beispielsweise eine Fachbroschüre von Fröschl und Löw aus dem Jahr 1994, die vom damaligen Bundesministerium für Frauenangelegenheiten in Auftrag gegeben wurde, befasst sich mit Gewalt gegen Frauen und Kinder und erläutert zu Beginn unterschiedliche Mythen, die im Zusammenhang mit Gewalt existieren. Zum Beispiel die Mythen, Gewalt passiere nur in Problemfamilien, sie sei eine Privatsache, in die sich der Staat nicht einmischen solle oder die Vorstellung, misshandelte Frauen würden Gewalt in irgendeiner Weise provozieren, werden darin thematisiert (Fröschl & Löw, 1994, S. 1-5). Breit angelegte Studien zu Gewalt in der Familie und dem sozialen Nahbereich belegen schon seit vielen Jahren neben einem differenzierten Bild auf Gewalt auch, wie wenig angebracht in der Bevölkerung vorhandene Alltagsmythen sind (Fröschl & Löw, 1992; Lindner; 1992; Breiter, 1994). Vergewaltigungsmythen wie beispielsweise die Annahme, Vergewaltigung in einer Partnerschaft sei keine „richtige“ Vergewaltigung oder Frauen, die sich nicht entschlossen gegen Vergewaltigung wehren, würden damit ihr Einverständnis zeigen, werden in unterschiedlichen Arbeiten entlarvt (vgl. z.B. Breiter, 1994; Lindner, 1992; Bohner 1998, 2000; Wetschanow, 2003).

„Vergewaltigungsmythen sind deskriptive oder präskriptive Überzeugungen über Vergewaltigung (d.h. über Ursachen, Kontext, Folgen, Täter, Opfer und deren Interaktion), die dazu dienen, sexuelle Gewalt von Männern gegen Frauen zu leugnen, zu verharmlosen oder zu rechtfertigen.“ (Bohner, 1998, S. 14)

Betroffenen Frauen wird dabei zum Beispiel Mitschuld angelastet an Vergewaltigungen, bei denen nicht viel passiert oder kaum ein Schaden entstanden sei. Gleichzeitig bestehen zahlreiche Tätermythen, wie beispielsweise die Vorstellung, Vergewaltiger und Männer, die Kinder misshandeln, seien psychopatische Fremde oder litten unter einem nicht steuerbaren Sexualtrieb. Das Gegenteil ist wahr: Der Großteil der Täter stammt aus dem sozialen Nahbereich und versucht Macht zu demonstrieren gegenüber nahestehenden Menschen (Tampe, 1995, S. 19, 30, Breiter, 1994, S. 20ff).

Gewalt ist nicht etwas Abnormes, sondern Normalität in unserer Gesellschaft. Dennoch ist sie ein Phänomen, das immer wieder tabuisiert, verleugnet, falsch gedeutet, auf viel zu einfache Weise abgehandelt, pauschal verurteilt oder mit unterschiedlichen Alltagsmythen größer oder kleiner gemacht wird, als es tatsächlich ist. Daher erscheint es angemessen, im folgenden Kapitel von „Fakten und Mythen“ der Gewalt zu sprechen.

3.3.1 Verzerrtes Bild von Gewalt

Heitmeyer & Hagan (2002, S. 21) nennen sechs Thematisierungsfallen, die im Umgang mit Gewalt häufig passieren: die Umdeutungsfalle, die Skandalisierungsfalle, die Inflationsfalle, die Moralisierungsfalle, die Normalitätsfalle oder die Reduktionsfalle. Gewalt läuft Gefahr, von Herrschenden umgedeutet, personalisiert und pathologisiert zu werden, um zum Beispiel von sozialen Ursachenzusammenhängen abzulenken. Moralisierend eine einfache Täter-Opfer-Schematik von „gut“ und „böse“ anzunehmen, ist ebenso wenig erfolgversprechend, wie Gewalt als völlig „normal“ und „natürlich“ zu begreifen. Gewalt lässt sich nicht auf einfache Erklärungen, Persönlichkeitsmerkmale und Lösungsstrategien reduzieren (Heitmeyer & Hagan, 2002, S. 21).

Das Wort „Gewalt“ ist generell zur Skandalisierung und Dramatisierung von bestimmten Tatbeständen und dem Heischen nach öffentlichkeitswirksamer Aufmerksamkeit geeignet. Massenmedial wird häufig zu einer Skandalisierung von Gewalt beigetragen, was wiederum inflationär zum Eindruck beiträgt, es gäbe kaum gewaltfreie Orte (Heitmeyer & Hagan, 2002, S. 21).

„Auch kann die häufige Thematisierung von Gewalt in den Medien oder die entsprechende mediale Aufbereitung eines Verbrechens dazu führen, Ausmaß und Umfang von Gewalt zu überschätzen: Subjektive Gewaltwahrnehmung und objektive Gewaltentwicklung klaffen dann entsprechend weit auseinander. Umgekehrt besteht bei einer inflationären Verwendung des Wortes Gewalt die Gefahr, dass ihre bedrohlichen Inhalte abgeschliffen werden und Gewalt in einem Maße als normal erscheint, dass Entsensibilisierungsprozesse gegenüber Gewaltphänomenen oder eine Delegitimisierung des Gewalttabus die Folgen sein könnten.“ (Imbusch, 2002, S. 53)

Medial geprägte Bilder von „typischen“ Gefahrenorten und Gewaltsituationen bewirken bei einer breiten Öffentlichkeit einseitige Vorstellungen bezüglich Gewalt und deren Präventionsstrategien. Berichte von spektakulären Gewalttaten sind häufig in den Köpfen der Menschen präsent und es scheint für viele so, als nähme Mord, Totschlag und schwere Jugendkriminalität im Vergleich zu früher deutlich zu (Heinz, 2010, S. 11). Eine in den Jahren 1951 bis 1995 in drei deutschen Boulevardzeitungen durchgeführte Studie konnte belegen, dass 45% aller Berichte Gewaltdelikte behandelte, 17% davon entfielen auf Morde. Polizeilich registriert wurden im selben Zeitraum allerdings weniger als 3% Gewaltdelikte, Morde machten davon weniger als 0,1% der Gesamtkriminalität aus (Kepplinger, 2000, S. 63, zit. nach Heinz, 2010, S. 10).

Nach Schätzungen der „American Academy of Pediatrics“ hat ein Durchschnitts-amerikaner im Jahr 2001 im Alter von 18 Jahren 200 000 Gewaltakte im Fernsehen gesehen (Rothmund, 2010, S.77). Zwischen Gewaltrealität und dem massenmedial vermittelten Bild von Gewalt bestehen kaum Gemeinsamkeiten. Medien bewirken durch ihre Form der Berichterstattung in der Bevölkerung eine verzerrte Kriminalitätswahrnehmung mit teils irrationalen Folgen.

Hinzu kommt, dass das „Hellfeld“ nur einen kleinen Ausschnitt der tatsächlichen Gewaltkriminalität ausmacht.

„Hellfeldkriminalität ist (in fast jeder Beziehung) ein nicht repräsentativer Ausschnitt der Kriminalitätswirklichkeit. Sie wird durch eine offizielle Kriminalstatistik erhoben.“ (Bundesministerium des Inneren/ Bundesministerium der Justiz, 2006, S. 13, zit. nach Schneider, 2007, S. 294)

Nicht jede Straftat wird angezeigt und nicht jede angezeigte Straftat aufgeklärt. Ein Anstieg registrierter Straftaten bedeutet nicht zwingend, dass die Kriminalität zugenommen hat, sondern kann auch eine Zunahme des Anzeigeverhaltens widerspiegeln (Heinz, 2010, S. 14f).

Bezüglich tatsächlicher Fakten zu Gewalt liefert die Kriminalitätsstatistik daher nur einen unzureichenden Einblick in das wahre Ausmaß von Gewalttaten. Besonders bei Gewalt im sozialen Nahbereich ist das Anzeigeverhalten von Betroffenen sehr restriktiv und hat wenig Aussagekraft über das wahre Ausmaß von Gewalt (Heinz 2010, S. 14f; Kapella, Baierl, Rille-Pfeiffer, Geserik, & Schmidt, 2011, S. 7ff).

Die Ängste von Menschen richten sich zu einem großen Teil auf fremde Täter. Faktisch sind solche Gewalttaten allerdings selten. Statistiken belegen, dass zwei Drittel der Gewalttaten im sozialen Nahbereich stattfinden und nur ein Drittel der Gewalt durch zuvor Unbekannte ausgeübt wird (Kapella et al., 2011, S. 7ff).

Auch im Bereich der Schule prägen Medien ein unrealistisches Bild von Gewalt:

„Die Wahrnehmung über das Ausmaß schulischer Gewalt wird weitgehend von der Medienberichterstattung und der öffentlichen Diskussion bestimmt, wobei brutale Einzelfälle oft zu Tendenzen stilisiert werden. Während die Berichterstattung und die öffentliche Wahrnehmung für die letzten Jahre eine starke Zunahme von Gewalt an Schulen unterstellen, wird diese Sichtweise von wissenschaftlichen Ergebnissen nicht gestützt. Dies trifft für die amerikanische Diskussion ebenso zu wie für die deutsche.“ (Gugel, 2010, S. 97)

Fakt ist: Gewaltvorkommnisse sanken tendenziell im Verlauf der Geschichte in Europa. Täterinnen und Täter sind vorwiegend im sozialen Nahbereich zu finden und Gewalt findet vorrangig durch männliche Täter statt. Diese Tatsachen lassen sich für alle Bereiche des Alltags statistisch bestätigen.

3.3.2 Gewalterfahrungen von Frauen und Männern

In Deutschland erfährt mindestens jede vierte Frau zwischen 16 und 85 Jahren in einer Partnerschaft körperliche und/oder sexuelle Gewalt. Auch in Österreich geht man in Frauenhäusern davon aus, dass mindestens jede fünfte österreichische Frau in einer Beziehung Gewalt erlebt (Köberlein, 2008, S. 10, Kapella et al., 2011, Bernhard & Schlaffer, 1991, S. 105; Egger et al. 1995, S. 32). Diese Zahlen zeigen sich sehr resistent im Zeitverlauf und veränderten sich über die Jahre kaum. Etwa zwei Drittel aller Täter, die massive Gewalt ausüben, sind im sozialen Nahbereich von Familie und Haushalt zu suchen (Tampe, 1995, S. 19). Auch zwei Drittel aller Mordfälle und Fälle des Todschlages werden im sozialen Nahraum (Ehe, Lebensgemeinschaft, Verwandtschaft oder Bekanntschaft) begangen (König & Pelikan, 1995, S. 533).

In Österreich sind Täter häuslicher Gewalt zu 92% männlich und Opfer zu 93% weiblich (Köberlein, 2008, S. 10). 2008 wendeten sich 14059 Frauen an Interventionsstellen, das entspricht in etwa 3,3% aller Frauen in Österreich. Insgesamt 1118 Männer suchten im selben Zeitraum Schutz bei Betreuungseinrichtungen (Haller, 2010, S. 517).

Sieben von 100 Frauen sind in Österreich von Vergewaltigung betroffen (Kapella et al., 2011, S. 12ff). Verschiedene Studien belegen, dass bei etwa 80% der Vergewaltigungen Opfer und Täter bekannt sind oder in einer Beziehung leben, die größte Zahl an Vergewaltigungen findet nicht im Freien statt (29%), sondern in Wohnungen (71%) (Breiter, 1994, S. 20). Die Freispruchquote bei Vergewaltigung in Innenräumen lag allerdings in der genannten Studie bei zwei Drittel der vor Gericht behandelten Fälle. Es scheint so, als ob die Bilder von Tätern, die auf der Straße ihre Opfer in den Busch zerren, obwohl solche Taten nur selten der Realität entsprechen, in den Köpfen der Gerichtsbarkeit durchaus vorhanden sind und sich auf die Verurteilungspraxis auswirken.

Bis 1975 galt in Österreich noch die „eheliche Pflicht“ seinem Ehegatten gegenüber und die Duldung des Beischlafes (Lindner 1992, S. 24f). Vergewaltigung in der Ehe wurde in Österreich erst 1989 als Straftat anerkannt (Lindner 1992, S. 36). In Deutschland gilt Vergewaltigung in der Ehe erst 1997 als Delikt im Strafgesetzbuch (Gerste, 1997, 16. Mai). Die Vorstellung, Gewalt in der Familie sei Privatsache, braucht sicherlich noch längere Zeit, um endlich aus den Köpfen aller Menschen verbannt zu werden. Vergewaltigung scheint laut Studienautorin Breiter für Täter in Österreich eines der „sichersten“ Verbrechen zu sein. Insgesamt wurden im Untersuchungsjahr 34% der Täter vor Gericht freigesprochen (Breiter, 1994, S. 31). 1990 gab es in Österreich laut Dunkelzifferschätzungen (1:10) 7990 Vergewaltigungen. Das bedeutet, dass etwa jede Stunde eine Frau vergewaltigt wird (Breiter, 1994, S. 3). Etwa ein Drittel (31%) aller Frauen, die von ihrem derzeitigen Partner vergewaltigt wurden, geben an, sie hätten dies mehrfach erlitten und wurden mindestens

sechs Mal vergewaltigt (FRA, 2014, S. 10f). Meist handelt es sich bei Gewalt in Beziehungen um einen Prozess der Gewalt, bei dem Misshandlungen im Verlauf der Beziehung in Ausmaß und Schweregrad zunehmen (Fröschl & Löw, 1992, S. 65f). Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen starkem Alkoholkonsum des Partners und vermehrter Gewalt gegenüber seiner Frau. Kontrollverhalten von Männern, die ihrer Frau beispielsweise Vorschriften machen, wofür sie das Geld ausgeben oder welche Freundinnen und Verwandte sie treffen darf, sind häufige Begleitparameter und Warnsignale für spätere physische Gewalttätigkeit. Etwa jedes vierte Opfer eines sexuellen Übergriffes verständigt weder die Polizei noch andere Organisationen über die vorgefallene Gewalt (FRA, 2014, S. 10f). Von psychischer Gewalt durch ihren derzeitigen oder früheren Partner sind zwei von fünf Frauen in Europa betroffen (43%). Davon wurden 25% der Frauen herabgesetzt oder gedemütigt, 14% waren der Androhung körperlicher Verletzung ausgesetzt, 5% der Frauen wurde verboten, die Wohnung zu verlassen, ihre Autoschlüssel wurden vom Partner weggenommen oder sie wurden eingeschlossen. Auch von Stalking durch den derzeitigen oder früheren Partner ist jede zehnte Frau betroffen, bei jeder fünften Frau dauerte das Stalken länger als zwei Jahre an (FRA, 2014, S. 12f). EU-weit erlitten 33% der Frauen seit ihrem 15. Lebensjahr körperliche und/oder sexuelle Gewalt (FRA, 2014, S. 17).

Laut der österreichischen Prävalenzstudie zur „Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld“ (Kapella et al., 2011, S. 14) berichtet jede zweite Frau (56,8%) und fast zwei von drei Männern (61,4%) von körperlichen Übergriffen im Erwachsenenalter. Von sexueller Belästigung sind drei Viertel aller Frauen (74,2%) und ein Viertel aller Männer (27,2%) betroffen (Kapella et al., 2011, S. 16). Sexuelle Gewalt betrifft 29,5% der Frauen und 8,8% der Männer in Österreich (Kapella et al., 2011, S. 18). Zwischen Frauen und Männern herrschen große Unterschiede im Gewalterleben. Frauen erfahren deutlich häufiger Gewalt in allen Formen (psychische Gewalt, körperliche Gewalt, sexuelle Belästigung, sexuelle Gewalt). Männer werden primär an öffentlichen Orten Opfer von Gewalt, Frauen dagegen in der eigenen Wohnung oder in der Wohnung von anderen (Kapella et al., 2011, S. 30). Männer scheinen in einer in Deutschland durchgeführten Studie ebenso häufig, aber nicht so gravierend von Gewalt durch Partnerinnen betroffen zu sein. 25% der befragten Männer erlebten mindestens einen Akt der Aggression durch eine Partnerin, 5% wurden dabei verletzt, 5% hatten Angst vor einer Verletzung (Kavemann, zit. nach Köberlein, 2008, S. 11). Frauen sind häufig von sexualisierter Gewalt betroffen, Männer dagegen seltener. Das Verletzungsrisiko für Frauen steigt, wenn der Gewalttäter der Partner ist, das Verletzungsrisiko senkt sich für Männer, wenn die Gewalttäterin die Partnerin ist (Köberlein S. 11).

Frauen weisen, außer bei körperlicher Gewalt, in allen Gewaltformen eine stärkere Viktimisierung auf. Körperliche Gewalt erleiden über die Hälfte aller befragten

Frauen (54,2%) und Männer (58,2%) in der Studie von Kapella et al. (2011, S. 121ff).

Täter von körperlicher Gewalt sind bei Frauen hauptsächlich der eigene Partner oder auch der Ex-Partner, die eigene Mutter oder der eigene Vater. Männer erleben körperliche Gewalt im Gegensatz dazu primär durch männliche unbekannte oder bekannte Personen, die nicht zum engen sozialen Umfeld zählen.

Mehrfach belegt ist in Studien die Abnahme aller Gewaltformen im zunehmenden Lebensalter. Frauen wie Männer sind besonders in den ersten 40 Lebensjahren von Gewalt betroffen (Kapella et al. S. 146f).

Ein interessantes Detail zeigt, dass behinderte Frauen in einem sehr hohen Ausmaß Gewalt ausgesetzt sind: 62% sind von sexueller Belästigung betroffen, 64% von sexueller Gewalt. Täter sind dabei den Frauen zu etwa 40% bekannt, in rund einem Viertel der Fälle waren es unbekannte Angreifer und in jedem achten Fall handelte es sich um einen Heimmittelbewohner. Die Sozialisation in Institutionen erhöht für behinderte Frauen die Gefahr, Opfer von Gewalt zu werden (Zemp & Pircher, 1996, S. 99).

„Das verbreitetste Verhütungsmittel bei Frauen mit Behinderung ist Sterilisation, dies ist bei 62,5% aller Frauen der Fall. Die meisten Frauen wurden gegen ihren Willen vor ihrer Volljährigkeit zwangssterilisiert.“ (Zemp & Pircher, 1996, S. 98f)

Dennoch: Weder Zwangssterilisierung, noch „mangelnde“ geistige Kompetenzen, Attraktivität oder Kommunikationsfähigkeit und die häufig fehlende Aufklärung schützen behinderte Frauen vor sexueller Gewalt. Im Gegenteil, die Hemmschwelle von Tätern wird geringer, sie erwarten sich einen „Freibrief“ bei „sicheren Opfern“. Im Großteil der Fälle erhalten sie diesen Freibrief auch: Nur in rund einem Drittel der untersuchten Fälle wurde Anzeige erstattet, davon wurden bei rund der Hälfte der betroffenen Frauen Verfahren wegen mangelnder Beweise eingestellt (Diketmüller, 1998, S. 211; Zemp & Pircher, 1996, S. 98ff).

3.3.3 Gewalt in Kindheit und Jugend

Jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder neunte bis zwölfte Junge wird vorrangig im sozialen Nahfeld sexuell missbraucht. 19,6% der heutigen Mädchen und 6,4% der Burschen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren sind in Österreich von sexueller Gewalt betroffen (Kapella et al., 2011, S. 8ff; Braun, 2008, S. 6f; Diketmüller, Kolb, Kratzmüller & Wieser, 2018, S. 12). Mädchen scheinen dabei vermehrt im familiären Kontext, Burschen hingegen häufiger in Institutionen zum Opfer zu werden (Vertommen, 2016, zit. nach Diketmüller et al., 2018, S. 12). Oft erkennen Opfer erst im Erwachsenenalter, dass sie sexuellem Missbrauch ausgesetzt waren und müssen sehr spät lernen, dass diese Taten nicht in Ordnung waren. In 97% der Fälle von sexueller Gewalt in der Kindheit sind Täter männlich. Körperliche Gewalt

gegen Kinder üben beide Geschlechter in etwa gleich stark aus, Männer nur in einem geringfügigen Maß häufiger (FRA, 2014, S. 14).

Körperliche Züchtigung von Kindern zeigt im Vergleich zu früher in Österreich rückläufige Zahlen und scheint mittlerweile gesellschaftlich weniger toleriert zu werden. Ebenso zeigt sich ein signifikanter Rückgang an in der Kindheit erlebter sexueller Gewalt. Dennoch ist auch heute noch immer mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen in Österreich von körperlicher Züchtigung betroffen (Kappella et al., 2011, S. 10). In einer länderübergreifenden Studie, an der Österreich, Deutschland, Schweden, Spanien und Frankreich beteiligt waren, zeigt sich deutlich der nachhaltige, gewaltsenkende Einfluss eines gesetzlichen Verbots von Körperstrafe. In Schweden begann bereits in den 1950er Jahren die rechtliche Ächtung von Gewalt in der Erziehung, seit 1979 sind dort Körperstrafen an Kindern und Jugendlichen verboten und seit Generationen wird das öffentliche Bewusstsein durch Kampagnen und Aktionen gegen Gewalt sensibilisiert. Dies macht sich in Zahlen bemerkbar. In Österreich erziehen 30% der Eltern ihre Kinder ohne Gewalt und es werden weniger häufig wie früher leichte und schwere Formen von Gewalt zur Erziehung angewendet. 1989 wurde in Österreich ein Verbot gegen Gewalt in der Erziehung eingeführt, in Deutschland trat ein solches Verbot 2000 in Kraft (Filler & Seitz, 2009, S. 118f). In Spanien besteht seit 2008 ein Prügelverbot und Frankreich konnte sich erst nach mehrfacher Ermahnung durch den Europäischen Gerichtshof entschließen, 2018 erziehlische Strafen für Kinder per Gesetz zu verbieten (Niewerth, 2009, 25. Nov.; Pantel, 2018, 30. Nov.). Der Anteil körperstrafenfreier Erziehender liegt in Schweden bei 75%, in Deutschland bei 28%, in Spanien bei 16% und in Frankreich kamen im Jahr 2009 nur 8% der Erziehungsberechtigten ohne Körperstrafen bei ihren Kindern aus. 72% der Eltern in Frankreich disziplinieren laut angeführter Studie ihre Kinder mit Ohrfeigen, 55% in Spanien, 49% in Österreich, 43% in Deutschland und 14 % in Schweden. 25% der Jugendlichen sind in Österreich einer gewaltbelasteten Erziehung ausgesetzt, 14% in Deutschland und nur 3% in Schweden, dagegen sind 50% der jungen Menschen in Spanien und Frankreich davon betroffen (Filler & Seitz, 2009, S. 118ff).

Das Vorurteil, Eltern mit Migrationshintergrund würden häufiger zu Gewalt greifen, lässt sich nicht halten. 38% der Migrantinnen und Migranten erziehen ihre Kinder körperstrafenfrei, diese Zahl liegt deutlich über dem Durchschnitt der österreichischen Bevölkerung. Der Anteil der gewaltbelasteten Eltern bei Migrantinnen und Migranten liegt mit 18% kaum über dem einheimischen Schnitt von 14%.

Es ist auch davon auszugehen, dass Mütter - entsprechend ihrer vermehrten Anwesenheit in der Erziehung - ihre Kinder genauso häufig schlagen wie Väter, wobei Väter teilweise vermehrt zu schwerer körperlicher Gewalt greifen. Mädchen werden weniger schwer und seltener (z.B. durch einen Klaps auf den Po) geschlagen.

14% der Jungen und 10% der Mädchen erlitten laut Studienergebnis eine Tracht Prügel (Filler & Seitz, 2009, S. 119ff). Gewalt in der Erziehung ist in allen Schichten anzutreffen, wobei Jugendliche aus der Unterschicht häufiger davon betroffen sind (34%), als jene aus der Oberschicht (24%). Auch zu belegen ist, dass Kinder, die Gewalt durch ihre Eltern erfahren, vermehrt selbst gegen andere Personen Gewalt ausüben.

„Diese Gewalt rührt zu einem großen Teil aus Erfahrungen in der eigenen Kindheit. Der „Kreislauf der Gewalt“ bestätigt sich immer wieder auf erschreckend eindrucksvolle Weise.“ (Filler & Seitz, 2009, S. 128)

In gewaltbelastet erziehenden Familien kommt es zudem auch häufig zu Gewalt gegen Frauen. Jene Kinder beobachten und erfahren überdurchschnittlich viel Gewalt und junge Gewaltausübende werden vermehrt in der Familie geprägt und geformt (BMWFJ, 2000, S. 121f).

„Gewaltprävention fängt somit bereits in der Familie an.“
(Filler & Seitz, 2009, S. 122)

Auch das subjektive Verständnis von Gewalt ist ein entscheidender Faktor im Umgang mit Gewaltanwendung. Nur 34% der Eltern, die Körperstrafen regelmäßig anwenden, sehen eine „Ohrfeige“ als Gewalt an und 57% halten eine „Tracht Prügel“ für eine angemessene Erziehungsmaßnahme. Demgegenüber definieren 77% der Eltern, die ohne Körperstrafen erziehen, eine „Ohrfeige“ als Gewalt und 90% sehen eine Tracht Prügel eindeutig als Misshandlung. Auch schwere Formen von Misshandlung werden in gewaltbelasteten Familien nicht als Gewalt angesehen (Filler & Seitz, 2009, S. 125). Aufklärungskampagnen über bestehende rechtliche Verbote zur Schaffung eines Rechtsbewusstseins kommt also zentraler gewaltpräventiver Charakter zu (Filler & Seitz, 2009, S. 128).

3.3.4 Gewalt im Setting Schule

Schule ist ein Ort struktureller Gewalt. Die Schule handelt

„(...) gegenüber Schülerinnen und Schülern in machtvoller Weise, sie fordert Konformität und Leistung, verteilt Chancen und unterdrückt spontanes, an Bedürfnissen orientiertes Verhalten.“ (Klewin & Popp, 2006, S. 59).

Diese Form der institutionellen Repression fällt nicht explizit unter das wissenschaftliche Verständnis von Gewalt, dennoch kann Gewalt unter Schülerinnen und Schülern durchaus auch als Reaktion auf strukturelle Bedingungen interpretiert werden (Klewin & Popp, 2006, S. 59; Gugel, 2010, S. 94).

In zahlreichen Ländern richtet sich seit Anfang der 90er Jahre der Blick fast ausnahmslos auf Gewalt, die von Schülerinnen und Schülern ausgeht. Mobbing wird in regelmäßigen Studien europaweit untersucht, es geht um Sachbeschädigungen,

verbale Gewalt, Beleidigungen, Bedrohungen, sexuelle Übergriffe oder Prügeleien in Zusammenhang mit schulischer Gewalt, die in Studien erfasst werden (Klewin, Tillmann & Weingart, 2002, S. 1078; Gugel, 2010, S. 94).

In Deutschland wurde die Prügelstrafe in der Schule 1969 verboten, in Österreich 1974, in zahlreichen amerikanischen Bundesstaaten ist sie bis heute erlaubt (Klewin et al., 2002, S. 1078; Marits, 2013, 17. Juli). Gewalt durch Lehrpersonen wird in Studien selten thematisiert, dennoch kommt es immer wieder zu Bloßstellungen, Diskriminierungen, Beleidigungen oder sexistischen Aussagen durch Lehrpersonal gegenüber von Schülerinnen und Schülern (Krumm & Weiß, 2000, S. 57ff). Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in Deutschland berichtet davon, bereits einmal von einer Lehrperson gemein behandelt worden zu sein oder lächerlich gemacht worden zu sein (Baier & Pfeiffer, 2009, zit. nach Gugel). In Österreich gaben sogar die Hälfte der befragten 12 bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler an, in irgendeiner Form von Lehrkräften ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein (Krumm & Weiß, 2000, S. 70f). 2,5% der Schülerinnen in Deutschland gab an „Eine Lehrkraft hat mich schon geschlagen“ (Baier & Pfeiffer, 2009, zit. nach Gugel, S. 101).

In der Schule werden Misserfolge individuell bewertet und Mädchen und Jungen sind dazu aufgefordert, einerseits sozial zu bestehen und zugleich möglichst erfolgreiche Leistungen zu erbringen. Dieser Leistungs- und Gehorsamsanspruch stellt die Rahmenbedingungen für Schule dar (Klewin et al., 2002, S. 1080).

„Die Unterrichtsorganisation mit ihren 45-Minuten Einheiten, das lange „Stillsitzen-Müssen“ und der stark lehrerzentrierte Wortevortrag widersprechen allen lernpsychologischen Erkenntnissen. Hinzu kommen oft die stoffliche Überfrachtung und eine einseitige Notenorientierung.“ (Gugel, 2010, S. 104)

Schulische strukturelle, ordnende Gewalt gegenüber jungen Menschen stellt grundsätzlich eine positive Maßnahme dar, dass darin allerdings auch eine Form der Gewalt steckt, erscheint selbstredend, und es darf ihre historische Verwurzelung und Entwicklung nicht vergessen werden. Strukturelle Gewalt in der Schule ist vorhanden für Schülerinnen und Schüler genauso wie für Lehrerinnen und Lehrer und schießt zuweilen auch heute noch deutlich über ihre ordnende Funktion hinaus. Diskussionen über Gewalt an Schulen müssen daher unter dem Gesichtspunkt der Gewaltprävention alle Formen der Gewalt miteinbeziehen – das System selbst, die Führungsebene der Schulorganisation, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte.

Klassische Formen der Gewalt im schulischen Kontext unter Schülerinnen und Schülern sind einerseits verbale Gewaltformen wie Beleidigungen, Beschimpfungen oder Hänseleien, körperliche Gewalt wie Schlagen, Treten oder Raufen,

psychische Gewalt, Mobbing Erpressung oder das Zerstören, Beschädigen oder Stehlen von persönlichen Gegenständen und der Schuleinrichtung. Auch Gewaltformen, die sich aus dem Umgang mit neuen Medien ergeben, wie beispielsweise Cybermobbing oder „Happy Slapping“ - das Filmen von Gewalttaten unter Jugendlichen und Verbreiten der Daten in sozialen Netzwerken - sind im schulischen Umfeld zu berücksichtigen. Häufig werden sexuelle und rassistische Gewaltformen in Studien zu Gewalt in der Schule ausgeklammert, die vorliegende Arbeit versucht allerdings sexistische, sexuelle und aus patriarchalen Gesellschaftsstrukturen erwachsende Gewaltformen ganz bewusst in den Blickwinkel zu rücken (Gugel, 2010, S. 95; Kessler & Strohmeier, 2009).

„Die häufigste Form der Gewalt an Schulen ist verbale Gewalt. Schulische Gewalt ist überwiegend geprägt durch leichte Formen der physischen und verbalen Aggression. Schwerwiegende Fälle von Gewalthandlungen wie Raub, Erpressung, Bedrohung/ Angriff mit Waffen, physische Gewalt mit Verletzungsfolge oder massive sexuelle Attacken kommen in Schulen – trotz anderslautender Presseberichte – relativ selten vor und es sind nur wenige Schüler daran beteiligt.“ (Gugel, 2010, S. 98)

Der in Massenmedien verbreitete Mythos, „wonach Gewalt an Schulen immer häufiger auftrete und immer brutaler werde, muss auf Basis der Daten zurückgewiesen werden“, bei schwerwiegenden Gewaltaktivitäten ist das Gewaltaufkommen sogar gesunken (Fuchs, Lamnek, Luedka & Baur, 2005, S. 107). Auch empirische Befunde des Bundesverbandes deutscher Unfallkassen belegen in Deutschland einen Rückgang schulischer Gewalt bei gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen für den Zeitraum von 1993 bis 2003. Teilweise belegen Studien einen leichten Anstieg bestimmter Formen von Gewalt, allerdings scheint weniger die Gewalt an Schulen zugenommen zu haben, als die Sensibilisierung und subjektive Wahrnehmung gegenüber Gewalt (Bundesverband der Unfallkassen, 2005, Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung 2009, zit. nach Gugel, 2010, S. 99).

Mit steigendem Bildungsniveau gehen die Gewaltaktivitäten insgesamt zurück. Am höchsten ist das Gewaltaufkommen in Hauptschulen, Berufsschulen und Förderschulen, am geringsten in Gymnasien (Fuchs et al., 2005, S. 22).

Körperliche Gewalt ist reziprok und meist sind Opfer gleichzeitig auch Ausübende von Gewalt:

„Wer häufig geschlagen wird, schlägt auch selber überproportional häufig zu – und umgekehrt.“ (Fuchs et al., 2005, S. 24)

Jungen werden öfter als Mädchen geschlagen: 13% der österreichischen Jungen erleiden Schläge durch Mitschüler, dagegen nur 3 % der Mädchen. 16% der Buben werden unterdrückt und gequält und 7% der Mädchen (Strohmeier, Gradinger, Schabmann & Spiel, 2012, S. 168).

Es werden insgesamt nur von einem kleinen harten Kern von etwa 3 bis 9% der Schüler häufige und brutale Formen der Gewalt ausgeübt (Fuchs et al., 2005, S. 25).

„Verbal aggressive Verhaltensformen wie Spotten, Beschimpfen, Auslachen, Verwenden gemeiner Ausdrücke oder Gesten treten in Schulen am häufigsten auf.“
(Horn & Knopf, 1996, S. 21)

Statistische Zahlen im Bereich Mobbing zeigen, dass es sich dabei um kein Randphänomen handelt. Österreich nimmt im Bereich von Mobbing unter Schülerinnen und Schülern einen traurigen Spitzenplatz im europäischen Vergleich ein. 18% der 15-jährigen Buben und 9% der 15-jährigen Mädchen in Österreich zwischen 11 bis 15 Jahren berichten von mindestens zwei Mobbing Erfahrungen in den letzten zwei Monaten. 11% der Mädchen und 26% der Jungen geben an, selbst Mitschülerinnen oder Mitschüler mindestens zwei Mal in den letzten Monaten gemobbt zu haben (Strohmeier, et al., 2012, S. 167). Mobbing Erfahrungen sind häufig über längere Zeit stabil vorhanden, teilweise sogar wenn Opfer die Schule wechseln. Manche Mobbingopfer leiden jahrelang nach Mobbing Erfahrungen noch unter ihrer einstmaligen Opferrolle (Olweus, 1978, Boulton & Smith, 1994, zit. nach Schauerte, 2005, S. 12). Laut der aktuellen „Health Behavior in School-aged Children“-Studie zum Gesundheitsverhalten von Jugendlichen, die im Vierjahreszyklus bei europäischen Schülerinnen und Schülern erhoben wird, sind bei den österreichischen 11 bis 13-Jährigen etwa 10% durch wiederholte Mobbingübergriffe betroffen, wobei Jungen tendenziell mehr unter Mobbing leiden (HBSC, 2019, S. 48f).

Ganz unabhängig von der Klassenstufe sind Jungen fast doppelt so häufig wie Mädchen an Gewalthandlungen beteiligt, wobei in der 7. bis 10. Schulstufe (13 bis 16-Jährige) die Gewaltspitze liegt. Mädchen zeigen bereits ab der 8. Schulstufe (14 Jahre) eine deutliche Verringerung von aggressivem Verhalten (Schauerte, 2005, S. 11).

Jungen sind insgesamt häufiger in direkte und körperliche Formen von Gewalt involviert, Mädchen setzen dagegen subtilere Formen der Gewalt, wie beispielsweise Manipulation von Freundschaftsbeziehungen und Verbreiten von Gerüchten, ein (Olweus, 1999, zit. nach Schauerte, 2005, S. 12). Dies scheint auf unterschiedliche Sozialisationsprozesse zurückzuführen sein:

„Während bei Jungen spielerisches Kräftemessen und körperliche Auseinandersetzungen zur männlichen Geschlechtsrolle gehören, sind diese Verhaltensweisen bei Mädchen nicht gewünscht und werden frühzeitig unterbunden.“ (Popp, 1999, zit. nach Schauerte, 2005, S. 12)

Belege für schulische Gewalthandlungen zeigen deutlich, wie patriarchale Rollenerwartungen auf die Geschlechter wirken. Mädchen sehen teilweise gerne zu, wenn Jungen sich ihretwegen schlagen (8 bis 21%) und fühlen sich davon geschmeichelt (18 bis 27%). Manche Jungen begeben sich besonders gerne in körperliche

Auseinandersetzungen, wenn Mädchen dabei zusehen (7 bis 9%). Zwischen 6% und 19% der Jungen geben in den unterschiedlichen Schularten an, meistens wegen Mädchen in einen Streit mit einem anderen Jungen zu geraten (Popp, 2004, S. 390). Aggressionen kommen bei Jungs also vermehrt hoch, wenn sie Mädchen imponieren wollen und ihrem Bedürfnis nach Selbstdarstellung nachkommen (Popp, 2004, S. 391f).

Studien über Mobbing werden in regelmäßigen Abständen in gesamt Europa durchgeführt, dem Phänomen sexistischer und sexueller Gewalt in der Schule wird dabei meist wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Gewalterfahrungen für Mädchen haben in der Schule eine weit größere Bedeutung als weithin angenommen (Bartz 1990, Kavemann 1992, Scheffel 1996, zit. nach Palzkill, 2004, S. 313). „Harmlose“ verbale sexistische Sprüche wie „Wundertitte, Hure, Fotze, Ich fick dich, ...“ werden im Unterricht oder in den Pausen Mädchen mit entsprechenden Gesten zugerufen, Mädchen sind auch körperlichen Übergriffen wie „Begrapschen“ und schwereren Formen von sexueller Nötigung und sexueller Gewalt in der Schule ausgesetzt und werden damit massiv in ihrer Entfaltung eingeschränkt.

„Gelingt es den Mädchen nicht, die verschiedenen Formen der Gewalt einzudämmen bzw. zurückzuweisen, so lässt sich mit zunehmendem Alter eine Resignation der Mädchen feststellen, verbunden mit der Erkenntnis, dass man nichts machen kann und sich anpassen muss.“ (Palzkill, 2004, S. 313)

Die Schülerinnen kommen zu dem Schluss, „dass weder sie selbst noch Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sind, auch massiven verbalen und körperlichen Übergriffen Einhalt zu gebieten“ und lernen sich mit der vorhandenen Gewalt abzufinden und sexuelle Übergriffe als normal zu begreifen. Sie versuchen sie aus ihrer Wahrnehmung zu verdrängen (Palzkill, 1989, S. 32, zit. nach Palzkill, 2004, S. 313). Belästigung wird vielfach nicht als Grund für spätere Ängste eingestuft wird, nährt allerdings den Unsicherheitspegel von Mädchen und Frauen (Dirnbacher, 1991b, S. 90).

Gewalt gegen Mädchen in der Schule spielt

„(...) eine bedeutsame Rolle bei der Konstituierung des Geschlechterverhältnisses als eines Herrschaftsverhältnisses von Männern und Frauen. Umgekehrt ist das herrschende Geschlechterverhältnis die Grundlage von Gewalt gegen Mädchen, sozusagen ihr Nährboden.“ (Palzkill, 2004, S. 315)

Ein Negieren und Schweigen, Bagatellisieren oder Normalisieren von Gewalt an Mädchen und Vergessen auf gesellschaftliche, patriarchale Hierarchien, in denen vielfach sexistische Übergriffe als unbedeutendes Kavaliersdelikt umgedeutet werden, ist daher nicht angebracht (Palzkill, 2004, S. 315f).

3.3.5 Gewalt im Setting Sportverein

Derzeit laufen europaweit zahlreiche Kampagnen in unterschiedlichen Staaten, die gegen sexualisierte Gewalt in Sportvereinen sensibilisieren sollen. Bei einer Onlinebefragung der deutschen Studie „Safe Sport“ (Rulofs, 2016, S. 8) gaben beispielsweise etwa ein Drittel aller befragten Kadersportlerinnen und Kadersportler an, bereits sexualisierte Gewalt im Sport erfahren zu haben. Athletinnen sind dabei signifikant häufiger betroffen als Athleten. Laut internationaler Studienlage wird davon ausgegangen, dass eine von fünf (1 out of 5) Personen mindestens einmal von sexualisierter Gewalt und grenzverletzendem Verhalten in Sportvereinen betroffen ist (Diketmüller et al., 2018, S. 13). Sexualisierte Gewalt im Sport wird in drei unterschiedliche Kategorien eingeteilt: sexualisierte Gewalt ohne Körperkontakt (z.B. sexistische Witze, Nachpfeifen, sexuelle anzügliche Bemerkungen oder Blicke, Bildnachrichten von der betroffenen Person in sexueller Position), die zweite Form betrifft sexuelle Grenzverletzungen (z.B. unangemessene Berührungen oder Massagen, Aufforderungen sich auszuziehen, Exhibitionismus) und sexualisierte Gewalt mit Körperkontakt (unerwünschte Berührungen und Küsse, Penetration gegen den eigenen Willen).

In Deutschland waren 16% der trainierenden Kinder und Jugendlichen von sexualisierter Gewalt ohne Körperkontakt betroffen, 18% von sexuellen Grenzverletzungen und 3% von sexualisierter Gewalt mit Körperkontakt, wobei Frauen und Mädchen signifikant häufiger Opfer wurden und auch Sportlerinnen und Sportler mit nicht heterosexueller Orientierung (Rulofs, 2016, S. 9f). Typische Strukturen im Sport, die gewaltvolles Verhalten gegenüber Kindern begünstigen, sind beispielsweise ein Kompetenz- und Machtgefälle zwischen den Betreuenden und den Kindern und Jugendlichen, geschlechterstereotype und sexualisierte Botschaften, Leistungsorientierung als mögliches Druckmittel, ungleiche Geschlechterhierarchien und Geschlechterverteilung zugunsten von Männern in Führungspositionen, wettkampf- und trainingsbedingte Übernachtungssituationen in Gruppen, Umkleide- und Duschsituationen oder Autofahrten zu Wettkämpfen, die ausgenutzt werden oder uneindeutige Berührungen, die als vermeintliche Hilfestellungen gedeutet werden können. Gleichzeitig fehlt es vielfach an klaren Definitionen, welche Eignungskriterien Betreuerinnen und Betreuer mitbringen müssen, es mangelt an Sensibilisierung für sexualisierte Übergriffe und vielfach werden diese tabuisiert (Diketmüller et al., 2017, S. 14f). Zentrale Präventionsmaßnahmen gegen sexualisierte Gewalt im Sport auf struktureller Ebene, die derzeit europaweit in Umsetzung befindlich sind, gehen in Richtung einer Verankerung dieses Themas im Leitbild und der Satzung des Vereins oder Verbands. Außerdem sind die Benennung von Beauftragten für die Umsetzung, die Bestimmung von Vertrauenspersonen, die Einrichtung von Servicestellen innerhalb des Vereins und eine regelmäßige Kommunikation in Sitzungen, auf Websites, Zeitschriften und Fortbildungen zentrale

Ziele. Es geht um Transparenz, Sichtbarmachung des Themas, die Einrichtung von einsehbaren Räumlichkeiten und getrennten Umkleide- und Duschsituationen (Dikertmüller et al., 2017, S. 22f). In Deutschland zeigen Maßnahmen, die in den letzten Jahren umgesetzt wurden, bereits deutliche positive Effekte. Erste Evaluationen der Kampagne „Safe Sport“ belegen, dass eine „Vereinskultur des Hinsehens und der Beteiligung“ den Schutz vor sexualisierter Gewalt im Sport erhöht. Die 2010 verabschiedete „Münchner Erklärung“ ist dabei zentrales Steuerungsinstrument für die Umsetzung von Präventionsmaßnahmen. Bei 80% der deutschen Spitzenverbände und bei 54% der Verbände mit besonderen Aufgaben existiert bereits eine Ansprechperson für Prävention sexualisierter Gewalt. Ein Drittel der Vereine gibt an, sich gegen sexualisierte Gewalt einzusetzen und im Durchschnitt haben die Vereine zwei definierte Maßnahmen zur Prävention implementiert (Rulofs, 2016, S. 8-13). Ähnlich wie bei gesetzlichen Gewaltverboten zeigt sich, dass eine strukturelle Verankerung von Präventionsmaßnahmen und klare Richtlinien im Umgang mit Gewalt zu einer Verringerung von Gewalt beitragen können.

3.4 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Was bedeutet Gewalt und was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?

Das umfangreiche Kapitel 3 „Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen“ widmete sich den folgenden Fragen: Was bedeutet Gewalt und welche typischen Formen, Ursachen und Fakten von Gewalt besitzen im Alltag einer „friedlichen“ Gesellschaft Relevanz für Angebote der Gewaltprävention und Selbstverteidigung.

Die Frage „Was ist Gewalt“ lässt sich nicht in einem Kapitel, geschweige denn in einer kurzen Zusammenfassung beantworten.

Leichter ist es, Antworten darauf zu finden, was Gewalt nicht ist: Gewalt ist ein Phänomen, das nicht leicht in einfachen theoretischen Modellen zu fassen ist, dennoch wurde in diesem Kapitel versucht, Modelle für Gewalt vorzustellen, die Gewalt möglichst umfassend darzustellen (z.B. Gewaltdefinition der WHO, das Dreieck der direkten, strukturellen und kulturellen Gewalt nach Johan Galtung, das Modell der reaktiven und proaktiven Aggression).

Gewalt beginnt nicht erst bei massiven körperlichen Übergriffen, auch sanfte Berührungen, körpersprachliche Bedrohungen, verbale Übergriffe, oder zum Beispiel jemanden aus einer Gruppe auszuschließen, können Ausprägungen von Gewalt darstellen. Sowohl körperliche Gewalt, als auch psychische, verbale und nonverbale Gewaltformen, sexuelle Gewalt und sexuelle Belästigung und zahlreiche verborgene Formen von Gewalt finden sich im Kanon der Gewalt.

Es wurden Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression vorgestellt (Kapitel 3.1) und mögliche Ursachen und Entstehungswege von Gewalt beleuchtet (Kapitel 3.2). Bei der Auswahl theoretischer Ursachenmodelle wurden bekannte Theorien des Lernens am Modell, der Frustrations-Aggressions-Hypothese, psychoanalytische Modelle oder entwicklungspsychologische Kognitionstheorien außen vor gelassen. Sie wurden und werden in zahlreichen umfangreichen theoretischen Abhandlungen analysiert und diskutiert. Fokus dieser Forschungsarbeit waren insbesondere Entstehungswege von Gewalt aufzuzeigen, die Relevanz besitzen für die Praxis von Gewaltpräventions- und Selbstverteidigungsangeboten.

Das Vier-Ebenen-Modell der WHO, das den vielschichtigen Charakter des „Kreislaufs der Gewalt“ zu erfassen versucht, indem sowohl individuelle gewaltbegünstigende oder hemmende Faktoren berücksichtigt werden, als auch deren Verwobenheit mit Faktoren des sozialen Nahraums, der sozialen Gemeinschaft und der gesamten Gesellschaft erschien als Ausgangspunkt angemessen (Kapitel 3.2.1).

In einem kurzen Kapitel wurde außerdem die herausragende Bedeutung von Umweltfaktoren im Vergleich zur genetischen Anlage von Menschen erläutert (Kapitel 3.2.2).

Ein weiteres Kapitel befasste sich mit den sozialisationsbedingt stark beeinflussten unterschiedlichen Formen weiblicher und männlicher Aggression. Dieses Kapitel lieferte erste Antworten auf die Frage, was Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun haben (Kapitel 3.2.3).

Im Kapitel 3.2.4 „Geschlecht und Gewalt - Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt“ wurden zahlreiche Belege angeführt, warum gesellschaftliche, patriarchale Gewaltmechanismen und geschlechterstereotype Verhaltensweisen immer wieder einen Nährboden für die Legitimierung unterschiedlichster Formen von Gewalt liefern.

Gewalt ist vorrangig ein männliches Phänomen. Tradierte Männlichkeitsvorstellungen, die Gewalt begünstigen, haben eine bedeutsame Rolle bei der Konstituierung des Geschlechterverhältnisses. Sie sind mitverantwortlich für zahlreiche Gewaltformen an beiden Geschlechtern. Geschlechterstereotype lassen sich bei einer differenzierten Analyse mit unterschiedlichen Gewaltformen klar in Zusammenhang bringen.

Das Kapitel 3.2.5 greift die mikrosoziologische Theorie des Moments der Gewaltentstehung von Randall Collins (2011) auf, da darin eine gewisse Relevanz für die Praxis von Gewaltpräventionsangeboten besteht. Die menschliche Konfrontationsanspannung kurz vor dem Ausbruch von Gewalt und deren Entladung bei Gewalt-Eskalationen analytisch zu beleuchten, bietet Potenzial, um Gewalt zu verhindern.

Gewalt fällt Menschen nicht leicht, daher lassen sich ihre Verbote für Gewaltprävention möglicherweise nutzbar zu machen.

Ursachen und Entstehungswege von Gewalt zum Teil zu kennen und zu analysieren, hilft bei der Umsetzung praxiswirksamer Gewaltpräventions- und Selbstverteidigungsmaßnahmen, daher wurden manche davon in dieser Arbeit näher erläutert.

Auch das Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“ versucht mögliche Antworten auf die Fragen „Was ist Gewalt“ und „Was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun“ zu bieten.

Statistische Fakten der Gewalt belegen, dass ein hohes Ausmaß an Gewalt im sozialen Nahraum stattfindet. Diese Tatsache steht in krassem Gegensatz zu dem in Medien vermittelten Bild, Kinder laufen Gefahr, von fremden Tätern entführt zu werden oder Frauen seien vorrangig auf der Straße gefährdet, vergewaltigt oder ermordet zu werden.

Seit vielen Jahren werden Fakten der Gewalt erforscht, dennoch prägen zahlreiche Mythen und falsche Vorstellungen in Bezug auf das Phänomen Gewalt innere Bilder zahlreicher Menschen unserer Gesellschaft.

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass Kriminalstatistiken nur einen unzureichenden Blick auf Gewalt zu liefern vermögen. Insbesondere im sozialen Nahraum existiert Gewalt häufig im Verborgenen, ohne dass Betroffene Anzeige erstatten (Heinz, 2010, S. 14f, Kapella, et al, 2011, S. 7ff). Zwei Drittel der Gewalttaten finden im sozialen Nahbereich statt und nur ein Drittel wird durch Unbekannte ausgeübt (Kapella, et al, 2011, S. 7ff), dennoch richten sich die Ängste von Menschen vorrangig auf fremde Täter.

Insbesondere für Mädchen und Frauen stellt der soziale Nahraum die größte Gefahrenquelle dar, um Opfer von Gewalt zu werden. In einem Großteil aller Fälle üben Männer Gewalt aus (FRA, 2014, S. 10-17). Für Männer besteht im Vergleich zu Frauen vermehrt Gefahr, an öffentlichen Orten oder in Institutionen Opfer von Gewalt zu werden (Kapella, 2011, S. 30). Etwa jede vierte Frau in Österreich ist von Gewalt durch ihren Partner betroffen (Haller, 2010, S. 505; Köberlein, 2008, S. 10).

Kinder sind massiver Gewalt durch Erwachsene ausgesetzt, die umso häufiger und massiver stattfindet, je zurückhaltender die Gesetzgebung und öffentliche Meinung des jeweiligen Staates gegen Gewalt und Misshandlung von Kindern und Jugendlichen vorgeht. Während in Schweden beispielsweise 14% der Eltern Ohrfeigen zur Disziplinierung ihrer Kinder anwenden, tun dies 43% der Eltern in Deutschland, 49% in Österreich, in Spanien 55% und in Frankreich 72% (Filler & Seitz, 2009, S. 118ff). Frankreich war eines der letzten europäischen Länder, das

nach mehrfacher Ermahnung durch den Europäischen Gerichtshof erst 2018 erziehliche Strafen für Kinder gesetzlich verbot (Pantel, 2018, 30. Nov). Dies macht sich in den Zahlen der Gewalt an Kindern bemerkbar.

In der Schule sind Kinder und Jugendliche sowohl strukturellen Gewaltformen ausgesetzt, die deren Konformität zum Ziel haben, als auch zahlreichen individuellen Gewaltformen. 13% der österreichischen Jungen und 3 % der Mädchen werden durch Mitschüler geschlagen (Strohmeier, Gradinger, Schabmann & Spiel, 2012, S. 168). In Österreich sind 18% der 11- bis 15-jährigen Jungen und 9% der Mädchen von Mobbing betroffen (Strohmeier, et al, 2012, S. 167). Jungen sind in der Schule unabhängig von der Klassenstufe doppelt so häufig wie Mädchen an Gewalthandlungen beteiligt (Schauerte, 2005, S. 11). Besonders bestärkt fühlen sie sich, wenn Mädchen, denen sie imponieren wollen, bei körperlichen Gewalthandlungen anwesend sind. 8 bis 21% schlagen sich wegen Mädchen, 18 bis 27% fühlen sich von deren Anwesenheit bei Gewalthandlungen geschmeichelt und 7 bis 9% der Jungen begeben sich besonders gerne in körperliche Auseinandersetzungen, wenn Mädchen zusehen (Popp, 2004, S. 390).

In Sportvereinen sind Kinder und Jugendliche häufig sexualisierter Gewalt durch erwachsene Betreuungspersonen ausgesetzt. Eine von fünf Personen scheint davon betroffen zu sein, wobei Opfer in einem Großteil der Fälle Mädchen sind (Diketmüller et al, 2018, S. 13ff; Rulofs, 2016, S. 9f).

Insgesamt ist in Österreich jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder neunte bis zwölfte Junge von sexuellem Missbrauch durch Erwachsene meist aus dem sozialen Nahraum betroffen (Kapella, 2011, S. 8ff, Braun, 1998, S. 6f).

In Anbetracht des hohen Ausmaßes von Gewalt im sozialen Nahraum und der zum Teil sehr unterschiedlichen Gewaltrealität der Geschlechter, erscheint es angebracht, dass Gewaltpräventionsmaßnahmen und Selbstverteidigungsangebote diese Fakten als Ausgangspunkt für ihre Strategien wählen. Außerdem braucht es eine bewusste Auseinandersetzung mit herrschenden Geschlechterrollenstereotypen, Männlichkeitsbildern und patriarchalen Machtstrukturen, um nachhaltig gegen Gewalt vorgehen zu können.

Zusammenfassend lässt sich also sagen: Gewalt ist ein Phänomen, das sich nicht in Kriminalitätsstatistiken abbilden lässt. Ihre häufig verborgenen Manifestationen im sozialen Nahraum, der sozialen Gemeinschaft und dem patriarchalen Gesellschaftssystem sollten bei der Entwicklung von Strategien für Gewaltprävention nicht vergessen werden. Die Realität von Gewalt sieht für unterschiedliche Geschlechter nicht gleich aus. Geschlechterstereotype Erwartungshaltungen unserer Gesellschaft und geschlechterstereotype Verhaltensweisen von Individuen bieten einen nicht zu unterschätzenden Nährboden für zahlreiche Formen von Gewalt.

4

Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs: Doing und Undoing Gender, Sozialisation, Geschlechterstereotype, Bewegungs- und Geschlechterräume

4.1	Sex – Gender – Doing Gender – Undoing Gender	87
4.2	Sozialisation und Geschlecht.....	92
4.3	Die Produktion von Geschlechtsrollenstereotypen	94
4.4	„Geschlechterräume“ und Raumeinschränkungen – Körperraum, Körpersprache und Bewegungsraum der Geschlechter.....	102
4.4.1	Körperraum, Körperhaltung und Körpersprache der Geschlechter.....	102
4.4.2	Bewegungsraum von Mädchen und Jungen	105
4.5	Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten? Was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?.....	109

4

Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs: Doing und Undoing Gender, Sozialisation, Geschlechterstereotype, Bewegungs- und Geschlechterräume

Dieses Kapitel widmet sich den Fragen: Welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlecht, Sozialisation, Geschlechterstereotypen, Raumverhalten und Raumeinschränkungen der Geschlechter und Gewalt?

Außerdem liefert das Wissen, das in diesem Kapitel vermittelt wird, die Basis dafür zu verstehen, was den Ausgangspunkt geschlechtersensibler Bildung ausmacht. Es beantwortet also die Frage: Welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten?

Einerseits wird in diesem Kapitel ein sozialwissenschaftlicher Diskurs geführt, andererseits werden auch pädagogische Perspektiven und Problemfelder geschlechtersensibler Impulse im Unterricht aufgegriffen.

Es werden zentrale Begriffe der Geschlechterforschung wie beispielsweise Sex, Gender, Doing Gender und Undoing Gender erläutert (Kapitel 4.1) und die Rolle der Sozialisation bei der Konstituierung von tradierten Geschlechterverhältnissen anhand unterschiedlicher Beispiele aufgezeigt (Kapitel 4.2, Kapitel 4.3).

Ein Unterkapitel bildet die Auseinandersetzung mit Körperraum, Körpersprache und unterschiedlichen Bewegungsräumen der Geschlechter (Kapitel 4.4). Bewegungsräume und Körpersprache sind Themenfelder, die auf den ersten Blick mit Geschlechterstereotypen, Macht und Gewalt wenig zu tun haben. Ziel dieses Kapitels wird sein, das Gegenteil zu belegen.

4.1 Sex – Gender – Doing Gender – Undoing Gender

Der Begriff „sex“ umschreibt das biologische Geschlecht von Menschen, während mit dem Begriff „gender“ die Geschlechtsidentität - die Gesamtheit der im Laufe der Sozialisation erworbenen, geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen - bezeichnet wird. Was in Bezug auf die Geschlechtsidentität in einer Gesellschaft als „typisch weiblich“ oder „typisch männlich“ gesehen wird, kann je nach Kultur und ihrer Differenzierung oder der geschichtlichen Situation unterschiedlich sein (Schmid-Bortenschlager, 1990, S. 115, zit. nach Wiesinger-Ruß, 2012, S. 41, Hagemann-White, 1984, S. 79).

„Geschlecht“ ist allerdings nicht alleine biologisch determiniert oder gesellschaftlich-sozial konstruiert, sondern die Kategorien „Mann“ oder „Frau“ sind selbst ein gesellschaftliches Konstrukt und als Symbole in einem sozialen Sinnsystem zu begreifen (Hagemann-White, 1984, S. 79; Palzkill, 2017, S. 122f). „Doing Gender“ beschreibt den Prozess, in dem „gender“ in sozialen Interaktionen immer wieder aufs Neue hergestellt, produziert und reproduziert wird. Es handelt sich dabei um kein Merkmal, das eine Person immer in unveränderlicher Form „besitzt“, sondern das laufend von Menschen selbst „gemacht“ wird. In alltäglichen Situationen durch Interaktion mit der sozialen Umwelt, wird von Menschen „gender“ unbewusst konstruiert. Zum Beispiel dienen Kleidung, Gestik, Sprache, Stimmlage, Auftreten, Art und Weise der Beziehungsaufnahme als Signale, die Geschlechterdifferenz äußerlich repräsentieren (Tiemann, 2015, S. 13; Palzkill, 2017, S. 127f). Kleine Kinder kennen dieses Sinnsystem der Zweigeschlechtlichkeit noch nicht als Selbstverständlichkeit. Sie durchlaufen einen aufwändigen Lernprozess, um sich darin zurechtzufinden, bis sie etwa bis im Alter von 5 bis 6 Jahren dessen Bedeutung verinnerlichen. Kinder müssen „lernen, sich selbst so darzustellen und zu verhalten, dass andere es als Junge oder Mädchen erkennen“ (Palzkill, 2017, S. 126f).

„Den Prozess des „Doing Gender“ zu beherrschen stellt eine der wichtigsten Fähigkeiten dar, die ein Mensch in unserer Kultur haben muss – wenn nicht sogar die wichtigste Fähigkeit.“ (Palzkill, 2017, S. 128)

All jenen, die den Prozess des „Doing Gender“ nicht in traditioneller Zweigeschlechtlichkeit ausleben, droht die Ausgrenzung aus der Gesellschaft. Ein Nichtbeherrschen dieser Normen wird allenfalls Kindern zugestanden. Einen „gesunden“ Weg in der Mitte zwischen Mann und Frau gibt es nicht in unserer westlichen Kultur (Palzkill, 2017, S. 128).

*„Zwischen den Geschlechtern ist der Rand der Gesellschaft.“
(Hirschauer, 1999, zit. nach Palzkill, 2017, S. 128)*

Die im Alltagsverständnis der Gesellschaft vorhandenen Vorstellungen einer „naturgegebenen“ Zweigeschlechtlichkeit, werden durch Ergebnisse biologischer

Forschung allerdings in hohem Maße relativiert. „Queer Studies“ belegen, dass die Biologie keine so trennscharfe Klassifizierung von Geschlechtlichkeit vornimmt, wie in unserer Gesellschaft üblich ist (Becker-Schmidt & Knapp, 2000, S. 68f). Es wird

„(...) weibliches und männliches Geschlecht (sex) (...) in dieser Forschung nicht mehr als zwei entgegengesetzte Kategorien verstanden, sondern vielmehr als Kontinuum, bestehend aus einem genetischen Geschlecht, dem Keimdrüsengeschlecht und dem Hormongeschlecht.“ (Lorber & Farrell, 1991, S. 7, zit. nach Becker-Schmidt & Knapp, 2000, S. 69)

Die in unserer Kultur gültige Alltagstheorie von Geschlecht beinhaltet die Überzeugung, dass Geschlecht eindeutig, naturhaft und unveränderbar ist (Hagemann-White, 1984, S. 81), allerdings ist mittlerweile aus humanbiologischer Sicht von einem Kontinuum zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit in Bezug auf Geschlechtsmerkmale auszugehen. Chromosomen, Hormonspiegel oder innere und äußere Geschlechtsorgane lassen sich nicht immer eindeutig zwei Geschlechterkategorien zuteilen (Voß, 2011, zit. nach Palzkill, 2017, S. 124).

Biologisch sind beispielsweise bei mindestens einem unter hundert Kindern die Geschlechtsmerkmale nicht zweifelsfrei einzuordnen (Fausto-Sterling, 2000, S. 51ff).

“How often are intersex babies born? (...) The figure we ended up with - 1,7 percent of all births (...) – should be taken as an order-of-magnitude estimate rather than a precise count. Even if we’ve overestimated by a factor two, that still means a lot of intersexual children are born every year. At a rate of 1,7 percent, for example, a city of 300.000 would have 5100 people with varying degrees of intersexual development.” (Fausto-Sterling, 2000, S. 51)

Institutionen und Internetforen gehen von mehr als 1 Person unter 150 Menschen aus, die mit einem intersexuellen Körper geboren zu sein scheinen (IHRA, 2013, 28. Sept.) Betroffene Menschen werden mit intergeschlechtlichen Genitalien geboren und sind chromosomal, anatomisch und/oder hormonell nicht eindeutig den klassischen Vorstellungen eines rein weiblichen oder männlichen Körpers geboren. Obwohl es sich bei Intergeschlechtlichkeit um keine Störung oder Krankheit handelt, wird vonseiten der Medizin häufig Eltern geraten, ihre intergeschlechtlichen Kinder chirurgisch oder hormonell behandeln zu lassen und sich für eines der beiden gewohnten Geschlechter zu entscheiden. Dies hat allerdings weitreichende Auswirkungen, die oft großen Schaden, wie zum Beispiel Sensibilitätsstörungen und Fortpflanzungsunfähigkeit zur Folge hat. In Österreich ist seit Jahresbeginn 2019 in personenstandrechtlichen Urkunden für intergeschlechtliche Menschen der Geschlechtseintrag „divers“ bzw. ein offener Eintrag möglich.¹

¹ vgl. Homepage des Vereins für intergeschlechtliche Menschen in Österreich (<https://vimoe.at> - Zugriff am 1. Juli 2020): Im Juni 2018 wurde vom österreichischen Verfassungsgerichtshof anerkannt, dass es einen dritten Geschlechtseintrag für alle jene Menschen gibt, die sich nicht als Frau oder Mann identifizieren.

Relativ häufig sind Menschen anzutreffen, die mit einem X-Chromosom oder einem Y-Chromosom eine weibliche Anatomie und Physiologie aufweisen, allerdings bezogen auf ihr Erbgut, dem männlichen Geschlecht angehören. Viele von ihnen leben ohne von dieser biologischen Anomalie zu wissen als „normale“ Frau. Ohne Chromosomenanalyse bleibt unentdeckt, dass sie laut gesellschaftlicher Normen, die von einer Kongruenz von Genen, Genitalien und Hormonen ausgeht, weder der Kategorie „Frau“ noch „Mann“ angehören (Lorber, 2003, S. 60, zit. nach Tiemann, 2015, S. 12).

Dennoch glauben die meisten Menschen, mit Sicherheit beantworten zu können, was eine Frau, ein Mann, ein Mädchen oder ein Junge ist (Palzkill, 2017, S. 124).

„So müssen z.B. Transsexuelle überzeugend darstellen, daß sie immer schon sich als dem anderen Geschlecht zugehörig gefühlt haben, damit das bisherige Geschlecht als zu berichtgender Irrtum der Zuweisung eingestuft werden kann.“
(Hagemann-White, 1984, S. 81)

Zahlreiche transsexuelle Menschen leben in der Angst, „entdeckt“ zu werden und treffen Vorkehrungen, um bei der ersten Begegnung mit anderen Menschen möglichst dem „richtigen“ Geschlecht zugeordnet zu werden, damit sie im gewohnten Sinnsystem der Zweigeschlechtlichkeit verbleiben können (Hagemann-White, 1984, S. 81).

Es gibt allerdings nicht wenige Gesellschaften, in denen mehr als zwei Möglichkeiten der Geschlechtszugehörigkeit üblich sind (Mead, 1961, Kessler & McKenna, 1978, Ortner & Whitehead, 1981, zit. nach Hagemann-White, 1984, S. 79). In manchen amerikanischen Gruppierungen von Indianern wird beispielsweise nach drei Geschlechtern getrennt: Frauen, Männer und Berdachen. Bei diesem dritten Geschlecht handelt es sich um einen biologischen Mann, der sich wie eine Frau verhält, kleidet, arbeitet und so behandelt wird. Berdachen können Männer heiraten und haben den Genderstatus einer Frau (Lorber, 1998, S. 194, zit. nach Tiemann, 2015, S. 12). Diese „Two Spirits“ sind gesellschaftlich sehr geachtet und es bedeutet für eine Familie eine besondere Ehre, sie in ihren Reihen zu haben (Palzkill, 2017, S. 125).

LGBT-Personen (lesbian, gay, bisexual, transgender) werden in Europa immer noch massiv diskriminiert. 47% der 93 000 befragten Personen des europaweit durchgeführten LGBT-Survey gaben 2013 an, aufgrund ihrer sexuellen Orientierung persönlich Diskriminierung erfahren zu haben. 91% erinnerten sich an negative Bemerkungen oder Mobbing in der Schule. Trotz eines EU-weiten Diskriminierungsschutzes wurden 20% der LGBT-Personen bei der Jobsuche und 19% am Arbeitsplatz diskriminiert (FRA, 2013, S. 15-29).

Anne-Fausto Sterling zeigt in ihrem Werk „Sex/Gender – Biology in a Social World“ (2012) sehr anschaulich, wie eng „biologische Fakten“ zu Geschlecht mit Bedingungen aus der sozialen Umwelt vernetzt und damit kaum zu trennen sind. Historische

Perspektiven auf den Kleiderstil veranschaulichen, wie absurd „weiblich“ mit pompösen Rüschen, Federn und Petticoats ausgestattet, beispielsweise Männer im Zeitalter des Barock in Europa gewohnt waren sich zu kleiden. Die Verhaltensforschung ging in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch davon aus, typisch „männliche“ Sexualität sei aktiv, dominant, masturbierend, polygam und auf Penetration fixiert, typisch „weibliche“ dagegen ohne Masturbation, langsam, monogam, empfangend und in Gedanken an Heirat und Mutterchaft verfangen (Fausto-Sterling, 2012, S. 79-82). Der Sexualforscher Alfred Kinsey belegte in seinen Untersuchungen, wie „schockierend“ weit verbreitet die Experimentierfreude und Variabilität heterosexueller wie homosexueller Praktiken bei Männern und Frauen ist (Kinsey, Pomeroy & Martin, 1948 + 1953, zit. nach Fausto-Sterling, 2012, S. 83f). Homo-, Bi- oder Transsexualität allerdings in Studien und Zahlen tatsächlich „dingfest“ zu machen, scheint ein unmögliches Unterfangen zu sein. Untersuchungen belegen, sexuelle Identität und Begehren von lesbischen, homosexuellen, bisexuellen und transsexuellen Menschen müssen nicht über den Verlauf von mehreren Jahren konstant bleiben, sondern können mitunter variabel und veränderbar sein (Diamond, 2007, zit. nach Fausto-Sterling, 2012, S. 99f). Männer auf hoher See oder im Gefängnis üben teilweise homosexuelle Praktiken aus, kehren in einem Alltag „an Land“ allerdings zur gewohnten Heterosexualität zurück (Fausto-Sterling, 2012, S. 94f).

“We simply do not understand either the biological or the psychological, sociological, and cultural processes by which human sexual desire develops.” (Fausto-Sterling, 2012, S. 97)

Umweltfaktoren spielen eine große Rolle für sexuelles Verlangen, gleichzeitig besitzt das, was wir für Emotionen halten, auch eine zugrunde liegende Physiologie. Sexualität und Verlangen sind vielfach dynamisch veränderbar im Verlaufe eines Lebens, abhängig von Umweltbedingungen bzw. Kontext und unterliegen hoch komplexen Prozessen (Fausto-Sterling, 2012, S. 93f).

„Wir können an keine Gesellschaft mit der naiven Annahme herantreten, wir wüßten ja schon, was Frauen und Männer sind und woran man den Unterschied erkennt. Sinnsysteme sind nicht ohne Verständnis der Intention der Handelnden zu begreifen, aber auch nicht ohne die historischen und sozialen Bedingungen, unter denen sie den Schein der Naturhaftigkeit erhalten.“ (Hagemann-White, 1984, S. 79)

Der Prozess des „Doing Gender“ begleitet Menschen das gesamte Leben. Einerseits bietet die Einordnung in die vermeintlich naturgegebene Zweigeschlechtlichkeit Halt und Orientierung, andererseits wird dadurch die Individualität von Menschen massiv eingeschränkt und vielfältigen Formen von Diskriminierung der Boden geebnet. Ein unhinterfragtes Einordnen und Reproduzieren von tradierten Sichtweisen und Werthaltungen im Zusammenhang mit „Geschlecht“ scheint nicht angebracht.

Im Wissenschaftsdiskurs gewinnt zunehmend ein Fokus auf das „Undoing Gender“ an Bedeutung. Gemeint ist damit eine Bewusstwerdung des Doing-Gender-Prozesses - der laufenden Konstruktion von Geschlecht und den damit verknüpften stereotypisierenden Bewertungen - mit dem Ziel eines Abbaus von geschlechterbezogenen Hierarchien. Dem Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion von Geschlecht werden also Strategien zur Dekonstruktion von tradierten, geschlechterstereotypen Strukturen gegenübergestellt (Tiemann, 2015, S. 13).

Das Handeln des Individuums fokussiert im Idealfall nicht ein passives „Sozialisiert- und-gemacht-Werden“, sondern ein aktives „Selbst-Machen“ und die Überwindung des Dualismus zwischen Individuum und Gesellschaft (Nestvogel, 2010, S. 157ff).

Geschlecht als „Struktur“ und gesellschaftlicher, historisch gewachsener Ordnungsprozess, der Geschlechterteilung immer wieder aufs Neue vornimmt, interpretiert und verfestigt, wohnt ein dynamisches, wandelbares Gleichgewicht inne (Hagemann-White, 2005, S. 34).

„Dabei wird der alte feministische Gedanke, dass wir zu Frauen und Männern ‘gemacht’ werden, neu und radikaler gefasst: Geschlecht, so heißt es, sei nicht etwas, das wir ‘haben’ oder gar ‘sind’, sondern etwas, was wir tun (und vielleicht auch lassen könnten).“ (Hagemann-White, 2005, S. 35)

Carol Hagemann-White übt allerdings teilweise Kritik an einer vereinfachten Etikettierung eines „Doing Gender“, das den Anschein erweckt „als wäre nur noch das Tun der Einzelnen“ von Bedeutung“:

„So sehr hat diese Kurzbezeichnung den Theoriediskurs verdrängt, dass inzwischen auch von „undoing gender“ gesprochen wird, als seien gesellschaftliche Verhältnisse, symbolische Systeme und kulturelle Traditionen dem Belieben von Individuen im Augenblick ihres Handelns anheimgefallen.“ (Hagemann-White, 2010, S. 50)

Sie verteidigt vehement Sozialisationstheorien als ein nach wie vor brauchbares Instrument:

„Die Intention der Sozialisationstheorie war es aber, auf unausweichliche Einbindung der Individuen in das Soziale als die Bedingung ihrer Menschwerdung und ihrer Lebensfähigkeit hinzuweisen. Alle anspruchsvollen Theorien der Sozialisation gehen von komplexen Wechselbeziehungen unter biologischen Gegebenheiten, soziokulturellen Einflüssen und psychologischer Entwicklung im Individuum aus.“ (Hagemann-White, 2010, S. 51)

Kommunikation, emotionale Anregung und Umweltreize haben Einfluss auf Gehirnfunktionen und zeigen darin materielle Wirkungen beispielsweise in Form von neuronalen Verknüpfungen oder ausgelöster hormoneller Aktivität. Pränatale und genetische Faktoren beeinflussen andererseits umgekehrt wieder Kommunikation, Gefühle und kognitive Fähigkeiten. Auch der soziale Kontext

müsse mitgedacht werden: Beziehungen zwischen Eltern und ihren Töchtern und Söhnen, die Dynamik in Schulen, Schulklassen und anderen sozialen Räumen, deren soziale Qualität, Geschlossenheit oder Offenheit habe zentralen Einfluss auf eine Verfestigung bestimmter Eigenschaften von Personen (Hagemann-White, 2010, S. 51).

„Zu fragen ist also nicht: sind Mädchen in dieser oder jener Hinsicht anders als Jungen, und wenn ja, wer hat sie dazu bestimmt (die Gene? die Eltern? die Medien? deren Kultur?)? Vielmehr ist zu fragen: Wie, wann und warum macht es einen Unterschied, Mädchen oder Junge zu sein, bzw. unter welchen Umständen und wodurch werden Unterschiede sozial relevant gemacht? Durch welche Praktiken werden sie eingeübt?“ (Hagemann-White, 2010, S. 51)

Ziel ist die soziale Herstellung von Geschlecht und all seiner Bedeutungen sichtbar zu machen (Becker-Schmidt & Knapp, S. 74).

“(...) to enable us to look at cultures gender-lenses rather than through them” (Bem, 1993, S. 2)

4.2 Sozialisation und Geschlecht

„Sozialisation ist (...) der Vorgang, durch den das Kind nach und nach in das Repertoire an Rollen eingeführt wird, die man als erwachsenes Mitglied seiner sozialen Gruppe beherrschen muß.“ (Krappmann 1977, S. 307)

Menschen erlernen dabei den sozialen Umgang mit anderen und werden auf diese Weise „fit für die Gesellschaft“ gemacht. Sozialisation ist ein

„Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen (...), die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren.“ (Geulen, 1991, S. 21, zit. nach Nestvogel, 2010, S. 153)

Es handelt sich um einen veränderlichen Prozess, „in dem Biologisches und soziale Erfahrung eingehen und sich untrennbar miteinander verbinden (Verkörperung)“ (Bilden, 2002, S. 29, zit. nach Nestvogel, 2010, S. 153).

Im Alltagsdenken werden häufig einerseits biologisch angeborene geschlechtstypische Merkmale und andererseits durch die Gesellschaft geformte männliche und weibliche Rollenzuweisungen als gegensätzliche Argumentationslinien ins Treffen geführt. Neuere und derzeit wissenschaftlich relevante Traditionslinien betrachten Sozialisation als eine Entwicklung aus dem situativen Kontext heraus und als Wechselspiel von sozialen und individuellen Konstruktionsprozessen (Nestvogel, 2010, S. 154ff). Bipolare Perspektiven zwischen biologischen bzw. durch die Gesellschaft „anerzogenen“ Verhaltensweisen von Weiblichkeit und Männlichkeit greifen zu kurz. Die in frühen feministischen Diskursen vertretene Sicht-

weise, Mädchen und Frauen seien in einer männlich dominierten Welt hilflose Opfer patriarchaler Herrschaftsverhältnisse und im Gegensatz zu Jungen zu einem braven, konformen und gefühlsbetonten Verhalten „erzogen“, beinhaltet die Gefahr, dass damit die Konstruktion vorhandener männlicher und weiblicher Geschlechtsrollenstereotype dennoch reproduziert wird (Nestvogel, 2010, S. 156). Die Unterschiede innerhalb der Gruppe von Frauen bzw. Männern kann, abgesehen von primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen, mitunter weit größer sein, als der Unterschied zwischen den beiden Geschlechtergruppen (Nimmer-Winkler, 1994, S. 65, zit. nach Nestvogel, S. 156).

Sozialisation ist ein kontextgebundener wechselseitiger Prozess, der Geschlecht und Geschlechterverhältnisse bzw. Männlichkeit und Weiblichkeit als Produkte andauernder sozialer und gesellschaftlicher Konstruktionsbedingungen formt (Bilden, 1992, S. 280, zit. nach Nestvogel, 2010, S. 156).

„Das Geschlecht wird dabei als etwas gedacht, das in mikro- und makrosozialen Prozessen immer wieder hergestellt wird ('doing gender'). Das Prozesshafte, Dynamische und Relationale eines solchen (...) 'doing gender' kann dabei auch ein reflektiertes 'undoing gender' beinhalten.“ (Nestvogel, 2010, S. 157)

Wie im vergangenen Kapitel 4.1 bereits dargestellt wurde, ist allerdings nicht davon auszugehen, dass einzelne Individuen in der Lage sind, völlig autonom und eigenständig den Prozess des „Doing Genders“ ausschließlich „selbst zu machen“, geschweige denn all den einwirkenden, gesellschaftlich tradierten Rollenvorstellungen durch ein selbstbewusstes „Undoing Gender“ den Kampf anzusagen. Es handelt sich bei der Sozialisation eines einzelnen Menschen um komplexe Wechselbeziehungen zwischen biologischen Gegebenheiten des Individuums, soziokulturellen Einflüssen und dessen psychologischer Entwicklung (Hagemann-White, 2010, S. 50f). Um als Einzelperson tatsächlich einen „gesunden“ Weg zu finden in jahrhundertlang gewachsenen Strukturen, die tradierte Geschlechterrollen von Weiblichkeit und Männlichkeit als Norm definieren, braucht es geeignete Impulse, Wissen und Kompetenzen von außen, die eine solche Reflektiertheit überhaupt erst möglich machen.

Einzelne Individuen agieren außerdem immer innerhalb eines situationsbedingten, komplexen und vielschichtigen Netzes von Macht- und Kräfteverhältnissen. Solange Geschlecht eine zentrale Kategorie darstellt, die Verteilung und Gestaltung von Macht regelt, braucht es auch einen kritischen Blick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Ungleichheit und Gewalt, die mit tradierten Geschlechterverhältnissen verbunden sind (Nestvogel, 2010, S. 160).

„Geschlechtersysteme sind typischerweise zweigeteilt und hierarchisch, wobei in allen uns bekannten Gesellschaften das männliche Geschlecht dominiert.“ (Ortner, 1974, zit. nach Hagemann-White, 1984, S. 79)

Eine Argumentation, Geschlechterverhältnisse seien „heutzutage“ in westlichen Gesellschaften (dem Gesetze nach) gleichberechtigt, und das Sprechen über Ungleichverteilungen konstruiere eben diese, scheint wenig angebracht, da geschlechterbezogene Machtverhältnisse, wie in den vergangenen Kapiteln ausführlich dargestellt, für zahlreiche Formen von Gewalt die Basis bilden.² Ein Fokus auf die konkrete Situation und das konkrete Individuum in seinem Lebenslauf, seiner Biographie und seinem Eingebunden-sein in soziale und strukturelle Konstruktionsprozesse braucht auch einen Blick auf die Tatsache, dass viele individuelle und gesellschaftliche Prozesse unbewusst ablaufen und dennoch Realität mitkonstruieren.

4.3 Die Produktion von Geschlechtsrollenstereotypen

„Die Vorstellung der Gene als letzte Ursache, als atomare Träger von festgelegtem Verhalten, ja überhaupt die Idee der linearen Kausalität zwischen Gen und Organismus ist längst der Erkenntnis von Wechselwirkungen gewichen.“
(Hagemann-White, 2005, S. 36)

Markus Hausmann (2011) meint:

„Klar ist, dass sowohl biologische Faktoren, wie z.B. die organisierenden und aktivierenden Effekte von Sexualhormonen, als auch soziale Faktoren, wie z.B. die geschlechtsspezifischen Lernerfahrungen und Geschlechterstereotype, an den spezifischen Geschlechtsunterschieden beteiligt sind und darüber hinaus stark miteinander agieren können.“ (Hausmann, 2011, S. 78)

Diane Halpern (2000) verwendet das Modell eines „gekrümmten Zweiges“, um die unterschiedlichen Einflüsse von Geschlechterdifferenzen zu veranschaulichen. Die tendenziell vorhandene höhere sprachliche Kompetenz bei Mädchen bzw. mathematische Kompetenz bei Jungen gleicht einem zarten Spross. Wird dieser Spross nur geringfügig gebogen und kommt es zu keinen ausgleichenden Einflüssen, wächst der Baum später merklich krumm (zit. nach Hagemann-White, 2005, S. 40).

„Sherman meinte, dass Mädchen eine geringe Tendenz haben, früher zu sprechen als Jungen, während Jungen eine geringfügig früher ausgereifte Grobmuskulatur hätten mit entsprechender Neigung, sich im Raum zu bewegen. Ob diese geringen Unterschiede eine biologische Basis haben, ist nebensächlich und kaum überprüfbar; auf Kettenwirkungen in Folge kam es an.“ (Hagemann-White, 2005, S. 40)

In jungen Jahren wäre dieser „gekrümmte Spross“ durch spezifische Förderungen in Erziehung, Kindergarten und Schule noch leicht „gerade zu ziehen“. Mädchen und Buben würden dadurch die Chance erhalten, ihr Repertoire an Strategien der Problemlösung zu erweitern, wenn ihnen dasjenige beigebracht würde, das sie noch nicht so gut beherrschen. Geschlechterstereotype Förderungen bestärken sie

² vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“ und Kapitel 4.1 „Sex – Gender – Doing Gender – Undoing Gender“

allerdings vielfach in einer Weise, die „den erwachsenen Baum irgendwann krumm werden lassen“. Die Spezialisierung im Gehirn läuft bei Frauen wie bei Männern so lange geschlechtertypisch voran, bis sie mit ihren „sprachlichen“ bzw. mathematischen“ Zugangsweisen an äußere Grenzen und Unzulänglichkeiten stoßen. Es handelt sich also um eine lange Kette aufeinander aufbauender Folgen bei geringfügig unterschiedlichen Präferenzen, die immer wieder den Weg für gewohnte Fähigkeiten und Traditionslinien ebnet (Hagemann-White, 2005, S. 40f). Auch die tendenzielle biologische Prädisposition von Jungen zu erhöhter Aktivität und Aggressivität fällt in einer patriarchalen Gesellschaft auf fruchtbaren Boden, der einen zentralen Beitrag dazu leistet, um aus einem „leicht gekrümmten Spross“ einen „schiefen Baum“ wachsen zu lassen.

Carol Hagemann-White (2005, S. 32f) erinnert in ihrem Artikel zu aktuellen Fragen zwischen Sozialisation und Biologie an die „Nullhypothese“ feministischer Forschung:

„Gehen wir davon aus, dass alle Menschen die gleichen Potenziale haben, und prüfen wir, wie auf Mädchen und Jungen gesellschaftlich eingewirkt wird. Als praktische Konsequenz hieße es, diese Einflussnahme dort, wo sie zu Einschränkungen führt, aufzuheben oder ihr entgegenzuwirken.“ (Hagemann-White, 2005, S. 32)

Sandra Bem geht in ihrer Gender Schema Theorie von einem kognitiven und geschlechterkategorisierenden Prozess aus, der das gesamte Leben aller Menschen begleitet:

“Gender schema theory is a social-cognitive theory about how people in society become gendered from an early age and the impact of this gendering on their cognitive and categorical processing throughout the lifetime. Children develop ideas and theories to categorize information, make decisions, and regulate behavior.” (Starr & Zubriggen, 2016, S. 567)

In diesem Prozess des „becoming gendered“ wirken zahlreiche Geschlechterstereotype auf Individuen.

„Geschlechterstereotype sind kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten.“ (Ashmore & Del Boca, 1979 bzw. Eckers, 1997, zit. nach Eckers 2010, S. 165)

Die duale Natur von Geschlechterstereotypen gehören einerseits zum individuellen Wissensbesitz und andererseits „bilden sie Kern eines konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses von je typischen Merkmalen der Geschlechter“ (Eckers, 2010, S. 165).

Geschlechterstereotype können Annahmen darüber enthalten, wie Männer und Frauen sind (deskriptive Komponente) bzw. wie Männer und Frauen sein sollten und sich verhalten sollten (präskriptive Komponente). Beispielsweise führt die deskriptive Annahme, dass Frauen abhängig, verständnisvoll oder emotional sind,

während Männer unabhängig, dominant, zielstrebig sind, zu Überraschungseffekten, wenn sich Frauen in hitzigen Diskussion dennoch dominant verhalten. Werden präskriptive Annahmen verletzt und setzen Frauen zum Beispiel in entscheidenden Fragen ihre Position durch, wird in der Regel eher mit Ablehnung reagiert. Deskriptive und präskriptive Komponenten von Stereotypen lassen sich mitunter nicht immer eindeutig trennen.

Auch das mit Geschlechterstereotypen eng verwandte Konzept der „Geschlechterrolle“ richtet sich auf sozial geteilte Verhaltenserwartungen, die Individuen aufgrund ihres Geschlechts erfahren (Eckers, 2010, S. 165).

„Da aber geschlechtsstereotypes Wissen schon sehr früh in der Kindheit erworben wird und sich dieser Lernprozess bis ins Erwachsenenalter hinein fortsetzt, vollzieht sich Stereotypisierung aufgrund des Geschlechts einer wahrgenommenen Person zumindest in den ersten Augenblicken implizit oder automatisch, d.h. ohne bewusste Kontrolle.“ (Zemore, Fiske & Kim, 2000, zit. nach Eckers, 2010, S. 165)

Sexismus stellt eine weitere zentrale Subkategorie impliziter Geschlechtertheorien („gender belief systems“) dar (Eckers, 2010, S. 166).

„Unter Sexismus fallen geschlechterbezogene Stereotype, Affekte und Verhaltensweisen, die einen ungleichen sozialen Status von Frauen und Männern zur Folge haben.“ (Swim & Campell, 2001, zit. nach Eckers, 2010, S. 166)

Moderner Sexismus (Neosexismus) zeichnet sich unter anderem durch die Leugnung fortgesetzter Diskriminierung von Frauen aus. Sexismus besitzt eine ambivalente Struktur und kann sich entweder in feindseligen (hostilen) Formen oder aber auch in gutgemeinten (benevolenten) Einstellungen ausdrücken (z.B. durch besonderes Lob von traditionellem weiblichen Rollenverhalten) (Eckers, 2010, S. 172f).

„Maßnahmen zur Stereotypenreduktion müssen demnach berücksichtigen, dass nicht nur negative Merkmalszuschreibungen, sondern auch verschiedene Facetten der Wertschätzung und Bewunderung von Frauen sexistischer Natur sein können und so mithelfen, das bestehende System der Chancenungleichheit zu rechtfertigen.“ (Eckers 2002, Fiske et al, 2002, zit. nach Eckers, 2010, S. 173)

Geschlechterstereotype weisen eine hohe kulturübergreifende Stabilität über die Zeit auf. Während Frauen Konzepte der Wärme, Expressivität, Gemeinschaftsorientierung und damit verbundene soziale Rollen und Berufsrollen mit eher niedrigem Status zugeschrieben werden, richtet sich die Erwartungshaltung der Gesellschaft bei Männern eher auf aufgabenbezogene Kompetenz, Instrumentalität und Aktivität, was die Funktion der Ernährerrolle und Berufsrollen mit hohem Status bahnt. In den vergangenen 25 Jahren scheinen Frauen sich allerdings zusätzlich zu sozialen Konzepten auch einer zunehmenden beruflichen Produktionsorientierung und Instrumentalität zu widmen, währenddessen männliche Expressivität in Selbstberichten nach wie vor als relativ stabil niedrig erachtet wird (Spence & Bruckner, 2000 bzw. Twenge, 1997, zit nach Eckers, 2010, S. 166f).

Erwachsene zeigen unterschiedliche Erwartungshaltungen bei weiblichen und bei männlichen Kindern (Hagemann-White 1984, S. 49). Selbst wenn zwischen männlichen und weiblichen Babys hinsichtlich Größe, Gewicht und Gesundheitszustand kein Unterschied nachzuweisen ist, beschreiben zahlreiche Eltern ihre Töchter als klein und zart, ihre Söhne allerdings als kräftig und aufmerksam (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 404). In einer Umfrage bei 3000 Frauen bezüglich ihrer Erziehungsziele bei Mädchen und Buben, zeigten sich deutlich geschlechterstereotype Rollenbilder. Als vorrangige Erziehungsziele für Mädchen wurden Flexibilität, Ehrgeiz und Anpassungsvermögen genannt. Nicht als wichtig erachtet wurden dagegen Mut zu Konflikten oder Computerkenntnisse. Bei Jungen standen an erster Stelle erzieherischer Ziele selbstständiges Denken und Wissensdurst, als unwichtig für das männliche Geschlecht dagegen wurden Haushaltsführung oder Handarbeiten angesehen (Faulstich-Wieland, 1995, S. 98-102). Bereits mit Säuglingen kommunizieren Eltern in unterschiedlicher Weise, abhängig davon, ob es sich um ein Mädchen oder um einen Jungen handelt. Sie sprechen deutlich häufiger mit ihren Töchtern als mit ihren Söhnen (Klann-Delius, 2005, S. 122). Bei Jungen wird in Erziehungssituationen eher ein „distaler Verhaltensmodus“ gefördert, sie werden mehr zu grobmotorischen Bewegungen angeregt, wodurch sich für sie mehr Chancen ergeben, motorische Kompetenzen in diesem Bereich zu erwerben (Baur 1989, S. 202f). Grobmotorische körperliche Aktionen wie Springen, Laufen, Klettern, Toben von Jungen rufen bei den Eltern mehr Anerkennung hervor, als bei Mädchen, deren motorisches Üben vergleichsweise nüchtern behandelt wird. „Mädchenspielsachen“ wie Puppen- oder und Rollen- und Haushaltsspiele oder feinmotorische Steck- und Fädelspiele bahnen schon früh einen eher „proximalen Verhaltensmodus“ in der Nähe von Erwachsenen und können dazu beitragen, durch diese kontinuierliche Aufsicht, Mädchen zu mehr Abhängigkeit zu erziehen (Schneider, Traunsteiner & Tanzberger, 2009, S. 14ff, Baur 1989, S. 203, Hagemann-White 1984, S. 61f). Auch die Sorge um die Gefahren des sexuellen Missbrauchs durch Fremde (etwa ab dem Alter von 5 Jahren) ist ein Grund, Mädchen mehr unter Aufsicht zu behalten. Mädchen sind dadurch intensiver den Normen ausgesetzt und sie erleben die Welt da draußen mit einer „diffusen Gefährlichkeit“ behaftet, was ihrer Entdeckungslust entgegenwirkt (Hagemann-White 1984, S. 53, 59). In ständiger Sorge um das eigene Wohlergehen bauen sie ein Fundament der Angst vor Körperverletzungen auf und es entsteht Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit des Körpers (Hagemann-White 1984, S. 98).

Geschlechterrollenstereotype Verhaltensweisen werden bereits bei Kleinkindern durch Interaktionen in Gruppen verstärkt. Eleanor Maccoby stellte in umfangreichen Forschungszusammenstellungen fest, dass Geschlechterunterschiede im Bereich menschlichen Verhaltens kaum empirisch stichhaltig belegt werden können. Nur im Bereich der Aggression zeigen sich Differenzen, bei denen unter anderem

biologische Ursachen zu vermuten sind. Bereits im Alter von zwei bis drei Jahren ist bei Jungen teilweise eine geringere Impulskontrolle, ein höheres Aktivitätsniveau und Erregbarkeit zu beobachten, während Mädchen eher in einem Nacheinander und aufeinander abgestimmt Spielformen regeln. Maccoby setzte in ihren Studien Mädchen und Jungen einzeln oder zusammen verschiedenen Spielumgebungen aus. Sie stellte fest, Jungen zeigen kaum Unterschiede zu Mädchen im raumgreifenden, austobenden, raufenden oder aggressiven Spielverhalten, außer sie befinden sich in Gruppen von mehreren Jungen. Einzeln bedienen sich sowohl Jungen als auch Mädchen allerdings eines viel breiteren Verhaltensrepertoires. Beide Geschlechter bevorzugen beim Spielen die Gruppe der Gleichgeschlechtlichen, wodurch „typische“ Eigenschaften und die jeweilige Art der Interaktion verstärkt und verfeinert werden. (zit. nach Hagemann-White, 2005, S. 41f).

Je älter Kinder werden, umso höher ist deren Geschlechterstereotypie und Verhalten entsprechend tradierter Geschlechterrollen (Kankaa, Wagner, Schober & Spiel, 2013, S. 1296). Kinder werden von ihrer erwachsenen Umwelt, aber auch in der gleichaltrigen Peergroup für geschlechtstypisches Verhalten belohnt und unterstützt, für untypisches Verhalten dagegen gemahnt („Sex-Typing“) (Lautenbacher, 2007, S. 134).

Jungen neigen dazu, andere auszuschließen, wenn sie sich nicht „typisch männlich“ verhalten (Brizendine, 2010, S. 36ff). Größere Buben besitzen meist einen höheren Status als kleinere, zarte Buben. Als Anführer kristallisieren sich häufig jene heraus, die ihre Aggressionen am größten zur Schau stellen und bei Konflikten nicht zurückstecken (Brizendine, 2010, S. 43f). Während Erwachsene bei Jungen offensive Verhaltensweisen durchaus als normal betrachten, wird Mädchen weniger gestattet, aufgeweckt oder wütend zu sein, sie werden eher dazu angehalten, Lösungen auf emotionaler Ebene zu finden (Faustich-Wieland, 1995, S. 79ff). Weibliche Personen nehmen ihr Geschlecht eher negativ wahr als männliche Personen. In einer Studie, die Kindheitserinnerungen an die erste bewusste Wahrnehmung der eigenen Geschlechtsidentität erhob, gaben viele weibliche Personen an, das eigene Geschlecht in Kindheitswahrnehmungen eher negativ erlebt zu haben und mit Einschränkungen behaftet, neidisch auf Buben gewesen zu sein, oder sich dafür geschämt zu haben (Plohovits & Spiel, 1989, S. 49).

Auch in Bezug auf die Bildungssozialisation der Geschlechter zeigen sich vielfach tradierte Rollenstereotype. Beispielsweise halten „konservative Eltern“ vielfach ihre Töchter besonders geeignet für die Ausbildung zur Volksschullehrerin oder für ein Sprachstudium, während sie Jungen ein Mathematik- und Maschinenbaustudium zutrauen. „Progressive Eltern“ schätzen die Fähigkeiten ihrer eigenen Kinder in etwa gleich unabhängig vom Geschlecht. Konservativ erzogene Mädchen weisen dementsprechend ein deutlich geringeres Fähigkeitskonzept bezogen auf

das Fach Mathematik auf. Ihre Eltern bahnten vielfach unbewusst genderstereotypes Verhalten und Einstellungen (Dresel, Heller & Schober, 2001, zit. nach Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 86f).

„Als Konsequenz werden Mädchen mehr „beschützt“ und damit weniger vorbereitet, Risikosituationen zu meistern, als Knaben. Mathematik und Naturwissenschaften werden als schwieriger für sie eingeschätzt und zwar unabhängig von deren tatsächlicher Leistung.“ (Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 87f)

Auch Lehrpersonen transportieren zahlreiche genderstereotype Einstellungen. Lehrpersonen halten Jungen im Durchschnitt für begabter für naturwissenschaftliche Fächer und MINT-Berufe (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) (Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 89). 30% der Lehrerinnen und Lehrer erachten Jungen für talentierter in Physik und naturwissenschaftlichen Berufen, Mädchen allerdings geeigneter für soziale Berufe (Heller, Finsterwald & Ziegler, 2010, zit. nach Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 88). Während im Vorschulalter und den ersten Schuljahren keine oder nur geringfügige Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Interesses, der Motivation und der Leistung im Bereich Lesen und in Bezug auf naturwissenschaftliche und sprachliche Fächer bei Kindern zu entdecken sind, zeigt sich später eine Übernahme und Anpassung an geschlechtsrollenstereotype Erwartungshaltungen der Gesellschaft (Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 91). Mädchen schneiden im Durchschnitt etwas schlechter im MINT-Bereich ab, Jungen dagegen im Bereich Lesen (Schreiner, 2006, zit. nach Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 91). Den Erfolg von geschlechtersensiblen Bildungsprogrammen allein daran zu messen, wie viele Mädchen und Frauen sich für MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) interessieren und qualifizieren und wie viele Jungen für Lesen und Sprachen, erscheint allerdings zu kurz gegriffen (Rendtorff, 2017, S. 21ff).

In einer Metaanalyse zeigen sich zwischen 1970 und 2000 keine substanziellen Verbesserungen in den Studien in Bezug auf geschlechterrollenstereotypes Verhalten in Erziehungssituationen. Gute Leistungen werden bei Mädchen eher auf deren Fleiß und Sorgfalt zurückgeführt, bei Jungen dagegen wird Erfolg ursächlich eher mit deren Talent und Begabung in Zusammenhang gebracht. Jungs bekommen mehr Aufmerksamkeit als Mädchen, sie werden allerdings auch mehr getadelt (Enders-Dragässer & Fuchs, 1989, S. 23).

Mädchen werden in der Schule vermehrt für Klassenverwaltungsaufgaben herangezogen und beispielsweise aufgefordert die Tafel zu löschen, bei technischen Problemen ziehen Lehrpersonen eher Jungen zu Rate. Mädchen bleiben im Klassenverband unentdeckter, anonymer und gesichtsloser als Jungen und ziehen sich häufiger zurück in den Hintergrund, während Jungen sich im Durchschnitt lautstärker bemerkbar machen und ein autonomeres, unabhängigeres Verhalten

zeigen (Enders-Dragässer & Fuchs, 1989, S. 28ff). In Bildungsinstitutionen erfahren Mädchen geringere Beachtung als Jungen, Spiele oder kleine Geschenke von Mädchen werden von Erziehungspersonal kaum wahrgenommen, während Jungen mehr positive wie negative Aufmerksamkeit erhalten (Hagemann-White, 2010, S. 59).

„Mädchen sind im Mittel sozial angepasster, fleißiger, ängstlicher, haben weniger Selbstvertrauen (speziell in MINT-Fächern und bezüglich physischer Leistungen). Knaben „arbeiten“ im Mittel weniger für die Schule (wird als uncool angesehen), gehen mehr Risiken ein (was ein Gefahrenpotential darstellt) und haben ein höheres Selbstvertrauen (speziell in MINT-Fächern und bezüglich physischer Leistungen).“
(Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 91)

Eine an diese Prämissen angepasste Schulbahnwahl und die spätere Studienwahl formen somit in weiterer Folge vielfach geschlechterstereotype Lebensläufe von Frauen und Männern. Untersuchungen zeigen vielfach: Erziehung und Schule wirken als geeignete Reproduktionswerkstätten für geschlechterstereotype Verhaltensweisen. Bildungsinstitutionen, sowie Bilderbücher, Schulbücher, Werbung, Fernsehen, soziale Netzwerke und vielfältige soziale Kontakte wirken massiv auf junge Menschen und unterfüttern deren Handeln und Interaktionen mit subtilen geschlechterstereotypen Botschaften (Hagemann-White, 2010, S. 54).

Männer erscheinen in unserer Gesellschaft sowohl in körperlicher, als auch in geistiger Richtung tonangebend. Zentrale Positionen in Beruf, Schule, am Sportplatz oder beispielsweise bei Leselisten für den Deutschunterricht sind vorrangig an Männer vergeben. In unserer Kulturtradition erscheint ein weibliches Genie „nicht nur noch außergewöhnlicher als ein männliches, sondern ein Widerspruch in sich“, dies bedeutet allerdings, „dass wir die intellektuelle Kraft der Hälfte der Menschheit systematisch, aber fast unbemerkt unterschätzen und vergeuden.“ (Goldstein, 2016, zit. nach Rendorff, 2017, S. 20)

Auch die tiefe Überzeugung, Mädchen seien schwächer als Jungen und Jungs von Natur aus stärker und talentierter bei körperlichen Herausforderungen, lässt diese vermeintliche Kluft immer wieder aufs Neue entstehen. Die Überzeugung, Mädchen und Frauen seien sprachlich, kommunikativ und sozial talentierter, Jungen und Männer dagegen eher für mechanisch-technische, naturwissenschaftliche und „sachliche“ Themen geeignet, wird in den Mühlen unserer Gesellschaftsstruktur zu einer tagtäglichen Selffulfilling Prophecy.

„Solche ‘beliefs’, also der Glaube an Zusammenhänge, die uns nicht rational bewusst sind, wirken natürlich überall und sind, gerade weil sie weitgehend unbewusst sind, schwer veränderbar.“ (Rendtorff, 2017, S. 20)

In einer Studie von Huguet & Regner (2009) wurde 12-jährigen Schülerinnen und Schülern angekündigt, sie müssten einen „Test im Zeichnen“ absolvieren. Der zweiten Hälfte der Untersuchungsgruppe wurde gesagt, sie müssten einen „geometrischen Test“ bewältigen. Auch wenn ein Großteil der Mädchen sich grundsätzlich

für gleich begabt in Geometrie wie Jungen hielt, schnitten dennoch diejenigen Mädchen signifikant schlechter ab, die meinten, einen Geometrietest zu bewältigen, im Gegensatz zu jenen, die der Überzeugung waren, ihr Talent im Zeichnen beweisen zu müssen (zit. nach Rendtorff, 2017, S. 20). In der Forschung wird dieses Phänomen „stereotype threat“ bezeichnet. Es handelt sich um entmutigende Stereotype, derer sich Menschen nicht bewusst sind.

Heutige Jugendliche lassen sich allerdings nicht mehr in vereinfachte, klassische Rollenmuster von Weiblichkeit und Männlichkeit pressen, sie zeigen zahlreiche individualisierte und teilweise widersprüchliche Darstellungen vom eigenen Geschlecht. Das Thema der eigenen Geschlechtlichkeit und damit verbundenen Versuchen zur erfolgreichen Inszenierung der eigenen Geschlechtsrolle, nehmen vielfach deutlich breiteren Raum in den Gedanken von jungen Menschen ein, als dies der vermittelte Schulstoff zu erreichen vermag. Ein Blick auf Werbung oder über soziale Medien und das Internet transportierte Role-models zeigt nach wie vor eine massive Beeinflussung durch klassische Rollenmuster und Schönheitsideale. Heutigen Jugendlichen werden viel seltener egalitäre Geschlechterbilder vorgelebt, als sie polarisierenden Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit ausgesetzt sind, die Männliches vielfach als übergeordnet begreifen (Palzkill, 2017, S. 128f). Die Produktpalette, die Werbung auf das Kauf- aber auch Geschlechterrollenverhalten beispielsweise so wirksam sein lässt, reicht von Unterwäsche, über Waschpulver und Duschgel zu prickelnden zuckerfreien „Zero-Kaltgetränken“ und vielem mehr. „Werbe-Männer“ leben dabei vielfach Abenteuer, Stärke und Aktivität vor, Frauen dagegen streben nach einem schönen gepflegten Aussehen und sexy Rundungen.

Es findet nach wie vor bei zahlreichen Gelegenheiten eine „gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit“ bezüglich geschlechterstereotyper Tradierungen statt (Erdheim, 1992, zit. nach Rendtorff, 2017, S. 21). Veränderungsprozesse in diese Richtung geschehen nicht einfach von selbst, die allernötigste Voraussetzung dafür ist eine Bewusstheit der Wirkungen und Besonderheiten von Geschlechterverhältnissen und damit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungshaltungen (Rendtorff, 2017, S. 21):

„(...) dann zeigt sich jedoch als Problem, dass die Gesellschaft selber massiv an einer Unbewusstheit in Bezug auf Geschlechterverhältnisse und stereotype Geschlechterzuschreibungen mitwirkt. Geschlechterstereotype sind ja ein zentrales Element jeder gesellschaftlichen Struktur, weshalb die Gesellschaft interessiert ist, zur Sicherung des sozialen Friedens und der Beständigkeit gesellschaftlicher und symbolischer Strukturen die Geschlechterordnung unverändert aufrecht zu erhalten.“
(Rendtorff, 2017, S. 21)

Trotz zahlreicher Veränderungsbemühungen und Aufweichungen veränderlich scheinender Geschlechterbilder bleibt die Grundstruktur der Geschlechterordnung dennoch vielfach unverändert aufrecht erhalten. Die Geschlechterforschung

benennt dieses Phänomen mit „rhetorischer Modernisierung“, da Veränderungen vermehrt rhetorisch bleiben, und nicht unter die Oberfläche der Geschlechterverhältnisse hinabreichen. Eine individuelle Selbstreflexion von Geschlechterbildern ist in der Praxis geschlechtersensiblen Unterrichtens ein zentrales Element. Für einen einschneidenden Wandel von geschlechterstereotypen Gegebenheiten braucht es allerdings eine „Bewusstheit“ auf gesellschaftlicher Ebene, ein kollektives Wissen darüber und sachhaltige Einschätzungen. Solange Frauen in der Illusion leben, alles genau so wie Männer erreichen zu können, allerdings gleichzeitig den Großteil der (unbezahlten oder wenig bezahlten) sozialen Verantwortung für Kinder und andere Menschen tragen, ist eine Aufweichung von geschlechterstereotypen Mustern in weiter Ferne.

„Die pädagogische Praxis braucht eine paradoxe Grundhaltung. Einerseits schuldet sie den Mädchen und Jungen Anerkennung für ihre Wege, die sie (unterschiedlich) einschlagen; andererseits ist es immer ihr Auftrag, Möglichkeitsräume zu eröffnen. Sinnvoll erscheint es mir nach wie vor, von der Nullhypothese auszugehen: Wir wissen nicht, wie Mädchen und Jungen sich unterscheiden würden, wenn ihnen ohne Zwänge und Glücksversprechen alle Wege offenstünden. Reflexive Erziehung muss sich dessen bewusst werden, auf welchen Wegen das pädagogische Verhalten ungewollt einschränkende Geschlechternormen verstärkt und sich bewusst um Alternativen bemühen (...).“ (Hagemann-White, 2010, S. 59)

4.4 „Geschlechterraume“ und Raumeinschränkungen – Körperraum, Körpersprache und Bewegungsraum der Geschlechter

4.4.1 Körperraum, Körperhaltung und Körpersprache der Geschlechter

Raumeinnahme und Körpersprache sind wesentliche Ausdrucksmöglichkeiten verschiedener Machtverhältnisse. Je höher jemand in der Hierarchie steht, umso größer ist der Raum, der beansprucht wird (Molcho, 2009, S. 83; Wex, 1979). Generell beanspruchen Männer mehr persönlichen Raum als Frauen, um sich wohl zu fühlen. Frauen und Menschen mit ausgeprägtem Zusammengehörigkeitsgefühl beanspruchen weniger Raum (Mühlen-Achs, 1993, S. 133f). Typisches Kennzeichen „weiblicher“ Körpersprache sind wenig raumgreifende Haltungen und Bewegungen. Weibliche Körpersprache ist dem Rollenbild von Frauen entsprechend eher schmal. Mädchen und Frauen schließen oder überkreuzen häufig ihre Beine, während Jungen und Männern gesellschaftlich eher gestattet ist, breit zu sitzen und sich raumgreifend zu bewegen. Zusätzlich schränken modische Kleidung wie beispielsweise Miniröcke, Stöckelschuhe oder eng anliegende Tops den Bewegungsraum von Mädchen und Frauen ein. „Weibliche“ und „männliche Körpersprache

und Körperhaltungen sind ein wesentlicher Faktor der Geschlechtsrollenfixierung und dienen der Festigung der Rangordnung zwischen „starkem“ und „schwachem“ Geschlecht (Wex, 1979, S. 6). Beiden Geschlechtern bleibt es verwehrt, eine optimale, gesunde, funktional umfassende Körperhaltung und Körpersprache zu entwickeln, sie erlernen eine Art Dialekt, einen den Gendervorschriften entsprechenden „Genderlekt“ (Mühlen-Achs, 1993, S. 14).

Menschen benötigen in Kommunikationssituationen zum Schutz des eigenen Körpers etwa eine Armlänge Abstand, um sich wohl zu fühlen. Diese Entfernung kann je nach Kulturkreis etwas differieren. Im arabischen Kulturkreis stehen Personen beispielsweise etwas näher zueinander, in England liegt die persönliche Distanz etwas weiter auseinander (Molcho, 2013, S. 205).

Jedes Eindringen in den persönlichen Raum wird als störend empfunden und ist eine territoriale Verletzung. Messungen des Hautwiderstandes liefern Beweise dafür (Argyle & Dean, 1965, zit. nach Argyle, 1992). Wenn in den persönlichen Raum unerwünscht eingedrungen wird, nimmt die Anzahl der Gesten zu, häufig werden Kopf und Körper abgewendet oder die belästigte Person geht weg (Russo, 1969, zit. nach Argyle, 1992, S. 293).

Das Invasionsopfer beantwortet den Eingriff entweder reziprok, durch aktive, aggressive Verteidigung zur Wiederherstellung des ursprünglichen Machtgleichgewichts oder defensiv, durch Kompensation mit eigener Distanzierung. Männer bevorzugen in der Regel konfrontative Gegenstrategien, während Frauen eher mit defensiven, ausweichenden Strategien auf Eingriffe in ihren Raum reagieren. Die traditionelle weibliche Sozialisation leistet einen entscheidenden Beitrag dazu, dass Frauen selbst Aggressoren und Eindringlingen in ihren Raum stets ein „soziales Lächeln“ entgegenbringen (Mühlen-Achs, 1993, S. 143f). Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Frauen in der Öffentlichkeit früher und öfter ausweichen als Männer und sich häufiger aus eingenommenen Positionen (beispielsweise an Bushaltestellen) vertreiben lassen (Henley, 1993, S. 64f; Mühlen-Achs, 1993, S. 121). Es hängt auch von den Umständen ab, ob etwas als Eingriff empfunden wird. Während beispielsweise in einer dicht besetzten U-Bahn es niemand als Eingriff empfinden würde, wenn sich jemand auf den nächsten Stuhl setzt, ist dies sehr wohl der Fall in einer leeren U-Bahn (Argyle, 1992, S. 295).

Raumverhalten kann stärker manipulativ wirken, als manch anderes Sprachorgan unseres Körpers (Henley, 1993, S. 66). Henley (1993) konnte belegen, dass Berührungen häufiger von Statushöheren ausgehen, Ältere berühren beispielsweise häufiger Jüngere und Männer berühren deutlich häufiger Frauen als umgekehrt. Dies ist auf ungleiche Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern in der Gesellschaft zurückzuführen (Henley, 1993, S. 168).

Das typische erste Drohsignal bei der Revierverteidigung unter Primaten ist der intensive Blick. Der Unterlegene ordnet sich dabei unter, indem er den Blick senkt und dem Stärkeren das Feld überlässt, im Gegenzug dafür genießt er den Schutz des Stärkeren. Auch bei Menschen gelten das Abwenden des Blickes und ein verlegenes nach unten Schlagen der Augen als Signal von Schwächeren (Molcho, 2013, S. 207f).

Die im genetischen Code des Menschen programmierten Signale sind Kampfsignale und Imponiergehabe, Gebietsmarkierungen und hierarchische Signale und Statussymbole. Wer sein Gebiet „markieren“ will, benutzt beispielsweise Gegenstände wie Zeitungen, Stifte oder Fotos, um seinen Arbeitsplatz zu kennzeichnen. Wir beziehen Hotelzimmer, indem wir unsere Koffer ausräumen und Gegenstände platzieren. Der Streit um liegengelassene Socken ist Kennzeichen des Kampfes um territoriale Rechte. Wenn räumliche und zeitliche Territorien nicht berücksichtigt werden, kommt es zu Konflikten (Molcho, 2013, S. 206ff).

Von sexueller Belästigung sind drei Viertel aller Frauen und ein Viertel aller Männer betroffen (Kapella, 2011, S. 16). Mädchen und Frauen fällt die Abgrenzung ihres persönlichen Raumes schwerer, weil sie dem Weiblichkeitsstereotyp entsprechend eher zu Freundlichkeit erzogen werden. Es tritt ein paradoxer Doppeleffekt ein: Mädchen werden, weil sie dem Schönheitsideal entsprechen wollen, hübscher aussehen und freundlicher agieren, häufiger und in einer umfassenderen Weise berührt, andererseits vermögen sie sich weniger gegen unerwünschte Berührungen abzugrenzen. Jungen dagegen wird der gesellschaftlichen Rolle entsprechend eher gestattet, sich aggressiver gegen unliebsames Eindringen in die persönliche Sphäre abzugrenzen (Mühlen-Achs, 1993, S. 162ff). Körpersprachliche Signale der Abgrenzung sind beispielsweise das Abwenden des Körpers, das Benutzen von Armen und Händen um gestische Barrieren zu anderen zu bauen oder abgrenzende Blicke (Molcho, 2013; Molcho, 2009). Während ein „Pokerface“ Kennzeichen von Männlichkeit und häufig erfolgreiche Abgrenzungsstrategie ist, bringen viele Mädchen und Frauen, aber auch schüchterne, introvertierte Jungen und Männer ihre Wut und Unsicherheit bei Eingriffen in ihren Raum häufig mit einem verstohlenen Lächeln oder Senken des Blickes zum Ausdruck. Dies macht es Aggressoren leicht Unzufriedenheits- und Abgrenzungssignale zu übergehen (Mühlen-Achs, 1993, S. 98f).

Ein bewusster Umgang mit dem eigenen Körperraum, Körperhaltungen und Körpersprache ist daher ein relevanter nicht zu unterschätzender Aspekt für Gewaltprävention und Selbstverteidigung.

4.4.2 Bewegungsraum von Mädchen und Jungen

„Über die unterschiedlichen Nutzungen werden laufend auch Geschlechterstereotype reproduziert und Ungleichgewichte zwischen den Geschlechtern aufrechterhalten.“ (Diketmüller, Berghold, Förstner, Frommhund, Witzeling & Studer, 2007, S. 97)

„Bei der Analyse derartiger geschlechterspezifischer Differenzen ist es bedeutsam zu sehen, dass jede Gesellschaft ihre Räume sowie Nutzungsgewohnheiten selbst herstellt. In ihnen spiegeln sich gesellschaftliche Machtverhältnisse und der daraus resultierende Umgang mit Geld, Raum und Zeit. Daher sind Räume und Geschlechterverhältnisse einerseits eng miteinander verknüpft und andererseits wie auch Machtverhältnisse veränderbar.“ (Ruhne, 2003, zit. nach Diketmüller et al., 2007, S. 98)

Öffentliche Räume wie Parkanlagen, Straßen, Spielplätze und auch schulische Pausen- und Bewegungsräume werden von Mädchen und Jungen unterschiedlich genutzt. Jungen nehmen größere Spielräume und einen größeren Geländeradius in Anspruch, sie bevorzugen Teamspiele wie Fußball mit klarem Reglement und tragen auch harte Konflikte um Regelverstöße aus. Mädchen bevorzugen Spiele und Bewegungsformen ohne direkte Konfrontation (Volleyball, Gummihüpfen, Turnen) und sind eher auf Einigung bedacht als auf Durchsetzung (Gebauer, 1997, S. 266, zit. nach Diketmüller, 2005, S. 16). In Spielen der Kinder werden Geschlechterrollen eingeübt. Kleinkinder nutzen dabei öffentliche Spielplätze noch ausgeglichen, doch ab etwa 10 Jahren finden Mädchen kaum mehr „coole“ Spiele, die ihrer Geschlechterrolle entsprechen und werden von Burschen zunehmend aus Spielräumen im Park zurückgedrängt und bei Spielen auf Nachfrage abgewiesen. Sie beginnen sich zurückzuziehen, nutzen „kleine Ecken“ vielfach inaktiv und überlassen das Feld den Jungen (Diketmüller, 2005, S. 18). Das Verhältnis von Mädchen zu Buben auf Wiener Spielplätzen beträgt 1: 5 (Bernhard & Schlaffer, 2003, zit. nach Diketmüller, 2005, S. 16).

Für Mädchen und Jungen eröffnen sich unterschiedliche Chancen der Körper- und Rauman eignung. Öffentliche Räume bieten für Kinder und Jugendliche wichtige Bildungs- und Erfahrungsräume, um in Abwesenheit von Erwachsenen Handlungskompetenzen zu erwerben und weiter entwickeln zu können. Jungen nehmen deutlich häufiger Räume wie Fußballplätze, Halfpipes, Parkplätze, Bushaltestellen oder Treppenaufgänge für Teamspiele oder trendsportliche Aktivitäten wie zum Beispiel Skateboarden in Anspruch. Mädchen dagegen halten sich eher im direkten Wohnumfeld auf oder spielen in Innenräumen (Sobiech, 2002; Wucherpfennig 2010, zit. nach Sobiech, 2013, S. 10).

Der Aufsatz der Philosophin Iris Marion Young mit dem Titel „Werfen wie ein Mädchen“ beschäftigt sich mit anthropologischen und soziokulturellen Ursachen, warum Mädchen weniger weit und zielgenau im Vergleich zu Jungen werfen (Young, 1993; Günther 2009, S. 124). Sie gelangt zu dem Schluss, dass weder Anatomie oder Physiologie für diese Tatsache verantwortlich sind, sondern lediglich

ein Mangel an Übung bei der Nutzung von Körper und Raum. Mädchen werden vielfach zu körperlicher Zurückhaltung und Gehemmtheit sozialisiert (Young, 1993, S. 723; Günter 2009, S. 124).

„Das Mädchen lernt aktiv, ihre Bewegungen zu erschweren. Es wird ihr gesagt, sie habe vorsichtig zu sein, um sich nicht zu verletzen, sich nicht schmutzig zu machen, ihre Kleider nicht zu zerreißen, daß Dinge, die sie gerne tun würde, gefährlich für sie seien. Auf diese Weise entwickelt sie eine körperliche Zurückhaltung, die mit zunehmendem Alter immer größer wird. Sie hält sich selbst für ein Mädchen und damit für zerbrechlich.“ (Young, 1993, S. 723)

Jene Mädchen, die vor der Pubertät beim Ballspiel den Ball genauso weit wie Jungen „hinauszufetzen“ vermögen, zeigen, dass es sich um kein naturgegebenes Phänomen handelt. Viele Mädchen und Frauen können aus dem einfachen Grund nicht so gut wie Jungen und Männer klettern, werfen, treten, schlagen und skaten oder meinen es nicht zu können, weil sie es nie getan haben (Bischof, 1993, S. 26). Muskeln zu haben und körperlich stark zu sein ist „wenig weiblich“. Zahlreiche Mädchen bevorzugen entsprechend klassischer Rollenstereotype Gymnastik und Tanz, Jungen dagegen wettkampforientierte Sportarten und Ballspiele (Sobiech, 2013, S. 9). Ein Junge, der tanzt oder zum Ballett geht, läuft Gefahr unter gleichaltrigen Jugendlichen als „schwul“ gehänselt zu werden und ist mit Vorurteilen und Ausgrenzungen konfrontiert. Es lässt sich also hinzufügen: Die meisten Jungen und Männer, die als fixer Beobachtungsposten, angelehnt am Diskotresen mit eingefrorener Miene an ihrem Bier nuckeln, können aus einem einfachen Grund nicht gut tanzen: weil sie es nie gemacht haben.

„Bezogen auf die Kategorie Geschlecht ging die gesellschaftliche Geschlechterpolarisierung geschichtlich immer auch mit entsprechenden Ortszuweisungen in öffentliche (Mann) und private Sphären (Frau) einher (...). Das polare Paar Öffentlichkeit und Privatheit, das seit Jahrhunderten Sprache, Denken und wissenschaftliche Diskurse durchdringt, war somit mit der Geschlechterpolarität (Mann und Frau) verknüpft. (...) Geschlecht ist bis heute eine höchst bedeutsame symbolische Ordnungskategorie von Körpern in öffentlichen Räumen.“ (Feltz, 2009, S. 22)

Wenn Mädchen und Frauen sich vermehrt kleinräumig in privaten Räumen aufhalten und öffentliche Räume weniger nutzen, beeinflusst dies naturgemäß ihr Bewegungsverhalten und Auftreten in der Öffentlichkeit. Eine Aneignung und „Eroberung“ von Raum kann allerdings nur durch die eigene Anwesenheit und Positionierung stattfinden (Feltz, 2009, S. 24ff). Es geht dabei nicht um die Herstellung eines Settings, das mehr Raum mit mehr Macht verknüpft, das „defizitären“ Mädchen gleich viele und große Räume wie Jungen zur Eroberung nahelegt. Es gilt danach zu fragen,

„(...) wie Mädchen und Jungen Raum im Prozeß konstituieren, (...) wie sie in Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozessen in Auseinandersetzung mit räumlichen Strukturen selbst Räume schaffen.“ (Löw, 2001, S. 250, zit. nach Feltz, 2009, S. 29)

Frauen legen beispielsweise alltäglich viel mehr Wege zurück und verknüpfen viel mehr Orte miteinander (Löw, 2001, zit. nach Feltz, 2009, S. 29), dennoch treten sie mit weniger Selbstbewusstsein als Männer auf, wenn es darum geht, den eigenen Raum zu behaupten. Öffentliche Bewegungsräume sind heute bereits selbstverständlicher für Mädchen geworden (Feltz, 2009, S. 27). Eine Untersuchung bei 13 bis 14jährigen Mädchen in Deutschland zeigt, dass sie eine ähnliche Mobilitätsrate und Expeditionsdauer aufweisen wie Jungen. Die Studie belegt allerdings Differenzen bei der Verkehrsmittelnutzung, Jungen schätzen beispielsweise das Fahrrad als Transportmittel und Sportgerät wichtiger ein als Mädchen (Flade, Hacke & Lohmann, 2003, zit. nach Diketmüller, 2005, S. 17f).

Dennoch: Mädchen beschäftigen sich vermehrt mit Spielformen wie Zeichnen, Verkleiden, Theater, „Vater-Mutter-Kind“ und Puppenspielen, Gummitwist, Seilspringen, Schaukeln und kleinen Ballspielen, und Kommunikationsformen, die nahe der elterlichen Wohnung stattfinden. Jungen dagegen erwerben im Durchschnitt einen viel größeren Aktionsradius und können unbeaufsichtigt mit großflächigen Bewegungsspielen, wie Räuber und Gendarm, Kriegsspielen, Raufen, Fußball, Basketball oder BMX vermehrt öffentliche Räume erobern (Gieß-Stüber, Voss & Petry, 2003, zit. nach Diketmüller, 2005, S. 16ff).

„Werden Kinder sich selbst überlassen, kommen die Mädchen (häufig) zu kurz.“
(Diketmüller, 2005, S. 19)

Damit Mädchen ohne Leistungsdruck und Bewertung ihrer sozialen Umwelt selbstbestimmt experimentieren, brauchen sie gezielte Bewegungsangebote, um ihre individuellen Erfahrungsräume erweitern zu können. Gezielte geschlechterbewusste und teils getrennte Angebote, ein Wechsel geschlechtertypischer Spielbereiche, geschlechterbewusstes Spielzeug und die Vielfalt der Gerätenutzung, ebenso wie eine geschlechterbewusste Raumplanung und Schaffung von Infrastruktur sind mögliche Wege dazu (Diketmüller, 2005, S. 19).

Auch schulische Umgebungsbedingungen ziehen häufig ein Ungleichgewicht von Mädchen und Buben in der Zugänglichkeit von Bewegungsräumen nach sich. Bei Pausenbeobachtungen an Salzburger Volksschulen zeigte sich, dass Mädchen häufig in kleinen Gruppen beim Essen saßen oder mit anwesenden Erwachsenen redeten, Rollenspiele, Seil- und Hüpfspiele spielten, während Jungen tendenziell bei ähnlichen Spielen mehr Spielfläche beanspruchten. Einige Jungen versuchten dabei die Grenzen der Schulhofregeln auszutesten und erhielten Mahnungen von Aufsichtspersonen. Je enger das Platzangebot und je strenger die Regeln der Schulen waren, umso mehr näherte sich Nutzungsverhalten und gemeinsames Spiel von Jungen und Mädchen an (Diketmüller, Berghold, Förster, Fromhund, Witzeling & Studer, 2007, S. 98). In der von Diketmüller und Studer durchgeführten Studie sahen befragte Volksschullehrkräfte keine Notwendigkeit auf Handlungsbedarf

und bewerteten Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im Raumverhalten vielfach als „naturgegeben“: „Buben brauchen einfach mehr Platz und Bewegung, Mädchen wollen lieber tratschen“ (Diketmüller, 2009, S. 50). Bei entsprechender Ermutigung durch Lehrpersonen oder z.B. Schulwarte greifen Mädchen allerdings durchaus Möglichkeiten veränderter Raumnutzung auf (Dirnbacher, 2003, S. 148, zit. nach Diketmüller et al. 2007, S. 99). In Schulen besteht das Potential „z.B. durch Regelungen, Umwelten, Möglichkeiten, Einstellungen und durch (unbewusste) Äußerungen und Handlungen der Lehrpersonen etc., die Pausenaktivitäten der Mädchen und Jungen“ zu beeinflussen (Diketmüller et al., 2007, S. 99). Studien belegen, wenn in Pausenhöfen vielfältige Materialien und anregende Umgebungsbedingungen bereitgestellt werden, sowie optimale Betreuung stattfindet, kommen deutlich weniger geschlechterstereotype Nutzungsbedingungen zum Tragen (Diketmüller & Studer, 2007, S. 56).

Ausgewogene Raumnutzungsverhältnisse scheint es laut Studien nur selten zu geben. Schulen, in denen dies zu Wege gebracht wird, zeichnen sich durch vielfältige Materialien aus, die auch Mädchen gerne nutzen (z.B. Reck, Schaukeln) und gezielte Schwerpunktförderungen für Mädchen in „typischen Jungensportarten“, sodass zum Beispiel auch Mädels wie selbstverständlich am Pausenhof Fußball spielen (Diketmüller et al., 2007, S. 102ff).

Im Aktionsplan für österreichische Schulen 2003 wurde in Bezug auf Gender Mainstreaming gefordert und auch mit Pilotprojekten unterstützt,

„(...) die Gender Perspektive in allen Bereichen des Lernen und Lehrens, in der Organisation Schule und im Handeln aller Beteiligten zu verankern, um geschlechtergerechtes Lernen zu ermöglichen.“ (BMBWK, 2004, S. 2, zit. nach Diketmüller & Studer, 2007, S. 57)

Um Raumerkundungen und Wahrnehmungen jenseits klassischer Stereotype zu ermöglichen, braucht es passende räumliche Voraussetzungen, wie beispielsweise ansprechende Geräte und (mobile) Materialien für beide Geschlechter oder eine gezielte Planung und den Umbau von Schulfreiräumen.

Gender-Awareness von Lehrpersonen und deren Haltung und Vorbildwirkung sind ebenso wie Ermutigungsprozesse von Mädchen und Jungen, Räume auf bisher ungewohnte Weisen zu nutzen, Voraussetzung, um beiden Geschlechtern erfolgreich neue Räume zu eröffnen.

Schön wäre außerdem, wenn all diese Gedanken und Untersuchungen in Zukunft nicht ausschließlich aus feministischer „Feder“ stammen würden, sondern zu einem allgemeinen Gedankengut und Werkzeug werden, wie Schule ohne den „heimlichen Lehrplan“ der Geschlechterstereotypisierung gestaltet wird.

4.5 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten? Was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?

Dieses Kapitel widmete sich einem Zusammentragen von Wissen, das für das Verstehen geschlechtersensibler Bildung Ausgangspunkt und Basis liefert. Außerdem wurde der Frage nachgegangen, welcher Zusammenhang zwischen Geschlecht, Sozialisation, Geschlechterstereotypen und Gewalt besteht.

Zu Beginn wurde erläutert, was die Begriffe Sex, Gender, Doing Gender und Undoing Gender bedeuten (Kapitel 4.1). Sex meint das biologische Geschlecht, Gender die Geschlechtsidentität und Gesamtheit aller im Laufe der Sozialisation erworbenen, geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen.

„Doing Gender“ sind soziale Prozesse und Interaktionen, in denen „Geschlecht“ immer wieder aufs Neue hergestellt, produziert und reproduziert wird. Gesellschaftliche Erwartungshaltungen in Bezug auf Geschlecht prägen die Lebensläufe von Menschen in entscheidender Weise und sind stark vom gesellschaftlich erwarteten Geschlecht abhängig.

Da dieser Prozess des „Doing Gender“ und der gesellschaftlichen Erwartungshaltungen typisch weiblicher oder männlicher Geschlechtsrollen die Entwicklung von Kindern und ihren individuellen Talenten stark einschränken, wird bei reflektierten sozialen Handlungen einem „Undoing Gender“ - dem bewussten Gegensteuern zu tradierten Geschlechterrollenstereotypen - Bedeutung beigemessen (Palzkill, 2017, S. 126ff, Tiemann, 2015, S. 13).

Dennoch darf nicht vergessen werden, dass es sich bei den komplexen sozialen Prozessen der Geschlechtskonstruktion, nicht ausschließlich um eine „persönliche“ Entscheidung einzelner Individuen handelt, inwieweit sich eine Person einem „Doing Gender“ und dem Einfügen in tradierte Rollen oder „Undoing Gender“ und dem Versuch, klassische Geschlechtsrollen aufzubrechen, widmet. Jeder Mensch unabhängig von seinem Geschlecht befindet sich unweigerlich unbewusst oder bewusst in einem lebenslangen Prozess der eigenen Geschlechtskonstruktion und deren laufendem Wandel. Wir leben in einer Gesellschaft, die bestimmte geschlechtsrollenspezifische Erwartungshaltungen unweigerlich an ihre Menschen heranträgt, ohne dass diese sich selbstbestimmt einem bewussten „doing“ oder „undoing“ von „Geschlecht“ widmen könnten (Hagemann-White, 2010, S. 51).

Und dies ist genau der Punkt, an dem eine gewisse Form von Gewalt beginnt.

Geschlechterstereotype Erwartungshaltungen³ stellen eine Form von struktureller Gewalt dar. Geschlechtsrollen geben Menschen einerseits Handlungsorientierungen, Hilfestellung und Halt, um sich mit ihrem eigenen Selbst im Verlauf der eigenen Identitätsbildung im Lebensalltag zurecht zu finden. Andererseits schränken sie das Verhalten von Menschen, deren Freiheit, individuelle Talente, Entscheidungen und Lebenswege abhängig von der erwarteten weiblichen oder männlichen Geschlechtsrolle stark in eine bestimmte Richtung ein. Für jene, die nicht in die „typischen“ Erwartungshaltungen der Zweigeschlechtlichkeit passen, ergeben sich massive Einschränkungen und Anfeindungen.

Mädchen und Frauen werden vielfach auch heutzutage noch vorrangig soziale, kommunikative, erzieherische oder schönheitsstiftende Funktionen zugeordnet. Von Jungen und Männern werden dagegen vermehrt zweckgebundene, weniger emotionale, technische oder „familienernährende“ Tätigkeiten verlangt. Dies hat eine massive Wirkung auf Alltagshandlungen, Lebenswege und Lebensentscheidungen der unterschiedlichen Geschlechter (vgl. z.B. Spiel, Schober & Finsterwald, 2011, S. 91, Rendtorff, 2017, S. 20).

Wie in diesem Kapitel der Forschungsarbeit gezeigt wurde, entsprechen solche traditionellen „Konditionierungen“ der Geschlechter nur zu einem minimalen Ausmaß deren durchschnittlichen genetischen Talenten und zielen zum Teil sogar haarscharf daran vorbei (vgl. z.B. Hagemann-White, 2005, S. 40). Jedes Mädchen, das sich in männliche Domänen vorwagt, bekommt Verwunderung und Ablehnung zu spüren, ebenso wie Jungen, die zum Beispiel sanft, ruhig und wenig „heldenhaft“ agieren.

Bereits in den Ausführungen im vergangenen großen Kapitel zum Themenbereich Gewalt konnte gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen patriarchalen Machtstrukturen und Gewalt besteht (Kaiser, 2005, S. 16f).⁴ Wie zahlreiche Studien belegen, ist Gewalt zwar nicht ausschließlich, allerdings vorrangig „männlich“ (vgl. z.B. Kapella et al., 2011, Haller, 2010; Köberlein, 2008).⁵ Der Großteil der verübten Gewalttaten wird durch Männer ausgeübt. Klassische Bilder von Männlichkeit und der geschlechterstereotype „heldenhafte“ Kampf um Macht, tragen zu einem nicht zu unterschätzenden Teil dazu bei, dass unterschiedliche Formen von Gewalt entstehen und weiterbestehen.

3 vgl. Kapitel 4.2 „Sozialisation und Geschlecht“ und Kapitel 4.3 „Die Produktion von Geschlechtsrollenstereotypen“

4 vgl. Kapitel 3.2.3 „Weibliche und männliche Aggressionsformen“, Kapitel 3.2.4 „Geschlecht und Gewalt - Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt“ und Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

5 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

Auch Raum ist Macht. Um Räume und Gebiete werden weltweit zahlreiche Kriege geführt.

Mädchen und Frauen nehmen im Alltag im Durchschnitt weniger Raum ein als Jungen und Männer. Diese Tatsache wurde im Unterkapitel 4.4 „Geschlechterräume und Raumeinschränkungen“ aufgegriffen.⁶

Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen auf Wiener Spielplätzen beträgt fünf zu eins (Bernhard & Schlaffer, 2003, zit. nach Diketmüller, 2005, S. 16). Während Mädchen sich vielfach in stille Ecken, auf Parkbänke oder zu Tätigkeiten nahe der elterlichen Wohnung zurückziehen, wird Jungen ein deutlich weiterer Bewegungsradius zugestanden. Sie erkunden im Durchschnitt mehr Räume mit Skateboards oder Rädern und halten sich beispielsweise auf großen Fußballplätzen auf, während Mädchen lieber Federball im eigenen Garten spielen oder vor dem Computerbildschirm einer sich adrett bewegenden Tänzerin nacheifern. Die Körpersprache und der beanspruchte Raum von Mädchen und Frauen sind schmaler, Körper- und Bewegungsräume von Jungen und Männern dagegen weiter und ausladender (vgl. z.B. Mühlen-Achs, 1993, S. 133f). Bilderbücher und Spielwaren bahnen früh stereotype Verhaltensweisen der Kinder. Während Ritterschwerter für Jungs von einer mächtigen Industrie attraktiv gehalten werden, sind weiß-rosa Pferde mit langen Mähnen für Mädchen Kaufrenner. Ein kleiner Mausklick mit den Schlagwörtern „Mädchenspielsachen“ und „Jungenspielsachen“ reicht, um sich ein schnelles Bild zu machen, was unsere Gesellschaft von ihren Kindern erwartet.

Das Wissen, das in diesem Kapitel zusammengetragen wurde, ist nicht neu. Feministische Diskurse befassen sich damit seit Jahren, dennoch hat das Wissen um den tiefen Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt bisher kaum Einzug gehalten in die Praxis pädagogischer Bildungsinstitutionen oder beispielsweise politische, strukturelle oder institutionelle Gedanken um Gewaltprävention. Stattdessen ist vielerorts zu hören: „Ich kann dieses Gendergetue nicht mehr hören“. Auch Schweigen, Ignorieren oder Desinteresse kann eine Form von Machtausübung und Gewalt darstellen.

Logische Konsequenz aus der Tatsache, dass Geschlechterstereotype mitverantwortlich sind für manche Gewaltformen und die Einschränkung der Freiheit von Menschen, kann nur sein, im Rahmen von Gewaltpräventionsangeboten eine Aufweichung von Geschlechterrollenstereotypen anzupeilen.

6 vgl. Kapitel 4.4 „Geschlechterräume und Raumeinschränkungen – Körperraum, Körpersprache und Bewegungsraum der Geschlechter“

5

Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht

5.1	Koedukationsdebatte in Schule und Sportunterricht.....	115
5.2	Genderkompetenz und Maßnahmen geschlechtergerechten Sportunterrichts.....	121
5.2.1	Erwerb von Wissen zu Geschlecht, Geschlechtertheorien, Geschlechterräumen, Weiblichkeit und Männlichkeit	121
5.2.2	Selbstreflexiver Umgang von Lehrpersonen mit der Kategorie Geschlecht.....	121
5.2.3	Berücksichtigung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchenarbeit und Jungenarbeit.....	123
5.3	Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Was ist Geschlechtersensibilität? Welche Rolle spielt sie bei der Vorbeugung von Gewalt?.....	129

5

Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht

Dieses Kapitel widmet sich den Fragen: Was bedeutet Geschlechtersensibilität? Und: Wie kann im Rahmen von geschlechtersensibler Bildung geschlechterstereotypen (Macht)-Mechanismen unserer Gesellschaft entgegen gewirkt werden?

Geschlechterkompetenz bzw. Geschlechtersensibilität im Rahmen von Unterrichtsangeboten braucht zu allererst Wissen zum Themenbereich Geschlecht. Im vergangenen Kapitel „Sozialwissenschaftlicher Geschlechterdiskurs“ wurden bereits Wissensansätze, die Relevanz für geschlechtersensible Bildung besitzen, erläutert. Beispielsweise zu wissen, was Geschlechterstereotype sind, und wie im Rahmen von Bildungsangeboten gegen eine Stereotypisierung vorgegangen werden kann, ist Voraussetzung, um diese auflösen zu können.

Auch das in diesem Kapitel „Schulsport und Geschlecht“ dargestellte Wissen bezüglich der Bedeutung bewusster und „reflexiver“ Koedukation bzw. Monoedukation bei der Aufweichung von Geschlechtsrollenstereotypen und dem Herstellen gerechter Geschlechterräume ist eine wesentliche Basis für geschlechtersensible Bildung. Im Fall von „unreflektierter“ Koedukation von Mädchen und Jungen können dagegen durchaus geschlechterstereotype Verhaltensweisen verstärkt werden. Es wird daher versucht, in diesem Kapitel auch die Frage zu beantworten: Was haben Koedukation bzw. Monoedukation mit Geschlechterstereotypen und Machtverteilungen zu tun? (Kapitel 5.1)

In der späteren empirischen Studie werden Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung unter anderem mit der Frage konfrontiert, welche Bedeutung sie Koedukation bzw. Geschlechtshomogenität im Rahmen von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten beimessen.¹

Im Anschluss an den Themenbereich „Koedukation und Monoedukation“ werden in diesem Kapitel unterschiedliche Maßnahmen eines geschlechtergerechten

¹ vgl. Kapitel 7.10 „Subjektive Perspektiven auf Koedukation und Monoedukation im Zusammenhang mit Selbstverteidigung“

(Sport-) Unterrichts aufgezeigt (Kapitel 5.2). Zusätzlich zu „Geschlechterwissen“ braucht es dabei einen selbstreflexiven Umgang von Lehrpersonen mit der Kategorie Geschlecht, um erfolgreich zu einer Dekonstruktion von Geschlechtsrollenstereotypen beitragen zu können. Auch Planungskompetenzen und die Fähigkeit, didaktisch-methodische Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchen- und Bubenarbeit in der Unterrichtspraxis umsetzen zu können, machen einen Teilbereich der Geschlechterkompetenz von Lehrpersonen aus.

Die aufgezeigten Maßnahmen geschlechtergerechten Unterrichts dienen im abschließenden Kapitel dieser Forschungsarbeit als theoretischer Anhaltspunkt und Richtwert bei der Entwicklung von Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Angebote von Selbstverteidigung und Gewaltprävention.²

5.1 Koedukationsdebatte in Schule und Sportunterricht

Im österreichischen Lehrplan für Neue Mittelschule finden sich, ähnlich wie im Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen, folgende Forderungen in Bezug auf reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik:

„Reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik: Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine forschungsgestützte Auseinandersetzung mit geschlechterspezifischen Stereotypisierungen zu führen, um die Handlungsspielräume und Potenziale von Mädchen und Buben möglichst breit zu entfalten. Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen und eigene Erwartungshaltungen, Geschlechterrollenbilder und Interaktionsmuster zu reflektieren. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich ein Grundwissen über Ergebnisse der Geschlechterforschung aneignen, sowohl gegenstandsbezogen als auch in Bezug auf allgemeinpädagogische, psychologische, soziologische und didaktische Fragestellungen.“ (BMBWF, 2018, S. 9)

Seit 1975 ist an allen Schulen Österreichs Koedukation - die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen – für alle öffentlichen Schulen verbindlich (BMBWF, 2019, 11. Juli).

Der Sportunterricht nimmt in diesem Zusammenhang in Österreich eine Sonderstellung ein. In der Volksschule wird Bewegung und Sport für Mädchen und Buben noch gemeinsam unterrichtet, ab der fünften Schulstufe allerdings fast ausschließlich in geschlechtshomogenen Gruppen nach Geschlechtern getrennt.

² vgl. Kapitel 9.1 „Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien von geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention“

Ausnahmen bilden Schulen mit sportlichem Schwerpunkt, berufsbildende höhere Schulen, in denen teilweise aufgrund zu geringer Schüler*innenzahl kein getrennter Unterricht erteilt werden kann, unverbindliche Übungen, oder z.B. der Schwimmunterricht und Sommer- und Wintersportwochen.

Die Frage, ob der Sportunterricht nach Geschlechtern getrennt oder koedukativ durchgeführt werden soll, löst nach wie vor teils hitzige Diskussion aus. In Österreich besteht grundsätzlich die Vorgabe, den Sportunterricht getrennt nach Geschlechtern durchzuführen. Teilweise herrscht allerdings in Neuen Mittelschulen (den früheren Hauptschulen) und Berufsbildenden Höheren Schulen die Praxis, durchgängig koedukativ zu unterrichten. Dies geschieht vorrangig aus organisatorisch-pragmatischen Überlegungen und ohne gesonderte pädagogische Begründungen, in manchen Fällen sogar durch Lehrpersonen, die nicht für das Fach „Bewegung und Sport“ geprüft sind. Während in Deutschland z.B. in Bayern und Baden-Württemberg ähnliche Regelungen wie in Österreich gelten, wurde in den meisten anderen deutschen Bundesländern koedukativer Unterricht als Norm festgesetzt. Auch in angloamerikanischen Ländern dominieren koedukative Unterrichtsformen im Sportunterricht. Muslimisch orientierte Staaten dagegen trennen im Sportunterricht strikt nach Geschlechtern, wobei sich dabei häufig weniger die Frage der Geschlechtertrennung in den Vordergrund drängt, als vielmehr das Problem, ob Mädchen überhaupt einen Zugang zu Schulbildung haben (Diketmüller, 2017, S. 6).

In Deutschland wurde in den 1980er Jahren nach langen Diskussionen der koedukative Unterricht von Mädchen und Jungen in den meisten Bundesländern als selbstverständlicher Bestandteil im Sportunterricht integriert. Ursprüngliche Intention dahinter war das Ziel der Gleichbehandlung und Gleichberechtigung der Geschlechter und ein Überwinden von Vorurteilen, tradierten Geschlechterrollen und Geschlechterrollenstereotypen. Allerdings zeigte sich über die Jahre, dass vielfach eher organisatorische als pädagogische Gründe die beinahe flächendeckende Einführung koedukativen Sportunterrichts so attraktiv machten. Mangels überzeugender sportpädagogischer Konzepte stellte sich in der Unterrichtspraxis nicht „reflexive Koedukation“, sondern eine „Koinstruktion“ ein, bei der Mädchen und Jungen zwar am selben Ort anwesend sind, allerdings wenig oder keinen Ansporn haben, gemeinsam Sport zu betreiben. Geschlechterbezogene Unterschiede, Besonderheiten und Gemeinsamkeiten werden dabei meist nicht gezielt und genderbewusst zum Thema von Sportunterricht gemacht, sondern als wesensmäßig und selbstverständlich wahrgenommen. Ohne gezieltes pädagogisches Konzept stellen sich naturgemäß keine Veränderungen von Geschlechterrollenstereotypen ein. Ein Lernen voneinander und positives Anerkennen von Differenzen passiert nicht automatisch (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 262f). Beim

gemeinsamen Sporttreiben von Mädchen und Jungen dominiert nach wie vor eine „bloße“ Sportartenvermittlung, die kaum geeignet ist, geschlechterstereotype Kategorisierungen aufzuheben (Diketmüller, 2008, S. 247).

Sigrid Metz-Glöckel ging 1998 in der Diskussion um reflexive (bzw. unreflexive) Koedukation von einer zentralen Tatsache aus, die heute mehr als 20 Jahre später nicht weniger Gültigkeit besitzt:

„Die weitere Diskussion zur Koedukation macht nur Sinn, wenn uns allen klar wird, daß Geschlechtertypisierungen alltäglich hergestellt werden, mehr unbewußt als bewußt und durch alle Ritzen des pädagogischen, institutionellen und fachlichen Handelns hindurch.“ (Metz-Glöckel, 1998, S. 30)

Damit Mädchen und Jungen im Rahmen eines gemeinsamen, koedukativen Unterrichts voneinander und in einem kommunikativen Miteinander lernen und regelmäßig üben, wechselseitig Rollen zu übernehmen, braucht es klare didaktische Umsetzungsstrategien. Eine typische Aufteilung in zwei Geschlechter und die scheinbar naturgegebene Geschlechterordnung mit den damit verbundenen Rollen- und Eigenschaftszuweisungen ist in Schulhöfen, Konferenzen, Elternbesprechungen, bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien oder Lesetexten laufend präsent und trägt dazu bei, alte hierarchische und auch diskriminierende Strukturen immer wieder zu reproduzieren und neu herzustellen (Metz-Glöckel, 1998, S. 31).

Es kann davon ausgegangen werden, dass Sportlehrkräfte häufig keine besonders guten Vorbilder bei der Veränderung von Rollenklischees sind, sondern in koedukativen und auch geschlechtergetrennten Gruppen durch vorgelebtes (Bewegungs-) Verhalten und die Auswahl gelehrter Sportarten und Übungen zu einem Fortbestand stereotyper Muster beitragen (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 264).

Gramespacher (2008, S. 54) konnte zeigen, dass die eigene Sportbiographie von Sportlehrkräften in ihrer Berufspraxis maßgeblich die durchgeführten Sportarten beeinflusst. Sie fühlen sich darin vermutlich am sichersten und haben zu ihnen den positivsten affektiven Bezug. Diese Präferenzen spiegeln allerdings vielfach geschlechterstereotype Wertvorstellungen des Sports und reproduzieren gleichzeitig geschlechterstereotype Sportartenvorlieben bei weiblichen und männlichen Jugendlichen. Sportlehrkräfte gelten in hohem Maße als Bewegungsvorbilder, wurden allerdings selbst vielfach vereins- und schulsportlich sozialisiert. Dementsprechend bevorzugten Sportlehrerinnen „früher in ihrer eigenen Zeit als Schülerinnen“ vermehrt Sportarten wie Gymnastik, Tanz, Turnen, Volleyball und Schwimmen, Sportlehrer dagegen Fußball und Handball (Lebert, 2000, S. 27, zit. nach Gramespacher, 2008, S. 54, Gramespacher 2008, S. 60ff). Die eigenen Vorlieben fließen später in die Gestaltung des Sportunterrichts ein und tragen damit zu einer Reproduktion von Geschlechterstereotypen bei.

Befragt nach ihren Wunschsportarten, zeigen Jungen vorrangig Interesse an Basketball, Fußball, Handball, Tischtennis, Hockey oder Radfahren, Mädchen dagegen bevorzugen weniger zweikampfbetonte Sportarten wie Inlineskating, Schwimmen, Volleyball, Badminton, Trampolinspringen oder auch gymnastisch tänzerische und akrobatische Bewegungen. Mädchen nennen also zahlreiche Wunschsportarten, die nur zum Teil dem klassischen Sportartenkanon an Schulen entsprechen und daher deutlich seltener angeboten werden. Sie erfahren alleine durch die auch heute noch vielfach übliche Orientierung an klassischen „Wettkampfsportarten“ im Schulsport automatisch Nachteile im Vergleich zu Jungen (Gramespacher, 2008, S. 53).

„In einer Vielzahl von alltäglichen Interaktionen wird von Lehrkräften mit Kindern und Jugendlichen in der Schule eine Geschlechterordnung hergestellt, in der gesellschaftliche Relevanzsetzungen (re-)produziert und eingeübt werden.“ (Sobiech, 2013, S. 10)

Sportlehrkräfte greifen, wie bereits ausgeführt wurde, in ihrem Unterricht vorrangig auf Erfahrungen ihrer eigenen Sportbiographie zurück, die häufig geschlechtertradiert dominiert ist. Bezüglich Sportartenvermittlung konnte eine Studie belegen, „dass Ballsportarten zu 87% von Männern unterrichtet wurden, während 97% der Frauen Gymnastik als Studieninhalt vermittelten (Marienfeld, 2004, zit. nach Sobiech, 2013, S. 10). Sportlehrkräfte schreiben dem Sportunterricht in reinen Jungengruppen teilweise einen höheren Wert zu als in reinen Mädchengruppen.

„Sportlehrerinnen nehmen Jungen als leistungsstärkere Sportschüler wahr, sehen sie als Spiegel für die eigene Sportlichkeit und Maßstab für ihre Sachkompetenz als Lehrerin.“ (Firley-Lorenz, 2004, S. 244, zit. nach Sobiech 2013, S. 11)

Sportlehrerinnen und Sportlehrer unterscheiden häufig zwischen Mädchen(sport) und Jungen(sport), ästhetisch-gestalterische Sportarten werden von den Jungen als „Frauensportarten“ wahrgenommen, ihre männlichen Sportlehrer grenzen diese in Unterricht und Fortbildungen häufig aus (Firley-Lorenz, 2004, S. 244, zit. nach Sobiech 2013, S. 11).

„Darüber hinaus haben manche Sportlehrerinnen auch Prinzipien und Strukturen des Vereins- und Leistungssports internalisiert, in denen sich wie in einem Brennglas unsere gesellschaftliche Geschlechterhierarchie verdichtet.“ (Firley-Lorenz, 1997, S. 102)

Es kommt zu einer Hinwendung und Bevorzugung von Jungen und Abwertung bzw. Benachteiligung von Mädchen.

„(Berufsschullehrerin): Ich arbeite lieber mit Jungs, da kannst du mehr mit machen. Die Jungs sind schon ein bißchen versierter mit dem Ball und haben auch ein besseres Bewegungsgefühl als die meisten Mädchen.“ (Firley-Lorenz, 1997, S. 102)

In der Publikumsforschung bei Sportereignissen, wird wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass schon die bloße Gegenwart anderer Leistungen hemmen oder fördern kann. Manche werden durch die Anwesenheit von Publikum angespornt, andere reagieren nervös, bei manchen bleiben Leistungen gleich, in jedem Fall aber ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Zuschauende sportliche Leistungen beeinflussen können (Alfermann & Stoll, 2012, S. 255). Strauss (2002, S. 237ff) konnte belegen, dass bei konditionellen Anforderungen die Anwesenheit von Publikum einen Leistungszuwachs erwirken kann, bei koordinativen Aufgaben dagegen eine Leistungsverschlechterung. Es gibt kaum Forschungen, inwieweit Leistungen auch dahingehend beeinflusst werden, wenn ein andersgeschlechtliches Publikum anwesend ist. Dass sich allerdings Mädchen und Buben unterschiedlich bei der Anwesenheit des anderen Geschlechts verhalten, weiß jede Sportlehrkraft, die sich beispielsweise mit der eigenen geschlechtshomogenen Gruppe auf den Sportplatz begibt, auf der bereits Jugendliche anderen Geschlechts anwesend sind. Es tritt ein Kichern, Nachrufen, Klatschen, Zupfen an Haaren und Leibchen statt, das zuvor nicht dagewesen ist. Sonnleitner konnte zeigen, dass 13 bis 14-jährige Jungs sich beim Standweitsprung angespornt fühlten und im Durchschnitt um 6,7cm bessere Leistungen erbrachten, wenn Mädchen zugegen waren (Sonnleitner, 2014, S. 90ff). Wie bereits im Kapitel 3.3.4 „Gewalt im Setting Schule“ ausgeführt, fühlen Jungen sich außerdem besonders motiviert, sich in Zweikämpfe mit anderen Jungs zu begeben, wenn Mädchen zugegen sind (Popp, 2004, S. 390). Die Anwesenheit von Mädchen scheint also für Jungen einerseits leistungssteigernde Effekte in ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit zu haben und andererseits Gewalt untereinander zu fördern.

Mädchen dagegen sind bei Anwesenheit von Jungen vielfach einem Taxieren, Bewerten und Abwerten ihrer sportlichen Leistungsfähigkeit ausgesetzt, einem Posieren und Demonstrieren von Überlegenheit, verbalen Übergriffen, sexuellen Anspielungen und Belästigungen, die sich unweigerlich auf ihr Wohlbefinden und (Bewegungs-)Verhalten auswirken. Palzkill (2004, S. 315) konstatiert in ihren Ausführungen zu Gewaltprävention, Gewalt in der Schule spiele eine entscheidende Rolle bei der Herstellung von hierarchischen Geschlechterverhältnissen und stereotypen Verhaltensmustern. Mädchen verbringen im geschlechtergetrennten Sportunterricht fast doppelt so viel Zeit mit sportlicher Aktivität als im koedukativen Sportunterricht (Derry & Phillips, 2004, zit. nach Mutz & Burrmann, 2014, S. 174).

Der Forschungsstand zu Geschlechtereffekten auf sportliche Leistungsfähigkeit durch Zuschauende lässt insgesamt Potential für weitere Untersuchungen offen. An dieser Stelle erscheint lediglich der Hinweis entscheidend, dass es eine Beein-

flussung von Leistungen und Verhalten durch die Anwesenheit von Publikum zu geben scheint, die sportliche Leistungen hemmen oder fördern kann, und die beim gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben nicht völlig außer Acht gelassen werden sollte.

Die Vorteile einer Geschlechtertrennung im Sportunterricht werden darin gesehen, dass Mädchen und Jungen aufmerksamer und ablenkungsfreier lernen können, sich nicht ständig attraktiv in Szene setzen müssen oder Angst haben müssen, sich vor dem anderen Geschlecht zu blamieren (Mutz & Burrmann, 2014, S. 172ff). Vor allem Mädchen, die weniger sportlich talentiert sind, scheinen von einem geschlechtergetrennten Unterricht zu profitieren (Gieß-Stüber, 1993, zit. nach Mutz & Burrmann, 2014).

Ausgehend von der Grundannahme, Schulsport komme in koedukativen Gruppen eher den Bedürfnissen von Jungen nach als denen der Mädchen, untersuchten Mutz & Burrmann (2014, S. 175-179) die Ergebnisse der SPRINT-Studie, die bei 2989 Schülerinnen und Schülern aus 219 Schulen in Deutschland in Bezug auf die Wahrnehmungen von Mädchen und Buben gegenüber des Schulsports durchgeführt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen in koedukativen Gruppen im Vergleich zu Jungen und zu geschlechtergetrennt unterrichteten Mädchen signifikant mehr Sorgen vor den Sportstunden haben. Sie zeigen ein negativeres Selbstkonzept hinsichtlich ihrer sportlichen Fähigkeiten und werden schlechter benotet als Mädchen in getrenntgeschlechtlichen Gruppen und als Jungen. Die Autorinnen schließen daraus, „dass Koedukation mit systematischen Nachteilen für Schülerinnen verbunden ist“. Für männliche Schüler ist das sportliche Selbstkonzept dagegen im koedukativen Unterricht positiver ausgeprägt „vermutlich weil sich die Jungen als Gruppe als sportlich leistungsstärker im Vergleich zu Mädchen erleben können.“ Ein gleichberechtigter koedukativer Sportunterricht sei daher höchst voraussetzungsvoll, da einerseits die dominierenden Sportauffassungen nach wie vor „männlich“ und leistungsbezogen konnotiert sind, und andererseits Lehrpersonen nur selten über die Kompetenz verfügen, geschlechtersensibel zu unterrichten (Mutz & Burrmann, 2014, S. 179).

Geschlechterkompetente Sportlehrkräfte brauchen also einerseits ein hohes Maß an Selbstreflexivität, um die eigene Sportbiographie und Geschlechtersozialisation bewusst zu reflektieren, die Fähigkeit allen Schülerinnen und Schülern bei ihren Wünschen gleichermaßen Aufmerksamkeit zu schenken und gleichzeitig ein großes Gespür für den tagtäglich wirkenden „heimlichen Lehrplan“ der Geschlechterstereotypisierungen in der Schule zu entwickeln, gepaart mit dem Willen nach alternativen Handlungsmustern zu suchen.

5.2 Genderkompetenz und Maßnahmen geschlechtergerechten Sportunterrichts

In den folgenden Ausführungen werden unterschiedliche Strategien und Prinzipien zusammengefasst, die geschlechterkompetenten Unterricht mitbestimmen können und auch Ideen angeführt, wie die im Lehrplan geforderte „Gendersensibilität“ als Schulstrategie implementiert werden kann.

5.2.1 Erwerb von Wissen zu Geschlecht, Geschlechtertheorien, Geschlechterräumen, Weiblichkeit und Männlichkeit

Der erste Ausgangspunkt, um als Lehrperson geschlechtersensibel agieren zu können, sind Wissen und fachliche Kenntnisse über Geschlechtertheorien, Geschlechterstereotypisierung und Geschlechterhierarchien. In den vergangenen Kapiteln wurden bereits unterschiedliche Wissensansätze zum Thema Sex, Gender, Doing und Undoing Gender, das unterschiedliche Raumverhalten der Geschlechter und reflexive Koedukation bzw. gezieltes Einsetzen geschlechtshomogener Gruppen und ein bewusster Umgang mit geschlechterstereotypen Verhaltensweisen angeführt, die als Basis für das Geschlechterwissen von Lehrpersonen nützlich sein können.

„Fachliche Information und eine sachliche Herangehensweise schaffen Abstand und Sicherheit. Sie sind unverzichtbar für eine Erarbeitung einer gemeinsamen Basis im Kollegium. Es braucht eine sachliche Klärung zu der Frage: Worüber reden wir eigentlich, wenn wir über Gender sprechen? Welche Grundannahmen zum Thema Geschlecht gibt es? Sachliche Information meint dabei insbesondere, auf Wertungen verschiedener Zugänge und Grundannahmen zu verzichten. Grundsatzdiskussionen und polarisierende Auseinandersetzungen erübrigen sich, wenn anerkannt wird, dass es nicht um objektive Wahrheiten geht. Es existiert kein allgemeingültiges Wissen darüber, was Geschlecht ist (...) lediglich verschiedene Interpretationen (...).“ (Palzkill, 2017, S. 122)

Die erste Basis, um als Lehrperson geschlechterkompetent agieren zu können, ist Wissen über Geschlecht, Geschlechtsrollenstereotype, Geschlechterhierarchien und auch deren Zusammenhang mit unterschiedlichen Formen von Gewalt. Nur so ist es möglich, einen Beitrag zu deren Aufweichung oder Beseitigung zu leisten.

5.2.2 Selbstreflexiver Umgang von Lehrpersonen mit der Kategorie Geschlecht

Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt, um als Lehrperson erfolgreich zu einer Dekonstruktion von Geschlechtsrollenstereotypen beitragen zu können, ist ein reflexiver Umgang mit dem eigenen Geschlechtsrollenverhalten und transportierten Werthaltungen in Bezug auf Geschlechter. Kinder und Jugendliche nehmen sich im Laufe der eigenen Identitätsbildung erwachsenes Verhalten zum Vorbild und

zeigen eher Verhaltensweisen, die durch Bezugspersonen, Erzieherinnen und Erzieher oder Lehrkräfte verstärkt werden. Um als Lehrperson erfolgreich in der Lage zu sein, eine Festlegung davon, was „typisch weiblich“ oder „typisch männlich“ ist, aufzuweichen und in neue interessante Richtungen zu bannen, braucht es ein hohes Maß an Selbstreflexivität (Behnke, 2017, S. 105). Beispielweise die im vergangenen Kapitel bereits angesprochene Reflexion der eigenen Sportbiographie³ und inwieweit diese geschlechtertradierten Mustern folgt, ist für eine solche Selbstreflexivität ein möglicher erster Schritt.

„Die persönlichen Sportart-Prioritäten der Sportlehrkräfte werden als stereotype Wertvorstellungen des Sports also unbewusst in den Schulsport transportiert; und das Ignorieren der Kategorie Geschlecht führt zu Geschlechtsblindheit und trägt so zur Tradierung bestehender Geschlechterverhältnisse – hier: im Sport – bei.“
(Hirschauer, 2001, S. 212, zit. nach Gramespacher, 2008, S. 62)

Es geht einerseits um eine bewusste Integration der Kategorie Geschlecht in die Gestaltung des Sportunterrichts. Dies gelingt beispielsweise durch das Aufgreifen der Sozialisationsprozesse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und eine Thematisierung der verschiedenen Prozesse, wie Geschlecht in unserer Gesellschaft hergestellt wird (Doing Gender). Maßnahmen können zum Beispiel die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache, das Hinterfragen der eigenen Normen „geschlechterkonformen“ Verhaltens oder eigener Bewertungskriterien sein (Voss, 2002, S. 66, zit. nach Diketmüller, 2008, S. 256).

Geschlechtstypische Sozialisationsbedingungen haben bei Mädchen und Jungen vielfach zu Einschränkungen im eignen Bewegungs- Sport- und Körperverhalten geführt. Bewusste „Gegenerfahrungen“ und das Anbieten vielfältiger Bewegungsmöglichkeiten und pluraler Erfahrungen von Geschlecht sind also ein weiterer zentraler Ansatzpunkt, um als Lehrperson geschlechterbezogene (De)konstruktionsmechanismen in Gang zu setzen. Mädchen könnten beispielsweise zu besonders raumgreifenden Bewegungen oder Bewegungen, die vermehrten Mut, Kraft oder Risiko erfordern, angeregt werden. In der Jungenarbeit können Lehrpersonen zum Beispiel Impulse geben für eine bewusste Auseinandersetzung mit Körperwahrnehmung, Sanftheit, mit ästhetischen Bewegungserfahrungen, eigenen Ängsten und Unsicherheiten oder auch der eigenen Aggressivität und friedlichen Formen der Selbstbehauptung und der fairen Kooperation miteinander (Voss, 2002, S. 66, zit. nach Diketmüller, 2008, S. 256).

In geschlechtshomogenen Gruppen besteht die Möglichkeit, sich in geschützten Räumen bewusst mit der eigenen Rolle als Mädchen oder Junge auseinander zu setzen. In koedukativen Settings sind zu Beginn eher „geschlechtsneutrale“ Sportinhalte günstig, bei denen Mädchen und Jungen gleiche Erfolgsaussichten haben.

3 vgl. Kapitel 5.1 „Koedukationsdebatte in Schule und Sportunterricht“

Erst danach ist eine Hinwendung zu geschlechtstypischen tradierten Sportarten sinnvoll, bei denen auftretende Konflikte bewusst aufgegriffen werden können, um eine Aufweichung von Geschlechterrollen anbahnen zu können (Voss, 2002, S. 66, zit. nach Diketmüller, 2008, S. 257). Ein reflektierter Umgang mit Sportangeboten in geschlechtergetrennten Gruppen einerseits und andererseits gemeinsame Phasen reflexiver Koedukation, bei der die Entwicklung von Mädchen und Jungen jenseits von Rollenstereotypen und Geschlechterhierarchien thematisiert wird, ist ein möglicher sinnvoller Zugang zu geschlechtersensiblen Sportunterricht (Diketmüller, 2008, S. 255ff).

Diketmüller fasst in ihrem Artikel (2017, S. 7f) zusammen, was genderkompetente Lehrpersonen mitbringen sollten:

1. Fachwissen zu Gender,
2. methodisch-didaktische Fähigkeiten, wie beispielsweise die Verwendung gendergerechter Sprache oder Gestaltung von Unterrichtsinhalten und Lehrmitteln und eine gezielte Planung von Unterricht,
3. soziale und pädagogische Fähigkeiten mit einem gezielten „Genderblick“ auf Klassendynamik, Biographien, Heterogenität und das Zusammenwirken mit anderen Faktoren wie zum Beispiel das soziale Milieu oder die Herkunft und
4. personale Fähigkeiten, wie beispielsweise eine Reflexion der eigenen Genderbiographie, Erwartungshaltungen und Erziehungsstile.

Differenzen innerhalb der Geschlechter sind zum Teil größer als zwischen den Geschlechtern, sodass auch dies als Ansatzpunkt dienen kann, Geschlechterstereotype aufzubrechen. Es braucht in jedem Fall einen veränderten Blick auf Unterrichtsinhalte und eine Bestärkung von Mädchen und Jungen in ihrer Körperlichkeit und Individualität (Diketmüller, 2009, S. 256f).

5.2.3 Berücksichtigung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchenarbeit und Jungenarbeit

Unter geschlechtersensibler Didaktik ist weniger die Anwendung bestimmter Methoden oder Inhalte zu verstehen, als eine Erweiterung der Aufmerksamkeit auf Geschlecht und damit verbundenen Prozessen und Erwartungshaltungen (Diketmüller, 2007, S. 149f).

„Für Probleme, die im Kontext von Doing Gender, also der Herstellung von durch die Gesellschaft erwünschter Weiblichkeit bzw. Männlichkeit, stehen, gibt es keine einfachen (sport)-pädagogischen Lösungen.“
(Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 331)

Ein „heimlicher Lehrplan“, der dem Männlichen eine Vorrangstellung gibt, ist laufend wirksam und wird immer wieder aufs Neue reproduziert (Seemann, 2009, S. 73, zit. nach Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 331). Im Sport dominiert Leistungsfähigkeit und Orientierung an männlichen Mustern. Im koedukativen Schulsport passen sich Mädchen den Jungen häufig an und ordnen sich ihren Wünschen unter, ungerechte Geschlechterverhältnisse werden dabei eher vertieft als abgebaut, wenn Geschlechterrollenstereotype nicht ganz bewusst reflektiert werden und ihnen gegengesteuert wird. In monoedukativen Settings trauen sich Mädchen mehr zu, machen sich weniger Sorgen vor dem Sportunterricht und zeigen eine größere Experimentierfreude bei Bewegungen. Von geschlechtersensiblen Unterrichtsimpulsen können allerdings Mädchen wie Jungen gleichermaßen profitieren (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 332f; Diketmüller, 2008, S. 253; Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 268; Mutz & Burrmann, 2014).

„Mädchen sollen Stärke entwickeln, sich von fremden Maßstäben lösen und ihre Interessen durchsetzen lernen, während Jungen Sensibilität, Empathie und Gemeinschaftsgefühl erwerben sollen.“ (Schmerbitz et al., 1997, zit. nach Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 332)

Mädchen und Jungen können lernen, aus ihrer gewohnten Geschlechtsrolle herauszutreten und neue Räume, Bewegungsformen und Lebensweisen zu erkunden.

Scheffel (1996, S. 221ff) formuliert spezifische Grundsätze der Interaktion und didaktische Prinzipien für geschlechtersensiblen Unterricht und reflexive Koedukation. Diese Prinzipien werden häufig in geschlechtersensiblen Arbeiten und Praxisbeispielen und vor allem im Bereich der Mädchenarbeit als Richtwert für den Unterricht zitiert und in den folgenden Ausführungen erläutert (Diketmüller, 2002, S. 8).

Dar. 5: Unterrichtsprinzipien für geschlechtersensible Mädchenarbeit

- Das Prinzip der Parteilichkeit für Mädchen beabsichtigt nicht eine Benachteiligung von Jungen, sondern das Empowerment von Mädchen zu einem selbstbewussten Bewegen und Umgang mit dem eigenen Körper (Diketmüller, 2008, S. 253).
- Durch das Prinzip der Wertschätzung sollen Mädchen lernen, entgegen der Prämissen hierarchischer Geschlechterverhältnisse und Leistungsideale, das weibliche Geschlecht als gleich wertvoll wie das männliche zu empfinden.
- Das Prinzip der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit strebt an, anstatt Mädchen eine Erziehung zu einem angepassten, stets freundlichen oder unterwürfigen Verhalten angedeihen zu lassen, sie vielmehr anzuregen, selbstbestimmt eigene Handlungspläne und Erfahrungsräume zu erweitern.
- Das Prinzip der Problemorientierung und Konfliktfähigkeit kann Mädchen ermutigen, Gefühle wie Wut, Hass oder Ärger nicht im Stillen zu unterdrücken, sondern aktiv eigene Interessen zu formulieren (Diketmüller, 2002, S. 8).
- Das Prinzip der Variabilität und der Vielfalt der Inhalte verfolgt eine Erweiterung der Sinndeutungen von Bewegung und Sport und der Bewegungsräume von Mädchen jenseits tradierter Sportarten und das Anregen von Experimenten mit alternativen Bewegungsfeldern, Rollen und Räumen.
- Hinter dem Prinzip der Erfahrungsoffenheit stecken beispielsweise Anregungen zu Risikoerfahrungen, Kraft- oder Mutproben und zu Lernerfahrungen, um sich nicht von eigenen in der Sozialisation erworbenen Angstbildern einschränken zu lassen.
- Ein bewusstes Ansetzen an der Lebenswelt von Mädchen und Implementierung von Themen, die für Mädchen von Bedeutung sind, wird durch das Prinzip des Alltagsbezuges angesprochen.
- Als selbstverständliche Basis für alle Unterrichts- und Alltagssituationen gilt das Prinzip der Anwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs (Scheffel, 1996, S. 221ff; Diketmüller, 2002, S. 8f).

Unterrichtsprinzipien für geschlechtersensible Jungenarbeit

Zahlreiche männliche Jugendliche versuchen um jeden Preis „cool und männlich“ zu sein, um gesellschaftlichen Rollenidealen zu entsprechen. Dies führt häufig zu Überforderung, die teilweise in Gewalt gegen andere oder auch gegen sich selbst mündet (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 333). In der Pubertät nehmen sich beispielsweise sechs- bis zehnmal mehr männliche als weibliche Jugendliche selbst das Leben (Hollstein, 2008, zit. nach Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 333).

„Der ‘halbierte Mann’ gilt in der Männerforschung als Schlüsselbegriff für die Tatsache, dass Männer in ihrer Entwicklung häufig früh lernen, Emotionsbereiche, die nicht den gängigen männlichen Rollenerwartungen entsprechen (wie beispielsweise Ermüdung, Versagen, Unsicherheit, Schwäche, Angst, Einfühlsamkeit etc.), konsequent zu verdrängen. Insofern kommt der Rolle des männlichen Sportlehrers in der Schule eine eminent wichtige Rolle für die Prägung des Männerbildes seiner Schüler zu.“ (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 334)

Traditionelle Männlichkeitsklischees haben mehr Wirksamkeit, als von vielen Männern vermutet. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisationsbiographie und eine Erweiterung des Spielraumes männlicher Identität bietet für Jungen eine große Chance, selbst neue Erfahrungswelten zu erschließen (Wiesinger-Ruß und Brandfellner 2012, S. 334f).

Wiesinger-Ruß und Brandfellner (2012) formulieren folgende Unterrichtsprinzipien für geschlechtersensible Bubenarbeit:

Dar. 6: Prinzipien für geschlechtersensible Jungenarbeit

- „Nicht konkurrenzierende Verhaltensweisen zwischen Buben erlebbar machen (Kooperation statt Konkurrenz).
- Sensibilität für Gewalt fördern, positive Formen der Kommunikation und Konfliktaustragung einüben, das Wahrnehmen der eigenen aggressiven Anteile und deren konstruktives Ausleben kennenlernen (z.B. Rangeln und Raufen, fernöstliche Kampfkünste).
- Klischeehafte männliche Verknüpfungen von Schwäche und Homosexualität erkennen und neu bewerten.
- Positiver Umgang mit „alternativen“ sportlichen Inhalten.
- Schwächen thematisieren und zulassen, Stärken bekräftigen u.a. Angst, Unsicherheit, Zärtlichkeit, Empathie, Ermüdung, Traurigkeit, Schmerz, Enttäuschung und körperliche Schwäche bewusst wahrnehmen, zulassen und positiv bewerten.
- Kritische Distanz zu Männlichkeitsidealen, Männlichkeitsidolen und Männlichkeitsklischees einnehmen können.
- Erkennen von männlichen Leistungsidealen (im Sport) und ihre Zusammenhänge mit männlichen gesellschaftlichen Leistungsidealen. Fremdbestimmte Leistungsideale aufdecken lernen und selbstbestimmte Leistungsdefinition entwickeln lernen.
- Körpersensibles und gesundheitsorientiertes Verhalten bei sportlichen Aktivitäten fördern.“ (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 334f)

Themen und Inhalte, die von Lehrpersonen aufgegriffen werden können, sind also beispielsweise Sensibilität und Selbstempathie, Körperbewusstseinsübungen, ein sanfter und wertschätzender Umgang mit Körperkontakt, Vertrauensübungen, kooperative Spielformen oder der spielerische Umgang mit Aggressionen zum Beispiel in Form von Ringen und Raufen. Zentrales Anliegen ist, dass Jungen lernen, dass sie hart und weich zugleich sein zu können, ohne ihre Männlichkeit einzubüßen, ganz nach dem Motto „Ein Indianer kennt seinen Schmerz und spricht darüber“ (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 337f). Eine Unterdrückung von Gefühlen, übertriebene Konkurrenzorientierung, Funktionalisierung des Körpers, Abhärtung von Körper und Geist und mangelnde Sensibilisierung sich selbst und anderen gegenüber, die häufig mit der Internalisierung tradierter männlicher Rollenbildern verbunden ist, engt das Verhalten männlicher Jugendlicher massiv ein, daher ist es wichtig, Kompetenzen und Verhaltensweisen zu erlernen, die klassische Rollen aufzubrechen vermögen (Brandfellner, 2010, S. 3ff).

Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht

Geschlechterreflektierter (Sport-)Unterricht kann laut Katharina Debus drei zentrale methodische Wege verfolgen, um Stereotype abzubauen: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung. Sie formuliert als wesentlichste Ziele geschlechtersensibler Pädagogik einerseits das Fördern von individueller Vielfalt und andererseits den Abbau von Gewalt, Diskriminierung und strukturellen Ungleichheiten.

Dramatisierende Zugangsweisen sind beispielsweise sinnvoll, um den Jugendlichen Wissen über Geschlechter zu vermitteln und diskriminierende oder selbstschädigende Verhaltensformen bewusst zu machen. Jegliche Gruppentrennung nach Geschlechtern stellt dabei bereits eine Form der Dramatisierung dar, die signalisiert, dass Geschlecht ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal innerhalb einer Gruppe ist. Gefahr von dramatisierenden Herangehensweisen sind immer auch, dass Stereotype dadurch weiter befördert werden, da die Teilnehmenden zur Erklärung dieser Geschlechtertrennung teilweise auf stereotype Alltagstheorien zurückgreifen. Insbesondere wenn in der geschlechtshomogenen Gruppe geschlechterstereotype Zuschreibungen gesammelt oder bewusst gemacht werden, besteht die Gefahr, dass sich diese stärker einprägen als Dekonstruktions-Bemühungen und angebotene Alternativen, sodass mitunter das Gegenteil der eigentlichen Intention bewirkt wird. Dennoch stellen dramatisierende und Geschlechtsunterschiede bewusst machende Methoden einen nicht verzichtbaren Bestandteil und notwendigen Startpunkt geschlechtersensibler Pädagogik dar (Debus, 2017, S. 25-33).

Entdramatisierende methodische Herangehensweisen folgen im Regelfall auf dramatisierende pädagogische Impulse. Die vorherige Fokussierung auf Geschlecht

wird wieder relativiert. Sobald in geschlechtergetrennten Gruppen die Unterschiede sichtbar gemacht wurden, können beispielsweise in gemischtgeschlechtlichen Gruppen Gemeinsamkeiten benannt werden, um einem pädagogisch inszenierten Geschlechterkampf zuvor zu kommen und unterschiedliche Meinungen und Erfahrungen auf wertschätzende Weise sichtbar zu machen. Entdramatisierende Herangehensweisen sind insbesondere „dann nötig, wenn die Teilnehmenden selbst Geschlecht bzw. sexuelle Orientierung dramatisieren (...)“ und andere abwerten (z.B. „Zicke“, „Schwuler“, „Lesbe“) (Debus, 20117, S. 32). „Entdramatisieren“ lässt sich beispielsweise durch das bewusste Hervorstreichen der Individualität von Menschen und von persönlichen Stärken unabhängig von erwarteten Rollen. Geschlechterhomogene Gruppen sind alles andere als homogen und es gibt zahlreiche individuelle Unterschiede innerhalb von Geschlechtergruppen und sexuellen Orientierungen. Auch der bewusste Blick auf andere gesellschaftliche Unterscheidungen oder „Machtungleichgewichte“ wie beispielsweise Rassismus, sozioökonomische Ungleichheiten, der Umgang mit Behinderung oder Unterschiede zwischen Stadt und Land richten den Fokus weg von der Kategorie „Geschlecht“. Zu erkennen, „dass Geschlecht weder die einzige, noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz ist“, stellt einen wichtigen Schritt geschlechterreflektierter Pädagogik dar (Debus, 2017, S. 27 und 31ff).

„Deshalb ist die Kompetenz, Differenzen, Ambivalenzen, Unschärfemomente und Widersprüchlichkeiten als Teil der Realität anzuerkennen und wahlweise auszuhalten, wertzuschätzen oder fruchtbar zu machen, wesentliches Ziel (nicht nur) geschlechterreflektierter Pädagogik (vgl. Stuve & Debus, 2012a). Diese Kompetenz kann nicht vorausgesetzt werden, sondern bedarf der gezielten Förderung und Ermutigung.“ (Debus, 2017, S. 32)

Einen dritten Zugangsweg stellt eine nicht-dramatisierende Herangehensweise dar. Dabei wird das Thema „Geschlecht“ als Methodik- und Didaktik-Auswahlkriterium und verfügbare Analysefolie im Hinterkopf behalten, allerdings nicht in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns gestellt. Beispielsweise stellen geschlechtsuntypische Erfahrungen im Rahmen von Schnupperpraktika zu bestimmten Berufen, Haushaltsparcours, Fahrrad-Bastelwerkstätten, Selbstbehauptungstrainings, Anregungen zur Schulung sozialer Kompetenzen oder zur Mobbingprävention solche nicht-dramatisierenden Angebote dar. Das Angebot findet statt, ohne Geschlecht vorweg zu thematisieren. Pädagogischer Hintergrund ist neben anderen Zielen allerdings dennoch eine Aufweichung von klassischen geschlechterstereotypen Verhaltensweisen. Ohne geschlechtsbezogene Platzanweiser und ein Ausbleiben geschlechtsspezifischer Kategorisierung fällt es dadurch beiden Geschlechtern leichter, sich für Themenbereiche zu interessieren, die nicht traditionellen Erwartungen entsprechen (Debus, 2017, S. 33f).

Zentrales Ziel geschlechtersensiblen Unterrichts sowohl für Mädchen als auch für Jungen ist, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre eigene Identität abseits von Rollenklischees zu finden und tradierte Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit aufzuweichen (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 331).

Voraussetzung für einen erfolgreichen, geschlechtersensiblen Unterricht ist in jedem Fall ein höchst reflektierter Umgang mit der Kategorie „Geschlecht“, sei es in Form von reflexiver Koedukation oder dem bewussten Schaffen von individuellen und geschlechtshomogenen Erfahrungsräumen und zahlreichen alternativen Möglichkeiten zum Experimentieren neuer Rollen.

5.3 Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Was ist Geschlechtersensibilität? Welche Rolle spielt sie bei der Vorbeugung von Gewalt?

Dieses Kapitel widmete sich der Beantwortung der Frage: Was ist Geschlechtersensibilität? Außerdem wurde versucht, den Zusammenhang aufzuklären, welche Rolle Geschlechtersensibilität bei der Vermeidung von Geschlechterrollenstereotypen und in weiterer Folge der Vorbeugung von Gewalt haben kann.

Zu Beginn dieses Kapitels wurde die problematische Rolle von Koedukation im Rahmen von Bewegungs- und Sportunterricht dargestellt. Mädchen empfinden bei koedukativen Angeboten im Vergleich zu monoedukativen Angeboten deutlich mehr Sorgen vor dem Sportunterricht und entwickeln ein negativeres Selbstkonzept hinsichtlich ihrer sportlichen Fähigkeiten (Mutz & Burrmann, 2014, S. 175-179). Im Gegensatz zu der erwarteten Gleichstellung der Geschlechter durch gemeinsamen Sportunterricht, stellte sich in der Praxis koedukativen Unterrichts vielfach das Gegenteil ein. Geschlechterstereotype Verhaltensmuster wurden verstärkt (Kugelman, Röger & Weigelt, 2006, S. 262f).

Sportunterricht ist stark an unterschiedlichen Sportarten und deren Leistungsparametern orientiert. Mädchen erwachsen daraus Nachteile. Einerseits werden ihre Wünsche im Vergleich zu den häufig „lauteren“ Jungs seltener berücksichtigt, andererseits bringt Leistungsorientierung nach messbaren sportlichen Parametern ab der Pubertät naturgemäß Nachteile für sie (Gramespacher, 2008, S. 53; Mutz & Burrmann, 2014, S. 171-181). Zu vorhandenen biologischen Unterschieden kommt noch zusätzlich eine geschlechterstereotype Bahnung der Geschlechter hinzu. Während beispielsweise Jungen durch einen Zuwachs an Muskelmasse mit vermehrter „Männlichkeit“ punkten können, widersprechen zu viele Muskeln dem typischen Rollenbild von Weiblichkeit. Auf subtile Weise wird durch Schulsport und dessen Orientierung an klassischen Sportarten Geschlechterstereotypen Vorschub geleistet.

Auch Sportlehrpersonen, die in ihrer eigenen Bewegungsbiographie häufig geschlechtertradierte Wege verfolgt haben, transportieren auf Grund dessen, weil sie sich in „ihren eigenen“ Sportarten „von früher“ am wohlsten fühlen und diese vermehrt im Unterricht weitergeben, häufig geschlechterstereotype Muster weiter. Während weibliche Sportlehrerinnen vorrangig Sportarten wie Gymnastik, Tanz, Turnen, Volleyball und Schwimmen unterrichten, bevorzugen männliche Sportlehrer beispielsweise Fußball und Handball und tragen damit zu einer Reproduktion von Geschlechterstereotypen bei (Gramespacher, 2008, S. 54).

Gleichzeitig nehmen viele Lehrpersonen Jungen als leistungstärkere Schüler wahr und sehen sie vermehrt als Spiegel für die eigene Fachkompetenz. Häufig wird in der Schule zwischen „Mädchensport“ mit ästhetisch-gestalterischen Elementen und „Jungensport“ mit vermehrtem Wettkampfcharakter unterschieden (Sobiech, 2013, S. 11).

Hinzu kommt, dass viele Mädchen Anfeindungen oder sexistischen Anmachen durch Jungen im gemeinsamen Unterricht ausgesetzt sind und sich in ihrer Körperlichkeit nicht so frei wie in geschlechtshomogenen Gruppen bewegen können (Popp, 2004, S. 390; Palzkill, 2004, S. 315).

Allerdings sind auch Jungen, die nicht in das typische Muster von Sportlichkeit fallen, ähnlichen Anfeindungen ausgesetzt. Sport ist einerseits eine Möglichkeit, um Aggressionen zu kanalisieren, gleichzeitig aber auch ein Kanal, um Leistungsgedanken und damit verbundene Abwertungen für all jene, die nicht in dieses körperliche Leistungsschema passen, zu potenzieren.

Monoedukative Settings bieten für Mädchen und Jungen ungestörtere Möglichkeiten, um ihrer Körperlichkeit nachkommen zu können, ohne sich vor dem anderen Geschlecht positionieren zu müssen (Mutz & Burrmann, 2014, S. 172ff; Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 332f)

In jedem Fall ist es sinnvoll, als Lehrperson höchst sensibel mit dem Einsatz koedukativer Angebote umzugehen, da bei alleiniger „Koinstruktion“ von Mädchen und Jungen einer vermehrten Entwicklung geschlechterstereotyper Verhaltensweisen und sogar bestimmter Gewaltformen Vorschub geleistet wird.

Geschlechtersensible Bildung im Bewegungsunterricht könnte daher beispielsweise folgende Parameter erfüllen:

- Das Schaffen von Schutzräumen in geschlechterhomogenen Gruppen, um sich mit der eigenen Körperlichkeit, eigenen Ängsten, Unsicherheiten und Schwächen bewusst auseinander setzen zu können. (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012; Diketmüller, 2008, 252ff)

- Ein bewusster reflexiver Wechsel zwischen Koedukation und Monoedukation in dem Wissen, dass ein unreflektiertes Einsetzen klassischer Sportarten in gemischtgeschlechtlichen Gruppen zu einer vermehrten Geschlechterstereotypisierung führen kann (Diketmüller, 2008, 252ff)
- Alternative Angebote zahlreicher unterschiedlicher Bewegungsformen, die jenseits des klassischen Sportartenkanons liegen und Mädchen wie Jungen zum Experimentieren in „untypischen“ Bewegungsfeldern anregen (Diketmüller, 2007, S. 151)
- Nicht konkurrenzorientierte Verhaltensweisen erlebbar machen und Kooperation statt Konkurrenz insbesondere für Jungen in den Vordergrund rücken
- Erkennen des Zusammenhangs zwischen Männlichkeitsidealen, übertriebener Leistungsorientierung und zum Teil daraus mündenden Gewaltformen
- Kritische Distanz zu klassischen Stereotypen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die die Muster tradierter Bewegungs-, Raum- und Lebenserfahrungen der Geschlechter fortführen (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 334f)

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Prinzipien geschlechtersensibler Mädchenarbeit und Bubenarbeit vorgestellt (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, 334f) und gedankliche Anregungen dafür geliefert, was geschlechtersensibler Unterricht bzw. Geschlechterkompetenz von Lehrpersonen bedeutet.

Für Lehrpersonen im Bereich Bewegung und Sport ergeben sich beispielsweise folgende Parameter zur Erhöhung der eigenen „Genderkompetenz“:

- Erwerb von Wissen zu Gender
- Reflexion der eigenen Bewegungs- und Sportbiographie als Lehrpersonen bzw. eigener Erwartungshaltungen und Erziehungsstile
- Erwerb von methodisch-didaktischer Kompetenz bei der Durchführung und Planung geschlechtersensibler Bewegungseinheiten (Palzkill, 2017, S. 122ff; Diketmüller, 2017, S. 7f)
- Entwickeln der Fähigkeit zur Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und Beitragen zu einem Aufweichen von Geschlechtsrollenstereotypen (Debus, 2017, S. 25-33)

Unser täglicher Alltag und natürlich auch Bewegungs- und Sportangebote laufen nicht ab, ohne ein laufendes Herstellen von Geschlechterstereotypisierungen, die „mehr unbewußt als bewußt und durch alle Ritzen des pädagogischen, institutionellen und fachlichen Handelns hindurch“ wirksam werden (Metz-Glöckel, 1998, S. 30).

Hauptfokus dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, welche hohe Relevanz bei Angeboten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention geschlechtersensiblen Zugängen des Unterrichts zukommt. Wer Gewalt vorbeugen möchte, kommt nicht umhin zu fragen, welche Parameter bei der Entstehung bzw. der Verringerung von Gewalt relevant sind. Wie in den bisherigen theoretischen Ausführungen der Arbeit gezeigt wurde, besteht ein Zusammenhang zwischen geschlechterstereotypen Erwartungshaltungen der Gesellschaft und strukturellen sowie individuellen Gewaltformen.⁴ Dies völlig außen vor zu lassen und in keiner Weise zu berücksichtigen, erscheint daher bei praxiswirksamen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten nicht angebracht.

Im Theoriediskurs der bisherigen Ausführungen der Arbeit wurde versucht, Begrifflichkeiten und Inhalte näher zu beleuchten, die für eine Umsetzung von geschlechtersensiblen Zugängen zu Gewaltprävention und Selbstverteidigung relevant erscheinen. Vielfach werden die Phänomene „Gewalt und Gewaltprävention“ nicht in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Geschlechterhierarchien und Sozialisationsbedingungen der unterschiedlichen Geschlechter gebracht. Auch in praktischen Angeboten für Gewaltprävention und Selbstverteidigung findet sich nur in seltenen Fällen ein bewusster Zusammenschluss der beiden Themen „Gewalt“ und „Geschlecht“. Ziel dieser Arbeit ist es unter anderem, diesen Mangel an Perspektivenzusammenführung aufzuzeigen und Wege zu ermitteln, wie „geschlechtersensible Gewaltpräventionsarbeit“ geleistet werden kann.⁵

4 vgl. Kapitel 3.2.3 „Weibliche und männliche Aggressionsformen“, Kapitel 3.2.4 „Geschlecht und Gewalt – Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt“, Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“, Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“

5 vgl. Kapitel 9.2 „Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention“

6

Beschreibung der Methoden, der Erhebung und Auswertung von Daten

6.1	Forschungsfragen der empirischen Studie.....	137
6.2	Erforschung von Expert*innen-Wissen.....	140
6.3	Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode - Sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innen-Wissen und Ermittlung subjektiver Theorien.....	143
6.4	Beschreibung der gewählten Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert*innen-Interviews nach Gläser und Laudel.....	149
6.5	Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie.....	153
6.6	Kategorien und Extraktionsregeln der Studie.....	160
6.7	Gütekriterien qualitativer Sozialforschung.....	166
6.7.1	Prozedurale Reliabilität und Verlässlichkeit durch Transparenz	168
6.7.2	Prozedurale Validität und der transparente Prozess der Validierung	170
6.7.3	Intersubjektivität, konsensuelle Validierung, kommunikative Validierung.....	171
6.7.4	Reichweite und Geltungsbereich	173
6.7.5	Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität als übergreifend anwendbare Gütekriterien.....	173
6.7.6	Forschung und Geschlecht.....	177
6.7.7	Die Kunst der Interpretation.....	178
6.8	Umsetzung der genannten Gütekriterien in der eigenen Forschungsarbeit.....	179
6.9	Zusammenfassung und Ausblick auf die Befunde.....	186

6

Beschreibung der Methoden, der Erhebung und Auswertung von Daten

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, werden die hermeneutischen Leitfragen dieser Forschungsarbeit im Rahmen der qualitativ empirischen Studie in umgewandelter Form auch an die befragten Expertinnen und Experten des Forschungsfeldes Selbstverteidigung und Gewaltprävention herangetragen.

Die Fragen: Was bedeuten Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlechtersensibilität bzw. geschlechtersensibles Unterrichten wurden bereits hermeneutisch ausführlich analysiert. Es wurde auch Antworten nachgegangen, welcher Zusammenhang zwischen Gewalt mit Geschlecht, Sozialisation und Geschlechterstereotypen besteht.

Im nun folgenden Kapitel 6.1 werden die empirischen Forschungsfragen hergeleitet.

Kapitel 6.2 liefert eine Erläuterung der Bedeutung von Expert*innenwissen für qualitative Forschung.

Im Anschluss daran werden in einer Methodenreflexion unterschiedliche sozialwissenschaftliche Methoden zur Erforschung von Expert*innenwissen und gleichzeitig die Begründungen für die Auswahl der eigenen Methode dargestellt (Kapitel 6.3).

Im Kapitel 6.4 wird die in dieser Studie verwendete Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) näher erläutert.

Das darauffolgende Kapitel 6.5 widmet sich einer Darstellung des methodischen Vorgehens in der eigenen Studie.

Danach werden die Kategorien und Extraktionsregeln für die eigene Studie expliziert (Kapitel 6.6).

Kapitel 6.7 widmet sich einer Erläuterung unterschiedlicher in der qualitativen Forschung diskutierter Gütekriterien und bringt diese in einen umfassenden Zusammenhang bzw. vernetzt diese miteinander.

Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung, wie in der vorliegenden Studie versucht wurde, diesen Gütekriterien Genüge zu leisten (Kapitel 6.8)

Das letzte Kapitel des Methodenteils fasst wesentliche Inhalte zusammen und liefert einen Ausblick auf die Befunde (Kapitel 6.9).

6.1 Forschungsfragen der empirischen Studie

„Martial Arts Research“, Forschungen zum Bereich Kampfkunst, Kampfsport und Selbstverteidigung, ist ein sehr junges Forschungsfeld und eine klare Definition relevanter Begrifflichkeiten daher gerade erst in Entwicklung begriffen. Außerdem stellt sich in diesem Forschungsbereich das Problem, dass einerseits jede Alltagsperson meint, definieren zu können, was Selbstverteidigung oder Kampfsport ausmache, allerdings selbst in wissenschaftlichen Kreisen nicht von eindeutigen und einheitlichen Definitionen dieser Begrifflichkeiten ausgegangen wird. Es ist ein Feld, in dem zahlreiche kommerzielle Anbieter und Medien die Sichtweisen und Bilder von Gewalt und davon, was Selbstverteidigung und Gewaltprävention zu sein scheint, mitbeeinflussen. In den seltensten Fällen stehen dahinter wissenschaftlich evaluierte Konzepte und Programme. Dennoch herrscht ein großes Selbstbewusstsein bei den jeweiligen Angeboten, im eigenen Konzept korrekte Informationen oder das „richtige und effizienteste Mittel gegen Gewalt“ anzubieten.

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit dargestellt¹, werden die hermeneutischen Leitfragen dieser Arbeit, in umgewandelter Form nun auch an die befragten Expertinnen und Experten des Forschungsfeldes Selbstverteidigung und Gewaltprävention herangetragen. Im Theorieteil wurden Definitionen, Fakten und die Bedeutung von Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlechtersensibilität ausführlich erläutert. Außerdem wurde versucht, den Zusammenhang zwischen Geschlecht, Sozialisation, Geschlechterstereotypen mit Gewalt und Gewaltprävention zu erläutern.

Die Fragen: Was bedeutet Gewalt? Welche Entstehungswege und Fakten der Gewalt sind für den Alltag relevant?² Was bedeuten Gewaltprävention und Selbstverteidigung?³ Was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?⁴ Welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten? Was ist Geschlechtersensibilität und welche Rolle spielt sie bei der Vorbeugung von Gewalt?⁵ wurden theoretisch anhand der Darstellung wissenschaftlicher Literatur aufgearbeitet.

Im kommenden Schritt werden diese Fragen an das Feld von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsexpertinnen und -Experten herangetragen. Außerdem soll danach gefragt werden, welche Inhalte und Methoden im Bereich von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten zur Anwendung kommen.

1 vgl. Kapitel 1 „Warum Krieg? Albert Einstein und Sigmund Freud – Warum diese Arbeit?“

2 vgl. Kapitel 3 „Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen“

3 vgl. Kapitel 2 „Definitionen und Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten“

4 vgl. Kapitel 3 „Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen“ und Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht“

5 vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht“

Um Begriffe in diesem unübersichtlichen Feld klar abzustecken und zu erforschen, welche Maßnahmen der Selbstverteidigung und Gewaltprävention geeignet für geschlechtsangepasste Strategien gegen Gewalt sind, wurden daher in dieser Studie die folgenden Forschungsfragen entwickelt:

Dar. 7: Forschungsfragen der empirischen Studie

1. Über welches Professionswissen, welche subjektiven Theorien und Handlungsstrategien zu Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung, Geschlechtersensibilität und zu didaktischen Konzepten von Selbstverteidigungsunterweisungen verfügen Trainerinnen und Trainer unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte?
2. Über welches Professionswissen, welche subjektiven Theorien und Handlungsstrategien zu Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung, Geschlechtersensibilität und zu didaktischen oder strategischen Konzepten von Gewaltprävention verfügen Gewaltpräventionsexpertinnen und Gewaltpräventionsexperten?
3. Welche geschlechtergerechten Möglichkeiten der Gewaltprävention und konkreten Selbstverteidigungsstrategien und welchen Umgang mit Geschlechterhierarchien und Geschlechterrollen empfehlen Expertinnen und Experten. Auf welche Weise gleichen oder unterscheiden sich dabei die Zugänge unterschiedlicher Expertinnen und Experten?

In einer Zusammenführung von empirischen Ergebnissen mit Befunden aus der Literatur werden die folgenden Forschungsfragen beantwortet:

4. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich bei einem Vergleich von subjektiven Theorien, Professionswissen und Handlungsstrategien zwischen unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsexpertinnen und -Experten und Diskursen bzw. Informationen aus der Fachliteratur?
5. Welche erweiterten Definitionen von Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlechtersensibilität bzw. welche Modelle der Selbstverteidigung und Gewaltprävention lassen sich aus einer Zusammenführung der Befunde aus den Expert*innen-Interviews und der Fachliteratur ableiten?
6. Welche Qualitätskriterien, Leitlinien und Empfehlungen für geschlechtergerechte, didaktische Konzepte von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention (in der Schule) lassen sich aus einer Zusammenführung der Analyse des Professionswissens und der subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten und der Fachliteratur ableiten?

Es fehlt bisher an vergleichbaren Studien. Das Forschungsfeld der „Martial Arts Studies“ und Forschungen zum Themenbereich Selbstverteidigung, Kampfsport und Kampfkunst sind erst sehr jung.⁶

Das Phänomen „Gewalt“ stellt dagegen ein unglaublich breites und lange untersuchtes Forschungsfeld dar, an das zahlreiche Theorien und Studien geknüpft sind. Einige der Forschungsarbeiten und Theorien, die für diese Arbeit Relevanz besitzen, wurden im hermeneutischen Teil dargestellt.⁷

Forschungen zu „Gewaltprävention“ richten sich meist auf das jeweilige untersuchte Feld, beispielsweise Gewalt gegen Frauen, Gewalt in der Schule oder polizeiliche und militärische Prävention von Gewalt. Studien dazu sind zahlreich, doch nur bis zu einem gewissen Grad relevant für die vorliegende Studie. Fachinformationen zu Gewaltprävention in der Schule wurden bereits im Theorieteil der Arbeit analysiert.⁸ Auch im Kapitel 3 „Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen“ finden sich Studien und theoretische Ansätze, die Relevanz besitzen im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention für den Alltag von Menschen.

Zur Erforschung subjektiver Theorien in sozialen Handlungsfeldern gibt es zahlreiche Studien beispielsweise aus dem Bereich der Gesundheitsforschung. Im Rahmen dieser Arbeit wurden einzelne Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen vorgestellt.⁹

In der Literatur sind einzelne Beispiele zu finden, in denen empirische Forschungen die Basis liefern, um daraus Qualitätskriterien und Empfehlungen für praktische Handlungsfelder abzuleiten.

Rothers (2012) entwickelte beispielsweise auf Basis des Datenmaterials von Expert*inneninterviews und studentischer Reflexionen der Schulpraxis hochschuldidaktische Empfehlungen für reflexive Lehrer*innen-Bildung. Heß und Roth (2001) befassten sich im Rahmen einer Expert*innen-Befragung mit der Qualitätseinschätzung- und Entwicklung von professionellem Coaching.

Auf Basis der Zusammenführung der Befunde aus der vorliegenden empirischen Studie und Informationen aus der Literatur sollen auch in dieser Arbeit abschließend Qualitätskriterien und Leitlinien für geschlechtersensible Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention entwickelt werden.

6 vgl. Kapitel 2.2 „Kämpfen und Selbstverteidigung als Ansatzpunkte in der Gewaltprävention“ und Kapitel 2.3 „Gelingensbedingungen für Selbstverteidigung als Mittel primärer Gewaltprävention“

7 vgl. Kapitel 3 „Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen“

8 vgl. Kapitel 2.1.2 „Gewaltprävention in der Schule“

9 vgl. Kapitel 2.4 „Die Erforschung subjektiver Theorien und didaktischer Konzepte in sozialen Handlungsfeldern“

Die genannten Forschungsfragen fokussieren eine Klärung und Schärfung von Definitionen der Begrifflichkeiten Selbstverteidigung und Gewaltprävention und eine erweiterte Entwicklung von Modellen in diesem Bereich. Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention liefern zentrale Informationsquellen über Abläufe, inhaltliche und didaktische Strategien geschlechtersensibler Selbstverteidigung und Gewaltprävention. Wie bereits ausführlich dargelegt wurde, dienen daher die genannten Literaturquellen in Paarung mit den Interviews dieser qualitativen Studie als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention.

Im folgenden Kapitel werden die getroffenen Entscheidungen und fachlichen Überlegungen zur Auswahl der geeigneten qualitativen Forschungsmethode und die Interpretation der Daten aus den geführten Expert*innen-Interviews dargelegt.

Das in den folgenden Kapiteln dargestellte Prozedere der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) wurde für die eigene Studie angeglichen.

Mit dem inhaltlichen wissenschaftlichen Mehrwert dieser Forschungsarbeit wird Neuland betreten. Es gibt keine vergleichbaren Studien im Fachbereich der Martial Arts Studies.

6.2 Erforschung von Expert*innen-Wissen

Gläser und Laudel (2009) definieren „Experten“ und „Experteninterviews“ auf folgende Weise:

„‘Experte’ beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 12)

Expertinnen und Experten sind nicht als Individuum das „Objekt“ der Untersuchung, sondern dienen als ein Medium, um Wissen über „einen interessierenden Sachverhalt“ zu erlangen:

„(...) sie sind bzw. waren ‘Zeugen’ der uns interessierenden Prozesse. Die Gedankenwelt, die Einstellungen und Gefühle der Experten interessieren uns nur insofern, als sie Darstellungen beeinflussen, die die Experten von dem uns interessierenden Gegenstand geben.“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 12)

Beim Einsatz von Expert*inneninterviews handelt es sich um Untersuchungen, in „denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden“ (rekonstruierende Untersuchungen). Forschende machen dabei „das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen zugänglich“ (Gläser & Laudel,

2009, S. 13). Expertinnen und Experten werden bei Gläser und Laudel (2009) als Personen gesehen, die über ein besonderes „Wissen über soziale Kontexte“ besitzen. Darüber verfügen nicht nur Angehörige sozialer Eliten, auch beispielsweise Künstlerinnen und Künstler, Angestellte, kranke Menschen oder Eltern von bekannten Persönlichkeiten können als unmittelbare Beteiligte aufgrund ihrer individuellen Situation und besonderen Perspektive auf einen Sachverhalt über Sonderwissen verfügen, das für Forschungen interessant ist (Gläser & Laudel, 2009, S. 11ff).

Bogner, Littig und Menz (2014) kritisieren diesen sehr weit gefassten Expert*innenbegriff und schränken ein:

„Wer der gesuchte Experte ist, definiert sich immer über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität des Experten gleichzeitig – der Experte ist ein Konstrukt des Forschers und der Gesellschaft.“
(Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 11)

Sie gehen davon aus, dass Expertinnen und Experten in herausgehobenen Positionen zu suchen sind und ihnen in der Regel ein hohes Maß an Prestige und Einfluss zugeschrieben wird. Bei Expert*innenwissen handle es sich um sicheres, eindeutiges Wissen, das jederzeit kommunikativ und reflexiv verfügbar sei (Schütz 1972, zit. nach Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 12). Expertinnen und Experten verfügen aufgrund ihres Professionskontextes über relevantes Spezialwissen und Macht:

„Wir interviewen Experten nicht allein deshalb, weil sie über ein bestimmtes Wissen verfügen. Von Interesse ist dieses Wissen vielmehr, sofern es in besonderem Ausmaß praxiswirksam wird.“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 13)

Ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen strukturieren dabei Handlungsbedingungen anderer Akteurinnen und Akteure in entscheidender Weise. Bogner, Littig und Menz (2014) definieren den Expert*innenbegriff daher folgendermaßen:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 13)

Das Besondere an Expert*innenwissen zeigt sich nicht nur an dessen hoher Reflexivität, Kohärenz oder Gewissheit, sondern ist auch in besonderer Weise praxiswirksam und damit orientierungs- und handlungsleitend für Akteurinnen und Akteure (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 14).

„Im theoriegenerierenden Experteninterview befragen wir Experten, weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-)strukturieren und damit das Expertenwissen die Dimension sozialer Relevanz aufweist. Nicht die Exklusivität des Wissens macht Experten für das deutungswissensorientierte Interview interessant, sondern seine Wirkmächtigkeit.“ (Bogner & Menz 2005, S. 72)

Expertinnen und Experten bestimmen maßgeblich, „aus welcher Perspektive und mithilfe welcher Begrifflichkeiten in der Gesellschaft über bestimmte Probleme nachgedacht wird“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 14).

Expertinnen und Experten sollten außerdem in der Lage sein, eigenes fachspezifisches Sonderwissen in Verbindung zu anderen Wissensbeständen und Wissensformen zu setzen und die Relevanz des eigenen Wissens zu reflektieren (Hitzler 1994, S. 21f, zit. nach Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 14).

Expert*innenwissen kann technisches Wissen, Prozesswissen oder Deutungswissen beinhalten. Technisches Wissen über Daten, Fakten, Tatsachen, fachspezifische Anwendungsroutinen, bürokratische Kompetenzen oder weitere „sachdienliche Informationen“ zu erheben, sehen Bogner, Littig und Menz nur sinnvoll als Abkürzungsstrategie und für eine erste Orientierung und Erhebung im Feld. Prozesswissen beinhaltet beispielsweise die Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen oder Ereignisse, in die Interviewpersonen involviert sind. Bei einer Erhebung von Deutungswissen dagegen interessiert, wie bereits im vergangenen Kapitel ausgeführt, die subjektive Perspektive von Befragten, deren Sichtweisen, Interpretationen und Erklärungsmuster (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 17ff, Bogner & Menz, 2009, S. 71f).

Mittels explorativer Expert*innen-Interviews, kann einerseits Faktenwissen erhoben werden, andererseits können diese aber auch zur Exploration von Deutungen über das Umfeld des Untersuchungsbereiches eingesetzt werden (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 23f).

Das systematisierende Experten*innen-Interview, wie es beispielsweise bei der Inhaltsanalyse nach Gläser & Laudel (2009) eingesetzt wird, intendiert eine systematische, lückenlose Informationsgewinnung und Erhebung eines möglichst weitgehenden und umfassenden Sachwissens oder auch Prozesswissens. Im Mittelpunkt steht die Aufklärungsfunktion in Hinblick auf die Forschungsfrage und die thematische Vergleichbarkeit der Daten, nicht aber der Deutungscharakter von Expert*innenwissen (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 24f; 2009, S. 65).

In der eigenen Studie ging es einerseits wie bei Gläser und Laudel (2009) um technisches Wissen und Prozesswissen, andererseits waren allerdings auch das Deutungswissen und subjektive Theorien der befragten Personen in Bezug auf Selbstverteidigung, Gewaltprävention und deren geschlechtssensible didaktische Vermittlungswege im Fokus der Forschung.

6.3 Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode - Sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innen-Wissen und Ermittlung subjektiver Theorien

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, welche Überlegungen angestellt und welche Entscheidungen letztendlich getroffen wurden bei der Auswahl der Methode der Inhaltsanalyse von Expert*innenwissen nach Gläser und Laudel (2009).

Gastager, Patry und Gollackner (2011) stellen in ihrem Werk die Methode der Strukturlegetechnik vor, um subjektive Theorien zu erforschen. Dabei werden Interviewpersonen mit einem Dialog-Konsens-Verfahren nach einer ersten Befragung mit Interpretationsergebnissen konfrontiert, um sich bei einer erneuten zweiten Befragung als Forscherin oder Forscher zu überzeugen, ob die ursprüngliche Analyse und Interpretation zutreffend ist (Gastager, 2011, S. 46f). Anwendung findet diese Methode beispielsweise im pädagogischen Bereich bei Lehrpersonen, deren Handlungen in Unterrichtssituationen häufig routiniert und automatisiert ablaufen, da sie auf ein eingespieltes Hintergrundwissen zurückgreifen können. Um deren „pädagogischen Takt“ (Patry, 2011, S. 36), „persönlichen Lehrplan“ (Jank & Meyer, 2011, S. 19) und implizite Handlungsstrukturen zu analysieren und transparent zu machen, ist diese Methode besonders gut geeignet. Es wird dabei nach einem halbstandardisierten Interview und Fertigstellen einer ersten Analyse und Interpretation, die befragte Person an einem zweiten Termin mit dem Ergebnis mittels vorbereiteter Strukturbilder konfrontiert und aufgefordert, mit der Strukturlegetechnik das Ergebnis zu bewerten. Eine persönliche Identifizierung, Beurteilung oder auch Richtigstellung durch die befragte Person, deren implizite Handlungsstrukturen analysiert wurden, wird dadurch in einer zweiten Messung sichergestellt, bevor eine abschließende Interpretation der Resultate erfolgt (Gastager, 2011, S. 48f).

Für die eigene Studie schien diese Methode allerdings nicht geeignet, da nicht das Sichtbarmachen impliziter Handlungsstrukturen in pädagogischen Kontexten vorrangiges Ziel war, sondern das Erheben von technischem Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen von Expertinnen und Experten (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 17ff). Interviewfragen konnten sehr fokussiert gestellt werden und befragte Expertinnen und Experten hatten keine Probleme spontan und klar darüber Auskunft zu geben. Eine weitere Konfrontation der Interviewpersonen mit ihren eigenen Aussagen hätte diese mit hoher Wahrscheinlichkeit gelangweilt. Außerdem wäre es rückblickend äußerst schwierig gewesen, alle befragten Personen an zwei unterschiedlichen Terminen zu kontaktieren. Aufgrund der Exponiertheit und der beruflichen, hohen zeitlichen Einschränkungen der befragten Personen verschoben sich einzelne geplante Interviewtermine teils um Monate.

In den folgenden Ausführungen sollen die Vorteile der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel für die eigenen Forschungen gegenüber der klassischen qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt werden:

Bei der Inhaltsanalyse von Gläser & Laudel (2009) geht es im Gegensatz zu Mayring nicht um eine Analyse von Häufigkeiten. Mayring erhebt Kategorienhäufigkeiten und analysiert diese quantitativ. Er öffnet zwar sein Kategoriensystem, wendet allerdings am Ende nicht mehr veränderbare Kategorien auf seine Texte an, sodass im Material keine zusätzlichen Informationen mehr gefunden werden können. Gläser und Laudel entnehmen Informationen und werten diese aus. Im Gegensatz zum Kodieren bei Mayring wird der Text also nicht zum Index gemacht, um ihn auswerten zu können, sondern Informationen des Textes werden extrahiert und ausgewertet (Gläser & Laudel 2009, S. 198f). Das Kategoriensystem wird im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst (Gläser & Laudel 2009, S. 201). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel trennt konsequent vom Ursprungstext und versucht die Informationsfülle systematisch zu reduzieren und zu strukturieren.

Mayring (2015) unterscheidet zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse. Nicht die Analyse des gesamten zur Verfügung stehenden Materials ist das Ziel, sondern die gezielte Auswahl bestimmter Ausschnitte basierend auf den Forschungsfragen. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring werden induktiv Kategorien aus dem Material heraus gebildet. Informationen aus dem Text werden paraphrasiert und zusammengefasst, Paraphrasen auf abstrakte Weise generalisiert und in einer ersten (und zweiten) Reduktion noch einmal reduziert und gekürzt. Das Resultat ist eine abstrahierte und sprachlich vereinfachte Kurzfassung der analytisch relevanten Inhalte (Mayring 2015, S. 69ff). Im Unterschied zur verkürzten Zusammenfassung wird bei der explizierenden Inhalts- und Kontextanalyse zusätzliches Material herangetragen und Kontextinformationen mit einbezogen, um die Textstelle zu erklären und zu verdeutlichen. Die Interpretation einer Textstelle erfolgt auf Basis dieser Kontextanalyse (Mayring 2015, S. 90ff).

Fokus der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine bestimmte Struktur in Form eines Kategoriensystems an das Material heranzutragen. Sie ist die zentralste inhaltsanalytische Technik. Eine deduktive Kategorienbildung ex ante aus theoretischen Vorüberlegungen heraus steht am Beginn. Danach werden Textstellen systematisch zu den jeweiligen Kategorien zugeordnet, die vorweg genau definiert, mit Ankerbeispielen belegt und durch Kodierregeln klar abgegrenzt sind. In einem Probematerialdurchlauf werden Fundstellen bezeichnet, in einem Hauptmaterialdurchlauf werden Texte zu Kategorien zugeordnet und analysiert (Mayring 2015, S. 97ff).

Für die eigene Studie erwies sich die systematisierende Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) als geeigneter, da sie mehr Offenheit im Umgang mit dem Material zulässt. Bis weit in die Phase der Interpretation wurden Kategorien angeglichen, geschärft beziehungsweise neue Unterkategorien gebildet. Es ging bei dieser Untersuchung um den Gehalt des gesamten Textes an sich. Eine Auswahl und Festlegung von Textstellen hätte eine große Einschränkung bedeutet.

Durch Anwendung der Methode der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel konnte auch ein weiteres Problem gelöst werden, das sich am Beginn der Arbeit gestellt hatte. Ziel dieser Studie war die Erhebung subjektiver Theorien von Expertinnen und Experten, um daraus methodisch-didaktische Leitlinien für geschlechtersensible Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention zu entwickeln. Lange Zeit schien für die Untersuchung subjektiver Theorien auch das „Theoretische Sampling“ der „Grounded Theorie“ nach Glaser und Strauss (1998) attraktiv. Diese Methode ermöglicht in einer komparativen Analyse des Materials eine induktive Kategorienbildung und mündet idealerweise am Ende in der Formulierung einer formalen Theorie (Bogner & Menz, 2009, S. 61).

Bogner und Menz unterscheiden drei Formen des Expert*innen-Interviews: explorativ, systematisierend und theoriegenerierend. Explorative Expert*innen-Interviews werden möglichst offen geführt, wobei ein Leitfaden bei der Strukturierung helfen kann. Sie dienen einer ersten Orientierung im Feld. Die Schärfung des eigenen Problembewusstseins als forschende Person und ein Vorlauf zur Erstellung eines abschließenden Leitfadens sind damit gewährleistet (Bogner & Menz, 2009, S. 64). Die zweite Form eines etablierten Expert*innen-Interviews ist das theoriegenerierende Expert*inneninterview nach Meuser und Nagel (1991, 1994, 1997), bei dem die subjektive Dimension von Expert*innenwissen, subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen von Expertinnen und Experten Ausgangspunkt der Theoriebildung sind. Es geht darum, implizite Wissensbestände, Weltbilder und Routinen auszumachen, die diese Personen in ihrer Tätigkeit entwickeln und die konstitutiv für das Funktionieren von sozialen Systemen sind (Bogner & Menz, 2009, S. 61-66). Das Deutungswissen von Expertinnen und Experten und deren subjektive Perspektive stehen im Zentrum der Forschung. Es geht um Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Erklärungsmuster, persönliche Sinnentwürfe, Ideen und Ideologien der befragten Personen (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 18f; 2009, S. 71f).

Während inhaltsanalytische Verfahren häufig der Kritik ausgesetzt sind, sie blieben nur in der manifesten Ebene und an der Oberfläche von Sinnstrukturen hängen, eignet sich das theoriegenerierende Expert*innen-Interview nach Meuser und Nagel (2005) auch zur Aufdeckung latenter Sinnstrukturen (Meuser & Nagel, 2005; Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 75ff, S. 75ff; Bogner, Littig & Menz, 2009, S. 66ff).

Expertinnen und Experten werden dabei „selbst zum Teil des Handlungsfeldes gemacht, das den Forschungsgegenstand ausmacht“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 73).

„Ob jemand als Expertin angesprochen wird, ist in erster Linie abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse. Expertin ist ein relationaler Status. (...) Der ExpertInnenstatus wird in gewisser Weise vom Forscher verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung.“ (Meuser & Nagel, 2005, S. 73)

Ziel ist es dabei, „das überindividuell Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster“ zu erforschen (Meuser & Nagel, 2005, S. 80).

Über das „Theoretische Sampling“ von Glaser und Strauss (1998) wird durch eine komparative Analyse von Wissensbeständen und über die interpretative Generalisierung einer Typologie eine induktive Theoriegenerierung möglich (Bogner & Menz, 2009, S. 66). Mithilfe eines thematischen Vergleichs, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen unterschiedlichen Expert*innenaussagen herausgearbeitet werden, wird in weiterer Folge nach einer Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen, Deutungen und Verknüpfungsmöglichkeiten einzelner Konzepte gesucht und in einen soziologischen Rahmen gebracht. Abschließend erfolgt eine theoretische Generalisierung, es werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu soziologischen Theorien verknüpft (Meuser & Nagel, 2005, S. 80ff).

Die subjektive Dimension von Wissen und subjektive Theorien von Expertinnen und Experten stehen auch im Interesse der eigenen Studie. Eine offene Gesprächsführung und induktive Kategorienbildung begünstigt es bei der Methode von Meuser und Nagel, subjektive Strukturen freizulegen, die möglicherweise allgemein generalisierbar sind. Da allerdings bei der eigenen Forschungsarbeit bereits vorweg zahlreiche Kategorien an das Material herangetragen wurden, die sich aus Theorie und Praxis von Selbstverteidigung und Gewaltprävention ergaben, war eine induktive Kategorienbildung nicht mehr möglich.

Bogner und Menz (2009, S. 64f) nennen als dritte Form von typischen Expert*innen-Interviews das systematisierende Expert*innen-Interview nach Gläser und Laudel (2009). Aus der Praxis gewonnenes, reflexiv verfügbares und spontan kommunizierbares Handlungs- und Erfahrungswissen von Expertinnen und Experten dient dabei einer lückenlosen Informationsgewinnung. Es geht nicht um den Deutungscharakter von Wissen, sondern um dessen Aufklärungsfunktion in Hinblick auf die Forschungsfragestellung.

Bei Gläser und Laudel (2009) fungieren Expertinnen und Experten als Personen mit Kenntnissen und Informationen über nicht zugängliches Fachwissen, das im

Zuge der Forschung erhoben werden soll. Es interessieren nicht die Expertinnen und Experten selbst, sondern sie sind Informantinnen und Informanten in Bezug auf die eigentlichen Forschungsobjekte. Anders als beim explorativen Expert*innen-Interview steht hier die thematische Vergleichbarkeit von Daten im Vordergrund, um eine systematische Perspektive auf Kausalzusammenhänge zu erhalten (Bogner & Menz, 2005, S. 65).

Auch in der eigenen Studie stehen nicht die befragten Expertinnen und Experten als Personen im Fokus, sondern deren subjektive Theorien und Alltagswissen dienen neben einer intensiven Auseinandersetzung mit Literaturquellen als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Leitlinien für geschlechtssensible, didaktische Konzepte der Selbstverteidigung. Andererseits liegt der eigenen Untersuchung auch eine explorative Intention zu Grunde. Jeder Mensch auch ohne Expert*innenwissen hat eine bestimmte Vorstellung von Selbstverteidigung und Gewaltprävention. Es handelt sich um vermeintlich bekannte Phänomene, die höchst individuell gedeutet werden und sowohl in der Anwendungspraxis als auch im wissenschaftlichen Feld von Expertinnen und Experten bestehen keine einheitlichen Definitionen von Selbstverteidigung und verwandten Begrifflichkeiten. Auch was unter „Gewalt“ und „Gewaltprävention“ verstanden wird, hängt stark von Individuen, Zielgruppen und vom (wissenschaftlichen) Fachbereich ab. Insofern ist das Erheben von subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten in dieser Untersuchung auch geeignet, die noch in Entwicklung befindliche wissenschaftliche Begriffsdefinition von Selbstverteidigung, Gewaltprävention und didaktischen Konzepten für Schule in diesen Bereichen voranzutreiben.

Um zu diesem Ziel zu gelangen, wurde die Erhebungsmethode von Gläser und Laudel (2009) in leicht abgewandelter Form verwendet. Gläser und Laudel trennen durch gezielte Extraktion und extreme Verknappung in mehreren Schritten sehr früh vom Originaltext. Dies dient der Rekonstruktion von Kausalmechanismen und deren Funktionsweise in sozialen Systemen. Da allerdings in dieser Untersuchung auch das subjektive Expert*innenwissen an sich in seiner explorativen Funktion und dessen Deutungscharakter von Interesse war, wurde nach der Extraktion immer wieder zum Originaltext zurückgegangen. Dieses Vorgehen legen grundsätzlich auch Gläser und Laudel (2009) nahe. Sie bieten auf ihrer Homepage ein Programmpaket an, das dieses Rückspringen in den Ursprungstext ähnlich wie bei Programmen wie ATLAS TI oder MAXQUA leicht ermöglicht. Allerdings geht es bei Gläser und Laudel im Endstadium der Analyse nicht darum, subjektive Theorien von Expertinnen und Experten zu deuten, sondern über den Vergleich unterschiedlicher Expertisen und Fallrekonstruktionen, kausale soziale Zusammenhänge und Mechanismen erkennbar zu machen. Die letzten Schritte der Extraktion finden dabei auf einer sehr abstrakten Ebene statt, bei der einzelne Zitate aus dem Text nur mehr der Veranschaulichung dienen.

Die im Text enthaltenen Konstruktionen und Sinnstrukturen der Interviewpersonen und Informationen darüber, was in welchem Kontext gesagt wurde, können nur anhand des Ursprungstextes beantwortet und analysiert werden. Gläser und Laudel sehen ihr eigenes Analyseinstrument allerdings nicht vorrangig zur Analyse von Texten an sich, sondern um die im Text enthaltenen Konstruktionen der interviewten Personen zu analysieren (Gläser & Laudel, 2009, S. 47).

In der vorliegenden Studie waren sowohl der Text an sich, als auch darin enthaltene Konstruktionen von Interesse. Das bedeutet, es stellte bereits die erste Ebene der Auswertung und Rekonstruktion von subjektiven Theorien von Expertinnen und Experten nicht nur eine Zwischenstufe der Interpretation wie bei Gläser und Laudel dar, sondern ein wichtiges Endprodukt für eine weitere Deutung.

In dieser Arbeit geht es um die explorative und interpretative Funktion von Expert*innenwissen, um Begriffe wissenschaftlich definieren und konkretisieren zu können. Professionswissen und subjektive Theorien unterschiedlicher Expertinnen und Experten werden herangezogen, um systematisierend ein Feld wissenschaftlich abzustecken, dessen wissenschaftliche Zugänge erst am Beginn stehen.

Wie bereits erläutert wurde, konnte ein induktiver Zugang des theoriegenerierenden Expert*inneninterviews nicht als Methode zur Anwendung kommen. Die geführten Leitfadeninterviews und eine deduktive Kategorienbildung im Vorfeld machten eine Zugangsweise über Theoretisches Sampling unmöglich. Die Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel bietet allerdings einen relativ offenen Zugang zu Expert*innenwissen und sieht als Zwischenstufe subjektive Theorien von Expertinnen und Experten vor. Es ging dabei nicht wie bei der Narrationsanalyse darum, auf welche Weise Themen abgehandelt werden, um Sinnbezüge herauszufinden, sondern es war Ziel herauszufinden, was der Text selbst „sagt“, um weitere Deutungen daraus abzuleiten.

Auch wenn es also nicht möglich war, implizite Handlungsstrukturen auf methodisch offene Weise wie im theoriegenerierenden Expert*innen-Interview nach Meuser und Nagel (2005) durch Theoretisches Sampling zu erheben, wurde dennoch versucht, im Sampling durch die Form der Fragestellung und Interviewführung einerseits größtmögliche Offenheit zu subjektiven Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu erhalten. Andererseits wurde durch ein gezielt breit angelegtes Sampling und beispielsweise die Einbeziehung von Extremfällen der Polizei und des Militärs in breites Feld variabler Perspektiven abgebildet, um daraus weitere Analysen ziehen zu können.

6.4 Beschreibung der gewählten Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert*innen-Interviews nach Gläser und Laudel

Die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) ist eine mechanismusorientierte qualitative Strategie zur Suche nach Kausalmechanismen beziehungsweise Kausalzusammenhängen und der Bestimmung ihres Geltungsbereiches (S. 28). Diese Methode wurde durch die Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) inspiriert, allerdings weiterentwickelt und unterscheidet sich erheblich in ihrem Verfahren. Sie bleibt nicht am Ursprungstext verhaftet, sondern es werden Informationen daraus extrahiert und getrennt weiterverarbeitet. Aus Texten werden von Expertinnen und Experten beschriebene soziale Sachverhalte entnommen und analysiert. Der Bezug zum Text bleibt durch die Quellenangabe erhalten (Gläser & Laudel, 2009, S. 46).

Die theoretischen Vorüberlegungen auf interessierte Ursachen und Effekte, intervenierende Einflüsse und gesuchte Kausalzusammenhänge werden zu Beginn des Forschungsprozesses in einem hypothetischen Modell des gesuchten Kausalmechanismus dargestellt (Gläser & Laudel, 2009, S. 78).¹⁰ Es geht dabei nicht darum, in der Untersuchung das entwickelte Modell auf seine Richtigkeit zu testen, sondern dieses hat die Aufgabe, die eigene Untersuchung zu orientieren und zu fokussieren auf empirische Sachverhalte, von denen anzunehmen ist, sie seien für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral. Variablen können dabei anders als bei statistischen Untersuchungen sehr komplex sein, mehrere Dimensionen und unabhängig variierende Merkmalsausprägungen aufweisen, die im Vorfeld verbal beschrieben werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 79).

„Variablen sind Konstrukte, die veränderliche Aspekte der sozialen Realität beschreiben.“ (Gläser/Laudel 2009, S. 79)

„Variablen sind Begriffe, die planmäßig unbestimmt bleiben; sie sind Leerstellen, die aber nicht beliebig, sondern nur in bestimmter Weise, durch begrenzte Möglichkeiten ausgefüllt werden können.“ (Luhmann 1997, S. 624, zit. nach Gläser & Laudel, 2009, S. 79)

Eine Variable ist eine „Merkmals- bzw. Eigenschaftsdimension, die mit einem Begriff bezeichnet wird und mehrere Ausprägungen annehmen kann“ (Kromey, 2006, S. 225- 226, zit. nach Gläser & Laudel, 2009 S. 79). Variablen können mehrere Dimensionen haben, „in denen die Merkmalsausprägungen unabhängig variieren“ und können unterschiedlich skaliert sein, sind also ausschließlich verbal beschreibbar (Gläser & Laudel, 2009, S. 79).

¹⁰ Das eigene hypothetische Modell ist im Kapitel 6.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“ dargestellt.

Gläser und Laudel (2009) unterscheiden vier Arten von Variablen: unabhängige Variablen, abhängige Variablen, intervenierende Variablen und vermittelnde Handlungen. Bei unabhängigen Variablen interessiert nur ihre Wirkung auf andere Variablen und ihre Rolle als Ursache. Im Gegensatz dazu ist bei abhängigen Variablen zentral, wodurch sie beeinflusst werden, während ihre Wirkung vernachlässigt wird. Intervenierende Variablen „beeinflussen den Kausalmechanismus und vermitteln über diesen eine oder mehrere abhängige Variablen“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 81). Vermittelnde Handlungen sind Variablen, die Vermittlungsprozesse beschreiben (Gläser & Laudel, 2009, S. 81).

Die einzelnen Variablen werden vorweg möglichst genau definiert, um festzulegen, welches Phänomen diese Variablen in der sozialen Realität beschreiben sollen (Gläser & Laudel, 2009, S. 81f). Sie weisen mindestens zwei Dimensionen auf: eine Zeitdimension und eine oder mehrere Sachdimensionen. Untersuchungsvariablen müssen einerseits abstrakt genug sein, um der Vielfalt empirischer Phänomene gerecht zu werden und andererseits konkret genug, um für die Suche nach empirischen Informationen tauglich zu sein. Gläser und Laudel sehen die Bildung von Untersuchungsvariablen als den schwierigsten Teil der theoretischen Vorüberlegungen an (Gläser & Laudel, 2009, S. 85). Häufig würden über den untersuchten Bereich noch keine hinreichend weit ausgearbeiteten Theorien existieren, was die Entwicklung eines hypothetischen Modells erschwere. Man könne in diesem Fall Vorwissen eher in Form von Einflussfaktoren strukturieren (Gläser & Laudel, 2009, S. 86).

Das Ergebnis theoretischer Vorüberlegungen und deren zusammenfassendes Modell dienen als Suchraster für die empirische Untersuchung, auf dessen Basis Leitfadeninterviews für Expertinnen und Experten erstellt werden. Dieses Modell bildet eine Hypothese darüber, was die wichtigsten Einflussfaktoren der Untersuchung sind und wie diese Einflüsse realisiert werden. Es repräsentiert den vorliegenden Wissensstand und die von ihm ausgehende Fragestellung. Die vermutete Antwort ist dabei nur in groben Umrissen enthalten (Gläser & Laudel, 2009, S. 89f).

„Im Ergebnis der theoretischen Vorüberlegungen gelangt man also zu einem Suchraster für die empirische Untersuchung, das in unterschiedlichem Maße in der Theorie verankert sein kann. Im günstigsten Fall besteht es aus im Kontext einer Theorie definierten, in Dimensionen strukturierten Variablen, Vermutungen über Kausalmechanismen, die Zusammenhänge zwischen Variablen vermitteln, und Überlegungen zu Indikatoren, die Ausprägungen der Variablen anzeigen.“ (Gläser & Laudel 2009, S. 89)

Vor der Analyse der transkribierten Interviewtexte wird ex ante ein Kategoriensystem entwickelt, das während des gesamten Forschungsprozesses offen für die Bildung neuer Kategorien ist (Gläser & Laudel, 2009, S. 47, S. 201). Der Text wird im Anschluss in Analyseeinheiten zerlegt und auf relevante Informationen

untersucht. Diese Informationen werden danach zu den Kategorien zugeordnet (= Verkoden des Textes) (Gläser & Laudel, 2009, S. 198).

„Im Ergebnis der Extraktion entsteht ein umfangreiches Rohmaterial, das sämtliche im empirischen Material enthaltenen Informationen über die Ausprägung von Variablen und die im Material berichteten Kausalbeziehungen zwischen Variablen enthält. (...) Das Extrahieren von Informationen aus dem Interviewtext ist natürlich mit Interpretationen verbunden.“ (Gläser & Laudel 2009, S. 218)

Für die Extraktion wird ein Auswertungsraster konstruiert, das eine Sachdimension, eine Ursachendimension, eine Wirkdimension und eine Zeitdimension enthält. Hinzu kommen Auswertungskategorien, die Informationen über Handlungen, Handlungsbedingungen, Handlungsziele, Handlungsergebnisse aufnehmen. Durch Formulieren, laufendes Modifizieren und Erweitern von Extraktionsregeln soll die Nachvollziehbarkeit der Zuordnung von Informationen gesichert werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 208f). Am Ende entsteht eine Vielzahl an Tabellen, die zusammenfassend alle zur Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Informationen enthalten (Gläser & Laudel, 2009, S. 247).¹¹

Im Schritt der Aufbereitung der Daten gibt es wenige Regeln, es besteht großer Entscheidungsspielraum und die eigene Kreativität ist gefragt (Gläser & Laudel, 2009, S. 230f). Es ist schwer eine genaue Trennlinie zwischen der Aufbereitung und Auswertung der Daten zu ziehen (Gläser & Laudel, 2009, S. 229).

Ziel der Auswertung ist das Identifizieren von Kausalmechanismen und Sequenzen von Ereignissen, die kausal miteinander verbunden sind und zu bestimmten Ergebnissen führen. Bei der Auswertung von Kausalitäten wird auf drei Abstraktionsebenen analysiert:

Dar. 8: Drei Ebenen der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel

1. Ebene: subjektive Theorien und Ansichten der Interviewpartner*innen
2. Ebene: Forscher*in rekonstruiert den Kausalmechanismus eines Falles
3. Ebene: Rekonstruktion des Kausalmechanismus einer Klasse von Fällen
(Gläser & Laudel, 2009, S. 247f)

Auf der zweiten Ebene der Interpretation der Ergebnisse geht es um die Rekonstruktion und das Aufklären der Kausalmechanismen eines Falles. Die dritte abstrahierende Ebene der Auswertung nach Gläser und Laudel (2009) sieht vor, Kausalmechanismen einer Klasse von Fällen vergleichend zu rekonstruieren.

¹¹ Ein exemplarisches Beispiel einer Extraktionstabelle der eigenen Studie befindet sich im Anhang.

Die folgende Übersicht stellt die einzelnen Schritte der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) dar:

Dar. 9: Schritte der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel

1) Theoretische Vorbereitung
Formulierung der Untersuchungsfrage Theoretische Analyse des Problems, Bestimmung von Variablen Erstellen eines hypothetischen Modells der Untersuchungsvariablen Aufbau eines Kategoriensystems ex ante, allerdings Offenheit für die Bildung neuer Kategorien während des gesamten Forschungsprozesses
2) Vorbereitung der Extraktion
Materialauswahl: Fixierung der auszuwertenden Interviewtexte und Festlegung der Analyseeinheit Aufnahme von aus der Theorie bekannten Ausprägungen der Variablen Bestimmung von Indikatoren Technische Vorbereitung und Makrokonstruktion: Auswertungsraster für die Kategorien konstruieren
3) Extraktion
Formulieren von Extraktionsregeln und Entscheidung, was zu einer bestimmten Kategorie gehört Zweckdienliche Informationen dem Text entnehmen und dem Kategoriensystem zuordnen Herausfiltern von Informationen = Extraktion = zentraler Interpretationsschritt Materialdurchlauf, dabei Interpretation und Extraktion der Informationen über Ausprägungen von Variablen Text lesen und entscheiden, welche Informationen für die Untersuchung und die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind Gegebenenfalls Veränderung existierender Variablen oder Konstruktion neuer Variablen
4) Aufbereitung der Daten
Verstreute Infos, die inhaltlich dazugehören, zusammenfassen und auf redundante Information reduzieren Bedeutungsgleiche Informationen werden zusammengefasst Offensichtliche Fehler werden korrigiert Verschiedenartige Information werden beibehalten
5) Auswertung – Beantwortung der Forschungsfragen auf Basis der Daten
Fallrekonstruktion, Kausalmechanismen, Kausalzusammenhänge von Fällen Ursachen, Wirkungen (Gläser & Laudel, 2009, S. 197-251)

(Gläser & Laudel, 2009, S. 197-251)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden bei Gläser und Laudel (2009, S. 62) empirische Ergebnisse mit dem theoretischen Kontext, in dem die Frage formuliert wurde, konfrontiert. Häufig führt dabei eine empirische Erhebung zu einem differenzierteren Kausalmodell, als es die Theorie anbietet und der theoriekonstruierende Charakter einer Untersuchung nimmt zu:

„Wenn eine Auseinandersetzung mit theoretischen Kontexten daran scheitert, dass bislang keine Theorien existieren, dann nimmt der theoriekonstruierende Charakter der Interpretation zu.“ (Gläser, Laudel 2009, S. 265)

Wenn es noch keine Theorie zum untersuchten Gegenstand gibt, wird versucht, den Gegenstandsbereich anhand der untersuchten Fälle abzugrenzen und eine Theorie des Gegenstandsbereiches zu konstruieren (Gläser & Laudel, 2009, S. 265).

6.5 Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie

Die für diese Studie ausgewählten Expertinnen und Experten haben die Möglichkeit mit ihren subjektiven Deutungen das konkrete Handlungsfeld von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten praxiswirksam zu strukturieren und zu gestalten (Bogner & Menz 2005, S. 73). Sie haben die jeweiligen Konzepte teils selbst entwickelt und waren Gründungsfiguren oder in ranghoher Multiplikator*innen-Funktion in der Ausbildungsebene von Trainerinnen und Trainern. Teilweise erreichen die befragten Personen einen großen Wirkungskreis durch Veröffentlichungen oder wissenschaftliche Tätigkeit.

Es wurden Expertinnen und Experten etablierter Selbstverteidigungskonzepte (Jiu Jitsu, Wing Tsun, Krav Maga), feministischer Selbstverteidigungskonzepte (Frauen in Bewegung, Wendo, Drehungen), Expertinnen und Experten für Gewaltprävention (Schule, Sozialarbeit) und jeweils ein Experte der Polizei bzw. des Militärs befragt. Insgesamt wurden mit 6 weiblichen und 7 männlichen Personen Interviews geführt. In der vorliegenden Studie steht eine Person beziehungsweise das Konzept, das die befragte Person repräsentiert, für einen Fall. Die 13 Interviewpersonen repräsentierten 12 unterschiedliche Selbstverteidigungs- bzw. Gewaltpräventionskonzepte, 12 unterschiedliche Fälle waren daher Untersuchungsgegenstand der Studie. Die Abkürzungen in der Tabelle (K_1, K_2, K_3,...) stehen für die jeweiligen Fälle bzw. Expertinnen und Experten der untersuchten Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte.

Dar. 10: Übersicht über untersuchte Fälle bzw. befragte Expertinnen und Experten

Untersuchte Fälle:	12 Fälle: 6 weibliche Personen (5 Fälle) + 7 männliche Personen (7 Fälle)
Typen von Fällen:	1) Etablierte „klassische“ Selbstverteidigungskonzepte: K_1, K_2, K_3 2) feministische Selbstverteidigungskonzepte: Fem_1, Fem_2, Fem_3 3) Selbstverteidigungskonzepte mit wissenschaftlichem Hintergrund – „Lehre professionell“: LP_1, LP_2, LP_3 4) Gewaltpräventionskonzepte mit wissenschaftlichem Hintergrund: GP_1, GP_2 5) Extremfall: Militärexperte: Ex_1

In der eigenen Studie wurde versucht bei den Leitfadeninterviews¹² einerseits strukturiert vorzugehen, allerdings mit offenen Fragestellungen auf Expertinnen und Experten zuzugehen, die ganz spezifisch auf einzelne Personen „zugeschnitten“ wurden, um subjektive Haltungen zu erfahren. Ein umfangreicher an den Untersuchungskategorien orientierter Interviewleitfaden mit offenem Charakter und breit gehaltenen Fragestellungen wurde erstellt (z.B. Was bedeutet für Sie Gewalt?, Worin sehen Sie die Ursachen von Gewalt in Bezug auf Ihr Arbeitsfeld?). Personen wurden mit Aussagen in der Literatur in den Interviews konfrontiert. Teilweise wurden auch bewusst provokante Fragen gestellt, in der Vorannahme, dass die eigene Meinung der Interviewperson komplementär dazu sei. In manchen Fällen konnte durch Veröffentlichungen bereits Vorwissen über befragte Personen erworben werden. Einzelne Interviews wurden in zwei Teilen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten geführt, wodurch sich die Möglichkeit für weitere Erläuterungen von bereits gesichtetem Material ergab. Die Vorbereitung auf die einzelnen Interviews und Erstellung spezifischer Leitfäden nahm in Summe sehr viel Zeit in Anspruch.

Beim Sampling wurde außerdem auf eine gezielte, komplementär ergänzende Auswahl der Interviewpersonen geachtet. Einerseits wurden Extremfälle beziehungsweise abweichende Fälle untersucht (Militär, Polizei). Andererseits wurden besonders typische Fälle ausgewählt und Expertinnen und Experten etablierter Selbstverteidigungskonzepte beziehungsweise komplementär dazu Fälle und

¹² Ein exemplarischer Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

Expertinnen feministischer Selbstverteidigung befragt. Expertinnen und Experten für Gewaltprävention in Sozialarbeit und Schule bildeten neben Fällen mit wissenschaftlichen Zugängen eine weitere Abrundung und gleichzeitig breitere Perspektive des Samplings (Flick, 2007, S. 165).

Die Leitfadeninterviews dauerten durchschnittlich 2 Stunden. Die folgende Übersichtstabelle zeigt die Gesamtdauer der jeweiligen Interviews mit den unterschiedlichen Interviewpersonen:

Dar. 11: Codenamen der Interviewpersonen bzw. Dauer der Interviews

Expertin/ Experte	Geschlecht	Interviewdauer
Etablierte „klassische“ Selbstverteidigungskonzepte		
K1	männlich	2h 25 min
K2	männlich	1h 7min
K3	weiblich	55 min
Feministische Selbstverteidigungskonzepte		
Fem_1	weiblich	1h 39 min
Fem_2.1 / Fem_2.2	weiblich	3h 20min
Fem_3	weiblich	2h 15min
Selbstverteidigungskonzepte mit wissenschaftlichem Hintergrund – „Lehre professionell“		
LP_1	männlich	2-teiliges Interview zu unterschiedlichen Zeitpunkten: 1h 8min und 1h 26min
LP_2	männlich	1h 59min
LP_3 (Polizei)	männlich	1h 33min
Gewaltpräventionskonzepte mit wissenschaftlichem Hintergrund		
GP_1 (Schule)	weiblich	45min
GP_2 (Sozialarbeit)	männlich	2 teiliges Interview zu unterschiedlichen Zeitpunkten: 1h 59 min und 2h 7min
Extremfall: militärische Gewaltprävention		
Ex_1	männlich	1h 42 min

Die 720 Seiten Transkript aus den Interviews wurden in einem zweiten Durchgang der Extraktion auf 152 Seiten reduziert um Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus den Aussagen von Expertinnen und Experten herausarbeiten zu können.¹³

Neben technischem Wissen (z.B. Inhalte des Konzeptes, Selbstverteidigungstechniken, Fachwissen) und Prozesswissen (z.B. didaktische Vermittlungswege und Handlungsabläufe des Konzeptes, pädagogisches Wissen, Entstehungsgeschichte des Konzeptes, organisationale Konstellationen) war auch subjektives Deutungs-
wissen der befragten Expertinnen und Experten von Interesse (z.B. pädagogisches Wissen, eigene Lern- und Lehrerfahrungen, „persönlicher Lehrplan“, Sichtweisen von gutem und schlechtem Unterricht, persönliche Definitionen und eigene Deutungen von Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung, Sichtweisen zum Zusammenhang von Geschlecht und Gewalt, ...).¹⁴

In der vorliegenden Studie wurden folgende unabhängige und abhängige Variablen und Einflussfaktoren definiert. Intervenierende Variablen und vermittelnde Handlungen waren für die eigenen Forschungen nicht relevant.

13 Ein Beispiel einer exemplarischen Extraktionstabelle befindet sich im Anhang.

14 vgl. dazu das hypothetische Modell der eigenen Studie in diesem Kapitel

Dar. 12: Unabhängige Einflussfaktoren/ Variablen der eigenen Studie

Subjektive Theorien und Professionswissen von Expertinnen und Experten zu Gewalt und Gewaltprävention
• Subjektive Sichtweisen von Gewalt • Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt • Benannte Gefahrenorte und Gefahren- und Gewaltsituationen • Benannte und selbst transportierte Fehleinschätzungen zu Gewalt und Selbstverteidigung • Definitionen und Sichtweisen zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt
Subjektive Theorien und Professionswissen von Expertinnen und Experten zu Selbstverteidigung und verwandten Begrifflichkeiten
• Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung - einschließlich Zielgruppen, Inhalte, Definition verwandter Begrifflichkeiten wie Selbstbehauptung, Kämpfen, realistische Selbstverteidigung, Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention, Sichtweisen zu Opferrollen und Wehrhaftigkeit
Subjektive Theorien und Professionswissen von Expertinnen und Experten zu Geschlecht und Geschlechtersensibilität
• Definitionen und subjektive Sichtweisen von Geschlechtersensibilität • Subjektive Sichtweisen zu Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien • Subjektive Sichtweisen von Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen • Subjektive Sichtweisen von Monoedukation versus Koedukation • Subjektive Sichtweisen der Geschlechtsrolle von Lehrpersonen

Die unabhängigen Variablen der Untersuchung und deren Indikatoren wurden bei der Formulierung von Extraktionsregeln genau definiert.¹⁵

¹⁵ vgl. Kapitel 6.6 „Kategorien und Extraktionsregeln der Studie“

Dar. 13: Abhängige Variable der eigenen Studie

Didaktische Handlungsstrategien im Bereich Selbstverteidigung und Gewaltprävention
Definition
geplante, zielgerichtete, ergebnisorientierte, reflektierte Handlungen, die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens umsetzen und auf dem Konglomerat aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogischem Wissen und subjektiven Theorien zur Vermittlung von Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsstrategien und der Umsetzung von erfolgreicher Gewaltprävention basieren
Indikatoren
→ Explizite und implizite Aussagen über Inhalt, Struktur und Methodik bei der Vermittlung von Kompetenzen im Selbstverteidigung und Gewaltprävention → Explizite und implizite, subjektive, didaktische Theorien und Vorstellungen über Ablauf, Atmosphäre, Voraussetzungen und Ergebnisse guten und schlechten Unterrichts (Jank, Meyer 2011, S. 151f) → Explizite und implizite Aussagen über Selbstverteidigung und Gewaltprävention und Bewertungen von für Selbstverteidigung und Gewaltprävention didaktisch relevanten Parametern und Faktoren
Sachdimensionen – Bezug
→ Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen → Sichtweisen zu Gewalt, benannte Ursachen und Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt, benannte Gefahrenorte, Gefahren- und Gewaltsituationen, benannte und selbst transportierte Fehleinschätzungen zu Gewalt und Selbstverteidigung, Definitionen und Sichtweisen zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt → Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung → Definitionen und subjektive Sichtweisen von Geschlechtersensibilität, Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien, Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen, Subjektive Sichtweisen zu Koedukation versus Monoedukation und zur Geschlechtsrolle von Lehrpersonen

Im folgenden hypothetischen Modell sind die unterschiedlichen Untersuchungsvariablen, Einflussfaktoren und vermuteten Kausalzusammenhänge der eigenen Studie angeführt:

Dar. 14: Hypothetisches Modell der Untersuchungsvariablen



* Die genannten, nicht fett gedruckten Variablen wurden im Laufe der Studie gestrichen bzw. inhaltlich in andere Kategorien aufgenommen.

Im angeführten hypothetischen Modell wird davon ausgegangen, dass die subjektiven Theorien und das Professionswissen der befragten Expertinnen und Experten von verschiedenen Einflussfaktoren getragen werden. Diese wirken sich auf deren konkrete didaktische Handlungsstrategien für Selbstverteidigung und Gewaltprävention, ihren „persönlichen Lehrplan“ und das Bild von gutem Unterricht aus.

Die im obigen Modell fett gedruckten Variablen wurden in der Studie in einzelnen Kategorien erfasst. Die Variablen „Opferrolle und Wehrhaftigkeit“, „Täterbild“, „Sichtweise realistischer Selbstverteidigung“, „Sichtweise von Selbstbehauptung“ wurden im Verlauf der Untersuchung gestrichen bzw. in die Kategorie in die Kategorie „Sichtweise von Selbstverteidigung aufgenommen. Die Variable „Sichtweise von Geschlechtsunterschieden“ konnten anhand des erhobenen Materials nicht ausreichend erfasst werden und wurden in die Kategorie „Sichtweisen von Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterhierarchien“ eingegliedert. Diese Einflussfaktoren wurden daher als eigenständige Variablen bei der Auswertung gestrichen.

Nach Abschluss der theoretischen Vorüberlegungen und Entwicklung eines relativ ausdifferenzierten Fragebogens wurden die Interviews geführt. Dabei stand das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen der Expertinnen und Experten im Vordergrund. Ziel war nicht eine Analyse von Häufigkeiten (wie bei Mayring), sondern eine systematische, lückenlose Informationsgewinnung (Bogner & Menz, 2009, S. 64f).

6.6 Kategorien und Extraktionsregeln der Studie

Wie bei der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel vorgesehen, wurden für die eigene Untersuchung ex ante Kategorien in Anlehnung an den Interviewleitfaden¹⁶ gebildet. Die Kategorien wurden im Laufe des Untersuchungsprozesses teilweise ergänzt, erweitert, umformuliert oder gestrichen. Insgesamt entstand ein Kategoriensystem mit 11 Kategorien, das in der folgenden Übersicht dargestellt ist:

¹⁶ Ein exemplarischer Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

Dar. 15: Kategorien der Studie

Subjektive Theorien und Professionswissen zu Gewalt und Gewaltprävention	
	1 Subjektive Sichtweisen von Gewalt (Definitionen, Formen, persönliche Wahrnehmung) 2 Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt 3 Benannte Gefahrenorte, Gefahren- und Gewaltsituationen 4 Benannte und selbst transportierte Fehleinschätzungen zu Gewalt und Selbstverteidigung 5 Definitionen und Sichtweisen von Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt
Subjektive Theorien und Professionswissen zu Selbstverteidigung und verwandten Begrifflichkeiten	
	6 Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung einschließlich: Zielgruppen, Inhalte, subjektive Sichtweisen der Begriffe „realistisches Selbstverteidigungstraining“, „Selbstbehauptung“ und „Kämpfen“, Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention, Sichtweisen zu Opferrolle und Wehrhaftigkeit
Subjektive Theorien und Professionswissen zu Geschlecht und Geschlechtersensibilität	
	7 Definitionen und subjektiven Sichtweisen von Geschlechtersensibilität 8 Subjektive Sichtweisen von Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien bzw. selbst transportierte stereotype Perspektiven 9 Subjektive Sichtweisen von Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen 10 Subjektive Sichtweisen von Koedukation versus Monoedukation 11 Subjektive Sichtweisen der Geschlechtsrolle von Lehrpersonen

Bei der Extraktion des transkribierten Materials wurden für die Studie relevante Textstellen entnommen und dem oben angeführten Kategoriensystem zugeordnet.

Mit diesem Herausfiltern von Informationen waren gleichzeitig erste Interpretationsschritte des Materials verbunden, wobei entschieden wurde, welche Informationen für die Forschungsfragen relevant sind. Für jede der untersuchten Kategorien erfolgte die Formulierung exakter Extraktionsregeln, um klar abzugrenzen, wie Textstellen zuzuordnen sind. Dabei dienten zum Teil die gestellten Interviewfragen als Anhaltspunkt für die Zuordnung von Textmaterial zu bestimmten Kategorien, allerdings wurden zahlreiche Zitate zu völlig anderen Kategorien als mit der ursprünglich gestellten Interviewfrage intendiert zugeordnet. Zerstreute Informationen, die inhaltlich zu bestimmten Kategorien zuordenbar waren, wurden zusammengefasst und auf redundante Informationen reduziert.

Kausalmechanismen und Ursachen- und Wirkungsdimensionen von benannten sozialen Phänomenen waren in der eigenen Untersuchung weniger relevant als Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche in den subjektiven Theorien der unterschiedlichen befragten Personen. Daher erschien eine klare Trennung von Sachdimension und Wirkdimension, wie Gläser und Laudel (2009) es vorschlagen, bei der Darstellung der Ergebnisse der eigenen Studie nicht mehr nötig. Für die untersuchten unabhängigen Variablen und Einflussfaktoren stellten sich folgende Dimensionen als praktikabel heraus: eine Sachdimension, eine Wirkungsdimension und eine Handlungsdimension. Statt einer Zeitdimension wurde der Geltungsbereich des jeweiligen von Expertinnen und Experten beschriebenen Sachverhaltes definiert. Da ausschließlich unabhängige Variablen und Einflussfaktoren untersucht wurden, war die Erstellung einer Ursachendimension nicht nötig. Unter die Dimension „Handlungen“ wurden neben Handlungsbedingungen, Handlungszielen und Handlungsergebnissen auch von Expertinnen und Experten genannte Dialogwiedergaben und Sprechakte eingeordnet. Um das eigene Vorgehen bei der Extraktion und bei der Zuordnung von Text zu Kategorien nachvollziehbar zu machen, wurden Extraktionsregeln formuliert, die im Laufe der Untersuchung kontinuierlich ergänzt und erweitert wurden.¹⁷

In den folgenden Ausführungen werden die Extraktionsregeln der Studie dargestellt.

17 Ein exemplarisches Beispiel einer Extraktionstabelle befindet sich im Anhang.

Dar. 16: Allgemeine Extraktionsregeln der Studie

1. Zur Vorbereitung der Extraktion werden vor dem Extrahieren die Gesprächstranskriptionen vollständig gelesen und Textabschnitte zu passenden Kategorien zugeordnet.
2. Trotz Zuordnung zu Kategorien und „Zerlegen“ des Materials, bleibt der Blick auf den Kontext und den Blickwinkel der Interviewperson bzw. auf den gesamten Fall.
3. Die Kategorien sind angelehnt an Fragestellungen der Interviews. Vorzugsweise erfolgt eine Kategorienzuordnung passend zur Fragestellung aus dem Interview, Zuordnungen von Texten können allerdings auch in andere als die erfragten Kategorien erfolgen, wenn dies inhaltlich klar begründbar ist. Als weitere Entscheidungshilfe, zu welcher Kategorie ein Textabschnitt prioritär zugeordnet wird, dient der Blick auf das vorrangige Untersuchungsziel und die Forschungsfragen.
4. Informationen werden im optimalen Fall nur einmalig in eine Kategorie aufgenommen, maximal allerdings in zwei unterschiedliche Kategorien. In diesem Fall erfolgt ein Vermerk unter welcher Kategorie derselbe Text noch einmal auftaucht in Klammer: z.B. (Definition Selbstverteidigung) – vice versa (Definition Gewalt).
5. Es werden nur Informationen extrahiert, die tatsächlich im Text stehen. Kontextinformationen aus vorangegangenen Textabschnitten können in die Extraktion aufgenommen werden. Ergänzungen, Interpretationen oder Vermutungen vonseiten der Forscherin können in die Extraktion einfließen, müssen allerdings mit doppelter Klammer ((...)) kenntlich gemacht werden.
6. Die im Text enthaltenen Kausalketten und Informationen werden entweder einer Sachdimension oder einer Wirkdimension zugeordnet. Außerdem ist es möglich, sie zu Handlungen (bzw. Handlungsbedingungen, Handlungszielen oder Handlungsergebnissen) zuzuordnen. Dialogwiedergaben und Sprechakte fallen ebenfalls unter die Dimension „Handlungen“.
7. Informationen, die nicht relevant sind für die Untersuchung, werden bei der Extraktion nicht berücksichtigt.
8. Wenn eine Textstelle zusätzlich als Zitat ausgelagert ist, wird darauf unter „Wirkungen“ durch (Z) verwiesen.
9. Widersprüchliche oder falsche Aussagen einer Interviewperson werden mit dem Vermerk (Widerspruch) oder (Stereotyp), eventuell mit einer kurzen Erläuterung unter „Wirkungen“ eingefügt, wenn dieser Widerspruch für die Untersuchung relevant ist.

Dar. 17: Extraktionsregeln zur Beschreibung der Kategorien

1. Die Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Gewalt (Definitionen, Formen, persönliche Wahrnehmung)“ erfasst subjektive Definitionen des Begriffes Gewalt, Aussagen über allgemeine Ausprägungsformen, Funktionen und subjektive Wahrnehmungen von Gewalt und Gewaltsituationen.
2. Aussagen bezüglich der eigenen, persönlichen Wahrnehmung von Gewalt und biographischen Erfahrungen mit Gewalt können zu thematisch passenden Kategorien, beispielsweise zu den Kategorien „Subjektive Sichtweisen von Gewalt“, „Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt“ oder „Benannte Gefahrenorte, Gefahren-, und Gewaltsituationen“ zugeordnet werden.
3. Zur Kategorie „Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt“ werden Aussagen der Interviewpersonen zugeordnet, die mögliche Ursachen und Entstehungswege von Gewalt benennen. Es werden dabei sowohl erwähnte theoretische Hintergründe, als auch benannte Entstehungswege von Gewalt, die für die für die Praxis von Selbstverteidigung und Gewaltprävention relevant sind, erfasst.
4. Zur Kategorie „Benannte Gefahrenorte, Gefahren-, und Gewaltsituationen“ werden Aussagen und Bewertungen von Interviewpersonen zugeordnet, die explizit Orte oder Situationen im Zusammenhang mit Gewalt nennen.
5. Zur Kategorie „Fakten und Alltagsmythen: Von Expertinnen und Experten berichtete gesellschaftlich verbreitete Fehleinschätzungen zu Gewalt und Selbstverteidigung“ werden Aussagen zugeordnet, die in der Bevölkerung vorhandene falsche Meinungen zu Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung benennen.

Der Begriff „Mythos“ wird in diesem Zusammenhang für weit verbreitete, nicht korrekte Vorstellungen verwendet, von denen angenommen werden kann, dass diese bereits über einen langen Zeitraum unreflektiert in unserer Gesellschaft Bestand haben.

Zu dieser Kategorie werden auch Aussagen zu verbreiteten Vorstellungen, die durch Medien (Berichterstattung, Internet, soziale Medien, ...) hervorgerufen werden, zugeordnet.

Fachlich nicht korrekte Aussagen, die von Interviewpersonen selbst stammen sollten, werden bei der Extraktion mit dem Vermerk (Stereotyp) oder (Widerspruch) gekennzeichnet. Sie werden der Kategorie „Von Expertinnen und Experten selbst transportierte stereotype Vorstellungen zu Gewalt und Selbstverteidigung“ zugeordnet.

Eine Konfrontation dieser Fehleinschätzungen erfolgt einerseits durch richtigstellende Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, andererseits durch eine Gegenüberstellung der Aussagen zu aktuellen Literaturquellen und Statistiken.

Diese Kategorie besteht aus den drei Unterkategorien „Umgang mit Statistiken und medialer Darstellung von Gewalt“, „Benannte und selbst transportierte stereotype Vorstellungen zu Gewalt“, „Benannte Fehleinschätzungen bezüglich Selbstverteidigung“.
6. Die Kategorie „Definition und subjektive Sichtweisen zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt“ enthält Aussagen von Interviewpersonen zum Themenbereich Gewaltprävention (GP) und auch Aussagen zu Deeskalation von Gewalt.
7. Die Kategorie „Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung“ enthält Definitionen und subjektive Vorstellungen von Selbstverteidigung und Aussagen zu Zielgruppen, Inhalten, Methoden, didaktischer Umsetzung, Wirkungsweisen und übergeordneten Prinzipien von Selbstverteidigung. Außerdem werden darin Aussagen zum Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention erfasst. Zu dieser Kategorie werden auch Aussagen zu „verwandten“ Begrifflichkeiten wie Kämpfen, Kampfsport oder Kampfkunst oder Selbstbehauptung zugeordnet.
8. Aussagen und Meinungen zum Begriff „realistisches Selbstverteidigungstraining“ werden ebenfalls zur Kategorie „Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung“ zugeordnet. Es handelt sich dabei um eine Begrifflichkeit, die in der Literatur und in Selbstverteidigungskonzepten auftaucht, die allerdings häufig ohne klare Definition im Raum steht. Daher wurden Meinungen von Expertinnen und Experten dazu erhoben.

9. Angaben zu Zielgruppen und Inhalten der jeweiligen Konzepte werden bei der Extraktion zu den beiden Kategorien „Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung“ oder „Definitionen und Sichtweisen zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt“ zugeordnet.
10. Zur Kategorie „Definition und subjektive Sichtweisen von Geschlechtersensibilität“ werden Antworten von Expertinnen und Experten auf die Interviewfrage „Was bedeutet für Sie Geschlechtssensibilität in Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?“ zugeordnet. Unter diese Kategorie fallen ebenso weitere allgemeine Aussagen und Meinungen bezüglich Geschlechtssensibilität und geschlechtergerechter Möglichkeiten der Umsetzung von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten.

Unter Geschlechtersensibilität wird eine kompetente und sensible Haltung in Bezug auf unterschiedliche Geschlechterrollen und den Einfluss des Geschlechtes auf bestimmte individuelle, strukturelle und gesellschaftliche Phänomene verstanden. In der vorliegenden Studie bezieht sich Geschlechtersensibilität auf konkrete didaktische Maßnahmen und vermittelte Einstellungen in Bezug auf Geschlecht, Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype und Geschlechterhierarchien im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention und einen bewussten Umgang mit den verschiedenen Gewaltrealitäten der unterschiedlichen Geschlechter in unserer Gesellschaft.

Diese Kategorie enthält außerdem die folgenden Unterkategorien, die in eigenen Unterkapiteln behandelt werden:

- „Subjektive Sichtweisen von Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien,
- „Subjektive Sichtweisen von Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen“,
- „Subjektive Sichtweisen von Koedukation versus Monoedukation“
- „Subjektive Sichtweisen des Einflusses der (Geschlechts-)Rolle von Lehrperson auf die Gestaltung von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten“,

Die Zuordnung zu den jeweiligen Unterkategorien wird der Zuordnung zur Hauptkategorie „Geschlechtssensibilität“ vorgezogen, falls dies möglich ist.

11. Zur Kategorie „Subjektive Sichtweise von Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention“ werden jene Aussagen von Expertinnen und Experten aufgenommen, die Definitionen, Meinungen und Sichtweisen der genannten Themenbereiche aufgreifen.

Unter diese Kategorie fallen auch geschlechterrollenstereotype Aussagen, die von Expertinnen oder Experten selbst im Rahmen des Interviews geäußert werden. Geschlechterstereotype Aussagen der Interviewpersonen werden bei der Extraktion mit dem Vermerk (Stereotyp) oder (Widerspruch) gekennzeichnet. Sie werden der Unterkategorie „Von Expertinnen und Experten selbst transportierte geschlechterstereotype Vorstellungen in Bezug auf Selbstverteidigung und Gewaltprävention“ zugeordnet.

12. Zur Kategorie „Subjektive Sichtweisen von (Geschlechter-)räumen und Raumeinschränkungen“ werden Aussagen zugeordnet, in denen Expertinnen oder Experten explizit auf Bewegungsräume und mögliche geschlechtsspezifische Raumeinschränkungen der eigenen Bewegungsfreiheit in unserer Gesellschaft eingehen.
13. Zur Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Koedukation versus Monoedukation“ werden Aussagen von Expertinnen und Experten zugeordnet, die deren eigene Vorgehensweisen in Kursangeboten, Meinungen und Beurteilungen der Relevanz von gemischtgeschlechtlichen oder geschlechtshomogenen Gruppenzusammenstellungen bei Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten beinhalten.
14. Aussagen und Beurteilungen der Relevanz des Geschlechts von Lehrpersonen und zu Qualifikationskriterien von Lehrpersonen werden zur Kategorie „Subjektive Sichtweisen des Einflusses der (Geschlechts-)Rolle von Lehrpersonen auf die Gestaltung von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten“ zugeordnet.

Die genannten Extraktionsregeln dienten als Richtwert, auf welche Weise transkribiertes Material zu den unterschiedlichen 11 Kategorien der Studie zugeordnet wurde. Da, wie bereits erwähnt, insgesamt 152 Seiten Extraktionstabellen aus den 720 Seiten Transkript herausgefiltert wurden, findet sich nur ein kurzes exemplarisches Beispiel einer Extraktionstabelle einer untersuchten Kategorie im Anhang, das die Arbeitsweise bei der Extraktion der Daten veranschaulichen soll.

Im folgenden Kapitel 6.7 sind aus unterschiedlichen Literaturquellen zusammenfassend Gütekriterien qualitativer Forschung dargestellt. Bei dieser Zusammenchau unterschiedlicher Gütekriterien wurden mögliche Gütekriterien qualitativer Forschung auf eine Weise zusammengeführt und vernetzt, wie sie bisher in der Literatur noch nicht zu finden ist. Im Anschluss daran wird dargestellt, wie in der eigenen Forschungsarbeit versucht wurde, diesen Gütekriterien zu entsprechen.

6.7 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Max Weber definiert Soziologie als

„(...) eine Wissenschaft, die soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich erklären will.“
(Weber, 1976, S. 1)

Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung ist also soziales menschliches Handeln. Ihr Ziel ist, dieses Handeln in seinem Ablauf und seinen Wirkungen durch Deutungen ursächlich zu erklären und deutend zu verstehen (Gläser & Laudel, 2009, S. 24). Quantitative und qualitative Methoden widmen sich diesem deutenden Verstehen von sozialem Handeln, allerdings ist die Art und Weise der Generierung und Interpretation von Daten und wie sie zu kausalen Erklärungen gelangen, unterschiedlich. Bei quantitativen Methoden wird von statistischen Zusammenhängen auf Kausalzusammenhänge geschlossen. Qualitative Methoden widmen sich der empirischen Identifizierung von Kausalmechanismen und Bestimmung ihres Geltungsbereiches mit dem Versuch einer Verallgemeinerung (Gläser & Laudel, 2009, S. 28).

Für wissenschaftliche Arbeiten gelten die folgenden drei allgemeinen methodologischen Prinzipien:

Das **Prinzip der Offenheit** verlangt einen für unerwartete Informationen offenen Forschungsprozess, bei dem beispielsweise beobachtete Tatbestände nicht vorschnell unter bestimmten Kategorien subsumiert werden.

Das **Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens** setzt die Notwendigkeit voraus, an vorhandenes theoretisches Wissen über den Untersuchungsgegenstand anzuschließen,

um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen (Mayring 2007, S. 45ff, zit. nach Gläser & Laudel, S. 31).

Das **Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens** fordert eine Wissensproduktion, die nach expliziten (intersubjektiv kommunizierbaren) Regeln vorgeht, wobei Schritte, mit denen man von der Frage zur Antwort gelangt, möglichst genau beschrieben und offengelegt werden (Gläser & Laudel, 2009, S. 30ff).

Für Sozialwissenschaften gilt außerdem, dass alles, was sie erforschen wollen, durch situationsabhängige Interpretation geprägt wird. Sogar der Forschungsprozess an sich weist diese Eigenschaft auf. Sozialforschung wird wesentlich durch die Interpretation von Forscherinnen und Forschern bestimmt (Giddens 1984, S. 191-200, zit. nach Gläser & Laudel, 2009, S. 32). Aus dieser Spezifik lässt sich ein weiteres allgemeines methodologisches Prinzip ableiten:

Durch das **Prinzip vom Verstehen als „Basishandlung“ sozialwissenschaftlicher Forschung** wird „Verstehen“ als unverzichtbare Leistung gefordert, die im Forschungsprozess erbracht und deren Realisierung methodisch abgesichert werden muss (Meinefeld, 1995, S. 83-94, zit. nach Gläser & Laudel, S. 32).

„In jedem sozialwissenschaftlichen Forschungsprozess müssen wir verstehen, warum die Untersuchten so handeln, wie sie handeln. Wir müssen ihre Interpretation der Situation verstehen, und wir müssen den Sinn verstehen, den sie ihren Handlungen geben. Dieses Verstehen ist aber selbst eine Interpretation, in die unsere Deutungen und Sinngebungen eingehen.“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 32)

Verstehen beschreibt also eine konstitutive Leistung der Forscherin oder des Forschers. Es ist unverzichtbares Mittel sozialwissenschaftlicher Forschung und eine Notwendigkeit, ohne die das eigentliche Ziel der Soziologie nicht erreicht werden kann (Gläser & Laudel, 2009, S. 33).

Soziales Handeln von Menschen passiert auf Basis des Bildes, das der Mensch von der Welt hat und ist abhängig von seinen Erwartungshaltungen, individuellen Vorannahmen und Wertvorstellungen (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 92).

„Der Untersuchungsgegenstand liegt also nie einfach „vor“ und muss nur noch angemessen repräsentiert werden; er muss vielmehr in seiner Bedeutung durch Interpretation erschlossen werden.“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 92f)

Wirklichkeit ist immer Resultat der Interpretationen von Menschen in seiner sozialen Welt, Wissenschaft muss daher rekonstruktiv vorgehen. Klassische Gütekriterien sind dabei nur sehr begrenzt anwendbar. In der qualitativen Forschung herrscht teilweise wenig Übereinstimmung in der Frage, welche Kriterien zur Bewertung der wissenschaftlichen Qualität angemessen sind. Konsens besteht lediglich darüber, dass klassische Gütekriterien quantitativer Sozialforschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) nicht auf gleiche Weise übernommen und angewandt werden können (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 92).

Beispielsweise das Kriterium der Objektivität im Kontext des naturwissenschaftlichen Erkenntnisideals, Untersuchungen müssten unabhängig von der forschenden Person zu gleichen Ergebnissen führen, ist kaum anwendbar. Aus Interviews resultierende Daten sind niemals unabhängig vom Verhalten der Interviewenden. In jeder Interviewsituation kommen bestimmte Rollenerwartungen und soziale Interaktionen zum Tragen, die für den Verlauf des Interviews prägend sind. Von unterschiedlichen Interviewerinnen oder Interviewern können daher nicht identische Ergebnisse erzielt werden (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 93).

Flick sieht einerseits die Reformulierung und Modifikation vorhandener Gütekriterien und andererseits die Entwicklung alternativer, methodenangemessener Kriterien als Lösungsansatz für qualitative Forschung (Flick 2007, S. 489; Flick 2010, S. 396ff).

6.7.1 Prozedurale Reliabilität und Verlässlichkeit durch Transparenz

Die Reliabilität, Verlässlichkeit, Zuverlässigkeit wissenschaftlicher Daten qualitativer Sozialforschung lässt sich nicht in Form von unveränderten Ergebnissen oder der Stabilität von Messergebnissen zu unterschiedlichen Zeitpunkten herstellen. Qualitative Forschung beschäftigt sich in den seltensten Fällen mit unveränderlichen Phänomenen, die keinem Wandel unterliegen (Flick 2007, S. 489f).

Zentrale Basis prozeduraler Reliabilität in der qualitativen Forschung ist die Qualität von Aufzeichnungen und Dokumentationen. Folgende Eckpfeiler und konkrete Maßnahmen in der Praxis können an dieser Stelle genannt werden:

- Dokumentation von Beobachtungen im Feld und regelmäßige Evaluation des Beobachtens (z.B. Interviewbericht nach jedem geführten Interview)
- Standardisierung von Aufzeichnungen (z.B. Transkriptionsregeln)¹⁸
- Überprüfung und Angleichung von Leitfäden durch Probeinterviews oder nach dem ersten Interview
- Interviewschulung unterschiedlicher Interviewender für einheitliche Vorgehensweisen und reflexive Verständigung zwischen unterschiedlichen Forschenden
- Deutliche Kennzeichnung und Abgrenzung wörtlich wiedergegebener Aussagen von Interviewpersonen, in Abhebung von Zusammenfassungen, Paraphrasen und Interpretationen der Forschenden
- Reflexive Dokumentation des Forschungsprozesses und aller Daten im gesamten Prozess der Forschung (Flick, 2007, S. 490ff)

18 Die Transkriptionsregeln für die eigenen Interviewtexte befinden sich im Anhang.

Gläser & Laudel nennen beispielhaft, auf welche Weise Notizen in einem Interviewbericht in der Praxis durchgeführt werden können. Sie regen an, nach jedem geführten Interview möglichst zeitnahe Eindrücke über das Zustandekommen und den Verlauf des Interviews darin einzutragen: Die Interviewsituation wird dokumentiert durch einen Kommentar zum Zustandekommen des Interviews, der Bereitschaft der Interviewpersonen zum Interview oder mögliche Einwände von ihrer Seite. Die konkreten Rahmenbedingungen des Interviews werden beschrieben wie beispielsweise Dauer, Ort, allgemeine Störfaktoren oder Unterbrechungen. Es werden außerdem Bemerkungen zum Gesprächsverlauf und zur Nachinterviewphase gemacht (Gläser & Laudel, S. 187ff).

Auch ein Forschungstagebuch, als Form des schriftlichen Nachdenkens während des gesamten Entwicklungsprozesses von Forschungen besitzt großen Wert für Interpretationen und deren Transparenz. Das eigene Denken, Eindrücke, Emotionen und Probleme zu verschriftlichen, sich eigener Vorurteile bewusst zu sein, und sie dennoch als starke Hilfsmittel zu nutzen, sind Zeichen reflexiver qualitativer Forschung.

Der Prozess eines „auditing“ und der Überprüfung der Verlässlichkeit bei Forschungsarbeiten beinhaltet die Erhebung und Aufzeichnung von Rohdaten und alle Schritte von deren Zusammenfassung und Datenreduktion. Die Offenlegung von Kategorien und den Wegen zu Interpretationen, das Schaffen von Bezügen zu existierender Literatur und Bereitstellen von Prozessnotizen sollten ebenfalls Teil eines transparenten „auditing“-Prozesses sein, ebenso wie Informationen über die Entwicklung von Instrumenten oder Methoden (Flick, 2007, S. 501; Schwand & Halpern 1988, zit. nach Flick 2007, S. 501). Qualitätsvolle Forschung ist dazu angehalten, den gesamten Forschungsprozess angemessen und transparent zu dokumentieren und darzulegen:

- Dokumentation von Forschungsfragen¹⁹
- Begründung der gewählten Verfahren und deren Adaption im Rahmen der Studie
- Offenlegung von Entscheidungen im Verlaufe des Forschungsprozesses
- Wahl der Samplingstrategie und der Zusammensetzung der Studienteilnehmenden bzw. Fälle und Dokumentation von Entscheidungen bei deren Auswahl
- Nachvollziehbarkeit und plausible Darstellung bei der Auswertung und Interpretation der Daten und Dokumentation möglicher „blinder Flecken“²⁰
- Bereitstellung des verwendeten Interviewleitfadens oder Beobachtungsbogens²¹

(Mey & Ruppel, 2018, S. 336; Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 92ff)

19 vgl. Kapitel 6.1 „Forschungsfragen der empirischen Studie“

20 vgl. Kapitel 6.3 „Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode“, Kapitel 6.4 „Beschreibung der gewählten Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert*innen-Interviews nach Gläser und Laudel“, Kapitel 6.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“, Kapitel 6.8 „Umsetzung der genannten Gütekriterien in der eigenen Forschungsarbeit“, Kapitel 8.1 „Methodenkritik und Limitationen der Studie“ und Kapitel 7 „Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie“

21 vgl. Anhang

6.7.2 Prozedurale Validität und der transparente Prozess der Validierung

Auch die Frage nach der Validität, also der Gültigkeit von qualitativen Auswertungsergebnissen und inwieweit spezifische Konstruktionen und Deutungen von Forschenden in denen der Beteiligten tatsächlich begründet sind, lässt sich nicht auf einfache Weise beantworten. Mögliche Fehlerquellen könnten sein, dass Forscherinnen und Forscher einen Zusammenhang, ein Prinzip oder Ähnliches zu sehen meinen, wo dies nicht zutrifft oder aber dieses „übersehen“, wo es zutrifft.

In der qualitativen Forschung wird vorrangig der „Prozess der Validierung“ und weniger das Gütekriterium der „Validität“ als zentral angesehen, um Behauptungen über die Vertrauenswürdigkeit von Beobachtungen, Interpretationen und Verallgemeinerungen zu bewerten. (Mishler 1990, zit. nach Flick 2007, S. 495). Auch hier geht es um die Herstellung von Transparenz durch eine Offenlegung einzelner Schritte oder Bestandteile von Forschung. Zentrale Kriterien für die Bestimmung von Validität sind daher die Dokumentation des Zustandekommens von Daten und die Darstellung von Phänomenen und daraus abgeleiteten Schlüssen (Flick 2007, S. 493ff; Flick, 2014, S. 420f).

Folgende praktische Schritte können dabei den Forschungsprozess begleiten:

- Analyse der Interviewsituation und Dokumentation möglicher Verzerrungen (Flick 2007b, S. 494)
- Genaues Zuhören in Interviewsituationen und deren Aufzeichnen
- Schreiben und Interpretieren in einer Form, die für die Leserschaft nachvollziehbar ist und Sichtbar- und Verstehbarmachen von Deutungen (Wolcott 1990, S. 127f, zit. nach Flick 2007, S. 497)
- Darstellung von Beziehungen im Forschungsprozess (z.B. Beziehungen zwischen singulären Beobachtungen und größeren kulturellen, historischen oder organisatorischen Kontexten; zwischen Forscherin bzw. Forscher und Interviewperson; Rolle der Leserschaft; Frage nach dem sprachlichen Stil bei Interpretationen) (Altheide & Johnson, 1998, S. 291f, zit. nach Flick, 2007b, S. 497f)

Zentrales Problem bei all diesen Versuchen Transparenz und Nachvollziehbarkeit im qualitativen Forschungsprozess herzustellen ist allerdings, dass es sich um eine reine formale Analyse des Zustandekommens von Daten handelt, die nichts über Inhalte und deren angemessene Behandlung und Gültigkeit aussagen (Flick 2007, S. 498; Flick 2010, S. 400).

6.7.3 Intersubjektivität, konsensuelle Validierung, kommunikative Validierung

In qualitativer Forschung besteht durch den hohen Grad an Involviert- und Engagiertheit im Feld für Forschende die Gefahr, sich von Denkweisen und Konzepten des Forschungsfeldes zu stark einnehmen zu lassen (going native), daher braucht es ein hohes Maß an selbstkritischer Reflexion von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Bergold & Thomas, 2010, S. 338).

„Zur Qualitätssicherung müssen Forschende daher Reflexions- und Distanzierungsinstrumente zur Verfügung haben, die es gestatten, über die persönlichen Interessen und blinden Flecken und über die Beziehungen zu den Forschungspartner/innen nachzudenken und zur Forschungssituation eine kritische Distanz herstellen zu können.“ (Bergold & Thomas, 2010, S. 338)

Forschungstagebücher, Memos, Forschungssupervisionen, Forschungswerkstätten und „peer-debriefing“ können dafür nützliche Instrumente sein (Bergold & Thomas, 2010, S. 338).

Die Plausibilität der Auswertung und Interpretation von Daten kann einerseits durch eine Auseinandersetzung mit alternativen Interpretationen und Einbeziehung verschiedener Lesarten erfolgen. Andererseits gilt es auch eine konsensuelle Validierung oder Intersubjektivität durch zumindest teilweise (Zusammen-)Arbeit in Forschungsgruppen sicher zu stellen. Intersubjektivität meint außerdem eine „reflektierte Subjektivität“, bei der Forschende ihre eigene Rolle im Forschungsprozess laufend bewusst reflektieren und ihre eigene Subjektivität offen legen (Mey, & Ruppel, 2018, S. 236).

Eine Form von „kommunikativer Validierung“ mit Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern („member-check“) durch eine Präsentation und Diskussion von (Zwischen-)Ergebnissen ist eine weitere Möglichkeit, um Intersubjektivität in Forschungsprozessen herzustellen (Mey & Ruppel, 2018, S. 236).

Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) entwickelten als Analyseinstrument das Konzept der „kommunikativen Validierung“, bei dem Interviewpersonen in einer erneuten Befragung Gelegenheit erhalten, um bei bereits erstellten Deutungen einen Konsens herzustellen und zu überprüfen, ob sie sich darin wiederfinden. Dieses Konzept der Struktur-Lege-Technik, das von Gastager und Patry (2009) weiterentwickelt wurde²², ist allerdings mit dem Kritikpunkt konfrontiert, dass teilweise die Sicht des „Subjekts“ in Forschungen ganz bewusst und systematisch überschritten wird und häufig gerade jene Ergebnisse soziologisch gehaltvoll sind, denen befragte Personen nicht folgen können oder die sogar konträr zu deren eigenem Selbstbild sind (Flick 2007, S. 498, Flick 2010, S. 400, Bogner, Littig, & Menz 2014, S. 94f).

22 vgl. Kapitel 2.4.1 „Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern“

Während in der naturwissenschaftlichen Forschung das Prinzip der Wertfreiheit und Objektivität zentrale Säulen sind, werden in der qualitativen und partizipativen Forschung Neutralität und Werturteilsfreiheit bei der Erhebung und Interpretation von Daten stark in Frage gestellt. Subjektivität, Erleben, biografische Erfahrung, individuelle Sichtweisen und politische Stellungnahmen sind zentraler Ausgangspunkt in Forschungsansätzen (Bergold & Thomas, 2010, S. 334ff).

Sozialwissenschaftliche Forschung geht vom Subjektiven aus. Durch transparentes, regelhaftes Handeln und unter Anwendung des wissenschaftlichen Dialogprinzips wird das Subjektive verobjektiviert und verwissenschaftlicht, wodurch sozialwissenschaftliche „Objektivität“ erreicht wird (Kleining, 1995, S. 78).

„Der psychologische und sozialwissenschaftliche Objektivitätsbegriff unterscheidet sich vom naturwissenschaftlichen, weil es diese Wissenschaften nicht mit „Objekten“, sondern mit Menschen und vom Menschen Geschaffenen zu tun haben. Er bezieht sich auf „Subjekte“. Da dessen Geltung aber nicht beschränkt bleiben darf auf das eine „Subjekt“, das Quelle der Information und Trägerin des Merkmals ist, sind wir an der inter-subjektiven Geltung von Abläufen interessiert. Der psychologische oder sozialwissenschaftliche Objektivitätsbegriff ist deswegen intersubjektivität.“ (Kleining, 1995, S. 78)

Sozialwissenschaft interessiert sich für das Soziale, Gesellschaftliche, Intersubjektive, es geht um die Analyse intersubjektiver, gesellschaftlicher Aspekte menschlichen Handelns (Kleining, 1995, S. 150).

„Das Subjektive ist Ausgangspunkt sozialwissenschaftlicher Forschungen, das Intersubjektive ist ihr Ziel.“ (Kleining, 1995, S. 150)

In der Forschung wird Intersubjektivität durch eine Variation der Perspektiven und Analyse auf Gemeinsamkeiten hergestellt und verbessert (Kleining, 1995, S. 98).

Diese Variation von Perspektiven kann vonseiten der Forschenden beispielsweise durch ein Reflektieren von Ergebnissen in Forschungsgruppen oder mittels Forschungstagebüchern erreicht werden. Intersubjektivität und vielseitige Perspektivität wird allerdings nicht nur durch mehrere Forschende erreicht, sondern auch durch Perspektivenvielfalt und beispielsweise gezielte Auswahl befragter Personen und Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Soziales, Gesellschaftliches und Intersubjektives ist Ziel in der qualitativen Forschung und Intersubjektivität ein entscheidendes Qualitätsmerkmal im Forschungsprozess.

6.7.4 Reichweite und Geltungsbereich

Mey & Ruppel (2018, S. 236) sehen neben Transparenz und Intersubjektivität als drittes zentrales Qualitätskriterium für qualitative Forschung die Reichweite von Forschungsarbeiten und welcher Grad der Verallgemeinerung bei den erhobenen Daten beabsichtigt und möglich ist. In Untersuchungskonzeptionen sollte daher vorweg der Grad der Verallgemeinerung von Ergebnissen berücksichtigt und klar definiert werden.

„Anstelle von statistischen Repräsentativitätskriterien sind die ‘theoretische Relevanz’ bzw. die ‘theoretische Repräsentanz’ abzuschätzen und der Geltungsbereich abzustecken. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch etwaige Ausführungen zur praktischen Relevanz der Forschungsarbeit angemessen einordnen.“
(Mey, & Ruppel, S. 236f)

6.7.5 Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität als übergreifend anwendbare Gütekriterien

Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer (2018) nennen als Diskussionsanstoß fünf für sie entscheidende Gütekriterien qualitativer Sozialforschung: Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und

Gegenstandsangemessenheit

Strübing et al. (2018) sehen Gegenstandsangemessenheit als basales Gütekriterium, da es viele zentrale Aspekte des Forschungsprozesses umfasst.

In der Methodenliteratur wird die Auswahl der passenden Methode für ein spezifisches empirisches Phänomen vielfach als selbstverständlich angesehen. Die Erhebung von Meinungen in der Bevölkerung kann beispielsweise anhand einer Repräsentativstudie erfolgen, die Erforschung subjektiven Erlebens mit Hilfe des narrativen Interviews, eine Erzählung braucht die Sequenzanalyse. Systematisierende Forschungszugänge verlangen nach Leitfadeninterviews, theoriegenerierende Zugänge können durch narrative Interviews umgesetzt werden. Dies zu ignorieren, wäre ein schwerer methodischer Fehler. Es geht allerdings bei Gegenstandsangemessenheit nicht nur darum, eine passende Methode für eine bestimmte Fragestellung zu finden, sondern um „multiple Passungsverhältnisse“, die Theorie, Fragestellung, untersuchten Fall, Methode und Datentypen in Einklang bringen (Strübing et al., 2018, S. 85):

„Gegenstandsangemessenheit meint nicht nur eine Passung der Methode auf den zu untersuchenden Gegenstand, sondern eine Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischem Fall, Methode und Datentypen, durch die der Untersuchungsgegenstand überhaupt erst konstituiert wird.“ (Strübing et al., 2018, S. 85)

Eine einmalige ex-ante-Entscheidung zu Forschungsbeginn reicht nicht aus, es braucht ein kontinuierliches Anpassen und Einstellen auf den Fall, eine ständige Reformulierung und Fokussierung der Fragestellungen, ihre „theoretische Modifikation aufgrund erster Analysen“ oder sogar einen „Wechsel der Frage oder des Untersuchungsfeldes, um nicht eine Fragestellung am falschen Fall zu untersuchen“ (Strübing et al., 2018, S. 86).

Es bedarf einer „fortgesetzten Justierung“, um den Fall „zu fassen zu kriegen“ und nicht an ihm vorbeizugreifen, und um tief in einen Gegenstand einzudringen durch Fragen, die ein empirisches Phänomen tatsächlich zu erschließen vermögen (Strübing et al., 2018, S. 86).

Auch Methoden müssen dabei fortlaufend und flexibel an den Gegenstand adaptiert werden, wobei sie den untersuchten Gegenstand gleichzeitig beständig mitkonstruieren.

Ein starker Empiriebegriff im Sinne einer tiefgreifenden „Empathie“ und Öffnung für den Untersuchungsgegenstand ermöglicht dabei die fragile Eigensinnigkeit flüchtiger sozialer Phänomene zu bewahren und zu verstärken (Strübing et al., 2018, S. 87f).

Empirische Sättigung

„Empirische Sättigung wird hergestellt durch (1) die Erschließung des Feldes (2) durch Breite und Vielfalt des Datenkorpus und (3) durch die Intensität der Gewinnung und Analyse von Daten.“ (Strübing et al., 2018, S. 88)

Zentrale Voraussetzung für empirische Sättigung und gelungene Erschließung des Feldes ist der Rapport, die gelungene Beziehung zwischen Feld und Forschenden. Forscherinnen und Forscher kommt dabei ein konstitutiver Anteil bei der Herstellung des Feldes zu und es bedarf einer stark reflexiven Haltung von Forschenden und systematischen Beobachtung des eigenen Tuns und der eigenen Positionierung, um einen Fall oder ein Feld empirisch durchdringen zu können. Dies gilt während des Feldzuganges, aber auch beim Ausstieg aus dem Feld, der nicht notwendigerweise den Abbruch von Sozialbeziehungen bedeuten muss.

Eine Pluralität von Fällen und eine gezielte Suche nach abweichenden Fällen, die Dauer des Feldaufenthaltes, die Zahl und Streuung von Interviewpartnerinnen und -Partnern, die Länge und Anzahl von Aufzeichnungen, verschiedene technische oder methodische Zugangsweisen sind beispielsweise Parameter für eine hohe Breite und Vielfalt des Datenkorpus.

Glaser & Strauss (1967/ 1998) sprechen von „theoretischer Sättigung“ einer Kategorie oder Untersuchungsgruppe, wenn keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können und sich nichts Neues mehr ergibt (zit. nach Flick 2007, S. 161).

Empirische Sättigung meint eine tiefe Auseinandersetzung mit dem Feld, dem gesamten Datenkorpus und dessen Interpretation, bis zu einem Punkt, an dem Sättigung eintritt. Die Intensität der Gewinnung und Analyse von Daten bedarf dabei einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem Material „en detail“ und einer eigenständigen Interpretation, die über eine reine Paraphrase hinausgeht und das Auffinden von Unerwartetem ermöglichen soll (Strübing et al., 2018, S. 88ff).

Theoretische Durchdringung

Theoretisches Vorwissen leistet einen entscheidenden Beitrag zur Qualität empirischer Untersuchungen und stellt ein komplementäres Kriterium zur empirischen Sättigung dar. Gegenstandsangemessenheit kann nur erzielt werden, wenn beides vorliegt. Es geht dabei nicht um die Menge der Theoriebezüge, sondern um deren Qualität und wie gekonnt sie genutzt werden, um Beobachtungslücken des empirischen Materials gedanklich zu füllen und den Untersuchungsgegenstand forschend verfügbar zu machen. Die Sicht der Teilnehmenden ist nur der Ausgangspunkt, es braucht allerdings die kontinuierliche Brechung von deren Perspektive. Voraussetzung, um über diese Perspektiven hinausgehen zu können, ist eine theoriebasierte Analyse der Forschenden. Es geht darum, dem empirischen Feld „mehr Einsichten abzugewinnen als es selbst zu offenbaren in der Lage wäre“ und einem „produktiven Verhältnis wechselseitiger Irritation“ zwischen Empirie und Theorie Genüge zu leisten (Strübing et al., 2018, S. 90ff).

Textuelle Performanz und die Kunst der Darstellung von Ergebnissen

Bei der Veröffentlichung von Untersuchungsergebnissen ist von entscheidender Bedeutung, wie kompetent Autorinnen und Autoren von Studien ihre Leserschaft führen. Um Zustimmung bei Leserinnen und Lesern zu erhalten, darf die Aufbereitung des Materials weder mit detaillierten Darstellungen überfrachtet sein, noch unkommentiert bleiben oder lediglich Paraphrase sein. Es bedarf einer gelungenen hermeneutischen Übersetzungsleistung und rhetorischen Überzeugungsleistung von Forschenden. Verständliche und stilvolle Sprache, plausible Argumentationen und sinnvolle Theoriebezüge eingebettet in einen aktuellen „State of the Art“ sind Voraussetzungen, damit Forschende und Leserschaft in einen produktiven Dialog eintreten können. Grafiken, Tabellen und Bilder ergänzen dabei im optimalen Fall textuelle Präsentationen, um Interesse, Zustimmungsbereitschaft und Anschlusskommunikation bei Rezipientinnen und Rezipienten zu erwirken (Strübing et al., 2018, S. 93f).

Die „Reichweite“ von Ergebnissen im Sinne von kompetenter Rezeption und deren theoretische sowie praktische Relevanz hängen nicht unwesentlich von deren Darstellungsweise und nachvollziehbarer Sprache ab. Bei der Darstellung von Ergebnissen qualitativer Forschung kann zielführend sein, das richtige Maß zwischen

sachlich-realistischer Ausführung und persönlichem Schreibstil zu finden (Matt, 2007, S. 583f).

„Texte werden für ein Publikum geschrieben, das es mit Hilfe von glaubwürdig vermittelten Argumenten und Analysen zu überzeugen gilt. (...) Die Validität bemisst sich an der Relevanz und Angemessenheit der Analyse im Hinblick auf die Erkenntnis über den Gegenstandsbereich, also auf die Frage: Inwieweit trägt der Beitrag des Autors (bzw. der Autorin, Anm. d. Verf.) zu einer Erweiterung des Diskussions- und Deutungsrahmens sozialer Wirklichkeit bei? (...) Der Erfolg eines Werkes erweist sich als eine Leistung des Milieus, in dem es kompetent rezipiert und diskutiert wird.“ (Matt, 2007, S. 385f)

Sozialwissenschaftliche Forschung beschäftigt sich mit sozialem Handeln von Menschen und der Abbildung und Deutung von deren Wirklichkeit. „Die Darstellung von Wirklichkeit ist immer auch eine Konstruktion von Wirklichkeit“ (Matt, 2007, S. 581). Wie ich als Forscherin oder Forscher Daten anordne, Aussagen darstelle und treffe, Ergebnisse und Interpretationen formuliere, erzeugt eine entsprechende Deutung von Welt, der sich Rezipientinnen und Rezipienten im eigenen Denken und in Diskussionen anschließen können oder eben nicht.

Originalität

Als letztes zentrales Gütekriterium ihres Kriterien-Pentagramms für qualitative Forschung nennen Strübing, Krähnke, Ayas und Scheffer (2018) Originalität. Forschung ist mit der Erwartung konfrontiert, Erkenntnisgewinne zu erzielen, wobei sie an Vorhandenes anknüpft.

„Originalität ist insofern nicht allein die Leistung einer individuellen Studie, sie ist ein kollektives Gut, zu dem sie signifikant beiträgt. Dabei bewerten Leserinnen auch als Nutzerinnen für die Zwecke ihrer eigenen Forschung, ob eine Studie den erreichten Wissensstand verdoppelt, ihn gar unterschreitet, oder ob sie neue Einsichten eröffnet.“ (Strübing et al., 2018, S. 95)

Forschung muss dabei drei Wissensstände berücksichtigen und darf diese nicht unterbieten: die des Alltagswissens und „Common Senses“, die des Sachwissens des Feldes und die der Forschung.

„Common Sense macht Gegenstände relevant und weckt Interesse. Qualitative Forschungen beziehen sich auf ihn, indem sie Berichterstattung, Alltagsgeschichten oder alltägliche Benennungen aufrufen und typische Erwartungen, Hypothesen oder Vorurteile als Teil des untersuchten Gegenstandes aufdecken. Gegenläufige Strategien können den Common Sense herausfordern, um auf diese Art Raum für Neues zu schaffen und Vorwissen nicht zu reproduzieren.“ (Strübing et al., 2018, S. 95)

Gute qualitative Forschung nutzt gezielt das Sachwissen von Personen aus der Praxis für Erkenntnisgewinn und knüpft an den Wissensstand von früheren Forschungen an. Sie gibt Auskunft darüber, was zum Gegenstand bereits erforscht wurde und „wie die eigene Forschung zum Kollektivgut des Forschungsstandes beiträgt“. Ob ein Beitrag brauchbar für Weiteres und „originell“ im Sinne von

Erkenntnisgewinn ist, „entscheidet sich in den (fach-) diskursiven Anknüpfungen“ (Strübing et al., 2018, S. 96).

„Schließlich gibt es u.E. für Wissenschaftler/innen kaum etwas Spannenderes, als in einem sachlich fundierten Diskurs gemeinsam mit Akteur/innen und Praktiker/innen die Bedingungen ihrer sozialen Lebenswelt auch in Hinsicht auf Möglichkeiten einer Verbesserung zu erforschen und zu erhellen.“ (Berggold, & Thomas, 2010, S. 342)

Strübing et al. (2018) sehen ihr Pentagramm qualitativer Gütekriterien für Forschende als mögliche „Zielmarken für die fortlaufende Überprüfung und Nachjustierung“ der eigenen Forschungsarbeit und für „Rezipienten, Gutachterinnen oder Verwender von Forschung“ als Richtwert, wie gelungen eine Studie ist (Strübing et al., 2018, S. 96).

6.7.6 Forschung und Geschlecht

Ein weiteres Gütekriterium, das üblicherweise nicht im Rahmen von Gütekriterien qualitativer Forschung genannt wird, allerdings als zentral für die Qualität von Forschung erachtet wird, ist ein bewusster Umgang mit der Kategorie „Geschlecht“ vonseiten der Forschenden.

Beate Littig (2009) merkt in ihrem Aufsatz über Interviews mit Expertinnen und Experten aus geschlechtstheoretischer Sicht Folgendes an:

„Mit der Durchführung von (ExpertInnen)Interviews (oder anderer Formen der Datenerhebung) werden WissenschaftlerInnen zum Teil des Feldes, das sie untersuchen. (...) Sie sind Teil der Interaktion, die im Interview stattfindet. (...) Wir nehmen uns immer als Männer oder Frauen wahr und agieren auch immer als Männer oder Frauen. (...) Die Kategorie Geschlecht ist somit konstitutiv für die Hervorbringung von Interviewinhalten. Für die Durchführung von ExpertInneninterviews folgt daraus aus meiner Sicht, dass sich die Forschenden dessen bewusst sein sollten, dass es nicht beliebig ist, ob das Interview in einem geschlechts-homogenen oder -heterogenen Setting stattfindet. Egal in welcher geschlechtlichen Konstellation das ExpertInneninterview durchgeführt wird, Doing Gender findet immer statt.“ (Littig, 2009, S. 192)

In Interviews besteht daher die Möglichkeit, geschlechtstypische Interaktion strategisch in Gesprächstaktiken einzusetzen, um an mehr Informationen zu gelangen. Beispielsweise wurde bei jungen Frauen, die über Abtreibung befragt wurden, bei interviewenden Männern ein eher zurückhaltendes Gesprächsverhalten festgestellt im Vergleich zu Frauen als Interviewerinnen (Padfield & Procer, 1996, zit. nach Littig 2009, S. 193).

In forschungspraktischer Hinsicht ist es bei unterschiedlichen Geschlechtszusammensetzungen der Interviewenden möglich, vielfältigere Daten zu gewinnen, insbesondere wenn es um geschlechtersensible Fragestellungen geht.

„Eine völlige Vernachlässigung der Geschlechterkategorie bei der Analyse des Datenmaterials ist allerdings aufgrund der Omnipräsenz der Kategorie Geschlecht fahrlässig.“ (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 58)

Abels und Behrens (2009, S. 167ff) analysieren typische aus der Geschlechterperspektive interessante Interaktionseffekte in Expert*innen-Interviews: z.B. Paternalismus-, Katharsis-, Eisberg-, Rückkopplungs- oder Profilierungs-Effekt. Die väterlichen Gesten gegenüber einer weiblichen Interviewerin und demonstrative Gutmütigkeit „väterlicher“ Autorität, wenn junge Forscherinnen sich in ein männerdominiertes Forschungsfeld wagen, sind beispielsweise als Kennzeichen des Paternalismuseffekts zu werten. Geschlechtereffekte zeigen sich zum Beispiel auch durch eine Degradierung der Interviewerin als ZuhörerIn für private Sorgen, durch eine provokative Demonstration des eigenen Status oder das Zeigen von Desinteresse als „Eisberg“, der nur zögerlich Auskunft gibt. Diese Verhaltensweisen der Interviewten sind als Ausdruck klassischer Rollenstereotype und tradierter Vorstellungen über Geschlechterverhältnisse zu werten und können im Deutungsprozess mitberücksichtigt werden, wenn sie für die Aussage relevant sind. Ein „Doing Gender while doing Interviews“ oder bei anderen Methoden und Forschungszugängen lässt sich nicht vermeiden (Littig, 2009, 185ff).

Es erscheint daher sinnvoll, dass insbesondere qualitative Forschung, die den Anspruch erhebt im Vergleich zu quantitativer Forschung sehr tiefe Einblicke zu gewähren, auch die Kategorie „Geschlecht“ im Rahmen von Gütekriterien nicht völlig außen vor gelassen wird. Geschlecht ist nicht nur etwas, das eine Person „hat“, sondern Menschen „sind“ mit einem bestimmten Geschlecht geboren und sozialisiert. Auch Forschende und Beforschte sind daher nicht in der Lage, aus dem Prozess eines lebensbegleitenden Doing- und Undoing Genders auszubrechen und ihr Denken, Fühlen, Forschen und Interpretieren wird dadurch mitbestimmt.

6.7.7 Die Kunst der Interpretation

Abschließend sei ein Aspekt angeführt, der üblicherweise nicht explizit bei der Zusammenstellung von Gütekriterien genannt wird, der aber dennoch entscheidend für die Qualität von Forschungen ist: Es geht um die Qualität von Interpretationen.

Die Interpretation von Daten ist eine Form von Kunst.

„Der Begriff Kunst steht hier für den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, das Erfassen von Begrenztheiten und das Mischen von Getrenntem.“ (Bude, 2007, S. 570)

Die Entdeckung unvorhergesehener, „unnormaler“ und unspezifischer Daten („serendipity“), die Zufälle nutzen und damit neue Sichtweisen unseres sozialen Universums hervorbringen, ist Gegenstand von interpretativer Forschung. „Was der Fall ist“, lässt sich nicht alleine anhand der Auswahl geeigneter Methoden festmachen. Hinter jeder wissenschaftlichen Forschung und Theorie steht ein Mensch,

dessen Interpretation neue Wirklichkeit konstruiert. Die „Nichtmethodisierbarkeit einer forschenden Haltung und die Zirkelhaftigkeit des selbstreflexiven Bewusstseins“ machen Momente der Kunst von Wissenschaft aus (Bude, 2007, S. 571). Deuten bedeutet ein angemessenes Maß an Selbstreflexion und das Einnehmen von klaren Haltungen. Interpretieren bedeutet auch Selbstentäußerung und Selbstentwurf von Forschenden, hinter denen immer Affekt und eine ganz bestimmte subjektive Motivation stecken.

Es kommt auch auf das richtige „timing“ eines Deutungsprozesses an. Während die verschiedenen Elemente einer Hypothese vor dem inneren Auge rotieren, braucht es den richtigen Zeitpunkt, an dem eine Deutung auf den Punkt gebracht wird. Der „abduktive Schluss“, eine Einsicht, die wie ein Blitz vor dem Auge des Verstandes aufscheint, eine Idee, die das zusammenbringt, „welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht träumen lassen“ macht dabei ein wichtiges Element des Aktes des Verstehens und Deutens aus (Peirce 1970, S. 366, zit. nach Bude 2007, S. 572).

In diesem Sinne sei nun im folgenden Kapitel 6.8 mit der Darstellung der Umsetzung der genannten Gütekriterien eine letzte Überleitung zu den eigenen empirischen Ergebnissen geschaffen. Möge die Kunst der Interpretation gelingen.

6.8 Umsetzung der genannten Gütekriterien in der eigenen Forschungsarbeit

In den folgenden Ausführungen wird dargestellt, auf welche Weise in der vorliegenden Studie vorgegangen wurde, um den angeführten Gütekriterien zu entsprechen.

Prozedurale Reliabilität und Verlässlichkeit durch Transparenz

Das eigene Vorgehen in der Studie wurde bereits in den vergangenen Methodenkapiteln dargelegt²³

Die zeitliche Organisation der Interviews war so angelegt, dass zu Beginn eher leichter zugängliche Personen befragt wurden. Im späteren Verlauf der Forschungsarbeit wurde an jene Personen herangetreten, die im wissenschaftlichen Feld tätig waren bzw. aus zeitlichen oder ideologischen Gründen nicht so leicht zugänglich waren. Die Interviewleitfäden wurden nach jedem Interview geschärft und erneut auf die befragten Personen zugeschnitten. Nach den geführten Interviews wurden Beobachtungen aus dem Feld in Interviewberichten notiert und flossen teilweise in die Interpretation der Daten mit ein.

²³ vgl. die Kapitel 6.1 „Forschungsfragen der empirischen Studie“, Kapitel 6.4 „Beschreibung der gewählten Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert*innen-Interviews nach Gläser und Laudel“, Kapitel 6.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“ und Kapitel 6.6 „Kategorien und Extraktionsregeln der Studie“

Für die Transkription von aufgezeichneten Interviews wurde das Programm F4 verwendet. Im Rahmen der Arbeit mit diesem Programm wurden Zeitmarken in das Transkript eingefügt, die es ermöglichten, schnell und bequem direkt zur jeweiligen Passage des Interviewtextes bzw. des Audiodokumentes zu springen. Diese Zeitmarker sind bei der Darstellung der Befunde dieser Studie neben den Seitenzahlen bei den ausgewählten Textausschnitten des jeweiligen Transkripts als Zitat vermerkt. Es wurde jedes Interview der befragten Expertinnen und Experten als eigenes Interviewtranskript abgespeichert. Die Zitatangabe (LP_2, S. 3/ LP_2-20) bedeutet beispielsweise, dass der zitierte Textausschnitt im Interview-Transkript der Person LP_2 auf Seite 3 zu finden ist und mit der Zeitmarke 20 versehen wurde. Die Echtzeit der jeweiligen Interviewpassagen (z.B. 6min 23 sec) wurde durch das Programm nur in den Interview-Transkripten vermerkt. Bei den für die Studie ausgewählten Textzitaten sind die konkreten Zeitangaben nicht mehr zu finden.

Die Zitate der befragten Expertinnen und Experten sind im Text kenntlich gemacht, indem sie ähnlich wie Literaturzitate als Blocksatz eingesetzt und unter Anführungszeichen gesetzt wurden.

Für die Standardisierung der Transkriptionen wurden Transkriptionsregeln verfasst. Im Anhang finden sich der Interviewleitfaden, Transkriptionsregeln und ein Beispiel einer Extraktionstabelle. Aufgrund der Fülle an Informationen wurde entschieden, die über 720 Seiten langen Transkriptionen und 152 Seiten Extraktionstabellen nicht in Druckform zu veröffentlichen, sondern nur ein Beispiel einer Extraktionstabelle anzufügen.²⁴

In den vergangenen Kapiteln wurden die aus dem bisherigen Theoriediskurs abgeleiteten Forschungsfragen, die ex ante gebildeten Kategorien und die Extraktionsregeln bereits dargelegt. Außerdem wurde die Begründung der gewählten Methoden bzw. die Wahl der Samplingstrategie, die Zusammensetzung der Studienteilnehmenden und Dokumentation von Entscheidungen im Verlauf der Studie erläutert.

Im Kapitel 8.1 „Methodenkritik und Limitationen der eigenen Studie“ finden sich weitere Ausführungen, wie mit den angegebenen Untersuchungsinstrumenten gearbeitet wurde.

24 vgl. exemplarische Extraktionstabelle im Anhang

Prozedurale Validität und der transparente Prozess der Validierung

Hand in Hand mit den bereits genannten Strategien der Transparenz durch prozedurale Reliabilität geht die Darstellung der prozeduralen Validität und Gültigkeit von Daten.

Bei der Darstellung der Befunde wurde folgende Struktur gewählt: Die Kapitelüberschriften orientieren sich an den ex ante gebildeten Kategorien und bilden zu jeder Kategorie Unterkapitel, in denen die Aussagen der einzelnen Interviewpersonen gedeutet werden. Grundsätzlich erfolgen Deutungen immer nach einzelnen Interviewpassagen, in manchen Fällen finden sich allerdings als sprachliche Überleitung zwischen unterschiedlichen angesprochenen Themen auch vor Interviewpassagen kurze Deutungsansätze. Die Struktur der gesamten Arbeit orientiert sich an den gebildeten Kategorien. In den abschließenden Kapiteln dieser Forschungsarbeit erfolgen eine Diskussion der Ergebnisse, Definitionen von Begriffen und die Entwicklung von Modellen und Qualitätskriterien für geschlechtersensible Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention.

Die Dokumentation des Zustandekommens von Daten wurde bereits in den vergangenen Kapiteln dargestellt und wird auch in den nun folgenden Ausführungen noch erläutert.²⁵

Es wurde versucht, trotz der Fülle an Daten eine klare Struktur und transparente Dokumentation der einzelnen Arbeitsschritte der Arbeit zu erreichen.

Intersubjektivität, konsensuelle Validierung, kommunikative Validierung

Im Rahmen der Teilnahme an Methodenseminaren und Forschungswerkstätten in den ersten drei Jahren der Forschungsarbeit und im Laufe der Interpretation von Daten konnten Ergebnisse zum Teil im Austausch mit anderen Dissertierenden und Professorinnen und Professoren einer kommunikativen Validierung unterzogen werden. Die besuchten Seminare bzw. Forschungswerkstätten unter der Leitung namhafter und erfahrener Professorinnen und Professoren im Bereich der qualitativen Forschung gaben wertvolle Reflexionsmöglichkeiten für die eigene Arbeit.

Auch die Absolvierung einer fakultätsöffentlichen Präsentation vor einer Kommission von Professorinnen und Professoren, wie sie an der Universität Wien nach dem ersten Forschungsjahr vorgesehen ist, ermöglichte bereits zu Beginn der Arbeit eine Schärfung, Konkretisierung und Validierung des eigenen Forschungsprojektes.

Es erfolgte im Rahmen des Dissertationsstudiums die Teilnahme an drei wissenschaftlichen Symposien aus dem Fachbereich „Kampfkunst und Kampfsport in

²⁵ vgl. auch Kapitel 8.1 „Methodenkritik und Limitationen der Studie bzw. eigene Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten“

Lehre und Forschung“ in Ludwigsburg, Mainz und Köln, bei denen wertvolle inhaltliche Impulse und gute Vernetzungsmöglichkeiten für die eigene Arbeit genutzt werden konnten. Bei weiteren wissenschaftlichen Symposien in Lüneburg und Gent konnten erste Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit präsentiert werden und es wurden befruchtende Diskussionen mit der Fachcommunity geführt.

In diesem Zusammenhang entstand ein Fachartikel, der im „Journal of Martial Arts Research“ veröffentlicht wurde und in dem erste zentrale Essenzen aus der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit herausgefiltert wurden.²⁶

Teile der Forschungsergebnisse wurden in der Endphase der Forschungsarbeit außerdem bei einem internationalen Frauenkampfkunstfestival in Frankfurt am Main präsentiert, wobei rege und interessierte Diskussionen mit der praktischen Fachgemeinschaft aus dem Bereich Kampfkunst und Kampfsport geführt werden konnten.

Eine gewisse Form von „kommunikativer Validierung“ im Sinne eines „member checks“, bei dem Interviewpersonen erneut befragt und mit Zwischenergebnissen konfrontiert wurden, ergaben sich zufälligerweise bei zwei befragten Interviewpersonen, bei denen die Interviews an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten geführt wurden. Aus Gründen von Zeitmangel vonseiten der Interviewpersonen mussten Teile des Interviews auf einen zweiten Termin verschoben werden, was die Möglichkeit ergab, Interviewmaterial bereits zu sichten und den zweiten Teil des jeweiligen Interviews ganz bewusst für Nachfragen zu nutzen bzw. Fragen aufgrund des gewonnenen Wissens über die befragten Experten zum Teil anzupassen.

Außerdem ermöglichten die genannten Präsentationen im Rahmen von Symposien für einzelne befragte Interviewpersonen Einblicke in die durchgeführten Forschungen und die Möglichkeit zur Diskussion von Ergebnissen vor der Fertigstellung der Forschungsarbeit.

Der erste veröffentlichte Artikel zu dieser Arbeit wurde einzelnen Interviewpersonen bereits vor Fertigstellung der Forschungsarbeit zur Verfügung gestellt und bot damit während des Forschungsprozesses zum Teil für befragte Expertinnen und Experten Einblick in erste Ergebnisse.

In Bezug auf die textuelle Darstellung der Befunde lässt sich anmerken, dass teilweise bei der Deutung von Textstellen aus den Transkripten unterschiedliche mögliche Lesarten angeführt wurden, um für eine intersubjektive Lesbarkeit alternative Wege der Deutung zu präsentieren und deren Offenheit zu signalisieren.

26 vgl. Facts and myths about violence and self-defense – What is actually ‘realistic’ for violence prevention? Journal of Martial Arts Research, Bd. 1 (2), (Tagungsbeiträge 2017), 1-12. doi: https://doi.org/10.15495/ojs_25678221_12_49

Mögliche Verzerrungen können sich vonseiten der Forscherin dadurch ergeben, dass diese Forschungsarbeit aus feministischer Perspektive motiviert und verfasst wurde und dementsprechend ein inhaltliches Naheverhältnis zu feministischen Konzepten der Selbstverteidigung besteht, deren Expertinnen interviewt wurden.

Andererseits ermöglichte eben diese Tatsache Zugang zu Interviewpersonen, die mit großer Wahrscheinlichkeit andernfalls nicht auf gleiche Weise und vor allem nicht in ähnlicher Offenheit im Interview gesprochen hätten. Insbesondere aufgrund des eigenen feministischen Backgrounds war es daher möglich, sehr tief in das praktische Feld feministischer Selbstverteidigungsstrukturen einzutauchen und einen außerordentlichen Einblick in strukturelle und inhaltliche Felder feministischer Selbstverteidigungskonzepte bzw. unter anderem sehr persönliche Perspektiven zu liefern und gezielt zu erforschen.

Weitere mögliche „Verzerrungen“, wenn diese so genannt werden können, ergeben sich aus der Tatsache, dass die Forschungen von einer weiblichen Forschenden durchgeführt wurden. Wie im Kapitel „Forschung und Geschlecht“ ausgeführt wurde, lässt sich der Faktor „Geschlecht“ in Interviewsituationen weder verändern noch verleugnen. Da Geschlecht allerdings einen entscheidenden Einfluss auf die Forschungssituation hat, braucht es einen reflexiven Umgang vonseiten der Forschenden und ein bewusstes Nutzen eigener Ressourcen und Möglichkeiten in diesem Zusammenhang. Der Bewusstheit zum Themenbereich „Geschlecht“ wurde, wie die bisherigen theoretischen Ausführungen zeigen, sehr viel Aufmerksamkeit, Hintergrundwissen und Reflexivität entgegen gebracht. Es macht einen Unterschied, ob eine Frau oder ein Mann Interviews führt und sie interpretiert. Völlige Neutralität in einem Forschungsprozess ist nicht möglich und auch nicht zielführend.²⁷ Dennoch ist es ein wesentliches Element qualitativvoller Forschung sich auch möglicher „blinder Flecken“ bewusst zu sein, die sich als Forschende alleine aus der Tatsache des eigenen vorhandenen Geschlechts und dessen bisherige Einbettung in Sozialisationsprozesse ergeben können.

Gerade deshalb war es sehr gewinnbringend, einen männlichen Dissertationsbetreuer mit wachem Auge und kritischem Blick an der Seite zu haben, der an zahlreichen Stellen im Forschungsprozess wertvolle Hinweise und neue Perspektiven einbringen konnte.

Insgesamt wurde mit unterschiedlichen Maßnahmen versucht, der geforderten Transparenz und Intersubjektivität in der qualitativen Forschung nachzukommen und auch die nötige Distanz und Reflexivität zum erforschten Material herzustellen.

²⁷ vgl. Kapitel 6.7.6 „Forschung und Geschlecht“

Reichweite und Geltungsbereich

Welcher Grad der Verallgemeinerung soll mit dieser Arbeit erreicht werden? Wie bereits ausgeführt, liegt der Fokus dieser Forschungsarbeit auf Selbstverteidigung und Gewaltprävention im heutigen europäischen Alltag. Weitere fokussierte Blickfelder dieser Studie sind Gewaltprävention in der Schule und die Umsetzung von Selbstverteidigungsangeboten für Kinder und Jugendliche unter anderem im Rahmen von Bewegungs- und Sportunterricht.

Die Interviews wurden vorrangig im deutschsprachigen Bereich geführt. Ein englischsprachiges Interview fand mit einer Interviewperson aus dem zentraleuropäischen Raum statt. Auch die im Theorieteil angeführten Studien stammen zum Großteil aus dem deutschsprachigen Raum, teilweise wurde europäische und amerikanische Literatur mit einbezogen.

Getroffene Aussagen und Ergebnisse dieser Studie sind daher auf das genannte Forschungsfeld einzuschränken.

Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, Performanz und Originalität

Gegenstandsangemessenheit ist ein Gütekriterium, das die Abgestimmtheit von Theorie, Fragestellung, empirischen Fällen, verwendeter Methode und Datentypen beschreibt. Dabei braucht es ein kontinuierliches Anpassen an den Fall, die Bereitschaft zum Verändern von Fragestellungen und eine fortgesetzte Justierung, um den Forschungsgegenstand angemessen zu erfassen (Strübing et al, 2018, S. 85). In den vergangenen Kapiteln wurden bereits unterschiedliche Maßnahmen dargestellt, die diesem Zweck dienten. Beispielsweise wurde erläutert, welche Überlegungen bei der Auswahl der Methode getroffen wurden und welche Maßnahmen zu deren Anpassung ans Forschungsfeld vorgenommen wurden.²⁸

Auch im Kapitel 8.1 „Methodenkritik und Limitationen der Studie“ werden abschließend getroffene Strategien dargestellt, wie vorgegangen wurde und welche Problembereiche zu bewältigen waren, um das Forschungsfeld angemessen zu „fassen zu kriegen“.

28 vgl. Kapitel 6.3 „Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode“

Es wurde bereits dargestellt, wie durch eine gezielte Auswahl der Interviewpersonen unter Einbeziehung von Extremfällen des Militärs und der Polizei versucht wurde, eine möglichst umfassende Erschließung des Feldes von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten für den Alltag und eine empirische Sättigung zu erreichen.²⁹

In der nun folgenden Darstellung der Befunde, der Diskussion der Ergebnisse und abschließenden Entwicklung von Definition und Modellen der Selbstverteidigung und Gewaltprävention wird ebenfalls versucht, einer empirischen Sättigung Genüge zu leisten.

Einer theoretischen Durchdringung dieser Arbeit wurde bereits durch die dargestellten theoretischen Ausführungen begegnet. In den abschließenden Kapiteln dieser Arbeit werden Theorie und Empirie zusammen geführt, um tiefere Einsichten in das Forschungsfeld zu ermöglichen.

Die textuelle Performanz und Kunst der Darstellung der Ergebnisse unterlag in der vorliegenden Studie einer besonderen Herausforderung. Es handelt sich um sehr umfangreiche Forschungen, die alleine aufgrund ihrer Fülle Gefahr laufen, Leserinnen und Leser zu überfordern und mit Desinteresse quittiert zu werden.

In dem bereits erwähnten, veröffentlichten Artikel konnten wichtige erste Essenzen dieser Forschungsarbeit in Kurzform zusammenfassend dargestellt werden.³⁰

Einleitungen und Zusammenfassungen der jeweiligen Kapitel geben einen groben Einblick, um die Lesbarkeit zu erleichtern.

Durch eine klare und möglichst transparente Struktur der Arbeit und detaillierte Kapitelübersichten vor jedem einzelnen Kapitel wurde versucht, dieser Problematik zu begegnen.

Wie originell, gegenstandsangemessen, theoretisch durchdrungen, empirisch gesättigt, angemessen interpretiert und gut dargestellt die Ergebnisse dieser Studie sind, bleibt zuletzt all jenen zur Beurteilung überlassen, die sich Zeit nehmen, diese Forschungsarbeit bzw. Teile davon zu lesen.

²⁹ vgl. Kapitel 6.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“

³⁰ vgl. Facts and myths about violence and self-defense – What is actually ‘realistic’ for violence prevention? Journal of Martial Arts Research, Bd. 1 (2), (Tagungsbeiträge 2017), 1-12 unter DOI: https://doi.org/10.15495/ojs_25678221_12_49

6.9 Zusammenfassung und Ausblick auf die Befunde

Im vergangenen Methodenkapitel wurden zu Beginn die Forschungsfragen der empirischen Studie vorgestellt und in den Kontext der theoretischen Ausführungen dieser Arbeit eingebettet.³¹

Ein Teilkapitel befasste sich mit der Bedeutung der Erforschung von Expert*innenwissen.³²

Außerdem wurden unterschiedliche sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innenwissen und der Ermittlung von subjektiven Theorien dargestellt,³³ um letztendlich begründen zu können, warum für die eigene Studie die Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) herangezogen wurde.³⁴

Es wurde das methodische Vorgehen in der eigenen Studie erläutert und das für diese Studie entwickelte hypothetische Modell der Untersuchungsvariablen.³⁵

Außerdem wurden die ex ante gebildeten 11 Kategorien der eigenen Studie vorgestellt und die formulierten Extraktionsregeln, die die Basis für die Auswahl der analysierten Textstellen lieferten.³⁶

Die beiden letzten Methodenkapitel widmeten sich außerdem einer umfassenden Darstellung möglicher Gütekriterien qualitativer Forschung³⁷ und deren Umsetzung in der eigenen Forschungsarbeit.³⁸

Die nun folgenden Kapitel dieser qualitativen Studie sind bei der Formulierung der einzelnen Überschriften an die untersuchten Kategorien angelehnt. Die Interpretationen richten sich auf drei große Themenbereiche: Gewalt bzw. Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlecht.

31 vgl. Kapitel 6.1 „Forschungsfragen der empirischen Studie“

32 vgl. Kapitel 6.2 „Erforschung von Expert*innen-Wissen“

33 vgl. Kapitel 6.3 „Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode - Sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innen-Wissen und Ermittlung subjektiver Theorien“

34 vgl. Kapitel 6.4 „Beschreibung der gewählten Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert*innen-Interviews nach Gläser und Laudel“

35 vgl. Kapitel 6.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“

36 vgl. Kapitel 6.6 „Kategorien und Extraktionsregeln der Studie“

37 vgl. Kapitel 6.7 „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung“

38 vgl. Kapitel 6.8 „Umsetzung der genannten Gütekriterien in der eigenen Forschungsarbeit“

Die Interpretationen des ersten großen Themenbereichs

„Subjektive Theorien und Professionswissen zu Gewalt und Gewaltprävention“

werden in den folgenden Kapiteln, die an die ex ante gebildeten Kategorien angelehnt sind, dargestellt:

- Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Gewalt (Kapitel 7.1)
- Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt (Kapitel 7.2)
- Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen (Kapitel 7.3)
- Expert*innen-Perspektiven auf Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Selbstverteidigung (Kapitel 7.4)
- Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt (Kapitel 7.5)

Die Auswertungen des zweiten großen Themenbereichs **„Subjektive Theorien und Professionswissen zu Selbstverteidigung und verwandten Begrifflichkeiten“** werden im umfangreichen Kapitel „Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte“ ausgeführt (Kapitel 7.6).

Die Ergebnisse und Interpretationen der Daten zu **„Subjektiven Theorien und Professionswissen zu Geschlecht und Geschlechtersensibilität“** umfassen die folgenden Kapitel bzw. Kategorien:

- Was bedeutet Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention? (Kapitel 7.7)
- Subjektive Sichtweisen von Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien (Kapitel 7.8)
- Subjektive Sichtweisen auf Räume und Raumeinschränkungen der unterschiedlichen Geschlechter (Kapitel 7.9)
- Subjektive Sichtweisen auf Koedukation und Monoedukation im Zusammenhang mit Selbstverteidigung (Kapitel 7.10)
- Subjektive Sichtweisen auf die (Geschlechts-)Rolle der Lehrperson (Kapitel 7.11)

Im Anschluss an die Darstellung der Befunde erfolgt deren abschließende Diskussion (Kapitel 8) und daraus abgeleitete Schlussfolgerungen (Kapitel 9).

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.1	Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Gewalt.....	191
7.2	Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt.....	199
7.3	Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen.....	217
7.4	Expert*innen-Perspektiven auf Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Selbstverteidigung.....	243
7.5	Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt.....	274
7.6	Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte.....	346
7.7	Was bedeutet Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?.....	474
7.8	Subjektive Perspektiven auf Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterhierarchien.....	500
7.9	Subjektive Sichtweisen auf Räume und Raumeinschränkungen der Geschlechter.....	551
7.10	Subjektive Perspektiven auf Koedukation und Monoedukation im Zusammenhang mit Selbstverteidigung.....	558
7.11	Subjektive Sichtweisen auf die (Geschlechts)rolle von Lehrpersonen.....	570

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

Im folgenden umfangreichen Kapitel erfolgt die Analyse und Interpretation der Daten und Darstellung der Befunde aus den 12 geführten Interviews mit Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention (Kapitel 7.1 bis 7.11).

Die 11 Unterkapitel sind angelehnt an die ex ante gebildeten 11 Kategorien der Studie.¹

Die Kapitel 7.1 bis 7.5 befassen sich mit subjektiven Theorien befragter Expertinnen und Experten zu den Themenbereichen Gewalt, deren Ursachen, Gefahrenorten und Gewaltsituationen, Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Sichtweisen zu Gewaltprävention.

Das umfangreiche Kapitel 7.6 stellt subjektive Theorien der Interviewpersonen zu Selbstverteidigung und Inhalten unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte dar.

Die Unterkapitel 7.7 bis 7.9 interpretieren subjektive Theorien befragter Expertinnen und Experten zu Geschlechtersensibilität, Geschlechterrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien, zu Raumverhalten und Raumeinschränkungen der Geschlechter und dem Zusammenhang von Geschlecht zu Selbstverteidigung und Gewaltprävention.

Die Bedeutung von Geschlechtshomogenität bzw. Koedukation bei Angeboten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention und die Bedeutung der Geschlechtsrolle von Lehrpersonen wird in den Kapiteln 7.10 und 7.11 Aufmerksamkeit gewidmet.

Das nun folgende Kapitel befasst sich mit der ersten analysierten und interpretierten Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewalt“.

¹ vgl. Kapitel 6.6 „Kategorien und Extraktionsregeln der Studie“

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.1	Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Gewalt.....	191
7.1.1	Benannte Formen von Gewalt.....	192
7.1.2	Subjektive Wahrnehmung von Gewalt.....	194

7.1 Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Gewalt

Die Aussagen der Interviewpersonen wurden nach den folgenden Extraktionsregeln zur Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Gewalt (Definitionen, Formen, Funktionen, persönliche Wahrnehmung)“ zugeordnet:

Die Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Gewalt (Definitionen, Formen, persönliche Wahrnehmung)“ erfasst subjektive Definitionen des Begriffes Gewalt, Aussagen über allgemeine Ausprägungsformen und subjektive Wahrnehmungen von Gewalt und Gewaltsituationen.

Aussagen bezüglich der eigenen, persönlichen Wahrnehmung von Gewalt und biografischen Erfahrungen mit Gewalt können zu thematisch passenden Kategorien, beispielsweise zu den Kategorien „Subjektive Sichtweisen von Gewalt“, „Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt“ oder „Benannte Gefahrenorte, Gefahren-, und Gewaltsituationen“ zugeordnet werden.

Im Rahmen der Expert*innen-Interviews wurden folgende Fragen in Bezug auf diese Kategorie gestellt.

„Was würden Sie als Gewalt bezeichnen? Was bedeutet für Sie das Phänomen Gewalt?“

„Mit welchen unterschiedlichen Formen bzw. Ausprägungen von Gewalt sind wir in unserer heutigen, westlichen Gesellschaft konfrontiert?“

„Wie nehmen Sie Gewalt persönlich wahr? Hat sich Ihre Wahrnehmung im Laufe der Zeit verändert?“

„Mit welchen Gewaltformen haben oder hatten Sie beruflich oder in Ihrer Freizeit zu tun? (im Training, im Ernstfall, in Präventionsprogrammen, ...)“

Antworten der Expertinnen und Experten auf Interviewfragen konnten allerdings

bei der Extraktion nicht immer der ursprünglich intendierten Kategorie zugeordnet werden, sondern eigneten sich inhaltlich teilweise für andere Kategorien. Es wurde immer das gesamte Material gesichtet, ob zu den jeweiligen Kategorien passende Aussagen der Interviewpersonen zuordenbar waren.

Insgesamt wurden dreizehn Expertinnen und Experten befragt, die zwölf unterschiedliche Selbstverteidigungs- bzw. Gewaltpräventionskonzepte repräsentieren. Die Abkürzungen in Klammer bezeichnen, von welchen Personen (bzw. Konzepten) die jeweiligen Aussagen stammen (K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2, Ex_1). Bei Originalzitaten der befragten Personen werden genaue Seitenangaben, wo die jeweilige Textpassage im Transkript des Interviews zu finden ist, angeführt. Zusätzlich sind auch Zeitmarken, die mithilfe des Transkriptionsprogrammes gesetzt wurden, als Quellenangabe eingefügt: z.B. (LP_2, S. 3 / LP_2-20). Bei sinngemäßen Zitaten und Wiedergaben der Expert*innenrede dienen ausschließlich die Zeitmarken des Transkriptionsprogrammes als Quellenangaben: z.B. (LP_1-256).

Analysen und Interpretationen der Texte aus den Interviews befinden sich im Regelfall im Anschluss an die Textabschnitte. Teilweise werden allerdings Zitate auch mit einleitenden Sätzen in den Fließtext der Interpretation integriert. In den folgenden Kapiteln werden von Expertinnen und Experten benannte Ausprägungsformen und Funktionen von Gewalt analysiert. Außerdem finden sich im abschließenden Kapitel zur Analyse dieser Kategorie Interpretationen zur Relevanz subjektiver Wahrnehmungen zu Gewalt bzw. zur Unterkategorie „Perspektiven und subjektive Wahrnehmung von Gewalt“.

7.1.1 Benannte Formen von Gewalt

Von den befragten Expertinnen und Experten werden einerseits „kleine“ Formen von Gewalt genannt, wie beispielsweise verbale Gewalt, und andererseits physische und psychische Formen von Gewalt. Physische Gewalt ist nach Meinung des Experten LP_1 meist ungerechtfertigt dominant im Blickfeld der Menschen, während im Vergleich dazu andere subtilere Formen von Gewalt weniger gesehen werden (LP_1-256). Der Experte K_1 meint, psychische Gewaltformen, wie beispielsweise Mobbing, seien später erkennbar und auch eher legitimiert, aber teilweise sogar grausamer als physische Formen von Gewalt (K_1-253). Auch sexistische Gewalt und Cyberkriminalität bzw. Cybermobbing waren im Blickfeld mancher Expertinnen und Experten. (K_1-255, K_1-262, Fem_1-421, Fem_2-176, LP_2-25).

Der Experte LP_2 definiert Gewalt auf folgende Weise:

“What I use as a definition of violence is kind of this definition: It’s a use of force with the intent to hurt somebody. So what I see as important is the

presence of intent. So it is some action, or violence action, it is use of force, which is hurting somebody, but not accidentally, but with intent to hurt him or her.” (LP_2, S. 3 / LP_2-20)

Er betont, dass in seiner Sichtweise von Gewalt immer eine Intention vorhanden sein müsse, andere zu verletzen. Die Expertin Fem_2 meint allerdings, auch ungewollte Verletzungen könnten von Betroffenen als Gewalt empfunden werden (Fem_2-24). Diese Unterscheidung zwischen intendierter und nicht intendierter Gewalt findet sich auch in der Forschungsliteratur.

Ein Experte der Polizei (LP_3) unterscheidet außerdem in individuelle Gewaltformen einerseits gegen Zivilpersonen und andererseits gegen Polizeibeamte und gibt an, er sei als Polizeibeamter von körperlicher Gewalt, Gewalt mit Waffen, verbaler Gewalt und Beleidigung betroffen. Gewalt gegen Polizeibeamte sei auch in der Kriminalstatistik verzeichnet und nachzulesen (LP_3-24, LP_3-48).

Ein Experte für Militär (Ex_1) unterscheidet legale und legitime Gewaltanwendung von Staaten, wobei er legitim als „nicht legal“, aber rechtfertigbar für die Ziele eines Staates beschreibt. Legitime Handlungen eines Staates stellen also einen Grenzbereich zwischen Legalem und Unterlaubtem zur Durchsetzung des Willens gegenüber einem anderen Staat dar (Ex_1-52).

Eine Unterscheidung zwischen strukturellen und individuellen Gewaltformen wurde von mehreren Interviewpersonen getroffen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, GP_2, Ex_1). Zweimalig wurde in den Interviews die Unterscheidung zwischen Aggression und Gewalt erwähnt (K_2, GP_2).

Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über alle von den befragten Expertinnen und Experten genannten Gewaltformen.

Dar. 18: Von Expertinnen und Experten benannte Formen von Gewalt

Individuell		strukturell / kollektiv
Gewalt gegen Zivilpersonen: • physische Gewalt • psychische Gewalt • sexualisierte Formen von Gewalt • verbale Gewalt • Cyberbullying (K_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2)	Gewalt gegen Polizeibeamte: • Waffengewalt • physische Gewalt • verbale Gewalt (z.B. Beleidigung von Beamten)	• ordnende Verhaltenseinschränkung z.B. Schule, Staat (LP_1) • patriarchale, gesellschaftliche Machtstrukturen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, GP_1, GP_2) • Gewaltmonopol Staat: z.B. Militär, Polizei • legale Gewalt • legitime Gewalt (Militärexperte Ex_1)
intendierte Gewalt (LP_2) - nicht intendierte Gewalt (Fem_1)		

Die von den befragten Expertinnen und Experten genannten Formen von Gewalt ähneln vorhandenen theoretischen Modellen von Gewalt. Johan Galtung (1993) unterscheidet in seinem Dreieck der Gewalt beispielsweise direkte Gewalt, strukturelle Gewalt und kulturelle Gewalt, wobei kulturelle Gewalt beispielsweise religiöse oder ideologische Formen der Gewalt beinhaltet, die das Ziel verfolgen, direkte oder strukturelle Gewalt zu legitimieren (Galtung, 1990, S. 291). Der „World report on violence and health“ der WHO (2003, S. 7) nennt als mögliche Beispiele kollektiver Gewalt die instrumentalisierte Gewalt durch Menschen anderer Gruppen mit politischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Zielen. Außerdem zählen bewaffnete Auseinandersetzungen zwischen Staaten, Unterdrückung oder die Missachtung von Menschenrechten beispielsweise zu kollektiven Formen von Gewalt. Es kann zwischen situativen und generellen Machtverhältnissen unterschieden werden. Im ersten Fall erfolgt die Ungleichverteilung von Machtmitteln situationsspezifisch. Generelle Machtverhältnisse dagegen sind langfristig und eindeutig zugunsten von Mächtigeren angelegt und werden häufig gesellschaftlich sanktioniert (Theunert, 1987, S. 41). Bei struktureller Gewalt gibt es keine tatauübenden konkreten Personen, sondern einen Dauerzustand von Gewalt (Imbusch, 2001, S. 39f).²

7.1.2 Subjektive Wahrnehmung von Gewalt

Zu Beginn dieses Kapitels lässt sich feststellen, dass die befragten Expertinnen und Experten erwartungsgemäß ihre eigene subjektive Perspektive in Bezug auf Gewalt vorrangig auf das eigene (berufliche) Haupttätigkeitsfeld richten. Klassische, etablierte Selbstverteidigungskonzepte (K_1, K_2, K_3) stellen individuelle Formen alltäglicher Gewalt bei Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern in den Vordergrund. Feministische Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2, Fem_3) greifen Gewaltsituationen im sozialen Nahfeld und der Öffentlichkeit auf, denen Mädchen und Frauen ausgesetzt sind. Ihr Blickwinkel richtet sich auch auf strukturelle, patriarchale und rassistische Gewaltformen. Weitere subjektive Perspektiven von befragten Expertinnen und Experten fokussieren den Bereich der Gewaltprävention in der Schule (GP_1), der Sozialarbeit (GP_2), der Polizei (LP_3) oder des Militärs (Ex_1).

Mehrere Expertinnen und Experten betonen, bei der Wahrnehmung von Gewalt sei die subjektive Perspektive der Empfindung von Menschen entscheidend (K_2, Fem_1, LP_1, GP_1, GP_2). Der Experte K_2 meint, Sicherheit sei ein subjektives Thema. Wenn Menschen sich unsicher fühlten, dann gelte dies für sie völlig unabhängig von Statistiken (K_2, S.7 / K_2-48). Der Experte LP_1 geht ebenso davon

² Weitere Ausführungen dazu finden sich im Kapitel 3.1 „Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression“.

aus, die subjektive Wahrnehmung von Gewalt müsse nicht mit der Realität übereinstimmen (LP_1-281). Wie bereits im vergangenen Kapitel ausgeführt, zeigt beispielsweise der „reaktive Gewalttyp“ ein stark subjektiv gefärbtes Gewaltempfinden, das nicht der Realität entspricht. Er reagiert auf kleine Vorfälle mit Gewalt, da er sich angegriffen fühlt (GP_1-4, GP_1-22).

In den folgenden Ausführungen werden aus den Aussagen einzelner befragter Interviewpersonen Unterkategorien zur Kategorie „Subjektive Wahrnehmung und Perspektiven von Gewalt“ gebildet. Die Abkürzungen in Klammer (Fem_1, LP_1, K_1, GP_2) bezeichnen, von welcher Interviewperson die jeweiligen Aussagen stammen.

„Gewalt bleibt annähernd gleich im Zeitverlauf“ (Fem_1)

Befragt bezüglich der eigenen subjektiven Wahrnehmung zu Gewalt, und ob sich diese im Laufe der Zeit verändert habe, antwortet die Expertin Fem_1:

„Ob ich merke, dass sich etwas geändert hat? (...) Ehm, das Einzige: (...) Sexistische Gewalt glaube ich, ist ungefähr gleich geblieben, rassistische Gewalt schwebt schon ein bisschen. Weißt du, es kommt in Wellen, ich denke, wir sind jetzt eher in einer Hauptwelle von rassistischer Gewalt. Aber von sexistischer Gewalt habe ich kein Zurückziehen oder Veränderung von sexistischer Gewalt habe ich das einfach nicht gesehen. Ja, es gibt Phasen, wo es mehr in die Medien kommt und Phasen, wo es nicht so viel in die Medien kommt. Aber so grundsätzlich kann ich nicht sagen, dass es ein riesiger Unterschied ist. Die Geschichten bleiben die gleichen. Nein, ich kann keinen großen Unterschied sehen. Das ist sehr niederschmetternd, weil ich diese Arbeit seit dreißig Jahren mache. (lacht) Ich hätte gerne einen Unterschied gesehen.“ (Fem_1, S. 49 / Fem_1-421)

Die Expertin Fem_1 geht davon aus, dass zum Beispiel im Zuge von Flüchtlingswellen oder eines verstärkten Zuzugs durch Migrantinnen und Migranten, rassistische Gewalt für eine gewisse Zeit steigen könne. Bezüglich sexistischer Formen von Gewalt nimmt die Selbstverteidigungstrainerin keinerlei Verbesserungen innerhalb der letzten dreißig Jahre wahr. Über den Zeitverlauf der jüngeren Geschichte Europas seien kaum Veränderungen in Bezug auf Gewaltvorkommnisse zu erkennen.

„Wenn die Polizei zivile Männer schickt, um Frauen zu beschützen, erhöht dies nicht das subjektive Sicherheitsgefühl von Frauen“ (Fem_1)

Die befragte Expertin Fem_1 schildert außerdem eine durchgeführte polizeiliche Maßnahme im Zuge eines Bahn-Projektes, die zum Ziel hatte, das subjektive Sicherheitsgefühl von Frauen zu verbessern:

„Die Bahn wollte irgendetwas machen, dass es für Frauen sicherer wäre. Und dann haben sie gesagt, sie wollten eigentlich mehr Polizisten in zivil in die Bahn bringen. Und ich hatte gesagt: ‘Das sind nur lauter Männer, das sind noch mehr Männer!’ Weißt du, das macht die Bahn nicht sicherer für Frauen (lacht). Weißt du, da gibt es keine subjektiven Gefühle von Sicherheit. Was Frauen sichere Gefühle geben würde, ist, wenn mehr Frauen in der Bahn wären. Dann würdest du ein besseres Gefühl haben, aber nicht wenn lauter Männer irgendwie da sind.“ (Fem_1, S. 10f / Fem_1-57)

Vermehrt männliche Polizisten als zivile „Beschützer“ und Strategie für ein höheres subjektives Gefühl der Sicherheit bei Frauen einzusetzen, hält die Expertin Fem_1 für ungeeignet. Frauen seien in ihrem Alltag von zahlreichen Gewaltformen durch Männer betroffen. Wenn also mehr Männer zu deren Schutz anwesend seien, bewirke dies kaum ein erhöhtes Wohlbefinden und Gefühl von Sicherheit, sondern das Gegenteil.

„Gewalt ist ein soziales Konstruktionsphänomen und unterliegt unterschiedlichen individuellen Sichtweisen“ (LP_1)

Der Experte LP_1 ist der Meinung, es sei wichtig, sich der unterschiedlichen Erlebensperspektive von Gewalt durch verschiedene Personen bewusst zu sein und nennt dazu mehrere Beispiele:

„Also beispielsweise kann der Besuch eines Stadions für eingefleischte Fans eine völlig harmlose Angelegenheit sein, während eine Mutter mit ihrem Kind, die das gleiche Spiel besucht, sich von dieser Situation, von dieser Atmosphäre bedroht fühlt.“ (LP_1, S. 43 / LP_1-284)

„Das ist sehr wichtig, weil Gewalt letzten Endes aus meiner Sicht auch ein soziales Konstruktionsphänomen ist.

Also das können wir beispielsweise an den Diskussionen sehen, die rund um die Mixed Martial Arts geführt werden, wo ein Außenstehender tatsächlich die Inszenierung von brutaler Gewalt entdeckt, aber beispielsweise die beteiligten Akteure haben subjektiv ein ganz anderes Empfinden der Bewertung. Die reden nicht von Gewalt, sondern die reden eben von sehr intensiven körperlichen Auseinandersetzungen.

Hier spielt abseits des kulturellen Unterschiedes und auch der historischen Unterschiede, allein schon der Unterschied zwischen einer Erlebensperspektive von Akteuren und einer Handlungsperspektive eine große Rolle.

Also ein Zuschauer in einem Boxkampf kann das vielleicht anders einschätzen als der Boxer selber. Und insofern macht das schon deutlich, dass Gewalt selbst eine kulturelle Konstruktion ist. Und das beinhaltet auch die Tatsache, dass das, was als Gewalt definiert wird und Kultur, unterschiedlich ausfällt. Und auch unterschiedliche, ich sag einmal „Schwellen“, bei der Hemmschwellen, Toleranz, Akzeptanzschwellen implizieren. Also das, was für unseren Kulturkreis vermeintlich gesichert als Gewalt gilt und in anderen Kulturkreisen überhaupt gar nicht als Problem wahrgenommen wird.“ (LP_1, S. 42 / LP_1-281)

Gewalt sei ein soziales Konstruktionsphänomen und die Wahrnehmung von Gewalt unterliege kulturellen, teilweise historisch gewachsenen und individuellen Unterschieden. Einzelne Menschen, aber auch unterschiedliche Kulturkreise hätten in bestimmten Situationen teilweise völlig unterschiedliche Hemm- und Toleranzschwellen für Gewalt.

Zusammenfassend erinnert der Interviewpartner LP_1 allerdings, dass Wertungen unterschiedlicher kultureller Gewaltwahrnehmungen unangebracht seien:

„Und die unterschiedlichen Perspektiven können am Ende auch unterschiedliche kulturelle Perspektiven sein, aber ich finde gerade irgendwie das Insistieren auf kulturelle Unterschiede immer sehr problematisch, weil wir sehr schnell dabei sind, dann auf diese kulturellen Unterschiede eben auch bestimmte Wertungen abzuleiten. Also beispielsweise unsere Vorstellung von Gewalt oder auch „Nicht-Gewalt“ für selbstverständlich zu halten, als das woanders der Fall ist.“ (LP_1, S. 43 / LP_1-284)

Die eigene Sichtweise von Gewalt höherwertiger im Vergleich zu anderen Kulturen zu sehen, führe zu einer Verstärkung stereotyper Vorstellungen gegenüber fremden Kulturen und sei sehr problematisch.

„Gewalt beginnt, sobald eine Person etwas nicht will und leidet“ (K_1, GP_2)

Der Interviewpartner K_1 meint, Gewalt beginne für ihn, sobald eine Person etwas nicht will (K_1-377). Wie wichtig ein Blick auf das subjektive Empfinden von Menschen bezüglich Gewalt ist, streicht auch der Experte GP_2 hervor:

„Du sprichst die subjektive Perspektive der Gewalt an und das ist sicherlich eine der elementaren für meine Arbeit auch. In der Praxis ist es für mich wichtig, dass ich ausgehe von einer Sache (unv.). Und zwar derjenige oder diejenige, die für sich sozusagen das Gefühl hat, dass ihre Grenzen überschritten werden. Ihre persönlichen Grenzen, ihr Intimraum, aber auch ihre sozialen Grenzen bzw. ihre geistigen, moralischen, ethnischen Grenzen überschritten werden von einem Gegenüber, kann für sich ab einem gewissen Punkt selbst bestimmen, inwieweit diesen Menschen hier Gewalt angetan wird. Wieweit er sich so stark dominiert und beschränkt fühlt in seiner eigenen Ausdrucksweise, in seiner eigenen Freiheit der Ausdrucksweise, der eigenen Lebensführung, dass dieser Mensch für sich selber definieren kann und sagen: ‚Das geht zu weit, hier wird mir sozusagen Macht angetan, hier wird mir Gewalt angetan.‘ Und das ist für mich glaube ich der zentrale Parameter, wieweit jemand hier dies für sich erklärt, dies für sich wahrnimmt und hier an dieser Stelle auch Handlungsbedarf sieht. Das ist für mich ein wichtiger Ausgangspunkt, viel wichtiger, als wenn man jetzt den theoretischen Gewaltbegriff anlegen würde auf eine Situation und sich verzetteln würde in der Frage: ‚Ist das jetzt wirklich Gewalt, ja oder nein?‘ Viel wichtiger ist für mich, ob der Mensch sozusagen leidet unter der Situation, ob er einen Handlungsbedarf sieht, ob er Not sieht, ob er Hilfe signalisiert. Ob er Hilfsbedarf signalisiert.“ (GP_2, S. 7f / GP_2-62)

Der Experte GP_2 streicht heraus, Gewalt beginne dort, wo Menschen leiden, und Gewaltprävention und Selbstverteidigung müssten genau dort ansetzen.

Bestimmungskriterien für Gewalt können sich also einerseits darauf richten, welche Intention dahintersteckt bzw. welche Ziele damit verfolgt werden, und andererseits welcher Schaden bei Personen verursacht wird.

Klassische Gewalttheorien richten häufig ihr Augenmerk auf die Intention von Tätern und Täterinnen. Beispielsweise wird in der Gewaltdefinition der WHO der „absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem Zwang oder physischer Macht“ hervorgestrichen (WHO 2003, S. 6).³ Theunert (1987) definiert dagegen Gewalt als eine

„Manifestation von Macht und/ oder Herrschaft, mit der Folge, und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen.“
(Theunert, 1987, S. 40)

Gewalt liegt also immer dann vor, wenn Menschen als Folge von Macht und Herrschaft oder Macht- und Herrschaftsverhältnissen geschädigt werden unabhängig von der Intention, die dahinter steckt. Das Ziel und die Intention der Gewaltausübung treten dabei in den Hintergrund. Für konkrete Maßnahmen der Gewaltprävention erscheint dieser Ansatzpunkt, vorrangig danach zu fragen, woran Menschen leiden, sehr gewinnbringend.

3 vgl. Kapitel 3.1 „Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression“

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.2	Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt.....	199
7.2.1	Sozialisation und kultureller Hintergrund als mögliche Einflussfaktoren für Gewalt.....	200
7.2.2	(Patriarchale) Hierarchien als Ursache von Gewalt.....	202
7.2.3	Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewaltentstehung als Prozess versus „situativer Moment“ der Gewalt.....	205
7.2.4	Proaktive und reaktive Aggression als Ursache von Gewalt.....	209
7.2.5	Die Suche nach Wertschätzung, Anerkennung, Respekt und Identität als möglicher Motor für Gewalt.....	210
7.2.6	Ressourcenknappheit, Mangelgesellschaften und historisch gewachsene Gewaltstrukturen als Einflussfaktoren für Gewalt.....	212
7.2.7	Liegt Gewalt in der Natur des Menschen?.....	213

7.2 Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt

Zur vorliegenden Kategorie wurden Aussagen von Expertinnen und Experten nach folgenden Extraktionsregeln zugeordnet:

Zur Kategorie „Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt“ werden Aussagen der Interviewpersonen zugeordnet, die mögliche Ursachen und Entstehungswege von Gewalt benennen. Es werden dabei sowohl erwähnte theoretische Hintergründe, als auch benannte Entstehungswege von Gewalt, die für die Praxis von Selbstverteidigung und Gewaltprävention relevant sind, erfasst.

Aussagen bezüglich der eigenen, persönlichen Wahrnehmung von Gewalt und biografischen Erfahrungen mit Gewalt können zu thematisch passenden Kategorien zugeordnet werden, beispielsweise zu den Kategorien „Subjektive Sichtweisen von Gewalt“, „Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt“ oder „Benannte Gefahrenorte, Gefahren- und Gewaltsituationen.“

Die folgenden Interviewfragen wurden in diesem Zusammenhang gestellt:

„Worin sehen Sie Ursachen für Gewalt in unserer Gesellschaft? Unter welchen Bedingungen passiert vermehrt Gewalt und wann passiert weniger Gewalt?“

Mögliche Detailfragen, die teilweise an Interviewpersonen gerichtet wurden, waren:

„Worin sehen Sie die Hauptursachen der Gewalt zwischen den Geschlechtern?“

„Was sind Ihrer Meinung nach die Hauptursachen von Gewalt innerhalb der Geschlechter?“ (Frauen – Frauen, Männer – Männer)

„Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Gewalt, der die unterschiedlichen Geschlechter ausgesetzt sind und den Geschlechterhierarchien in der Gesellschaft?“

In den folgenden Kapiteln wird auf unterschiedliche von Expertinnen und Experten benannte Ursachen und Entstehungswege von Gewalt eingegangen. Ziel war dabei nicht das breite Feld vorhandener theoretischer Modelle bezüglich der Ursachen von Gewalt widerzuspiegeln, sondern zu analysieren, welche Bilder von Gewalt und von deren Entstehung in unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten vorhanden sind und für die Praxis als relevant erachtet werden.

7.2.1 Sozialisation und kultureller Hintergrund als mögliche Einflussfaktoren für Gewalt

Als mögliche Einflussfaktoren und Ursachen für Gewalt wurden von mehreren Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern Sozialisation, Biografie, Bildungsgrad und kultureller Hintergrund von Personen genannt (Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2).

Mangelhaften Bildungshintergrund und das Fehlen einer positiven Konflikt- und Diskussionskultur im Elternhaus sieht beispielsweise eine Interviewpartnerin aus dem Bereich der Sozialarbeit (Fem_3) als möglichen Einflussfaktor für Gewalt. Ein rauer Ton in Familien, in denen wenig mit Worten, sondern hauptsächlich „mit Schimpfen und Nicht-Wertschätzen“ kommuniziert wird, könnten als Verstärker für Gewalt wirken. Sätze wie „Aus dir wird nichts. Schau dich an du Looserin.“ oder geäußerte Double-Binding-Botschaften wie „Du bist mein Schatzi, aber du bist nichts.“, die durch Eltern geäußert würden, beeinflussten auf massive Weise das Selbstbewusstsein der Mädchen (Fem_3-212). Wer nicht gelernt habe, Probleme angemessen zu verbalisieren, fühle sich bei Meinungsverschiedenheiten nicht gehört und trage Konflikte häufiger mit Gewalt aus (Fem_3-248).

Aus ihrem beruflichen Blickfeld als Sozialarbeiterin berichtet die Expertin Fem_3 außerdem, dass Mädchen häufig stark in ihrer Freiheit von den Eltern

eingeschränkt würden und Eltern „sie halt überhaupt nicht raus lassen, sondern anbinden.“ „In diese Welt gehst du nicht hinein, sondern du bleibst zu Hause.“ Die übermäßige Sorge von Eltern vor der bösen Welt „draußen“ und ein gleichzeitiges „Anbinden“ von Mädchen in einem teils macht- oder gewaltvollen zu Hause könne zu vermehrter Gewaltbereitschaft führen (Fem_3, S. 21-24 / Fem_3-212, Fem_3-248).

Der Interviewpartner LP_3 meint:

„Also der Gewaltprozess an und für sich ist ja immer ein sozialisierter Prozess. Also wie mein konkreter Umgang mit Gewalt ist, geht ja immer davon aus, wie ich sozialisiert worden bin. Gleiches gilt natürlich auch für mein Gegenüber. Je nachdem, wer wie hoch sozialisiert wurde, in welcher Gruppe er groß geworden ist, wo Gewalt eine Lösung war oder nicht, fällt natürlich die Anwendung von Gewalt einfacher oder eben schwerer.“ (LP_3, S. 9 / LP_3-88)

Die Expertin und Forscherin GP_1 berichtet von einer selbst durchgeführten Studie in Berufsbildenden Mittleren Schulen, die belegt, dass Mädchen dort in gleicher Weise wie Jungen Konflikte vermehrt körperlich austragen. Sie sieht dafür den geringeren Bildungsgrad im Vergleich zu Jugendlichen aus höheren Schulen als Ursache (GP_1, S. 3 / GP_1-15).

Auch die subjektiven Erfahrungen der Expertin Fem_3 aus dem Bereich der Sozialarbeit mit Jugendlichen stützen dieses Ergebnis:

„Also die gewaltbereiten Burschen sind immer noch viel, viel mehr als die Mädels, aber die Mädels sind schon auch ein bisschen mehr geworden. Sagen wir so, dass die schon jetzt mehr bereit sind, sich auch mit den Fäusten zu wehren, doch, doch, ja, ja. Also grad jetzt Mädels, die Lehre machen und da gibt's schon noch manchmal Schlägereien.“ (Fem_3, S.16 / Fem_3-148)

Nach Wahrnehmung und Erfahrung befragter Interviewpersonen scheint der Umgang mit Gewalt durch soziale Erfahrungen und Bildungsgrad entscheidend mitbestimmt zu sein.

Als mögliches Konfliktpotential taucht in einem Interview auch das Zusammenreffen Jugendlicher aus unterschiedlichen Kulturen auf:

„Da sind ja sehr viele Mädchen aus verschiedenen Kulturen aufeinander gestoßen und manche sind da echt Pfff. (lacht).“ (Fem_3, S.16 / Fem_3-160)

„Wenn man da jetzt etwas über ihre Eltern sagt, das wissen sie dann oft schon untereinander so zu sagen. Da geht der Pegel hinauf und dann wird irgendwie gefetzt, hin und her also mit Worten hin und her. (...) Genau: 'Deine Mama ist ja eine Hure', oder so irgendwas, und dann geht es los von der anderen Seite: 'Pah, die hat meine Mama geschimpft. (lacht) Das ist Ehrenbeleidigung!' oder so irgendetwas, und dann geht das irgendwie hin und her.“ (Fem_3, S. 25/Fem_3-254)

Auch von drei weiteren Interviewpartnern werden kulturelle Unterschiede im Umgang mit Gewalt und ein vermehrtes Gewaltaufkommen in „anderen Kulturen“ erwähnt (K_1-467, K_2-70, Ex_1-95), allerdings werden dabei stereotype Sichtweisen von vermeintlich vermehrter Gewalt durch Fremde transportiert.

Drei Interviewpartner (LP_1-281, LP_3-284, GP_2-164) betonen, dass es sich beim Insistieren auf sozialisatorische oder kulturelle Einflussfaktoren auf Gewalt oft um voreilige Stereotype handle, die möglichst vermieden werden sollten, um nicht stereotype Vorstellungen beispielsweise von besonderer Gewaltbereitschaft innerhalb bestimmter Kulturen zu verstärken:

„Da sind wir bei einem wichtigen Punkt auch im Bereich der Gewaltprävention, also wenn man sich schon mit Tätern auseinandersetzt, ist eben auch wichtig zu verstehen, dass was auch immer sie getan haben, das ist auch das Produkt von Sozialisation und Erziehung zu einem bestimmten Kreis, aus einer bestimmten Familie, an bestimmten Prägungen. Und wenn man verstehen möchte, warum die so sind, muss man eben auch den Kontext verstehen. Und das möchte ich eher fallbezogen machen also bezogen jetzt auf unterschiedliche Perspektiven und weniger jetzt in so grobschlächtigen Kategorien wie Kultur A versus Kultur B.“ (LP_3, S. 43f / LP_3-284)

Sozialisation und Erziehung hätten naturgemäß einen Einfluss auf die Prägungen von Personen, allerdings sei es für Gewaltprävention sinnvoll, individuell und fallbezogen konkrete Strategien zu entwickeln und nicht stereotype Bilder zu verstärken durch Wertungen zwischen „Kultur A versus Kultur B“.

7.2.2 (Patriarchale) Hierarchien als Ursache von Gewalt⁴

Unterschiedliche Interviewpersonen betonen, dass Gewalt häufig im Zusammenhang stehe mit Hierarchien und dem Ziel Macht auszuüben. Dabei gehe meist mehr Gewalt von Mächtigeren aus (K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_2, Ex_1). Zentral sei dabei Schwächere „unten zu halten“, um das Machtungleichgewicht beizubehalten (Fem_1-69).

Feministische Selbstverteidigungskonzepte positionieren sich politisch bewusst gegen jegliche patriarchale, rassistische, ökonomische oder andere Formen ungleicher Hierarchien (Fem_1, Fem_2, Fem_3).

Die Interviewpartnerin Fem_3 geht davon aus, dass Gewalt von Männern gegen Frauen häufig mit stereotypen, patriarchalen Rollenbildern einhergehe. Wer ein eingeschränktes Rollenbild habe, „wird zum Schläger“, wenn die Frau nicht gehorcht:

4 vgl. Theoriekapitel 3.2.4 „Geschlecht und Gewalt – Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt“ und die empirischen Befunde zu den feministischen Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_1, Fem_2 und Fem_3 zu den Themenbereichen Selbstverteidigung und Gewaltprävention: z.B. Kapitel 7.6.4 „Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_1: ‘Selbstverteidigung bedeutet: Ich erwarte Respekt in meinem Leben und bin in der Lage das durchzusetzen’“ oder Kapitel 7.6.5 „Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: ‘Selbstverteidigung ist eine Möglichkeit, die Gesellschaft zu verändern’“

„Bei Gewalt von Männern gegen Frauen geht es stark um Dominieren wollen. Das geht vom Anpfeifen, über Nachgehen oder tatsächlich körperlich angreifen. 'Ich will dich haben, aus, Punkt!'" (Fem_3, S.21 / Fem_3-208)

Männer gerieten beim gegenseitigen Machtkampf leicht in eine Gewaltspirale, bei der Kämpfe in Form von Schlägereien ausgetragen würden. Gegenüber von Frauen gehe es für Männer allerdings darum, die vorhandene Macht durchzusetzen:

„Da geht es darum, die Macht dem anderen zu zeigen: Ich bin dein Beherrscher.“ (Fem_3, S. 6 / Fem_59).

Die Expertin Fem_3 meint, auch Eifersucht gepaart mit ausgeprägten Männlichkeitsstereotypen könne ein möglicher Grund für die Entstehung von Gewalt sein:

„Also Eifersucht ist überhaupt ein hohes Gewaltthema auch, hab ich das Gefühl. Also da werden Mädchen gestalkt, und verfolgt richtig, angerufen, aber dann auch irgendwie bedroht, körperlich abgefangen vorm Job, wo sie arbeiten (...) Vom Exfreund. Wenn die so in der Ehre gekränkt sind in manchen Kulturen also Pff, (...) Ein Mädchen haben wir einmal gehabt, die hat auch wirklich den Job gewechselt, weil sie das dann nicht mehr ausgehalten hat. Er hat täglich aufgewartet vor ihrem Job, wo sie arbeitet.“ (Fem_3, S. 17 / Fem_3-168)

In der „Ehre gekränkt“ (Fem_3) fühlten sich besonders jene Personen, die der Ansicht sind, ihnen stehe eine höhere Position und mehr Ehre als anderen zu.

Auch die Expertin K_3 geht davon aus, Personen, die sich „privilegiert fühlen“ würden vermehrt Gewalt ausüben, um diese Privilegien behalten zu können und reagierten besonders aggressiv, wenn ihnen ihre Vorrechte weggenommen würden (K_3-65).

Wer Macht besitze, verteidige diese Macht häufig sehr massiv und empfinde es sogar als Angriff, wenn diese „Herrschaft“ in Frage gestellt werde. Expertinnen eines feministischen Selbstverteidigungskonzeptes führen an, dass bei ungleichen patriarchalen Machtverhältnissen Frauen, die diese Herrschaft in Frage stellen, oft Gewalttätigkeit unterstellt werde (Fem_2-57).

Eine Expertin eines feministischen Selbstverteidigungskonzeptes führt aus, wie sie Herrschafts- und Machtstrukturen beurteilt:

I: „Das heißt, du siehst Ursachen von Gewalt im Patriachat?“

Fem_1: „Nicht im Patriarchat, aber das Patriachat ist ein gutes Beispiel dafür, aber in jeglicher Art von - ich weiß nicht das richtige Wort dafür - wie Menschen sich über andere hinwegtun. Ob es Rassismus ist, oder 'Wir sind die richtigen (Landsleute) und die, die später gekommen sind, sind es nicht'. Oder dass wir einfach die Grundmenschlichkeit von anderen nicht anerkennen. Das ist wirklich eine Sache von Achtung. Und da ist klar, es hat politische Dimensionen, aber die Grundlage ist immer, dass wir keinen Respekt voreinander haben und dass wir nicht die Menschlichkeit an dem anderen Menschen erkennen. Ich bin empört, wenn ich sehe, wie manchmal die

Flüchtlinge behandelt werden. (...) Diese Menschen riskieren ihr Leben, um hier herzukommen, weil das, wo sie sind, können sie nicht mehr aushalten. Sie werden bombardiert, die haben kein Essen, die haben keine Perspektive und wir in einem Land, das so viel hat. Wir haben so viel.“ (Fem_1, S. 8, Fem_1-48)

Die Expertin Fem_1 meint, Menschen, die sich „über andere hinwegtun“ und sich selbst in einer höheren Hierarchieebene sehen, üben Gewalt gegen andere aus. Ganz egal, ob patriarchale oder rassistische Macht- und Gewaltmuster, es gehe immer darum, anderen Menschen nicht ausreichend Respekt und Toleranz entgegenzubringen.

Ein Großteil der befragten Frauen (Fem1, Fem_2, Fem_3, GP_1) hält Geschlechterhierarchien als relevant für die Entstehung von Gewalt in unserer Gesellschaft. Befragte Männer gehen allerdings kaum auf Machtstrukturen zwischen Männern und Frauen ein. Zwei Interviewpartner (K_1-475, K_2-115, Ex_1-91) meinen, patriarchale Strukturen seien in anderen Kulturen zwar vorhanden und die Stellung der Frau sei dort nicht so gleichwertig wie in unserem Kulturkreis, in westlichen Ländern aber herrsche Gleichberechtigung per Gesetz und meist auch in der Realität. Dieser Meinung widersprechen feministische Konzepte entschieden.

Bezüglich des Phänomens an amerikanischen Universitätscampussen, an denen weibliche Studierende von Vergewaltigungen durch männliche Kollegen betroffen sind, analysiert eine Expertin Fem_1:

„Sie haben das erste Mal keinen Kontakt mit den Eltern, sind das erste Mal in einer etwas freieren Umgebung und dann ohne jegliche Kontrolle. (...) Und dann kommt dieses „male bonding behavior“, wo mehrere Männer zusammenkommen und eigentlich cool sein wollen. Und wie können sie sagen, dass sie cooler als der nächste sind? Das geht über ihre Beziehungen zu Frauen und das ist einfach wirklich erschreckend. Und diese ganze Partyszene und vor allem diese ‘Fraternities’ und ‘Sororities’. Und so was sind eigentlich Gruppen von Männern, die sich zusammentun und männlich sein wollen und sie definieren ihre Männlichkeit durch die Körper von anderen Frauen. Ja. Es ist wirklich erschreckend.“ (Fem_1, S. 9f / Fem_1-51)

Auf ihrer Suche nach Anerkennung in der Gruppe begingen manche amerikanischen junge Studenten Vergewaltigung an weiblichen Studierenden. Mit dieser massiven Verletzung und Herabwürdigung von Frauen würden sie versuchen, ihre Männlichkeit vor anderen Kollegen unter Beweis stellen. Tradierte Männlichkeitsideale und das Ausleben von Männlichkeit durch machtvollen Gesten und gewalttätigen Handlungen seien der Spiegel einer patriarchalen Gesellschaft.

Mehrere Expertinnen und Experten sind sich einig: Ein Machtungleichgewicht und Hierarchien begünstigen Gewalt.

Das Leben von Menschen ist untrennbar mit dem Einfluss unterschiedlicher Gewalthierarchien verbunden und Sozialisation jedes einzelnen Individuums wäre

ohne sie nicht möglich. Strukturelle Gewalthierarchien besitzen teilweise positive ordnende Funktionen wie beispielsweise das ordnende Gewaltmonopol des Staates. Je hierarchischer und machtvoller allerdings individuelle oder strukturelle Ausprägungsformen von Gewalt sind, desto höher ist das Ausmaß an Gewalt. Patriarchale Gewalt trifft daher alle, die in einer patriarchalen Gesellschaft leben.

7.2.3 Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewaltentstehung als Prozess versus „situativer Moment“ der Gewalt

Analyse prozesshafter Einflussfaktoren auf Gewalt

Geht man davon aus, dass Sozialisation, Biographie, Bildungswege oder kulturelle Prägungen mögliche Einflussfaktoren für Gewalt sind, so handelt es sich dabei um eine Perspektive der Gewaltentstehung, deren Wirkmechanismen Menschen über einen längeren Zeitraum prägen.

Mehrere weibliche Interviewpartnerinnen (Fem, Fem_2, GP_1) sehen den Prozess der Sozialisation der Geschlechter als wesentliche Ursache für ein Festlegen von Geschlechtsrollenstereotypen und damit auch begünstigend für bestimmte Verhaltensweisen in Bezug auf Gewalt. Feministische Selbstverteidigungskonzepte betonen außerdem, dass die unterschiedliche Sozialisation der Geschlechter in einer patriarchalen Gesellschaft ein wesentlicher Faktor ist, um patriarchale Gewaltstrukturen zu festigen. Gewalt wird dabei als Prozess verstanden. Für Selbstverteidigung erachten sie für wichtig, diesen rechtzeitig in individuellen Gewaltsituationen abzustoppen und außerdem auf gesellschaftlicher, struktureller Ebene Voraussetzungen für Geschlechtergerechtigkeit zu schaffen.

Eine befragte Expertin erläutert beispielsweise fünf Phasen der Gewalt gegen Frauen:

„Ja, es gibt fünf Phasen von Gewalt, die wir differenzieren: Erst einmal die Planungsphase, wo der Täter in allen Einzelheiten plant. (...) Die zweite Phase ist dann die Ausbauphase, wo der Täter eine Frau oder ein Mädchen sucht. Manchmal ist das ein einfacher Prozess: 'Meine Tochter: Ich kann über sie verfügen.' Oder meine Angestellte, Arbeitskollegin. Aber manchmal sucht er eine Frau oder ein Mädchen. Dann kommt die Testphase: einmal Belästigung, Annäherung. Annäherungen sind sehr häufig, um zu testen und zu sehen, ob die Frau oder ein Mädchen in der Lage ist, etwas entgegenzusetzen. Wenn sie nicht in der Lage ist, etwas dagegenzusetzen, dann eskaliert es mit einer Isolationsphase, wo er versucht eine Situation zu kreieren, wo er alleine ist mit seiner Tochter oder nur Frauen und Mädchen. Das kann ein Zahnarzt sein, der eine Patientin frühmorgens vor der Arbeit bestellt, wenn kein anderer in der Praxis ist. Es könnte eine Dienstreise sein, irgendetwas konstruieren. Oder es kann sein, dass er einfach eine Frau oder ein Mädchen verschleppt irgendwohin in eine einsame Gegend. Ja. Und danach kommt die Anwendung von körperlicher Gewalt. Und das heißt für mich, dass von diesen fünf

Phasen, dass wir vier Chancen schon haben, bevor wir auf die Ebene von körperlicher Gewalt gehen müssen, bevor wir uns körperlich zur Wehr setzen.“ (Fem_1, S. 3 / Fem_1-20)

Die Expertin Fem_1 analysiert, dass gegen Frauen gerichtete Gewalt in den meisten Fällen ein Prozess sei, der in mehreren Phasen ablaufe und nicht plötzlich aus dem Nichts passiere. Täter würden ihre Opfer zuvor testen, daher bestehe für Mädchen und Frauen im Bereich der Selbstverteidigung die Chance, sich rechtzeitig abzugrenzen bzw. die Entschlossenheit zu zeigen, sich zu wehren und Grenzüberschreitungen nicht zu dulden.

Von einem prozesshaften Charakter der Entwicklung von Gewalt geht auch eine Expertin für Gewaltprävention (GP_1) bei Mobbing in der Schule aus. Proaktive Täter empfänden Lust daran, andere zu quälen und würden ihr Verhalten planen. Sie testeten Opfer über längere Zeit aus, um sie gezielt immer wieder verletzen zu können (GP_1-4).⁵

Analyse des situativen Moments der Gewalt

Ein anderer Blickwinkel richtet sich auf den situativen Moment von Gewaltentstehung, bei dem das Verhalten der jeweils beteiligten Personen in der konkreten Situation entscheidend ist:

„(...) von Randall Collins maßgeblich formuliert, der meiner Einschätzung nach einen wichtigen Aspekt mit in diese Diskussion des Gewaltfalls oder der Frage nach Gewalt, der Gewaltentstehung, aber auch der Gewaltbegegnung der Prävention aufwirft. Das ist der situative Moment, das ist der Aspekt, den er als Mikrosoziologe aufbringt, wenn er sagt: Das, was im Moment passiert, ist das Entscheidende. Viel weniger das, wo der Mensch herkommt, wie er sozialisiert wurde oder wie sein Bildungsgrad ist, aus welcher Gesellschaftsschicht er kommt oder wie er erzogen wurde. Sondern vielmehr ist der Moment entscheidend, in dem Gewalt sozusagen droht zu entstehen, in dem Verhaltensweisen drohen zu eskalieren. Ich glaube, das ist ein wichtiger Punkt, der auch bei der Einschätzung von Zielgruppen, mit denen meine Arbeit eine wichtige Rolle spielt.“ (GP_2, S. 9 / GP_2-65)

„Konkretes Beispiel: Immer wieder gibt es Fälle von Menschen, die auf einmal gewalttätig werden, obwohl weder ihre Biografie noch ihre Erziehung, noch sonstige Hinweise darauf deuten, dass dieser Mensch ein potentieller Gewalttäter werden kann. Wie lässt sich das erklären? Kaum aus der Milieutheorie heraus, kaum aus der Sozialisationstheorie heraus oder aus der sozialpsychologischen Theorie heraus, sondern es ist der Moment gewesen, der den Mensch dahin getrieben hat.“ (GP_2, S.24f / GP_2-164)

Bei einer Perspektive auf den „situativen Moment“ der Gewalt sieht der Experte GP_2 weniger äußere Einflüsse wie Biographie und Sozialisation als Einflussfaktoren auf Gewalt für entscheidend, sondern wie die Beteiligten gelernt hätten, in

⁵ vgl. Kapitel 7.2.4 „Proaktive und reaktive Aggression als Ursache von Gewalt“ und Kapitel 7.5.1 „Opfer schützen, Konsequenzen bei Tätern und Mitverantwortung der anderen“

Gewaltsituation zu agieren. In der jeweiligen Situation sei entscheidend, auf welche Verhaltensstrategien einzelne Menschen zugreifen könnten, um Gewalt zu verhindern und um eine Gewaltentstehung rechtzeitig unterbinden zu können.

Diese Perspektive auf den Moment der Gewaltentstehung, den der Mikrosoziologe Randall Collins in den Vordergrund rückt, konzentriert sich auf eine Analyse der kurzen Zeitspanne, bevor Gewalt ausbricht. Randall Collins lehnt im Gegensatz zu bisherigen Theorien einen Blick auf den „Zyklus der Gewalt“ und der Entstehung von Gewalt als längeren Prozess ab.⁶ Der Mikrosoziologe konzentriert sich auf den Moment der Gewaltentstehung und geht davon aus, Gewalttäter müssten eine innere Konfrontationsanspannung überwinden, bevor sie Gewalt ausüben. Auf diesen Moment der Anspannung vor dem Ausbruch der Gewalt spricht der befragte Experte GP_2 an und sieht in dessen Analyse ein großes Potenzial für Gewaltprävention.⁷

Ursachenanalyse konkreter Gewaltsituationen als Basis für Gewaltprävention

Auch der Experte LP_2 meint, es sei wichtig für Gewaltprävention, Ursachen von Gewalt in der konkreten Situation zu hinterfragen und zu analysieren, um den Gewaltzirkel aufbrechen zu können. Die Frage „Warum sind Menschen gewalttätig zu mir?“ könne helfen, Gewaltausübende, die beispielsweise wenig Erfolg in der Gesellschaft hätten und frustriert seien, oder sogar selbst Gewalt in der Familie erfahren hätten, zu verstehen bzw. deren Gewaltmuster einzuschätzen (LP_2, S. 41f / LP_2-499).

Der Interviewpartner LP_1 betont, dass es im Bereich Gewaltprävention weniger um das Auseinandersetzen mit unterschiedlichen theoretischen Ursachenmodellen wie beispielsweise der Frustrations- oder Desintegrationstheorie gehe, sondern um ein Herausfinden der konkreten Ursachen von Gewalt im Einzelfall und Ansetzen beim Individuum selbst.

Als Selbstverteidigungstrainer sei wichtig, Teilnehmende geduldig zu fragen und zu beobachten, um Ursachen von erfahrener Gewalt zu herauszufinden (LP_1, S. 14 / LP_1-99). Außerdem sei in einer vertrauten Atmosphäre auch möglich, sich mit der eigenen Gewalttätigkeit auseinanderzusetzen und diese zu beleuchten, um Ursachen, die möglicherweise auch für andere gelten könnten, zu erkennen (LP_1, S. 15 / LP_1-100).

6 vgl. Kapitel 7.5 „Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten auf Gewaltprävention“ und Kapitel 7.6 „Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte“

7 An dieser Stelle sei angemerkt, dass Randall Collins' Theorie des Moments der Gewaltentstehung von einem sehr engen Gewaltbegriff ausgeht, der vorrangig massive körperliche Gewalt und Waffengewalt in den Fokus nimmt. Die von Collins durchgeführten Analysen beziehen sich auf militärische Kriegshandlungen, Raub und bewaffnete Überfälle, Zerstörungen, Plünderungen, Gewalthandlungen im Sport und Fangewalt oder massive Formen häuslicher Gewalt, die in Medien und Gerichtsakten verzeichnet wurden (Collins, 2010). Collins' mikrosoziologisches Modell wirft eine interessante neue Perspektive auf die Entstehung von Gewalt auf und ist als Ergänzung zu anderen theoretischen Modellen zu werten.

In der folgenden Tabelle wurden Aussagen unterschiedlicher Expertinnen und Experten zusammengeführt und daraus ein Modell unterschiedlicher Zeitebenen der Entstehung von Gewalt entwickelt.

Dar. 19: Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt

Makroebene struktureller, gesellschaftlicher Parameter und der Sozialisation von Menschen
Sozialisation, Biografie, Bildungsgrad, kultureller Hintergrund, strukturelle Gewalt,... beeinflussen das Gewaltverhalten von Menschen. (Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, GP_1, GP_2) Die unterschiedliche männliche und weibliche Sozialisation trägt zur Herausbildung von Geschlechtsrollenstereotypen bei und fungiert als Verstärker für männliche Gewalt. (Fem_1, Fem_2) Fokus von Gewaltprävention: Fakten, Informationen, Diskussion über Gewalt (Fem_1, Fem_2, LP_1, LP_2)
Mesoebene: Anbahnung einer „Täter*innen – Opfer-Bindung“
Täter testen Opfer über eine längere Zeitphase aus, um sicher zu gehen, ein leichtes Spiel zu haben. • z.B. Männergewalt an Frauen: Fünf Phasen der Gewalt von Männern an Frauen: Planung, Auswahl, Testung, Isolation, körperliche Gewalt (Fem_1-20) • z.B. Mobbing als Prozess, in dem proaktive Täter Opfer bewusst auswählen und austesten und über eine längere Phase quälen (GP_1) Fokus von Gewaltprävention: Abgrenzung, Selbstbehauptung, Nein-Sagen, Entwicklung der Entschlossenheit sich rechtzeitig zu wehren; Konsequenzen setzen für Täter (Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1)
Mikroebene des Moments der Gewaltentstehung
Der situative Moment der Gewaltentstehung kurz vor Ausbruch körperlicher Gewalt als möglicher Ansatzpunkt für Gewaltprävention: Analyse der Konfrontationsanspannung, die Angreifende überwinden müssen, bevor sie Gewalt ausüben.⁸ • z.B. Fußballfans kurz vor einer Eskalation von Gewalt, Anspannung kurz vor einer Wirtshausschlägerei, vor einem militärischen Gefecht oder vor einem polizeilichen Einsatz, ... (GP_2) • z.B. Überreaktion auf vermeintliche Gewalt bei reaktive/r Täter/in (z.B. in der Schule) (GP_1) Fokus von Gewaltprävention: Analyse der Emotionen und Affekte im situativen Moment der Gewaltentstehung, kurz bevor körperliche Gewalt oder Gewalt mit Waffen passiert (LP_1, GP_1, GP_2)

⁸ vgl. Theoriekapitel 2.2.6 „Der Moment der Gewaltentstehung“, in dem das von Randall Collins entwickelte mikrosoziologische Modell der Dynamik von Gewalt genauer erläutert wird.

Zusammenfassend lassen sich also unterschiedliche Zeitebenen der Entstehung von Gewalt herausfiltern. Es erscheint nicht angebracht, diese verschiedenen Ebenen als Gegensätze zu betrachten⁹, sondern als sich einander ergänzende Herangehensweisen, um daraus erfolgreiche Strategien der Gewaltprävention zu entwickeln.

7.2.4 Proaktive und reaktive Aggression als Ursache von Gewalt¹⁰

Die Expertin GP_1 erläutert, dass die Forschung zwei Hauptformen der Aggression unterscheidet: proaktive und reaktive Aggression. Proaktive, instrumentelle Aggression habe den Zweck, Macht auszuüben und Opfer zu quälen, der Täter empfinde Lust dabei:

„Also wir argumentieren hier von der Forschung sage ich jetzt, dass es entweder als Ursache die sogenannte instrumentelle Aggression gibt, als eine Möglichkeit. Also proaktive oder reaktive Aggression. Und die proaktive Aggression ist eine Aggression, die Gewalt nutzt, um etwas zu erreichen, sagen wir es einmal verkürzt, und daher auch instrumentell bezeichnet wird. Das geht entweder um Macht, Macht verbunden mit Lustgefühlen, also ich kann über jemanden Macht ausüben, ich kann jemanden anderen quälen und das gefällt mir, das gibt mir sozusagen Zufuhr. Oder instrumentell dahingehend, dass es ein Mittel zu einem anderen Zweck ist, zum Beispiel, dass ich zu einer anderen Gruppe dazugehöre. Also das wird sehr häufig auch dazu eingesetzt, weil Gewalt sehr häufig von Gruppen von Menschen ausgeübt wird, vor allem von Jugendlichen und oft heißt es dann: 'Na ja, wenn du bei uns dabei bist, musst du dich das trauen, musst du das machen.' Und dann tut man das, aber eigentlich als Ziel, dass man dieser Gruppe zugehört. Das ist dann ein eingelerntes Verhalten.

Die zweite Form der Aggression ist eben die reaktive, die geht auf die Aggressions- und Frustrationshypothese zurück, das ist eigentlich ein Verhalten, dass ich reagiere mit Gewalt auf eine wahrgenommene, das ist auch wichtig - es muss nicht eine reale sein - Bedrohung. Also ich fühle mich bedroht, fühle mich unter Druck und ich reagiere darauf.“ (GP_1, S. 2 / GP_1-4)

Die Expertin GP_1 erläutert die Unterschiede zwischen instrumenteller, proaktiver und reaktiver Aggression. Während proaktive Täter immer einen bestimmten Zweck verfolgten, bewusst Macht ausübten und Lust beim Quälen von Opfern empfinden, sei die reaktive Form der Aggression ähnlich wie die Reaktion bei einem Fluchtreflex und diene dem Abbau von Frustrationen. Reaktive Täter interpretierten nach der Theorie der sozialen Informationsverarbeitung zu viele Reize

⁹ Randall Collins lehnt eine Theorie vom Zyklus der Gewalt ab. Auch bei schweren Misshandlungen innerhalb der Familie geht er nicht von einem sich über einen längeren Zeitraum anbahnenden Prozess der Gewalt aus. Laut seiner Theorie werden familiäre Täter von einer gefährlichen Vorwärtspanik erfasst ähnlich wie Soldaten, die in manchen Fällen einen vernichtenden, überbordenden Gegenschlag gegen zivile Dörfer ausüben (Collins, 2010, S. 136-139, S. 203ff, S. 216ff).

¹⁰ Weitere Ausführungen dazu finden sich im Kapitel 7.5.11 „Opfer schützen, Konsequenzen bei Tätern, Mitverantwortung der anderen“

als absichtlich gegen sie gerichtet. Sie fühlten sich bedroht von unabsichtlichen Kleinigkeiten wie beispielsweise einem Stolpern oder leichten Anstoßen durch andere und vermeintlich angegriffen. Außerdem hätten diese Personen meist ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire, um Probleme kommunikativ zu lösen. Sie griffen sehr schnell zu gewalttätigen Lösungsstrategien wie schlagen oder brüllen. Oft handle es sich um impulsive, hyperaktive Menschen, die an ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) leiden (GP_1-4, GP_1-22).

Ein Beispiel für reaktive Aggression nennt die Interviewpartnerin Fem_3 aus dem Bereich der Sozialarbeit mit den von ihr betreuten Mädchen:

„Und mit meinen Mädels gepaart mit Aggression, weil sie einfach nicht wissen, wie sie sich anders wehren sollen. Oder das ist cool für sie, keine Ahnung, und sich dann richtig verbeißen in der anderen ja. Habe ich auch schon gehabt, Mädels, die dann Vorstrafen dafür einkassiert haben, weil sie einfach zu - also aus ihrer Sicht 'sich gewehrt haben', aber aus meiner Sicht war es ein Angriff.“ (Fem_3, S. 8 / Fem_3-136)

Während gewaltbereite Mädchen behaupten sich selbst verteidigt zu haben, sieht die Expertin Fem_3 in ihrem Verhalten eher überbordende reaktive Aggression und einen Angriff.

Reaktive Aggression, die als Überreaktion gewertet werden kann und nicht von Haus aus in böser Absicht passiert und andererseits proaktive, bewusst zu einem bestimmten Zweck ausgeführte Aggression, stellen mögliche zentrale Ursachen für die Verletzung anderer Menschen dar.

7.2.5 Die Suche nach Wertschätzung, Anerkennung, Respekt und Identität als möglicher Motor für Gewalt

Eine Interviewpartnerin meint, Gewalt habe viel mit Respekt vor anderen und Respekt vor sich selbst zu tun (Fem_3-56): „Wenn ich keinen Respekt vor mir selber habe, dann werde ich auch versuchen, mich mit Gewalt durchzusetzen.“ (Fem_3, S. 6/ Fem_59)

Der Interviewpartner (K_2) sieht als mögliche wesentliche Ursache von Gewalt zwei große Ängste des Menschen:

„Es reduziert sich immer auf zwei Dinge: Entweder nicht genug zu sein oder nicht geliebt zu werden. Alle Ängste reduzieren sich auf psychologisch die zwei. Sagen die Fachleute. Ich bin jetzt weder Psychologe noch Psychiater, ja. Aber die sagen, es lässt sich alles auf diese zwei Ängste herunterreduzieren.“ (K_2, S.11 / K_2-74)

Der Gewaltpräventionsexperte GP_2 erläutert, dass männliche Jugendliche etwa ab dem Alter von 13 Jahren bis zum Übergang zum Erwachsenenalter in der Phase der Identitätssuche im Übergang zum Erwachsenenalter laut Kriminalstatistik

überproportional häufig Gewalttätern, aber auch zu Opfern von Gewalt würden (GP_2-39):

„Diese Gruppierungen von jungen Menschen sind natürlich noch immer verhaftet auch in der Phase der Identitätssuche und sind sehr stark auch beeinflusst oft in dieser Phase der Identitätssuche durch die Einschätzung und durch die Werte- und Normorientierung ihrer Peergroup, in der sie sich aufhalten. Da geht es darum, dass junge Menschen natürlich versuchen wollen, Anerkennung und ja Wertschätzung ihrer Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten zu erlangen. Viele dieser jungen Menschen haben noch nicht wie ältere Menschen zum Beispiel eine spezifische Rolle in der Gesellschaft, sind noch auf der Suche nach einer Rolle in der Gesellschaft. Haben noch keine gefestigten Berufs- oder familiären Strukturen, keine Berufsstrukturen oder familiären Strukturen. Befinden sich sozusagen in einer Übergangsphase der Kindheit in die Erwachsenenwelt, in der sozusagen viele Herausforderungen auch lauern, aber halt auch für sie die Notwendigkeit besteht, sich selbst zu beweisen. Also ihre Fähigkeiten zu beweisen. Und häufig geschehen diese identifikationsbildenden Strukturen auch gerade über Konflikte. Konflikte müssen nicht immer per se gewalttätig sein, aber über den Konflikt, sprich die intensive Auseinandersetzung mit meinen Opponenten und meinem Gegenüber, schaffe ich es aber auch viel über mich zu erfahren. Der Kampf als Phänomen eröffnet natürlich den beiden Opponenten und Kombattanten immer Entwicklungsmöglichkeiten. Und deswegen eröffnen sich gerade über Konflikte jungen Menschen die Möglichkeit auch sich weiter zu entwickeln.“ (GP_2, S. 17 / GP_2-108)

Männliche Jugendliche verliehen in der jugendlichen Phase der Identitätssuche ihren Wünschen häufig durch Gewalt Nachdruck. Dies spiegle die Suche ihrer persönlichen Rolle in der Gesellschaft wider und die Notwendigkeit sich darin zu beweisen und sich weiter zu entwickeln. Aspekte des Erlebens, Spaßhabens, Durchbrechens von Langeweile und der Suche nach Anerkennung in der Peergroup spielten dabei eine Rolle (GP_2-100)

Wobei es dabei nicht primär um Gewalt gehe, sondern darum, mit Opponenten in Dialog zu treten:

„Das droht dann manchmal auch in Gewalt umzuschlagen, aber ich sage für mein Dafürhalten ist es nicht der erste Ansatz. Das ist sozusagen der Kollateralschaden, der entsteht, wenn man auf eine konflikthafte Art und Weise versucht, in den Dialog zu treten, Grenzen überschreitet und Eigendynamiken sozusagen dann in Gang gesetzt werden.“ (GP_2, S. 18 / GP_2-108)

Auf der Suche nach Anerkennung würden manche Jugendliche Konflikte gewalt-sam austragen. Gewalt sei dabei allerdings nicht bedenklich einzustufen, sondern als „Kollateralschaden“ auf dem Weg zum Erwachsenwerden.

Die Suche nach Wertschätzung und Anerkennung durch andere und der Drang, sich deren Respekt zu erkämpfen, könnten vor allem für männliche junge Menschen über den Weg der Gewalt führen.

7.2.6 Ressourcenknappheit, Mangelgesellschaften und historisch gewachsene Gewaltstrukturen als Einflussfaktoren für Gewalt

Der Interviewpartner K_2 sieht als eine mögliche Ursache von Gewalt den Hunger in der Welt: „Wie gesagt, wenn man den Hunger der Welt heilen würde, glaube ich würden sich sämtliche Dinge aufhören.“ (K_2, S.11 / K_2-74)

„Nicht genug zu haben“ und knappe Ressourcen wird auch von einigen anderen Interviewpersonen als wesentliche Ursache von Gewalt angesprochen, wie zum Beispiel zu wenig Nahrung (K_3-65), Raumnot in Städten (Fem_3-208), soziale Armut und geringe Löhne zu haben (LP_2-44).

In Mangelgesellschaften ist nach Meinung des befragten Militärexperten Ex_1 der Gewaltpegel von Haus aus höher als in unserem Kulturkreis:

„Also eines ist sicher: In Mangelgesellschaften ist Gewalt höher. Wenn ich nicht um Ressourcen kämpfen muss, brauch ich nicht so leicht Gewalt ausüben. (...) Bei primären Gewalt-Ausüben-Kontexten hat es sicher damit zu tun, dass du einfach dein Leben nicht so gestalten kannst, wie du es gerne willst und daher eher bereit bist, zu Gewalt zu greifen, wie wenn dir etwas im Wege ist.“ (Ex_1, S. 9 / Ex_1-98)

Nach Beobachtung des befragten Experten Ex_1 sei Gewalt in Krisenregionen viel alltäglicher, spontaner und unberechenbarer. Gewalt könne dort im Alltagsleben tödlich sein. Diebe würden beispielsweise in Selbstjustiz von der Bevölkerung in Reifen gesteckt und angezündet. Dieser anscheinend spontane Volkszorn und die hohe Grundschwelle von Gewalt scheinen allerdings historisch kulturell über Jahrzehnte gewachsen zu sein.

„(...) historische Momente, die ewig weit zurückliegen, sind im kollektiven Gedächtnis, sodass Gewalt völlig spontan ausbricht und einfach Teil des Lebens ist. Man rechnet damit in ganz anderer Form als wir Europäer, mit Gewalt konfrontiert zu werden, also auch im Alltagsleben, die auch tödlich sein kann. Aber ich glaub, das ist schon kulturell sehr unterschiedlich immer.“ (Ex-1, S. 7, Ex_1-82)

Er sieht einerseits Ressourcenknappheit und andererseits historisch begründete, schwelend vorhandene Gewaltpotentiale als mögliche Ursachen für ein vermehrtes Vorkommen von Gewalt. Er geht von einem kulturell unterschiedlichen Umgang mit Gewalt in Abhängigkeit von kulturellen und historisch gewachsenen (Gewalt-)Strukturen aus.¹¹

7.2.7 Liegt Gewalt in der Natur des Menschen?

Der Interviewpartner K_1 meint bezüglich möglicher Ursachen von Gewalt: ¹¹

„Das liegt in unserer Natur. Das ist in uns drinnen. Wenn wir auf die Welt kommen, sind wir eigentlich gewalttätig.“ (K_1, S. 37/K_1-286)

Dass Gewalt in unserer Natur liege und normal sei, bekräftigt der Interviewpartner an späterer Stelle durch die Ansicht, Kinder seien bereits bei ihrer Geburt gewalttätig, da sie schreien, wenn sie etwas nicht bekämen. Erst im Laufe der Entwicklung würden sie erkennen, dass Gewalt keine Lösung sei und lernen sich empathisch in andere hinein zu versetzen (K_1-303).

Zwei sehr konträre Perspektiven bezüglich der Entstehungswege von Gewalt sind in den folgenden Ausführungen genannt. Der Interviewpartner Ex_1 resümiert aufgrund seiner Erfahrungen als militärischer Koordinator in Konfliktherden der Welt:

„Ja, meine Wahrnehmung von Gewalt hat sich insofern nicht verändert, aber manifestiert, dass ich heute auch der Überzeugung bin, dass sie Teil des menschlichen Lebens ist, und zwar unvermeidlich und unverhinderbar. Die gewaltfreie Gesellschaft ist für mich kein Ziel, sondern eine Illusion. Und es geht egal in welcher Ebene, ob das jetzt zwischen Staaten ist oder innerhalb des Staates oder zwischen Gruppen, oder in der Familie oder wie immer, es geht eigentlich nur darum, dass man die anarchische Gewalt beherrscht. Durch was auch immer, durch Regeln, durch Organisationsformen, durch die staatliche Aufsicht, durch was auch immer, ja, Gewalt wird es immer geben und es geht darum, sie zu ordnen. (...) Und es gibt unterschiedliche Arten, das reicht im Kriegsvölkerrecht, das eigentlich nur die Gewalt regelt, wie viel ist erlaubt und was ist nicht erlaubt, aber nicht, dass es per se verboten ist, ja.“ (Ex_1, S. 6 / Ex_1-72)

Der Experte Ex_1 geht davon aus, Gewalt sei ein unverhinderbarer Bestandteil menschlichen Lebens, den man durch staatliche Kontrolle oder rechtliche Vorschriften lediglich eindämmen, allerdings niemals beseitigen könne.

Dem gegenüber steht die völlig konträre Perspektive des Gewaltpräventionsexperten GP_2:

¹¹ Als Beispiel historisch gewachsener Gewaltstrukturen seien an dieser Stelle auch die im Kapitel 3.3.3 „Gewalt in Kindheit und Jugend“ ausgeführten Fakten näher erwähnt. Sie zeigen, welchen starken Einfluss in unterschiedlichen europäischen Ländern historisch gewachsene Praktiken und gesetzliche Verbote im Bereich der Züchtigung von Kindern durch Erziehungsberechtigte oder pädagogisches Personal aufweisen. Die Züchtigung von Kindern wurde in Österreich erst 1989 verboten, in Deutschland 1990. Dementsprechend sind die Zahlen jener Eltern, die ihre Kinder körperlich bestrafen, noch immer deutlich höher als in nordischen Ländern, die ein solches Gewaltverbot schon viel früher gesetzlich verankerten (BMWFJ, 2009, S. 118ff). Vergewaltigung in der Ehe ist in Österreich erst seit 1989 strafbar (Lindner, 1992; Breiter, 1994), Deutschland verankerte diesen Tatbestand erst seit 1997 im Strafgesetzbuch (Gerste, 1997). Jede vierte bis fünfte Frau ist in Österreich und Deutschland laut Studien von Gewalt in einer Beziehung betroffen (Köberlein, 2008, S. 10). Obwohl im polizeilichen Kontext oder Frauenhäusern Gewalt in der Ehe oder Partnerschaften seit langem ein wohl bekanntes Phänomen ist, kommt diese Tatsache nach wie vor nur sehr selten im Bewusstsein der Öffentlichkeit an, wird teilweise verleugnet und als vermeintliches Randphänomen betrachtet. In zahlreichen Ländern der Welt ist das Schlagen von Kindern und Ehefrauen bis heute nicht verboten und üblich.

„Der Mensch ist grundsätzlich erstmal ein soziales Wesen und ist auf funktionierende soziale Situationen und ist auf ein Gelingen des Sozialverhaltens angewiesen. Das ist die Prämisse des Menschen. Der Mensch ohne Sozialität wäre nicht lebensfähig. D.h. die Grundvoraussetzung, auf der wir handeln, heißt eigentlich: Der Masterplan des Menschen ist sozial zu sein. Sprich den anderen nicht zu verletzen, den anderen nicht zu vernichten, sondern mit dem anderen auszukommen. (...)“

Situationen, die dieser Grundannahme entgegenlaufen oder wieder gegen laufen, bedeuten eigentlich, dass der Mensch eine Strategie entwickeln muss, genau dieses soziale Moment zu bekommen. Sprich: er handelt gegen seine menschliche Natur, er handelt gegen das soziale, (...) erwünschte und erforderte Handeln. Dafür laufen viele innere Prozesse ab. Einer der ganz wichtigen Prozesse, der hier stattfindet ist nämlich der, dass der Mensch selber Angst bekommt vor seiner eigenen Gewalthandlung. (...)“

D.h. man muss sozusagen diese Anspannung, die dort entsteht, diese Angst die so aufkommt, muss man überwinden lernen, um überhaupt gewalttätig zu sein. Das ist mit sehr großen Anstrengungen verbunden. Und man kann das auch in den Situationen bei Menschen förmlich beobachten. Man kann es diagnostizieren, wie sie es schaffen sozusagen in einer Anspannungssituation diese innere Angst zu bekommen um dann am Ende gewalttätig zu werden. Das ist also mit einer Verhaltensstrategie verbunden, die man erst einmal entwickeln muss und erlernen muss und das ist alles andere als leicht.“ (GP_2, S. 28 / GP_2-184)

Als Conclusio der Argumentation, Sozialität anstatt von Gewalt liege in der Natur des Menschen meint der Gewaltpräventionsexperte GP_2:

„Aber für mich ist das die Grundannahme, dass ich glaube, dass der Mensch zunächst erst einmal ein soziales Wesen ist, und dass er Verhaltensstrategien erst entwickeln muss, um Ängste zu überwinden, die aufkommen, in dem Moment, wenn Gewalt im Raum steht. (...) Das ist mir unbedingt wichtig, weil das verändert den Blick auf die gesamte Situation und auch auf die Zielgruppe und auch auf potentielle Täter oder potentielle Opfer: Gewalttätig sein ist nicht leicht!“ (GP_2, S. 30 / GP_2-198)¹²

Gewalt falle Menschen nicht leicht. Menschen seien von Grund auf soziale Wesen und bräuchten eine positive Sozialität mit anderen Menschen, um überleben zu können. Gewalthandlungen würden diesem „Masterplan“ entgegenlaufen, daher brauche es einer großen Überwindung von Menschen, dieses natürliche Grundmuster von positiven sozialen Mechanismen zu überschreiten. Diese Momente der Anspannung vor einem Gewaltausbruch, in denen Angreifende ihre Angst vor Gewaltausübung überwinden, seien nach außen sichtbar und nutzbar für Gewaltprävention.

¹² vgl. Kapitel 7.5 „Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten auf Gewaltprävention“ und Kapitel 7.6 „Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte“

Der oben zitierte Experte Ex_1 sieht dagegen Gewalt und Kriege zwischen Menschen und Völkern als unabwendbaren Teil unserer Gesellschaft, der sich nur durch Regeln und Gesetze kanalisieren ließe.

Während also der Experte Ex_1 meint, Gewalt liege in der Natur des Menschen, geht der Experte GP_1 im Gegensatz dazu davon aus, das positive Streben nach Sozialkontakten entspreche dem natürlichen Verhalten des Menschen, Gewalt stelle dabei nur eine mögliche negative Ausformung dieser Sozialität dar.

Beide Positionen sind nachvollziehbar. Für Gewaltprävention birgt die Grundprämisse, jeden Menschen als soziales Wesen zu begreifen, das verletzlich ist und nach Wertschätzung und Anerkennung sucht, ein wertvolles Veränderungspotential.

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.3	Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen.....	217
7.3.1	Von Expertinnen und Experten benannte Gefahrenorte für Gewalt	218
7.3.2	Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen.....	222
7.3.3	Zusammenfassung: Gefahrenorte und Gefahrensituationen in unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten.....	237

7.3 Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen

Die Aussagen von Interviewpersonen wurden nach folgender Extraktionsregel zur Kategorie „Benannte Gefahrenorte, Gefahren- und Gewaltsituationen“ zugeordnet:

Zur Kategorie „Benannte Gefahrenorte, Gefahren- und Gewaltsituationen“ werden Aussagen und Bewertungen von Interviewpersonen zugeordnet, die explizit Orte oder Situationen im Zusammenhang mit Gewalt nennen.

Den Expertinnen und Experten wurde im Interview folgende Frage in Bezug auf diese Kategorie gestellt:

„Was sind Gefahrenorte, Gefahrensituationen und Gewaltsituationen, denen Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen im Alltag ausgesetzt sind, (mit denen man sich in der primären Gewaltprävention bzw. Selbstverteidigung auseinandersetzen sollte?)“

„Sind Männer und Frauen, Jungen und Mädchen von ähnlichen oder von unterschiedlichen Formen von Gewalt betroffen?“

Antworten der Interviewpersonen auf die folgende Interviewfrage wurden ebenfalls häufig zu dieser Kategorie zugeordnet:

„Mit welchen Gewaltformen haben oder hatten Sie beruflich oder in Ihrer Freizeit zu tun? (im Training, im Ernstfall, in Präventionsprogrammen,...)“

Im folgenden Kapitel werden Gefahrenorte für Gewalt analysiert, die von den befragten Expertinnen und Experten genannt wurden. Danach folgt eine getrennte Interpretation der einzelnen Fälle bzw. befragten Expertinnen und Experten, die jeweils unterschiedliche Konzepte repräsentieren, bezüglich deren Sichtweise zu Gefahren- und Gewaltsituationen.

7.3.1 Von Expertinnen und Experten benannte Gefahrenorte für Gewalt

In zahlreichen Konzepten der befragten Selbstverteidigungs-Expertinnen und -Experten liegt ein klarer Fokus auf öffentlichen Räume (z.B. Auto, Lift, Tiefgarage, Hauptbahnhof, Freibad, Abendlokal) (K_2, K_3, LP_1 und LP_3). Die Interviewpersonen LP_1 und LP_3 nennen zusätzlich zu öffentlichen Plätzen auch die Schule als möglichen Gefahrenort. K_3 geht davon aus, dass „immer und überall“ Gewalt passieren könne, gibt dafür aber wenig konkrete Belege. Die Interviewperson K_3 führt aus, auch wenn es einzelne neuralgische Gefahrenorte gebe, rechne man, egal an welchem Ort, nie mit Gewalt. Sie passiere meist völlig überraschend. Implizit wird damit transportiert, Gefahrenorte befänden sich hauptsächlich in der Öffentlichkeit und Gefahrensituationen passierten eher plötzlich und unerwartet durch fremde Personen (K_3, S. 3f / K_3-45).

Neben öffentlichen Orten sehen die Interviewpersonen K_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1, GP_2 soziale Nahräume der Familie, Partnerschaft, Schule und des Arbeitsplatzes als mögliche Gefahrenorte.

Drei Interviewpersonen (Fem_1, Fem_3, GP_2) nennen im Speziellen einsame bzw. dunkle, schlecht ausgeleuchtete Plätze fern der Öffentlichkeit als Gefahrenorte. Auch das Internet als möglicher Raum für Missbrauch und Gewalt wird von drei Interviewpersonen genannt (K_1, Fem_3, LP_2). Auffallend ist, dass feministische Frauenselbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2, Fem_3) im Vergleich zu anderen Konzepten einen sehr spezifischen Blick auf den sozialen Nahraum als Gefahrenort für Frauen und Mädchen richten. „Also der gefährlichste Ort für Frauen ist das eigene Bett und die eigene Wohnung.“ meint beispielsweise eine Vertreterin eines feministischen Selbstverteidigungskonzeptes (Fem_2, S. 13 / Fem_2-123). Auch eine Vertreterin des feministischen Selbstverteidigungskonzeptes Fem_1 ist derselben Meinung und argumentiert dies folgendermaßen:

„Weißt du die gefährlichen Orte für Frauen und Mädchen sind zu Hause. Gleich da, weißt du. Ich meine, ausgebildet im Straßenkampf, du kommst nach Hause und dann wirst von deinem Vater missbraucht. Eben das. Ja und das sind die Themen, die wir da angehen in unseren Kursen. Es geht nicht um den Fremden. Und trotzdem kommen Frauen in unsere Kurse, weil die Angst vor Fremden gelernt haben. Wir müssen schon sensibel sein, dass wir

auf beides eingehen, aber auch mit dem Blick auf: Was ist die Realität. Was ist die Realität!? Die Realität ist die Chance, dass die von einem Lebensgefährten umgebracht werden, ist so viel größer, als von irgendeinem wildfremden Menschen. Die sind ganz klein, diese Chancen, diese Möglichkeiten. Und trotzdem, diese Frauen wollen immer einen Fremden im Visier haben und das ist Teil von der Opferrolle, wie ich immer sage. Und dann lernen wir dabei, wenn wir nicht die richtige Information haben, dann sind wir ausgeliefert, wenn unser Partner die Hand an unserem Hals hat und versucht das Leben aus uns raus zu würgen. Weil wir dann immer noch dabei sind zwischen: „Aber ich will es nicht wahr haben“, weißt du. Geht gar nicht, das ist nicht der Moment die Sachen zu betrachten. Die Betrachtungsweise ist in einem Selbstverteidigungskurs, wo es klar ist, egal, wer die Hände am Hals hat: Ich muss mich zur Wehr setzen.“ (Fem_1, S.44 / Fem_1-370)

Die Expertin Fem_1 macht darauf aufmerksam, dass Selbstverteidigungstrainings, die für den „Straßenkampf“ ausbilden, für Mädchen und Frauen an der Realität vorbeigehen. Im Gegenteil würden solche falschen Bilder sogar zu einer Gelähmtheit und Inaktivität von Frauen beitragen, wenn sie tatsächlich von Gewalt durch ihren Partner betroffen seien, da sie mit dieser Situation nicht rechnen.

Von den Vertreterinnen des Selbstverteidigungskonzeptes Fem_2 wird außerdem eine Fülle von Gefahrenorten genannt, die meist nicht so sehr im Fokus „klassischer“, etablierter Konzepte bzw. der Öffentlichkeit liegen: institutionelle Wohnheime, Flüchtlingsheime, Spitäler, Universitäten, Arztpraxen, Gerichte oder Arbeitsplätze. Der Blick feministischer Konzepte ist vor allem darauf gerichtet, wo Frauen und Mädchen Belästigungen und Gewalt erfahren können: Beispielsweise sexuelle Übergriffe in Spitälern durch Pfleger oder Ärzte und sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz. Frauen mit Migrationshintergrund, die ein Kopftuch tragen, würden besonders häufig in der Öffentlichkeit Opfer von Gewalt und beispielsweise aus rassistischen Gründen bespuckt oder vom Gehsteig gestoßen. Auch öffentliche Heime werden von Fem_2 als Orte für Gewalt genannt, wie Pflegeheime oder Flüchtlingsheime, in denen Frauen teilweise damit konfrontiert seien, dass plötzlich ein fremder Mann im eigenen Bett liege. Rassistische Gewalt, Gewalt gegen sozial schwache Menschen und auch strukturelle Gewaltformen des Staates oder des patriarchalen Gesellschaftssystems sind neben sexistischer Gewalt im Konzept Fem_2 stark im Fokus. Auch sexistische, brutale Gewaltformen gegen Frauen an Kriegsschauplätzen werden von Fem_2 benannt:

„Aber dass in einer Kriegssituation, auch eine sexistische Gewalt ein ganz ein wesentlicher Motor ist.(...) Also mir fällt jetzt da nur ein, dass die, was jetzt gerade ein Thema war, dass in (Staat) zum Beispiel, das Militär gegen die (Volksgruppe) auch so ist, dass die Frauen, die Kämpferinnen nicht nur getötet werden sozusagen, sondern die werden dann noch einmal nackt vergewaltigt und Gegenstände in die Öffnungen gesteckt, in die Vagina und öffentlich drapiert. Das heißt ein ungeheurer sexistischer... Also Folter, Gewalt, das ist auch ein Teil von einer Kriegssituation, aber das würde nicht existieren,

wenn nicht sozusagen diese Gewalt eine Grundbasis wäre. Oder auch wie im (Staat)-Krieg, wo es einmal öffentlich geworden ist, dass sozusagen Vergewaltigung von Frauen eine Kriegsstrategie ist. Aber das ist immer auch ein Spiegel, wenn die Gesellschaft auch schon sexistische Strukturen, Grundstrukturen hat, wird das nicht funktionieren.“ (Fem_2, S.14 / Fem_2-127)

Die Expertin Fem_2 stellt in diesem Zitat einen ursächlichen Zusammenhang zwischen patriarchalen und sexistischen Strukturen der Gesellschaft und dem bewussten Einsatz von Gewalt gegen Frauen als Kriegsstrategie her. Sexistische Strukturen einer Gesellschaft seien die Basis für brutale Gewalttaten an Frauen. Vergewaltigungen und massive Gewalt an Frauen würden nur patriarchale Machtstrukturen widerspiegeln.

Auch ein Experte für Militär nennt aus seinem beruflichen Erfahrungsbereich als mögliche Gefahrenorte für Gewalt Krisenregionen, Gefechts- und Kriegsschauplätze:

„Wenn man, was weiß ich wo hinkommt ein paar Tage später, nachdem dort ein Gefecht stattgefunden hat, dann siehst du halt (...) Da siehst du Verwundete, siehst du Tote, das ist halt so. Das ist halt, das kann lang zurückreichen, das kann auch relativ kurz sein.“ (Ex_1, S. 5 / Ex_1-63)

Der Experte schildert eigene Erfahrungen vom Eintreffen des Militärs an Gefechts- und Kriegsschauplätzen, an denen Personen verletzt oder getötet wurden.

Der Hauptfokus dieser Arbeit liegt auf Gewaltprävention für Gefahrensituationen im Alltag von Menschen. Die folgende Tabelle zeigt zusammenfassend, welche möglichen Orte für Gewalt von den einzelnen Expertinnen und Experten explizit genannt wurden. Die Abkürzungen K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_1, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2 stehen für die jeweiligen befragten Expertinnen und Experten.

Dar. 20: Von Expertinnen und Experten benannte Gefahrenorte

Etablierte „klassische“ Selbstverteidigungskonzepte		
K_1 • vor der Schule • in der Schule • Familie • Arbeitsplatz • beim Aussteigen aus dem Autobus • Straßenbahn • Internet und soziale Netzwerke → Fokus auf öffentliche Räume und den sozialen Nahraum	K_2 • Auto • Lift • Tiefgarage • U-Bahn • Disko • Kirtagszelt → Fokus auf öffentliche Räume	K_3 • immer und überall • Straße → Fokus auf öffentliche Räume

Feministische Selbstverteidigungskonzepte		
Fem_1 • zu Hause • Arbeitsplatz • Arztpraxis • Auto • einsame Gegend • Universität • Gesellschaftssystem • Patriarchat → Fokus auf den sozialen Nahraum, öffentliche Räume und das Patriarchat als „Gefahrenort“	Fem_2 • das eigene Bett, eigene Wohnung • Ehe, Partnerschaft, Familie • institutionelle Wohnheime, Flüchtlingsheime • Spitäler, Arztpraxen • Schule • Arbeitsplatz • Universität • öffentlicher Raum • Abendlokal • Kriegsschauplätze • strukturell: Gesellschaftssystem, Staat, Gerichte → Fokus auf sozialen Nahraum, öffentliche Räume und Patriarchat	Fem_3 • vor der Arbeit • Disko • Einkaufszentrum • Heimweg • Straße • zu Hause • Bar • dunkle Orte (allerdings nicht der Wald) • Park • lange U-Bahnschächte • Handy und Internet • Partnerschaft → Fokus auf den sozialen Nahraum und öffentliche Räume

Selbstverteidigungskonzepte der professionellen Lehre mit wissenschaftlichem Hintergrund		
LP_1 • Fußgängerzone • Freibad • Schule, Förderschulen • Auto, Parkhaus • Wald • Hauptbahnhof • Haus, Flur • Parkplatz • Fußballverein • Kreuzfahrtschiff → Fokus auf vorwiegend öffentliche Räume	LP_2 • Schule • Internet • vor der Haustüre • Partnerschaft • Auto • Abendlokal, Theater → Fokus auf vorwiegend öffentliche Räume	LP_3 • Lokal beim Weggehen • Disko • Rettungsauto • Hinterhalt auf der Straße • zufällig zur falschen Zeit am falschen Ort • Schulhof → Fokus auf vorwiegend öffentliche Räume

Gewaltpräventionskonzepte mit wissenschaftlichem Hintergrund		Militärexperte
GP_1 • Schule • Hauptbahnhof → Fokus auf die Schule	GP_2 • Familie • Orte fern der Öffentlichkeit • schlecht ausgeleuchtete Plätze • öffentlicher Raum • Persönlicher Nahraum • Sportverein • Kirche → Fokus auf den sozialen Nahraum + und öffentliche Räume	Ex_1 • Abendlokal • Krisenregionen • Kriegsschauplätze • Gefechtsplätze → Fokus auf Kriegsschauplätze und Krisenregionen

7.3.2 Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen

In diesem Kapitel werden Sichtweisen der befragten Expertinnen und Experten zu relevanten Gefahren- und Gewaltsituationen dargestellt. Sie repräsentieren jeweils unterschiedliche Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte. In den einzelnen Kapiteln und Unterkategorien werden daher die unterschiedlichen Selbstverteidigungs- oder Gewaltpräventionskonzepte in Bezug auf thematisierte Gefahren- und Gewaltsituationen analysiert.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzept K_1 für Kinder in der Grundschule

Das Selbstverteidigungskonzept des Experten K_1 richtet sich explizit an Kinder in der Grundschule und an deren Mütter. Dementsprechend sind Gefahrensituationen, denen er mit seinem Konzept begegnet, ausgewählt. Er legt einen starken Fokus auf pädosexuelle Täter, mit denen Kinder im sozialen Nahfeld oder in der Öffentlichkeit konfrontiert sein könnten und geht davon aus, dass 70% der Pädosexuellen mit dem Kind vertraut sind, wie beispielsweise „Bekannte“, „Verwandte“, „Trainer“ oder „Pädagogen“ (K_1-70, K_1-88). Allerdings wird auch der (laut Statistik eher seltene) Mann, der Zuckerl oder Süßes vor der Schule anbietet, als mögliche Gefahrenquelle explizit genannt (K_1-42, K_1-53). Außerdem werden Cyberkriminalität und „60-jährige Pädosexuelle“ in Netzwerken, die sich als „neuer PC-Spielfreund“ ausgeben, thematisiert (K_1-65). Happy Slapping, jugendliche Prügelorgien, die gefilmt werden, Nacktfotos von Freunden im Internet, Pornografie und Altersbegrenzungen der Filmwirtschaft sind ebenso behandelte Themen in diesem Konzept und werden mit dem Lernen von Verhaltensregeln am Handy und im Netz aufgegriffen (K_1-262, K_1-478). Zentrale Punkte des Konzeptes sind das Erkennen von Gefahrenorten, das Trainieren von Flucht und das Organisieren von Hilfe (K_1-70). Beim spielerischen Zugang für Kinder scheinen vorrangig öffentliche Orte im Blickfeld für Trainingssituationen zu sein. Das Lernen von „Abholregeln“ von der Schule soll sichern, dass Kinder nicht mit den „falschen“ Personen mitgehen (K_1-66, K_1-69):

„Den Kindern und auch den Eltern werden einfache Abholregeln erklärt und ein Teil der Abholregeln ist: Kein Codewort! 70 Prozent der Pädosexuellen sind mit dem Kind schon vertraut. Codewort heißt, ich kann mein Kind nicht abholen, mein Kind weiß ein geheimes Passwort, und wenn jetzt jemand kommt und sagt, ‘Du sollst mitgehen’, dann fragt er nach dem geheimen Passwort, kann derjenige das Passwort sagen, dann darf das Kind mitgehen. 70 Prozent der Pädosexuellen sind mit dem Kind vertraut, die haben einen direkten Kontakt, die sind schon Bekannte bzw. sind Verwandte, das könnten auch Trainer sein, für diese Pädagogen sag ich einmal, ist es ein Einfaches, so ein Codewort rauszubekommen, das ist nicht einmal irgendwie schwierig, die Kinder haben einen Mitteilungsdrang, die erzählen das freiwillig. Hat jetzt mein Kind ein Codewort, kann das der Pädosexuelle, der das Kind erkennt, sehr schnell erfahren und in kürzester Zeit hat er das Vertrauen und

dann einmal in einer günstigen Gelegenheit kommt das Codewort und das Kind geht mit und man findet das Kind nie wieder. Und wenn, dann ist es zu spät. In diesem Bereich schulen wir in der ersten Klasse.“ (K_1, S. 9f / K_1-67)

In diesem Zitat steckt eine richtige und wichtige statistische Information, die einem Großteil der Eltern nicht bewusst ist: Kinder werden vorwiegend von Personen im sozialen Nahbereich sexuell missbraucht und die meisten „Pädosexuellen“ sind mit dem Kind vertraut. Gleichzeitig werden allerdings implizit zahlreiche Bilder geschaffen, die eine gewisse „Fremdheit“ schaffen. Der vom Experten K_1 sehr häufig verwendete Begriff „Pädosexueller“ erzeugt in Anbetracht der häufig in der Bevölkerung vorhandenen schwelenden Angst vor dem ungewissen „Bösen“, das Bild von „Entferntheit“ und Distanz, die nichts mit dem eigenen trauten Heim zu tun hat. Auch die langen Ausführungen und der unbedingte Rat zur Vermeidung eines „gefährlichen Codewortes“ suggeriert erstens die Tatsache, dass zahlreiche Eltern ein Codewort verwenden. Eine solch geheime Vereinbarung zwischen Eltern und Kindern scheint allerdings in der Realität eher selten zu sein. Zweitens bewirkt ein ausführlicher Blick auf „Codewörter“, (die üblicherweise eher in Filmen als Spannungselement auftauchen) und falsche Verhaltensregeln wiederum eine gewisse Fremdheit. Es schafft außerdem eine absurde Konditionierung auf „böse“, pädophile, fremdartige Trainer oder Pädagogen in der „gefährlichen Welt da draußen“. Die Tatsache, dass viele Kinder von ihren eignen Vätern, Brüdern oder Onkeln missbraucht werden, bleibt dabei ungesagt. Ähnliche Effekte erreicht eine oft zitierte Floskel aus dem Bereich der Neurolinguistik: Der Satz „Denke nicht an einen rosa Elefanten“ schafft im Kopf sofort das Bild eines rosa Elefanten. Das Wörtchen „nicht“ erscheint im Vergleich dazu beinahe irrelevant. Auch die Formulierung des Experten K_1 „und man findet das Kind nie wieder“ erzeugt Bilder von geheimnisvollen Fremden, die Kinder entführen und diese schwer misshandeln.

Dieser methodische Zugang suggeriert, dass vor der Grundschule die größte Gefahr von erwachsenen „Tätern“ ausgehe, nicht aber im eigenen Zuhause oder bekannten Wohnungen und vertrauten Räumen.

Der Experte K_1 versucht dem Phänomen von „Tätern“ im sozialen Nahraum indirekt zu begegnen, indem er die Kinder aufklärt. Er thematisiert die genaue Bezeichnung von primären und sekundären Geschlechtsteilen und von welchen Personen und in welchen Situationen das Kind dort berührt werden darf:

„Und wenn wir dann die richtigen Geschlechtsteile bezeichnet haben, Penis, Hoden und Scheide und Busen, dann wird einmal erklärt, wer darf mich angreifen, primär Mama und Papa. Warum? Auch das muss erklärt werden, warum greifen mich die an, heißt das: Jeden Montag Peniskontrolle, jeden Mittwoch Popschkontrolle? Nein. Die checken mal, es kommt nämlich zur Pubertät, das heißt, irgendwann in der Früh werdet ihr einmal aufwachen und ihr werdet Haare dort haben, wo ihr noch nie Haare gehabt habt, ‘Haare, Haare, Haare’ (Stimme verstellt) (...) Und Tanten, Onkeln, Omas, Opas? Na ja,

Oma, Opa nur dann, wenn ihr lange Zeit auf Urlaub seid mit ihnen und Mama und Papa wissen es, Tanten und Onkeln nur dann, wenn sie richtige Ärzte sind und Mama und Papa müssen es wissen. Richtige Ärzte finde ich an fünf Stellen, dann werden die fünf Stellen aufgezählt. Ich finde die Ärzte nicht auf der Hauptallee, ich finde sie nicht (Ort), ich finde die nicht per Telefon, nicht bei der U-Bahnstation. Bei jedem Arzt außer beim Schularzt sind Mama und Papa dabei. Und in diesem Bereich gibt es ein Schema und dadurch brauche ich überhaupt nicht auf den sexuellen Missbrauch bei der Familie eingehen, weil das erübrigt sich eigentlich.“ (K_1, S. 14 / K_1-82)

Der Experte K_1 erläutert Kindern, dass nur den Eltern und dem Arzt erlaubt sei, sie an Geschlechtsteilen zu berühren. Omas und Opas, Tanten und Onkeln dürfen dies nur, wenn die Eltern davon wissen. Ein offenes Gespräch über Geschlechtsteile und Berührungen ist grundsätzlich ein richtiger Weg, um Kinder zu informieren und auch die Scheu zu nehmen, über unerlaubte sexuelle Begegnungen zu sprechen. Der von dem Experten K_1 geschilderte pädagogische Zugang, die Eltern, Ärzte oder eingeschulte Verwandte in eine Machtposition zu erheben, die das alleinige Recht auf die Berührung von Geschlechtsteilen der Kinder beansprucht, schafft allerdings wiederum die absurde Situation, dass eine statistische „Haupttätergruppe“ unbedacht bleibt.

Ein weiteres geschildertes Beispiel zeigt allerdings, dass der Interviewpartner K_1 mit dieser Zugangsweise zur Aufdeckung eines Falles von sexuellem Missbrauch beigetragen hat:

„Ich hab jetzt einen Fall leider gehabt, dass der Onkel das Mädchen aufweckt in der dritten Klasse und dass er ihr den Finger hinten reinsteckt. (...) Das Mädchen hat sich, genau- wir haben dieses Schema gemacht, wer mich angreifen darf und das Mädchen hat dann ganz unschuldig gemeint 'Mein Onkel darf mich unten nicht angreifen.' So wie wenn ich sag, 'Du, es gibt keinen Weihnachtsmann.' Ich sag, 'Nein, glaubst du dein Onkel ist Arzt? Und Mama und Papa wissen es, und du brauchst Hilfe, dann ist es cool.' Und das hat sich dann so entwickelt. Ich gebe dann solche Fälle weiter, weil ich bin dafür nicht ausgebildet, an die (Institution) und das ist dann im Strafraum. Also sexueller Missbrauch in der Familie findet leider statt und da brauche ich aber nicht hinweisen, wie findet der statt, sondern ich brauche nur die Rahmenbedingungen nennen. Das klappt auch viel besser.“ (K_1, S. 14f / K_1-84)

Er meint allerdings, dass es extrem schwierig sei, den Tatbestand des sexuellen Missbrauchs zu belegen, da von den Tätern meist Druck auf die Opfer und auf Mitwissende ausgeübt werde (K_1-116). Gefahr bei diesem „Schema“ und pädagogischen Zugang besteht, wie bereits ausgeführt, im vermeintlichen Schutz, der von Eltern ausgeht, die selbst ihre Kinder missbrauchen.

Eine weitere wichtige Regel, die den Kindern vermittelt werde, um Missbrauch vorzubeugen sei außerdem die „Dreierregel“, bei der die gesetzlichen Vorgaben für Kinderschändung thematisiert werden:

„Dreierregel heißt: Also die erste Regel ist einmal über 18 unter 14. Greift mich jemand über 18 an meinen Geschlechtsteilen an: Egal warum und wie-so, und er fällt nicht in dieses Schema hinein, dann geht er ins Gefängnis. Ende der Diskussion. Das heißt ich bin über 14, er ist über 18, er greift mich an: Gefängnis. Egal, ob ich es erlaube, egal ob ich mit ihm schlafe, egal wie. Er geht er ins Gefängnis. Einfache Regel. Die zweite Sache ist. Es kann aber sein, dass der unter 18 und ich bin unter 14. 'Ich hab jetzt einen Freund. Darf ich schon einen Freund haben? Jaa. Aber besser ist, wir warten, bis wir über 14 Jahre alt sind, dann funktioniert das besser. Dann gibt es weniger Stress'. Warum? Weil unter 14 gibt es die sogenannte Dreierregel. Die Dreierregel sagt aus: Beide müssen verliebt sein. Beide müssen es wollen. Das heißt man darf sie nicht zwingen. Und wir dürfen nicht mehr als drei Jahre auseinander sein. 'Ich bin 13 und dein Freund ist 15. Ist das Ok?' - 'Jaaaa', die ganze Klasse. 'Du bist 13 und dein Freund ist 16.' - 'Jaaa.' - 'Du bist 13 und deine Freundin ist 17.' 'Neein.' (K_1, S. 17 / K_1-101)

Der Experte erläutert, dass laut „Dreierregel“ bei jenen, die unter 14 Jahre alt sind, bei sexuellen Berührungen der Altersunterschied zwischen Paaren nicht mehr als drei Jahre betragen darf. Laut Gesetz sei außerdem der Geschlechtsverkehr von Kindern und Jugendlichen mit Personen über 18 Jahren verboten. Sexualverkehr zwischen Gleichaltrigen sei vor dem Alter von 14 Jahren zwar verboten, aber noch nicht strafbar.

Das Präventionsprojekt findet im Rahmen des Sportunterrichts einmal wöchentlich in der Grundschule statt und es werden unter anderem körperlich intensive Ring- und Raufspiele angeboten. Auf diese Weise, meint der Experte K_1, sei es als „Turnstunde getarnt“, an der auch Kinder teilnehmen können, die möglicherweise von sexuellem Missbrauch in der Familie betroffen sind (K_1-184). Mit Hilfe der Farben einer Gefahrenampel (rot, gelb und grün) lernen Kinder in Rollenspielen Gefahrensituationen aus ihrem Lebensbereich, beispielsweise in der Schule, einzuschätzen und deren „Gefährlichkeit“ zu klassifizieren:

„Es drängelt sich jemand vor, jemand hat mich geschlagen oder hat mich in die Haare gezwickt, der hat mich geschimpft, der hat meine Mama geschimpft, hat mich angespuckt, der hat mir eine reingehaut und das spielen wir im Rollenspiel durch.“ (K_1, S. 27 / K_1-225)

Auch die folgenden Situationen werden thematisiert:

„Wir spielen natürlich auch im Rollenspiel durch: Wenn ich jetzt auf der Straße bin und ich sehe, dass ein Erwachsener ein Kind an der Hand greift. Was mache ich jetzt? (...) Oder ich werde verfolgt im Rollenspiel. Alle Kinder glauben, sie werden verfolgt. Und dann üben wir das, ich drehe mich um und schaue, wie der wirklich aussieht und dann bemerke ich: 'Eigentlich werde ich gar nicht verfolgt.' Und dann wissen ja die Kinder, wo es gefährlich eigentlich wirklich ist. Nämlich im Straßenverkehr. Weil, wenn die meisten Kinder über die Straße laufen, ohne links und rechts zu schauen. (unv) Die rennen drüber, haben das Handy und dann kommt das Auto „Nieeeu“ und sind eine Palatschinke wie es so schön heißt.“ (K_1, S. 27f / K_1-226)

Auch an dieser Stelle zeigt sich ein ähnliches Muster wie in bisher analysierten Zitaten. Kinder werden einerseits darauf aufmerksam gemacht, dass Gefahren im Straßenverkehr viel wahrscheinlicher sind, als die Gefahr einer Verfolgung. Dennoch schaffen Trainingssituationen, bei denen ein Erwachsener Kinder auf der Straße festhält oder verfolgt vorrangig Bilder von eben diesen Gefahrensituationen und verschleiern gleichzeitig, dass die häufigsten Formen von Gewalt im sozialen Nahraum stattfinden.

Auf Anfrage werden in diesem Konzept auch für Frauen bzw. für Mütter von Grundschulkindern Selbstverteidigungskurse angeboten. Das folgende Zitat zeigt, dass auch bei diesen Präventionsangeboten teilweise das Bild von „fremden Tätern“ geschürt wird:

„Was noch dazu kommt in dem Bereich ist auch ein bisschen die Umwelt wahrnehmen. Wenn ich aus dem Autobus aussteige, dann sollte ich wissen: Wer geht mir nach? Wer geht mir nicht nach? Wer geht mir schon seit der (Straße) nach? Die Täter suchen sich ihre Opfer aus und gehen diesen Opfern in den meisten Fällen nach. Und da ist es wichtig zu erkennen: Wer geht mir nach und wer geht mir nicht nach? (...) Ich gehe grundsätzlich immer vom Worst-Case aus. Besonders auch in dem Bereich sexualisierte Gewalt immer davon ausgehen: Es wird nicht lustig werden und es wird nachher ganz böse werden, und so auch die Verteidigung ansetzen. Den Täter grundsätzlich in die Schranken zu weisen und nicht sagen: 'Na ja, wir können ja darüber reden und ich halte mal ruhig.' Es kann ohne weiteres sein, dass nach dem Ruhighalten der Täter der Meinung ist, ich bin ein sehr gefährlicher Zeuge und ich muss weg.“ (K_1, S. 46 / K_1-364)

Wie mehrfach erwähnt, werden in diesem Selbstverteidigungskonzept einerseits statistische Fakten als Basis genommen, die belegen, dass zwei Drittel der Täter aus dem sozialen Nahraum stammen. Gleichzeitig greifen allerdings konkrete Beispiele, die im Kurs behandelt werden, ein Täterbild auf, das vorrangig fremde Täter fokussiert und auf abnorme Täterpraktiken hinweist. Die Gefahrensituation, dass Frauen aus dem Bus aussteigen, danach von Fremden (oder Bekannten) verfolgt, auf der Straße in einer dunklen Ecke vergewaltigt werden und danach vom Täter umgebracht werden, um nicht als Zeugin agieren zu können, ist äußerst unwahrscheinlich. Dennoch ist dies ein typisches Bild, das in Selbstverteidigungskursen transportiert wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, das Konzept geht von statistischen Fakten aus und bietet kindgerechte Präventionsstrategien. Es ist ein tendenzieller Fokus auf fremde Täter zu erkennen. Zahlreiche geschilderte Situationen und vermittelte Bilder suggerieren, Täter seien „Pädophile“ jenseits gesellschaftlicher Normen. Allerdings wird auch Gewalt im sozialen Nahraum und in indirekter Weise familiäre Gewalt berücksichtigt.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im Selbstverteidigungskonzept K_2

Der Interviewpartner (K_2) und Vertreter eines „klassischen“, etablierten Selbstverteidigungskonzeptes (K_2), das sich an vorrangig an Erwachsene richtet, legt einen klaren Fokus auf Selbstverteidigungsstrategien gegen fremde Täter. Für Orte wie Auto, Lift, Tiefgarage, U-Bahn, Disko werden Selbstverteidigungsstrategien trainiert (K_2-58). Beispielsweise durch Szenario-Training und Fright-Reaktions-training wird geübt, wie man bei Angriffen von mehreren Personen, die das Opfer schubsen oder stoßen, entkommen kann (K_2-53). Bedrohungen mit Waffen (Messer, Stock, Schusswaffe) werden trainiert, der Einsatz von Pfeffersprays wird thematisiert und wie Gegenstände als Waffen zur Verteidigung genutzt werden können (K_2-54). Auf die Interviewfrage, mit welchen Angriffen er sich in Kursen auseinandersetzt, antwortet der Experte K_1 selbstbewusst:

„Ja mit jedem, der vorkommen kann, mit einem Überfall, mit einem Angriff mit einer Waffe, mit mehreren Angreifern, ob das jetzt ein Stock ist, oder ein Messer ist, bis hin zur Möglichkeit einer Bedrohung mit einer Schusswaffe, woher, eine Schusswaffe kann man nicht abwehren, man kann nur verhindern, dass er sie zieht oder solche Geschichten (lacht), aber wir werden keine Schusswaffe abwehren. Also alles was halt vorkommen kann. Ein Gegner, mehrere Gegner, irgendwie Handtasche wegnehmen, in der U-Bahn fahren, Hand auf den Oberschenkel legen, zwei Leute stellen sich in den Weg, verschiedenste Szenarien, alles, die halt vorkommen kann. (...) weil wir auf die Welt draußen quasi spezialisiert sind, also alles was draußen irgendwie reinkommt, muss irgendwie gehandelt werden, um zu sagen: Ok, welche Lösungsmöglichkeiten bieten wir, um in der Situation zu reagieren.“
(K_2, S.22 / K_2-156)

Aus Sicht des befragten Experten deckt das eigene Programm jeden Angriff für „die Welt draußen“ ab, der vorkommen kann. Gewalt im sozialen Nahraum durch bekannte Täter wird allerdings in diesem Konzept völlig außer Acht gelassen. Für „frauenspezifische Übergriffe“ wie Hände auf die Schulter legen, auf den Hintern greifen, von der Seite packen, Umklammerungen bzw. Festhalten durch Täter hält das Programm passende körperliche Techniken bereit (K_2-58, K_2-175). Die wichtigsten Strategien des Konzeptes sind Wachsamkeit zur Vorbeugung von Gewaltsituationen in der Öffentlichkeit und wenn nötig, körperliche Abwehr. Es wird beispielsweise empfohlen vor Diskotheken besonders wachsam zu sein, anstatt mit eingesteckten Händen unaufmerksam herumzulaufen, oder Konfrontationen mit Betrunkenen auf Kirtagen zu vermeiden (K_2-121). Es scheint innerhalb des Konzeptes unwidersprochen zu sein, dass damit „jeder“ Übergriff, der vorkommen könne, abgedeckt sei.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im Selbstverteidigungskonzept K_3

Die Interviewperson des dritten untersuchten „klassischen“ Konzeptes K_3 geht davon aus, man müsse immer und überall damit rechnen, Gewalt zu erfahren (K_3-44). Die Expertin K_3 weist richtigerweise darauf hin, dass laut Statistik die häufigsten Fälle von Übergriffen im sozialen Nahraum passieren (K_3-65). Allerdings nennt sie als „reale Situationen“, die trainiert werden, ausschließlich Prügeleien, Stoßen, Schlagen, Ausrauben, Messerbedrohung und die „Top-Ten-Attacks“, für die trainiert werde (K_3-152). Befragt bezüglich Themen und Inhalten der Kurse antwortet die Interviewperson, sie unterrichte...

„Eben das. Von allen Szenarien, die halt möglich sind, die werden zum Thema gemacht. Und wir haben, wir setzen uns auch mit Waffen auseinander, mit dem Einsatz von Alltagsgegenständen, was auch immer.“ (K_3, S.10 / K_3-164)

Auch die Expertin K_3 ist überzeugt, sie unterrichte „alle“ Szenarien, die möglich sind. Als Inhalt ihres Konzeptes gibt sie „Eben das“ an und meint damit die davor genannten „Top-Ten-Attacks“ der Straße. Zusätzlich bietet dieses Konzept Techniken zur Waffenabwehr und ein Training mit Alltagsgegenständen als Waffen.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im feministischen Selbstverteidigungskonzept Fem_1

Wie bereits aufgezeigt, greifen feministische Selbstverteidigungskonzepte im Gegensatz zu klassischen Konzepten ganz bewusst Situationen aus dem sozialen Nahraum auf. Eine Interviewpartnerin des feministischen Konzeptes Fem_1 betont, dass der gefährlichste Ort für Frauen zu Hause sei (Fem_1-371). Sie thematisiert unerwartete Gewalt im Bekanntenkreis, sexuelle Belästigung und sexuellen Missbrauch in ihrem Programm (Fem_1-74).

„Ja, weil die Frauen, die sexuell missbraucht sind, die Frauen, die Gewalt in Beziehungen erlebt haben, und so, (unv.) die ganzen Dinge. Das wird kaum diskutiert, weißt du. Aber das ist eigentlich die große Mehrzahl, dass Frauen Gewalt erleben von Männern, die wir kennen. (...)“

Und manchmal passiert es in den Pausen. So. Und dann kommt jemand und sagt ja: ‘Ja und mein Mann und so.’ Und dann frage ich: ‘Können wir das in der Gruppe vortragen?’ Und sie sagen dann entweder: Ja oder Nein. Und wenn ‘Ja’, dann können wir schauen, hier ist ein Beispiel dafür, oder ‘Nein’, dann ist es für mich O.k. Weißt du, sie kann entscheiden, ob sie das mit der Gruppe teilt. Aber ich sage immer am Anfang: ‘Ich weiß, dass Frauen hier vergewaltigt worden sind. Ich weiß, dass Frauen hier sexuellen Missbrauch erlebt haben.’ Das ist nicht unbedingt, das ist nicht eine Therapiestunde oder so etwas, wo wir das alles rausfahren müssen, aber die Realität ist einfach so und das weiß ich. Und ich sage: ‘Wir lernen, dass wir nicht von den ‘anderen’ Frauen reden, die dieses Erlebnis gehabt haben, weil es sind Frauen, die hier in der Gruppe sind.’“ (Fem_1, S. 45f / Fem_1-379)

Offene Gespräche und ein Austausch über erfahrene Gewalt innerhalb einer geschützten Mädchen- oder Frauengruppe ist für die Experten Fem_1 ein wichtiger Teil dieses Konzeptes. Sexistische Gewalt und strukturelle patriarchale Gewalt sind zentrale Themen, außerdem Rassismus und Gewalt gegen Migrantinnen und Flüchtlinge. Es wird versucht, sich bewusst von anderen Selbstverteidigungskonzepten abzugrenzen, deren Fokus und Trainingsstrategien sich auf fremde Täter richten.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im feministischen Selbstverteidigungskonzept Fem_2

Auch das zweite untersuchte feministische Konzept Fem_2 behandelt sexistische Gewalt gegen Mädchen und Frauen und Rassismus als zentrale Themen. Es werden, wie bereits im vergangenen Kapitel erwähnt, viele „Gefahrenorte“ aus dem sozialen Nahbereich genannt, an denen für Frauen und Mädchen Gefahr besteht, Gewalt zu erleiden: Institutionen (Heime, Spitäler), staatliche Einrichtungen (Schulen, Universitäten, Gerichte), der eigene Arbeitsplatz oder die eigene Wohnung. Es gebe keinen sicheren Ort für Frauen und Mädchen, weder die eigene Wohnung noch die Öffentlichkeit (Fem_2-126). Es wird davon ausgegangen, dass vor allem jüngere Frauen auch in der Öffentlichkeit vermehrt sexistischer Gewalt und Vergewaltigung ausgesetzt sind im Vergleich zu älteren Frauen. Die Expertinnen von Fem_2 meinen, ein Anglotzen und Angrapschen auf Partys, Übergriffe in beginnenden Beziehungen, Bemerkungen über den eigenen Körper und eine permanente Sexualisierung führten zu einer „Zurichtung“ junger Frauen auf patriarchale Normen. Sie würden in einer sensiblen jugendlichen Phase der Anerkennungssuche lernen, dass Bemerkungen über ihr Aussehen und sexistische Übergriffe und Abwertung zu ihrem Alltag gehören. In einem späteren Alter sei man als Frau nicht mehr so stark „zurichtbar“ und „erziehbar“ durch den „Außenblick“, deshalb sei feministische Selbstverteidigung gerade in dieser Altersgruppe besonders wichtig, um Strategien der Abgrenzung kennenzulernen (Fem_2-167 / Fem_2-176). Außerdem finde in dieser Zeit eine „Zurichtung“ junger Frauen zu zweigeschlechtlicher, heteronormer Ordnung statt. Jungen lesbischen Frauen, die ihre Sexualität erst entdecken, schlage massive Abwertung entgegen und großer Druck, sich in heterosexuelle Normen einzufügen und sich innerhalb klassischer Macht- und Hierarchieverhältnisse unterzuordnen (Fem_2-187). Es werden zahlreiche Beispiele genannt, in denen Frauen aufgrund ihres Geschlechtes, ihrer sozialen Herkunft, ihres Körpers oder ihrer kulturellen Herkunft unterdrückt werden: Beispielsweise werde strukturelle Gewalt durch Gesetzgebung an immigrierten Frauen, die ohne Mann nur schwer ein Aufenthaltsrecht erhalten, ausgeübt (Fem_2-178). Ebenso würden laut Aussagen des Notrufes zahlreiche Frauen strukturelle Gewalt durch Gerichte erfahren, da sie wegen falscher Zeugenaussage des Meineids angeklagt würden, wenn Täter wegen eines Mangels an Beweisen von der Vergewaltigung freigesprochen werden:

„Und es reicht nicht, den Täter mangels Beweisen freizusprechen, wenn der Richter Zweifel hat, sondern wirklich noch gegen die Frau die Anklage erhebt wegen Vergewaltigung vorzugehen im Zweifelsfall, und die dann quasi des Meineids zu beschuldigen und noch einmal hoch zu bestrafen. Und so die Frauen wieder zu erziehen, den Mund zu halten, ja. Jetzt, wo es nämlich die Gesetze gibt und wo man klagen darf, gibt es nämlich, und das steigt gerade immens, das muss man wirklich beobachten.“ (Fem_2, S. 20 / Fem_2-179)

Die Expertin von Fem_2 meint, Frauen, die Vergewaltigung öffentlich machten, schlage häufig weiterer Sexismus und Pornografisierung durch die soziale Umwelt entgegen. Auch wenn Vergewaltigung in der Ehe seit 1990 verboten sei und Vergewaltigung behinderter Frauen durch den Vormund strafrechtliche Konsequenzen nach sich ziehe, werde

„(...) an so strukturellen Sachen noch einmal sichtbar (...), dass wir weit davon entfernt sind, dass sozusagen, wenn eine Frau sagt, sie will nicht, und es tut ihr jemand trotzdem eine Gewalt an, das als Gewalt zu begreifen. Also davon sind wir noch weit entfernt, auch wenn jetzt rechtlich ein paar Sachen erkämpft worden sind.“ (Fem_2, S. 19 / Fem_2-179)

Viele Frauen, die sexistischer Gewalt am Arbeitsplatz ausgesetzt seien, würden selbst den Arbeitsplatz wechseln, auch wenn Täter verurteilt werden:

„Es gibt auch die Beispiele am Arbeitsplatz, also das ist die Realität, es ist immer noch so, dass ein Großteil von Frauen, die an sexistischer Gewalt am Arbeitsplatz leiden, dass eigentlich sie geht. Dass sie den Arbeitsplatz verliert. Und da gibt es Statistiken und das hat sich minimalst verändert, so gut wie gar nicht. Also es heißt real, dass sie sich einen anderen Job suchen muss, ob sie dann einen findet, ist eine andere Frage. (...) Auch wenn sie das Verfahren gewinnt und Geld vielleicht nachher kriegt.“ (Fem_2, S. 81 / Fem_2-721)

Die Expertin Fem-2 meint, Gewalt passiere nicht in herrschaftsfreiem Raum. Individuelle Gewalt stehe in starkem Zusammenhang mit strukturellen Machtbedingungen, sodass Bedürfnisse von Opfern häufig durch strukturelle Gewaltmechanismen unberücksichtigt blieben und übergangen würden (Fem_2-721).

Die beiden feministischen Konzepte Fem_1 und Fem_2 sehen populistisches politisches Angstmachen vor fremden Kulturen als sehr gefährlich an, da es vermehrten Rassismus und stereotype Kriminalisierung von Migrantinnen und Migranten bewirke. Beispielsweise führe dies vielfach zu klassischen Zuschreibungen, „migrantische“ Jugendliche seien gewalttätiger als „weiße“ Jugendliche (Fem_2-725). Auch Angst bei Frauen vor „fremden“ Gewalttätern werde vielfach zu Unrecht geschürt (Fem_1-739). Beide feministische Konzepte (Fem_1 und Fem_2) verstehen sich nicht nur als Selbstverteidigungskonzept, sondern begreifen ihre Arbeit in Kursen als politisches Gegengewicht zu patriarchalen und rassistischen gesellschaftlichen Strukturen.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im feministischen Selbstverteidigungskonzept Fem_3

Auch das dritte untersuchte feministische Konzept Fem_3 greift sowohl Gewalt im sozialen Nahraum als auch im öffentlichen Raum in seinen Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungsstrategien auf. Es wird davon ausgegangen, dass die meisten Übergriffe im persönlichen Umfeld passieren. Anmachen, nachpfeifen, beschimpft werden, anpöbeln, anschupsen, sexuelle Belästigung und Gewalt in Partnerschaften seien typische Angriffe auf Mädchen, die thematisiert werden (Fem_3-92). Da die Interviewpartnerin Fem_3 im Bereich der Sozialarbeit Mädchen aus sozial schwierigen Verhältnissen betreut, berichtet sie auch von Mädchen, die in Schlägereien und Bandenkriege verwickelt sind oder am Heimweg teils von Burschen verprügelt werden (Fem_3-128, Fem_3-136). Die Mädchen hätten auch untereinander einen rauen Umgangston („Du bist eine Schlampe“, „Deine Mama ist eine Hure“) und seien verbal untergriffig (Fem_3-252, Fem_254). Sie würden sich teilweise selbst als „Fetzenweiber“ bezeichnen, die mit Fäusten zuschlagen und Konflikte auch körperlich austragen (Fem_3-260, Fem_2-148).

„Einem Mädchen - das war schon ein schönes Erlebnis - die war sehr offen mir gegenüber ich hab das Gefühl gehabt, ich habe eine gute Beziehung zu ihr. Und die andere, die war auch so ein Fetzenweib, die hat, war auch ein Mädchen, die eben in einer Mädchenbeziehung, Frauenbeziehung gelebt hat. Da ist sicher einiges auch vorgefallen schon in ihrem Vorleben. Die hat schon einige Vorstrafen gehabt und ihre Exfreundin sozusagen hat sie dann wieder getroffen mit ihrer jetzigen Freundin. Und da hat es eine Schlägerei dann nachher gegeben zwischen den beiden und sie hat gesagt, sie hat genau das gemacht, was sie bei mir gelernt hat. Nämlich sie hat sich nur verteidigt, dass sie nur „den Zaun“ hingehalten hat. Sie hat nicht mehr zurückgeschlagen, das war ihr Glück, weil so hat ganz klar die Freundin die Strafe gekriegt. Und sie hat halt ein bisschen, klar hat sie Verletzungen davongetragen, aber sie hat keine Strafe mehr gekriegt. Gut. (lacht)“ (Fem_3, S.16f / Fem_2-160)

Die Expertin Fem_3 schildert die positive Wirkung des Selbstverteidigungskurses auf das aggressive Verhalten eines ihrer betreuten Mädchen. Eine „friedliche Form“ der Selbstverteidigung ist zentrales Element dieses Konzeptes. Bei einem Angriff dient als Grundhaltung der „Zaun“, bei dem Arme und Ellbogen vor dem Oberkörper gehalten werden, zum Schutz. Es geht in diesem Konzept um nonverbales, verbales und körperliches „Herausdrehen“ und Abgrenzen bei Übergriffen.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im Selbstverteidungskonzept LP_1

Der Interviewpartner LP_1 geht hauptsächlich auf Gewalt- und Gefahrensituationen ein, die im öffentlichen Raum passieren (Hauptbahnhof, Auto, Haus, Flur, Parkplatz, Freibad, Schule) und rät dazu Situationen zu vermeiden, bei denen ein „schlechtes Bauchgefühl“ auftaucht (LP_1-24, LP_1-28, LP_1-321). Er meint, häufig kämen Menschen in einen Selbstverteidigungskurs, wenn bereits Gewalt passiert sei und sie eine Opfererfahrung hätten. Beispielsweise betreue er eine Förderschule, die an ihn herangetreten sei, in der regelmäßig gewalttätige „Übergriffe von Schülern“ und teils auch „Bedrohungen und Messerattacken“ auf Lehrpersonen stattfänden. Typische Angriffe, denen Jugendliche dabei beispielsweise ausgesetzt sind, seien Belästigungen und tätliche Übergriffe in Schulen oder im (Fußball-)Verein. Er berichtet von einer Frau, die auf einem Kreuzfahrtschiff vier Mal vergewaltigt und traumatisiert wurde und durch regelmäßigen Besuch eines Selbstverteidigungsangebotes versucht, einer solch schlimmen Situation in Zukunft vorzubeugen (LP_1-268). Ein anderes von dem Experten LP_1 geschildertes Beispiel ist das einer Frau, die von fünf Jugendlichen bei ihrem Auto angegriffen wurde und sich machtlos fühlte. Durch Analyse und Nachspielen dieser Gefahrensituation im Szenario-Training des Selbstverteidigungskurses wurden Lösungen für zukünftige Situationen gesucht (LP_1-28). Weitere Situationen, die genannt werden, sind kritische Situationen auf der Straße beispielsweise mit Schlägen, Ohrfeigen, Brustkicks oder unerwartete Schläge mit dem Bierkrug. Es werden unterschiedliche Szenarien in verschiedenen Konstellationen von Angreifenden und Opfern durchgespielt. Typische Trainingsszenarien stellen dabei beispielsweise Angriffssituationen im Haus, im Flur oder am Parkplatz dar, die in unterschiedlichen Körperpositionen – zum Beispiel sitzend oder stehend – geübt werden (LP_1-321, LP_1-344, LP_1-346, LP_1-350). Auch Trainingssituationen zur Abwehr von Waffen (Messer, Knüppel, Pistole) in unterschiedlichen Stresslevels der Situationen werden durchgespielt (LP_1-167). Wichtig sei durch ein Erkennen von Bewegungsprinzipien, günstige Gelenkwinkel zu nutzen, die eigenen Bewegungen auf das Einfachste zu reduzieren und wenn möglich gar nicht da zu sein, wegzulaufen und Hilfe zu holen (LP_1-344, LP_1-346, LP_1-350).

Implizit wird in den geschilderten Situationen das Bild vermittelt, dass hauptsächlich Gefahrensituationen mit körperlichen Angriffen an öffentlichen Orten für Gewaltprävention relevant seien.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im Selbstverteidungskonzept LP_2

Die Interviewperson LP_2 hat beruflich mit der universitären Ausbildung von Personen aus Institutionen, beispielsweise polizeilichen Ausbildungen zu tun, bietet allerdings auch Kurse für Senioren, Frauen, private Kurse für Kinder in der Schule oder behinderte Menschen an. Situationen, die der Experte LP_2 im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen aufgreift, sind beispielsweise das Entwenden oder Stehlen von Gegenständen (Handy, Geld, Schlüssel), ein Weggestoßen-Werden oder Cyberbullying. Er meint, schwerer körperlicher Gewalt seien Kinder nur selten ausgesetzt (10%). Er geht davon aus, dass Frauen hauptsächlich sexuellen Übergriffen ausgesetzt seien oder von Diebstahl betroffen sein können (LP_2-28). Die Gewaltkriminalität gegenüber Senioren steige in der letzten Zeit stark an und es gebe häufig Übergriffe von jüngeren Menschen gegen Ältere. Strategien dagegen seien es, ältere Menschen kommunikativ zu schulen und ihre Entscheidungsfindungsprozesse für gefährliche Situationen zu stärken. Sie lernen wie beispielsweise agiert werden solle, wenn an der Haustüre Personen anläuten, um ihr Opfer unter Vorspiegelung falscher Tatsachen bestehlen (LP_2-36). Auch ein Szenario-Training für Personen im Rollstuhl zum Beispiel gegen Handtaschendiebstahl oder körperliche Übergriffe wird angeboten (LP_2-163). In ziviler Selbstverteidigung sei es bei Angriffen mit Waffen im Gegensatz zur Selbstverteidigung professioneller Personen (z.B. der Polizei) wesentlich, Kontakt zu vermeiden, sich kooperativ zu verhalten, Hilfe zu holen oder sich Raum zu verschaffen und ins Auto oder an einen anderen Ort zu flüchten (LP_2-254). Der Interviewpartner nennt auch das „battered women syndrom“, bei dem Frauen in Gewaltbeziehungen sich aufgrund von Mitleid nur schwer von ihren Männern lösen können. Er geht davon aus, dass zahlreiche Frauen von Vergewaltigung im sozialen Nahraum betroffen sind. Laut Statistik passiere jeden Tag im Jahr eine Vergewaltigung von einer Frau, die Dunkelziffer liege allerdings bei 30-40%. Gewalt gegen Frauen passiere häufig in versteckter Form (LP_2-74). Kämpfe unter Männern hätten dagegen meist „dumme“ Gründe wie Kämpfe um Macht, die in Eskalationssituationen „tierischer“ und mit Fäusten ausgetragen würden, um die eigene Stärke zu beweisen (LP_2-72). Der Experte LP_2 meint, er selbst habe die Wahrnehmung, dass in den letzten 30 Jahren eine Veränderung in der Ausformung von Gewaltformen stattgefunden habe. Heute würden Angriffe in brutalerer Weise ausgeübt: Beispielsweise das Treten mit Beinen, Schlagen mit Fäusten oder dass der Kopf von Opfern auf den Boden geschlagen werde, sei früher seltener passiert (LP_2-42). Er verwende in Ausbildungsklassen mit seinen bereits erfahrenen professionellen Studenten (beispielsweise der Polizei) YouTube-Videos von Messerangriffen, um zu veranschaulichen, wie gefährlich diese seien und technische und strategische Analysen vornehmen zu können (LP_2-289). Auch Kindern müsse in Kursen bewusst werden, welche schweren Verletzungen von alleinigem Festhalten durch Erwachsene entstehen könnten, um Gefahren realistisch einschätzen zu können:

“But me as adult I grab somebody on the wrist and I push him to the floor. And I say: ‘Are you now in a save situation?’– ‘No, I am not.’ So they see, that I am so strong, that just a grasp could be very dangerous. Because I could start with a grab and then for an example to punch. And they also see sometimes some haematomes on the hand for an example. So it is important to know, that there are some reactions in the human body. So we are speaking about it or about pressure points for an example. Which kind of pressure points are dangerous? And also the shocking (unv.) techniques. What is the effect of shocking- (unv.) techniques. Why we have not to practise with the pressure on the neck. (...) And for an example the basic question is: ‘How long will it take, when you lose your consciousness.’ So, and they give tips like: ‘Ten seconds, thirty seconds, etcetera.’ And then we are not trying it. (laughing)” (LP_2, S. 25 / LP_2-289)

Kinder seien Erwachsenen körperlich deutlich unterlegen, deshalb sei wichtig für sie, Kooperationen mit anderen Kindern zu bilden, um beispielsweise am Nachhauseweg sicher zu sein. Zentrale Themen seien das Einschätzen von Gefahrensituationen, das Ablenken von Angreifenden gemeinsam mit anderen Kindern, das Vorbeugen von Diebstahl und zu lernen sich bei Bullying in der Schule verbal oder mit einfachen körperlichen Techniken zur Wehr zu setzen (LP_2-383).

Die durch den Experten LP_2 angebotenen Selbstverteidigungskonzepte sind stark nach den jeweiligen Zielgruppen ausgerichtet und berücksichtigen, welche Art der Angriffe für die jeweilige Personengruppe statistisch wahrscheinlich ist. Selbstverteidigungsstrategien werden passend dazu konzipiert. Inwieweit es allerdings sinnvoll ist, Kinder mit körperlichen Folgen von Angriffen zu konfrontieren, ist fraglich. Es könnte sein, dass damit ungewollt weitere unrealistische Ängste geschürt werden und im Gegenzug dazu Gefahrenquellen im Nahbereich, wie beispielsweise sexueller Missbrauch oder Belästigung durch nahe Bekannte in den Hintergrund rücken.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im Selbstverteidigungskonzept LP_3

Der Interviewpartner LP_3 bildet beruflich professionelle Polizeieinheiten aus und bietet auf einer zweiten Schiene auch Selbstverteidigungskurse für Zivilpersonen an. Dahingehend schildert er auch Situationen von Gewalt gegen Polizeibeamte und dass diese in den Jahren 2013 bis 2015 im Rahmen der Flüchtlingswelle in Europa laut Statistik häufiger geworden seien (LP_3-80). Die Polizei müsse daher Sozial-Relations-Maßnahmen treffen, um damit besser umgehen zu können und Gewalt zu minimieren. Eine Verbesserung der Trainingsmaßnahmen und auch Verschärfung der Gesetzgebung dahingehend sei nötig, da mittlerweile zahlreiche Mitglieder der Polizei im Außendienst Angriffen von Zivilpersonen ausgesetzt seien. Die Polizei müsse oft Maßnahmen setzen, die beim Gegenüber auf wenig Gegenliebe stießen und sie sei außerdem häufig mit „ambush-attacks“ aus dem Hinterhalt konfrontiert (LP_3-124). Für Zivilpersonen seien solche Angriffe möglich, allerdings selten:

„Die Angriffe gibt es natürlich im zivilen Bereich auch, sprich man ist einfach zur falschen Zeit am falschen Ort, und eben man hat sich das Opfer gerade ausgesucht. Der große, große Anteil ist aber sowohl im behördlichen als auch im zivilen Bereich, eben gerade diese Interaktion, die in irgendeiner Art und Weise entsteht. Im zweiten Bereich, weil ich dort hinkomme und Maßnahmen durchsetzen muss. Im zivilen Bereich, weil ich mit irgendjemanden Streit habe oder das im Endeffekt in irgendeiner Art und Weise eskaliert, also die meisten Gewalthandlungen, die wir ja auch im zivilen Bereich haben, sind ja weniger diese Angriffe aus dem Hinterhalt, sondern in irgendeiner Art und Weise schaukelt sich da die Gewalt auf und am Ende schlägt dann einer zu. Also es gibt die Interaktion zwischen Täter und Opfer. Die geringste Anzahl sind die Gewalthandlungen, wo sich die beiden überhaupt nicht kannten. Es sind eben zwei Gruppenunterscheidungen vom behördlichen und zivilen Bereich, denen muss man natürlich auch anders inhaltlich begegnen.“ (LP_2, S. 12 / LP_2-125)

Zivilpersonen seien kaum von Angriffen aus dem Hinterhalt betroffen, sondern kennen ihre Angreifer im Regelfall und Gewalt schauke sich auf. Selbstverteidigungsstrategien müssten sich nach der Situation Betroffener, der Entwicklungsgeschichte von Gewalt und der Motivation von Trainierenden richten. Beispielsweise hätten reiche Personen, die oftmals ausgeraubt werden andere Motive der Selbstverteidigung als Menschen, die drohender Gewalt oder Tod ausgesetzt sind oder aber ein junger Mensch, der abends gerne feiert und Alkohol trinkt und möglicherweise in Schlägereien gerät. All diese Zielgruppen seien ganz anderen Gefahren ausgesetzt und danach richte sich die jeweilige Selbstverteidigungsstrategie. Es mache für Selbstverteidigung einen großen Unterschied, ob man Türsteher, Streifenpolizist, Angehöriger des Rettungsdienstes oder eines Spezialkommandos der Polizei sei. (LP_149). Klassische Gewaltsituationen in der Schule seien Schulhofrangeleien und Bullying. Messerangriffe dagegen seien in dieser Altersgruppe selten. Daher würden in Kursen Kinder und Jugendliche vor allem darin geschult, Interaktionsprozesse untereinander positiv zu bewältigen (LP_3-200, LP_3-314).

Insgesamt werden in diesem Konzept fast ausschließlich Situationen aufgegriffen, die an öffentlichen Orten passieren. Übergriffe im sozialen Nahfeld werden bei Selbstverteidigungsstrategien kaum behandelt. Auch Gefahrensituationen, denen Frauen und Mädchen ausgesetzt sein können, werden nicht explizit benannt.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen im Gewaltpräventionskonzept GP_2

Der Experte GP_2 meint, Gefahrenorte und Gewaltsituationen seien stark abhängig von den unterschiedlichen Lebens-, Schaffens- und Wirkorten der jeweiligen Personen. Kinder würden am häufigsten innerfamiliär Gewalt erfahren, Jugendliche vermehrt im öffentlichen Raum, Frauen und Mädchen seien wieder anderen Gewaltsituationen ausgesetzt (GP_2-112). Kernmerkmal aller Gewalttorte sei, dass sich Gewalt meist fern der Öffentlichkeit abspiele, in schlecht ausgeleuchteten, abgelegenen Orten, wo Täter ihre Opfer alleine antreffen könnten (GP_2-443). Gewalt gegen Kinder, Schutzbefohlene und Frauen passiere häufig im persönlichen, privaten Bereich, in geringerem Maße auch an Männern (GP-2-445, GP_448). Junge Männer seien überproportional häufig sowohl Opfer und als auch Täter im Zusammenhang mit Gewalttaten. Aufgrund ihres Dranges zu Risikoverhalten und ihrer Suche nach Anerkennung vor der Peergroup, gerieten sie häufiger in Gewaltsituationen (GP_2-445). Es sei schwierig, ganz bestimmte Orte oder Situationen festzumachen, weil überall Gefahr bestehe, Gewalt ausgesetzt zu sein:

„Man kann zu jeder Sekunde und überall im Grunde Opfer von Gewalt werden. Eine überfallartige Situation kann einem eigentlich auch sogar an öffentlichen Plätzen geschehen. Schwierig wird es halt eben, wenn es in einem Nahbereich passiert, im persönlichen Nahbereich, im familiären Nahbereich, im Sportverein, in der Kirche. In den Gruppen, in denen sozusagen, weil in Beziehungsbildung Gewalt ausgeübt wird, das ist besonders schwierig, und hier sehe ich wie gesagt eine Selbstverteidigungsthematik überhaupt gar nicht relevant. (GP_2, 61f / GP_2-448)

Der Experte unterscheidet ganz klar zwischen Selbstverteidigungssituationen in der Öffentlichkeit und Gewaltpräventionsstrategien im sozialen Nahraum. Für private Formen der Gewalt sieht er keinerlei Anknüpfungspunkt in Selbstverteidigungsangeboten. Er deutet Selbstverteidigung hauptsächlich als körperliche Strategie und nicht wie feministische Selbstverteidigungskonzepte als Plattform zum Austausch über erlebte Gewalt und Stärkung eigener Willenskraft und Wehrfähigkeit.

Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen: Militärexperte Ex_1

Der befragte Militärexperte Ex_1 fungiert als Sicherheitsberater für politische Analysen und gesamtgesellschaftliche Koordinierungsprozesse in Krisenregionen (Ex_1-5). Er berichtet von Gewalttorten und Situationen, die er in seinem beruflichen Feld in Krisenherden erlebt hat. An Kriegsschauplätzen seien oft lange nach Gefechten noch Spuren von Verwundeten oder Toten sichtbar (Ex_1-63). Er geht auch davon aus, dass Gewalt in Krisensituationen viel alltäglicher und spontaner passiere als in unserer Gesellschaft und dass dort ein deutlich höheres schwelendes, historisch gewachsenes Gewaltpotential vorhanden sei, sodass der Volkszorn und Gewalt oft auch sehr plötzlich schon bei kleinen Anlässen im Alltag ausbrechen können (Ex-1-82).¹³ Realistische Selbstverteidigungssituationen beim Militär seien einerseits der legale oder legitime Schusswaffengebrauch oder Truppeneinsatz in Formation. Andererseits handle es sich um Gefechtssituationen mit Waffengewalt, bei denen man selbst allerdings aus bestimmten Gründen nicht in der Lage sei, Waffengewalt einzusetzen. Diese unterschiedlichen Situationen seien klassische Trainingsszenarien im militärischen Nahkampf (Ex-1-235).

7.3.3 Zusammenfassung: Gefahrenorte und Gefahrensituationen in unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten

Bei einem Vergleich der Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte ist auffallend, dass „klassische“ Selbstverteidigungskonzepte und auch professionelle Konzepte (der universitären, polizeilichen und zivilen Selbstverteidigung) ihren Fokus in Trainingssituationen tendenziell oder vollständig auf fremde Angreifende und öffentliche Orte richten. Feministische Selbstverteidigungskonzepte dagegen fokussieren hauptsächlich auf Gewalt im sozialen Nahraum und versuchen entsprechende Situationen auch inhaltlich in Kursen zu thematisieren.

Befragte Gewaltpräventionsexpertinnen und -Experten berichten, wie erwartet, hauptsächlich aus ihrer eigenen beruflichen Perspektive oder ihrem Hauptforschungsfeld.

In den folgenden Übersichtstabellen werden die unterschiedlichen Perspektiven der befragten Expertinnen und Experten in Bezug auf benannte Gefahrenorte und Gewaltsituationen zusammengefasst:

¹³ vgl. auch Kapitel 7.2.6 „Ressourcenknappheit, Mangelgesellschaften und historisch gewachsene Gewaltstrukturen als Einflussfaktoren für Gewalt“

Dar. 21: Benannte Gefahrenorte und Gefahrensituationen in unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten

Benannte Gefahrenorte und Gefahrensituationen in etablierten „klassischen“ Selbstverteidigungskonzepten				
	Zielgruppe	Benannte Gefahrenorte	Benannte Gefahrensituationen	Fokus
Selbstverteidigungsexperte K_1	Kinder in der Grundschule Frauen	vor der Schule in der Schule Familie Arbeitsplatz beim Aussteigen aus Bus Straßenbahn Internet + soziale Netzwerke	Cyberkriminalität: Pädosexuelle, Happy Slapping, Pornografie, Nacktfotos über Handy Abholregeln der Eltern von der Schule Pädosexuelle locken Kinder ins Auto 70% der Übergriffe im sozialen Nahbereich (Familie, Bekannte, Trainer, Pädagogen)	tendenzieller Fokus auf Unbekannte und Trainings-situationen an öffentlichen Orten, obwohl das Bewusstsein vorhanden ist, dass ein großer Teil der Gewalt im sozialen Nahbereich stattfindet
Selbstverteidigungsexperte K_2	zivile Selbstverteidigung für alle Menschen	Auto Lift Tiefgarage U-Bahn Disko Kirtagszelt	Szenario Training: Angriff von mehreren Personen, mit Waffen Abwehr mit Pfefferspray und Gegenständen als Waffen Frauenspezifisch: Angriffe auf Schultern oder „Hintern greifen“, Umklammern, Festhalten	Fokus auf Unbekannte an öffentlichen Orten
Selbstverteidigungsexpertin K_3	zivile Selbstverteidigung für alle Menschen	Immer und überall droht Gewalt laut Statistik passiert Großteil im sozialen Nahbereich Straße	„Top-Ten-Attacks“: Prügeleien, Stoßen, Schlagen, Ausrauben, Messerattacken, ...	Fokus auf Unbekannte an öffentlichen Orten

Benannte Gefahrenorte und Gefahrensituationen in feministischen Selbstverteidigungskonzepten				
	Zielgruppe	Gefahrenorte	Gefahrensituationen	Fokus
Selbstverteidigungs-expertin Fem_1	Frauen und Mädchen	hauptsächlich sozialer Nahraum: zu Hause Wohnung Arbeitsplatz Arztpraxis Auto einsame Gegend Universität Gesellschaftssystem Patriarchat	sexueller Missbrauch, sexistische Gewalt, sexuelle Belästigung, Vergewaltigung rassistisch motivierte Gewalt strukturelle Gewalt durch Patriarchat	Fokus auf Gewalt im sozialen Nahraum
Selbstverteidigungs-expertinnen Fem_2_1 und Fem_2_2	Frauen und Mädchen	das eigene Bett; eigene Wohnung; Ehe, Partnerschaft, Familie institutionelle Wohnheime, Flüchtlingsheime Spitäler, Arztpraxen Schule Arbeitsplatz Universität öffentlicher Raum Abendlokal Kriegsschauplätze Strukturell: Gesellschaftssystem, Staat, Gerichte	Gewalt in Partnerschaft, Familie jüngere Frauen und Mädchen sind vermehrt auch sexistischer Gewalt in der Öffentlichkeit ausgesetzt (Angriffschen, Bewertung Aussehen, Abwertungen) sexistische Gewalt am Arbeitsplatz strukturelle Gewalt durch Patriarchat und staatliche Gewalt rassistisch motivierte Gewalt	Fokus auf Gewalt im sozialen Nahraum
Selbstverteidigungs-expertin Fem_3	Mädchen	sozialer Nahraum und öffentlicher Raum: vor der Arbeitsstelle Disco Einkaufszentrum Heimweg Straße zu Hause Bar dunkle Orte (allerdings nicht der Wald) Park lange U-Bahnschächte Handy und Internet Partnerschaft	anmachen, beschimpft werden, anpöbeln, anschubsen sexuelle Belästigung Frauen: Gewalt in Partnerschaften Mädchen aus sozial schwierigen Verhältnissen: auch Schlägereien mit Fäusten	Fokus auf Sozialarbeit mit Mädchen, auf den öffentlichen Raum und sozialen Nahraum

Benannte Gefahrenorte und Gefahrensituationen in Selbstverteidigungskonzepten mit wissenschaftlichem Hintergrund („Lehre professionell“)

	Zielgruppe	Gefahrenorte	Gefahrensituationen	Fokus
Selbstverteidigungsexperte LP_1	zivile Selbstverteidigung für alle, Studierende für Sport	Fußgängerzone Freibad Schule, Förderschulen Auto, Parkhaus Wald Hauptbahnhof Haus, Flur Parkplatz Fußballverein Kreuzfahrtschiff	Teilnahme an Selbstverteidigungskurs, meist wenn bereits Opfererfahrung vorhanden Belästigung und Gewalt in Schulen, im Speziellen vermehrt gewalttätige Übergriffe (auch mit Messer) in Förderschulen Training der Abwehr von Waffen (Messer, Knüppel, Pistole) in unterschiedlichen Stress-Levels Gewalt in Vereinen Überfall auf Straße bei Auto Verteidigungstechniken auf der Straße: Schläge, Ohrfeigen, Brustkicks Trainingssituationen im Szenario Training für Übergriffe in Haus, Flur, Parkplatz, stehend, sitzend, gegen eine oder mehrere Personen Vergewaltigung	Fokus auf Trainings-situationen an öffentlichen Orten und auf fremde Täter
Selbstverteidigungsexperte LP_2	Studierende für professionelle Selbstverteidigung (z.B. Polizei), zivile Selbstverteidigung für	Schule Internet Vor der Haustüre Partnerschaft Auto Abendlokal, Ausgehen in Theater	Senioren und behinderte Menschen (Rollstuhl) sind vermehrter Gewalt + Diebstahl ausgesetzt Großteil der Vergewaltigungen passiert im sozialen Nahraum Frauen in Gewaltbeziehungen, „battered woman syndrome“ Männer untereinander: Macht und Stärke beweisen z.B. in Schlägereien selten massive körperliche Gewalt an Kindern (10%), untereinander Gegenstände entwenden, Cyberbullying > als Strategie auf dem Nachhauseweg Kooperationen bilden Messerangriffe in professionellem Training (z.B. Polizei) geübt; Zivilpersonen lernen Waffen auszuweichen	tendenzieller Fokus auf öffentliche Orte und fremde Täter

Selbstverteidigungsexperte LP_3 (Polizei)	behördliche Selbstverteidigung der Polizei, zivile Selbstverteidigung für alle	Lokal beim Weggehen Türsteher Disko Rettungsauto Hinterhalt auf der Straße Schulhof zufällig zur falschen Zeit am falschen Ort	Polizeibeamte: Angriffe (aus Hinterhalt) durch zivile Personen Zivilpersonen: z.B. Diebstahl, abends weggehen, Schlägereien Unterschiedliche Selbstverteidigungstechniken: Türsteher, Streifenpolizist, Rettungsdienst, Spezialeinheit Polizei Kinder und Jugendliche: Schulhofrangeleien	Fokus auf Unbekannte an öffentlichen Orten

Benannte Gefahrenorte und Gefahrensituationen in unterschiedlichen Gewaltpräventionskonzepten				
	Zielgruppe	Benannte Gefahrenorte	Benannte Gefahrensituationen	Fokus
Gewaltpräventionsexpertin GP_1	Kinder und Jugendliche in Schulen	Schule Hauptbahnhof	Mobbing und Gewalt in der Schule proaktive und reaktive Täter	Fokus auf Gewaltprävention in der Schule
Gewaltpräventionsexperte GP_2	Sozialarbeit Institutionen Vereine (Fußball)	Gewalt jede Sekunde und überall möglich schlecht ausgeleuchtete, abgelegene, einsame Orte, Orte fern der Öffentlichkeit öffentlicher Raum persönlicher Nahraum Familie Sportverein Kirche	Kinder, Schutzbefohlene, Frauen, Mädchen vermehrt in privatem Raum betroffen Jugendliche vermehrt im öffentlichen Raum	Fokus auf Gewaltprävention in Institutionen, Vereinen und in der Sozialarbeit im sozialen Nahraum und öffentlichen Raum

Benannte Gefahrenorte und Gefahrensituationen in der militärischen Gewaltprävention				
	Zielgruppe	Benannte Gefahrenorte	Benannte Gefahrensituationen	Fokus
Militär-experte Ex_1	Militär	Krisenregionen Kriegsschauplätze Gefechtsplätze Abendlokal	Militärischer Nahkampf mit und ohne Waffe Gefecht individuell oder in Formation in der Truppe in Krisensituationen vermehrte spontane, alltägliche Gewalt auf Kriegsschauplätzen lange sichtbare Spuren von Gefechten (Tote, Verwundete)	Fokus auf militärische Selbstverteidigung und Gewaltprävention in Krisenregionen und Kriegsschauplätzen

Wie aus den Tabellen ersichtlich ist, richtet sich der Hauptfokus der befragten Expertinnen und Experten naturgemäß auf jene Bereiche, die ihr entsprechendes Tätigkeitsfeld abbilden. Beispielsweise polizeiliche oder militärische Selbstverteidigung und Gewaltprävention fokussiert völlig andere Zielgruppen und demnach andere Gefahrenorte als zivile Selbstverteidigung.

Es scheint den meisten befragten Expertinnen und Experten bewusst zu sein, dass ein Großteil der Gewalt im sozialen Nahraum stattfindet. Auffällig ist allerdings, dass die befragten Interviewpersonen etablierter „klassischer“ Selbstverteidigungskonzepte (K_1, K_2, K_3) oder von Selbstverteidigungskonzepten im Bereich der professionellen Lehre mit wissenschaftlichem Hintergrund (LP_1, LP_2, LP_3) dennoch ihren Hauptfokus bei Selbstverteidigungsstrategien auf Angreifende im öffentlichen Bereich richten.

Befragte Expertinnen feministischer Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2, Fem_3) fokussieren in ihren Strategien dagegen eindeutig den sozialen Nahbereich als Hauptschauplatz für Gewalt, was den tatsächlichen Fakten der Gewalt entspricht. Auch die beiden Gewaltpräventionskonzepte für Schule (GP_1) bzw. für Sozialarbeit (GP_2) richten das Bewusstsein und ihre Strategien vorrangig auf den sozialen Nahbereich.

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.4	Expert*innen-Perspektiven auf Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Selbstverteidigung.....	243
7.4.1	Umgang mit Statistiken und medialer Darstellung von Gewalt.....	245
7.4.2	Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte stereotype Fehleinschätzungen zu Gewalt.....	248
7.4.3	Benannte Fehleinschätzungen bezüglich Selbstverteidigung.....	264

7.4 Expert*innen-Perspektiven auf Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Selbstverteidigung

Die Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden nach den folgenden Extraktionsregeln zugeordnet:

Zur Kategorie „Fakten und Alltagsmythen: Von Expertinnen und Experten berichtete gesellschaftlich verbreitete Fehleinschätzungen zu Gewalt und Selbstverteidigung“ werden Aussagen zugeordnet, die in der Bevölkerung vorhandene falsche Meinungen zu Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung benennen.

Der Begriff „Mythos“ wird in diesem Zusammenhang für weit verbreitete, unkorrekte Vorstellungen verwendet, von denen angenommen werden kann, dass diese bereits über einen langen Zeitraum unreflektiert in unserer Gesellschaft Bestand haben.

Zu dieser Kategorie werden auch Aussagen zu verbreiteten Vorstellungen, die durch Medien (Berichterstattung, Internet, soziale Medien, ...) hervorgerufen werden, zugeordnet.

Fachlich nicht korrekte Aussagen, die von Interviewpersonen selbst stammen sollten, werden bei der Extraktion mit dem Vermerk (Stereotyp) oder (Widerspruch) gekennzeichnet. Sie werden der Kategorie „Von Expertinnen und Experten selbst transportierte stereotype Vorstellungen zu Gewalt und Selbstverteidigung“ zugeordnet.

Eine Konfrontation dieser Fehleinschätzungen erfolgt einerseits durch richtigstellende Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, andererseits durch eine Gegenüberstellung der Aussagen zu aktuellen Literaturquellen und Statistiken.

Diese Kategorie besteht aus den drei Unterkategorien „Umgang mit Statistiken und medialer Darstellung von Gewalt“, „Benannte und selbst transportierte stereotype Vorstellungen zu Gewalt“, „Benannte Fehleinschätzungen bezüglich Selbstverteidigung“.

Die folgenden Interviewfragen wurden mit Fokus auf diese Kategorie gestellt:

„Existieren im Bereich Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung bestimmte Mythen und falsche Vorstellungen in der Bevölkerung, mit denen es wichtig ist, sich in Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten auseinander zu setzen?“

„Existieren auch unter Trainerinnen oder Trainern unterschiedlicher Konzepte Fehleinschätzungen zu Selbstverteidigung oder Gewalt, die nicht richtig sind?“

„Was sind für Sie Fakten und Statistiken von Gewalt, mit denen man sich Ihrer Ansicht nach in Gewaltpräventions- und Selbstverteidigungsangeboten auseinandersetzen sollte?“

„Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach unterschiedliche Medien für die Verbreitung von realistischen bzw. unrealistischen Informationen zu Gewalt? Gehen Sie in Ihren Selbstverteidigungskursen bzw. in Ihrem Gewaltpräventionsprogramm auf Medien und deren Berichterstattung über Gewalt ein? In welcher Weise?“

In diesem Kapitel geht es um ein Aufzeigen von möglichen in der Bevölkerung vorhandenen Alltagsmythen und falschen Vorstellungen bezüglich Gewalt und Selbstverteidigung. Dafür wurden unterschiedliche Aussagen und Wahrnehmungen von befragten Expertinnen und Experten gesammelt. Wenn sich mehrere Expertinnen und Experten zur jeweiligen Unterkategorie geäußert haben, sind diese verschiedenen Perspektiven gemeinsam zu einer Unterkategorie zusammengefasst und werden in einem Kapitel dargestellt. In manchen Kapiteln werden auch Einzelaussagen von Expertinnen oder Experten in einer Unterkategorie erfasst.

Der Begriff „Mythos“ wird, wie eingangs in der Beschreibung der Extraktionsregeln formuliert, für falsche Vorstellungen verwendet, die in unserer Gesellschaft bereits über einen langen Zeitraum unreflektiert weiter transportiert werden.

Im hermeneutischen Kapitel „Fakten und Mythen über Gewalt“ wurden bereits ausführlich der enge Zusammenhang und oftmals kleine gedankliche Sprung zwischen tatsächlichen Fakten und tradierten Fehlmeinungen zu Gewalt theoretisch erläutert.¹⁴

14 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

„Mythen“ zu Gewalt und Selbstverteidigung wurden teilweise von Expertinnen und Experten entlarvt, andererseits allerdings auch selbst transportiert. In diesem Fall wurden die Aussagen den jeweiligen inhaltlich passenden Unterkategorien zugeordnet.

Von Expertinnen und Experten berichtete gesellschaftlich verbreitete Fehleinschätzungen zu Gewalt von ihnen selbst transportierte stereotype Vorstellungen zu Gewalt wurden strukturell teilweise zu den gleichen Unterkategorien zusammengefasst, da manche befragte Interviewpersonen falsche Vorstellungen entlarven, andere dagegen dieselben Stereotype selbst transportierten. Die Struktur von einzelnen Unterkategorien enthält also teilweise sehr kontroverse Aussagen unterschiedlicher befragter Expertinnen und Experten. Im Anschluss daran werden die angeführten Fehlmeinungen zum Teil mit Daten aus der Literatur und Statistiken konfrontiert und richtig gestellt. Richtigstellungen aus der Fachliteratur finden sich in Fußnoten zu den jeweiligen Kategorien.

Die folgende, erste Kategorie befasst sich mit dem Umgang von Expertinnen und Experten mit Statistiken, der Darstellung von Gewalthandlungen in Medien und den damit verbundenen, in der Bevölkerung verbreiteten Vorstellungen bezüglich Gewalt.

7.4.1 Umgang mit Statistiken und medialer Darstellung von Gewalt

Sechs befragte Expertinnen und Experten (K_3, Fem_2, LP_1, LP_2, LP_3, Ex_1) sehen eine Vermittlung von Wissen bezüglich Statistiken von Gewalt als wertvolle Hilfe in Selbstverteidigungskursen, um unbegründete Ängste zu relativieren und damit Handlungsspielräume erweitern zu können. Es sei sinnvoll, die subjektive Wahrnehmung der Menschen von Gewalt mit statistischen Fakten zu konfrontieren, um ein realistisches Bild von Gefahren zu gewinnen.

Einige Interviewpersonen (Fem_1-61, LP_1-69, LP_2-310, GP_2, Ex_1-324) gehen davon aus, dass Medien (Berichterstattung, Internet, soziale Medien,...) ein zwiespältiges Bild der Realität liefern. Einerseits trügen sie zu Informationsgewinn bei und schärften unsere Wahrnehmung (LP_2-313), andererseits verzerrten sie allerdings Tatsachen durch sensationssuchende Berichterstattung und schafften irreale Bilder von Gewalt, denen Menschen in unserer Gesellschaft meinten, ausgeliefert zu sein. Ein Experte (GP_2-290) meint, die Marktorientierung von Medien beinhalte das Ziel einer hohen Absetzbarkeit bei potentiellen Käuferinnen und Käufern. Das Phänomen Gewalt bringe daher ein bestimmtes Maß an Attraktivität mit sich und sei in der Lage, Spannung bei Konsumentinnen und Konsumenten zu erzeugen und damit Verkaufszahlen zu erhöhen:

„Ich glaube, dass Gewalt als Produkt sich in den Medien gut verkaufen lässt, weil es der durchschnittlichen Masse der Bevölkerung, die mit diesem Phänomen in ihrem Alltag nicht vertraut sind, ein erhöhtes Maß an Erregung sozusagen auch zuführt und von daher kauft sich der Mensch unter Umständen dieses Produkt gerne, weil er dadurch auch sozusagen eine Erregung erfährt. Das weiß der Medienmensch, indem er dann unter Umständen auch die Gewalt bei bestimmten Meldungen in den Vordergrund stellt, weil er davon ausgehen kann, dass sich dieses Produkt besser verkauft, als über gelingende Konfliktsituationen oder nicht eskalierte Gewalt zu berichten. Über Harmonie zu berichten im Austausch der Menschen untereinander, das lässt sich wahrscheinlich weniger gut verkaufen.“ (GP_2, S. 41f / GP_2-290)

Medien bewirkten durch ihre Form der Berichterstattung in der Bevölkerung eine verzerrte Wahrnehmung von Gewalt mit zahlreichen irrationalen Ängsten, die nach Meinung befragter Expertinnen und Experten wesentlich sind, in Selbstverteidigungskursen aufgegriffen und demaskiert zu werden. Zwei Experten (LP_1-71, LP_2-310) berichten davon, dass sie Teilnehmende in ihren Kursen dazu anregen, in lokalen Statistiken nachzulesen und eigene erlebte Fallgeschichten oder Ängste dort einzuordnen und mit statistischen Daten zu konfrontieren:

„Also ich nutze das eher als Wissenschaftler in wissenschaftlichen Kontexten, ich möchte nicht die Strategie fahren, ich glaube es ist dann sehr häufig sozusagen in kommerziellen Angeboten von Selbstverteidigung, eine Strategie, auf die vermeintlich steigende Gewalt in der Gesellschaft aufmerksam zu machen mit möglichst plakativen Bildern, also wo ich zeige, wie man erstochen oder erschlagen wird und den entsprechenden Statistiken. Ich nutze das in der Wissenschaft eigentlich immer als Aufhänger, um die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass es immer sinnvoll sein kann, so eine öffentlich medial gefühlte Tatsache wie Gewalt und die Steigerung von Gewalt zu konfrontieren mit den empirischen Evidenzen, die wir gerade zur Hand haben. Und da kommen mitunter tatsächlich immer wieder überraschende Ergebnisse heraus. Also wenn man beispielsweise feststellt, dass in bestimmten Bereichen tatsächlich es keine radikale, rapide, exponentielle Zunahme von körperlicher Gewalt gibt, zumindest derzeit.“ (LP_1, S. 11 / LP_1-70)

Der Experte Lp_1 geht davon aus, dass in kommerziell ausgerichteten Selbstverteidigungsangeboten häufig plakative, gewaltvolle Bilder und falsche Botschaften bezüglich Gewalt für Werbezwecke genutzt werden, um zahlende Mitglieder zu gewinnen. Er selbst hingegen versucht seine Studierenden zu einem reflektierten Umgang mit Statistiken und vermeintlichen Fakten der Gewalt anzuregen.

Auch zwei weitere Experten sehen in einer vermehrten irrealen Angst der Bevölkerung vor Gewalt ein großes Potential, um einen Anstieg von Nachfragen auf dem Markt der Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangebote zu bewirken (K_2-12, GP_2-290). Eine Interviewperson spricht auf einen aktuellen Zeitungsbericht an, der von den Medien intensiv aufgegriffen wurde und formuliert dies auf folgende Weise:

„Na ja, es klingt jetzt ein bisschen sarkastisch, aber diese ganzen Geschichten mit „Köln¹⁵ sei Dank.“ Na ja logisch. Es war letztes Jahr, (...) war dieser Vorfall in Köln. Und (...) ich bin ja wieder im Büro angekommen, ist ein Ausnahmezustand gewesen, weil von (Zeitschrift), über (Fernsehsender) über (Boulevardzeitung) sind alle gekommen und wollten irgendwie wissen, was kann man da machen und wie geht das usw. Wir rufen seit vielen Jahren das Gleiche, wir haben jetzt unser (Jahreszahl)-jähriges Verbandsjubiläum gehabt, wir haben immer schon das Gleiche unterrichtet, jetzt hören die Leute es halt ein bisschen mehr, ja, aber logisch.“ (K_2, S. 2 / K_2-12)

Als kommerzieller Anbieter von Selbstverteidigungskursen zieht die befragte Interviewperson K_2 einen eindeutigen, kommerziellen Nutzen aus angstschüren-den Berichten in unterschiedlichen Medien.

Der Militärexperte Ex_1 meint, Fakten und Statistiken der Gewalt seien wesentlicher Teil des rechtlichen Theorieblocks in der Ausbildung beim Militär. Sinnvoll sei es vor allem, sich mit Statistiken auseinanderzusetzen, um Verteidigungsstrategien in Zukunft zu verbessern. Auch beispielsweise gerichtliche Beschlüsse oder wie wahrscheinlich eine gerichtliche Verurteilung bei bestimmten Delikten sei, könne von Interesse für die militärische Ausbildung sein und zu Verbesserungen militärischer Strategien beitragen (Ex_1-312).

Die beiden Expertinnen des feministischen Konzepts Fem_2 verwenden dagegen statistische Informationen bewusst, um das vorherrschende Täterbild des fremden Täters zu relativieren und die zahlreichen Gewaltformen im sozialen Nahbereich überhaupt erst ins Bewusstsein zu rücken (Fem_2-104).

Zwei Interviewpersonen berichten allerdings, sie seien kein „Fan von Statistiken“ als methodisches Mittel in Selbstverteidigungskursen (K_2-48, Fem_1-55), da das Gewaltempfinden von Menschen sehr subjektiv sei und es zu Vermeidungsverhalten führe, wenn Menschen Angst hätten, was wiederum ihre Lebensqualität einschränke (K_2, S.7 / K_2-48).

„Ich bin kein sehr großer Fan von Statistiken, weil meiner Meinung nach, wenn eine einzige Frau vergewaltigt wird, hat das den Effekt, dass jede Frau Angst hat. Weißt du, es geht mir nicht um Zahlen, überhaupt nicht, es geht darum, dass wir überhaupt als Klasse von Menschen dieser Gefahr ausgesetzt sind. D.h. auch wenn ich nie vergewaltigt wurde in meinem Leben, trotzdem ist mein Leben geschadet von der Tatsache, dass Gewalt gegen Frauen existiert und dass es, weißt du, weil Frauen schauen, welche Arbeit ich nehme, ob ich abends raus muss, Wo gehe ich hin? Wie ziehe ich mich an? Also so viele Sachen sind so unbewusst in uns drinnen, dass wir gar nicht merken, welchen Einfluss diese Gewalt in unserem Leben hat.“ (Fem_1, S. 10 / Fem_1-55)

15 In der Silvesternacht im Jahr 2015 / 2016 kam es in Köln im Bereich rund um den Hauptbahnhof und den Dom zu sexuellen Übergriffen auf Frauen durch Gruppen junger Männer ausländischer Herkunft. Es wurden umfangreiche Ermittlungen wegen zahlreicher Sexual-, Eigentums-, und Körperverletzungsdelikte durchgeführt und es kam zu mehreren Verurteilungen wegen sexueller Nötigung. (https://de.wikipedia.org/wiki/Sexuelle_%C3%9Cbergriffe_in_der_Silvesternacht_2015/16 - Zugriff am 1. Juli 2020)

Die oben zitierte Expertin des feministischen Selbstverteidigungskonzeptes Fem_1 meint, für Frauen sei in einem patriarchalen Alltag Gewalt völlig alltäglich und beeinflusse maßgebend ihr Verhalten. Viele Frauen gingen am Abend nicht mehr aus, weil sie Angst vor Übergriffen hätten oder sie vermieden bestimmte Kleidungsstücke, um nicht aufreizend zu sein. Informationen über statistische Zahlen bürden also die Gefahr in sich, dass Ängste von Frauen noch mehr verstärkt würden und dies ihre Bewegungsfreiheit im Alltag zusätzlich zu gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und erfahrenen Gewaltformen einschränke.

Resümierend zu diesem Kapitel lassen sich folgende Aussagen treffen: Die befragten Expertinnen und Experten verwenden in ihren Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten gezielt Statistiken über Gewalt, um in der Bevölkerung vorhandene Ängste zu relativieren und in ein „realistisches Licht“ zu rücken. Andererseits stehen die oben zitierte Expertin Fem_1 und der Experte K_2 der Thematisierung von Statistiken in Kursen kritisch gegenüber. Die Expertin Fem_1 argumentiert, Gewaltempfinden sei subjektiv und jede Information über Gewalttaten bewirke bei Mädchen und Frauen letztendlich eine vermehrte Angst davor, sich im Alltag frei und ohne Gewalt bewegen zu können. Sie vermeide daher durch Informationen über Gewaltstatistiken zusätzlich „Bilder von Gewalt“ zu transportieren.

Unter Expertinnen und Experten besteht die Auffassung, unterschiedliche soziale Medien und die Berichterstattung würden nicht nur zu Informationsgewinn, sondern auch zu einem stark verzerrten Bild von Gewalt beitragen, das sich unter anderem wirtschaftlich positiv auf die Nachfrage am Markt nach Selbstverteidigungsangeboten auswirken könne.

7.4.2 Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte stereotype Fehleinschätzungen zu Gewalt

In diesem Abschnitt werden einerseits von Expertinnen und Experten benannte in der Bevölkerung vorhandene Fehleinschätzungen bezüglich Gewalt dargestellt.

Andererseits zeigte sich in den Interviews, dass auch bei den befragten Expertinnen und Experten teilweise stereotype, fachlich nicht korrekte Vorstellungen bezüglich Gewalt bestehen. Diese Fehleinschätzungen zu Gewalt werden in die jeweiligen inhaltlich passenden Kategorien eingegliedert.

Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte Vorstellungen zum „bösen Mann mit dem Zuckerl“, der angeblich Kinder entführt

Ein zentraler Mythos bezüglich Gewalt, der in unserer Gesellschaft schon sehr lange Zeit unbegründete Ängste in sich birgt, ist die falsche Vorstellung, es bestehe hohe Wahrscheinlichkeit, dass Kinder von einem Fremden ins Auto gezerzt und entführt würden.

Drei befragte Interviewpersonen gehen auf diese in der Bevölkerung vorhandene häufige Angstvorstellung, Kinder würden von Fremden ins Auto gezerzt und entführt ein (Fem_1, LP_3, GP_2). Eine Expertin betont, es sei „Quatsch“ Kindern zu erzählen: „Geh nicht in das Auto von einem Fremden“ mit, da die größte Gefahr von Tätern im sozialen Nahbereich ausgehe (Fem_1-141).

Ein befragter Experte (LP_3) relativiert häufig vorhandene Ängste vor fremden Tätern, die Kinder vermeintlich im Auto entführen, folgendermaßen:

„Also wenn wir jetzt über Gewalt in der Schule reden, da reden wir ja, oder für Kinder, Jugendliche, dann ist ja im geringsten Teil reden wir da über sogenannte „ambush attacks“. Sprich der Vierzehnjährige läuft auf dem Schulweg nach Hause und wird auf einmal angegriffen von irgendjemandem und mitgeschleift oder das achtjährige Mädchen. Das ist ja ein ganz, ganz, ganz geringer Teil. Also statistisch absolut vernachlässigbar. (...) Ja, bitte einfach einmal in die Statistik schauen, jeder Schwimmkurs bringt da mehr. Weil viel, viel mehr Leute ertrinken. Und wenn es Auto fahren wäre: Auch total schlecht, weil die Wahrscheinlichkeit, dass am Nachmittag, wenn jemand ins Auto steigt und er auf dem Heimweg tödlich verunglückt, deutlich größer ist, als dass er entführt wird. Ja da reden wir ja, keine Ahnung im Jahr, wenn überhaupt, von einem Fall. (...)“ (LP_3, S. 40f / LP_3-318)

Auch der Experte GP_2 meint bezüglich der Fehleinschätzung und Unwissenheit zum Phänomen Gewalt im Bereich von Kindern:

„Also eine sehr häufig auftretende Diskrepanz, (...) Fehleinschätzung der Beziehung der beiden Gegenstände zueinander ist zum Beispiel die Situation, dass häufig ja Kindern Trainingskurse angeboten werden, begleitetet durch die Situationsdarstellung, dass Kinder Opfer von Gewalt werden, vom schwarzen Mann, vom fremden Menschen sozusagen vom dritten Unbekannten. Und dass die Annahme besteht, dass über Selbstverteidigungstechniken diese Kinder sich solchen Angriffen auf die persönliche Integrität erwehren können. Nun weiß man ja aus kriminologischen Studien, dass eben solche Übergriffe auf Kinder gar nicht so häufig erstmals von Dritten und Fremden passieren, sondern erst von Personen aus persönlichen Bekanntschafts- und Nahbereich geschehen. Dass es sicherlich die öffentlich wirksamen Fälle gibt von fremden Personen, die sich Kindern nähern und die für ihre eigenen sexuell motivierten Phantasien sozusagen ge- und missbrauchen. Auch Entführungsfälle, das ist bekannt und auch schwere Kriminalfälle mit Todesfolge, das ist alles bekannt. Die stehen allerdings in einem proportionalen relativ geringen Prozentsatz entgegen von Übergriffen, die eben von Bekannten, Familienmitgliedern, Freunden der Familie, also sozusagen Beziehungspersonen ausgeübt werden. (...) Das glaube ich ist auch einer dieser Mythen oder eine dieser Legenden, die sich um die Selbstverteidigung herumranken.“ (GP_2, 58f / GP_2-435)

Der Experte GP_2 geht davon aus, dass häufig in Selbstverteidigungskursen das Bild von unbekannten Tätern, die Gewalt an Kindern ausübten, geschürt werde, unter anderem durch das Training vermeintlich erfolgreicher Techniken gegen solche Angriffe. Er erinnert allerdings, Angriffe durch fremde Gewalttäter seien nur sehr seltene, medial geschürte Fälle. Klassische Selbstverteidigungsstrategien seien nicht dazu geeignet, um den statistisch viel häufigeren Fällen sexuellen Missbrauch von Kindern im sozialen Nahbereich zu begegnen.

Auch der Experte LP_3 meint mit einem Blick in Richtung statistische Fakten:

„Wenn der schwarze Mann kommt, der dich von hinten greift und solche Geschichten also, es geht nicht darum, den Kindern mehr Angst zu machen, als irgendetwas anderes. Sondern den Kindern ein bewusstes, selbstbewusstes Auftreten vermitteln, durch die Körperlichkeit mit dem Kämpfen, mit dem Bewegen, das ist der Hauptaspekt.“ (LP_3, S. 42 / LP_3-339)

„Nein, der Punkt ist, der Punkt, was macht man da mit den Kindern. Also die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind Alpträume bekommt, weil ich im Training so etwas thematisiere, sehe ich gewöhnlich viel, viel größer, als dass es wirklich einmal so einen Fall gibt. Und, also ich bin Polizist, ich weiß, wie böse die Welt stellenweise ist. Ich weiß nicht, ob das ein Kind schon erleben muss, ob ich ihm das schon erzählen muss. Also das halte ich für sehr, sehr fragwürdig bei einer vergleichsweise echt geringen Wahrscheinlichkeit. Und nochmal, wenn ich für die Sicherheit meines Kindes, wenn das an alleroberster Priorität steht, also wenn es nur um die Sicherheit meines Kindes geht, dann muss der Schwimmkurs angemeldet werden, dann muss ich als Elternteil ganz genau einmal auf meinen Fahrstil achten, ob ich mein Handy, ob ich im Verkehr mein Handy zücke und all diese Geschichten. Da gibt es Sachen, die viel, viel wichtiger wären zu überprüfen (lacht) für die Sicherheit meines Kindes, als sie in einen Kurs zu schicken, wo sie das Verteidigen gegen wen auch immer lernt, der sie irgendwo hinzieht.“ (LP_3, S. 43 / LP_3-343)

Der Experte LP_3 schätzt die Gefahren für Kinder im Straßenverkehr oder beispielsweise geringe Schwimmfertigkeiten für das eigene Leben viel höher ein, als die Gefahr einer Entführung durch einen „bösen Fremden“.

In den folgenden Ausführungen wird allerdings aufgezeigt, dass teilweise auch in Selbstverteidigungsangeboten dem weit verbreiteten Mythos vom „bösen Mann mit dem Zuckerl“ Vorschub geleistet wird:

Der befragte Experte K_1, der ein umfangreiches Präventionsprojekt im Bereich Selbstverteidigung und gegen sexuellen Missbrauch an Kindern anbietet, nennt als eines der ersten Beispiele von Gewalt an Kindern das Stereotyp des „gefährlichen Zuckerlmanns“. Obwohl der Interviewpartner selbst richtigerweise davon ausgeht, dass ein Großteil der Fälle sexuellen Missbrauchs im sozialen Nahbereich stattfindet, spricht er häufig von „dem Pädosexuellen“, der Kinder mit dem Auto von der Schule abholt. Damit wird dieses Stereotyp im Kurs weitertransportiert:

„Das funktioniert meist über Mundpropaganda, das heißt die Eltern schreiben mich direkt an bzw. der Elternvertreter ruft mich an und sagt, sie haben in ihrer Schule ein Problem. Probleme könnten sein, jetzt die aktuelle Schlagzeile, dass bei einer Schule im (Ort) ein Mann dort steht und sagt: „Du, willst nicht ein Zuckerl haben? Ich hab was Süßes.“ (...) Das ist am (Tag) passiert in der (Ort) -Schule. Das wurde dann der Polizei gemeldet, aber so lange der Mann nur Zuckerl austeilte und mit den Kindern redet, ist es keine Straftat.“ (K_1, S. 5 / K_1-43)

„Solche Vorfälle haben wir in (Ort) leider öfters. Das heißt es ist nicht immer der Zuckerlmann, sondern es steht einmal ein Mann vor der Schule, der sagt: ‚Mama und Papa ist krank, ich muss dich jetzt schnell ins Krankenhaus fahren.‘ da sind die Eltern verunsichert und suchen in diesem Bereich ein Präventionsprogramm.“ (K_1, S.6 / K_1-49)

An dieser Stelle wäre es für Expertinnen und Experten wichtig, kritisch zu hinterfragen, inwieweit solche Ängste von Eltern tatsächlich begründet und statistisch relevant sind. Der Interviewpartner K_1 greift diese Situation allerdings als häufig vorkommenden, sehr ernst zu nehmenden Gewaltfall in seinem Programm methodisch beispielsweise durch Abholregeln für Eltern und Kinder auf.¹⁶

Entlarvung der Vorstellung vom „bösen Unbekannten“ als brutalem Gewalttäter

Wie bereits mehrfach angesprochen, haben viele Frauen Angst vor fremden Tätern, während die wahren Gefahren im sozialen Nahraum, beispielsweise von gewalttätigen Lebenspartnern ausgehen (Fem_1, Fem_2, GP_2).¹⁷ Der Experte GP_2 meint, sowohl Angriffe auf Kinder als auch Angriffe auf Frauen fänden laut kriminologischen Studien hauptsächlich von Personen im persönlichen Bekannten- und Verwandtenkreis statt, wofür ein Training klassischer Selbstverteidigungstechniken wenig geeignet ist (GP_2-434).

Insbesondere feministische Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2) betonen, dass Täter zu einem großen Teil nicht kriminelle Monster, „die Anderen“, Fremde, Flüchtlinge oder bewaffnete Männergruppen auf der Straße seien, sondern im Gegenteil „in Wahrheit der Kollege, der Vater, der Nachbar, der auch nett ist“ (Fem_2-83). Es sei wichtig, in Selbstverteidigungskursen Tätermythen zu zerstören, um ein realistisches Bild auf Gewalt zu gewinnen. Stereotypen Ansichten, es handle sich bei Gewalttätern meist um den „Proleten“ aus der Arbeiterklasse, nicht um den „guten gepflegten Bürgermann mit guter Sprache, der die Türe aufhält“, versuchen die Expertinnen des Konzeptes Fem_2 entgegen zu wirken (Fem_2-203).¹⁸

16 Weitere Ausführungen dazu finden sich im Kapitel 7.3.2 „Benannte Gefahren- und Gewaltsituationen“

17 vgl. Kapitel 7.3 „Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen“

18 Im Theoriekapitel 3.3 „Fakten und Mythen der Gewalt“ finden sich ausführliche Studien und Fachinformationen, die belegen, dass ein Großteil der Gewalt im sozialen Nahraum stattfindet.

Entlarvte und selbst transportierte Mythen zu vermeintlich gefährlichen Tätern aus fremden Ländern

Die Interviewpersonen von drei unterschiedlichen Konzepten (Fem_1, Fem_2, LP_1) sind der Ansicht, dass in der Bevölkerung eine Fehlmeinung vorhanden sei, Gewalt habe nichts mit unserer Kultur zu tun, sondern vorrangig mit „Ausländern“.

Der Experte LP_1 meint, es sei ein Mythos zu glauben, Gewalt habe mit unserer Kultur nichts zu tun, sondern nur mit fremden Kulturen (LP_1-107).

Auch die Expertin des feministischen Konzeptes Fem_1 betont:

„Aber auch die Sache mit Köln, ja, da haben wir schon viel mehr Anfragen für Selbstverteidigungskurse und in jedem Kurs ist meine Anfangsrede: ‘Wirklich nichts hat sich geändert in Sachen Gewalt bevor Köln und nach Köln. Frauen waren gefährdet vor Köln und sind es nach Köln.’ Und wir wissen sehr von diesem ganzen Backlash gegen Migranten und so, was da als Resultat von Köln passiert ist. Weißt du, das wird so instrumentalisiert und benutzt, um diese Angst vor Flüchtlingen und so zu machen. Klar, es muss etwas getan werden auf der Ebene, aber nicht dass Frauen irgendwie denken, ich muss mich gegenüber allen Flüchtlingen irgendwie bewaffnen.“¹⁹
(Fem_1, S.11f / Fem_1-61)

Medial aufbereitete Gewalttaten von Migrantinnen und Migranten oder Flüchtlingen führten zu einem Backlash gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund trügen dazu bei, dass Gewalt und Rassismus gegenüber diesen Personengruppen steige. Selbstverteidigungskurse boomen in Zeiten, in denen sich Menschen unsicher fühlten.

Auch eine weitere Expertin des feministischen Selbstverteidigungskonzeptes Fem_2 meint, Frauen hätten rassistische Bilder von Gewalttätern im Kopf, während Gewalt gegen Frauen im eigenen Zuhause oft unbeachtet bleibe:

„Und wenn man es jetzt (...) auch für Frauen anschaut. Was für Bilder haben oft Frauen im Kopf? Was ist, wer ist Täter? D.h. da werden auch ganz viel gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse, also Klischees reproduziert und da muss man auch immer in Frage stellen, weil für Frauen, wenn du so im Alltag redest, ist es ganz schnell: Wo es finster ist auf der Straße. Der Fremde. Sagen wir einmal ist ein Beispiel. Und jetzt wo man die rassistische Diskussion hernimmt sozusagen: die Flüchtlinge, die Fremden, die Männergruppen usw. Das heißt, es ist im Kopf und sozusagen, dass das, wo eigentlich Gewalt stattfindet ist viel, also wissen wir mittlerweile auch viel mehr, also da hat sich ja schon etwas verändert. Also dass so quasi zwei Drittel der Gewalt eigentlich in Beziehungen, im Nahbereich stattfindet. Also wo Frauen verprügelt, misshandelt werden oder eingeschränkt werden usw. Und das ist sozusagen aber trotzdem, das ist eher unterschwellig. Also das ist eine Arbeit, dass man sich das vorstellt. Und das ist gerade für Frauen aber auch sehr schwierig, weil das

¹⁹ Gemeint sind Übergriffe in der Silvesternacht des Jahres 2015 / 2016, bei denen es in Köln zu sexuellen Übergriffen auf Frauen durch Gruppen junger Männer ausländischer Herkunft kam.

ja oft auch ein Verhältnis ist: 'Ich mag den und gleichzeitig ist er auch ein Gewalttäter.' - Das ist ja ganz schwierig, es ist ja viel leichter oft, wenn man sagt mit Fremden, mit denen man eh nichts zu tun habe.' (Fem_2, S. 7f / Fem_2-83)

Es sei viel leichter für Frauen sich gegen fremde, unbekannte Täter zu wehren, als gegen den eigenen Partner, den man gleichzeitig gern habe. Dies falle Frauen schwer, da sie andere Bilder von Gewalttätern im Kopf trügen und bedeute außerdem „eine Arbeit“ an sich selbst, sich vorzustellen und zu erkennen, dass der eigene Partner Gewalt ausübe.

Der in der Bevölkerung verbreitete Mythos, „Ausländer“ seien vermehrt in Gewalttaten verwickelt, wurde allerdings auch von einzelnen befragten männlichen Experten transportiert und weiter geschürt. Die stereotype Vorstellung, bei Gewalttätern handle es sich vorrangig um ausländische Männer, taucht bei drei befragten Experten etablierter Selbstverteidigungskonzepte als klare Überzeugung auf (K_1, K_2, Ex_1).

So meint beispielsweise der Interviewpartner K_1, das Innenministerium halte Informationen über Tatdelikte von Ausländern bedeckt und er könne kaum glauben, dass Vergewaltigungen seit der Flüchtlingswelle nicht gestiegen seien. Früher hätte der Presserat in Zeitungsberichten die Nationalität von Tätern nicht bekannt gegeben, jetzt, wo dies öffentlich gemacht werde, sei eindeutig zu erkennen, dass Täter südländischer Herkunft häufiger seien. Er ist überzeugt, Ausländer seien gewalttätiger als Inländer. Junge 18-jährige Flüchtlinge, die gewohnt seien, Gewalt auszuüben und nach Europa kämen, hätten nichts anderes zu tun. Frauen zu schlagen sei in vielen Kulturen erlaubt, sie seien dort nicht gleichwertig (K_1-466):

„Die Frauenrolle die wir in Europa mühselig erkämpft haben, die gibt es in diesen Ländern nicht. In der Volksschule habe ich das Beispiel von einem Flüchtling, der Mädchen geschlagen hat. Ich bin hingegangen und habe gesagt: 'Du wir schlagen nicht Mädchen.' - Er hat gesagt: 'Was redest du, ich habe nur einmal geschlagen.' Ich sage: 'Ja und wir schlagen grundsätzlich nicht und warum schlägst du ein Mädchen einmal?' Er sagt: 'Wenn ein Mädchen Blödsinn macht, dann darf ich einmal schlagen, zweimal ist verboten.' Ich sage: 'Wer hat dir den Blödsinn erzählt?' - 'Der Papa!' - 'Und der Papa schlägt die Mama auch?' 'Ja, wenn die Mama einen Blödsinn macht, einmal schlagen ok, zweimal schlagen nicht ok.' Das ist dann ein bisschen schwierig, den Burschen zu erkennen zu geben: 'Hallo, Mann und Frau ist gleich viel wert, wir schlagen uns grundsätzlich nicht.' Jeder Mann der glaubt, er ist stärker, wie eine Frau und er hat das Recht über sie zu bestimmen, der glaubt auch noch, die Erde ist eine Scheibe und das Wasser rinnt links und rechts runter. In dem Bereich haben wir natürlich Schwierigkeiten und ich glaube auch, dass der Höhepunkt der Vergewaltigungen definitiv noch nicht erreicht ist. Ich befürchte, das ist jetzt meine Privatmeinung, wenn das Wetter wärmer wird und wir die (Ort) bevölkern mit Bikinis und die (Ort) bevölkern mit FKK-Bereich, dass es für sehr viele Zugezogene schwierig ist, mit dieser Situation umzugehen. Ich habe im direkten Bekanntenkreis vermehrt Vorfälle, wo wir eigentlich nie etwas gehabt haben, das waren leider größtenteils Ausländer.' (K_1, S. 58f / K_1-467)

„Wir haben einheimische Vergewaltiger auch genug (...) Aber wir haben jetzt einen großen Bereich, den wir uns importiert haben und da ist es natürlich auch, Köln²⁰ da waren doch sehr viele auch dabei, die diesen Zug dann ausgenutzt haben. (...) Die Statistiken glaube ich, sprechen dafür, dass es so bleiben wird, dass es so weiter geht.“ (K_1, S. 59f / K_1-475)

In den angeführten Zitaten stecken mehrere stereotype, falsche Aussagen. Einerseits wird richtigerweise davon ausgegangen, dass patriarchale Strukturen zu vermehrter Gewalt gegen Frauen führen. Andererseits ist sich der Interviewpartner sicher, in Europa habe man sich über die Jahre eine „Frauenrolle erkämpft“, die gleichwertig zu Männern sei, also gebe es hierzulande nur wenige Frauen, die von Gewalt durch Männer betroffen seien. Eine weitere transportierte, stereotype Meinung ist, dass im Sommer das Tragen von Bikinis oder Nacktbaden von Frauen zu vermehrten sexuellen Übergriffen von Flüchtlingen führe. Der Experte K_1 meint, man habe sich außerdem mit der Flüchtlingswelle einen großen Bereich an Gewalt „importiert“ und geht davon aus, der Höhepunkt der Gewalt durch Flüchtlinge sei noch nicht erreicht.

Auch der Interviewpartner Ex_1 meint, in Europa habe man Gewalt nach dem zweiten Weltkrieg eingedämmt, was unsere Gesellschaft verändert habe. Durch den derzeitigen gesellschaftlichen Umbruch und die Flüchtlingswelle steige allerdings Gewalt tendenziell wieder an (Ex_1-86, Ex_1-329).

Auch der Vertreter des klassischen Selbstverteidigungskonzeptes K_2 geht davon aus, die Polizei und Sondereinsatzkommandos hätten in der „letzten Zeit“ der Flüchtlingswelle in Europa einen massiven Anstieg von Gewalttaten verzeichnet (K_2-79).

Die genannten Beispiele zeigen, wie tief verwurzelt die stereotype Vorstellung ist, Täter kämen insbesondere aus dem „fremden Ausland“. Werden diese Stereotype von Expertenkreisen postuliert, gewinnen sie ganz besonders an Reichweite. Selbstverteidigungskonzepte profitieren von irrationalen Ängsten der Menschen, nutzen sie für die eigene Vermarktung und füttern diese anscheinend selbst mit falschen Botschaften.

Fakten der Gewalt belegen, dass beispielsweise Gewalt an Frauen in unterschiedlichen Gesellschaftsschichten auf ähnliche Weise vorrangig durch Täter im sozialen Nahraum stattfindet.²¹

20 Gemeint sind Übergriffe in der Silvesternacht 2015 / 2016.

21 vgl. Kapitel 3.3.2 „Gewalterfahrungen von Frauen und Männern“

Der Mythos, Vergewaltiger litten an einem zu starken Sexualtrieb

Eine Interviewpartnerin eines feministischen Selbstverteidigungskonzeptes spricht an, dass es ein Mythos sei zu meinen, Vergewaltiger seien Triebtäter. Eine Analyse von Täterprofilen zeige, dass nicht das Ausleben von einem übermäßigen Sexualtrieb, sondern das Ausüben von Macht gegenüber Frauen das Ziel zahlreicher Täter sei (Fem_2-104, Fem_2- 203).²²

Provozieren Frauen Vergewaltigungen durch kurze Miniröcke?

Eine Expertin eines feministischen Konzeptes Fem_2 betont, dass es ein Mythos sei, Frauen würden Vergewaltigung durch kurze Miniröcke oder das Tragen von Stöckelschuhen provozieren, wenn sie alleine in der Nacht unterwegs seien (Fem_2-209).

Im Gegensatz dazu gibt allerdings ein männlicher Experte (LP_2) seinen Kursteilnehmerinnen in Frauenselbstverteidigungskursen den sehr konträren Ratschlag, 16-jährige Mädchen sollten beim Ausgehen am Abend aufreizende Kleidung vermeiden und ihre Körper bedecken:

“For the girl it is most important not to provoke the attacker. So usually they will be a victim, because they could be considered as they provoked the conflict for an example. This is a way of to answer of the attackers. (...) like the gate style, the walking style or also the production with the dressing code could be also provoking, so lots of attackers say: She wanted it. So that is the problem?” (LP_2, S. 38 / LP_2-452)

Der Experte LP_2 meint, manche Angreifer würden argumentieren, Mädchen hätten durch ihren Kleidungsstil oder aufreizenden Gang eine Vergewaltigung provoziert.

Feministische Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2) lehnen solche Ratschläge als Strategie der Selbstverteidigung entschieden ab, da damit indirekt Frauen beschuldigt würden, selbst durch ihr Verhalten Schuld an Vergewaltigungen zu haben.

Auch der Ratschlag, Frauen dürften auf keinen Fall in die Wohnung eines Bekannten mitgehen, da dies schon die Einwilligung zu Sexualverkehr sei, wird von einer befragten Expertin (Fem_2) abgelehnt. Indem Frauen aufgetragen werde, solche Situationen zu vermeiden, würden sie indirekt mitschuldig gemacht, wenn sie eine Vergewaltigung erlitten. Eine Frau habe in jedem Moment und zu jeder Zeit das Recht „Nein“ zu sagen, auch wenn sie zuvor Zuneigung signalisiert habe:

²² Auch in der Literatur sind Hinweise zu finden, dass Vergewaltigung nichts mit dem „unsteuerbaren“ Sexualtrieb des Mannes zu tun habe, sondern meist mit dem Versuch der Demonstration von Männlichkeit und von Macht (vgl. z.B. Tampe 1995, S. 30). In einer umfassenden Untersuchung über Vergewaltigung konnten 75% der Täter dem „soziopathischen Tätertypus“, dessen Ziel Männlichkeits- und Machtdemonstration und die Unterwerfung der Frau sind, zugeordnet werden (Breiter, 1994, S. 23).

„Und sozusagen, vielleicht du willst auch eine bestimmte Zuneigung, du willst eine Nähe, du willst vielleicht auch eine Sexualität oder dann willst es aber nicht mehr. Da rennt das sofort auch in Schuldzuweisung. Du kannst in jedem Moment auch sagen: „Das mag ich oder das mag ich nicht.“ Und zu einem solidarischen Miteinander heißt das auch, dass du ein Recht hast in jedem Moment 'Nein' zu sagen oder das zu äußern, was du eben magst oder nicht. Und Respekt heißt, dass du auch mit dem, dass das auch ernst genommen wird. Und da gibt es ja oft diese Logik, wenn ich das mache, dann muss ich das zu Ende bringen, weil sonst ist ja der andere quasi nicht gewalttätig.“ (Fem_2, S. 24 / Fem_2-215)

Die Expertin Fem_2 meint, es sei wichtig in Selbstverteidigungskursen solche Mythen, Frauen sollten sich auf eine bestimmte Weise verhalten, um Vergewaltigung zu vermeiden, zu demontieren (Fem_2-209).²³

Die Vorstellung, es seien nur „die anderen“ betroffen von Gewalt

Zwei feministische Konzepte (Fem_1, Fem_2) thematisieren, dass von Gewalt nicht nur „die anderen“ betroffen sind, sondern jede und jeder von uns:

„Und ich sage, wir lernen, dass wir nicht von den 'anderen' Frauen reden, die dieses Erlebnis gehabt haben, weil es sind Frauen, die hier in der Gruppe sind. (...)“

Wir haben alle Gewalt erlebt. Wenn wir keine Gewalt erlebt hätten, würden wir gar nicht da sein. Und ich gehe auch immer wieder auf diese Gedanken ein: Gewalt beeinflusst unser Leben. Was wir tragen, wie wir gehen, was für eine Arbeit wir machen, weißt du, wie wir unser Leben gestalten, wie wir wohnen, alles, unbewusst. Und ich kann mir gar nicht vorstellen, was ein Leben ohne Angst oder Gewalt, wie das aussehen würde. Weißt du, wenn wir wirklich frei in allen Möglichkeiten wären und erst mal, wenn du ein paar Sachen in deinen Kisten hast, kannst du schauen (...) inwieweit habe ich mich einschränken lassen von der Gewalt. Inwieweit habe ich mich unbewusst immer zurückgezogen. Gar nicht diese Gespräche geführt, oder nicht meine Rechte behauptet oder mich einfach, ja, zurückgezogen in Situationen, wo ich hätte mich präsentieren müssen.“ (Fem_1, S. 45ff / Fem_1-380 bis Fem_1-394)

23 An dieser Stelle sei vermerkt, dass laut Verurteilungsstatistik von Gerichten, Vergewaltigung eines der „sichersten“ Verbrechen für Täter ist, um freigesprochen zu werden. Breiter (1992, S. 31) konnte für Österreich eine Gesamtfreispruchquote von 34% bei Vergewaltigung belegen. Eine Untersuchung von Weis (1982, zit. nach Brüggelors Weigelt 1986, S. 40ff) zeigt, dass Vergewaltigung mit vorhergehendem Austausch von Zärtlichkeiten nur von 46,4% der Befragten eindeutig als „richtige“ Vergewaltigung beurteilt wird. Breiter (1994, S. 18) stellte außerdem in ihrer Untersuchung fest, dass bei „after-date-rapes“, also bei Vergewaltigungen nach Verabredungen, 44% der Vergewaltigten freigesprochen wurden. Den Opfern wurde dabei häufig vorgeworfen, durch leichtfertiges und aufreizendes Verhalten den Mann provoziert oder ihn in dem Glauben gelassen zu haben, mit dem Geschlechtsverkehr einverstanden zu sein.

71% der Vergewaltigungen findet nicht im Freien, sondern in Wohnungen durch bekannte Täter statt, dennoch beträgt die Freispruchquote bei Vergewaltigungen in Wohnungen zwei Drittel der vor Gericht behandelten Fälle. Die restlichen 29% der Vergewaltigungen im Freien wurden in der Untersuchung von Breiter dagegen mit hoher Wahrscheinlichkeit sanktioniert (Breiter 1994, S. 20).

Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet scheinen die konträren Argumente beider oben zitierten Interviewpersonen (Fem_2, LP_2) treffend. Auch Gerichte sind offensichtlich nicht frei von dem Vorurteil, Vergewaltigungen durch bekannte Täter könne von Opfern provoziert werden. Dies ist möglicherweise wichtig für Frauen mit zu berücksichtigen, wenn sie beispielsweise Männer kennenlernen und Interesse signalisieren.

Die Expertin Fem_1 geht davon aus, dass Belästigungen und Gewalt gegen Frauen alltäglich und nicht wegzudenken sind. Die Angst vor Gewalt beeinflusse das Leben von Frauen in massiver Form auf unbewusste Weise. Die Wahl und Gestaltung von Freizeit, Beruf, Wohnsituation und des gesamten Lebens sei in vielen kleinen Entscheidungen unbewusst beeinflusst von unterschiedlichen kleineren und größeren Formen von Gewalt oder von Angst vor Gewalt. Daher sei es wichtig in Selbstverteidigungskursen, offene Gespräche unter Frauen und Mädchen über erlebte Gewaltformen und eigene Stärken zu führen, um zu erkennen, an welchen Stellen im eigenen Leben man sich bisher aufgrund der Gewalt von anderen zurückgezogen habe und sich in seinem Verhalten einschränken habe lassen, anstatt das eigene Recht zu behaupten oder sich selbstbewusst zu präsentieren.

Eine weitere Vertreterin des feministischen Selbstverteidigungskonzeptes Fem_2 meint,

„(...) dass man dann oft von ‘den anderen’ redet, also von den anderen Frauen, also das sind die Frauen im Frauenhaus, das sind die Frauen aus anderen Ländern, und man ist es nicht selber. Und dass das, man eigentlich, dass das jede von uns betrifft, weil es eben diesen Sexismus gibt und diese Machtstrukturen zwischen Männern und Frauen. Das will man oft nicht wahrhaben, das ist auch relativ schwierig. (lacht) Das gibt es aber in anderen Verhältnissen natürlich genauso. Also das gibt es auch in Verhältnissen von Rassismus oder von Klassenunterdrückung oder Behindertenfeindlichkeit, da gibt es ja sehr viele Strukturen, wo das ähnlich ist.“ (Fem_2, S. 8 / Fem_2-84)

Die Expertin Fem_2 geht davon aus, dass strukturelle patriarchale Formen von Gewalt und alltäglicher Sexismus gegen Frauen oft unbemerkt bleiben. Man blicke auf massive Formen von Gewalt beispielsweise bei Frauen in Frauenhäusern oder in anderen Kulturen und vergisst, dass jede Frau aufgrund patriarchaler Gesellschafts- und Machtstrukturen davon betroffen sei. Das hohe Ausmaß von Gewalt, das zahlreichen Menschen in Europa in ihrem Alltag wiederfährt, legt nahe, dass es sich nicht um „andere“ handelt, die davon betroffen sind.

Gewalt ist nicht ausschließlich eine typische Angelegenheit von Männern

Der Experte LP_2 meint, es sei ein Mythos, dass Gewalt nur von Männern ausgeübt werde (LP_2-107).

Gewalt durch Frauen an Männern tritt seltener als in umgekehrter Form auf, ist allerdings ein Phänomen, das durchaus vorhanden und in Statistiken belegbar ist.

Auch der Experte Ex_1 spricht häusliche Gewalt durch Frauen an:

„Ja, ja. Auch bei häuslicher Gewalt, das ist ja das Witzige, wenn man, ich weiß nicht wie sich in der Statistik das niederschlägt, in der Berichterstattung ist es klar, dass es die häusliche Gewalt geht von Männern aus. Wenn man aber mit den Richtern und Polizisten spricht, sagen die, es gibt ganz, ganz, ich weiß

nicht wie das in der Statistik ist, aber eine viel größere Zahl an häuslicher Gewalt, die von Frauen ausgeht, als man glauben würde.“ (Ex_1, S. 32f / Ex_1-353)

Der Interviewpartner Ex_1 meint, Männer, die im häuslichen Bereich von ihren Frauen Gewalt erfahren, würden dies aus Scham kaum nach außen kommunizieren und Spitäler bewusst meiden:

„Aus Peinlichkeit. Der geht dann nicht hin und sagt, meine Frau hat mich mit dem Küchenmesser gestochen. Der versucht es dann wie auch immer zu lösen und Tage später kommt man dann drauf, der Stich ist von der Frau.“ (Ex_1, S. 34 / Ex_1-369)

Außerdem ist der Interviewpartner Ex_1 der Ansicht:

„Im Streit z.B. greifen Frauen dann eher zum tödlichen Mittel als Männer. Vielleicht auch deshalb, weil sie sich physisch unterlegen fühlen und die Art, die sie sich von der männlichen Gewalt erwarten, egal, ob die real ist oder nur subjektiv. Zur Waffe greifen in der häuslichen Gewalt findet bei Frauen viel häufiger statt als man glaubt.“ (Ex_1, S. 33 / Ex_1-357)

Der Interviewpartner Ex_1 gibt seine subjektive Wahrnehmung aus eigenen persönlichen Erfahrungen wieder, Frauen seien im Beziehungstreit enthemmter als Männer. Er geht davon aus, Frauen, die zum Messer oder der Bratpfanne griffen, seien viel häufiger, als man annehmen würde.

Es erscheint plausibel, dass manche Männer bei vorhandener Gewalt durch die Partnerin aus Scham Stillschweigen bewahren. „Klassische“ Geschlechterrollenbilder eines „starken Mannes“ widersprechen der erfahrenen Gewalt, daher versuchen betroffene Männer sie möglicherweise zu verbergen. Doch auch Beziehungsgewalt an Frauen bleibt zu einem großen Teil verborgen.

Die Behauptung, Frauen seien im Vergleich zu Männern bei Gewaltausübung gegenüber männlichen Partnern enthemmter und griffen „eher zum tödlichen Mittel“, entspricht allerdings nicht den statistischen Tatsachen.²⁴

24 An dieser Stelle seien zu Informationszwecken einige statistische Fakten zu Gewalt an Frauen und Männern in Bezug auf unterschiedliche erlebte Gewaltformen angeführt:

Frauen erleben insgesamt deutlich häufiger Gewalt als Männer (Kapella et al, 2011, S. 30, S. 146f). Laut der österreichischen Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern (Kapella et al., 2011) sind ein Viertel der österreichischen Männer und drei Viertel der Frauen und von sexueller Belästigung betroffen. Sexuelle Gewalt betrifft 8,85% der Männer und 29,5% der Frauen und in Österreich (Kapella, 2011, S. 16-18). Männer sind primär von Gewaltformen durch andere Männer an öffentlichen Orten betroffen. Im Gegensatz dazu erfahren Frauen körperliche Gewalt hauptsächlich durch den eigenen Partner oder den Ex-Partner. Teilweise sind auch der eigenen Vater oder die eigene Mutter Gewaltausübende an Frauen (Kapella, 2001, S. 146). Jede vierte Frau erlebt Gewalt in Partnerschaften (Haller, 2010, S. 505). In Österreich sind 92% der Täter in den Fällen häuslicher Gewalt männlich und 93% der Opfer weiblich (AÖF, 2008, zit. nach Köberlein, 2008, S. 10)

In einer in Deutschland durchgeführten Studie scheinen Männer genauso häufig, allerdings nicht so gravierend von Gewalt durch ihre Partnerinnen betroffen zu sein, wie Frauen durch ihre Partner. Für Frauen steigt das Verletzungsrisiko, wenn der Gewalttäter der Partner ist, für Männer sinkt das Risiko, sollte die Gewalttäterin die Partnerin sein (Köberlein, 2008, S. 10; Kavemann zit. nach Köberlein, 2008, S. 11).

Weitere Informationen und Statistiken zu Gewalt an Frauen und Männern finden sich im Theoriekapitel 3.3.2 „Gewalterfahrungen von Frauen und Männern“.

Der Mythos: Gewalt nimmt zu. Die heutige Zeit ist brutaler, denn je zuvor!

Der Experte LP_1 betont, dass die häufig vertretene Ansicht, Gewalt nehme laufend zu, nicht durch Kriminalitätsstatistiken haltbar sei (LP_1-107).

Einige andere befragte Experten (K_1, K_2, Ex_1) sind allerdings, wie bereits dargestellt wurde, der Ansicht, die Flüchtlingswelle der „heutigen“ Zeit trage zu vermehrter Gewalt bei.²⁵ Sie transportieren damit die stereotype Vorstellung, Gewalt steige laufend an.

Ein Interviewpartner (K_2) spricht besonders häufig von der „heutigen Zeit“ als einer Zeit des Umbruchs, in der „das ganze System ins Wanken“ komme und die „Mitte zwischen links und rechts“ (K_2-79) wegbreche. Es sei schließlich jeden Tag auf Twitter und Facebook zu lesen, dass ein massiver Anstieg von Angriffen und Gewalt in Europa stattfinde. Er greift damit unreflektiert Informationen aus (sozialen) Medien und der Berichterstattung auf und verwechselt Gewaltberichte und statistische Fakten.

Auch ein anderer Interviewpartner ist der Meinung, alles sei in der heutigen Zeit im Umbruch und „bricht zusammen“ (Ex_1-86, Ex_1-329). Diese Aussagen spiegeln deutlich wider, wie sehr Medienberichte imstande sind, sogar bei Experten für Selbstverteidigung und Gewaltprävention das Bild der Realität zu verzerren.

Der Interviewpartner K_2 vermutet vielfältige Ursachen für vermehrte Gewalt in der heutigen Zeit, verfällt bei seiner Argumentation allerdings in zahlreiche stereotype Aussagen und Vorurteile:

„Es ist vielerlei, es ist vielfältig, ja. Ich glaube nicht, dass es wegen der gewalttätigen Computerspiele ist. Es ist generell, dass einfach wir in einer Zeit leben, wo viele Leute gar nicht durchkommen, wo es eigentlich - Ich kenne in meinem gesamten Freundeskreis einen, wo sie nichts arbeitet, sonst arbeiten die immer beide. Und du merkst auch, dass einfach sehr viel outgesourced wird an eine Ganztagschule oder so. (...) Obwohl meine Frau eh viel zu Hause ist (...) aber es schafft ja heute kaum einer, so wie in Zeiten unserer Eltern (...) Dann natürlich ein bisschen kulturelle Hintergründe, dass die sagen: Ist mir eigentlich egal, was der Bub macht, Hauptsache ist, er ist ruhig oder so. Und da ist halt einfach, umso weniger Kontakt, umso weniger kannst du von deinen eigenen Werten mitgeben. Das ist ein Riesenthema. (...) Ein Schüler von mir hat erzählt, dass er mit dem Messer attackiert wurde. Also, es kommt immer irgendetwas. (K_2, S. 13 / K_2-86)

Der Experte K_2 vertritt die Ansicht, Kinder von berufstätigen Eltern seien in Ganztagesbetreuungsstätten nicht so gut versorgt, wie bei der Mutter. Außerdem nimmt er einen Werteverfall der heutigen Gesellschaft wahr, weil viele Kinder anstatt bei den Eltern meist in Betreuungseinrichtungen ihre Zeit verbrächten, da

²⁵ vgl. Unterkapitel „Entlarvte und selbst transportierte Mythen zu vermeintlich gefährlichen Tätern aus fremden Ländern“

heutzutage beide Eltern gezwungen seien, Geld zu verdienen und sich nicht mehr so wie früher ausreichend um die Kinder kümmern könnten. Messerattacken und Gewalt würden daher von der „heutigen Jugend“ und insbesondere von ausländischen Jugendlichen viel häufiger verübt als früher zu den Zeiten unserer Eltern. Die genannten stereotypen Vorstellungen sind mit Fakten nicht zu belegen.²⁶

Sind heutige Kinder und Jugendliche brutaler als in früheren Zeiten?

Zwei Interviewpartner sind der Ansicht, dass die heutige Jugend im Vergleich zu früher brutaler sei (K_2, Ex_1). Der Experte Ex_1 sieht Medien und ihre extrem virtuelle Gewaltdarstellung, Verherrlichung von Gewalt in Filmen und Computerspielen als Ursache dafür. Auch soziale Medien würden sich in einem nahezu rechtsfreien Raum bewegen (Ex_1, 86, Ex_1-324). Der Interviewpartner K_2 meint:

„Also, und ich glaube schon, dass das zunimmt und teilweise auch so, so, so Kinderkram, so Beschaffungskriminalität. Aber in deren Alter sind die Sorgen trotzdem groß. Oder irgendwelche Jugendliche kommen und da her und sagen: ‘Ja in der (Ort-)Gasse hat man mit drei Buben aufgeräumt und die haben gesagt: Geld her, Handy her’. Das fängt doch bei denen an. Das hat es bei mir nicht gegeben. Oder diese, wie es eine Zeit lang diese Happy-Slapping-Dinge gegeben hat, dass die Kinder da anfangen, das zu filmen, das fördert ja die Dinge. Das ist ja wieder ein Coolheitsfaktor oder auch was immer und da merkt man schon, dass diese Werte und Dinge, alles ein bisschen aus dem Ruder läuft. Also wir haben in der Schule auch mit den Leuten geprügelt, aber nie, dass wir jemand mit der Faust in das Gesicht geschlagen hätten, also es war immer nur einen in den Schwitzkasten nehmen, aber schlagen war einfach, war nicht. Somit war das immer so ein Balgen und so ein: ‘O.k. ich gebe auf, du bist der Stärkere’, aber nicht so wie heute, dass die Jungs da teilweise auf die Lehrer mit dem Messer einstechen.“ (K_2, S. 12 / K_2-80)

Der Interviewpartner K_2 ist der Ansicht, Gewalt steige in der heutigen Zeit. Während früher andere beim Raufen in den Schwitzkasten genommen wurden, würde heute viel früher mit der Faust zugeschlagen oder sogar Lehrer mit dem Messer bedroht. Mögliche Ursachen dafür seien gewalthaltige Computerspiele oder die Verbreitung von Gewalt über soziale Netzwerke, um Coolness zu beweisen.

26 Gewalt- und Kriminalitätsstatistiken können dieses Bild nicht bestätigen. Auch Studien zur Entwicklung von Kindern in Betreuungsstätten belegen, Kinder, die ausreichend Betreuung in der Kinderkrippe oder im Kindergarten erfahren, weisen im Durchschnitt einen größeren Wortschatz und bessere kognitive Fähigkeiten auf und müssen seltener eine Klasse wiederholen, als Kinder, die keine vorschulischen Einrichtungen besuchten (Spiel & Bettel, S.85ff). Töchter berufstätiger Mütter haben durchschnittlich eine höhere Ausbildung, finden schneller einen Job und steigen häufiger in Führungspositionen auf, als Töchter von nicht berufstätigen Müttern. Söhne und Töchter wachsen in solchen Familien in höherer Egalität auf. Geschlechterstereotype Verhaltensweisen treten in reduzierter Form auf. Während Töchter berufstätiger Mütter weniger Zeit mit Haushaltstätigkeiten verbringen, betrifft dies Söhne in umgekehrter Form. Später beschäftigen sich Söhne berufstätiger Mütter mehr mit ihren eigenen Kindern als jene nicht berufstätiger Mütter. Laut Studienbefunden ist eine Vernachlässigung von Kindern durch die Berufstätigkeit ihrer Mütter als gesellschaftlich verankertes Vorurteil zu werten (McGinn, Ruiz Castro & Long Lingo, 2015, zit. nach Spiel & Bettel, 2015, S. 87f).

Der oben zitierte Interviewpartner K_2 meint außerdem bezüglich der heutigen Zeit des Umbruchs und der scheinbar vermehrten Gewalt „Irre!“, das habe es „Noch nie gegeben!“.²⁷

Der Mythos, sexueller Missbrauch finde durch Psychopathen in verschlossenen Kellern statt

Medienwirksame Berichte beispielsweise von Josef Fritzl, einem pädosexuellen Straftäter, der seine Tochter 24 Jahre in einer unterirdischen Wohnung gefangen hielt, sie vergewaltigte und sieben Kinder mit ihr zeugte oder der bekannte Fall der Entführung der Natascha Kampusch wirken auf die Ängste von Menschen und deren Bilder von Gewalt. Eine befragte Trainerin des Selbstverteidigungskonzeptes Fem_3 berichtet, dass es immer wieder Thema in ihren Selbstverteidigungsgruppen sei, sich mit statistisch unrealistischen Ängsten aufgrund von Berichten aus den Medien auseinanderzusetzen. Sie meint, aufgrund hoch gespielter Berichte von Extremfällen sexuellen Missbrauchs, hätten viele Menschen außerhalb Österreichs die Ansicht:

„Wir sind eine Nation von Kellerkindern, also wir haben alle unsere Kinder im Keller. Das ist das, was jetzt im Ausland von uns ankommt. Wirklich!“
(Fem_3, S. 31 / Fem_3-313)

Die Expertin stellt auf ironische Weise dar, dass medienwirksame Berichte über Extremfälle von Gewalt in der Auslandspresse Vorurteile schüren können. Die Expertin Fem_3 sieht es daher als wesentliches Ziel, in ihren Selbstverteidigungskursen in Medien berichtete Gewalttaten aufzugreifen und die Angst vor Extremfällen von Gewalt zu relativieren.

Andererseits greift der befragte Experte und Trainer des klassischen Selbstverteidigungskonzeptes K_1 mehrfach im Interview das Bild eines extremen pädosexuellen Entführers auf und transportiert damit dieses Stereotyp weiter.²⁸

²⁷ Die Ansicht, es hätte „noch nie“ schlimmere und brutalere Zeiten in Europa „gegeben“, ist weit gefehlt. In der NS-Zeit beteiligten sich in unserem Land zahlreiche junge Männer und Frauen freiwillig an Hetzen und Gewalt gegen Juden, Zigeuner und andere Mitglieder „fremder“ Kulturen. Auch der Jugoslawienkrieg brachte massive Gewalttaten junger Menschen hervor. Terroristische Akte junger Menschen, die sich von der RAF in Deutschland, der IRA in Irland oder der ETA in Spanien angesprochen fühlten, sind in Geschichtsbüchern verzeichnet.

Bezüglich der Befürchtung des Interviewpartners K_2 zu steigender Gewalt durch „Happy Slapping“ sei an dieser Stelle angemerkt: Das Phänomen von „Cybermobbing“ und „Happy Slapping“ - das Erzwingen von Nacktbildern oder Schlagen anderer vor der Filmkamera und nachträgliche Veröffentlichung der Videos im Netz - ist ein Phänomen, das sich erst seit Beginn der „Handyzeit“ entwickeln konnte. Etwa 10% der heutigen Kinder und Jugendlichen scheinen dabei involviert zu sein. Häufig sind die Opfer von Cybermobbing gleichzeitig auch Opfer von Mobbing im Alltag (Menesini & Spiel, 2016, S. 163f). Dieses relativ „neue“ Phänomen allerdings mit einem allgemeinen Werteverfall in Zusammenhang zu bringen, erscheint also nicht angebracht.

²⁸ vgl. dieses Kapitel 7.4.2 im Unterkapitel „Entlarvte und selbst transportierte Mythen zu vermeintlich gefährlichen Tätern aus fremden Ländern“

„Wir haben einheimische Vergewaltiger auch genug, da brauchen wir nicht darüber reden. Wir haben sehr viele in dem Bereich, Fritzl z.B., pädosexuell unterwegs sind, brauchen wir auch nicht darüber reden.“ (K_1, S. 59f / K_1-475)

Um zu bekräftigen, nicht nur Ausländer, sondern auch Inländer hätten eine pädosexuelle Veranlagung, nennt der Selbstverteidigungsexperte K_1 das Extrembeispiel eines Mannes, der jahrelang in einer Kellerwohnung seine Tochter missbrauchte, vielfach vergewaltigte und dabei Kinder mit ihr zeugte. Er erweckt damit den Eindruck, es gäbe zahlreiche solcher unentdeckter, massiver Fälle pädosexueller Gewalt. Experte K_1 transportiert in dieser Aussage ein Täterbild, das suggeriert, Pädosexuelle zerrten üblicherweise ihre Opfer in dunkle Keller, um sie dort zu vergewaltigen und zu verstecken.

Die Vorstellung, Frauen in Europa seien gleichberechtigt zu Männern und erlebten weniger Gewalt

Einige Interviewpartner (K_1, K_2, Ex_1) betonen, wie bereits erwähnt, dass in unserer europäischen Gesellschaft, Frauen im Gegensatz zu anderen patriarchalen Gesellschaften ferner Kulturen per Gesetz und auch de facto gleichberechtigt zu Männern seien:

„Unsere Väter, unsere Mütter haben für dieses Recht gekämpft. Wir sind gleichberechtigt. Das Angreifen, das ist ein typisch patriarchisches System. Das heißt ich unterdrücke eine Frau. Und die Medien schüren das natürlich.“ (K_1, S. 59f / K_1-475)

Interviewpartner K_1 ist überzeugt, patriarchale Strukturen seien nur mehr im fernen Ausland zu finden und Frauen in Europa hätten Gleichberechtigung gegenüber Männern bereits lange Zeit umgesetzt. Sexuelle Übergriffe oder Unterdrückung von Frauen passierten hierzulande nur in Ausnahmefällen. Gewalt in der Partnerschaft betreffe vorrangig Frauen aus patriarchalen, fremden Kulturen.

Auch Interviewpartner Ex_1 ist dieser Ansicht:

„Ja da hat die Gewalt tendenziell total abgenommen, also Gewalt gegen Frauen, finde ich, hat wahnsinnig abgenommen, im Vergleich zu, was weiß ich vor dreißig oder vierzig oder fünfzig Jahren. Ich mein sicher gibt es das immer noch, aber ich glaub, dass die Mehrzahl der Frauen innerhalb der Familie in einem gewaltfreien Kontext lebt.“ (Ex_1, S. 8 / Ex_1-91)

Der Experte Ex_1 meint, diese geringere Gewalt an Frauen im Vergleich zu anderen Kulturen sei historisch kulturell bei uns über Jahrzehnte gewachsen (Ex_1-95).

Dass häusliche Gewalt „wahnsinnig abgenommen“ habe und die Mehrzahl der Frauen in der Familie in einem „gewaltfreien Kontext“ leben, lässt sich, wie an mehreren Stellen bereits erwähnt, durch Studien nicht belegen.²⁹

Feministische Selbstverteidigungskonzepte widersprechen der Ansicht der oben zitierten Experten (K_1, Ex_1) massiv. Gleichberechtigung von Frauen sehen sie noch lange nicht ausreichend in unserer Gesellschaft verankert. Sie benennen Zahlen häuslicher Gewalt an Frauen und zeigen auf, wie wenig sich daran über die Jahrzehnte in Europa geändert habe. Sie argumentieren dies mit Statistiken zu Gewalt an Frauen und Mädchen, der vorhandenen Einkommensschere zwischen Frauen und Männern oder zahlreichen gelebten geschlechtsstereotypen Verhaltensweisen und Tätigkeiten von Frauen und Männern (vgl. z.B. Fem_2-110, Fem_1-34, Fem_3-208).

Nicht jede Form von Gewalt ist per se negativ

Der Experte LP_1 erinnert daran, dass Gewalt nicht immer nur per se negativ sei, sondern auch positive Funktionen in sich trage (LP_1-107):

„Oder ganz banal, dass ich auch über die produktive Funktion von Gewalt, man könnte auch fast sagen, die positive Funktion von Gewalt imstande bin nachzudenken. Also an vielen Orten, wie der Schule, wo durchaus strukturelle Gewalt ausgeübt wird in Form von Verhaltenseinschränkungen wie Galtung zum Beispiel den Begriff definiert, hat Gewalt wirklich die Funktion tatsächlich bestimmte Prozesse am Laufen zu halten. Oder denken Sie an die Monopolisierung der Gewalt im Staat, also es gibt auch Bereiche, wo man sagen muss, Gewalt ist produktiv. Und das wäre jetzt genau der Punkt auch für die Selbstverteidigung: Gewalt ist in der Selbstverteidigung tatsächlich die Lösung und nicht das Problem.“ (LP_1, S. 8f / LP_1-54)

Im Bereich der Selbstverteidigung brauche es Entschlossenheit und ein gewisses Maß an Gewalt, um sich erfolgreich zu wehren. Auch ordnende Verhaltenseinschränkungen in der Schule oder beispielsweise das legale Gewaltmonopol des Staates, um Recht und Gesetz umzusetzen, stellten zentrale produktive und positive Funktionen von Gewalt dar (LP_1-54, Ex_1-52).

Auch der Experte K_2 nennt positive Funktionen von Aggression wie beispielsweise den Überlebenswillen eines Tieres oder eine produktive Form von Aggression in sportlichen Situationen, wie sie beispielsweise „Lionel Messi vor dem Tor“ oder Usain Bolt beim 100m Lauf aufbringen mussten (K_2-36).

29 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

Zusammenfassung

In den vergangenen Kapiteln wurden zahlreiche falsche in der Bevölkerung vorhandene Vorstellungen und Alltagsmythen zu Gewalt benannt.

Es zeigte sich allerdings auch, dass selbst in Expert*innenkreisen manche dieser Mythen weitertransportiert und mit vermeintlichen Fakten verwechselt werden. Dies belegt, wie tief diese Vorstellungen in unserer Gesellschaft verwurzelt sind.

In diesem Kapitel wurde versucht, einerseits unterschiedliche, teilweise sehr konträre Positionen von befragten Interviewpersonen gegenüberzustellen und zum Teil transportierte falsche Vorstellungen zu Gewalt auch durch richtigstellende Informationen aus der Literatur zu konfrontieren.

7.4.3 Benannte Fehleinschätzungen bezüglich Selbstverteidigung

In diesem Kapitel werden vermeintlich erfolgreiche Strategien der „Selbstverteidigung“ dargestellt, die von den befragten Expertinnen und Experten als in der Bevölkerung vorhandene Fehleinschätzungen benannt wurden:

Sollen Frauen am besten stillhalten, bis es vorbei ist?

Zwei Interviewpersonen (K_2, K_3) sprechen den recht weit verbreiteten Mythos an, eine Frau solle bei einer Vergewaltigung oder massiver Gewalt durch Männer am besten still halten, um den Täter nicht zu provozieren und noch Schlimmeres zu verhindern. Die Empfehlung „Nur nichts machen, es geht vorbei“, sei ein völlig falscher Ratschlag für Frauen, die danach schwere mentale Probleme und Schuldgefühle mit sich tragen müssten, wenn sie sich nicht ausreichend gegen Täter zur Wehr gesetzt hätten (K_2-105).

Auch die Expertin K_3 geht davon aus, der Mythos, Frauen sollten bei einer Vergewaltigung still halten, stamme von der Polizei, die in den 70er-Jahren geraten habe, still zu halten bei einer Vergewaltigung, um Schlimmeres zu verhindern (K_3-73).

Die befragten Interviewpersonen sehen dieses Verhalten nicht angebracht, da nur die eigene Wehrhaftigkeit vor schlimmen Auswirkungen von Angriffen schütze.

Der Mythos: Schrei laut „Feuer“, wenn du Hilfe brauchst!

Die Expertin K_3 meint zum eigenen Schutz bei einem Gewaltangriff „Feuer“ zu schreien, sei eine sinnlose Maßnahme. Sie geht davon aus, dass dieser Mythos früher von der Polizei verbreitet wurde (K_3, S. 5 / K_3-72).

Auch ein weiterer Experte (K_1) erwähnt diese falsche Vorstellung:

„Und was sie schreien ist auch meistens sehr gruselig. Warum? Die meisten schreien die wildesten Dinge, die meisten sagen: Die Hauptsache ist sie schreien „Feuer“. „Feuer“ ist der größte Bauchfleck, weil wenn wir Gefahr haben, schreien wir nicht „Pizzastangel“ oder „Erdbeben“, sondern wir schreien „Hilfe“, das hat sich in Europa bewährt. Dieser Spruch kommt allerdings aus Amerika, es kommen ja die tollsten Sachen immer von Amerika. In den 60er-, 70er-Jahren, da war einmal ein Kriminalfilm, und da hat der Regisseur zu einem Schauspieler gesagt, der einen Polizist spielt, 'Du, wenn es gefährlich ist in New York, dann schrei 'Feuer' weil dann kommen alle raus und die helfen dir.' Das funktioniert in New York, wenn gerade ein Hochhaus brennt. Warum? Die reißen alle die Türen auf und rennen sofort zur Feuerwehr bzw. zur Treppe. Die haben wir ja in Europa nicht. Das heißt, wenn es bei uns gefährlich wird, macht jeder die Tür zu, wenn wir Feuer hören. Wir dichten den Rahmen ab mit nassen Handtüchern, machen alle Zusatztüren zu, machen die Badezimmertür auf, lassen das Wasser rinnen, und machen das Fenster auf und warten, bis die Feuerwehr kommt mit der Drehleiter, deswegen ist 'Feuer' schreien ein Bauchfleck.“ (K_1, S. 5 / K_1-65)

Der Interviewpartner K_1 nimmt diesen Mythos „aufs Korn“ und meint, in Amerika habe man Feuerleitern bei Wohnanlagen und könne über diese flüchten, wenn Feuergefahr bestehe. In Europa versuche man allerdings bei Feuergefahr seine Wohnung abzudichten und mit Wasser das Feuer zu löschen. „Feuer“ oder andere Platzhalter zu schreien, sei wenn man sich Hilfe erhoffe, sinnlos. Wer Hilfe brauche, solle laut „Hilfe“ schreien.

Die falsche Vorstellung: Gib die Schlüssel zwischen die Finger

Die Interviewperson K_3 spricht an, dass manche Mythen bezüglich der Handhabe von Gegenständen zu Verteidigungszwecken in der Bevölkerung existieren würden. Sie nennt als Beispiel die Empfehlung, man solle am Heimweg den Schlüsselbund schon bereit halten und jeden einzelnen Schlüssel zwischen die Finger klemmen, damit man bei einem tätlichen Angriff gefährlich zuschlagen könne. Dies würde allerdings im Gegenteil eher zu eigenen schweren Verletzungen führen, wenn man tatsächlich mit der Faust zuschlagen müsse. Es sei besser, den Schlüssel bereit zu halten und notfalls wie eine Peitsche gegen Angreifer zu schleudern (K_3-84).

Der Einsatz von Gegenständen zum Schaffen von Distanz und auch deren Einsatz als Waffe wird in zahlreichen Selbstverteidigungskonzepten gelehrt. Gegenstände als „Schutzwall“ zwischen sich und angreifende Personen zu bringen oder harte Gegenstände als Waffen zum Zuschlagen zu nutzen ist grundsätzlich sinnvoll, nicht aber einzelne Schlüssel zwischen den Fingern zu positionieren, da die Gefahr der eigenen Verletzung besteht.

Verteidigung gegen Waffen musst du lernen, dann bleibst du unverletzt?

Mehrere befragte Expertinnen und Experten gehen davon aus, es sei empfehlenswert, bei einer Bedrohung mit Waffen die von Angreifenden geforderten Ressourcen zur Verfügung zu stellen, anstatt auf Konfrontation zu gehen (GP_2, LP_1, LP_2, GP_1, GP_2, Ex_1).

„Aber gerade bei der Selbstverteidigung gegen Waffen, das ist auch noch so ein Mythos, dass man mit bestimmten Techniken irgendwie nach einer gewissen Phase mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit aus so einer Nummer unverletzt rauskommt. Das halte ich eben auch für einen Mythos.“ (LP_1, S. 24f / LP_1-164)

Daher sei es günstig in solchen Situationen, möglichst „nicht da zu sein“ oder auszuweichen, denn bei einer Konfrontation mit Waffen sei höchst wahrscheinlich, selbst verletzt zu werden. (LP_1, S. 23f / LP_1-159)³⁰

Auch der Militärexperte Ex_1 erläutert, wie gefährlich Messerattacken seien. Laut Polizeistatistik, seien Angreifende, die in einem Abstand von sieben Metern bereits ein Messer gezogen hätten, immer schneller im Angriff als jemand, der seine Waffe erst ziehen müsse. Diese Information werde beim Militär und der Polizei genutzt für die Entscheidungsfindung zum Einsatz von Waffen. Auch Gerichte hätten auf Basis dieser Studie bereits Polizisten, die von ihrer Schusswaffe Gebrauch gemacht und Angreifende schwer verletzt hätten, freigesprochen, da eine sieben Meter entfernte Person ein Messer bei sich trug und im Begriff war, es einzusetzen (Ex-1-312). Der Militärexperte Ex_1 empfiehlt bei Angriffen mit Waffen, die Hände nach vorne zu bringen und die wesentlichsten Körperteile durch die Körperhaltung zu schützen (Ex_1_292)³¹

30 vgl. Kapitel 7.6.7 „Selbstverteidigungskonzept LP_1: ‘Den Kern von Selbstverteidigung bilden wenige einfache Prinzipien‘“

31 vgl. Kapitel 7.6.12 „Sicherheitsexperte Militär Ex_1: ‘Im militärischen Nahkampf besteht ein hohes, legitimes Ausmaß an Gewalt, um das eigene Leben zu retten‘“

Der Mythos: Kampfkunst- und Selbstverteidigungstraining = soziale Persönlichkeitsentwicklung

Der Experte GP_2 geht darauf ein, dass „Selbstbehauptungstraining“ häufig als Synonym verwendet werde zu „Selbstverteidigungstraining“. Er scheidet die Annahme, das Training bestimmter Kampf- oder Selbstverteidigungstechniken per se eine besondere Wirkung auf die Lösung sozialer Konflikte hätte, im Bereich der Mythenbildung an (GP_2-424):

„Ich kann nur aus meiner Einschätzung heraus sagen, dass das Feld der Selbstverteidigung, ja, nicht selten auch mit Mythen und Legendenbildung in Verbindung zu bringen ist. Und zwar dahingehend dann durchaus auch in unterschiedlichen Kampftechniken, die in diesem Bereich vermittelt werden, besondere Wirkung im Umgang mit Gewalt oder als auch zur Stärkung im Sinne der Gewaltprävention vorherrschen.

Das stellt sich in der Art dar, dass man, wenn man mit Menschen in diesem Feld spricht, die dort aktiv sind, unter anderem als Anleiter oder Trainer sich tatsächlich manchmal die Frage stellen, inwieweit diese kampftechnischen, physischen Fertigkeiten und Fähigkeiten auch relativ unkritisch übertragen werden auf alle möglichen Problemlösungsstrategien, die auch jenseits einer physischen Dimension, sage ich jetzt einmal, angeordnet sind. Wenn es darum geht, soziale Konflikte, soziale Beziehung zu gestalten. Soziale Probleme, Konflikte zu lösen, wird das teilweise so konnotiert.

Sprich die Selbststärkung, die man erreicht durch das Erlernen von Kampftechniken und Selbstverteidigungstechniken (...) Dass man alle möglichen sozialen Beziehungskonflikte in der Lage ist zu lösen oder in diesen zu bestehen.

Also ich glaube, dass ist eine der großen Mythen, die sozusagen in diesem Feld kommuniziert werden, sprich die Konnotation zwischen 'Selbstbehauptungstraining' und 'Selbstverteidigungstraining' steht hier synonym für mich, darüber hatten wir auch schon gesprochen. Das sind zwei unterschiedliche Ansätze, die werden hier häufig in diesem Feld recht unterschiedlich vermengt. Und meiner Einschätzung nach auch die physischen Fähigkeiten hier stark überhöht in dem Sinne der Fähigkeit auch soziale Konflikte lösen zu können. (GP_2, S. 56 / GP_2-424)

Das Erlernen von Kampftechniken trage nicht automatisch zur Selbststärkung der Menschen bei und könne nicht gleichzeitig soziale Beziehungen und Problem lösen.

Damit kämpferische Impulse soziale oder gewaltpräventive Effekte erzielen könnten, bräuchte es eine hohe Sensibilität der Anleitenden, einen bewussten Einsatz gewaltpräventiver Methoden und Strukturen, und ein hohes Maß an Reflexivität.

Der Experte GP_2 meint außerdem, der Begriff „Mythos“ werde im Zusammenhang mit Selbstverteidigung häufig für alt hergebrachtes, tradiertes, asiatisches Wissen verwendet, mit dem manchmal verdeckte Fähigkeiten „mystischer Art“ verbunden seien. Kampfkunstlehrer würden häufig als Menschen gesehen, die nicht nur körperliche Techniken beherrschen, sondern auch andere besondere Begabungen und Persönlichkeitsmuster aufweisen (GP_2-438).

Mythen und Legenden vom unbesiegbaren Lehrmeister

Zwei Experten (LP_1, GP_2) sprechen an, dass in Kampfkunst und Selbstverteidigung häufig der Rolle des Lehrers oder Trainers der Mythos der Unbesiegbarkeit anhafte.

„Ja natürlich, ja klar. Das ist auch so ein Mythos, weil wir eben schon einmal gesprochen haben über Mythen, das sicherlich auch so ein nicht zuletzt cineastisch erzeugter Mythos, dass der Selbstverteidigungsexperte oder der Kampfkunstmeister oder auch immer einer ist, der entweder einen langen Bart hat und graue Haare und jahrzehntelange Erfahrung. Kung Fu heißt ja, Arbeit an sich selbst sozusagen, oder 'harte Arbeit' oder eben jemand ist, der durch jahrelanges Training also solche Muskeln aufgebaut hat und das ist sicherlich auch ein Mythos, an dem man sich so ein bisschen abarbeiten muss.“ (LP_1, S. 36f / LP_1-241)

Teils werde dieser Mythos cineastisch durch Filme über unbesiegbare Kampfkunstmeister mit langem Bart, grauen Haaren und jahrzehntelanger Kampfes- und Lebenserfahrung genährt. Kung fu bedeute übersetzt „harte Arbeit an sich“ und schwere Entbehrungen, was nicht unbedingt notwendig sei für ein effektives Selbstverteidigungstraining (LP_1-240). Teilweise komme es auch zu Selbstmythifizierung von Lehrern die ihr Konzept dementsprechend über die Maßen selbstbewusst vertreten (LP_1-115).

Moderne Helden: Kämpfer symbolisieren das ideale Sinnbild von Männlichkeit?

Der Interviewpartner GP_2 meint, viele Akteure im Bereich der Selbstverteidigung gingen von einem bestimmten Ideal der Macht und Unbesiegbarkeit aus und würden dies auch in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern so verkörpern (GP_2-426):

„Das zweite ist, dass man für mein Dafürhalten einer Mythenbildung auch dahin gehend begegnet, dass Männlichkeitsideal oder Vorstellung von Männlichkeit auch stark konnotiert werden mit der Fähigkeit, sich wehren zu können, Selbstverteidigungstechniken ausüben zu können und damit auch Macht ausüben zu können. Ich versuche das immer dahin gehend zu verdeutlichen. Ähnlichkeiten sehe ich in Bezug auf die mediale Darstellung von Personen, die gut kämpfen können, schlagen können. Eben in Medien werden diese Menschen halt jedenfalls sehr häufig auch als sehr machtvoll, manchmal bis sogar zu unbesiegbaren Helden hochstilisiert, der mühelos in der Lage ist, seinen Kombattanten und Kontrahenten zu kontrollieren, in Schach zu halten, zu demütigen, also machtvoll dasteht. Ich glaube, das ist auch einer der ganz großen Mythen der in dieser Lagerschaft auch, dem man dort auch häufig begegnen kann. Dass viele der dortigen Akteure auch der Einschätzung sind, dass sie hier einem bestimmten Ideal von Macht und Unbesiegbarkeit nachgehen, das auch verkörpern und das teilweise auch in der Arbeit mit ihren Schülern oder mit ihren Klienten zum Ausdruck bringen. Das stützt sich auch auf eigene Erfahrungen in Kampfsportschulen, in denen ich solchen Personen, Trainerpersönlichkeiten begegnet bin, die mir auch ver-

sucht haben deutlich zu machen, dass sie über ein ganz bestimmtes Machtpotential verfügen und da spielen meiner Meinung nach Männlichkeitsvorstellungen und Machtvorstellungen eine große Rolle, die teilweise aber auch eher im Bereich der Mythen anzulagern sind, manchmal auch jeglicher rationalen Einschätzung entbehren. Das sind schon Dinge, die ich im Bereich der Selbstverteidigung auch zuordnen würde, die man vielleicht mit Mythen oder Legenden beschreiben könnte.“ (GP_2, S. 57 / GP_2-429)

In Medien würden Kämpfer zu unbesiegbaren Helden hochstilisiert, die mühelos Gegner in Schach halten, diese demütigen und selbst machtvoll dastünden. Dieses Männlichkeitsideal und die Vorstellung von Männlichkeit seien stark konnotiert mit der Fähigkeit, sich zu wehren und selbstverteidigen zu können. Der Experte hinterfragt dieses jenseits rationaler Einschätzung liegende Männlichkeitsbild sehr stark und meint, dass Akteure im Bereich Kämpfen und Selbstverteidigung häufig selbst stark zu Mythenbildung von eigener Männlichkeit und Macht beitragen.

Die Vorstellung, jede moderne Frau sei emanzipiert und könne sich wehren

Zwei Expertinnen des feministischen Konzeptes Fem_2 erläutern, dass es für Frauen besonders schwierig sei, dem Ideal der „modernen Frau“ beizukommen. Einerseits seien sie, wie Statistiken belegten, nach wie vor massiver, sexistischer Gewalt durch Männer ausgesetzt. Sie würden in ihrer Sozialisation häufig erfahren, sie seien „kleiner, schwächer“ und hätten „weniger Chancen“ als Männer. Viele Verletzungen und Belästigungen hielten außerdem Frauen klein. Andererseits steige der Druck in den letzten Jahren auf Frauen, fit, trainiert, stark und selbstständig zu sein:

„Also du musst sozusagen, erwerbstätig sein, du sollst attraktiv sein, (...) du musst selbstbewusst sein, ich nenne es jetzt einmal so, also (...) die letzten Jahre erlebe ich das ja schon so, dass für Frauen der Druck, (...) alles perfekt zu sein, also dass du quasi, wenn du dich nicht wehrst, bist du auch schon selber schuld.“ (Fem_2, S. 26 / Fem_2-239)

Einerseits müssten Frauen vor Gericht bei Vergewaltigungen ihre Widerstandsunfähigkeit beweisen und andererseits erwarte man von modernen Frauen alles im Griff zu haben und wehrhaft zu sein. Frauen, die sich nicht wehrten, fühlten sich dadurch doppelt schuldig, da das nicht zum Bild der „neuen“ Frau passe:

„Und dass sozusagen, wenn sich eine Frau (...) nicht wehrt, die fühlt sich doppelt schuldig, weil das moderne Bild ist: Die Frau ist emanzipiert, macht immer den Mund auf, weiß immer, was sie will. Und das findest du zum Beispiel auch als Mythos.“ (Fem_2, S. 26f / Fem_2-240)

Die unbedingte Botschaft: „Sag, was du willst, sonst bist du ein prädestiniertes Opfer“ bewirke in ihrer Umkehrung, dass betroffenen Frauen Schuld zufalle, wenn sie sich nicht gegen Angreifer wehren. Einerseits gebe es den gesellschaftlichen Druck, taff zu sein und andererseits erlebten Frauen nach wie vor zahlreiche Gewaltformen und Einschränkungen im Laufe ihrer Sozialisation, die sie mundtot machten.

Der Mythos: Kinder können sich körperlich gegen Erwachsene wehren, sie brauchen nur die „richtige“ Technik zu lernen

Mehrere Interviewpersonen sind sich einig, dass Kinder körperlich nicht in der Lage sind, sich gegen Erwachsene erfolgreich zu wehren (K_1, K_3, LP_3):

„Ein totaler Schwachsinn, da muss man auch klipp und klar sagen, die Achtjährige, wenn der erwachsene Mann kommt, die soll was machen, dass das klappt? Dem ans Schienbein treten, in die Hand beißen, die Achtjährige? Der haut mit der anderen Hand einmal drauf und es hat sich schon erledigt. Dann schleift er sie über den Boden und packt sie ein. Also das halte ich für Schwachsinn.“ (LP_3, S. 41 / LP_3-328)

Auch der Experte K_1 meint, Kinder bis zum 14. Lebensjahr seien realistisch gesehen nicht in der Lage, sich körperlich erfolgreich zu wehren, auch wenn diese falsche Vorstellung in vielen Selbstverteidigungskonzepten transportiert werde (K_1-19). Viele Buben in der Grundschule seien der selbstbewussten Meinung, sie könnten einen erwachsenen Täter im Notfall schon „umhauen“ (K_1-72).

„Die haben die Schlagkraft nicht. Die Schlagkraft nicht erstens einmal, zweitens einmal die Fähigkeit zu schlagen; Drittens einmal nicht die Möglichkeit zu schlagen. Wenn ich das Kind packe, habe ich es und es kann nicht schlagen. Das geht nicht.“ (K_1, S. 79 / K_1-684)

In seinen Kursen für Kinder verwendet der Experte K_1 deshalb digitale Schlagpolster, um Stärke zu messen und die eigene Kraft einschätzen zu lernen (K_1-69).

Auch die Experten K_3 und LP_3 sind der Ansicht, dass Kinder sich körperlich gegen Erwachsene nicht zur Wehr setzen könnten und legen daher ihr Hauptaugenmerk in Kinderkursen auf erfolgreiche Selbstbehauptung (K_2-277, LP_3-326, LP_3-331, LP_3-347).

Zusammenfassung

In den vergangenen Kapiteln wurden ausführlich unterschiedliche in der Bevölkerung verbreitete falsche Vorstellungen zu Gewalt und zu Selbstverteidigung dargestellt.

Zu Beginn wurde in einer Unterkategorie der Umgang von Expertinnen und Experten mit Statistiken, der Darstellung von Gewalt in Medien und Berichterstattung behandelt und zu in der Bevölkerung verbreiteten Vorstellungen bezüglich Gewalt in Bezug gesetzt.

In der nächsten größeren Unterkategorie wurden einerseits von Expertinnen und Experten berichtete, gesellschaftlich verbreitete Vorstellungen bezüglich Gewalt analysiert. Andererseits erfolgte eine Interpretation von Aussagen unterschiedlicher Expertinnen und Experten, die selbst stereotype Vorstellungen zu Gewalt transportierten. Falsche Vorstellungen, wie beispielsweise, es handle sich bei Gewalttätern um böse Fremde aus anderen Kulturen, psychopatische Entführer, die Kinder in Keller sperren, oder die Mythen, Frauen würden Vergewaltigung durch aufreizende Kleidung provozieren und vergewaltigende Männer litten an unbändigem Sexualtrieb, werden dabei zum Teil einerseits durch befragte Interviewpersonen entlarvt und andererseits auch durch angeführte Informationen aus Literaturquellen und Statistiken.

Die letzte große Unterkategorie bildeten von Expertinnen und Experten benannte Fehleinschätzungen bezüglich Selbstverteidigung. Die Mythen, als Frau bei Vergewaltigung am besten still zu halten, bei Gefahr laut „Feuer“ zu schreien oder am Heimweg zum eigenen Schutz am besten den eigenen Schlüssel zwischen den Fingern zum Schlag bereit zu halten, werden als falsch entlarvt. Es erfolgt eine Entmythifizierung der Vorstellungen, das Training im Bereich Selbstverteidigung und Kampfsport fördere automatisch die Entwicklung der Persönlichkeit, Kampfkunsttrainer seien unbesiegbare Helden oder Kämpfer symbolisierten ideale Vorstellungen von Männlichkeit. Außerdem ist nach Meinung mehrerer Expertinnen und Experten, die Vorstellung, Kinder könnten in Selbstverteidigungskursen lernen, sich erfolgreich körperlich gegen Erwachsene zu wehren, aufgrund ihrer zu geringen Körpermasse und Größe eine unrealistische Wunschvorstellung.

In diesem Kapitel wurden zahlreiche Mythen im Bereich Selbstverteidigung und bezüglich vermeintlicher Gewaltvorkommnisse analysiert und als falsch entlarvt.

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.5	Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt.....	274
7.5.1	Präventionskonzept gegen sexualisierte Gewalt an Kindern (K_1): „Gewaltprävention heißt, mich so vorzubereiten, dass ich mich nicht verteidigen muss“	275
7.5.2	Selbstverteidigungskonzept K_2: „Dingen aus dem Weg gehen, bevor es handgreiflich wird, ist Gewaltprävention“	277
7.5.3	Selbstverteidigungskonzept K_3: „Gewaltprävention bedeutet, auf mein Bauchgefühl zu hören, um Gefahrensituationen zu vermeiden“ ...	279
7.5.4	Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_1: „Achtung und Respekt voreinander zu schulen ist Gewaltprävention“	282
7.5.5	Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: „Jedes Bewusstseinsschaffen und Blickschärfen auf Gewalt ist Gewaltprävention“	285
7.5.6	Feministische Perspektiven (Fem_1, Fem_2): „Die Normalität von Gewalt sichtbar machen und Gespräche über erfahrene Gewalt sind Gewaltprävention“	288
7.5.7	Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_3: „Gewaltprävention ist bewusstes Wahrnehmen und ‘Sich-Herausdrehen’“	291
7.5.8	Selbstverteidigungskonzept LP_1: „Gewaltprävention bedeutet Gewaltsituationen zuvorzukommen oder gar nicht da zu sein“	293
7.5.9	Selbstverteidigungskonzept LP_2: „Die beste Gewaltprävention sind positive Werthaltungen“	295
7.5.10	Selbstverteidigungskonzept LP_3: „Selbstverteidigung ist eine Form von individueller Gewaltprävention“	297
7.5.11	Gewaltpräventionskonzept GP_1: „Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln ist Gewaltprävention“	301
7.5.12	Gewaltpräventionskonzept GP_2: „Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen“ ...	307
7.5.13	Sicherheitsexperte Militär Ex_1: „Robustes, selbstbewusstes Auftreten und ‘Show of force’ tragen zu Gewaltprävention bei“	320
7.5.14	Zusammenfassung und Entwicklung von Modellen: Was bedeutet Gewaltprävention?	325

7.5 Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt

Die folgenden beiden Extraktionsregeln geben Auskunft darüber, auf welche Weise bei der Zuordnung von Interviewtranskripten zu dieser Kategorie vorgegangen wurde:

Die Kategorie „Definitionen und Sichtweisen zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt“ enthält Aussagen von Interviewpersonen zum Themenbereich Gewaltprävention (GP) und auch Aussagen zu Deeskalation von Gewalt.

Angaben zu Zielgruppen und Inhalten der jeweiligen Konzepte werden bei der Extraktion zu den Kategorien „Definitionen und subjektive Sichtweisen von Selbstverteidigung“ oder „Definitionen und subjektive Sichtweisen zu Gewaltprävention und Deeskalation“ zugeordnet.

Im Interview wurde Expertinnen und Experten die Frage gestellt, was für sie der Begriff „Gewaltprävention“ bedeute und wie Sie diesen Begriff definieren würden. Ebenso wurde nach einer Definition des Begriffes „Deeskalation von Gewalt“ gefragt.

Die folgenden Interviewfragen wurden in diesem Rahmen gestellt:

„Was bedeutet für Sie der Begriff Gewaltprävention? Wie würden Sie Gewaltprävention definieren? Wie kann man Gewalt vorbeugen?“

*„Welche unterschiedlichen Zielgruppen sehen Sie für Gewaltpräventionsarbeit?“
(Schule, Sozialarbeit, Polizei, Militär)*

„Wie würden Sie ‘primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention’ definieren? In welchem Bereich würden Sie sich mit ihrem Konzept einordnen? Welche konkreten Strategien und Methoden würden Sie der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention zuordnen?“

„Welche Strategien der Gewaltprävention wenden Sie selbst im Alltag oder im Beruf an?“

„Wie bringen Sie Selbstverteidigung und Gewaltprävention in Verbindung? Auf welche Weise kann Selbstverteidigung gewaltpräventiv wirken? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit Selbstverteidigung gewaltpräventiv wirken kann?“

„Was bedeutet für Sie der Begriff Deeskalation von Gewalt? Auf welche theoretischen oder praktischen Hintergründe berufen Sie sich dabei? Für welche Personen und in welchen Situationen ist es wichtig sich mit Deeskalation von Gewalt zu befassen? (Alltagspersonen, bestimmte Berufsgruppen: Lehrpersonen, Sozialarbeit, Polizei, Militär, ...) Sind Deeskalationsstrategien für Sie hauptsächlich körperliche Techniken? Gibt es andere Formen von Deeskalation? Welche unterschiedlichen Formen von Deeskalationsstrategien halten Sie für effektiv?“ (körperlich, verbal, körpersprachlich)

Die genannten Interviewfragen wurden nicht in jedem Interview auf gleiche Weise gestellt, sondern bewusst auf die Interviewperson und den Gesprächsverlauf abgestimmt und zum Teil im Verlaufe des Interviews angepasst.

In den folgenden Kapiteln werden Aussagen von Expertinnen und Experten zusammengefasst und interpretiert, die in den genannten Themenbereich fallen. In den folgenden Kapiteln werden unterschiedliche Konzepte, Definitionen und Sichtweisen von Gewaltprävention vorgestellt, die von den befragten Personen vertreten werden. Jedem Selbstverteidigungs- bzw. Gewaltpräventionskonzept ist ein einzelnes Kapitel zugeordnet. Im Unterkapitel „Feministische Perspektiven (Fem_1, Fem_2) wurden Aussagen von feministischen Expertinnen zweier Konzepte zu einer Unterkategorie zusammengefasst. Die Abkürzungen (K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, ...) entsprechen den jeweiligen befragten Expertinnen und Experten und verdeutlichen, von wem die Aussage stammt. Bei manchen der beschriebenen Konzepte wurden weitere Unterkategorien in Unterkapiteln erfasst, wenn die Aussagen der befragten Personen inhaltlich umfangreich und mehrschichtig waren.

7.5.1 Präventionskonzept gegen sexualisierte Gewalt an Kindern (K_1): „Gewaltprävention heißt, mich so vorzubereiten, dass ich mich nicht verteidigen muss“

Zielgruppe dieses Konzeptes sind Kinder in der Grundschule zwischen sechs und zehn Jahren und Frauen beziehungsweise Mütter der Kinder. Der befragte Experte versteht unter Gewaltprävention die Vorstufen von Selbstverteidigung:

„Die Vorbeugung. Gewaltprävention heißt, mich so vorzubereiten, dass ich mich nicht verteidigen muss, das ist die beste Gewaltprävention, die es gibt. Das heißt, jede Selbstverteidigung, die ich anwenden muss, habe ich eigentlich die Gewaltprävention nicht ausgeführt. Wobei ich als Opfer bin nie Schuld. Es gibt Menschen, die sind leider gewaltbereit und die wollen mich verprügeln, demütigen egal, wie auch immer, und da ist es wichtig zu erkennen, dass ich nicht Schuld bin und ich das Recht habe, mich zu wehren.“
(K_1, S. 39 / K_1-301)

Außerdem führt der befragte Experte K_1 an, Gewaltprävention sei schwierig zu definieren. Es könne an mancher Stelle bei einem sehr dominanten Gegenüber sinnvoll sein, passiv zu bleiben und nichts zu tun. Hilfe zu rufen, beispielsweise bei der Polizei, sei eine Form von Gewaltprävention, um sein Recht, sich zu wehren, einzufordern. Wer stark genug dazu sei, könne selbst Grenzen setzen, um den anderen zu zeigen: „Wir sind gleichberechtigt. Das ist meine Grenze, weiter darfst du nicht!“

Der Interviewpartner (K_1) geht außerdem davon aus, dass es wichtig in der Erziehung ist, bei Grenzüberschreitungen von Kindern von Erwachsenen Seite Grenzen und Konsequenzen zu setzen, um weitere Gewalt zu verhindern, anstatt diese positiv zu verstärken:

„Je enger die Grenzen im Kleinkinderbereich gesetzt werden, desto besser funktioniert es. Ich glaube, in diesem Bereich machen wir sehr viele Fehler, dass wir den Kindern keine Grenzen setzen und Konsequenzen zeigen. (...) Da ist eine Grenze, da darf ich nicht weiter und dadurch kennen sie auch nicht die Grenze bei anderen Menschen.“ (K_1, S. 38 / K_1-290)

Auch das Erlernen von positiver Kommunikation und sprachlich angemessener Ausdrucksmittel sieht der Experte als ein wichtiges Mittel, um Gewalt zu vermeiden:

„Ja, richtige Sprache, die meisten Kinder können ihre Gefühle nicht ausdrücken. Das ist auch ein sehr wichtiger Bereich. Die können nicht sagen: ‘Du, mir geht’s heute schlecht, ich bin ganz schlecht drauf’, sondern sie sagen: ‘Was schaust denn so deppert, willst eine auf die Goschen?’ Das ist natürlich die Sprache. Die Sprache ist sehr schlecht. Es gibt ein sehr interessantes Projekt. Ich weiß nicht den Namen. Da lernen die Kinder, die sehr gewaltbereit sind, zu lesen, nämlich die müssen mehr lesen. Man hat herausgefunden, dass Kinder, die mehr gewaltbereit sind, einen geringen Wortschatz haben und nicht die Lage haben, sich zu vermitteln. ‘Die Grenze meiner Sprache ist die Grenze zu meiner Welt’, das ist ein sehr berühmtes Sprichwort und das stimmt auch und ich empfehle auch Kindern, die Schwierigkeiten mit anderen Kindern haben und immer wieder Streitereien haben, Bücher lesen. Mehr Bücher lesen, dann kannst du dich besser ausdrücken. Das ist auch, die Kommunikation findet in der Familie nicht mehr statt. Da gibt es nichts.“ (K_1, S. 42 / K_1-329)

Inhaltlich führt der befragte Experte in seinem Konzept Grundschulkinder an spielerisches Kämpfen mit fairen Regeln heran. Er misst spielerischem Kämpfen einen hohen pädagogischen Wert und auch gewaltpräventive Effekte bei. Kinder könnten lernen zu verlieren und sich aneinander reiben. Als wichtig erachtet er, dass man dennoch „Freund bleiben“ könne und kein „Looser“ sei, wenn man verliere. Niemand dürfe dabei ausgelacht werden. Er legt Wert darauf, bei kämpferischen Spielformen „Synergien untereinander zu bilden“, sodass Schwächere von Stärkeren lernen könnten und von ihnen „trainiert“ werden. Stärkere würden dabei lernen, bewusst Rücksicht zu nehmen. Kooperative Spielformen, bei denen Gruppen zusammenarbeiten, um „Punkte zu erzielen“, ergänzen das Programm. Raufen, Regeln und Rituale, wie beispielsweise das Abklatschen im Kreis am Ende der Bewegungseinheit, sollen zur Teamfähigkeit beitragen. Im Kapitel 7.6.1 „Selbstverteidigungskonzept K_1: ‘Selbstverteidigung besteht auf einfachen, natürlichen Techniken’“ finden sich weitere Erläuterungen von Inhalten und didaktische Strategien dieses Konzeptes.

Auf die Frage, was er unter „Deeskalation von Gewalt“ verstehe, meint der Experte:

„Deeskalation von Gewalt ist, wenn eine Gewalt dasteht, eine Gewaltsituation ist da und ich schaffe es noch deeskalierend einzugreifen. Das geht aber meistens immer nur mit Drohungen. Wir machen es in dem Bereich von Selbstverteidigungstraining mit lautem Schreien. 'Da drüben ist die Polizei, helfen Sie mir, kommen Sie her.' Das heißt, dass ich Schutz suche.“ (K_1, S. 44 / K_1-350)

Unter Deeskalation versteht der befragte Experte Situationen zu entschärfen, wenn Gewalt bereits „nahe“ ist. „Selbstverteidigung“ sei erst der letzte Schritt, um Gewalt zu verhindern. (K_1-355)

7.5.2 Selbstverteidigungskonzept K_2:

„Dingen aus dem Weg gehen, bevor es handgreiflich wird, ist Gewaltprävention“

Auch Interviewpartner K_2 versteht unter Gewaltprävention „Dinge im Vorfeld zu lösen“. Gewaltprävention bedeutet für ihn „alles bevor es handgreiflich wird“, bevor körperliche Abwehr und Techniken nötig werden. Es gehe um Konfliktkommunikation und darum, mit der eigenen Grundhaltung dem Angreifer zu signalisieren: „Ich will keinen Streit. Du musst deine eigene Berührungsangst überwinden, um an meine Schwachstellen heran zu kommen.“ Achtsamkeit und Aufmerksamkeit seien wesentliche Fähigkeiten, die man brauche, um gefährliche Situationen im Vorfeld bereits zu erkennen und vermeiden zu können:

„Wir haben uns hunderte solche YouTube-Videos angeschaut von Diskoschlägereien, es ist immer die Unachtsamkeit, dass die Leute einfach nicht checken und nicht ein Radar haben, welche Möglichkeiten bestehen, entweder dass es nicht der eine ist, sondern dass der da auch noch dazugehört oder die Hände in der Hosentasche hat oder was auch immer. Immer irgendein Ding. Unachtsamkeit - und die Achtsamkeit ist das wichtigste Training in der Prävention, um gar nicht in solche Situationen hineinzukommen.

Wenn ich am (Ort) Kirtag da bei dem Zelt vorbeigehe, wo hunderttausende angesoffene Burschen stehen, na ja das muss ich halt nicht machen, ja. Dann wird die Wahrscheinlichkeit, dass ich dort irgendwo an einen anecke und der sagt: „Na was ist?“ Und dann halt nicht mehr rationell mit dem kommunizieren kann, größer sein, als wenn ich es nicht tue. Das ist halt Achtsamkeit, das gehört alles zur Prävention.“ (K_2, S. 16f / K_2-121)

Zwei Strategien der Gewaltprävention werden für die beiden möglichen Gefahrenorte „Disco“ und „Kirtag“ benannt: Einerseits Wachsamkeit und Aufmerksamkeit. Andererseits die Möglichkeit Situationen auszuweichen und nicht da zu sein, wo Gefahr für Gewalt besteht. Aus diesem Zitat wird sichtbar, dass in diesem Konzept bei Gewaltprävention vorrangig auf Situationen in der Öffentlichkeit eingegangen wird. Diese Beobachtung wurde auch schon im Kapitel 7.3 „Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen“ angesprochen. Der Interviewpartner beschreibt, dass Gewaltsituationen aus Unachtsamkeit vor Diskos

oder auf Kirtagen entstehen könnten. Wer sich dort unaufmerksam aufhält, läuft Gefahr, überraschend von einer oder mehreren Personen niedergeschlagen zu werden. „Hunderte Diskoschlägereien“ zu Analysezwecken angesehen zu haben, impliziert eine hohe Wichtigkeit der Erarbeitung von Selbstverteidigungsstrategien für „Ausgehsituationen“ am Abend oder in der Nacht. Ohne es explizit zu sagen, werden implizit eher Männer als Frauen mit der genannten Gefahrensituation vor der Disko in Verbindung gebracht. In den Videos scheint es um Diskoschlägereien zwischen Männern zu gehen, die unachtsam waren und ihre „Hände in der Hosentasche“ hatten. Dies zu vermeiden, wird allerdings als Gewaltpräventionsstrategie für alle gesehen. Grundsätzlich ist das nicht falsch, allerdings fehlt ein reflexiver Umgang damit, dass es zwar „hunderte YouTube-Videos“ über Gewaltübergriffe vor Diskos gibt, diese allerdings nicht repräsentativ sind für die Gesamtheit an Gewalt, der alle Männer und Frauen ausgesetzt sind.

Auch die zweite beschriebene Situation am Kirtag, betrifft junge Burschen, die vermeiden sollen, dort in Konflikte mit Betrunkenen zu geraten. Jugendliche Burschen sind laut Studien tatsächlich vermehrt körperlichen Übergriffen in der Öffentlichkeit ausgesetzt.¹ Gewaltprävention allerdings ausschließlich auf solche Situationen einzuengen, erscheint nicht angebracht.

Es gibt ein spezielles Gewaltpräventionsprogramm dieses Konzeptes für Jugendliche in Schulen. Dieses Angebot wird im Rahmen des Sportunterrichts oder von Projektwochen in Einzeleinheiten, Blockungen oder auch über mehrere Wochen angeboten, je nach Anfragen aus den Schulen durch Lehrpersonen oder Eltern.

„Gewaltprävention, so wie wir das verstehen - Warum verwenden wir dieses abgeschleckte Wort? Weil es halt medial bekannt ist. Es fragen die Leute: 'Habt ihr Gewaltprävention?' Ohne, dass die Leute wissen, was es eigentlich ist oder wie ist es definiert, ja. Es ist nichts anderes als ein Kurskonzept, um an Schulen heran zu gehen. Die lernen auch diese ganzen Vorkampfgeschichten, die lernen auch zu kämpfen, die haben auch das Training drinnen, aber wir verwenden es eben, um an Schulen heranzugehen. Da ist (Name Konzept) drinnen. Da ist die (Konzept-) Technik, die da drinnen vermittelt, gegen die vier Positionen, weil der Mensch kann nicht mehr Positionen einnehmen wie links vorne, rechts vorne, parallel eng, parallel breit. Mehr gibt es nicht, das ist wissenschaftlich auch analysiert, ja. (lacht) Der Rest sind Variationen und auf diese vier kannst du reagieren und das machst du zu mit dem Prinzip der Mustererkennung, ja, dass du nur auf gewisse Muster reagierst. Das ist in diesen Gewaltpräventionskursen.“(K_2, S. 26 / K_2-187)

Der Experte K_2 erklärt, warum das „abgeschleckte“ Wort „Gewaltprävention“ für die Bezeichnung des Präventionskonzeptes für Jugendliche verwendet wird. Es dient zu Marketingzwecken, um an Schulen heranzukommen, da Gewaltprävention ein Thema ist, das dort immer wieder gefragt sei. Es schwingt eine negative

1 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

Konnotation mit, die vorrangig die Marketingstrategie und weniger die eigene Überzeugung des Interviewpartners in den Vordergrund rückt. Mit „die lernen auch“ sind Schülerinnen und Schüler gemeint. Auch an dieser Stelle erscheint die Wortwahl leicht abwertend gegenüber der Zielgruppe. Wie der Experte im Interview erläutert, sind Schulen bzw. Schülerinnen und Schüler nicht „Hauptkunden“ dieses Programmes, sodass es sich möglicherweise finanziell nicht lohnt, für sie ein spezielles pädagogisches Konzept zu entwickeln. „Diese ganzen Vorkampfgeschichten“ und Kampftechniken aus den vier Positionen „links vorne, rechts vorne, parallel eng, parallel breit“ sind Inhalte des Gewaltpräventionskonzeptes für Schulen. Der Experte meint, „mehr gibt es nicht“, damit sei alles abgedeckt, dies sei „wissenschaftlich“ analysiert. An dieser Stelle ist es schwer vorzustellen, dass die benannten wissenschaftlichen Analysen zu Kampfpositionen den klassischen Gütekriterien für Wissenschaftlichkeit entsprechen. „Gewaltprävention“ wird als Synonym für vier technische Kampfpositionen gesetzt, die alle Gefahren- und Gewaltsituationen abdecken sollen. Es handelt sich um reine körperliche Strategien der Selbstverteidigung. Hier taucht ein Widerspruch auf: Zuvor wurde Gewaltprävention als Vorstufe körperlicher Gewalt definiert, Inhalte der Gewaltprävention im Bereich Schule sind allerdings offensichtlich vorrangig körperliche Techniken. Mit „Vorkampfgeschichten“ könnten die bereits zu Beginn des Kapitels angesprochene Konfliktkommunikation, abgrenzende Körperhaltung beziehungsweise Achtsamkeit und Aufmerksamkeit gemeint sein. Es bleiben Zweifel, ob „Vorkämpfe“ an öffentlichen Orten wie Diskos oder Kirtagen für junge Burschen jeden Alters, und insbesondere für jugendliche Mädchen in der Schule relevant sind. Es scheint so, als würden die Begriffe „Selbstverteidigung“ und „Gewaltprävention“ teilweise in diesem Konzept als Synonyme verwendet. Gewaltprävention in der Schule beinhaltet „Vorkampfgeschichten“ und Selbstverteidigungstechniken für echte Kämpfe.

7.5.3 Selbstverteidigungskonzept K_3:

„Gewaltprävention bedeutet, auf mein Bauchgefühl zu hören, um Gefahrensituationen zu vermeiden“

Die befragte Interviewperson K_3 erläutert den Begriff Gewaltprävention im Interview auf folgende Weise:

I: „Sie meinen, wo man sich dann in der Öffentlichkeit nicht unbedingt hin bewegen soll oder-„

K_3: „Ja da ist eher die Prävention da platziert.“

I: „Sozusagen, Gefahrensituationen oder Gewaltsituationen?“

K_3: „Ja, da setzen wir eher an mit der Prävention an. Was kann man alles machen. Maßnahmen setzen, die mich überhaupt nicht in die Situation hineinmanövrieren.“

I: „Was bedeutet da für Sie Gewaltprävention?“

K_3: „Eben, dass ich schon einmal nicht - Ciao, baba, schönen Tag - dass ich einmal schon nicht, wenn ich da sehe, da ist ein Grüppchen Männer, die sind mir nicht geheuer, da spüre ich schon im Bauch, das ist komisch. Na dann gehe ich halt nicht dorthin durch, sondern dann gehe ich halt außen herum. Oder, oder rufe mir ein Taxi oder was immer. Das heißt, alles was ich tue, um dort vorzubeugen einer Situation, die ich möglicherweise schon im Ansatz gespürt habe und ja.“(K-3, S. 3f/ K_3-47 – K_3-57)

Die befragte Interviewperson K_3 erläutert ähnlich wie Interviewpartner K_2, Gewaltprävention bedeute für sie, bestimmte Orte zu meiden, an denen Gefahr für Gewalt bestehe. Das Bauchgefühl zu beachten, wenn Situationen sich vorweg schon „komisch“ anfühlen und nicht geheuer sind, helfe es, gefährliche Situationen schon im Ansatz spüren zu können und zu vermeiden. Zur Erläuterung der Verständlichkeit und Lesbarkeit des Interviewtextes sei an dieser Stelle angeführt, dass von der Interviewperson mehrere Begrüßungen, Verabschiedungen und Telefonate während des Interviews durchgeführt wurden.

Die Expertin erklärt weiter:

I: „Gewaltprävention haben Sie schon gesagt. Möchten Sie dazu noch etwas ergänzen zur Definition, weil das ist meine nächste Frage: Wie würden Sie Gewaltprävention definieren?“

K_3: „Eben Maßnahmen, die ich setzen kann, um in Situationen gar nicht zu kommen. Oder - ich mein, wir machen viele Sicherheitsschulungen, oder ich mache die speziell in Institutionen, in Krankenhäusern, in Psychiatrien, in Behinderteneinrichtungen, was weiß ich wo und da gehört einmal zur Gewaltprävention, dass ich ein Umfeld schaffe, dass ich möglichst wenig einschränkend, nein beeinschränkend ist ein Blödsinn. Aber wo es möglichst klar strukturiert ist, wo- Eine Enge macht eben aggressiv. Oder wo klare Regeln und Strukturen da sind, dass man sich daran anhalten kann und so weiter. Also da kann man schon einiges setzen, aber das kommt darauf an, ist das im institutionellen, ist das im privaten Bereich.“

I: „Also da geht es nicht in Richtung Selbstverteidigung?“

K_3: „Nein. Also auch.“ (K_3, S. 6f / K_3-96)

Bei Sicherheitsschulungen in Institutionen wie Krankenhäusern, Psychiatrien und Behinderteneinrichtungen bedeute Gewaltprävention auch, ein Umfeld mit klaren Regeln und Strukturen zu schaffen, das für Patientinnen und Patienten als Richtwert zum Anhalten geeignet sei und gleichzeitig deren eigenen Lebensbereich möglichst wenig einschränke. Diese Kompetenzen würden zusätzlich zu Selbstverteidigung bei Sicherheitsschulungen für Institutionen gelehrt. Auch räumliche Enge solle man vermeiden, da sie aggressiver mache.

Welchen Zusammenhang Selbstverteidigung und Gewaltprävention für die Expertin habe, erläutert die Expertin auf folgende Weise:

I: „Und wie bringen Sie jetzt Selbstverteidigung und Gewaltprävention in Verbindung?“

K_3: „Na ja, das ist eigentlich mein Geheimnis, das sage ich nicht.“

I: „Ach so.“

K_3: (lacht) „Weil ich habe einen Zugang, der relativ speziell ist.“ Entschuldigung- (Unterbrechung Telefongespräch)

I: „Jetzt Gewaltprävention und Selbstverteidigung in Verbindung bringen Sie schon, aber haben da ein eigenes Konzept?“

K_3: „Genau, ich habe ein eigenes Konzept dazu, wo ich mir einfach ja. Das ist so ein bisschen meine, meine, meine (...) Zugehensweise, die ich aber ja, nicht so gerne weitergebe.“

I: „In Frauenselbstverteidigungskursen?“

K_3: „In allen.“

I: „Das dann auch hier im Selbstverteidigungsstudio alle so weitertransportieren?“

K_3: Nein hier nicht, nein, nein, nein. Nein.

I: „Das ist ihr persönliches Konzept?“

K_3: „Ja das ist eben speziell für Frauen, speziell für Berufsgruppen und Menschen, die eben nicht jetzt die ganze Zeit Zeit haben, sich mit Selbstverteidigung, Kampfsport, Kampfkunst zu befassen.“

I: „Ok, und da gehen Sie auch auf körperliche Techniken dann ein?“

K_3: „Na eben viel weniger.“ (K_3, S. 6f / K_3-94 – 129)

Die Interviewpartnerin hat ihren persönlichen Zugang zu Gewaltprävention, „der etwas speziell ist“. Sie möchte diesen gerne geheim halten, da sie, wie sie an anderer Stelle im Interview betont, von Selbstverteidigung leben müsse und ihr Konzept nach außen nicht preisgeben möchte. Auch innerhalb des eigenen Studios, in dem sie Trainerinnen und Trainer ausbildet, hält sie ihr Konzept teilweise geheim. Inhalte ihres Programmes umfassen deutlich weniger körperliche Kampftechniken, als andere Selbstverteidigungskonzepte, um besser geeignet zu sein für Frauen und Personen, die nicht die Zeit haben, regelmäßig Selbstverteidigung zu trainieren. Weitere inhaltliche Vermutungen bezüglich des Selbstverteidigungskonzeptes der befragten Interviewperson sind an dieser Stelle nicht angebracht, da sie bewusst geheim gehalten werden.

Die zu Beginn des Zitates angeführte Interviewfrage nach der Beurteilung des Zusammenhanges von Selbstverteidigung und Gewaltprävention richtete sich allerdings nicht auf ein „Abfragen“ von (geheimen) Inhalten des Selbstverteidigungs-

konzeptes, sondern war eher als fachliche Einschätzung der Begrifflichkeiten „Selbstverteidigung“ und „Gewaltprävention“ gedacht. Expertinnen und Experten wurden im Rahmen der Interviews nach ihren fachlichen Einschätzungen zu diesen Begriffen befragt. Die Interviewperson K_3 erweckt mit ihrer Antwort den Eindruck, ihre Expertise liege nicht unbedingt in der bewussten Auseinandersetzung mit Begriffen. Selbstverteidigung und Gewaltprävention werden teilweise als Synonyme verwendet, eine klare inhaltliche Abgrenzung findet nicht statt und deren Zusammenhang will oder kann nicht erläutert werden. Die Begriffe „Selbstverteidigung“, „Kampfsport“ und „Kampfkunst“ werden von der Expertin K_3 während des Interviews mehrfach als Synonyme ohne inhaltliche Abgrenzung oder Erläuterung aufgegriffen, obwohl es in der Literatur bereits sehr klare Abgrenzungen dafür gibt.

7.5.4 Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_1: „Achtung und Respekt voreinander zu schulen ist Gewaltprävention“

Das feministische Konzept Fem_1 richtet sich an Mädchen und Frauen und an gemischtgeschlechtliche Gruppen in der Grundschule. Die Expertin bietet für Frauen und Mädchen Angebote zur Selbstverteidigung², für Kinder in der Grundschule Kurse für „Gewaltprävention“ an.

Die Expertin des Konzeptes Fem_1 antwortet auf die Frage, was für sie Gewaltprävention bedeute:

„Ach, dass wir versuchen, bevor es dazu kommt, dass Jungs zu Tätern werden, ja. Dass wir gleich einfach an deren ‘hearts and minds’ gehen und dass wir gleich von vorneherein, dass wir dieses Prinzip von Achtung den Menschen gegenüber (...) schulen, ja zum Vorschein bringen. Ich glaube, es gibt in Menschen ein Bedürfnis, einfach miteinander klar zu kommen, und gesellschaftlich zu sein, und miteinander zu sein, dass wir darauf setzen und diese Gefühle einfach stärken. Und das mit Kindern auf jeden Fall. Aber Kinder sind auch unter sich, wir machen immer so Themen, einmal mit Gewalt und Diskriminierung unter Kindern selbst, Sexismus, Rassismus, Behindertenfeindlichkeit, dass wir da ansetzen. Aber die Kinder werden auch von erwachsenen Menschen angegriffen. Und da müssen wir auch schauen, das sind dann zwei verschiedene Strategien. Die eine Strategie ist: ‘Wir kommen alle miteinander klar’ und die andere Strategie ist: ‘Ich erzähle, wenn’- Weißt du: ‘Mein Körper gehört mir und wenn du mich nicht mit Respekt behandelst, dann muss ich es jemandem erzählen.’ So, das ist es. (...) Ja, sich Hilfe holen. Wir gehen nicht auf die körperliche Ebene mit Kids, so von Kämpfen oder so etwas. Mit Mädchen schreien ein bisschen oder auspowern ist schon da, aber es geht hauptsächlich um Strategien, um zu entkommen und Hilfe zu kriegen und zu ‘erzählen’.“ (Fem_1, S. 42f / Fem_1-359)

2 vgl. Kapitel 7.6.3 „Selbstverteidigungskonzept K_3: ‘Gewaltprävention und Selbstbehauptung machen 90% im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung aus’“

Gewaltprävention bedeutet für die Expertin Fem_1 in den „hearts und minds“ von Kindern Respekt und Achtung zu schulen und zum Vorschein zu bringen, Gemeinschaftsgefühle zu stärken und die Menschen bei ihrem Bedürfnis, sozial und kommunikativ zu anderen zu sein, abzuholen. Insbesondere für Jungs in der Grundschule sei es wichtig, ein respektvolles und gewaltfreies Miteinander zu üben, um zu verhindern, dass sie später zu Tätern würden. Es werden mit Kindern Diskriminierung, Sexismus, Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit thematisiert, um sie für Respekt zu anderen Menschen zu sensibilisieren. In einer zweiten Ebene werden Kinder geschult, sich erfolgreich gegen Erwachsene abzugrenzen. Behandelte Themen sind beispielsweise: „Mein Körper gehört mir“, oder „Ich erzähle jemandem, wenn du mich nicht mit Respekt behandelst“ und „Ich weiß, wie ich entkommen oder wo ich Hilfe holen kann.“ Die Kinder lernen zu schreien und sich auszuupern, körperliche Techniken der Selbstverteidigung werden allerdings nicht gelehrt.

„Was wir machen ist Gewaltprävention für Kinder in der Grundschule. Und da ist die Überlegung ein bisschen anders, weil es mit Erwachsenen wirklich so, es gibt Täter, es gibt Opfer und unsere Aufgabe ist es abzustoppen. Mir ist völlig egal, was mit dem Täter passiert, (lacht) der ist nicht meine Zielgruppe, das ist mir völlig egal. Wenn wir mit Kindern reden und gerade Grundschulkindern reden, dann haben wir zwei Kinder. Weißt du. Wir haben nicht Täter und Opfer klassisch. Und das macht uns schon sehr viel aus, was mit ‘den anderen’ passiert. Wir wollen nicht, dass ein Täter komplett ausgeschlossen ist, weil dann kommt er drei Jahre später mit einer Pistole und knallt die ganze Schule ab, ja. (lacht) Das wollen wir auch nicht haben. Und der ist auch nur ein Kind und der muss auch erzogen werden und dann hatten wir immer Strategien mit den Kindern erarbeitet, die möglichst eine Lösung sind, dass der Täter wieder in die Gemeinschaft zurück gebracht wird und nicht ausgeschlossen wird. Was natürlich eine große Herausforderung ist. Aber auch richtig nötig ist, dass kein Kind einfach als Außenseiter abgestempelt wird.“
(Fem_1, S. 17 / Fem_1-99)

Die Expertin unterscheidet Selbstverteidigung für Erwachsene und Gewaltprävention für Kinder. Im Erwachsenenbereich sei ihr als Selbstverteidigungstrainerin „völlig egal, was mit dem Täter passiert“, er sei nicht ihre Zielgruppe, sondern Mädchen und Frauen, die sich vor Übergriffen schützen wollen. Es gehe darum, den Täter abzustoppen.

Bei Gewaltprävention mit Kindern sei wichtig, Täter nicht auszuschließen und als Außenseiter abstempeln, sondern gemeinsam in der Gruppe Lösungsstrategien zu entwickeln. Dies sei in manchen Situationen schwierig, doch sehr entscheidend für erfolgreiche Gewaltprävention. Eine Harmoniebasis unter allen Beteiligten sei sehr wichtig. Gemeinsame Lösungsstrategien sollten nicht auf Kosten der eigenen Wünsche und Bedürfnisse gehen, sodass einzelne ihre Rechte durchzusetzen versuchen. Klar sei, jeder habe gleiche Rechte, doch in einer Klasse müsse der Weg gemeinsam weitergehen (Fem_1-101). Im angeführten Zitat wird auch angesprochen,

das Integrieren von kindlichen Tätern in die Gemeinschaft sei unter anderem deshalb wichtig, da damit verhindert werden könne, dass später möglicherweise schwere Gewalttäter aus den Kindern würden, die vielleicht die ganze Schule „abknallen“. Das Bild, das von männlichen Tätern transportiert wird, ist dabei insgesamt sehr abgrenzend und hart gegenüber deren gewalttätigen Verhalten.

Dieses Verständnis von Gewaltprävention setzt bei einem Menschenbild an, das Kinder als soziale Wesen begreift, die noch leichter als Erwachsene durch positive Impulse der Wertschätzung und des respektvollen Umganges miteinander formbar sind und sie versucht, bei ihrem Wunsch nach gelingender Sozialität abzuholen.

In der Gewaltpräventionsarbeit mit Kindern geht es der Expertin Fem_1 nicht um das Erlernen körperlicher Techniken. Sie möchte sich bewusst von Selbstverteidigungskonzepten abgrenzen, die Techniken gegen böse, fremde Autotäter bieten:

„Die gehen dahin, und es wird den Kindern irgendein Quatsch erzählt mit Themen: ‘Geh nicht in ein Auto mit Fremden’ oder was weiß ich, es kommt gut an, aber... Weißt du das ist echt nicht Sinn der Sache. (...) Aber wir haben nur Leute, die kompetent sind, die wirklich auf die Ängste von den Kindern total eingehen. Weißt du, du kannst mit Kindern so oder so reden, ja. (...) Ja. Aber weißt du wir reden mit denen über harte Themen, weißt du über Inzest und sexuellen Missbrauch und das sind die Themen, die wir mit den Kindern ansprechen und das ist anstrengend, das ist nicht so was, das du auf die leichte Schulter nimmst und so. (...) Wenn wir da reingehen würden und ein paar Handgriffe machen, weißt du. Hier ist eine Handbefreiungstechnik, das macht nichts, das kannst du ohne jegliche Emotionen, du kannst es machen ohne jegliche Energie da hineinzustecken.“ (Fem_1, S. 21 / Fem_1-149)

Das Bild eines fremden Täters, der Kinder in Auto zerre, greife zwar vorhandene Ängste auf, sei allerdings fern der Realität. Sexueller Missbrauch im privaten Nahbereich und Inzest seien „harte Themen“, würden allerdings der Gewaltrealität von Kindern entsprechen. Diese Themen kindgemäß aufzugreifen bedürfe hoher Kompetenzen von Trainerinnen. Kindern allerdings einige Kampftechniken zu zeigen, könne bereits jemand, der kurze Zeit Kampfsport trainiere. Dies sei einfach, allerdings habe es keinerlei Nutzen für Kinder, sie Kampftechniken zu lehren. Man müsse sie bei ihrer Realität abholen und den Gewaltsituationen, denen sie tatsächlich ausgesetzt seien (Fem_1-149, Fem_1-161). Als Basis für Gewaltprävention bei Kindern sieht die Expertin Fem_1 den respektvollen Umgang miteinander. Kinder sollten lernen, ihre eigenen Grenzen abzustecken und einzufordern, wenn diese von anderen überschritten werden.

7.5.5 Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: „Jedes Bewusstseinsschaffen und Blickschärfen auf Gewalt ist Gewaltprävention“

Das Konzept Fem_2 richtet sich ausschließlich an Mädchen und Frauen, Gewaltprävention wird darin auf folgende Weise definiert:

„Hat viel mit Bewusstseinsschaffen zu tun. Ich glaube, es geht genau um solche Dinge auch, wenn die Mythen demontiert werden und wenn irgendwie, also ich glaube, dass jede Auseinandersetzung zu Gewalt, Gewaltprävention ist. Und jedes Benennen und jedes Klarstellen und jedes Darüber reden und jeder Austausch: Was empfinde ich als Gewalt, was nicht. Das alles ist Gewaltprävention. Und auch zum Blick zu schärfen, für das: Wo findet Gewalt eigentlich statt? Weil oft einmal verliert man die Wahrnehmung dafür, und das finde ich das fast Wichtigste an Gewaltprävention. Dieser Austausch oder das Zusammenführen und daran erkennen, was ist eigentlich schon Struktur. Weil die zu verändern, braucht mehr, als wie jetzt so einer Einzelentscheidung und deswegen, denke ich mir, ist das Teil der Gewaltprävention. Dieses Austauschen, Hinschauen.“ (Fem_2, S. 27/ Fem_2-246)

Jede Auseinandersetzung und Klarstellung und jedes Bewusstseinsschaffen über Gewalt habe mit Gewaltprävention zu tun. Beispielsweise falsche Vorstellungen zu Gewalt, die in der Öffentlichkeit vorherrschten und auch Tätermythen zu „demonstrieren“, sei ein Teil von Gewaltprävention. Es darum, den Blick zu schärfen, wo Gewalt stattfindet und dass dies vorrangig nicht an öffentlichen Orten, sondern häufig im privaten Bereich passiere. Das eigene subjektive Empfinden von Gewalt mit anderen Mädchen und Frauen auszutauschen, könne zu Gewaltprävention beitragen. Auch das Erkennen von Strukturen der Gewalt wie beispielsweise der des Gesellschaftssystems des Patriarchates sei wesentlich. Um daran Veränderungen zu bewirken, brauche es nicht Handlungen und Entscheidungen von Einzelnen, sondern ein Austauschen, Hinschauen und Strategieentwickeln von vielen.

Es gehe in Selbstverteidigungskursen um ein Zusammenführen, was Frauen und Mädchen im Einzelnen erleben, es ernst zu nehmen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Wenn man die Angst verliere auf verborgene, private Gewaltformen hinzuschauen oder dort eingreife, dann könnten bestimmte Gewaltformen nicht so leicht passieren. Wegschauen habe vielfach System und sei Ursache, dass Gewalt weiterbestehe. „Echte Prävention“ könne nur passieren, wenn man nicht wegschaue. Eine der beiden Expertinnen von Fem_2 meint an anderer Stelle, wegschauen und teilnehmen an Gewalt sei in der NS-Zeit Teil unserer Kultur gewesen. Kultur zu verändern brauche viele Prozesse, bevor man zu „echter Gewaltprävention“ komme (Fem_2-250).

Eine befragte Trainerin des feministischen Konzeptes Fem_2 meint: „Gewaltprävention“ sei außerdem ein problematischer Begriff, obwohl er derzeit modern sei, und begründet dies folgendermaßen:

„Ich mein, wenn ich sage, Gewaltprävention heißt eigentlich, dass man in einer Gesellschaft lebt, die nicht auf Macht, Hierarchie und Ausbeutung beruht. Davon sind wir sehr weit entfernt. Also weil ich glaube, wenn man das jetzt wirklich ernst nimmt sozusagen, weil ich glaube, dass jegliche Machtverhältnisse und Ausbeutung, Gewalt inkludiert. Also dass Menschen kontrolliert werden, dass Frauen kontrolliert werden, eingeschränkt werden, benutzt werden usw. Also da kann man viel sagen. Und diese 'Gewaltprävention' ist oft so, wie wenn, ich als Einzelne kann ich verhindern, dass irgendetwas passiert.“ (Fem_2, S. 28 / Fem_2-256)

Tipps zur Gewaltprävention gingen entweder auf öffentlicher Ebene beispielsweise in die Richtung mehr Licht in Parks zu installieren, um Gewalt vorzubeugen. Die zweite individuelle Ebene sei, dass Mädchen Selbstbehauptung, Nein-Sagen und sich zu verteidigen lernen. Dies sei wesentlich, allerdings würde man damit Gewaltprävention auf eine „Einzelschuldfrage“ reduzieren und es werde suggeriert, die einzelne Person, könne in hierarchischen Grundstrukturen Gewalt verhindern. Auch gewaltfreie Kommunikation sei sinnvoll, allerdings dürfe nicht vergessen werden, dass bereits strukturelle, gesellschaftliche Hierarchien bestünden und Kommunikation selten auf gleicher hierarchischer Ebene stattfinde:

„Ja ich kann solidarisch miteinander reden, wenn ich in einer Struktur bin, die auch solidarisch miteinander ist. Aber es halt schwieriger, wenn da schon eine Hierarchie ist, ist klar, dass es sozusagen auch eine totale Wut gibt und die wird dann plötzlich zur Gewalt.“ (Fem_2, S. 29 / Fem_2-258)

In patriarchalen Gesellschaftsstrukturen litten viele Frauen unter ungleichen Machtverhältnissen und an daraus resultierender Gewalt durch Männer. Solidarisch miteinander zu kommunizieren, sei schwieriger, sobald Hierarchien vorhanden seien. Außerdem bestehe große verborgene Wut über Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. Wut zuzulassen und sich laut oder schimpfend zu verteidigen, führe in patriarchalen Strukturen oft zu einer Umkehrung der Empfindung von Gewalt, sodass Frauen, die sich verteidigen, als gewalttätig empfunden würden:

„Also da wo Herrschaft in Frage gestellt wird, die empfinden das auch dann als gewalttätig. (lacht) (...) Genau, weil das, was ich vorher gemeint habe, das geht ja eher, ich will nicht sagen, in einem gleichwertigen Verhältnis. Aber wenn sozusagen ein klares Machtverhältnis ist, da würde ich es überhaupt nochmals anders sehen. Weil die, die Herrschaft ausüben, wenn das in Frage gestellt wird, die nennen das immer gewalttätig.“ (Fem_2, S. 5f / Fem_2-68)

Wenn von Frauen patriarchale Herrschaftsstrukturen in Frage gestellt würden, führe das dazu, dass betroffene Männer sich um ihre Machtposition „beschnitten“ fühlten und Verteidigung als Angriff interpretierten.

Die Expertin Fem_2 meint, wenn sexistische Übergriffe oder Gewalt in Jugendzentren passierten, würden im Anschluss häufig von der Leitung Selbstverteidigungskurse für Mädchen initiiert. Genauso wichtig sei allerdings für Gewaltprävention,

gezielte Bubenarbeit, in der klassische Geschlechtsrollen und Männlichkeitsbilder hinterfragt würden:

„Was ist Sexismus, was heißt Männlichkeit, wie- Also dieses Selbstverständnis, dass ein Bub sich als Mann, oder ein Mann als Mann fühlt, indem dass er dann Frauen auf den Hintern greift oder meint, darüber seine Männlichkeit herstellt. Also das sind ja ganz andere Sachen, das geht da drinnen verloren zum Beispiel. Also da finde ich, ich habe da ein ganz kritisches Verhältnis.“ (Fem_2, S. 29f / Fem_2-259)

In einer umfassenden Begrifflichkeit von „Gewaltprävention“ müssten gesellschaftliche strukturelle oder andere hierarchische Machtverhältnisse mitgedacht und mitberücksichtigt werden. Auch in Schulen oder anderen Institutionen würden hierarchische Strukturen die Handlungsmöglichkeiten von Beteiligten teilweise stark einschränken. Die Expertin betont, sie habe mit einfachen „Gewaltpräventionsrezepten“ im Sinne von „wir machen Gewaltprävention“ auf rein individueller Ebene große Schwierigkeiten, aufgrund ihrer Überzeugung, dass hinter individuellen Gewaltformen häufig strukturelle Gewaltformen stünden.

„Und was für mich auch dazukommt, dass ich mir denke, dass wir überhaupt von einer Gesellschaft ausgehen, die solidarisch ist und auch schrittweise dafür etwas tun, dass die auch real wird. Das wahrscheinlich wäre für mich die größte Gewaltprävention. Also ich glaube, die gibt es nicht in einer Gesellschaftsstruktur, die gewalttätig oder hierarchisch ist. Und trotzdem gibt es drinnen natürlich Möglichkeiten.“ (Fem_2, S.30 / Fem_2-260)

Die „größte Gewaltprävention“ sieht die Expertin im teils utopischen Ziel, aus hierarchischen Gesellschaften solidarische Gesellschaften zu machen. Es gebe dennoch zahlreiche kleine, individuelle Möglichkeiten dies anzustreben. Individuelle Lösungen für Gewaltprävention seien kleine Schritte im Vergleich zu strukturellen Veränderungen, aber dennoch ein Anfang:

„Also ich glaube wirklich, ich glaube trotzdem sind Veränderungen immer ein Kleinkram, das glaube ich schon auch. Aber wenn das eben so massiv ist, genau, dass das sozusagen da drüber ist.“ (Fem_2, S. 30 / Fem_2-263)

Wo strukturelle Gewalt herrsche und das System zahlreiche Gewaltformen begünstige, sei es schwierig, mit individuellen Gewaltpräventionslösungen der Massivität von Gewalt, die darüber steht, mit „Kleinkram“ beizukommen.

„Natürlich, also die Frauen, also die Frauen- und Lesbenbewegung macht ja- Es geht genau um das- Sich über das, also das Private, das Politische heißt ja auch: Das ernst zu nehmen, was Frauen im Einzelnen erleben, das zusammen zu führen und daraus Analysen, Konsequenzen- Das sind jetzt große Worte, aber eigentlich ist ´das´ Prävention.“ (Fem_2, S. 27f / Fem_2-249)

Die feministische Bewegung sei eine politische Bewegung, in der Gewaltprävention bedeute, ernst zu nehmen, welche Gewaltformen Frauen im Einzelnen erleben,

dies in einem solidarischen Austausch und Gesprächen unter Frauen zusammen zu führen und daraus sowohl individuelle als auch strukturelle Analysen und Konsequenzen zu ziehen. Ziel feministischer Selbstverteidigung sei nicht nur Gewaltprävention auf individueller Ebene, sondern auch, eine „große“ Form von Gewaltprävention auf struktureller Ebene zu verwirklichen.

7.5.6 Feministische Perspektiven (Fem_1, Fem_2):

„Die Normalität von Gewalt sichtbar machen und Gespräche über erfahrene Gewalt sind Gewaltprävention“

In den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits angesprochen, dass es in feministischen Selbstverteidigungskonzepten (Fem_1, Fem_2) für erfolgreiche Gewaltprävention wichtig ist, alltägliche Gewalt gegen Frauen sichtbar und bewusst zu machen. Gewaltformen zu erkennen, denen Frauen ausgesetzt sind und diese zu relativieren im Vergleich zum meist unbegründeten Angstbild eines fremden Täters, sei Basis, um Wehrhaftigkeit gegenüber Gewalttättern im sozialen Nahraum überhaupt möglich zu machen. Frauen seien zahlreichen sexistischen Belästigungen und Gewalt im sozialen Nahbereich ausgesetzt, die vielfach unerkannt bleiben. Eine Expertin eines feministischen Konzeptes (Fem_1) betont, Frauen würden vielfach die Gewalt nicht erkennen, die der Angreifer ausübe. Beispielsweise das sexistische Nachtschauen oder Nachpfeifen durch Männer. Auch massive Formen von Gewalt von nahen Menschen, würden nicht rechtzeitig als Übergriffe gesehen, um erfolgreich wehrhaft sein zu können:

„Und das Problem damit ist, dass es ganz lange dauert, bevor wir schalten, dass jemand uns etwas antun will. Und im Zweifelsfall entscheiden wir uns für den Mann, weil wir nicht in den Kopf kriegen, dass dieser Mann, der mein Freund ist, den ich jahrelang kenne, wirklich etwas Böses im Visier hat. Und wir versuchen mit aller Energie die Situation anders zu machen, dass es nicht ein Angriff ist, obwohl schon lange ein Angriff in Gang ist. (...) Es ist nicht nur die gelernte Hilflosigkeit, es ist das gar nicht Erkennen-können, was da los ist, weil wir das nicht wahr haben wollen. Wir wollen es nicht wahrhaben und wir können es nicht wahrhaben, weil wir nicht in der Lage sind, das Gleiche mit jemand anderem zu tun. (...) Und dass es Leute gibt, dass es Männer gibt, die absichtlich Frauen weh tun wollen, und dass sie das planen und dass sie das in Einzelheiten planen, dass sie Frauen einsperren und dass sie Frauen foltern, dass sie Frauen vergewaltigen, all diese Dinge. Es ist echt schwer. Du kannst dich nicht in die Lage des Täters versetzen. Und es ist deswegen manchmal schwer, dass Frauen erst einmal begreifen, was da los ist. Oder das Angucken, dass sie es gar nicht wahr haben wollen.“ (Fem_1, S. 13f / Fem_1-75)

Auch Vertreterinnen des feministischen Selbstverteidigungskonzeptes Fem_2 gehen davon aus, dass Gewalt gegen Frauen in patriarchalen Gesellschaftsstrukturen bis zu einem gewissen Grad normal sei und daher schwierig zu durchbrechen

(Fem_2-453). Die Frauenbewegung der 60er, 70er und 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts begann, über häusliche Gewalt an Frauen zu sprechen und habe damit viel an gesellschaftlicher Bewusstseinsarbeit geleistet. Es sei sehr wichtig, Geheimhaltungsmuster, die innerfamiliär und im sozialen Nahbereich häufig stattfänden, aufzubrechen, um Frauen und Mädchen zu ermächtigen, über erfahrene Gewalt sprechen zu können. Geheimhaltung von Gewalt sei Teil von patriarchaler Herrschaftsstruktur und Sexismus (Fem_2-414). Man müsse sich als Gesellschaft bewusst damit auseinandersetzen, Strukturen für Frauen zu schaffen, um Gewalt öffentlich zu machen, denn das Umfeld versuche diese Gewalt meist zu deckeln und zu verheimlichen.

„Dass Gewalt gegen Frauen bis zu einem gewissen Grad normal ist, das zu durchbrechen. Also ich sage ein Beispiel, ich weiß zum Beispiel meine Schwester, die hat in einer Beziehung gelebt, die ist jahrelang geprügelt worden. Sie war Lehrerin, er war Lehrer, die hat dann so blaue Augen gehabt, hat ihr alles wehgetan. Und ist dann zum Direktor gegangen und hat gesagt, sie kann nicht unterrichten, sie ist total geprügelt worden. Der sagt als erstes, (...) für die also quasi: 'Hast du deinen Mann nicht gescheit behandelt?' Das war die erste Antwort sozusagen, die sie gekriegt hat, das ist nur ein so ein krasses Beispiel, da gibt es noch tausend andere, was das heißt, es öffentlich zu machen.“ (Fem_2 S. 53 / Fem_2-452)

Um etwas an der Gewalt an Frauen ändern zu können, müsse allerdings darüber öffentlich gesprochen werden. Um eine öffentliche Konfrontation für betroffene Frauen leichter zu machen und beispielsweise Gerichtsverhandlungen durchzustehen, sei wichtig, diese Problematik kollektiver zu machen. Frauen seien auch in Gerichtsprozessen häufig mit sexistischen Klischees konfrontiert und dadurch von erneuter Gewalt betroffen. Für Frauen sei es schwierig, die Opferrolle zu verlassen, da sie in einem großen Zwiespalt zwischen Geheimhaltung erfahrener Gewalt und weiteren Anfeindungen in der Öffentlichkeit stünden. Betroffene Frauen müssten einerseits innere Ängste und teils familiäre Schranken aufbrechen und seien zusätzlich von Gewaltformen durch die Öffentlichkeit betroffen (Fem_2-448):

„Ich finde das einerseits notwendig, dass Frauen auch anzeigen und gleichzeitig ist klar, ein Prozess ist niemals etwas, was sich einfach, was viele sich erhoffen quasi, wo dann die Gesellschaft oder das Gericht dir recht gibt. Ist im seltensten Ding der Fall, sondern du bist eigentlich in dem ganzen Prozess damit konfrontiert, dass dir noch einmal wirklich ganz die sexistischen Klischees dir um den Kopf gehauen werden. Also eigentlich ist es fast schon eine politische Aktion und ich glaube jede, die einen Prozess macht, muss sich da drinnen, also sollte oder wäre total wichtig, das irgendwie kollektiver zu machen und sich auch bewusst sein, dass sie damit in einer öffentlichen Konfrontation ist, das eigentlich geht. Also und das durchstehen muss, dass sie zu dem steht, was ihr passiert ist, dass sie das anklagt sozusagen, was ich total wichtig finde. Und da drinnen umgehen muss mit den ganzen Scheiß Fragen, die du kriegst: Wie warst du angezogen? Warum hast du das so gemacht? Warum hast du das gemacht? Also da gibt es ja viele Prozesse mit furchtbaren Erfahrungen, wo ganz viel Sexismus wieder passiert.“ (Fem_2, S. 52f / Fem_2-449)

Frauen laufen in öffentlichen Prozessen Gefahr, damit konfrontiert zu sein, dass für manche Männer Sexismus und Gewalt an Frauen interessant und „geil“ sei. Die Interviewpartnerin berichtet dazu von einer eigenen schlimmen Erfahrung:

„Wie ich dann die Vergewaltigung von mir offen gemacht habe in einer Zeitung, hat mich damals dann der Lehrer, der das in die Finger gekriegt hat, ich habe keine Ahnung wieso. Sagt zu mir: ‘Das ist Pornografie’ - Weil ich habe das genau beschrieben diese Vergewaltigung, das war mir total wichtig, das auch niederzuschreiben, öffentlich zu machen und das hat mir auch fast die Spucke genommen. Ich habe dann nur gesagt: ‘Ja Pornografie ist Gewalt gegen Frauen.’ Mehr ist mir da nicht eingefallen in der Situation. Aber wo klar war, für den war das etwas Pornografisches und zwar nicht in dem Sinne jetzt: Pornografie ist Gewalt, sondern das ist geil. Und das ist zum Beispiel auch ein total schwieriger Punkt, so bei der Gewalt gegen Frauen zu erwähnen.“ (Fem_2, S. 58 / Fem_2-490)

Pornografie wird von feministischer Seite immer wieder verurteilt, weil sie Geschlechtsrollenbilder verstärke und teils Gewalt an Frauen als etwas „Geiles“ darstelle. Die Interviewpartnerin nennt ein weiteres Beispiel dafür, dass Gewalt an Frauen, manche Männer anturne:

„Da hat es einmal einen Film gegeben, der hat geheißen (Name Film) glaube ich. Da ging es auch über diese Auseinandersetzung, da sind, da ist eine Frau vergewaltigt worden. (...) Ich war in einem Kino und habe den Film gesehen und ich sitze in dem Kino und wo diese Vergewaltigung und diese Demütigung war, ich bin wie mit Nadeln am Tisch gesessen und ich habe nicht gewusst, gehe ich jetzt hinaus, halte ich das noch aus. Hinter mir sitzen so drei 18jährige und der sagt lapidar: ‘So eine scharfe Liebhaberin’. Und das meine ich, den Punkt meine ich, also das hat mir genau die Augen geöffnet und das hast du in vielen Varianten. Das meine ich in dieser pornografischen Gesellschaft. Ich hätte mir gedacht, haue ich sie jetzt nieder oder was tue ich. Um gleichzeitig zu kapieren, also dass in dieser sexistischen Gesellschaft, das meine ich, Gewalt gegen Frauen auch geil ist für Männer. Und das macht natürlich die Ambivalenz noch einmal, wie redest du öffentlich, was redest du, und wie wird das dann benutzt, noch einmal total massiv.“ (Fem_2, S. 57 / Fem_2-489)

Wenn Frauen den Mut haben, schwere sexualisierte Gewalt zu thematisieren, gingen in manchen Männerköpfen plötzlich „Phantasien los“, die Frauen als „Sexsklavin“ sehen (Fem_2-486).

Auch am Extrembeispiel der Natascha Kampusch sei zu sehen, dass sie trotz ihres langen, unentdeckten Opferdaseins zusätzlich öffentliche Gewalt erfuhr. Sie habe bereits früh in ihrer Isolation Kontakte und Austausch mit feministischen Frauen gesucht. Nach ihrer Befreiung sei sie von Psychologinnen und Psychologen allerdings völlig abgeschirmt worden. Im Anschluss nach Öffentlich-Machung des sexuellen Missbrauchs sei sie starken Anfeindungen aus der Öffentlichkeit ausgesetzt gewesen. Ein guter respektvoller Rahmen unter Frauen, um zu lernen mit ihren Erfahrungen umzugehen, habe gefehlt. In geschütztem Raum über erfahrene Gewalt zu sprechen, sich austauschen zu können und Frauensolidarität leben zu

können, sei wichtig, um mit Gewalt durch Männer umgehen zu lernen (Fem_2-467).

Es geht in feministischer Selbstverteidigung unter anderem darum, Gewalt an Mädchen und Frauen sichtbar zu machen. Zahlreiche „kleine“ sexuelle Belästigungen werden als „normal“ gesehen und viele massive Gewaltformen an Mädchen und Frauen bleiben unentdeckt, weil sie heimlich in sozialen Nahräumen stattfinden. Daher wird es als zentrales Element in feministischen Kursen gesehen, Frauen und Mädchen in geschlechtshomogenen Gruppen Plattformen zu bieten in geschütztem Rahmen über erfahrene Gewalt zu sprechen.

Als selbst einst von einer Vergewaltigung Betroffene, meint eine befragte Trainee, es könne gut tun, von anderen Frauen zu hören, dass man selbst mit seinem Leid und seiner Empörung nicht alleine ist:

„Von einer anderen zu hören: Pfau, ist das arg oder pfau, diese Drecksau oder keine Ahnung. Das kann gut tun, also so, das ist ja auch ein Miteinander.“
(Fem_2, S. 55f/ Fem_2-478)

7.5.7 Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_3: „Gewaltprävention ist bewusstes Wahrnehmen und ‘Sich-Herausdrehen’“

Die Expertin Fem_3 richtet sich im Rahmen ihrer Arbeit als Sozialarbeiterin unter anderem mit einem feministischen Selbstverteidigungsangebot an Mädchen. Gewaltprävention sieht sie als Vorstufe zu Selbstverteidigung und geht davon aus, dass ein Gewalttäter nicht plötzlich auftaucht und „aus dem Busch hüpf“, denn er brauche „zwei Füße um sein Ziel zu ergehen.“ Also habe man häufig Zeit, bewusst wahrzunehmen, wenn Gefahr bevorstehe:

„Das heißt, wenn ich mit der Wahrnehmung schon gut draußen bin, dann kann ich einfach schon vieles von vornherein verhindern.“ (Fem_3, S. 4 / Fem_3-39)

Sie erzählt von einer privaten Situationen, in der sie sich selbst nur durch rechtzeitiges Abstoppen und lautes Schreien erfolgreich abgegrenzt hat:

„Und ich hab ihn nur laut angeschrien, nicht einmal berührt. Der wollte irgendetwas. Keine Ahnung, was der wirklich wollte, keine Ahnung. Der ist mir auf jeden Fall nachgegangen, das habe ich gespürt. Ja der hat immer irgendwie so auf den Boden geschaut. Und: Jetzt schau ich mir an, was der will! Ja. Und bin stehen geblieben. Und dann wollte mich der schon irgendwie so ziehen anfangen und mich irgendwo reinziehen und daneben war ein Park und das ist auch nicht so günstig gewesen, dass ich jetzt genau da stehen geblieben bin. Und dann dachte ich: Ok egal. Auf alle Fälle habe ich ihn dann einfach mit dem, was ich den Mädchen immer sage, angeschrien, so mit diesem Konfrontationstraining. (...) Und ich hab ihm dann so richtig den Weiser in eine Richtung gezeigt. Und er hat gesagt: ‘Darf ich auch in die andere Richtung gehen?’“ (Fem_3, S. 4f / Fem_3-44)

Gewaltprävention heiße „spüren lernen“, was ich selber will, den eigenen Standpunkt zu spüren, ernst zu nehmen und danach zu vertreten. Es sei wichtig für Mädchen, sich selbst mehr Gewicht zu geben und auf sich selbst hören zu lernen. Die Expertin meint, es handle sich bei Fem_3 um ein sehr friedliches Konzept, das viel mit Körperbewusstseinsübungen und spielerischem Abgrenzen arbeite. In Übungen werde gelernt, Energie mitzunehmen, anstatt dagegen vorzugehen. Dies helfe Mädchen, ruhiger zu werden, bei sich zu bleiben und sich mehr Gewicht in Abgrenzungssituationen zu geben. Es gehe bei diesem Konzept „nicht alles über den Kopf, sondern viel über den Körper“, dadurch verändere sich innerlich etwas bei den Mädchen.

„Mich macht (Konzeptname) auch, ich sage auch, es macht sehr ruhig, weil du einfach, weil es ist eine friedliche Technik, letztlich. Du schtzt ja nur dein Umfeld, es geht nicht um mehr.“ (Fem_3, S. 26f/ Fem_3-269)

Vielfach reiche ein „verbales Drehen“ und „Coolnesstraining“, wodurch die Mädchen lernen, auf dumme Sprüche nicht ängstlich oder aggressiv zu reagieren, sondern sich selbst auf humoristische oder unerwartete Weise aus der Situation verbal herauszudrehen (Fem_3-273).

Bezüglich der Deeskalation von Gewalt und deeskalierender Eingriffe von Erwachsenen meint die Expertin Fem_3, Mädchen in der Sozialarbeit seien meist nicht so aggressiv, dass dies nötig sei. Dies betreffe eher Burschen:

„Bei Mädchen funktioniert das dann schon. Ein einziges Mal haben wir ein Mädchen wirklich irgendwie versucht in einem Raum einmal drinnen zu halten, weil die halt so drauf war. Auch mit Selbstdestruktion, also mit Selbstverletzung dann und so. Aber ansonsten sind Mädchen dann oft auch sehr schnell auch wieder zugänglich. (...) Ja, ja, wobei in manchen Gruppensituationen haben wir das schon gehabt. Wobei jetzt momentan gar nicht mehr. Keine Ahnung, wir haben jetzt kleinere Gruppen, wir haben sie gemischt mit Frauen und die sind total nett zu einander, jetzt alle, habe ich das Gefühl. Früher, wie die Mädchen untereinander waren, da waren so Gruppen von Mädchen, bis zu 15 Mädchen in einer Gruppe. Da ist es zugegangen, da ist es zugegangen. Aber jetzt, dass ist irgendwie kein Thema mehr. Dass sie sich so anplaffen. Und ich bin schon manchmal dazwischen gegangen. Und habe schon auch gemerkt: ‘Pff, schwierig jetzt!’ Und da war ich froh, dass wir zu zweit waren und haben sie dann wirklich getrennt voneinander. Aber, es ist nicht einfach, aber es ist glaube ich schon anders als bei den, klar wenn sie in einem Raum, wenn zwei sind, die sich wirklich körperlich angehen, musst du sie trennen, du musst schauen, dass die sich wieder runter holen und, ja, irgendwie wieder heraus kommen.“ (Fem_3, S. 30 / Fem_3-309)

Unter „Deeskalation“ von Gewalt versteht die befragte Interviewpartnerin das Trennen von aggressiven Jugendlichen, die bereits körperlich aneinander geraten sind. Aus diesem Zitat wird deutlich, dass körperliche Gewaltsituationen unter Mädchen aus sozial schwierigen Verhältnissen durchaus vorkommen können,

wenn sie sich in größeren Gruppen befinden. Früher wurden in ihrer Betreuungseinrichtung die Mädchen in Gruppen von bis zu fünfzehn von zwei Sozialarbeiterinnen betreut und es kam häufiger zu körperlicher Gewalt untereinander, bei der sie sich gegenseitig „angeplafft“ hatten. Eine kleinere Gruppengröße und die Tatsache, dass auch erwachsene Frauen in der Gruppe sind, haben dazu geführt, dass weniger Gewalt unter den betreuten Mädchen herrscht. Auch die räumliche Situation und gruppendynamische Prozesse sind wesentliche Faktoren, die im Bereich Gewaltprävention berücksichtigt werden sollten.

7.5.8 Selbstverteidigungskonzept LP_1: „Gewaltprävention bedeutet Gewaltsituationen zuvorzukommen oder gar nicht da zu sein“

Der Selbstverteidigungsexperte LP_1 erklärt, der ursprüngliche Wortsinn von „praevenire“ sei „zuvorkommen“ und genau dies sei Ziel in der Gewaltprävention. Gewaltprävention schließe nicht nur Selbstverteidigung im Sinne von körperlichen Techniken ein, sondern beginne viel früher:

„Also es geht los mit bestimmten Entscheidungen, die ich einfach für mich fälle, ob ich da sein möchte, wo ich gerade bin und warum ich dann da hingehe, obwohl mir eigentlich mein Bauchgefühl sagt, das ist ja gerade nicht so gut. Ich spür etwas, was mich unruhig sein lässt, also das thematisieren wir schon. Wieso wir eigentlich verlernen auf unser Bauchgefühl zu hören und trotzdem manchmal in die mulmige Situation hineingeraten, wo wir dann nachher sagen, eigentlich hatte ich von Anfang an ein komisches Gefühl, die Leute kamen mir suspekt vor.“ (LP_1, S.3 / LP_1-21)

Vielfach gebe es Vorboten von Gewalt und das Bauchgefühl sage mir bereits, dass etwas in der Situation nicht stimme. Selbst die Entscheidung zu treffen, ob ich in bestimmten Situationen anwesend sein möchte und manche Orte bewusst zu vermeiden oder sie zu verlassen, helfe Gefahrensituationen zu vermeiden. Die innere Einstellung, wählen zu können, wo man sich aufhalte und auf das eigene Bauchgefühl zu hören, spiegle sich auch nach außen und man sei eher bereit, dies anderen gegenüber zu kommunizieren (LP_1-21).

Methodischer Zugang dazu sei in Rollenspielen verschiedene Szenarien durchzuspielen und in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, beispielsweise in die von potenziellen Tätern bzw. Täterinnen, Unbeteiligten, Beteiligten, Opfern oder Menschen, die nicht zu Hilfe kommen.

„Also methodisch arbeiten wir tatsächlich sehr viel mit unterschiedlichen Szenarien, wo die Leute tatsächlich ganz unterschiedliche Rollen einnehmen auch an Orten, die vielleicht typisch sind. Und das mache ich in der Regel so, dass ich mir erzählen lasse, was denn schon mal irgendwo vorgefallen ist.“ LP_1, S.4 / LP_1-24)

Dadurch könne man in unterschiedlichen Situationen vorab an repräsentativen Orten für Gewalt lernen, Entscheidungen zu treffen, ab wann man bereit sei, sich selbst zu verteidigen und oder einem Gewaltopfer zu Hilfe zu kommen. Szenario-Training biete die Möglichkeit ethische Situationen zu inszenieren, die schwierige Entscheidungsfindungsprozesse für Ernstsituationen vorwegnehmen können. Man lerne damit eigene Handlungsmöglichkeiten aus und lerne einfache, taktische Verhaltensweisen anzuwenden. Beispielsweise könne man einen Gegenstand wie einen Rucksack, eine Taschenlampe oder das eigene Auto zwischen sich und den Angreifer zu bringen:

„Also ein simples Beispiel: Ich hatte einmal eine Frau, die ist zu mir gekommen und wollte dann lernen, sich zu verteidigen, weil sie sich in einer Ohnmachtsrolle gefühlt hat. Sie ist einmal von fünf Jugendlichen in einem Auto angegriffen worden. Und da haben wir thematisiert: Ok, unabhängig jetzt davon, wie man sich körperlich wehren kann, welche Möglichkeiten hättest du gehabt, die Sache vielleicht zu entschärfen oder nicht so weit kommen zu lassen. Und eine ganz einfache wäre gewesen, tatsächlich einen Gegenstand zwischen sich und die Angreifer zu bringen, also sprich sich hinter dem Auto zu verschanzen und zu sehen, dass man dort immer wieder sich bewegt, ohne halt direkt zugegriffen zu werden. Also der Einsatz von taktischen Mitteln, die man so an sich hat.“ (LP_1, S. 5 / LP_1-29)

Andere taktische Möglichkeiten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention seien nonverbale, verbale Strategien und Stimme einzusetzen oder überraschende Dinge zu tun. Entscheidend sei, es nicht zu einem Angriff kommen zu lassen. Sollte bereits ein Angriff im Gange sein, könne man beispielsweise unterschiedlichste Gegenstände zum Schaffen von Raum oder zur Verteidigung nutzen oder versuchen wegzulaufen.

In diesem Konzept wird Selbstverteidigung als Teilbereich von Gewaltprävention gesehen, allerdings erst als letzte körperliche Stufe. Ziel sei, Gewalt zuvorzukommen und zahlreiche Handlungsmöglichkeiten zu nutzen, bevor Situationen körperlich eskalieren.

„Gewaltpräventionen sind Verfahren, Maßnahmen, Strategien, die dazu dienen, einer möglichen Gewaltanwendung oder Einwirkung zuvorzukommen.“ (LP_1, S. 40 / LP_1-272)

Das theoretische Modell der primären, sekundären und tertiären Stufen der Gewaltprävention sei in der Praxis der Selbstverteidigung wenig geeignet. Es gehe einerseits darum, dass Opfer Vorwarnzeichen erkennen und bedrohliche Situationen damit vermeiden können (LP_1-272, LP_1-277). Ist dies dennoch nicht möglich, sei in letzter Instanz körperliche Selbstverteidigung impliziert (LP_1-396). Die andere Seite von Gewaltprävention sei, potentielle Täter mit Folgen der Ausübung von Gewalt zu konfrontieren und zu bewirken, dass sie keine Gewalt ausüben (LP_1-272). Die eigene Zielgruppe seien allerdings nicht Menschen, mit denen man

arbeite, damit sie nicht gewalttätig werden, sondern Menschen, die bereits Erfahrungen mit Gewalt durch andere hatten oder Angst vor bestimmten Gewaltsituationen haben und versuchen, dieser Gewalt zukünftig vorzubeugen (LP_1-277):

„Was kann ich im Falle eines Falles tun, also wie kann ich mich selbst verteidigen, die aber auch wissen möchten, wie kann ich mich im Vorfeld selbst behaupten. Das heißt also von meinem Auftreten, von meiner Wahrnehmung von Situationen, von der entsprechenden Bewertung, von bestimmten Anzeichen, von meiner Einstellung, aber auch von meinem körperlichen Ausdruck her, ja. Darauf vorbereitet werden, gar nicht erst die gewalttätige Auseinandersetzung zu haben. Weil ich hab hier weniger diesen therapeutischen Ansatz, sondern viel mehr proaktiven Ansatz aus Sicht der Leute, die damit rechnen in so eine Situation vielleicht geraten zu können oder eben schon einmal in einer solchen Situationen geraten sind.“ (LP_1, S. 41 / LP_1-277)

Das eigene Auftreten, die Wahrnehmung und richtige Bewertung von Gefahrensituationen, die eigene entschlossene Einstellung, die sich auch im körperlichen Ausdruck widerspiegeln und sich selbst zu behaupten, können helfen, Gewalt zu vermeiden. Konkrete Übungen dazu seien Kernbestandteil des Konzeptes. Die methodische Umsetzung erfolge in Form von Rollen-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsspielen und Szenarien-Trainings, in denen unterschiedliche Rollen eingenommen werden (LP_1-397). Ausgangspunkt seien dabei Erzählungen von Gewaltsituationen, die teilnehmende Personen erlebt hätten. Es gehe allerdings nicht darum, Menschen mit Gewalterfahrung zu therapieren, sondern sie proaktiv für künftige Gewaltsituationen zu wappnen (LP_1-277).

„Also Gewaltprävention bedeutet eben, wenn überhaupt nur ganz am Ende die Fähigkeit, sich selbst zu verteidigen zu können.“ (LP_1, S. 67 / LP_1-397)

7.5.9 Selbstverteidigungskonzept LP_2: „Die beste Gewaltprävention sind positive Werthaltungen“

Der Selbstverteidigungsexperte LP_2 meint, Primärprävention beginne mit Werteerziehung für Kinder. Dies sei die beste Form der Gewaltprävention. Positive Werthaltungen, positive Kontakte zu Menschen, den Unterschied zu erkennen zwischen angenehmen Berührungen und einem körperlichen Angriff und die Einschätzung und Beurteilung von Risiko- und Gefahrensituationen, seien Teil von angebotenen Gewaltpräventionskursen in Schulen (LP_2-98, LP_2-171). Sekundärprävention käme zum Einsatz, wenn Personen oder Gruppen von Jugendlichen bereits gefährdet seien, Täter von Gewalt zu werden. Im Fokus stehe es dabei, Situationen oder Faktoren zu vermeiden, in denen Gefahr besteht Gewalt ausgesetzt zu sein. In der Tertiärprävention sei Ziel, Mittel einzusetzen, um den Gewaltzirkel zu stoppen. Für Opfer sei es dabei wichtig, vergangene Gewaltsituationen zu analysieren, um daraus zu lernen, wie zukünftig vermieden werden könne, in den Sog eines Gewaltzirkels zu geraten. Dasselbe gelte für Täter von Gewalt.

Zielgruppen des eigenen Konzeptes seien allerdings nicht Opfer oder Täter im Bereich der Tertiärprävention, sondern Studierende an den Universitäten oder Schulen mit dem Ziel der Primär- oder Sekundärprävention. (LP_2-171)

Der Interviewpartner LP_2 meint, jede und jeder könne Opfer von Gewalt werden, wissenschaftliche Erkenntnisse lieferten keine überzeugenden Daten darüber, wann und warum man Opfer werde. Es gebe manche Anzeichen in Situationen, aber niemand könne dazu sichere Aussagen treffen. Andererseits wolle man nicht laufend Angst haben, Opfer von Gewalt zu werden und seine Wahrnehmung auf dauernde Gefahr einstellen. Als Lösung sieht er, Sicherheitsstrategien zu lernen und Wissen zu erwerben, um Angst zu reduzieren (LP_2-491).

Möglichkeit, einen Gewaltzirkel aufzubrechen, bestehe auch darin, sich mit der Frage, warum Menschen gewalttätig zu mir seien, auseinanderzusetzen, und danach dementsprechend zu reagieren. Bei Diebstahl könne man beispielsweise entscheiden, dem Täter das Geforderte zu geben, um nicht selbst körperliche Gewalt zu erleiden. Gewalt in der Familie habe möglicherweise die Ursache darin, dass früher auch der eigene Vater des Täters gewalttätig war. Eine Analyse der Ursachen von Gewalt im Einzelfall könne daher Strategien der Gewaltprävention in die Wege leiten (LP_2-499).

Was „Deeskalation“ bedeute und wie man zu einer Deeskalation von Gewalt beitragen könne, beschreibt der Interviewpartner auf folgende Weise:

“The use of verbal or physical defense, to decrease the use of verbal assault or physical violence. So not to protect with the highest amount of force, but to use some force, which will decrease the action of the opponent. (...) Yes, usually to show: ‘I am able to defend, and this is not valuable, what are we doing.’ (unv.) So this could be a strategy, (...) to prevent her or him to act more.” (LP_2, S. 15 / LP_2-176)

Deeskalation bedeute also, verbale oder körperliche Verteidigung, ohne bereits volle Kraft einzusetzen, um die verbale oder physische Gewalt des Angreifers zu verringern. Man zeige die eigene Wehrhaftigkeit und dass es für den Angreifer nicht wert sei, mehr Gewalt anzuwenden.

Als Beispiel für Deeskalation von Gewalt nennt der Experte LP_2 eine Möglichkeit, wie Frauen sich erfolgreich abgrenzen können:

“I think, one good example could be in women self-defense, when women should be able to use- They are able to defend, and they are able to react, but in the preconflict-situation sometimes they should do something, like to grab the hand and push it down and to say ‘Stop!’ Or to show: ‘I am virulent, active, Stop!’ and ‘Speak about the problem.’ ‘What do you want?’ - ‘Ok, I am able to give you this, but not this.’ So to show: ‘I am ready and I am stable psychologically and physically.’ Yes.” (LP_2, S. 15 / LP_2-180)

Frauen könnten Gefahrensituationen beispielsweise entschärfen und deeskalieren, indem sie den Angreifer entschlossen wegstoßen und ihm ein deutliches „Stopp!“ sagen, um aufzuzeigen, wo Grenzen seien, die dieser nicht überschreiten dürfe.

7.5.10 Selbstverteidigungskonzept LP_3: „Selbstverteidigung ist eine Form von individueller Gewaltprävention“

Der Polizeiexperte LP_3 unterscheidet in der Selbstverteidigung Primär- Sekundär und Tertiärprävention von Gewalt:

„Und dass du ja auch in der Selbstverteidigung im Endeffekt von der Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention reden kannst. Was Gewaltprävention vielleicht im umfassenden Sinne noch ein bisschen mehr umfasst, ist eben auch die sozialen Geschichten, also gesellschaftliche Primärprävention eine Rolle spielt, die jetzt nicht unmittelbar mit dem einzelnen Individuum zu tun haben, also Spannungsfelder abbauen und solche Geschichten.“ (LP_3, S. 2 / LP_3-21)

Gewaltprävention im Allgemeinen sei noch umfassender als Selbstverteidigung und schließe soziale Kompetenzen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit ein, die nicht ausschließlich mit dem einzelnen Individuum zu tun hätten, beispielsweise das Abbauen sozialer Spannungsfelder.

„Selbstverteidigung im engeren Sinn“ befasse sich ausschließlich mit körperlichen Angriffen. „Selbstverteidigung im weiteren Sinn“ beziehe allerdings auch nicht körperliche Aktionen der Selbstverteidigung und Strategien der primären und tertiären Gewaltprävention mit ein, wie beispielsweise nonverbale und verbale Strategien der Selbstverteidigung. Man könne dabei von „individueller Gewaltprävention“ sprechen (LP_3-21).

Primärprävention könne passives Vermeiden von Gewaltsituationen umfassen, ein selbstsicheres Auftreten und das Anwenden von „social skills“ um aggressionsauslösende Faktoren zu vermeiden und aggressionshemmende Faktoren zu vergrößern. Bei Sekundärprävention geht es aus Sichtweise des Experten LP_3 darum, in Gewaltsituationen eigene Bedürfnisse klar zu kommunizieren, das Gegenüber zu respektieren, aber gleichzeitig Grenzen zu setzen und eine gezielte Flucht in die Wege zu leiten. Sekundärprävention als Polizist bedeute professionelle Kommunikation und professionelles Auftreten einerseits und der Aufbau von Beziehung zur Herstellung von Vertrauen andererseits, um eine freiwillige Einwilligung des Gegenübers herzustellen. Drohungen und offensive Aggression, um Fügsamkeit des Gegenübers zu erzwingen, könnten allerdings in einem weiteren Schritt nötig sein.

Tertiärprävention sei, „wenn das Kind bereits in den Boden gefallen“ sei, also Gewalt bereits vorbei sei und Täter beispielsweise resozialisiert werden, um weiterer Gewalt vorzubeugen. Er selbst sieht sich als Polizist nicht zuständig für Tertiärprävention,

sondern für Gewaltprävention kurz bevor Gewalt ausbricht oder Maßnahmen zur Überwältigung direkt nach erfolgter Gewalt zu treffen sind.

Der Experte unterscheidet behördliche Strategien (z.B. Polizei) und zivile Strategien der Gewaltprävention. Gewaltprävention müsse immer auf Zielgruppen passend zugeschnitten sein. Beispielsweise Türsteher, Polizei oder Alltagspersonen hätten völlig unterschiedliche Anforderungen bezüglich Gewaltpräventionsstrategien.

Bezüglich Deeskalation von Situationen erläutert er:

„(...) also wo im behördlichen als auch im zivilen Bereich, wo es also in irgendeiner Art und Weise eine Interaktion vorher gibt, bevor es in das Finale in einer Gewalthandlung gipfelt. Dann geht es natürlich darum in der Interaktion gut zu sein, also sprich nun die Interaktion hinzubekommen, dass es nicht zu einer Gewalthandlung kommt. Ob über kommunikative Deeskalationsstrategien, Reden - all diese Geschichten, die man als Softskills vielleicht bezeichnen würde. Die sogenannten 'ambush attacks', also wirklich, wenn ich angegriffen werde aus dem Hinterhalt, klar dann ist die Zeit für Kommunikation etc. vorbei, dann muss ich mich halt in irgendeiner anderen Art und Weise anders wehren, körperlich und da ja sozusagen das, was man vielleicht als klassische Selbstverteidigung bezeichnen würde, sprich irgendwelche motorischen Handlungsmuster stehen da halt im Mittelpunkt.“ (LP_3, S.13 / LP_3-129)

Kommunikative Deeskalationsstrategien, sogenannte „Softskills“ und mit dem Angreifer zu reden sei sinnvoll, solange eine Interaktion noch nicht in einer körperlichen Gewalthandlung gipfle. Es sei wichtig, „in der Interaktion gut zu sein“ in Gefahrensituationen, bevor Gewalt eskaliere. Bei Attacken aus dem Hinterhalt, sei dies nicht mehr möglich. In diesem Falle müsse man sich mit „klassischer“ Selbstverteidigung körperlich wehren.

Neben körperlichen Techniken würden daher auch Kommunikationsstrategien in Selbstverteidigungstrainings geübt:

„Ja, Kommunikation. Also selbstverständlich, wenn man das so einmal im groben Bereich sehen würde. Also wie gehe ich mit sich aufgeschaukelten Konflikten um, wie kriege ich bereits aufgeschaukelte Konflikte wieder runter, wie vermeide ich eine unmittelbar bevorstehende Gewalthandlung mit meinem Auftreten. Das wären sozusagen die in dem Bereich, die da interessant wären.“ (LP_3, S. 13 / LP_3-133)

Der Experte LP_3 erläutert, aufgeschaukelte Konflikte könne man (als Polizist) kommunikativ oder mit dem eigenen Auftreten wieder „runter“ „bekommen“, um bevorstehende Gewalthandlungen zu vermeiden.

„Also konkret sieht das so aus, dass, um Gewalt in dem Kontext zu verstehen, in dem ich wissen muss, wie die Gewalt entsteht, worauf wir auch wieder bei empirischen Befunden sind zur Gewaltentstehung in solchen Situationen. Abhängig davon kann es ein Gruppenthema sein, was die Faktoren sind, die

zu Gewalt führen, wie kann ich an den entsprechenden Stellen, das verhindern, dass jemand anders sich emotional echauffiert. Dass ich ihn in Ruhe lasse, alle diese Geschichten. Wie ich meine Kommunikation gestalten muss, dass ich ihn wieder herunterbekomme emotional, dass er nicht auf eine Gewalthandlung eingeht. Und das sind dann sozusagen einzelne Skills, die man halt dann vermitteln kann und dann muss man das halt natürlich in irgendeiner Art und Weise eben in Simulationsübungen, was normale Partnerdrills wären, wo halt einer spricht etc., dann trainieren.“ (LP_3, S. 14 / LP_3-141)

Einerseits würden empirische Befunde zur Gewaltentstehung, welche Faktoren zu Gewalt führen können und wie man diese in konkreten Situationen verhindern könne, in Ausbildungsgruppen thematisiert, andererseits kommunikative Deeskalationsstrategien. Für die Polizei oder auch im zivilen Bereich könne es unter anderem sinnvoll sein, Täter in Ruhe zu lassen, um eine Eskalation zu verhindern. In Form von Simulationsübungen und „Partnerdrills“ werde geübt, wie man Kommunikation gestalten könne, um aufgeschaukelte Situationen wieder emotional zu entschärfen.

„Also in der Gewaltentstehung gibt es ja vorher eine Phase, die nicht körperlich ist, die zwei Personen sehen sich schon, reden miteinander vielleicht, tauschen irgendetwas aus, Blicke wie auch immer, eine Phase, wo keine Gewalt stattfindet. Bis sozusagen dann eben einer hinsaut. Und Selbstverteidigung muss alles abdecken.“ (LP_3, S. 16 / LP_3-148)

Selbstverteidigung umfasse sowohl den körperlichen Bereich der Verteidigung, als auch die Phase vor der Eskalation von Gewaltsituationen, in der man durch Kommunikation und Körpersprache Gewalt verhindern könne.

Eine Phase der verbalen und nonverbalen Gewaltprävention ist also nach Sichtweise des Experten LP_3 in der Definition von „Selbstverteidigung im weiteren Sinne“ inkludiert, bevor körperliche Verteidigung notwendig wird.

Dieses Bild von Gewaltprävention ist im Gegensatz zu feministischen Konzepten stark auf Gewaltsituationen in öffentlichen Räumen gerichtet, deren körperliche Eskalation verhindert werden soll. Es wird kurz angesprochen, dass Gewaltprävention auch soziale und gesellschaftliche Mechanismen implizieren könne, Strategien auf dieser Ebene scheinen allerdings nicht in diesem Selbstverteidigungskonzept enthalten zu sein. Der Experte LP_3 arbeitet sowohl als Ausbilder für die Polizei, als auch im Bereich ziviler Selbstverteidigungsgruppen. Als mögliche Gefahrensituationen werden beispielsweise Diebstahl, oder Schlägereien beim Ausgehen am Abend genannt (LP_3-149). Gewaltsituationen, denen Frauen im sozialen Nahbereich ausgesetzt sind, werden nicht bewusst thematisiert. Gewalt im sozialen Nahraum ist häufig gekennzeichnet dadurch, dass sie nicht plötzlich, sondern über einen längeren Zeitraum stattfindet, dies wird in dieser Definition von individueller Gewaltprävention ausgespart.

Bezüglich Gewaltprävention für Kinder sieht der befragte Experte LP_3 körperliche Selbstverteidigungstechniken fehl am Platz. Kinder sollten die Möglichkeit erhalten spielerisch miteinander zu kämpfen und lernen sich selbst zu behaupten, beispielsweise durch das Schulen von selbstbewusstem Auftreten, Kommunikationsstrategien gegenüber Erwachsenen oder cleverem Verhalten zur Abgrenzung gegenüber Angreifern. (LP_3-326 - LP_3-347)

Der befragte Interviewpartner LP_3 sieht außerdem einen starken Zusammenhang zwischen körperlicher Fähigkeit und selbstbewusstem Auftreten. Als Polizeiexperte und Ausbilder von Einsatzeinheiten der Polizei meint er, selbstbewusstes Auftreten in gewalttätigen Situationen hänge stark mit der eigenen körperlichen Fähigkeit, im Notfall Gewalt anwenden zu können, zusammen. Körperlich hochtrainierte und robuste Personen würden auch körpersprachlich häufig mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein ausstrahlen als Untrainierte. Je näher eine körperliche Gewalthandlung komme, desto deutlicher werde, ob man körperlich sicher sei:

„Also das ist auf jeden Fall mit ein wesentlicher Faktor. (...) Dann, wenn man sich da das selbstbewusste Auftreten anschaut, ist es natürlich von dem damit beeinflusst: Ja kann ich denn dann auch diese Körperlichkeiten im Anschluss ausleben? Weil andernfalls ist es natürlich ein Bluff, also wenn ich jetzt einem polizeilichen Gegenüber sagen muss: Also Männer, wir machen das so und so, sonst müssen wir Gewalt anwenden und das Gegenüber sieht schon, dass ich selber eigentlich, also total Angst vor der Gewaltanwendung habe, weil ich mich da nicht kompetent fühle. Dann ist die Frage, wie weit das natürlich her ist dann mit dem Selbstbewusstsein in der Situation. Weil es ist ein Bluff wie beim Pokern. Ein Bluff, nur ich habe keine Karten im Spiel, wenn ich aber weiß, ich habe ein gutes Blatt auf der Hand, dann kann ich natürlich auch anders auftreten. Andernfalls muss ich einfach nur ein total guter Bluffer sein und das fällt aber vielen sehr, sehr schwer unter den konkreten Bedingungen, wenn man ein bisschen Angst hat und solche Geschichten.“ (LP_3, S. 28f / LP_3-231)

Der Experte LP_3 erläutert, Selbstbewusstsein in möglichen Gewaltsituationen speise sich in heiklen Situationen, in denen eine mögliche Gewalthandlung bevorstehe, vielfach aus der eigenen Fähigkeit, im Notfall tatsächlich kompetent Gewalt gegen Angreifer anwenden zu können. Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt gelinge in der Praxis also leichter, wenn sich verteidigende Personen körperlich fit zur Verteidigung fühlen und diese Bereitschaft zur Handlung selbstbewusst signalisieren.

Auch andere befragte Expertinnen und Experten (K_1, K_2, Fem_1, Fem_2, Fem_3) gehen davon aus, dass körperliches Training und das Spüren und Erleben der eigenen Kraft zu mehr Selbstvertrauen und Wehrhaftigkeit führen können.

7.5.11 Gewaltpräventionskonzept GP_1:

„Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln ist Gewaltprävention“

Die Expertin GP_1 war beteiligt an der Beforschung und Entwicklung eines Gewaltpräventionskonzeptes für Schulen, das als nationale Strategie mit Nachhaltigkeit konzipiert wurde. Es richtet sich an Direktionen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte.

Die folgenden beiden Unterkategorien wurden aus den Interviewtexten der Expertin GP_1 in Bezug auf Definitionen und Sichtweisen zu Gewaltprävention gebildet:

„Was verstehen wir in unserer Schule unter Gewalt“

Gewaltprävention wird in diesem Konzept als etwas Umfassendes in dem Gesamtsystem Schule angesehen, das nicht nur durch Einzelpersonen erfolgreich umgesetzt werden kann.

„Das (GP-programm) ist sehr stark als ein systemischer Ansatz, wo man einfach sagt, wir wollen es schaffen, dass das System Schule, die Schule als System möglichst gewaltfrei ist und das betrifft dann natürlich alle Beteiligten. „Und daher setzt es eben auf der Schulebene als Ganzes an, wo man sich schon einigen muss: ‘Was verstehen wir unter Gewalt?’ Und das beginnt ja schon, das ist nicht selbstverständlich, dass alle das Gleiche darunter verstehen. Und auch was Besonderes an Gewalt ist, dass - aber vor allem, das ist noch schwieriger - alle gleich reagieren. Ja. Also nicht der eine Lehrer in der Pause wegschaut und sich denkt: ‘Mir ist es egal, ob sie sich schlagen, mich geht das nichts an.’ - und der nächste wieder eingreift, denn Inkonsistenz im Verhalten verstärkt eigentlich das Gewaltverhalten. Denn dann sagt man: ‘Einmal kommt die Reaktion, einmal eine andere, da kann ich es ja weitermachen.’ Es ist auch in der familiären Erziehung genau dasselbe.“ (GP_1, S. 14 / GP_1-83)

Die Expertin GP_1 betont, wichtig sei ein systemischer Ansatz für eine gewaltfreie Schule. Alle Beteiligten müssten sich einig sein: Was verstehen wir unter Gewalt? (GP_1-83) Da dies subjektiv für jede Person unterschiedlich empfunden werde, sei wichtig, die Beantwortung dieser Frage an den Beginn einer gewaltpräventiven Intervention zu stellen, um zu einem gemeinsamen Verständnis von Gewalt zu kommen. Auch unter Lehrpersonen sei wichtig, ein konsistentes Verhalten beim Umgang mit Gewalt zu erreichen. Inkonsistenz im Verhalten von Lehrpersonen oder auch innerhalb von Familien verstärke Gewaltverhalten von Jugendlichen. Wenn eine Lehrpersonen in der Pause wegschaue, die andere aber eingreife, sei dies kontraproduktiv für Gewaltprävention (GP_1-83).

Es werden alle Ebenen der Schule miteinbezogen: Direktion, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern.

In einer selbst durchgeführten internationalen Studie der Expertin mit dem Ziel, herauszufinden, wie Lehrpersonen in massiven Gewaltsituationen in der Schule reagieren würden, zeigte sich, zahlreiche Lehrpersonen würden fälschlicherweise zu allererst Täter bestrafen, bevor sie Opfer schützen. Die wichtigste Reaktion für Lehrerinnen und Lehrer sollte allerdings der Opferschutz sein:

„Und fast die große Mehrheit würde als erstes den Täter bestrafen. Das ist natürlich etwas, was wir auf keinen Fall raten würden, sondern wir sagen, das erste ist natürlich ein Opferschutz. Ich muss das Opfer wirklich schützen und ihm auch signalisieren, dass ich dafür da bin.“ (GP_1, S. 6/ GP_1-31)

Auch Eltern hätten häufig eine etwas unglückliche Rolle bei Mobbingopfern:

„Und wenn dann nämlich die Eltern, was häufig passiert, völlig aufgeregt reagieren also ‘Um Gottes Willen, was ist da passiert?’ ist es noch ein Schock, also die wollen das ja nicht. Und das zweite ist, dass, wenn dann Eltern auch noch zusätzlich sagen: ‘Jetzt gehe ich aber in die Schule und sage es den Lehrern und alles’, drängt das Opfer ja noch mehr in die Rolle der Unfähigkeit hinein. Also ich kann mit nix selber umgehen. Natürlich, wenn es um körperliche echte Bedrohung geht ist schon o.k., dass die Eltern auch mittun, aber man muss es immer wieder überlegen, wenn ich als Umfeld nicht in der Lage bin, mich zu wehren, ob nicht die Eltern das Kind noch mehr in diese Unfähigkeitsrolle drängen. Ja. Und auch da gibt es Leitfäden, wie eigentlich die Eltern reagieren sollten, denn dass sie natürlich Schutz signalisieren, das Wichtigste (unv.) aber jetzt nicht im Sinne der vollen Aufregung, aber ein ganz wichtiger Punkt ist zum Beispiel, dass die Eltern sich genau erzählen lassen, wie die Situationen ablaufen. Also ganz genau, was tut der andere, was sagt er, was machst du. Erstens einmal nimmt es die Emotionalität raus, wenn ich mich auf einen Sachverhalt konzentriere und zweitens geben ja diese Verhaltensweisen oft die Möglichkeit zu sagen, wo muss man ansetzen, dass man sich anders verhält?“ (GP_1, S. 6f / GP_1-38)

Kinder erzählen meist ihr Problem Erwachsenen erst sehr spät oder gar nicht, weil sie sich schämen. Wenn Eltern dann endlich darüber erfahren, passiert häufig eine Überreaktion und massive Empörung, die aufgeregt in die Schule transportiert werde. Dies verstärke die Randposition des Opfers. Durch diese gut gemeinte, aber falsche Strategie der Eltern, würde das Opfer noch mehr in ihre Opferrolle und Unfähigkeitsrolle gedrängt und es gewinne den Eindruck: „Ich schaffe nichts selber.“ Statt der entsetzten Reaktion „Um Gottes Willen, was ist dir da Schlimmes passiert“ sei es für Erwachsene sehr wichtig, genau zuzuhören, wie im Detail Mobbing-situationen abgelaufen seien. Dadurch sei im Anschluss möglich, andere, wehrhaftere Verhaltensstrategien für Opfer zu entwickeln. Leitfäden für Eltern empfehlen: Schutz signalisieren, Aufregung und Emotionalität vermeiden, auf den Sachverhalt konzentrieren, Zuhören und gemeinsam Lösungen entwickeln.

Opfer schützen und stärken

Die Expertin GP_1 meint, es gebe im Bereich von Mobbing in der Schule nicht einen bestimmten „Opfertyp“, aber häufige Kennzeichen von Opfern: Ängstliche und unsichere Jugendliche seien vermehrt betroffen von Gewalt. Dies verstärke sich noch zusätzlich durch ihre nach einiger Zeit gefestigte Opferrolle, von der sie sich nur schwer lösen könnten. Insgesamt seien Mädchen weniger als Jungen von körperlicher Gewalt betroffen, allerdings vermehrt von sexueller Gewalt (GP_1-18).

„Ich glaube ein ganz wichtiger Punkt ist, wenn man jemanden hier sozusagen unterstützen und vorbereiten will im Sinne Gewaltprävention, erstens einmal die Opfer. Es gibt nicht den ganz bestimmten Typ des Opfers, aber trotzdem sind Opfer häufiger sagen wir einmal unsicher, sind Opfer häufiger ängstlicher und so weiter, das wird natürlich dann verstärkt, so dass man nicht mehr trennen kann durch die Opferrolle. Wenn sie dann durch die Opferrolle noch unsicherer werden ist das verständlich. Aber ich glaube es geht sehr stark darum, dass man Opfer wenn man mit ihnen arbeitet, sie darauf auch vorbereitet, dass es zwei unterschiedliche Arten von Tätern gibt. Denn wenn es ein Täter ist, der das macht als proaktive Aggression, sprich, der will Macht ausüben und der genießt es, dass das Opfer leidet, dann muss ich ihn dort natürlich treffen, dass ich nämlich nicht zeige, dass ich leide, sondern da sag ich: „Ach habe mich doch gern lasse mich in Ruhe, von dir lasse ich mich nicht ärgern“, um es jetzt sehr vereinfacht auszudrücken. Aber ihm klar macht: „Ich bin eben nicht, dass du jetzt erlebst, wie ich mich fürchte und genau das, dass ich leide macht dir Spaß.“ (GP_1, S. 4 / GP_1-22)

Ein zentrales Element erfolgreicher Gewaltprävention beinhalte, Opfern Fachinformationen über unterschiedliche Tätertypen klar zu machen, sodass sie lernen könnten in kompetenter Weise auf erfahrene Gewalt zu reagieren. Man unterscheide in der Forschung proaktive und reaktive Täter. Proaktive Täter wollen Macht ausüben und empfinden Lust, wenn das Opfer leidet. Dem könnten Opfer nur begegnen, indem sie Coolness bewahren, keinen Ärger über Provokationen aufkommen ließen und bewusst zeigen, dass sie keine Angst vor Tätern haben. Die Expertin GP_1 meint, Opfer müssten lernen, ihre Opferrolle abzulegen und Wehrhaftigkeit zu zeigen.

„Während wenn es ein Täter ist, der eben es vermeintliche Bedrohung ist, ja und glaubt er fühlt sich von allen angegriffen, geht es hier mehr darum, dass man vielleicht in einer Gruppe, das wäre dann auch bei den Präventionsprogrammen, ihnen klar macht: ‘Auch dir kann passieren, dass du jetzt nur stolperst und deinem Freund, den du gern magst dabei irgendwie weh tust, aber du hast es nicht böse gemeint und würdest auch darunter leiden, wenn der jetzt im Moment nichts redet.’ Dass man einfach klar macht, durch diese Perspektivenübernahme. Und auch dass man sich anders verhalten kann in solchen Situationen und drum meine ich diese zwei Tätergruppen muss man eigentlich wirklich unterschiedlich sehen, denn die einen sind wirklich böse, wenn sie andere quälen wollen. Während die anderen sind meistens, das sind auch sehr impulsive Leute, die vielleicht (unv.) ADHD also hyperaktiv sind und so weiter. Das sind die, die eher diese Reaktiven sind, die sich pausenlos angegriffen fühlen.“ (GP_1, S. 4f / GP_1-23)

„Und die Personen, die hier besonders Täter sind mit der reaktiven, das sind Personen die eben nach der Theorie der sozialen Informationsverarbeitung viel zu viele Reize wirklich interpretieren, dass sie gegen sie absichtlich gegen sie gerichtet sind. Ja. Also die Vorstellung ich stolpere und stoße von hinten, würden Sie, wenn Sie so jemand wären, auf jeden Fall glauben, dass es Absicht ist und nicht auf die Idee kommen, es könnte kein Zufall sein, und es geht nicht nur darum, dass sie aktiv bedroht werden. Und die haben als zweites meistens auch nur ein sehr eingeschränktes Reaktionsrepertoire, also in deren Repertoire ist gar nicht drinnen, dass ich sage: ‘Ach ich lasse es oder ich rede einfach mit jemandem und reagiere mich in irgendeiner Form ab’, sondern da gibt es nur die Möglichkeit entweder in irgendeiner Form zurück zu schlagen oder zurück zu brüllen oder so etwas.“ (GP_1, S. 4f / GP_1-4)

Der zweite reaktive Tätertyp, sei nicht wirklich „böse“ und wolle sein Opfer quälen, sondern zeige meist eine Überreaktion bei kleinen Auslösern, in denen er sich unfair behandelt fühle. Es brauche ein Verstehen und Lernen auf Täterseite, auch auf andere Weise als mit Gewalt auf Reize reagieren zu können. Für Opfer ist es hilfreich beide Tätertypen unterscheiden zu lernen, um deren unterschiedlichen Motiven für Gewalt kompetent begegnen zu können: Beim proaktiven Täter gehe es darum, die Lust am Quälen abzustoppen, indem Wehrhaftigkeit gezeigt werde und Gewaltsituationen teilweise vorweg vermieden werden. Das Fachwissen über reaktive Täter, die eine Überreaktion bei selbst empfundenem Leid zeigen, könne Opfern helfen, Situationen bewusst zu entschärfen und durch eigene kompetente Abgrenzung zu begegnen. Beide Tätertypen seien sehr unterschiedlich und sowohl vonseiten der Lehrpersonen als auch als Opfer müsste man dies berücksichtigen:

„Das heißt, dass eigentlich nicht unbedingt, selten oder nur teilweise dieselben Maßnahmen dagegen gut wirken.“ (GP_1, S.2 / GP_1-5)

Es sei wichtig das Selbstvertrauen von Opfern durch eine Eigenermächtigung, selbst Situationen lösen zu können, zu stärken:

„Ich habe jetzt erlebt, dass ich von anderen gequält werde, aber ich schaffe es mit solchen Situationen selbst umzugehen. Es gibt mir solches Selbstvertrauen, dass ich mich eben dann in neuen Situationen behaupten kann.“ (GP_1, S. 8 / GP_1-45)

Gedankenspiele können dabei Opfern helfen, zukünftige Situationen durchzudenken und vorweg Strategien dafür zu entwickeln:

„Denn wenn ich selbst zum Beispiel ein Opfer war, kann ich ja vorher üben oder mir gedanklich durchspielen: Was mache ich, wenn ich in einer neuen Situation, sagen wir in einer neuen Schule, bin, wenn mich wer blöd anredet? Dann sage ich: ‘Geh lass mich in Ruhe’ und gehe weg. Dann gebe ich ihm also, zum Beispiel einem proaktiven Täter, nicht in den Genuss, dass ich ihm zeige, ich fürchte mich. Also wenn ich dann anfangs ‘Geh bitte lass mich Ruhe’ – ‘Ha!’, denkt sich der, ‘Super es ist schon das Opfer da, weil der fürchtet sich schon.’ Oder ich halte mich doch in Sichtweite von Erwachsenen auf, sodass die Wahrscheinlichkeit geringer wird. Also ich kann da eine gemischte Strategien machen.“ (GP_1, S. 9 / GP_1-52)

Zentrale Elemente, die in Selbstverteidigungskursen gelehrt werden, um Gewalt zu vermeiden, sind die eigene Flucht, Hilfe zu holen oder Wehrhaftigkeit zu zeigen, wenn man nicht flüchten kann. Genau diese Strategien sind auch in Mobbing-situationen hilfreich für Opfer. Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 rät, Mobbingopfer könnten gezielt versuchen, Situationen zu vermeiden, die Täter zu Gewalttaten provozieren könnten. Beispielsweise können sie vermeiden, alleine zu sein und versuchen, sich möglichst in der Nähe von Erwachsenen aufhalten (GP_1-55).

Manchmal sei allerdings ein völliger Neustart für betroffene Mobbingopfer nötig:

„Manchmal geht es nicht anders, dass man die Schule wechselt, weil die Rollen schon definiert sind und es ist ja ganz schwer ein Image zu verändern vor allem eines, das von allen als negativ gesehen wird. Also wenn alle sagen: 'Na ja, der wird immer geprügelt' oder 'Der ist das Opfer' oder er sei ein Außenseiter. Oft sind die Opfer auch Außenseiter, muss man ja ehrlich sagen. Dann ist es in einem Setting nicht immer leicht und da muss man abwägen, ob man sagt ich mache einen Neustart. Aber auch auf den Neustart muss ich vorbereitet werden, damit ich nicht im neuen Setting sofort wieder in dieselbe Rolle hineinrutsche.“ (GP_1, S. 8 / GP_1-46)

Konsequenzen und verbindliche Vereinbarungen mit Tätern und Täterinnen

Bei Tätern werde versucht, durch Rollenspiele eine Perspektivenübernahme zu erreichen und sie für die eigene Gewalt zu sensibilisieren. So könnten sie die Situation von Opfern besser erkennen und Einfühlungsvermögen entwickeln (GP_1-84).

Die Gewaltpräventionsexpertin betont, dass es wichtig sei Tätern in der Schule, die andere mobben, deutlich klar zu machen, dass ihr Verhalten in keiner Weise erwünscht ist und Konsequenzen nach sich ziehe. Es sei wichtig, dem Täter einerseits klar zu machen, es gehe nicht um ihn als Person, sondern um die Tat. Andererseits müssten im Sinne von langfristiger Nachhaltigkeit nicht einfach nur Bestrafungen folgen, da sich sonst der Gewaltzirkel weiter aufschauke. Wichtig seien ernste Gespräche mit den Tätern und verbindliche Vereinbarungen:

„Ernste Gespräche, also Gespräche, aus denen was wird, und wo man nicht nachgibt, mit Tätern zu führen, die proaktive Täter sind- also die das aus Machtgründen machen- ist ganz, ganz schwierig. Die trixen die Lehrer aus, das ist unfassbar, die sind ja meistens ziemlich gescheit und die Lehrer sind denen überhaupt nicht gewachsen, das muss man auch üben, wie kann man solche Gespräche führen. Das ist ein Teil unseres Programmes, dass die das lernen in Rollenspielen.“ (GP_1, S.6 / GP-30)

Junge Menschen, die Gewalt ausüben, erreichen ihre Ziele auf Kosten von anderen. Führt eine aggressive Handlung zum gewünschten Erfolg, kommt es zu einer Erhöhung der Bereitschaft zur Gewalt. Wenn das Umfeld nicht darauf reagiert, fühlen sich Täter kaum genötigt, von ihrem grenzüberschreitenden Verhalten abzusehen. Daher ist es wichtig für erfolgreiche Gewaltprävention in der Schule, verletzendes Verhalten rechtzeitig zu unterbinden, um Opfer zu schützen und im zweiten Schritt nach gemeinsamen Lösungen mit Tätern zu suchen.

Mitverantwortung durch andere anregen

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 nennt als weiteren zentralen Punkt für erfolgreiche Gewaltprävention in der Schule die Verantwortungsübernahme der anderen:

„Ein ganz wichtiger Punkt, der in unserem Programm und in ganz vielen Programmen eigentlich vorkommt, nämlich diesen Aspekt, dass jeder, der anwesend ist, beteiligt ist, und dass es ganz stark auf dieses Verhalten und damit unter Anführungsstrichen auch 'die Verteidigung durch die anderen' ankommt. Also dass man das auch lernen muss eigentlich für ein Leben im Sinne von Zivilcourage als Erwachsener. Denn ich muss sozusagen eigentlich lernen auch in einem Rollenspiel oder Gedankenspiel. Ich stelle mir jetzt eine Situation vor, wo ein Freund oder irgendwer bedroht wird, oder Was mache ich da? Bin ich perplex, dann mache ich gar nichts. Aber was kann ich tun, ohne mich selbst wirklich zu gefährden? Ich kann schreien, ich kann wen holen. Also, das ist der Punkt, aber ich muss vorbereitet sein, denn sonst mache ich es nicht. Und das ist ja auch der Grund, warum viele Erwachsene nichts tun, weil sie eigentlich nicht gelernt haben im Sinne eines, im Sinne 'Ich spiele mir gedanklich durch, wie könnte ich reagieren?'" (GP_1, S. 8f / GP_1-48)

Auch Nicht-Betroffene von Tätergewalt müssten erst lernen, aus der Beobachtungsrolle herauszutreten in eine aktive Rolle. Sie können auf entscheidende Weise helfen Gewaltsituationen zu lösen, indem sie beispielsweise Hilfe holen oder schreien und sich auf Seiten der Opfer stellen.

„Das heißt und dann eben die Klassenebene und da wird aber so etwas gemacht, dass man lernt: Was kann ich zum Beispiel als jemand tun, der anwesend ist und nicht direkt involviert ist? Was sollte ich eigentlich tun? Wie verändert sich dieselbe Gewalthandlung, wenn jemand eingreift oder nur schreit? Und damit, also das heißt, dass sie genau das lernen und auch natürlich Täter durch Rollenspiele auch Perspektivenübernahme.“ (GP_1, S. 14 / GP_1-84)

Inhaltlicher Hauptfokus des Gewaltpräventionsprogrammes sei es, Gewaltformen und subjektives Gewaltempfinden zu thematisieren, Sozialkompetenz zu schulen und Rollenspiele für typische Gewaltsituationen durchzuspielen, denen Jugendliche in der Schule ausgesetzt seien. Beobachterinnen und Beobachter von Gewalt könnten lernen, Verantwortung zu übernehmen und versuchen kompetent in Konflikte einzugreifen (GP_1-84). Kinder und Jugendliche üben sich in Zivilcourage und wie sie anderen helfen oder Hilfe holen und Gefahrensituationen vermeiden können. Wehrhaftigkeit werde auch in Gedankenspielen geübt.

Erfolgreiche Gewaltprävention in der Schule beinhaltet also Opferschutz, Konfrontation des Täters und ein Treffen von klaren Vereinbarungen, Verantwortungsübernahme von Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrpersonen und ein gemeinsames Entwickeln von Lösungen. Eltern sollen Schutz bieten, zuhören und sachlich anstatt emotional agieren.

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 geht davon aus, dass die Zahl von Gewaltopfern unter weiblichen und männlichen Jugendlichen symmetrisch ist. Jungen

seien von mehr körperlicher Gewalt und Mädchen vermehrt sexueller Gewalt betroffen (GP_1-18).

Das entwickelte Gewaltpräventionsprogramm ist in Schulen flexibel und adaptiv einsetzbar und kann von Lehrerinnen und Lehrern erweitert werden. Die Expertin GP_1 meint, Erfahrungen hätten gezeigt, dass zu strikte Vorgaben mit wenig eigenen Freiheiten für die beteiligten Personen, weniger Chance hätten, tatsächlich umgesetzt zu werden. Freiheit für das Schulteam eigene Ideen umzusetzen erhöhe die Wirkung eines Gewaltpräventionsprogrammes. Das Konzept konzentriere sich auf Mobbing und Gewalt in der Schule. Angebote zum Kämpfen oder für Selbstverteidigung seien nicht fix vorgesehen, allerdings könnten sie von einzelnen Lehrpersonen gut in das Programm integriert werden, wenn Kompetenzen in diesem Bereich bestünden (GP_1-87). Es handle sich um ein Programm, bei dem innerhalb der gesamten Schule im Team nach einem halben Jahr Vorbereitung ein weiteres Jahr gezielt Gewaltprävention in der Praxis umgesetzt werde. Es wurden Trainerinnen und Trainer als Multiplikatoren ausgebildet, die Knowhow an Lehrpersonen in Schulen weitergeben. Lehrerinnen und Lehrer führen danach gewaltpräventive Impulse mit den Schülerinnen und Schülern durch. Das „Train the trainer- Konzept“ in diesem Programm, bei dem Trainerinnen und Trainer gewaltpräventive Inhalte an Lehrpersonen über zwei Ebenen weitergeben, habe zwar den Nachteil eines gewissen Informationsverlustes, aber den Vorteil, dass das Programm unabhängig weiterlaufen könne, wenn auf nationaler Ebene kein Geld mehr für die Weiterentwicklung vorhanden sei (GP_1, 105).

7.5.12 Gewaltpräventionskonzept GP_2:

„Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen“

Der befragte Experte GP_2 entwickelte ein Gewaltpräventionsprogramm für Sozialarbeit mit Jugendlichen und arbeitet als Projektdesigner und in der wissenschaftlichen Evaluation von Gewaltpräventionsprojekten.

Aus den Interviewtexten des Experten GP_2 wurden die folgenden sechs Unterkategorien herausgefiltert:

Begriffsdefinitionen: Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt

Der befragte Experte GP_2 definiert Gewaltprävention folgendermaßen:

„Gewaltprävention bedeutet für mich: Maßnahmen zu entwickeln auf der Basis bestehender Situationsanalysen, damit Verhaltensweisen nicht entstehen, unter denen einzelne Personen, Beteiligte in Situationen, leiden müssen, Opfer werden. Das ist für mich der Kernbegriff der Prävention. Situationen erkennen, Situationen deuten, analysieren, Verhaltensmaßnahmen ableiten, individuell auf die besondere spezifische Situation, um dann sozusagen über

die Anwendung von Maßnahmen dafür zu sorgen, dass Menschen kein Leid zugefügt wird, und dass Menschen anderen kein Leid zufügen, und sich selbst auch kein Leid zufügen.“ (GP_2, S. 30f / GP_2-207)

Der Experte GP_2 meint, Gewaltprävention beinhaltet für ihn nach Durchführung einer gezielten Situationsanalyse, Maßnahmen zu entwickeln, damit Menschen weder anderen noch sich selbst Leid zufügen.

„Deeskalation würde für mich den Sachverhalt treffen, wenn Gewalt sozusagen im Raum steht, sprich wenn eine Konfliktsituation eskaliert ist. Wenn bestehende Ordnung gemindert wird, bis hin zur Nichtexistenz und es darum geht, eine bestimmte Ordnung von Verhaltensweisen oder Situationen wieder herzustellen. Sprich die Ebene der ungeordneten Gewalt zurückzuführen auf eine Ebene der Ordnung der Verhaltensweisen, der bestehenden Werte und Normen. (...) Eine Nichtordnung besteht und ein Deeskalationsverhalten oder eine Deeskalationsmaßnahme sollte wieder dazu führen, dass Gewaltverhalten reduziert oder verhindert oder nicht mehr ausgeübt wird, und eine bestimmte Ordnung einer Vereinbarung oder auch bestimmte Normen und Regelungen nun sozusagen wieder hergestellt wird.“ (GP_2, S. 40f / GP_2-285)

Deeskalation von Gewalt könne erst in Situationen stattfinden, wenn bereits Gewalt im Raum stehe. Es bestehe eine „Nichtordnung“ und Deeskalationsmaßnahmen sollten dazu führen, das Gewaltverhalten zu reduzieren oder zu verhindern:

Der Experte GP_2 erläutert im Interview sehr ausführlich unterschiedliche theoretische Konzepte und Zugänge zu Gewaltprävention, die sein eigenes Präventionskonzept zum Teil mitbestimmen und die seine Sichtweise von Gewaltprävention mitbestimmen:

Drei klassische Reaktionen auf Gewalt: Erstarren, Flucht und Kampf

Der Experte GP_2 nennt das theoretische Modell der „freeze-flight-or-flight-Reaktion“, das er in der eigenen Präventionsarbeit thematisiert und nutzt. Auf Gewalt gebe es drei grundlegende Verhaltensstrategien: Erstarren, Flucht oder Kampf.³

3 Der Theorieansatz der „flight-or-flight-Reaktion“ stammt ursprünglich von Walter Cannon (1915, 1932) und wurde von Alan Gray (1988) um das Element des Erstarrens („freeze“) erweitert. Es wird dabei davon ausgegangen, dass es in Stressreaktionen bei Lebewesen zu einer schlagartigen hormonellen Ausschüttung von Katecholaminen ins Blut kommt. Dies führt zum Beispiel zu einer Erhöhung des Herzminutenvolumens, des Muskeltonus oder der Atemfrequenz und liefert die Energie für eine überlebenssichernde, schnelle Flucht oder einen Kampf.

Das Erstarren und völliges Stillhalten („freeze“) bei gleichzeitig erhöhter Aufmerksamkeit („stop, look, listen“) verhindert, von angreifenden Tieren gefangen zu werden, da deren visueller Cortex sich auf bewegende Objekte richtet. Nach einem anfänglichen Erstarren, folgen Flucht oder Kampf.

Die nächste Stufe wäre eine Schreckreaktion und tonische Immobilität („fright“, „sich tot stellen“) bei Gefangensein sein durch einen mächtigen Gegner, gegen den ein Kampf sinnlos wäre. Mit dieser tonischen Immobilität wird der Angreifer getäuscht und wenn dessen Griff sich lockert, erhöht sich die Fluchtchance. Diese überlebenswichtige „fright“-Reaktion erklärt auch eine mögliche tonische Immobilität von Vergewaltigungsopfern, die zum Teil, ohne sich zu wehren, eine Penetration über sich ergehen lassen (Bracha, 2004, S. 679f).

Bei Frauen scheint die „flight-or-flight“-Reaktion schwächer ausgeprägt zu sein. Sie schließen sich in Gefahrensituationen eher schutzbietenden Gruppen an. Die weibliche Stressreaktion „tend-and-befriend“ hat den Zweck, sich selbst und Nachkommen durch soziale Netzwerke und Freundschaften in Stresssituationen zu schützen (Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung & Updegraff, 2000, S. 411f).

Bedrohungen oder Grenzüberschreitungen könnten dazu führen, dass Personen, die angegriffen werden, als Selbstschutzmechanismus Gewalt ausüben. Die Gefahr in solchen Situationen liege darin, Gewalt dabei nur dilettantisch und nicht zielgerichtet anzuwenden. Ziel sei allerdings zu lernen, sich technisch versiert und kompetent zu verteidigen, andernfalls sei man nicht in der Lage, die Situation zu kontrollieren.

Aufgrund übersteigerter Angst, könne als zweite klassische Reaktion in Gewaltsituationen auch passieren, dass Personen kaum reaktionsfähig sind und in eine Starre verfallen. In diesem Fall seien sie der Situation und dem Droh- und Machtverhalten des Gegenübers ausgeliefert. Daher müsse man innere Handlungs- und Lösungswege erarbeiten, um nicht in diesen Zustand zu geraten.

Die dritte Reaktionsmöglichkeit bei Gewaltvorkommnissen sei Flucht. Auch diese müsse gut durchdacht und vorbereitet sein.

Für Gewaltsituation sei es daher wichtig, gezielt Verhaltensstrategien zu trainieren. Als methodische Zugänge dazu nennt der Experte GP_2 die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit und Achtsamkeit im Umgang mit Situationen und das Einschätzen-Lernen der eigenen Emotionen und Affekte bzw. der des Gegenübers. Ungewöhnliche (gewalttätige) Verhaltensweisen von anderen, die über Alltägliches hinausgehen, könnten sehr verängstigen. Es sei zentral dabei, eigene Gefühle in der Situation zu beurteilen und einordnen zu lernen (GP_2-90 bis GP_2-97):

„Die Sensibilisierung der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit, der Wachsamkeit für den Moment ist für mich ein ganz elementarer Übungsinhalt. Es ist ein zentrales Ziel, und darauf zielen viele meiner Übungen ab. Wahrnehmungsübung, Körperübung, Schärfung sozusagen der Achtsamkeit im Umgang mit sich und im Gegenüber auf der physischen Ebene, aber auch auf der emotionalen Ebene. Die Affekte und Emotionen des anderen zu erkennen, bedeutet die Emotionen und die Affekte in dir selbst wahrzunehmen und zu erleben. Ich kann häufig nur das bei dem anderen sozusagen wahrnehmen und deuten und in mein Verhaltensrepertoire überführen, wenn ich in der Lage bin, Emotionen selbst in mir wahrzunehmen, dort zu deuten, zu erleben und auch mit diesen Emotionen weiterhin handlungsfähig zu sein.“ (GP_2, S. 14 / GP_2-92)

Die Basis, um Emotionen bei anderen wahrnehmen und deuten zu können, sei das richtige Deuten eigener Emotionen und Wahrnehmungen. Erst dann könne man das persönliche Verhaltensrepertoire darauf abstimmen.

In emotionalen Druck- und Spannungssituationen, wenn Angst und Befürchtung eines Affektes die Situation begleiten, engten sich häufig Verhaltensstrategien auf diese drei grundlegenden Stoßrichtungen - Starre, Flucht oder Gewalt - ein (GP_2-141). Es komme in solchen Situation darauf an, welche Verhaltensweisen man erlernt habe, um mit Druck und Spannung fertig zu werden. Ziel sei, weiterhin handlungsfähig zu bleiben und Gewaltsituationen aktiv mitgestalten zu können.

Für die methodische Arbeit mit Zielgruppen meint der Experte GP_2, jeder Mensch bringe seine Biografie in die jeweilige Situation mit, daher müsse man individuell nach Lösungswegen für künftige Druck- und Spannungssituationen suchen:

„Man muss die Menschen einzeln betrachten, um ihm dann auch Angebote machen zu können, wie er sozusagen seine Verhaltensstrategien verändert. Wo die herkommen, ist ein weites Feld.“ (GP_2, S. 23 / GP_2-144)

Der Moment der Gewaltentstehung⁴

Als wesentliche Basis für die Analyse von Gewalthandlungen und Strategieentwicklung für Gewaltprävention sieht der Experte GP_2 den mikrosoziologischen Blick auf den Moment der Gewaltentstehung nach Randall Collins.

„Es ist natürlich häufig so, dass in dieser Arbeit auch bestimmte Stereotype vorherrschen, bestimmte Gruppierungen, scheinen sozusagen prädestiniert zu sein dafür Täter zu sein, scheint prädestiniert zu sein dafür, Opfer zu sein. Dieser Ansatz von Collins weist auch darauf hin, dass der Moment in dem Gewalthandlung stattfindet, doch viel stärker von den inneren Zuständen und in dem Moment vorherrschenden äußeren Umständen beeinflusst wird. Und dieses beides zusammen genommen gesagt, wäre für mich auch ein wichtiger Punkt in der Arbeit mit Menschen. Weniger ihre Biografie, weniger ihre Herkunft, weniger das, was man ihnen sozusagen etikettierend zuschreibt aufgrund ihrer Biografie, sondern vielmehr das, was in dem Moment stattfindet auf der inneren Ebene, also auf der Gefühlsebene, auf der mentalen Ebene, auf der Affektebene.“ (GP_2, S.9f / GP_2-68)

Für Gewaltprävention sei also nicht nur der Blick auf die Biographie von Tätern und Opfern nötig, sondern auf den Moment der Gewaltentstehung. In diesem Moment gezielt äußere Umstände ebenso wie innere Gefühlsvorgänge in Menschen zu analysieren, sei seiner Einschätzung nach sehr potentialreich für Gewaltprävention und Selbstverteidigung. In Zuschauersituationen beim Fußball könnten beispielsweise räumliche Situationsvorgaben andere Anwesende oder bestehende Drohszenarien zu Gewalt führen.

„Ich versuche das schon seit Jahren bereits in meiner Arbeit, in der Praxisarbeit einzubeziehen, auch mehr in der theoretischen Arbeit, um einfach deutlich zu machen, dass die Einwirkungsmöglichkeiten der Umwelt auf einen potentiellen Aggressor noch viel größer sind in dem Moment, als man eigentlich denkt. Gewalt auszuüben heißt es seit Jahren, ist eigentlich leicht. Das schreibt man den Menschen zu, die gewalttätig sind. Probleme zu lösen durch Gewalt scheinen leicht zu sein. Das scheinen leichte Wege zu sein. Das ist so ein geflügeltes Wort, was ich heute anders sehe, denn gewalttätig zu sein ist alles andere als leicht. Man muss sich vor Augen führen, woran das liegt. Und dieses 'Gewalttätig-sein', das man den potentiellen Tätern oft zuschreibt, bedarf doch bestimmter Handlungsstrategien und Überwindung von bestimmten inneren Grenzen und Hürden, sprich Ängste.“ (GP_2, S. 10 / GP_2-70)

⁴ vgl. Kapitel 7.2.3 „Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewaltentstehung als Prozess versus 'situativer Moment' der Gewaltentstehung“ und Kapitel 7.6 „Sichtweisen von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung“

Die Einwirkungsmöglichkeiten der Umwelt auf einen potentiellen Aggressor seien in dem Moment noch viel größer, als man denke. Gewalt auszuüben, sei nicht leicht, sondern bedürfe für Täter einer Überwindung von zahlreichen Ängsten, inneren Grenzen und Hürden. An dieser Stelle könnten Präventionsmaßnahmen, aber auch situationsbezogene Maßnahmen ansetzen. Wer sich in einer Verteidigungsposition befinde, solle am besten mit diesem Wissen in die Situation hineingehen. Das sei Wissen um Psychologie, Affektverhalten, und um die Rolle von Drohverhalten und von Provokationen (GP_2-71).

Vier Phasen der Gewaltprävention

Das Modell von Randall Collins über Dynamiken der Gewalteskalation sei nicht gleichzusetzen mit dem theoretischen Phasenmodell der drei Ebenen der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention, man könne allerdings Kongruenz zwischen beiden Modellen herstellen und versuchen, Dinge zu übertragen in ein Kontinuum.

„Modelle kranken auch häufig natürlich daran, dass sie auch sozusagen der Realität nicht immer gerecht werden. Mir fehlt z.B. auch bei dem Modell der Dreiteilung: 'primär, sekundär, tertiär', zum Beispiel noch der Aspekt der Früherkennung. Man kann sozusagen auch diese Phase noch vorschalten, bevor man präventiv aktiv wird bzw. in der Phase zwischen primär und sekundär könnte man auch Früherkennung noch miteinbeziehen. Das geht mir da, da greift dieses Modell z.B. zu kurz und letztendlich wäre auch für den situativen Aspekt der Gewalthandlung die dritte Ebene, die tertiäre Ebene weniger relevant, weil da geht es um die Nachbereitung, da ist das Kind in den Boden gefallen, da geht es darum, zu deeskalieren bzw. da geht es auch darum, sicher zu stellen, dass Gewalthandlungen sich nicht wiederholen.“ (GP_2, S. 11f / GP_2-80)

Der Experte GP_2 meint, in das klassische Drei-Phasenmodell der Gewaltprävention ließe sich zusätzlich noch eine Phase der Früherkennung vorschalten oder zwischen primärer und sekundärer Gewaltprävention einfügen, wodurch ein Vier-Phasenmodell entstünde.

Die vom befragten Experten angesprochene Ergänzung des Dreiphasenmodelles würde also folgende Struktur aufweisen:

Dar. 22: Experte GP_2 - Vier Phasen der Gewaltprävention

Primäre Gewaltprävention	Früherkennung	Sekundäre Gewaltprävention	Tertiäre Gewaltprävention
Schulung sozialer Kompetenzen im Vorfeld	Ausloten eigener Handlungsspielräume im Moment der Gewaltentstehung	Sozialarbeit mit potentiellen Opfern und Tätern	Nachbereitung, Aufarbeitung, Resozialisierung von straffällig gewordenen Tätern und Betreuung von Opfern

Für Selbstverteidigung sieht der Experte GP_2 im Speziellen den Moment der Gewaltentstehung relevant und weniger primäre oder tertiäre Maßnahmen, die davor oder danach gesetzt werden, um Gewalt zu verhindern (GP_2-83).⁵

Er selbst möchte als Gewaltpräventionsexperte bei der Entwicklung von Strategien der Gewaltprävention in allen vier genannten Bereichen – von der Vorsorge über zur Früherkennung bis zur Nachsorge - wirksam sein. Auch für ihn als Privatperson seien diese theoretischen Grundlagen untrennbar mit eigenen, individuellen Strategien der Gewaltprävention verbunden. Es gehe in der Gewaltprävention häufig nicht darum, bereits eskalierte Gewalt zu verhindern, sondern im Gegenteil einen geschärften Blick auf die Situation zu richten und Drohungen rechtzeitig zu erkennen. Dazu sei nötig, Situationen individuell einzuschätzen, Aufmerksamkeit und Wachsamkeit aufzubringen, Zusammenhänge zu deuten und danach eigene Handlungsstrategien zu entwickeln. Jedem Menschen stünden im Endeffekt die genannten drei Lösungsansätze zur Verfügung: Flucht, Starre möglichst zu vermeiden oder auf kompetente Weise gewalttätig und „angriffslustig“ zu werden. Auch auf humoreske, kreative, pfiffige, überraschende oder unkonventionelle Weise Gewalt zu begegnen und Dinge nicht zu ernst zu nehmen, habe das Potential, Spannungen aufzulösen:

„Sachen nicht zu ernst zu nehmen, auch Drohsituationen, die entstehen, nicht zu überschätzen, sondern sie als das zu sehen, was es ist. Nämlich eine Lösungsmöglichkeit, Gewalt zu verhindern und nicht per se der Vorbote von gleich eskalierender Gewalt, sondern genau das Gegenteil. Solange gedroht wird, und mit Macht und Gewalt sozusagen (...) gedroht wird, findet ja noch keine Gewalt statt. So sehe ich z.B. solche Situationen. Und mit solchen geschärften und reflektierenden Blicken auf Situationen zuzugehen. Dadurch schaffe ich es am ehesten, sage ich jetzt einmal, Gewalt nicht eskalieren zu lassen und für meinen Teil auch selber nach Möglichkeiten nicht selber gewalttätig zu werden.“ (GP_2, S. 32f / GP_2-219)

Drohungen seien nur Vorboten von Gewalt, die nicht notwendigerweise in Gewalt münden müssten. Was das Gegenüber damit bewirken wolle, können man mit geschärftem Blick auf Situationen erkennen und seine eigenen präventiven Strategien danach richten, damit Gewalt nicht eskaliere. Implizit ist dieser Definition von Gewaltprävention eine Sichtweise von Gewalt, die sich vorrangig auf körperliche Gewalt richtet.

⁵ vgl. Kapitel 7.6.11 „Gewaltpräventionskonzept GP_2: ‘Die Analyse des Moments der Gewaltentstehung bietet hohes Potential für Selbstverteidigung’“ und Kapitel 7.2.3 „Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewaltentstehung als Prozess versus ‘situativer Moment’ der Gewalt“

Die fünf inhaltlichen Bausteine des Gewaltpräventionskonzeptes GP_2

Der befragte Experte GP_2 arbeitet im Bereich Gewaltprävention als Projektdesigner und in der wissenschaftlichen Evaluation von Gewaltpräventionsprojekten. Er entwickelte selbst ein Gewaltpräventionsprogramm für die Praxis der Sozialarbeit mit Jugendlichen. Die drei zentralen Säulen des Programmes sind: Methoden der Sozialpädagogik, Kampfkunst- und Selbstverteidigungselemente und als dritte Säule Etikette, Rituale und Regeln. (GP_2-5). In professionellen Methoden der sozialen Arbeit gehe es darum, wie Gruppenarbeit gestaltet werde, um Reflexionsmethoden, Methoden zur Gewaltprävention und zum sozialen Lernen, die sich aus der theoretischen, sozialpädagogischen Warte heraus speisen (GP_2-37). Aus dem Kampfkunstabereich fließen Übungen und Elemente aus dem vietnamesischen Kung fu ein, die pädagogisch modelliert wurden, um Jugendlichen Erfahrungen im Bereich Selbstverteidigung zu ermöglichen. Eingerahmt sei das Ganze in Rituale und Regeln (GP_2-40). Aus der Sozialpsychologie fließen auch theoretische soziologische Betrachtungen des Phänomens Gewalt beziehungsweise des Kampffänomens im Allgemeinen ein. Es wird in Gruppen gearbeitet, in denen es darum geht, die Kompetenz von Gruppenteilnehmerinnen und Teilnehmern zu erhöhen (GP_2-42). Es werde bei den Ressourcen und Stärken der teilnehmenden Jugendlichen angesetzt mit der zentralen Grundhaltung „Ich kann es schaffen“. Persönliche Stärken beispielsweise, um über Problemlösungsstrategien nachzudenken und sie zu bewältigen, gelte es sowohl als Trainerin oder Trainer, aber auch als teilnehmende Person herauszuarbeiten und sich bewusst zu machen. Eigene Ressourcen einzusetzen, um soziale Probleme lösen zu können, sei dabei Ziel (GP_2-492).

Etikette und Rituale, wie beispielsweise das respektvolle Begrüßen oder Verabschieden, dienten als klare Startpunkte und Endpunkte von Settings, mit dem Ziel, dazwischen einen hohen Aufmerksamkeitsfokus zu gewährleisten. Diese Form der Inszenierung gebe eine bestimmte Struktur und Art und Weise der Abgrenzung. Dadurch könne künstlerisches Handeln von sportivem Handeln und Alltagshandeln klar abgegrenzt werden. Es gehe nicht um die Leistung, die von einem Schiedsrichter vor der Zuschauermenge beurteilt werde, sondern um das bewusste Wahrnehmen der eigenen Handlung mit dem Ziel der Persönlichkeitsförderung und Prävention (GP_2-494 bis GP_2-497).

Auch das Schulen von **Regelkompetenz** sei ein zentraler Baustein des Programmes. Dazu eigneten sich Spielformen, deren Merkmal sei, möglichst wenige Regeln aufzuweisen,

„(...) sodass sich also die Handelnden selbst Gedanken machen müssen darüber, welche Regeln sie noch treffen müssen, damit sie zufriedenstellend ihr Spiel, ihre Übung, ihren Dialog ausüben und gestalten können. Also umso weniger Regeln desto besser.“ (GP_2, S. 73 / GP_2-518)

Als abschließenden Baustein nach mehreren gemeinsamen Übungseinheiten, in denen durch **vertrauensfördernde Spielformen** die Jugendlichen Zeit hatten zu lernen, sensibel miteinander umzugehen, könnten auch **Freikämpfe im Semikontaktboxen** eingesetzt werden. Schläge werden dabei rechtzeitig gestoppt, um körperlichen Kontakt zu vermeiden. Die technische Anforderung steige dadurch. Manche Jugendliche seien allerdings enttäuscht, nicht wie erwartet voll zuschlagen zu können. Schiedsrichterinnen oder Schiedsrichter entschieden dabei, wer die Technik sauber ausgeführt habe und wer gewonnen habe.

„Dafür braucht es Zeit, dafür braucht es auch die Bereitschaft, vorhandene Erwartungen und Muster in Bezug auf Kämpfen oder Kampfsport auch abzulegen und neu zu denken und auch trefferloses Kämpfen zu erleben. Aber ich habe da auch wie gesagt sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht. Wenn das gelingt, dass man in einen solchen Kampfmodus kommt, ergeben sich viel nahrhafte und fruchtbare Momente und Fragestellungen, Auseinandersetzungen zur Rolle des Kämpfers, aber auch des Kämpfers selber und seiner Verhaltensweisen und seiner Erwartungen und seiner stereotypen Muster.“ (GP_2, S. 74 / GP_2-524)

Lehrpersonen, die Freikämpfe im Semikontaktmodus (ohne Kontakt) im Sportunterricht einsetzen wollen, sollten mit dem Wissen, dass Kampfszenarien eventuell auch eskalieren können, in die Situation hineingehen und in der Lage sein, diese anzuleiten und nicht aus dem Ruder geraten zu lassen.

Bewegungsübungen aus Kampfkunst hätten eine starke Rolle, um Prozesse anzustoßen, weg von rein sportiver Leistungsorientierung hin zum Bewegungshandeln. Was im inneren von Menschen ablaufe, finde seine Darstellung auch auf einer äußeren, physischen Repräsentationsebene. Es gebe einen untrennbaren Zusammenhang zwischen innerer und äußerer Haltung. Das bedeute, die äußere körperliche Präsentation korrespondiere mit inneren, emotionalen, psychischen Prozessen, Einschätzungen, Gedanken, Mustern und intellektuellen Lösungsstrategien. Ziel sei in der Gewaltpräventionsarbeit mit Jugendlichen, diese Wechselwirkung zwischen beiden wahrzunehmen und bewusst für die Lehrarbeit einzusetzen. Bildung und Entwicklung könnten an beiden Koordinationspunkten - innen oder außen - ansetzen. (GP_2-505) Bewegungshandeln werde nicht nur auf der sportiven Ebene der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Leistungssteigerung, sondern auf der persönlichen Erlebensebene eingesetzt. Durch bewusst ausgeführte Kampfkunstübungen würden Jugendliche für die Wechselwirkung zwischen inneren und äußeren Prozessen sensibilisiert, Prozesse angestoßen und gewaltpräventive Inhalte transportiert. Es gebe vielfältige Bewegungsübungen aus Kampfkünsten, die dazu geeignet seien. Beispielsweise ein einfacher Fauststoß könne Stellungen, Haltungen und Bewegungsmuster erlebbar machen (GP_2-506).

Auch **Flow-Erlebnisse** beim kampfkünstlerischen Bewegungshandeln seien für Jugendliche möglich, wenn sie im Einklang zwischen inneren Abläufen und äußeren Ereignissen stünden. Der Experte GP_2 nennt das Flow-Konzept des Forschers Mihaly Csikszentmihalyi als inspirierend für seine eigene Gewaltpräventionsarbeit mit Kampfkunstübungen:

„Und das hat mich sehr inspirativ und hat mich erinnert an viele Momente des eigenen körperlichen Handels und Tuns, was gekennzeichnet ist sozusagen von, von dem Gefühl des leichten Gelingens sage ich jetzt einmal, und von dem Gefühl des Aufgehoben-seins in gemeinschaftlichen Abläufen, Prozessen und Rhythmen in der Kleingruppe, in der Großgruppe und derjenige, der in der Großgruppe Bewegungserfahrungen gemacht hat, die sich auf einen gemeinsamen Ursprung oder Puls oder einen gemeinsamen Rhythmus sozusagen, Ziele kennt, vielleicht dieses vielerorts im persönlichen Erleben und dieser Zusammenhang zwischen Rhythmus- und Bewegungsverfahren und Eingebettet-sein in einem größeren Zusammenhang durch in Gruppen handeln. Das ist das, was ich meine, was einen großen Wert hat, da hinsichtlich des Erlebens des Einzelnen in Hinsicht des Aufgehoben-seins, in das gesamte Handeln in eine Gruppe.“ (GP_2, S. 80f / GP_2-568)

Im Kung fu werden Kampfkunstübungen tänzerisch fließend aneinandergereiht und in der Gruppe gemeinsam ausgeführt. Dieses sich Einfügen in die Gruppe und gleichzeitige Spüren des eigenen Bewegungsflusses, das Erleben eines gemeinsamen Rhythmus, dem der innere Rhythmus in einem Gefühl des leichten Gelingens sich anschließt, kann zu Flow-Erlebnissen führen. „Kung fu“ bedeutet im Chinesischen etwas zu erreichen durch harte, geduldige Arbeit. Diese komplexen Bewegungsabläufe zu lernen und spielerisch leicht, fließend aneinanderzureihen, braucht viel Übung. Im Gewaltpräventionskonzept GP_2 wurden komplexe Kampfkunstübungen für Jugendliche angepasst, um ihnen dieses Gefühl des Aufgehobenseins als Einzelperson in der Gruppe zu vermitteln. Dies ermögliche einen Einklang zwischen innerer Bewegtheit und äußerem Handeln zu erleben. Auch beim spielerischen Kämpfen mit einer Partnerin oder einem Partner ist das Wahrnehmen des Gegenübers und Abstimmen aufeinander wesentlich.

„Also das sehe ich beidseitig, das kann ein Erleben sein, was hochgradig individuell ist nur für sich alleine, aber auch halt gerade im Zusammenhang mit eben dem Handeln der Partner, Partnerinnen oder der Gruppe, in der man zum Beispiel gemeinschaftlich bestimmte Bewegungsabläufe vollführt und merkt, dass bei Improvisierung und Gemeinschaftlichkeit, Abstimmung und das sich Einlassen auf das Handeln der anderen, das Wahrnehmen des anderen, dass das fruchtbare Momente für pädagogische Arbeit darstellen kann.“ (GP_2, S. 81/ GP_2-570)

Methodisch geht der Experte GP_2 auch darauf ein, wie Übungen aussehen könnten, die sich bewusst mit inneren Verhaltensmustern in Bezug auf Gewalt auseinandersetzen. Die inneren Strategien der Flucht, Starre oder Gewalt könnten im

spielerischen Umgang bewusst beobachtet werden. Es sei sehr komplex, diese zu analysieren, allerdings gewinnbringend für das Auflösen von persönlichen inneren Mustern und Ängsten:

„Also da ohne in die Tiefe zu gehen, weil es ein sehr komplexes Thema ist, wo man alleine zwei bis drei Stunden darüber reden könnte. Nur ein ganz grundsätzlicher Gedanke dazu: Diese Verhaltensmuster zeigen sich sozusagen im Bewegungshandeln, wenn man auf die Person mit einem differenzierten Blick schaut, mit so vielen Momenten, also diese durch innere Bilder gesteuerten Lösungsmuster oder Strategien, die zeigen sich an vielerlei Stellen. Und grundsätzlich ist ein Training sozusagen dann sinnvoll ausgerichtet für jemanden, der zu erstarren droht in seiner gesamten persönlichen Handlungsselbstdarstellung und seinem gesamten Handeln, dann vor allem sinnhaft, wenn man ihn zu mehreren Punkten niedrigschwellig immer wieder sozusagen aber in Bewegungsarrangements dazu anregt, 'einfach zu machen' ohne sozusagen im überwiegenden gedanklich still zu bleiben, zu reflektieren, gedanklich, auf der gedanklichen Eben Strategien zu entwickeln, ob oder inwieweit die nächste Handlung sozusagen vollzogen werden kann oder muss. Vielleicht auch überlegt, ob das richtig oder falsch ist. Und somit sozusagen in den Moment dieses Nichthandels kommt, zumindest des äußeren Nichthandelns, weil ja sozusagen innerlich unheimlich viel passiert.“ (GP_2, S. 86f/ GP_2-614)

Beobachte man im Training an mehreren Stellen bei Jugendlichen innere Lösungsmuster der Erstarrung im eigenen Handeln, sei es sinnvoll, niederschwellig in Bewegungsarrangements anzuregen, „einfach zu machen“, weiter zu agieren ohne stehenzubleiben. Ein Innehalten und äußerer Moment des Nichthandelns kann auch gedanklich genutzt werden für ein Reflektieren, ob die nächste Handlung vollzogen werden kann oder muss oder ob etwas richtig oder falsch ist. Auf diese Weise passiere in diesem Stillhalten innerlich unheimlich viel. Ziel sei, sich in seiner eigenen Starre zu beobachten, gleichzeitig diese zu reflektieren und produktiv für die eigene Weiterentwicklung zu nutzen.

„Das sind eigentlich Momente, die es in so Trainingssituationen zu thematisieren gilt und auch dahingehend anzuregen gilt, jemanden zu motivieren Dinge zu tun, ganz gleich, ob sie richtig oder falsch sind. Aber der Hauptimpuls ist, überhaupt Dinge zu tun. Also die Bewegungsabfolge nicht zu unterbrechen. Sozusagen im Fluss der Bewegung zu bleiben, ganz egal, ob sie dem gesetzten Ziel oder Anforderungen der Bewegungsfolge entsprechen oder ihr nahe kommen, oder auch überhaupt gar nicht nahe kommen. Sprich konkretes Beispiel: Die Übung an jemanden lautet, der eine Affinität hat sozusagen unter Stress und äußeren Einfluss zu erstarren und nicht handlungsfähig zu werden, wäre meine Empfehlung oder meine Methode oder die Übung, die, jemandem Bewegungsaufgaben zu geben und ihn da anzuhalten diese Bewegungsaufgaben, egal ob richtig oder falsch kontinuierlich durchzuführen, auch unter Einfluss von äußerem Druck oder Stress, einfach fortzuführen um handlungsfähig zu bleiben und nicht die inneren Prozesse sozusagen übernehmen zu lassen und die äußeren Prozesse womöglich ins Stocken geraten lassen.“ (GP_2, S. 87/ GP_2-616)

Äußere Prozesse nicht ins Stocken geraten zu lassen, ganz unabhängig davon, ob Bewegungen richtig oder falsch sind, auch wenn äußerer Druck oder Stress

vorhanden sind, wäre eine mögliche Bewegungsanweisung für Menschen, die dazu neigen, in ungewohnten Situationen zu erstarren. Es gehe um das Erkennen und Einbeziehen von inneren Prozessen und individuellen Verhaltensweisen und eine Simplifizierung des komplexen Ablaufes innerer Vorgänge.

„Wenn jemand erstarrt in einer Kampfsituation unter Einfluss seines Kombattanten, seines Kampfparters, wenn er sich nicht mehr handlungsfähig zeigt. Das sind für mich klare Hinweise darauf, dass jemand dazu neigt oder tendenziell Gefahr läuft, in einer Stress- oder in einer Gewaltsituation auch entsprechend zu erstarren. Von hier ausgehend sozusagen würde ich dann diesen Schüler oder diesen Projektteilnehmer, das so zurück spiegeln, dass dieses Muster beobachtbar ist, oder diese Verhaltensweise beobachtbar ist und ihm die Möglichkeit überhaupt zu geben, ob das, was vielleicht tatsächlich ein Hinweis ist auf ein Verhaltensmuster, was er auch sonst zeigt. Und wenn das dann so ist, ergeben sich Möglichkeiten über das spielerische Kampfhandeln sozusagen, dieses Verhaltensmuster, dieses innere Muster (...) ja sicher erst einmal gewahr zu werden und dann vielleicht auch zu verändern. Eben durch den genannten Impuls. Auf jeden Fall etwas tun, egal was, aber etwas tun.“ (GP_2, S. 87f / GP_2-619)

Wer innerhalb spielerischer Szenarien dazu neige zu erstarren, zeige mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in Gefahrensituationen ähnliche Muster. Als anleitende Person könne man diese Beobachtung mitteilen und dazu anregen, auf jeden Fall etwas zu tun und Bewegungen nicht abzustoppen.

„Was dann später im Aufbau-Training dazu führen kann, auch darüber nachzudenken und entsprechende Übungen auch durchzuführen, vielleicht bestimmte Handlungsweisen sozusagen als Verhaltensrepertoire aufzubauen, die es dann zu tun gilt- Ein Stereotyp - noch weniger intuitiv oder situationsangemessen, sondern zunächst überhaupt im Handeln zu bleiben. Und das, und dieses neue Muster Stück für Stück zu verfeinern, vielleicht ganz am Ende dann auch noch dazu zu kommen, dass die Situation dann auch situationsangemessen Verhaltensweisen für den Angegriffenen oder für den, für das potentielle Opfer sozusagen ermöglicht. Im Gegensatz zur Starre. Das ist zwar ein längerer, komplizierter Prozess, aber das ist schon auch eine ganz grundlegende Methodik, jemanden aufzufordern, anzuregen, zu motivieren, nicht den Bewegungsfluss zu unterbrechen, sondern ihn fortzuführen, eigentlich egal mit was. Kann auch völlig falsch sein. Da geht es um die Arbeit an inneren Mustern und nicht um die Arbeit zur Verfeinerung von spezifischen Bewegungsabfolgen. Oder Weglaufen lernen, (lacht) darum geht es eher weniger.“ (GP_2, S. 88 / GP_2-620)

In späteren Phasen des Trainings sei es möglich, Übungsimpulse zu geben, um ein Verhaltensrepertoire aufzubauen, um im Handeln zu bleiben. Dieses neue Muster der Kontinuität des eigenen Handelns gelte es im Anschluss Stück für Stück zu verfeinern, um am Ende als potentielles Opfer von Angriffen situationsangemessen handeln zu können. Es gehe nicht darum, im Training Flucht oder Weglaufen zu üben und zu automatisieren, sondern um eine gezielte Arbeit an inneren Verhaltensmustern. Man könne von außen, methodisch Schwierigkeiten einbauen und Personen dennoch anregen, bei ihrem Handeln zu bleiben ohne zu erstarren.

In Kampfsituationen würden sich dafür automatisch Situationen durch die Einflussnahme des Kampfparkers ergeben. Durch die Drucksituation der Nähe, des Aggressionseinsatzes erfahre man Konfrontationsmuster und müsse Handlungsmuster anwenden, um damit umzugehen. In einer geschützten Raumsituation sei dies ein sehr hilfreiches Instrument, um über innere Verhaltensmuster Auskunft zu geben (GP_2-624).

Das große Feld der Gewaltprävention – Selbststärkung und Empowerment

Der Experte GP_2 meint, die Gewaltpräventionsarbeit mit Jugendlichen sei ein großes Feld, das nicht per se mit Kampfkunst oder Selbstverteidigung zu tun habe und in dem völlig unterschiedliche Methoden zum Einsatz kämen. Es könnten beispielsweise kulturelle, tänzerische, konfrontative Angebote, Impulse zum Straßenfußball oder auch zum Kampfsport angeboten werden. In der sozialen Jugendarbeit oder auch bei Angeboten in Schulen, sei es Ziel, soziale Kompetenzen zu fördern, Jugendliche gegen gewalttätige Konflikte zu wappnen und bei eigenen Ressourcen und Kompetenzen anzusetzen und diese zu entwickeln. Die Verbindung von Spiel, Sport, Bewegung und sozialem Lernen sei sehr fruchtbar für Sozialarbeit. Beispielsweise die Gründung einer Straßenfußballliga in Zusammenhang mit gezielter Persönlichkeitsarbeit könne Jugendlichen helfen gemeinsame Wege zu gehen und ihren eigenen Weg zu finden.

In Bezug auf interkulturelle Hintergründe, meint der befragte Experte, die kulturelle Herkunft von Menschen spiele nur in Hinsicht auf dessen Biographie eine Rolle, wobei Menschen durchaus durch unterschiedliche kulturelle Herkunft geprägt sein können. Die persönliche Biographie sei für ihn der Ansatzpunkt in der Arbeit mit jungen Menschen:

„Mir ist eigentlich egal, ob einer hier oder von dort kommt, sondern das Entscheidende ist, wie diese Einflüsse und diese biografischen Prägungen sozusagen, Einfluss genommen auf die Persönlichkeit des Menschen, mit denen ich arbeite. Und von da ausgehend sage ich jetzt einmal orientieren sich Handlungsweisen, Angebote, Inhalte, Methoden, Auseinandersetzung, und weniger in der Kategorie gesellschaftliche Herkunft oder kulturelle Herkunft. Mit anderen Worten, ob jemand Türke ist und mit mir trainiert, ein Iraner, ein Nigerianer, ein Däne, ein Pole oder ein Schwede, ist mir eigentlich erst einmal in erster Linie egal. Ich bin nicht der Annahme, dass man per se sagen kann, wie ich das auch manchmal auch zugeordnet bekomme, dass bestimmte Menschen mit bestimmten interkulturellen Hintergründen, ein bestimmtes Verhältnis zu Gewalt haben. Das würde ich so nicht per se teilen, also das nur allein auf 'kulturelle Herkunft' zu beziehen, finde ich schwierig und hieraus dann abzuleiten, dass es auch bestimmte Vorgehensweisen und Methoden geben muss, finde ich dann mindestens genauso schwierig. Sondern für mich würde immer der Ansatz gelten, auf den einzelnen Menschen zu schauen mit einer besonderen Biografie und seiner persönlichen Art und seinen Neigungen und seinen Kompetenzen oder seinen Problemen, und das wäre der Ausgangspunkt für ein Training und weniger wegen interkulturellen Hintergründe.“ (GP_2, S. 65f / GP_2-468)

Es sei zweitrangig, wo Menschen herkämen. Es gehe nicht um einen Blick in die Vergangenheit und ein Aufarbeiten als therapeutischer Ansatz, sondern um eine Arbeit nach vorne:

„Also weniger in der Rückschau als Aufarbeiten oder therapeutischen Ansatz, sondern ich schaue lieber auf die Ist-Situation, die Handlungskontingente, Handlungskompetenzen, die persönliche Situation und schaue dann lieber, wie das kurativ nach vorne, in die Zukunft sozusagen Bearbeitung finden kann über Impulse, Anregungen und konkrete Maßnahmen und Arbeiten, die geleistet werden müssen.“ (GP_2, S. 66 / GP_2-472)

Als typische Gruppen, mit denen er in der Sozialarbeit bisher gearbeitet habe nennt der Experte GP_2 männliche und weibliche Kinder und Jugendliche, die in einem Milieu sozialer Randständigkeit groß geworden seien und unter erschwerten Bedingungen Probleme hätten, Zugang zu Bildung zu erhalten oder in erschwerten Familienverhältnissen leben, in denen soziale Probleme die Familienstruktur belasten.

„Da spielen halt auch Gewalt eine Rolle, Drogenkonsum eine Rolle, Probleme mit Geld und Ressourcen, Planung und langfristige Planung spielt da genauso eine Rolle, Teilhabe an bestimmten gesellschaftlichen Prozessen. Es sind Menschen, die man sozusagen nur in ihrem Ghetto findet und die kaum also bis ins hohe Jugendalter ihren Stadtteil verlassen haben, weil sie so eng in ihren familiären Beziehungen eingeschlossen wurden, und eben sozusagen ihnen die Mobilität auch gar nicht ermöglicht wurde. Das sind häufig Randmerkmale von Kindern und Jugendlichen, mit denen ich gearbeitet habe.“ (GP_2, S. 67 / GP_2-476)

Integrationsarbeit mit Migrantinnen und Migranten einerseits und Gewaltpräventionsarbeit mit Jugendlichen aus sozial randständigen Verhältnissen seien zwei völlig unterschiedliche Teilkonzepte sozialer Arbeit, die per se nicht viel miteinander zu tun hätten.

Wenn es um das Thema Gewalt und Gewaltprävention gehe, seien andere Methoden und Vorgehensweisen nötig als in der Integrationsarbeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Beide würden sich in Zugangsmethoden allerdings auf das Prinzip stützen, nach individuellen, biographischen Lösungen suchen, anstatt gruppen- oder herkunftsbezogener Deutungsansätze. Methoden im Bereich Spiel und Sport wie beispielsweise im Straßenfußball oder Kampfsport würden allerdings einander flankieren und in beiden Bereichen eingesetzt. Allerdings ergäben sich alleine durch die Wahl einer bestimmten Sportart als Vermittlerin zu spezifischen individuellen Vorgängen, bestimmte unterschiedliche Zugänge, Szenarien und Settings. Sport als Erlebnis- und Lernfeld auf der physischen Ebene liefere dabei Ansatzpunkte, um ins Gespräch zu kommen zu bestimmten Situationen oder Vorkommnissen oder Momenten des sozialen, aber auch emotionalen Erlebens. Reflexionsmethoden spielten also eine große Rolle in diesem Feld (GP_2-485).

„Impulse zu geben zur Reflexion, zur Selbstreflexion, zur Einschätzung von Beziehung, Sachlagen und Prozessen. Hilfestellung zu Kompetenzentwicklung im Umgang mit Ressourcen und Zeit, aber halt auch im Umgang mit einer eigenen, in unserer Gesellschaft immer erforderlichen, Affektkontrolle, um angemessen soziale Beziehung aufbauen zu können oder sich angemessen oder interessensteigert auch sozial verhalten zu können. Das sind sozusagen Maßnahmen, die häufig eben über das Gespräch dann auch ablaufen, aber auch über gestalterische Maßnahmen oder eigenes Handeln, über die Erfüllung selbstgestellter Aufgaben, die dann gemeinsam reflektiert werden. Aber das ist halt so ein Zusammenspiel von verschiedenen Methoden, Methodenkanon könnte man sagen, und da ist es längst nicht nur, dass man da in einem Fußball-Projekt nur Fußball spielt und glaubt, dass da Integrations- oder Präventivarbeit geleistet werden kann. Genauso wenig, dass in einem sportlichen Projekt nur gekämpft wird oder Körperübungen gemacht werden. Das flankiert sich immer durch, wie ich es beschreiben würde, Methoden der sozialen Arbeit, die für ein erhöhtes Bewusstsein gegenüber bestimmten Zusammenhängen angewendet werden, oder zur Erhöhung von Bewusstsein gegenüber bestimmten Zusammenhängen angewendet werden, um denjenigen, mit denen wir arbeiten, auch eine Hilfestellung zu geben im Sinne des Empowerment, also der Selbststärkung auch Problemstrategien für sich selbst finden zu können und zur Anwendung bringen zu können. Das ist also eigentlich immer so eine der Kernstoßrichtung unserer Projekte, in denen ich da ja maßgeblich tätig bin.“ (GP_2, S. 69 / GP_2-488)

Egal ob in der Gewaltpräventionsarbeit mit randständigen Jugendlichen oder in der Integrationsarbeit, es gehe in Methoden der sozialen Arbeit immer um die Entwicklung eines höheren Bewusstseins für Zusammenhänge, um Menschen Selbststärkung und ein Erlernen von Problemlösungsstrategien im Sinne von Empowerment zu ermöglichen. Gewaltprävention bedeutet für den Experten GP_2 also einerseits mit gezielten Maßnahmen dafür zu sorgen, dass Menschen kein Leid zugefügt wird und andererseits Hilfestellungen dabei zu geben, selbst Verantwortung zu übernehmen und Menschen zu ermächtigen selbstverantwortlich, selbstbestimmt und selbstbewusst eigene Interessen und Anliegen zu vertreten.

7.5.13 Sicherheitsexperte Militär Ex_1: „Robustes, selbstbewusstes Auftreten und ‘Show of force’ tragen zu Gewaltprävention bei“

Gewaltprävention besteht aus vielen Ebenen und Zugangsweisen. Bisher wurden Zugänge der Gewaltprävention in der Schule bzw. der Jugendarbeit, in Selbstverteidigungskonzepten für Alltagssituationen und im behördlichen, polizeilichen Kontext dargestellt. Als abschließendes Beispiel der Perspektiven auf Gewaltprävention sei nun eine Sichtweise eines Militärexperten genannt, der für sicherheitspolitische Analysen und gesamtstaatliche Koordinierungsprozesse in Krisenregionen zuständig ist (Ex_1-5).

Der Experte Ex_1 meint, militärische Konfliktprävention sei völlig anders als Gewaltprävention im Alltag beispielsweise bei Kindern und Jugendlichen zur Verhinderung physischer Gewalt. Für junge Menschen sei ein spielerisches Abbauen von Aggressionen wichtig, das Lernen sich zu wehren, lautstark zu argumentieren, Ausverhandeln von Regeln oder der soziale Umgang in Gruppen.

Bei Gewaltprävention im militärischen Sinne gehe es darum, das Leben von Schutzbefohlenen Personen zu schützen. Häufig werde im Militär auch ein „Show of force“, das Zeigen von möglichen Machtmitteln, angewendet, um Gewalt vorzubeugen:

„Gewaltprävention ist bei uns eigentlich nur, wenn es drum geht (...) entweder jemanden zu schützen, der eine Schutz befohlene Person ist, da dient der militärische Nahkampf dazu, dessen Leben zu schützen und dem Gegenüber nicht das Leben zu nehmen, das kann es schon geben. Und was wir oft haben ist das sogenannte, ... wie soll ich das jetzt sagen, das heißt im Englischen 'Show of force', also das robuste Auftreten dahingehend, dass ein anderer gar nichts tut, egal ob als Individuum oder in der Formation.“ (Ex_1, S. 2 / Ex_1-21)

„Es muss ja nicht unbedingt eine drohhafte Gebärde sein, es reicht ja schon oft die Präsenz von Streitkräften, dass jemand anderer nicht so handelt, wie er sich eigentlich vorgenommen hat.“ (Ex_1, S. 5 / Ex_1-64)

Der Experte erläutert, ein „show of force“ - das Zeigen von Macht beispielsweise durch militärische Präsenz in Krisengebieten - sei eine zentrale militärische Form der Gewaltprävention, um im Vorfeld zu verhindern, dass Konflikte eskalieren.

Ein Soldat sei grundsätzlich darin ausgebildet, Gewalt anzuwenden mit oder ohne Waffe, dies sei Teil seiner Aufträge, die er erfülle (Ex_1-64). Der Experte Ex_1 meint, es gehe in der Gewaltprävention darum, anarchische Gewalt zwischen Staaten, zwischen Gruppen, aber auch von Einzelpersonen beispielsweise innerhalb der Familie zu beherrschen und durch Regeln, Organisationsformen oder (staatliche) Aufsicht in ihrem Ausmaß zu kontrollieren (Ex_1-73). Egal, ob es sich um Gewalt unter Individuen im Alltag handle oder um Gewaltprävention unter Staaten, es gehe immer darum, Regelungen zu treffen, die verhindern, dass Menschen überbordende Gewalt anwenden. Diese Regeln würden untereinander ausgehandelt oder von oben hierarchisch festgesetzt. Vereinbarungen unter Kindern und Jugendlichen bei der Erziehung zur Konfliktlösung oder sozialem Lernen beim zwischenmenschlichen Umgang in Gruppen seien ähnlich wie Übereinkünfte unter Staaten (Ex_1-129).

Der Experte Ex_1 sieht nach seiner langen Tätigkeit als militärischer Sicherheitsberater in Krisenherden eine gewaltfreie Gesellschaft nicht als Ziel, sondern als Illusion. Gewalt werde immer stattfinden, es gehe nur darum, sie zu ordnen, aber nicht, sie völlig zu verhindern (Ex_1-73). Bei Gewaltprävention gehe es auf allen Ebenen um Vermeidung von Gewalt und Regulierung von Gewaltanwendung (Ex_1-129).

„Und es gibt unterschiedliche Arten, das reicht im Kriegsvölkerrecht, das eigentlich nur die Gewalt regelt, wie viel ist erlaubt und was ist nicht erlaubt, aber nicht, dass es per se verboten ist, ja. Oder jetzt heißt es ja nicht mehr Kriegsvölkerrecht, jetzt heißt es ja humanitäres Völkerrecht, oder bis hinein in die Familien, ja.“ (Ex_1, S. 6 / Ex_1-77)

Das humanitäre Völkerrecht regle beispielsweise, was unter Staaten erlaubt oder verboten sei. Gesetze eines Staates regeln, was Individuen im Zusammenleben miteinander dürfen oder nicht, auch Vereinbarungen in sozialen Gruppen würden Gewalt regeln (Ex_1-77).

Der Präventionsgedanke sei für ihn nur damit verbunden, dass man erkläre und regle, warum Gewalt nicht stattfinden dürfe. Der Nachsatz des Experten „Jetzt heißt es ja nicht mehr Kriegsvölkerrecht, jetzt heißt es ja humanitäres Völkerrecht“ spiegelt eine gewisse ironische Distanz zu dieser Neuformulierung von Begrifflichkeiten wieder. Das Wort „Krieg“ wird in der neuen Formulierung vermieden, der Experte signalisiert allerdings, dass es dennoch um gezielte und kompetente Gewaltanwendung gegenüber Staaten, die humanitäre Gesetze übertreten, gehe, und sich der Aufgabenbereich des Militärs nicht geändert habe. Auch an anderer Stelle meint der Experte Ex_1 in einer ironischen Nebenbemerkung „(..) man sagt ja heut nicht mehr Krieg“ sondern, „bewaffneter Konflikt“ (Ex_1-55). Dahinter könnte möglicherweise eine gewisse Ernüchterung des befragten Interviewpartners stecken, der selbst zahlreiche Konflikte und deren Auswirkungen auf Menschen in Krisenregionen der Erde erlebt hat. Die beschönigenden Worte „humanitäres Völkerrecht“ oder „bewaffneter Konflikt“ empfindet er möglicherweise nicht ganz passend für die massiven Gewaltformen, die er miterlebt hat.

„Der Präventionsgedanke ist für mich nicht nur, dass ich erkläre, warum nicht. Es gibt ja Menschen, die der Meinung sind, man kann Gewaltprävention oder auch Konfliktprävention dadurch erzielen, dass es z.B. keine Waffen gibt, das halte ich für einen totalen Blödsinn. Also ich glaub nicht an die waffenlose Gesellschaft. Wenn man Waffen verbietet, (lacht) werden Leute sich Waffen besorgen oder sich welche machen.“ (Ex_1, S. 12/ Ex_1-129)

Der Experte Ex_1 führt aus, die Erfahrung habe gezeigt, wenn einzelne Waffen verboten würden, würden sich Menschen, die Kriege führen wollen, andere Waffen besorgen oder selbst Waffen herstellen (Ex_1-133). Sich das Ziel zu setzen, eine waffenlose Gesellschaft schaffen zu können, sei Illusion.

Deeskalation von Gewalt definiert der befragte Militärexperte auf folgende Weise:

„Deeskalation von Gewalt (...) oft verbunden mit dem Einschreiten von Dritten in bereits bestehende Gewaltsituationen. Das zweite ist in Situationen, in denen jemand anderer gewaltbereit ist, durch nicht provozierende Handlungen, also wo man durchaus was zulässt, was man an sich schon mit legalen Mitteln abstellen könnte, nicht tut, weil man weiß, dass der Schaden, den der

andere anrichtet, so gering ist, im Vergleich zu wie viel Schaden entstehen würde, wenn man jetzt unbedingt das bestehende Recht durchsetzt.“ (Ex_1, S. 14 / Ex_1-154)

Deeskalation bedeute im militärischen Sinne einerseits das Einschreiten von Dritten in bestehende Konflikte von Staaten. Andererseits lasse man unter Staaten manche Konflikte und Gewaltformen „passieren“, da beispielsweise bei einem Kriegseinsatz die humanitären Schäden noch größer wären. Auch dies wertet der Experte als deeskalierend.

„Ja genau, eine niedrige Form von Gewalt zulassen, weil das Zulassen dessen weniger Schaden anrichtet als- Und das andere ist das Einschreiten durch Dritte in bestehende Gewaltkonflikte und das ist jetzt egal, ob das die Polizei ist, die sich zwischen zwei Demonstrantengruppen reingeht, weil sie einfach zwischen den beiden steht, wirkt sie deeskalierend, oder die Aufforderung irgendetwas einzustellen. (...) Heißt ja auch bei der UNO zum Beispiel, die fordern ja auch zu irgendetwas auf in einem bewaffneten Konflikt, wenn sie wissen, der bewaffnete Konflikt wird nicht ganz aufhören. Das fordern sie zwar auch, aber sie wissen, das passiert nicht. Aber sie sagen: Na tut zumindest das, das und das nicht, das ist dann schon deeskalierend. Was weiß ich, der Einsatz bestimmter Waffen, oder das Verwenden von bestimmten Bevölkerungsgruppen. Zum Beispiel gibt es eine Policy gegen den Einsatz von Kindersoldaten. Da sagt man dann, das ist letztlich deeskalierend, weil nicht so viel von der Bevölkerung vom Sterben umfasst sind oder so.“ (Ex_1, S. 14f / Ex_1-158)

Eine Polizeiformation, die beispielsweise passiv zwischen Gruppen von Demonstranten stehe, wirke deeskalierend. Vereinbarungen der UNO würden sich häufig nicht für das völlige Ende von Konflikten aussprechen, sondern Teilbereiche von Gewalt verbieten, wie beispielsweise den Einsatz von Kindersoldaten, bestimmter Bevölkerungsgruppen oder besonders gefährlicher Waffen.

Der befragte Experte Ex_1 unterscheidet aktive oder passive Gewaltprävention. Aktive Gewaltprävention bedeute, mit mehr Selbstbewusstsein aufzutreten, als es für die Situation zwingend nötig sei, damit es nicht zu mehr Gewalt komme. Ein solches „Show of force“, das Zeigen der eigenen Macht, helfe Situationen zu deeskalieren. Dies gelte für Staaten genauso wie für einzelne Menschen. Wenn beispielsweise Jugendliche in der U-Bahn randalieren, und zwei Männer stünden beherzt auf, um zu sagen, dass sie damit aufhören sollten, würde möglicherweise massive Gewalt vermieden, bei der eine halbe Stunde später wirklich jemand zu Schaden komme (Ex_1-215).

„Oder wieviel demonstriere ich jetzt an meiner Gewaltbereitschaft, damit es gar nicht bis zur höchsten Eskalation der Situation kommt. Ich glaube es ist egal ob beim Individuum, bei der Gruppe oder beim Polizisten oder beim Soldat, beim Staat, es geht immer um das Gleiche. Und jetzt sage ich einmal: Auch bei der Kindererziehung, da bin ich der Meinung ist es das Gleiche. Ich sage oft meinem Sohn viel härter was, als es notwendig ist, dass es dazu führt, dass die Gewalt gar nicht eskaliert. So. Und ich glaube, das ist schon Teil von Strategien, die da reingehören.“ (Ex_1, S. 21 / Ex_1-216)

Passive Gewaltprävention bedeute, den Gegner in seinem Ansinnen für eine Zeit lang gewähren zu lassen, weil dies vermehrte Gewalt vermeide. Der befragte Experte Ex_1 erzählt von einer militärischen Situation im Krieg, in der er durch passives Agieren Gewalt verhindert habe:

„Da geht es eigentlich um das Einschätzen-Können, ob der die Waffe einsetzt oder nicht. Mir hat einmal einer, das war im (Staat)-krieg hat mir einer die Waffe angehalten, seine Pistole. Ich habe meine verdeckt getragen und er hat seine gezogen und hat sie mir angehalten und da habe ich lange überlegt, was ich jetzt mache, ob ich versuche, seine wegzuschlagen oder ob ich meine ziehe. Und ich habe das alles einfach sein lassen, aber bin mit ihm dorthin gegangen, wo er wollte und dann hat sich das eh nachher in Wohlgefallen aufgelöst. Mir war in diesem Moment klar ´Der führt sich jetzt irrsinnig auf mit seiner Klaudererpistole´ aber der drückt nicht ab, und also, was soll's. (...) Ja das war mir, aus der Situation heraus war mir klar, es gibt keinen Anlass, dass der auf mich schießt oder also soll er den Helden spielen. (...) Also ich hätte nicht angeraten in diesem Moment zu irgendeiner Technik zu greifen, weil es auch nichts gebracht hätte. Es hätte auch insofern eskaliert, als es andere, die den Vorfall beobachtet hätten, geglaubt hätten, vielleicht ich bin im Unrecht in dem Moment. Und dann wäre es erst recht von der Gruppe her eskaliert.“ (Ex_1, S. 19 / Ex_1-207)

Auch die Polizei setze sowohl passive Strategien der Gewaltprävention durch bewusste Zurückhaltung behördlicher Gewalt ein, oder auf der anderen Seite aktive Gewaltprävention durch robustes Auftreten und „Show of force“:

„Ich glaube, die Polizei macht das ja auch so bei Demonstrationen, dass sie manchmal das Recht nicht unbedingt zu hundert Prozent durchzusetzen, wenn sie denken, dann ist es besser, oder umgekehrt. Und ich glaube das ist das Gleiche. Die gleiche Frage stellt sich der Polizist auf der Straße manchmal. Deswegen werden wir als normale Menschen manchmal von denen schärfer angesprochen, als wir uns denken. Wieso redet mich der so scharf an? Das ist, weil er das gewohnt ist, oft durch das bestimmte Auftreten, gleich dafür zu sorgen, dass gewisse Eskalationsstufen gar nicht eintreten und das ist auch für den schwierig im sonstigen Gespräch da wieder herunterzukommen.“ (Ex_1, S. 20 / Ex_1-215)

Polizeibeamte seien gewohnt, durch robustes Auftreten für Ordnung zu sorgen, daher seien Menschen im Alltag manches Mal damit konfrontiert, von der Exekutive übermäßig scharf angesprochen zu werden.

Abschließend resümiert der Experte Ex_1:

„Ich finde aber man darf das Feld nicht denen überlassen, die bewusst Gewalt gegenüber anderen ausüben wollen, ja. Also wenn man denen das Feld überlässt- Das ist der Grund, warum ich in der U-Bahn aufstehe und wenn sich da irgendwelche deppert aufführen auch wenn es fünf sind, den Burschen sag, sie sollen sich niedersetzen. Wenn wir als Gesellschaft den Raum lassen und nur darauf hoffen, dass irgendwann die staatliche Gewalt kommt und mich oder wen auch immer davor schützt, dann haben wir einen falschen Gesellschaftsbegriff. (...) Das Beste ist, der Bürger dämmt die Gewalt von selber schon vorher ein, bevor sie soweit eskaliert, dass es das staatliche Gewaltmonopol braucht.“ (Ex_1, S 40 / Ex_1-441)

Es gehe darum, als Einzelperson Verantwortung zu übernehmen, Gewalt bereits im Ansatz zu erkennen und sich bewusst dagegen zu stellen. Auf diese Weise könnten „Alltagsmenschen“ zu einer gewaltfreieren Gesellschaft beitragen noch bevor das staatliche Gewaltmonopol wirksam werden muss.

7.5.14 Zusammenfassung und Entwicklung von Modellen: Was bedeutet Gewaltprävention?

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Sichtweisen unterschiedlicher Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt dargestellt. Jede dieser Perspektiven ist gekennzeichnet durch Vorerfahrungen im eigenen beruflichen Feld oder die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen. Es gibt nicht „die eine“ Gewaltprävention. Gewaltprävention ist immer abhängig von individuellen Bedürfnissen und Anforderungen. Die Vorstellungen und Definitionen zu Gewaltprävention hängen stark vom Hintergrund und dem Setting ab, in dem gearbeitet wird. Der berufliche Hintergrund, die gewohnten Strategien bei angebotenen gewaltpräventiven Impulsen und eigene biographische Erfahrungen prägen die Sichtweise der befragten Expertinnen und Experten, deren „persönlichen Lehrplan“ und Vorstellungen über didaktische Zugänge zu Gewaltprävention.

In diesem abschließenden Kapitel wird der Versuch gestartet einerseits die wesentlichsten Aussagen der befragten Expertinnen und Experten zusammen zu fassen und gleichzeitig eine möglichst umfassende Antwort zu finden auf die Frage: Was bedeutet Gewaltprävention?

Zusammenfassung subjektiver Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Gewaltprävention

Für den Experten K_1, der in seinem Selbstverteidigungskonzept Kinder in der Grundschule betreut, bedeutet Gewaltprävention, anderen Menschen rechtzeitig Grenzen zu zeigen, selbstbewusst eigene Wünsche zu kommunizieren, lernen zu schreien, zu flüchten und Hilfe zu holen, sodass körperliche Selbstverteidigung gar nicht notwendig wird. Er sieht spielerisches Kämpfen mit fairen Regeln und vereinbarten Ritualen ebenso wie kooperative Spielformen als gute Mittel, um Kinder an Gewaltprävention heranzuführen. Deeskalation von Gewalt bedeutet für ihn, Kindern beizubringen, wie sie im Falle „naher“, Gewalt einem Angreifer durch Drohgebärden, in Form von lautem Schreien oder „Hilfe holen“ beikommen können.

Der Selbstverteidigungsexperte K_2 versteht unter Gewaltprävention Dinge im Vorfeld zu lösen, bevor ein körperlicher Angriff stattfindet. Er geht davon aus, zahlreiche Diskoschlägereien oder Konflikte mit Betrunkenen auf Kirtagen könnten durch Aufmerksamkeit und rechtzeitiges Erkennen von Gewalt vermieden werden. Ein erfolgreicher „Vorkampf“ durch eine aufmerksame Wahrnehmung,

erfolgreiches Kommunizieren, Schreien oder Flucht, bevor körperliche Gewalt angewendet wird, könne diese rechtzeitig abwenden. Der Begriff „Gewaltpräventionskurs“ wird auch verwendet, um Selbstverteidigungsangebote dieses Konzeptes für Schulen zu vermarkten, wo die genannten Inhalte und vier körperliche Selbstverteidigungs-Grundpositionen gelehrt werden. Teilweise werden die Begriffe Selbstverteidigung und Gewaltprävention als Synonyme verwendet. „Gewaltprävention“ wird vom Experten K_2 als „abgeschlecker“ Begriff bezeichnet und als Marketingstrategie benutzt, um an Schulen heranzukommen.

Auch die Expertin K_3 ist stark mit der Vermarktung ihres eigens für Frauen entwickelten Selbstverteidigungskonzeptes befasst und möchte zentrale Inhalte dieses Konzeptes daher im Interview „geheim“ halten. Gewaltprävention bedeutet für sie Gewalt- und Gefahrensituationen in der Öffentlichkeit im Vorfeld zu verhindern, Gefahrenorte zu meiden, rechtzeitig auf das eigene „Bauchgefühl“ zu hören und Hilfe zu rufen. In Selbstverteidigungskursen für Frauen bietet sie Strategien und einfache Techniken, die leicht ohne regelmäßiges Training umgesetzt werden können. Kampfkunst, Kampfsport und Selbstverteidigung verwendet sie teilweise als Synonyme. Die inhaltliche Auskunft von ihrer Seite fällt bescheiden aus, da Angst besteht, jemand anderer, der nicht dafür zahlt, könne möglicherweise „geheime“ Inhalte verbreiten. In Institutionen wie beispielsweise Krankenhäusern meint die Expertin K_3 bedeute Gewaltprävention für sie als psychologische Beraterin, klare Regeln und Strukturen zu schaffen, um mit engen Räumlichkeiten oder aggressionsgeladenen Situationen klar zu kommen.

Die Selbstverteidigungsexpertin Fem_1 richtet sich mit ihrem feministischen Konzept ausschließlich an Mädchen und Frauen, bietet allerdings für Grundschule Gewaltpräventionskurse in koedukativen Gruppen an. Für sie bedeutet Gewaltprävention, bei Kindern an deren „hearts and minds“ zu gehen und gegenseitigen Respekt und Toleranz zu schulen. Gewalt, Diskriminierung, Sexismus, Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit sind Themen, die mit den Kindern behandelt werden. Ihnen wird beigebracht: „Mein Körper gehört mir und wenn du mich nicht mit Respekt behandelst, muss ich es jemandem erzählen“. Hilfe holen, schreien oder flüchten sind wichtige Strategien für Kinder, um Gewalt zu verhindern. Die Expertin meint, besonders Jungen müssten, bevor sie möglicherweise Gefahr laufen, selbst Gewalttäter zu werden, Respekt und Toleranz lernen und erkennen, dass Gewalt ein in keiner Weise ein geduldetes Verhalten ist.

Für die beiden Expertinnen des feministischen Selbstverteidigungskonzeptes Fem_2 bedeutet jede Auseinandersetzung zu Gewalt Gewaltprävention. Es gehe vor allem um ein Benennen, Klarstellen und Darüber reden „Was empfinde ich als Gewalt?“. Ein solidarischer Austausch über erlebte Gewalt könne für Mädchen und Frauen, den Blick schärfen, wo diese überall statfinde und sie sichtbar machen. Ein zentrales Problem in der Gewaltpräventionsarbeit sehen die Expertinnen

darin, dass Gewalt in unserem patriarchalen Gesellschaftssystem (und auch in anderen hierarchischen Systemen) strukturell verankert ist und damit ein gleiches Miteinander nur sehr schwer möglich ist. Sie fordern daher eine gezielte Bubenarbeit, in der klassische Geschlechtsrollen und Männlichkeitsbilder hinterfragt würden, um Sexismus und sexuelle Gewalt zu verringern.

Die beiden feministischen Konzepte Fem_1 und Fem_2 gehen davon aus, dass Gewalt an Frauen bis zu einem gewissen Grad „normal“ sei. Gewalttäter an Frauen stammen zu einem großen Teil aus dem sozialen Nahraum, daher würden Frauen häufig erst sehr spät vorherrschende Gewalt erkennen. Wenn Frauen den Mut aufbringen erfahrene sexuelle Gewalt öffentlich zu machen, seien sie zusätzlich zu der ohnehin erlittenen Gewalt häufig mit sexistischen Aussagen und Vorurteilen konfrontiert, die diesen Schritt weiter erschweren. Sexuelle Belästigungen, Sexismus und sexuelle Gewalt begleite das Leben der meisten Frauen und sie müssten lernen, damit auf kompetente Weise umzugehen. Ein Austausch unter Frauen und solidarisches Miteinander sei dabei ein sehr wichtiger Teil im Prozess des Erkennens und Verhinderns von Gewalt.

Für die Expertin Fem_3 bedeutet Gewaltprävention, das bewusste Wahrnehmen der Vorboten von Gewalt und rechtzeitiges Abstoppen von Gewalttätern beispielsweise durch Schreien. Auf sich selbst zu hören und sich als Mädchen und Frau mehr Gewicht und Bedeutung zu geben, spüren zu lernen, was ich selber will und diesen Standpunkt selbstbewusst gegenüber anderen zu vertreten sei wichtig für Gewaltprävention. Eigene Coolness, verbales Geschick, mit Humor oder auf unerwartete Weise zu reagieren könne dabei mögliche drohende Gewalt entschärfen.

Auch der Experte LP_1 bezeichnet mit dem Begriff „Gewaltprävention“ jene Handlungen, die der Gewalt zuvorkommen und diese vermögen zu verhindern. Auf das eigene Bauchgefühl zu hören, unangenehme Situationen oder Orte vorweg zu vermeiden. Taktische Verhaltensweisen wie beispielsweise einen Gegenstand zwischen sich und eine angreifende Person zu bringen, zu flüchten, die eigene Stimme und Überraschung des Gegenübers einzusetzen oder gezielte nonverbale und verbale Strategien der Abgrenzung sind für ihn Teil von Gewaltprävention. Das eigene Auftreten, die Wahrnehmung und richtige Bewertung von Gefahrensituationen und die eigene entschlossene Einstellung könnten helfen, Gewalt zu verhindern. Er bietet in Selbstverteidigungskursen die Möglichkeit sich in Rollenspielen, Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsspielen, mit potentiellen Gefahrensituationen auseinander zu setzen. Ähnlich wie die Experten K_1 und K_2 sieht auch er körperliche Selbstverteidigung erst als letzten Schritt der Gewaltprävention, der im optimalen Fall gar nicht nötig ist.

Der Selbstverteidigungsexperte LP_2 sieht in der Schulung positiver Werte wie Respekt und Toleranz für Kinder das größte Potential für Gewaltprävention. Auch

eine individuelle Analyse, warum jemand mir gegenüber gewalttätig sei, könne helfen, Gewaltsituationen zu lösen. Im Falle eines Diebstahls sei beispielsweise eine mögliche gewaltpräventive Maßnahme, dem Täter zu geben was er will. Auch die Analyse vergangener Gewaltsituationen helfe zukünftiger Gewalt vorzubeugen.

Der Polizeiexperte LP_3 stützt sich ebenso wie Experte LP_2 auf das Modell der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention.⁶ Für ihn inkludiert „Selbstverteidigung im weiteren Sinn“ nicht nur körperliche Selbstverteidigung, sondern auch Strategien der primären individuellen Gewaltprävention wie beispielsweise selbstsicheres Auftreten, körpersprachliche oder kommunikative Techniken, passives Vermeiden oder gezielte Flucht. Er betont, Gewaltprävention müsse immer auf Zielgruppen passend zugeschnitten sein. Behördliche Strategien der Gewaltprävention unterschieden sich von ziviler Selbstverteidigung beispielsweise dahingehend, dass die Polizei, um Fügsamkeit des Gegenübers zu erzwingen teilweise vermehrt offensive Aggression und Drohungen einsetzen und in höherem Ausmaß kompetent Gewalt anwenden müsse. Er sieht in der körperlichen Fähigkeit und dem eigenen Zutrauen sich selbst verteidigen zu können eine wichtige Voraussetzung, um selbstbewusst gegenüber Gewalttätern auftreten zu können. Die eigene Angst lasse sich, insbesondere wenn man Polizist sei, nur schwer „wegbluffen“ vor einem gewaltbereiten Gegenüber.

Der Blickwinkel der Gewaltpräventionsexpertin GP_1 richtet sich auf Mobbingprävention in der Schule. Sie betont, die Voraussetzung für erfolgreiche Gewaltprävention sei, alle Beteiligten im System Schule miteinzubeziehen und auf der Schulebene als Ganzes anzusetzen. Direktion, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern müssten an einem nachhaltigen Präventionskonzept beteiligt sein. Am Beginn stehe die Frage: Was verstehen wir unter Gewalt? Inkonsistentes Verhalten, bei dem beispielsweise Lehrpersonen unterschiedlich auf Gewaltvorkommnisse reagieren, verstärke das Gewaltverhalten von Jugendlichen. Es gehe bei Mobbingprävention in der Schule zu allererst darum, Opfer zu schützen und ihnen zu helfen aus der Opferrolle herauszukommen. Beispielsweise einem proaktiven Täter, der Lust daran empfindet, andere zu quälen, könnten Betroffene zeigen, dass sie keine Angst vor ihm haben und sich nicht so leicht ärgern lassen. Mobbing-Täter*innen müsse deutlich gezeigt werden, dass ihr Verhalten in der Schule nicht geduldet sei. Klare Konsequenzen mit verbindlichen Vereinbarungen für eine Veränderung des Täter*innen-Verhaltens bilden dabei die Basis. Auch Mitverantwortung und Verteidigung durch andere, die lernen können, helfend und parteinehmend einzugreifen ist ein zentrales Element von Gewaltprävention in der Schule.

Der Gewaltpräventionsexperte GP_2 sieht Gewaltpräventionsarbeit in der Sozialarbeit darin, Menschen Hilfe zu geben und dafür zu sorgen, dass ihnen kein Leid

6 vgl. Kapitel 2.1.1 „Das Modell der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention“

zugefügt wird, sie zu stärken im Sinne von Empowerment selbstverantwortlich, selbstbestimmt und selbstbewusst eigene Interessen und Anliegen zu vertreten. Es gehe darum,

„Maßnahmen zu entwickeln auf der Basis bestehender Situationsanalysen, damit Verhaltensweisen nicht entstehen, unter denen einzelne Personen, Beteiligte in Situationen, leiden müssen, Opfer werden.“ (GP_2, S. 30f / GP_2-207)

Den Blick wie der Mikrosoziologe Randall Collins auf den Moment der Gewaltentstehung zu richten, und zu versuchen diesen in positivem Sinne zu beeinflussen, sei für Gewaltprävention sehr potentialreich, um beispielsweise bei bestehenden Drohszenarien körperliche Gewalt zu verhindern. Die Umwelt könne viel tun, um auf einen potentiellen Aggressor kurz bevor körperliche Gewalt stattfindet positiv lenkend einzugreifen. Kompetent mit dem Wissen um Affektverhalten, Drohungen und Provokationen umzugehen, könne Gewalt vorbeugen. Es gebe drei klassische Reaktionen auf Gewalt: Erstarren, Flucht oder Gewalt. Für erfolgreiche Gewaltprävention müssten Menschen, die dazu neigen, zu erstarren, lernen dies mithilfe von Übungen zu erkennen und durch rechtzeitige Flucht oder kompetente Gewaltanwendung gegenüber Übergriffen zu reagieren.

„Die Sensibilisierung der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit, der Wachsamkeit für den Moment ist für mich ein ganz elementarer Übungsinhalt. Es ist ein zentrales Ziel, und darauf zielen viele meiner Übungen ab. Wahrnehmungsübung, Körperübung, Schärfung sozusagen der Achtsamkeit im Umgang mit sich und im Gegenüber auf der physischen Ebene, aber auch auf der emotionalen Ebene. Die Affekte und Emotionen des anderen zu erkennen, bedeutet die Emotionen und die Affekte in dir selbst wahrzunehmen und zu erleben.“ (GP_2, S. 14 / GP_2-92)

Um Gewaltsituationen aktiv mitgestalten zu können und weiterhin handlungsfähig zu bleiben, sei wichtig, welche Verhaltensweisen man erlernt habe, um mit Druck und Spannung fertig zu werden. Drohungen nicht immer zu ernst zu nehmen und beispielsweise mit Humor, Kreativität oder auf überraschende Weise zu reagieren, können Spannungen auflösen und damit körperliche Gewalt verhindern. Das eigene Gewaltpräventionskonzept des Experten GP_2 baut auf fünf inhaltlichen Bausteinen auf: Regelkompetenz für ein faires Miteinander, Fairplay-Rituale beispielsweise zur Begrüßung und Verabschiedung, Vertrauensübungen, Übungen zu Nähe und Distanz und Teamfähigkeit und Kooperation. Es werden außerdem Ring- und Raufspiele angeboten bzw. Box-Freikämpfe im Semikontaktmodus, bei denen Schläge nur technisch angedeutet, allerdings nicht ausgeführt werden, um Kraft und Aggression gezielt bahnen zu lernen. Auch das Flow-Konzept des Forschers Mihaly Csikszentmihalyi hält der Gewaltpräventionsexperte GP_2 inspirierend für Gewaltpräventionsarbeit. Kampfkunstübungen aus dem Bereich des Kung fu, bei dem gemeinsam in der Gruppe kleine Bewegungs-Choreographien mit tänzerisch fließenden Bewegungen geübt und mit allen anderen

gleichzeitig ausgeführt werden, könnten wertvolle Flowerlebnisse für Jugendliche mit sich bringen und Aggressionen kanalisieren. Dies ermögliche ein Gefühl des Aufgehobenseins von Einzelpersonen in der Gruppe, in denen sie sich im Einklang zwischen innerer Bewegtheit und äußerem Handeln einfinden könnten. Es gehe in der Gewaltpräventionsarbeit im Bereich der Sozialarbeit außerdem darum, Impulse zu geben zur Reflexion, zur Selbstreflexion, zur Einschätzung von Beziehungen, Situationen und Prozessen, zur eigenen Affektkontrolle, zur Selbststärkung und zum Umgang mit Ressourcen und Zeit.

Abschließend sei die Perspektive des Militärexperten Ex_1 auf Gewaltprävention dargestellt: Militärische Gewaltprävention in Krisenherden habe das Ziel, das Leben von schutzbefohlenen Personen beispielsweise durch militärischen Nahkampf zu schützen. Ein Soldat sei grundsätzlich darin ausgebildet Gewalt anzuwenden. Eine weitere zentrale Methode der Gewaltprävention sei ein „Show of force“, das Zeigen von möglichen militärischen Machtmitteln, beispielsweise die Präsenz von Streitkräften in Krisengebieten oder die Androhung des Einsatzes von Truppen, damit Konflikte nicht eskalieren. Der Experte Ex_1 geht davon aus, es ist nicht möglich, Gewalt völlig zu verhindern, es gehe nur darum, Vereinbarungen zur Regulierung von Gewalt zu treffen, wie beispielsweise das Verbot des Einsatzes von Kindersoldaten oder bestimmter chemischer Waffen. Eine waffenlose Gesellschaft sei Illusion:

„Also ich glaub nicht an die waffenlose Gesellschaft. Wenn man Waffen verbietet, (lacht) werden Leute sich Waffen besorgen oder sich welche machen.“
(Ex_1, S. 12 / Ex_1-129)

Der Experte unterscheidet aktive und passive Gewaltprävention. Militärisch könne man im Sinne eines „show of force“ aktiv Gewaltbereitschaft zeigen, um zu vermeiden, dass Konflikte eskalieren. Oder aber passiv:

„(...) eine niedrige Form von Gewalt zulassen, weil das Zulassen dessen weniger Schaden anrichtet.“ (Ex_1, S. 14f / Ex_1-158)

Beispielsweise lasse die Polizei teilweise ein niedriges Maß an Gewalt zwischen Demonstrantengruppen zu, da ein Einschreiten eine Eskalation der Gewalt bedeuten kann. Auch beim Militär könne ein Gewährenlassen bei gleichzeitiger Präsenz deeskalierend wirken.

Perspektiven unterschiedlicher Expertinnen und Experten im Überblick: Zielgruppen und Inhalte von Gewaltprävention

In der folgenden Tabelle werden die verschiedenen Blickwinkel und Perspektiven unterschiedlicher befragter Expertinnen und Experten in einer Zusammenschau dargestellt und teilweise mit Informationen aus der Literatur ergänzt und interpretiert. Die Aussagen zu didaktischen Zugängen unterschiedlicher Expertinnen und Experten sind nach unterschiedlichen Zielgruppen eingeteilt. Die Abkürzungen in Klammer (K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2, Ex_1) benennen, von welcher Expertin bzw. von welchem Experten die jeweilige Aussage stammt.

Dar. 23: Zielgruppen und Inhalte von Gewaltprävention

Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen durch Selbstbehauptung und spielerisches Kämpfen
Basis: Was bedeutet Gewalt? Was empfinde ich als Gewalt? (K_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, GP_1, GP_2) Fachwissen: Welche Gewaltformen gibt es? > körperliche Gewalt, Gewalt durch Körpersprache, Sprache oder Berührungen, Cybermobbing, Diskriminierung, Rassismus, Sexismus, Behindertenfeindlichkeit, ... (K_1, Fem_1, Fem_2) Regeln und Rituale: Vereinbarung von gemeinsamen Regeln, Einhalten von respektvollen Ritualen z.B. zur Begrüßung und am Ende von spielerischen Kämpfen (K_1, LP_1, LP_2, LP_3) Inhalte: • Schulung von Respekt, Toleranz, positiven Werthaltungen, Fairness und Kooperation miteinander (K_1, Fem_1, LP_2) • selbstbewusst eigene Wünsche kommunizieren (Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_3) • Nein-Sagen lernen und anderen Menschen Grenzen aufzeigen, wenn diese überschritten werden (K_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_3) • Schreien, flüchten, Hilfe holen (K_1, K_2, LP_1, LP_2) • kooperative Spielformen, spielerisch Vertrauen zueinander aufbauen, Spiele zur Anbahnung von Körperkontakt (K_1) • Faires spielerisches Kämpfen miteinander: Ring- und Raufspiele, Semikontaktboxen ohne oder mit wenig Körperkontakt (GP_2) • einfache „Formen“-Choreographien aus Kampfkünsten gemeinsam in der Gruppe durchführen: z.B. Kung fu (GP_2)

Feministische Gewaltprävention mit Mädchen und Frauen

Basis: Gewalt benennen, Austausch über erlebte Gewalt in solidarischen Mädchen- und Frauengruppen, Gefahrenorte und Gewaltsituationen erkennen und den Blick schärfen, wo Gewalt stattfindet, um sie rechtzeitig erkennen und verhindern zu können (Fem_1, Fem_2, Fem_3)

Fachwissen: Fakten zu Gewalt: z.B. Mädchen und Frauen sind größtenteils im sozialen Nahbereich von Gewalt betroffen; strukturelle Verankerung von Gewalt in hierarchischen Systemen (z.B. Patriarchat, Job, ...) erschwert ein gleiches Miteinander (Fem_1, Fem_2)

Inhalte:

- Hinterfragen und kritische Distanz zu Rollenstereotypen (Fem_1, Fem_2)
- Kritisches Beleuchten hierarchischer Strukturen (Fem_1, Fem_2)
- Auseinandersetzen mit potentiellen Gefahrensituationen und deren richtige Bewertung (Fem_1, Fem_2)
- sich als Mädchen und Frau selbst mehr Gewicht geben, auf sich selbst hören, spüren lernen, was ich selber will (Fem_3)
- Bewusstes Wahrnehmen der Vorboten von Gewalt und rechtzeitiges Abstoppen von Gewalttättern > Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsspiele (Fem_1, Fem_2, Fem_3)
- Selbstbewusstes Auftreten, entschlossene Einstellung, Sich selbst behaupten, Abgrenzung und Nein-Sagen, Schreien, Flüchten, Hilfe holen, ... in Gedanken- und Rollenspielen und Übungen (Fem_1, Fem_2, Fem_3)
- Coolness lernen, verbales Geschick und Humor einsetzen (Fem_3)

Gewaltpräventionsarbeit mit Jungen und Männern⁷

Basis: Sensibilität für Gewalt entwickeln, Respekt und Toleranz miteinander bewusst lernen und umsetzen, Hinterfragen klassischer Rollen (Fem_1, Fem_2, Fem_3)

Fachwissen: statistische Fakten der Gewalt; Formen der Gewalt, Tätertypen (proaktiv, reaktiv), Männlichkeitsstereotype (Fem_1, Fem_2, GP_1)

Regeln: Klare Regeln für respektvollen Umgang miteinander (K_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3)

Inhalte: (Siehe auch unter „Feministische Gewaltprävention für Mädchen und Frauen“)

- Hinterfragen und kritische Distanz zu klassischen Geschlechtsrollen, Männlichkeitsbildern und -idolen und männlichen Leistungsidealen (Fem_1, Fem_2, Fem_3)
- Eigene Schwächen thematisieren und zulassen, Stärken bekräftigen, Angst, Unsicherheit, Zärtlichkeit, Schmerz, Enttäuschung, ... (körperliche) Schwäche positiv bewerten lernen
- nicht konkurrenzorientierte Verhaltensweisen erlebbar machen (Kooperation statt Konkurrenz), positive Formen der Kommunikation und Konfliktaustragung
- faires Miteinander; Wahrnehmen und konstruktives Ausleben eigener aggressiver Anteile (z.B. faires Kämpfen)

⁷ Zusätzliche Literaturquelle: Wiesinger Russ & Brandfellner (2012, S. 334f) – Die Aussagen der Expertinnen und Experten wurden beim Themenbereich „Gewaltpräventionsarbeit mit Jungen und Männern“ mit Angaben aus der Literatur ergänzt; vgl. dazu auch Kapitel 5.2.3 „Berücksichtigung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchenarbeit und Jungenarbeit“

Mobbingprävention in der Schule (GP_1)

Basis: Was verstehen wir unter Gewalt und welches Verhalten tolerieren wir nicht?

Fachwissen: Welche Gewaltformen gibt es? Was sind proaktive und reaktive Täter und wie gehe ich mit ihnen um?

Regeln: Vereinbarung von gemeinsamen Regeln; konsistentes Vorgehen aller Beteiligten gegen Gewalt

Inhalte:

- Opfer: schützen und stärken - dem Täter wenig Angriffsfläche bieten, nicht ärgern lassen, Nein-Sagen,...
- Täter: klare Konsequenzen und verbindliche Vereinbarungen
- Mitverantwortung durch andere, Parteinahme und Hilfe für Opfer
- Gedanken- und Rollenspiele zum Trainieren neuer Rollen

Gewaltprävention im Bereich der Sozialarbeit

Basis: Situationsanalyse eigener Ressourcen, Beziehungen und Konflikte, Entwicklung der Fähigkeit zur (Selbst)reflexion und gezielter Problemlösungsstrategien, Achtsamkeit im Umgang mit sich und anderen (GP_2, Fem_3)

Regeln: Regeln für ein faires Miteinander, Fairplay-Rituale z.B. zur Begrüßung und Verabschiedung (GP_2)

Fachwissen und Können: Emotionen und Affekte bei mir und bei anderen wahrnehmen, erkennen, reflektieren, analysieren und gezielt lenken (GP_2)

Inhalte:

- Spüren lernen, was ich selber will, den eigenen Standpunkt wahrnehmen, ernstnehmen und selbstbewusst vertreten, bei sich bleiben, auf sich selbst hören, sich selbst mehr Gewicht geben (als Mädchen und Frau), Achtsamkeit im Umgang mit sich und dem Gegenüber, Impulse zur Reflexion und Selbstreflektion (Fem_3, GP_2)
- Schulung von Sozialverhalten, kompetenter Umgang mit (eigenen) Emotionen und Affekten, angemessener Aufbau sozialer Beziehungen und Umgang mit Konflikten, Schulung eines erhöhten Bewusstseins für soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge (GP_2)
- Erlernen eines spielerischen Abgrenzens, verbales Geschick und Coolnesstraining, Energie mitnehmen anstatt dagegen ankämpfen, humoristisch, unerwartet und mit Kreativität reagieren anstatt aggressiv oder ängstlich, Spannungen auflösen lernen (Fem_3, GP_2)
- Umgang mit eigenen Ressourcen und Zeit, Optimierung räumlicher Ressourcen, deeskalierende Gruppenzusammensetzungen (Fem_2, GP_2)
- Hilfe zur Selbststärkung und zum Empowerment, eigenverantwortlich Probleme lösen zu können, eigenes Leid abwenden können und vermeiden Opfer zu werden (GP_2)
- Methodische Zugänge: Methoden der sozialen Arbeit, Gespräche, (selbst) gestellte Aufgaben und Übungen bewältigen und reflektieren, gestalterische Maßnahmen, Körperübungen, Wahrnehmungsübungen, Ausverhandeln von Regel und Fairplay-Ritualen, Vertrauensübungen, Übungen zu Nähe und Distanz, Kooperative Spiele, Spiele zum Abgrenzen und Nein-Sagen, Sportangebote z. B. faires Kämpfen miteinander, Kung fu, Fußball, tänzerische Impulse, ... (Fem_2, GP_2)

Gewaltprävention bei der Polizei (LP_3)⁸
Basis: staatliches Gewaltmonopol, Schutzauftrag Primäre Prävention: • Social Skills: Kommunikative Lösung von Konflikten; Aggressions-auslösende und -verstärkende Faktoren vermeiden und reduzieren und aggressionshemmende Faktoren vergrößern Sekundäre Prävention: • Professionelles und selbstsicheres Auftreten bzw. Aufbau von Beziehung und Vertrauen, um eine freiwillige Erfüllung des Gegenübers zu erwirken • professionelle Kommunikation, körpersprachliche und verbale Techniken, um eine einvernehmliche Lösung zu erzielen • Drohungen, offensive Aggression und Attacken, um Fügsamkeit des Gegenübers zu erzwingen Tertiäre Prävention: • Überwältigung, Rückzug, Analyse und Ableitung von Handlungsempfehlungen für zukünftiges Verhalten (LP_3)
Gewaltprävention beim Militär (Ex_1)
Basis: staatliches Gewaltmonopol, Schutzauftrag Passive Gewaltprävention • Deeskalation durch Gewähren-lassen und präsent sein, aber nicht einschreiten (Polizei, Militär) Aktive Gewaltprävention: • Schutzbefohlene schützen durch militärischen Nahkampf • Show of force, Zeigen von Machtmitteln, Präsenz von Streitkräften • Vereinbarungen zur Regulierung massiver Formen von Gewalt, da Gewalt nicht völlig verhindert werden kann: z.B. Verbot von Kindersoldaten, chemischen Waffen

8 Zusätzliche Literaturquelle: Staller & Bertram (2016, S. 64) - Die Aussagen des Experten LP_3 wurden beim Themenbereich „Gewaltprävention bei der Polizei“ mit Angaben aus der Literatur ergänzt.

Allgemeines Fachwissen und Knowhow der Gewaltprävention nutzen

- Erkennen der Ursachen von Gewalt: Analyse: Warum ist jemand mir gegenüber gewalttätig? z.B.: Diebstahl, Machtkampf unter hierarchisch „Gleichen“ (Wirtshausschlägerei, ...), Macht demonstrieren gegenüber hierarchisch „Niedrigeren“ (z.B. Mobbing, patriarchales Gehabe gegenüber Ehefrau, Jobhierarchie, ...), Lust an Gewalt bei einem proaktiven Täter, emotionale Überreaktion bei einem reaktiven Täter, ... (Fem_1, Fem_2, LP_2, GP_1)
- Die eigene Intuition, das „Bauchgefühl“ und die vielen kleinen, unbewussten und bewussten Wahrnehmungen, bevor Gewalt ausbricht, sinnvoll für Gewaltprävention nutzen (K_3)
- Ein Umfeld mit klaren Regeln und Strukturen zur Orientierung schaffen, die den eigenen Lebensbereich möglichst wenig einschränken, aber Abgrenzung zueinander ermöglichen (K_3)
- Wissen um Affektverhalten: eigene Affekte und Emotionen und die von anderen erkennen und analysieren lernen (GP_2)
- Taktische Verhaltensweisen anwenden: z.B. Gegenstand zwischen mich und Angreifer bringen, Gegner überraschen, unangenehme Situationen und Orte vorweg vermeiden, flüchten, Hilfe holen, ... (LP_1)
- Momente der Gewaltentstehung erkennen, analysieren und auflösen lernen (Randall Collins), kompetent mit Drohung, Provokation, Druck und Spannung umgehen lernen, (körperliche) Gewaltsituationen aktiv mitgestalten lernen und handlungsfähig bleiben und mit Druck und Spannung fertig werden (GP_2)
- Wissen um die klassischen Reaktionen auf Gewalt: „freeze, flight, fight“ - Erstarren, Flucht, Gewalt; eigenes Erstarren vermeiden, rechtzeitig flüchten oder kompetent Gewalt anwenden (GP_2)

In einer weiteren Stufe der Interpretation wird nun versucht, Zusammenhänge und typische Merkmale der unterschiedlichen Fälle bzw. Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte durch einen Vergleich der Perspektiven von Expertinnen und Experten herauszufiltern und zusammenzuführen. Es zeigten sich bei unterschiedlichen Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepten sechs zentrale inhaltliche Ebenen von Gewaltpräventionsstrategien. Auch an dieser Stelle signalisieren die Abkürzungen (K_1, K_2, K_3, Fem_1, ...), in welchen Konzepten die jeweilige inhaltliche Ebene angesteuert wird:

Dar. 24: Sieben inhaltliche Ebenen der Gewaltprävention

1. Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln

(Fem_1, Fem_2, LP_1, GP_1, GP_2):

- Methodische Zugänge: Gespräche über (erlebte) Gewalt, Rollen- und Gedankenspiele
- Mögliche Fragen an Teilnehmende: Was bedeutet Gewalt für mich und andere?
Wo beginnt Gewalt? Welches Verhalten tolerieren wir als soziale Gruppe und Gesellschaft, welches nicht?

2. Entstehungswege und Ursachen erlebter Gewalt bewusst machen
(Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, GP_1) → Methodische Zugänge: Wissen und Fachinformationen erwerben, Diskussionen und Gespräche, Analysieren erlebter Gewalt, ... → Mögliche Ursachen von Gewalt: Machtausübung, Lust an Gewalt, Überreaktion, Überlastung, Gewohnheit und Normalität, Ansinnen zum Diebstahl, ...
3. Eigene ethische Grundeinstellungen, Werthaltungen und Reaktionen auf Gewalt reflektieren
(LP_1, Ex_1) → Methodische Zugänge: Gespräche und Diskussionen, Reflexion eigener Haltungen in Gedanken- und Rollenspielen oder bei Körperübungen, ... → Mögliche Fragen an Teilnehmende: Was bin ich mir selbst wert? Wie viel ist mein gesunder Körper oder mein Leben wert? Was sind meine Besitztümer wert? Wie viel ist mir eine andere Person wert? Ab welchem Punkt bin ich bereit zu kämpfen, für mich oder für andere? Ab wann bin ich bereit mich zu verteidigen? Was bin ich bereit zu riskieren z.B. für eine Brieftasche, ein Handy, einen Fernseher, ein Auto,...? Auf welche Weise kann und möchte ich mich verteidigen? Wie kann ich aus dem Zirkel der Gewalt ausbrechen, wenn mich jemand nonverbal, verbal, durch Berührungen oder körperlich angreift?
4. Fachwissen bezüglich Gewalt, Gewalthierarchien und gesellschaftlichen Zusammenhängen von Gewalt erwerben
(K_1, K_2, Fem_1, Fem_2, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2) → Methodische Zugänge: Erläutern von Fachinformationen, Anregungen zu eigenen Recherchen über Fakten der Gewalt und mediale Darstellungen von Gewalt, Gespräche und Diskussionen, Wahrnehmungs- und Achtsamkeitsübungen, spielerische Übungsformen zum Aufweichen von Rollenstereotypen, ... → Mögliche Inhalte und Themen: Formen der Gewalt, statistische Fakten, Täter*innen-Profile, patriarchale, rassistische, soziale, ... Gewalthierarchien analysieren, kritische Distanz entwickeln zu tradierten Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern, (evolutionäre) Mechanismen von Erstarren – Flucht – Kampf – Reaktionen, ...
5. Gewaltverhindernde Strukturen und Regeln für ein gemeinsames Miteinander entwickeln
(K_1, K_3, LP_1, LP_2, GP_1, GP_2) → Methodische Zugänge: Regeln und Rituale zur Begrüßung und Verabschiedung entwickeln, Ausverhandeln von Regeln im Umgang miteinander, spielerisch Vertrauen zueinander aufbauen, kooperative Spielformen, gemeinsames Vorgehen aller gegen Gewalt (Opfer schützen, Konsequenzen und Vereinbarungen bei Tätern, Mitverantwortung durch andere), ein Umfeld schaffen mit klaren Strukturen und Regeln zum Umgang mit anderen, Kontrolle der Einhaltung von Regeln, sexistische, diskriminierende oder rassistische Gewalt erkennen, benennen und stoppen, ...

6. Körpersprachliche, kommunikative, psychologische, taktische und körperliche Strategien der Prävention bzw. Deeskalation von Gewalt erlernen und umsetzen
(K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2, Ex_1) → Methodische Zugänge: Achtsamkeits- und Wahrnehmungsübungen, eigene Emotionen und Affekte und die anderer bewusst wahrnehmen und einschätzen lernen, Einüben von „social skills“ und kommunikativer Lösungen von Konflikten, eigene Wünsche selbstbewusst kommunizieren lernen, Übungen zum Abgrenzen und Nein-Sagen, Rollen- und Gedankenspiele zum Vorbeugen von Gewalt, Übungen zum Schreien, Spiele zur Anbahnung von Körperkontakt, rechtzeitiges Flüchten und Hilfe holen als Strategien der Selbstverteidigung nutzen lernen, der eigenen Intuition vertrauen und Vorwarnzeichen von Gewalt beachten lernen, ...
7. Körperliche Selbstverteidigung erlernen und umsetzen
(K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_2) → Erlernen und Anwenden körperlicher Selbstverteidigungstechniken als letzten Schritt der Gewaltprävention

Die genannten sieben Ebenen der Gewaltprävention sind nicht zwingend in einer zeitlichen Abfolge im Rahmen einer Intervention hintereinander zu sehen, allerdings gut denkbar in dieser Reihenfolge. Nicht alle Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte widmen sich jeder einzelnen der genannten Ebenen der Gewaltprävention. Gewaltprävention wird allerdings von fast allen Befragten als ein Kontinuum gesehen, an dessen Ende sich körperliche Selbstverteidigung befindet. Zum eigenen Schutz in kompetenter Form körperliche Gewalt anwenden zu lernen, kann als letzter (im optimalen Fall nicht nötiger) Schritt innerhalb der Gewaltprävention angesehen werden. Die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten für Selbstverteidigung und Gewaltprävention dienten als Basis für das oben angeführte Modell der „sieben inhaltlichen Ebenen der Gewaltprävention“. Es kann als mögliche didaktische Leitlinie für gewaltpräventive Interventionen in Schulen, aber auch für Personen außerhalb der Schule angesehen werden.

Vier Phasen der Gewaltprävention

Im Bereich der Gewaltprävention wird klassischerweise unterschieden zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention⁹ Primärprävention wendet sich an Personen vor dem Auftreten von Gewalt und hat zum Ziel, eine Gefährdung durch die Stärkung sozialer Kompetenzen bei allen möglicherweise betroffenen Menschen im Vorfeld zu verhindern. Es geht um ein Ausschalten von Risikofaktoren und Fördern von Schutzfaktoren (Gollwitzer, 2007, S. 141; Zajonc 2012, S. 44). Sekundärprävention setzt an, wenn sich bereits erste konkrete Bedrohungen durch Ge-

⁹ vgl. Kapitel 2.1 „Gewaltprävention – Definitionen, Modelle, Konzepte für Schule

walt abzeichnen oder Gewalttendenzen zeigen. Sie richtet sich demnach an gefährdete Personen bzw. mögliche Opfer und Täter. Tertiäre Gewaltprävention widmet sich im Rahmen der Sozialarbeit der Betreuung von Gewaltopfern und wendet sich an Personen, die bereits gewalttätig oder straffällig geworden sind, um eine neue Gewalttätigkeit oder Straffälligkeit zu verhindern (Godenzi, 1994; Palzkill, 2004, S. 312; Keup 1976, S. 158ff; Pilz 2001 S. 14; S. Kessler 2009, S. 15).

„Gewaltprävention bezeichnet alle institutionellen und personellen Maßnahmen, die der Entstehung von Gewalt vorbeugen bzw. diese reduzieren. Diese Maßnahmen zielen auf die Person selbst (Verhaltensprävention), auf die Lebenswelt dieser Adressaten, wie auch auf den Kontext der sie tangierenden sozialen Systeme (Verhältnisprävention). Gewaltprävention zielt auf erwünschte Veränderungen des Bewusstseins, des Erlebens und des Verhaltens im personalen, kommunikativen Bereich der Individuen, von Gruppen und Gemeinschaften ab.“ (BmBWF Rundschreiben Nr. 12/2011)

Auch im Bereich der Gesundheitsförderung wird je nach Intervention und Art der gesetzten Maßnahme zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden. Primärprävention setzt vor Eintreten der Krankheit an, Sekundärprävention in Frühstadien einer Krankheit und Tertiärprävention bereits nach Manifestation bzw. zur Akutbehandlung von Krankheiten (Leppin, 2004, S. 33). Hurrelmann, Laser und Richter (2012, S. 666) nehmen eine weitere Differenzierung dieser drei Klassifikationen von Präventionsmaßnahmen vor und stellen der primären auch noch die primordiale Prävention voran. Sie definieren „primordiale Prävention“ als Maßnahmen, die bei gesunden Menschen der Gesamtbevölkerung eingesetzt werden, um deren Verhältnisse und Lebensweisen zu beeinflussen. „Primäre Prävention“ richtet sich im Modell von Laser und Hurrelmann dagegen an Menschen mit erkennbaren Risikofaktoren.

An dieser Stelle soll nun eine Idee des Experten GP_2 aufgegriffen werden, der im Bereich der Gewaltprävention neben primärer, sekundärer und tertiärer Prävention auch noch die Komponente der Früherkennung im Moment der Gewaltentstehung einbringt. Seine subjektiven Deutungen von Gewaltprävention wurden bereits im Teilkapitel „Vier-Phasen-Modell der Gewaltprävention“ erläutert.¹⁰ Zwischen primärer Gewaltprävention, die bereits längere Zeit vor Auftreten von Gewalt mit Präventionsmaßnahmen bei der Gesamtbevölkerung wirksam wird und sekundärer Gewaltprävention, die sich an gefährdete Personen richtet, sieht er auch noch die Phase der Früherkennung von Gewalt, die zeitlich im Moment der Gewaltentstehung angesiedelt ist.

¹⁰ vgl. Kapitel 7.5.12 „Gewaltpräventionskonzept GP_2: 'Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen' im Teilkapitel „Vier Phasen der Gewaltprävention“

Dies entspricht in ähnlicher Form dem Modell von Hurrelmann, Laser und Richter (2012, S. 666) aus dem Bereich der Gesundheitsförderung, das unter „primordialer Prävention“ Maßnahmen für die Gesamtbevölkerung im Vorfeld und unter „primärer Prävention“ Strategien bei ersten Risikofaktoren versteht.

Dar. 25: Vier Interventionsschritte der Gesundheitsprävention

Primordiale Prävention	Primärprävention	Sekundärprävention	Tertiärprävention
Beeinflussung von Verhältnissen und Lebensweisen bei der gesunden Gesamtbevölkerung	Beeinflussung von Verhalten und Risikofaktoren bei Risikogruppen bzw. Verringerung der Häufigkeit von Krankheiten	Verringerung des Fortschreitens von Krankheiten in Frühstadien bei Akutpatientinnen und -Patienten	Verhinderung von Folgeschäden oder Rückfällen nach Manifestation von Krankheiten oder Akutbehandlung (chronische Beeinträchtigung, Rehabilitation)

vgl. (Hurrelmann, Laser & Richter, 2012, S. 666; Leppin 2004, S. 33)

Im Vergleich dazu sei hier der Vorschlag des Gewaltpräventionsexperten GP_2 erneut angeführt.¹¹

Dar. 26: Experte GP_2 - Vier Phasen der Gewaltprävention

Primäre Gewaltprävention	Früherkennung kurz vor Ausbruch von Gewalt	Sekundäre Gewaltprävention	Tertiäre Gewaltprävention
z.B. Schulung sozialer Kompetenzen im Vorfeld	Ausloten eigener Handlungsspielräume im Moment der Gewaltentstehung	Sozialarbeit mit potentiellen Opfern und Tätern	Nachbereitung, Aufarbeitung, Resozialisierung von straffällig gewordenen Tätern und Betreuung von Opfern

Im folgenden Modell wurde die Idee des Experten GP_2 aufgegriffen und in Anlehnung an Angaben aus der Literatur zum Bereich Gewaltprävention und das Modell von Hurrelmann, Laaser und Richter (2012) aus dem Feld der Gesundheitsförderung weiter ausgeführt. Da im Bereich der Gewaltprävention der Begriff der primären Gewaltprävention sehr etabliert ist, wurde dieser Begriff beibehalten für alle Maßnahmen, die vor dem Auftreten von Gewalt getroffen werden. „Primordiale Prävention“ und die „Früherkennung von Gewalt“ bilden Unterkategorien der primären Prävention von Gewalt.

¹¹ vgl. Teilkapitel von 7.5.12 „Vier Phasen der Gewaltprävention“

Dar. 27: Vier-Phasen-Modell der Gewaltprävention

Primärprävention vor Auftreten von Gewalt		Sekundärprävention bei bereits vorhandenem Gewaltpotential	Tertiärprävention nach Auftreten von Gewalt
Primordinale Gewaltprävention zum Ausschalten von Risikofaktoren und zur Förderung von Schutzfaktoren	Früherkennung von Gewalt vor dem Moment der Gewaltentstehung	Arbeit mit potentiellen Opfern bzw. Täter*innen	Arbeit mit Opfern und Täter*innen
Maßnahmen vor dem Auftreten von Gewalt: → Gewalt im Vorfeld verhindern → Erkennen und systematisches Ausschalten von Risikofaktoren → Fördern von Schutzfaktoren Zielgruppe: alle Inhalte: <u>Schul- und Sozialprojekte:</u> • Schulung sozialer Kompetenzen • Aufbau von Vertrauen, Förderung von Fairness + Kooperation • Schärfung der eigenen Wahrnehmung für Gewalt • Selbstbewusstsein stärken • Entschlossene Einstellung, Wünsche klar kommunizieren, sich selbst behaupten • Abgrenzung und Nein-Sagen lernen • Lernen zu schreien, flüchten, Hilfe zu holen • Hinterfragen von Geschlechterrollenstereotypen, kritische Distanz zu klassischen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern • Verbesserung der Konfliktfähigkeit • Mobbingprävention: Stärkung der Klassengemeinschaft, Stärkung potentieller Opfer, Durchführung sozialer Projekte, Mitverantwortung durch andere bewusst machen • Selbstverteidigungskurse • ... <u>Polizei:</u> selbstsicheres Auftreten, „social skills“, normativ-ethisches Handeln	Ausloten eigener Handlungsspielräume vor dem Moment der Gewaltentstehung: Zielgruppe: alle, einschließlich situationsangepasster Strategien für Risikogruppen Inhalte: Wahrnehmung von Emotionen bei mir und beim Gegenüber im Moment der Gewaltentstehung Menschen respektieren lernen¹² Selbstsicheres Auftreten Drohung oder Provokation erkennen und richtig deuten und deeskalierend handeln rechtzeitige und gezielte Flucht Hilfe organisieren Wünsche köpersprachlich signalisieren und klar kommunizieren und Grenzen setzen Mitverantwortung durch andere Beteiligte anregen und andere „ins Boot holen“ Deeskalation durch kompetente Kommunikation Humor, Kreativität, Unerwartetes einsetzen, um angespannte Situationen zu entschärfen	Gewalt ist bereits aufgetreten + Vorbeugung einer Verfestigung: → Vorgehen bei akutem, aggressivem Verhalten → Gewalt ist bereits aufgetreten und einer Verfestigung von Problemen soll vorgebeugt werden → Reduzierung aggressionsauslösender bzw. verstärkender Faktoren Zielgruppe: 1) Mobbingopfer, potentielle Opfer von Gewalt, gefährdete Personen, ... 2) Mobbingtäter*innen, potentielle Gewalttäter*innen, kriminelle Gelegenheitsstrukturen, ... Inhalte: <u>Schule:</u> Konfliktklärung, Streitschlichtung, Antigewalt- und Antimobbingprävention a) Opferschutz in konkreten Gewaltsituationen, pädagogische und psychologische Betreuung bei Mobbing + gewalttätigen Übergriffen b) Präventionsstrategien für Mobbingtäter*innen, gewalttätige (eventuell bereits kriminell gewordene) Jugendliche > Konsequenzen setzen und verbindliche Vereinbarungen <u>Sozialarbeit:</u> Streetworkprojekte, Anti-Aggressionstrainings, ... <u>Polizei:</u> Intervention bei möglichen gewalttätigen Übergriffen > Deeskalation durch Anwesenheit, professionelles Auftreten und Kommunikation, teilweises „Gewähren-Lassen“ von kleinen Grenzüberschreitungen, Anstreben einer einvernehmlichen Lösung, Drohen, Verteidigungsangriff bzw. wenn nötig offensiver Angriff	Wiederauftreten von Gewalt, weitere Störungen und Langzeitproblematiken verhindern: → Nachbereiten und Aufarbeiten eines aggressiven Vorfalls Zielgruppe: 1) Opfer von massiver Gewalt 2) gewalttätige oder straffällige Personen Inhalte: <u>Schule:</u> psychologische Behandlung und Begleitung zur Schadensbegrenzung nach negativer Einwirkung, Sicherung und Stabilisierung von erreichten positiven Veränderungen <u>Sozialarbeit:</u> Betreuung von Opfern in Sozialeinrichtungen (z.B. Frauenhaus) Täter*innen-Opfer-Ausgleich erneute Gewalttätigkeit und Straffälligkeit verhindern Resozialisierung von straffällig gewordenen Tätern*innen <u>Polizei:</u> Überwältigung und Rückzug Analyse und Ableitung von Handlungsempfehlungen für zukünftiges Verhalten¹³

12 Das Erlernen und Üben von gegenseitiger Toleranz oder ein bewusstes Wahrnehmen bzw. gezielter Umgang mit Emotionen sind sowohl für Opfer als auch für Täterinnen und Täter von Gewalt relevant.

13 Die Informationen zum Einsatzbereich der Polizei stammen von Angaben der beiden Experten LP_3 und Ex_1 bzw. von Staller & Bertram (2016, S. 64). Die Informationen zum Bereich Mobbing stammen von Angaben der Expertin GP_1 und wurden teilweise durch Informationen aus dem Rundschreiben Nr. 12/2011 des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ergänzt.

Eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den einzelnen Stufen der Prävention ist, auch wenn Modelle dies teilweise suggerieren, nicht möglich und Übergänge sind fließend.

Gewaltprävention umfasst insgesamt ein Bündel an Maßnahmen, die lange vor dem Ausbrechen von Gewalt, im Moment der Gewaltentstehung, während des Ausübens von Gewalt und nach Ausbruch von Gewalt getroffen werden können. Gewaltprävention kann sich an alle Personen wenden, um ihre Ressourcen vor der Entstehung von Gewalt zu stärken. Sekundäre Gewaltprävention richtet sich an Risikogruppen, um das Potential von Konfrontationen mit Gewaltsituationen zu verringern. Tertiäre Gewaltprävention greift nach erfolgten Gewalthandlungen und versucht durch eine gezielte Aufarbeitung und Nachbereitung ein Wiederauftreten von Gewalt und Langzeitproblematiken zu verhindern. Eine mögliche weitere Ebene der Gewaltprävention ergibt sich für von Gewalt betroffene Personen kurz vor der Situation der Gewaltausübung. Primärprävention umfasst daher einerseits Maßnahmen kurz vor dem Moment der Gewaltentstehung bzw. Ausbruch von Gewalt und andererseits primordiale Präventionsstrategien, die im Vorfeld von Gewalt ansetzen und einen deutlich weiteren Zeitrahmen und Interventionsprozess fokussieren. Für den Moment der Gewaltentstehung und auch alle anderen Bereiche der Gewaltprävention können sich Maßnahmen sowohl an potentielle Opfer und auch Täter richten.

Wie der lateinische Wortursprung besagt, geht es bei „*praevenire*“ um ein Zuvorkommen, Vorbeugen und rechtzeitiges Verhindern von Gewalt. Durch unterschiedliche Maßnahmen sollen alle Menschen im Umgang mit Konflikten geschult werden, um gewalttätige Übergriffe möglichst im Vorfeld zu verhindern oder nach deren Auftreten einer Verfestigung und einem Wiederauftreten entgegen zu wirken.

Schulprojekte zur Mobbingprävention versuchen ein Klima der Toleranz und Mitverantwortung durch andere im Gesamtsystem Schule zu initiieren, um Opfer besser schützen zu können und Übergriffe durch Täterinnen und Täter rechtzeitig einzudämmen¹⁴ Um langfristig eine Minimierung von Gewaltvorkommnissen zu erzielen, braucht es eine klare didaktische Struktur, eine laufende Betreuung durch kompetente Personen, die Mitverantwortung aller Beteiligten und die Bereitschaft auf Systemebene gewaltpräventive Maßnahmen nachhaltig zu implementieren. Nach dem Motto „Wir machen heute Gewaltprävention“ lassen sich kaum langfristige Effekte erzielen. Es wurde im vergangenen Kapitel aufgezeigt, dass körperliche Selbstverteidigung ein möglicher letzter Schritt von Gewaltpräventionsmaßnahmen sein kann, wenn andere Maßnahmen nicht ausreichend waren oder keine

¹⁴ vgl. hermeneutisches Kapitel 2.1.2 „Gewaltprävention in der Schule“ und empirisches Kapitel 7.5.11 „Gewaltpräventionskonzept GP_1: ‘Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln ist Gewaltprävention’“

Wirkung erzielt haben.¹⁵ Auch Impulse zum spielerischen, fairen Kämpfen miteinander können, wenn sie didaktisch gut aufbereitet und längerfristig aufgebaut werden, gewaltpräventive Effekte erzielen. Um Gewalt tatsächlich nachhaltige Lösungsansätze entgegen zu bringen, braucht es in jedem Fall ausreichend Zeit und die nötige Kompetenz der betreuenden Personen. Die im vorhergehenden Kapitel ausgeführten sechs inhaltlichen Ebenen der Gewaltprävention können dabei ein Richtwert sein.

¹⁵ vgl. Kapitel 7.6.15 „Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention“

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.6	Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte.....	346
7.6.1	Selbstverteidigungskonzept K_1: „Selbstverteidigung besteht aus einfachen, natürlichen Techniken“.....	348
7.6.2	Selbstverteidigungskonzept K_2: „Selbstverteidigung ist das letzte Mittel, um den Angriff zu stoppen“.....	360
7.6.3	Selbstverteidigungskonzept K_3: „Gewaltprävention und Selbstbehauptung machen 90% im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung aus“	373
7.6.4	Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_1: „Selbstverteidigung bedeutet: Ich erwarte Respekt und Achtung in meinem Leben und bin in der Lage, das durchzusetzen“	375
7.6.5	Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: „Selbstverteidigung ist eine Möglichkeit, die Gesellschaft zu verändern“.....	384
7.6.6	Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_3: „Selbstverteidigung macht mich sehr ruhig, weil es eine friedliche Technik ist“.....	393
7.6.7	Selbstverteidigungskonzept LP_1: „Den Kern von Selbstverteidigung bilden wenige einfache Prinzipien“	398
7.6.8	Selbstverteidigungskonzept LP_2: „Selbstverteidigung bedeutet Gewalt im Vorfeld zu vermeiden, sich zu verteidigen und negative Folgen zu minimieren“	411
7.6.9	Selbstverteidigungskonzept LP_3: „Strategien der Selbstverteidigung benötigen individuelle Situationsanalysen“	414
7.6.10	Gewaltpräventionskonzept GP_1: „Es kommt viel auf Zivilcourage und die Verteidigung durch andere an“	427
7.6.11	Gewaltpräventionskonzept GP_2: „Die Analyse des Moments der Gewaltentstehung bietet hohes Potenzial für Selbstverteidigung“.....	430
7.6.12	Sicherheitsexperte Militär Ex_1: „Im militärischen Nahkampf besteht ein hohes, legitimes Ausmaß an Gewalt, um das eigene Leben zu schützen“	440
7.6.13	Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten: „Unser Konzept und unsere Technik funktioniert am besten!“.....	447
7.6.14	Zusammenfassung unterschiedlicher Sichtweisen zu Selbstverteidigung und Inhalte der jeweiligen Selbstverteidigungskonzepte.....	452
7.6.15	Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention.....	461

7.6 Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte

Die folgenden beiden Extraktionsregeln geben Auskunft darüber, auf welche Weise Aussagen von Expertinnen und Experten zu dieser Kategorie zugeordnet wurden:

Die Kategorie „Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung“ enthält Definitionen und subjektive Vorstellungen von Expertinnen und Experten zu Selbstverteidigung und Aussagen zu Zielgruppen, Inhalten, Methoden, didaktischer Umsetzung, Wirkungsweisen und übergeordneten Prinzipien von Selbstverteidigung.

Angaben zu Zielgruppen und Inhalten der jeweiligen Konzepte werden bei der Extraktion zu den Kategorien „Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung“ bzw. „Definitionen und subjektive Sichtweisen von Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt“ zugeordnet.

In diesem Kapitel stehen die persönlichen Sichtweisen der Interviewpersonen auf Selbstverteidigung im Fokus. Die befragten Expertinnen und Experten repräsentieren jeweils unterschiedliche Selbstverteidigungskonzepte. Fragen in den Interviews richteten sich zu Beginn auf allgemeine Sichtweisen zu Begrifflichkeiten rund um Selbstverteidigung und im Anschluss daran auf die Inhalte des eigenen Selbstverteidigungskonzeptes.

Die folgenden Interviewfragen wurden in Hinblick auf diese Kategorie gestellt:

Allgemeine einleitende Fragen:

„Was machen Sie beruflich (bzw. nebenberuflich)? Erläutern Sie Ihre (beruflichen) Fachbereiche und Spezialbereiche.“

„In welcher Weise haben Sie mit Gewaltprävention, mit Selbstverteidigung oder mit Kampfsport, Kampfkunst zu tun?“

Fragen zum subjektiven Begriffsverständnis von Selbstverteidigung und verwandten Begrifflichkeiten:

„Was bedeutet für Sie der Begriff Selbstverteidigung? Wie würden Sie diesen Begriff definieren?“

„Welche unterschiedlichen Zielgruppen sehen Sie für Selbstverteidigung?“

„Wie bringen Sie Selbstverteidigung und Gewaltprävention in Verbindung?“

„Was bedeutet für Sie der Begriff Selbstbehauptung?“

„Wie sieht Ihrer Meinung nach ein realistisches Selbstverteidigungstraining (‘reality based training’) aus, das auf Situationen in der Realität abzielt, denen unterschiedliche Zielgruppen ausgesetzt sind?“

Fragen zu Inhalten und didaktischen Konzepten von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsprogrammen:

„Wer wird bei Ihnen trainiert/ geschult? Welche Zielgruppen sprechen Sie an?“

„Mit welchen Zielen, Bedürfnissen und Erwartungen kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Ihre Selbstverteidigungskurse bzw. nehmen an Ihrem Gewaltpräventionsprogramm teil?“

„Inwieweit werden die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Ihren Angeboten erfüllt?“

„Mit welchen Gewaltformen setzen Sie sich im Selbstverteidigungstraining bzw. in ihrem Gewaltpräventionsprogramm mit den unterschiedlichen Zielgruppen auseinander?“

„Was wird bei Ihnen trainiert bzw. geschult? Welche Themen sprechen Sie an? Welche zentralen Strategien, Methoden und Inhalte der Selbstverteidigung bzw. Gewaltprävention werden in Ihrem Konzept angewendet/ geschult/ trainiert?“

„Was sollten Ihrer Meinung nach neben körperlichen Techniken wesentliche Inhalte von Selbstverteidigungskursen sein?“

„Welche ‘nicht-körperlichen’, psychologischen, taktischen, mentalen, kognitiven, verbalen, nonverbalen,... Strategien der Selbstverteidigung bzw. Gewaltprävention wenden Sie in Ihrem Konzept an bzw. halten Sie für wichtig?“

„Welche Arten von körperlichen Techniken werden in Ihrem Konzept trainiert?“

„Welches Verhalten bzw. welche Techniken empfehlen Sie bei Überfällen mit Waffen bzw. bei Diebstählen? Welche Regeln gilt es dabei zu beachten?“

„Wie würden Sie Inhalte Ihrer Kurse bzw. Ihres Programmes gewichten? Welchen Umfang und Stellenwert haben körperliche Techniken bzw. psychologische, kognitive, verbale, nonverbale Strategien, ... für Sie in einer Art ‘Ranking’?“

„Wie wird bei Ihnen trainiert bzw. geschult? Mit welchen Methoden versuchen Sie eine angenehme und effiziente Lernumgebung in der vorhandenen Zeit zu schaffen?“

„Wie stehen Sie zu der teilweise gängigen Praxis der Geheimhaltung von Selbstverteidigungstechniken?“

„Wie lange müssen sich Ihrer Meinung nach Anfängerinnen und Anfänger mit Selbstverteidigungsstrategien befassen, um sich in der Praxis erfolgreich selbstbehaupten und selbstverteidigen zu können?“

„Können sich Ihrer Meinung nach Kinder oder Frauen nach einem Selbstverteidigungskurs gegenüber kräftigeren Angreifern zur Wehr setzen? Was müssen sie beherrschen, um sich erfolgreich selbstbehaupten und selbstverteidigen zu können?“ (vgl. auch Kategorie „Definitionen und subjektive Sichtweisen von Geschlechtersensibilität“)

„Welche Inhalte zum Themenbereich Selbstverteidigung und Kämpfen halten Sie für wichtig in der Schule und bei der Sozialarbeit an Kinder und Jugendliche weiterzugeben?“

Die angeführten Fragen wurden bei den Interviews an den Verlauf des Interviews und die jeweiligen Interviewpersonen angepasst. Es wurden daher nicht immer alle Fragen an die jeweiligen Expertinnen und Experten gestellt.

In den folgenden Kapiteln sind die unterschiedlichen Unterkategorien der Kategorie „Definitionen, Sichtweisen und Inhalte von Selbstverteidigung“ angeführt. Es werden vorerst der Reihe nach die zwölf Konzepte der befragten Interviewpersonen bzw. subjektiven Sichtweisen der einzelnen Expertinnen und Experten zu Selbstverteidigung dargestellt.

Im Anschluss daran wird in einem Kapitel auf das Phänomen eingegangen, dass zahlreiche Selbstverteidigungskonzepte einen Anspruch auf Exklusivität erheben und eigene Strategien der Prävention im Vergleich zu anderen Konzepten als höherwertig betrachten.

Danach werden die Sichtweisen unterschiedlicher Expertinnen und Experten bezüglich Selbstverteidigung und deren Inhalten zusammenfassend in einem Kapitel dargestellt.

Den Abschluss bildet eine Gesamtdeutung und Entwicklung unterschiedlicher Modelle in Bezug auf Selbstverteidigung und den Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention.

7.6.1 Selbstverteidigungskonzept K_1: „Selbstverteidigung besteht aus einfachen, natürlichen Techniken“

Zielgruppen dieses Gewaltpräventionskonzeptes gegen sexualisierte Gewalt sind Kinder in der Grundschule, Jugendliche bis 14 Jahre und Mädchen und Frauen ab 14 Jahren. Im Vereinstraining betreut der Experte K_1 auch Jugendliche und Erwachsene beider Geschlechter, die daran interessiert sind, Selbstverteidigung zu trainieren. Im Rahmen des Interviews wurden allerdings ausschließlich Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes thematisiert, das sich an Kinder beziehungsweise an Frauen zur Vorbeugung sexualisierter Gewalt richtet. Das Vereinstraining wurde inhaltlich nicht behandelt.

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (K_1)

Als zentral für Selbstverteidigung sieht der Experte K_1 einfache, natürliche körperliche Bewegungen. Warum diese einfachen Techniken in der Selbstverteidigung funktionieren, erläutert der Experte auf folgende Weise:

„Sie funktionieren sage ich jetzt einmal, körperspezifisch. Warum? Die haben im (Konzeptname) -Weltbereich auch die Gewichtsklassen und das ist etwas, was viele Trainer vergessen. D.h. sie haben Gewichtsklassen, sage ich jetzt einmal zwischen 70 und 74 kg. Bist du 69 oder 75? Warum? Es funktioniert sonst nicht. Wir haben sehr viele Techniken-bereiche, die nicht funktionieren.“

In Selbstverteidigung kann ich nicht sagen: 'Bist du 80 Kilo, nein dann darfst mich nicht angreifen, du bist zu schwer Ätschi pätschi.' Nein das geht nicht. Das kann sein, der hat 100 Kilo und ich habe nur 60 Kilo, es muss aber trotzdem klappen und da sind manchmal einfachere Techniken, die nicht so schön ausschauen, wirkungsvoller. Und ich muss es verkaufen können, weil es funktionieren muss. Funktioniert es nicht, dann ist es der erste Bereich, aber dann ist es nicht SV, dann ist was anderes." (K_1, S. 52 / K_1-402)

Selbstverteidigung müsse laut Experten K_1 unabhängig von Gewichtsklassen funktionieren. Techniken sähen nicht so schön aus wie in Kampfsportarten in denen in unterschiedlichen Gewichtsklassen gekämpft werde, seien allerdings einfacher und wirkungsvoller.

Außerdem meint der Experte K_1, es gelten physikalische Grundgesetze, daher habe jemand mit 50kg keine Chance gegen eine Person mit 100kg, außer durch einen Überraschungsangriff:

K_1: „Selbstverteidigung muss funktionieren, das ist der Hauptgrund, sie muss funktionieren, egal wie, es muss funktionieren. Geil wär' es, wenn es auch noch gut ausschauen würde dabei, das wäre auch noch sehr gut. Genau also ästhetisch sage ich immer mal. Also wenn es ästhetisch ausschaut, dann wäre es sehr gut. Es muss wirkungsvoll sein, und ich muss mir ganz klar sein, dass es keine 100 prozentige Lösung gibt. Das heißt, selbst wenn ich körperlich und geistig in der Lage bin, kann es durch irgendwelche Gründe passieren, es geht nicht und ich muss mich richtig einschätzen können. Wir arbeiten nach physikalischen Grundgesetzen. Wenn ich mich und dich jetzt anschau, sag ich jetzt einmal du hast fünfzig Kilo. Ich hab 100 Kilo. Du hast keine Chance. Definitiv nicht. Genau. In dem Bereich, wenn wir beide jetzt auf einer Matte stehen und sagen ja, nach Regeln, hast du keine Chance. Deine Chancen sind dort, wo ich nicht mit diesem Angriff oder mit der Gegenwehr nicht rechne, dann hast du deine Chancen und das muss ich im Bereich Selbstverteidigung einigermaßen einbringen.

I: „Denkst du bei Selbstverteidigung hauptsächlich an körperliche Selbstverteidigung?“

K_1: „Ja.“ (K_1, S. 39f / K_1-308)

Das Hauptkriterium für Selbstverteidigung sei also, sie müsse funktionieren. „Geil“ sei, wenn die Technik auch noch ästhetisch aussehe. Selbstverteidigungsfähigkeit wird als reine körperliche Fähigkeit gesehen, bei der physikalische Grundgesetze von Masse und Gewicht gelten, daher hätten beispielsweise Menschen mit geringerem Gewicht wenig Chance, sich gegen kräftigere Angreifer durchzusetzen außer mit Tricks oder Überraschungsangriffen. Selbstverteidigung habe, zudem im Gegensatz zur Selbstbehauptung, immer etwas mit Berührung zu tun und sei körperlich (K_1_316).

„Die SV ist immer der letzte Schritt und das ist immer der Schritt, dass alle anderen Schritte leider nicht funktioniert haben und SV ist grundsätzlich nicht das, was ich erstrebe. Bei der Selbstverteidigung kann es immer passie-

ren, dass ich verletzt werde. Ich kann nicht ausschließen, dass ich nicht selbst verletzt werde, schwer verletzt werde und das ist die Situation, die ich vermeiden will. Denn Rächer gibt es genug. Dafür rufe ich die Polizei, da ruf ich 133, das ist der Job von ihnen: 'Bitte kommen Sie vorbei. Sie haben die Schutzausrüstung. Sie haben die Waffen. Da drüben ist einer, der ein bissl merkwürdig ist.' Vermögensdelikte grundsätzlich. Bei Sexualdelikten: wehren, wehren, wehren! Das heißt kommt jetzt einer und zerkratzt mein Auto: 133 und ruf an und sag: 'Dieser Volltrottel zerkratzt mein Auto.' (unv.) der ist runtergegangen, wollte seinen Kindern zeigen, wie cool er ist, wollte den 17-jährigen Burschen aufhalten und er hat einen Bauchstich oder Herzstich erwischt und ist gestorben. Das ist etwas, wo ich sage Kosten-Nutzen-Rechnung stellen: Das eine ist ein Kratzer im Auto, das andere ist mein Leben, da muss ich schauen. Ich weiß, dass das sehr weh tut, aber das muss man erst einmal einschätzen und da ist die Einschätzung meist falsch." (K_1, S. 45 / K_1-357)

Selbstverteidigung sei immer der letzte nicht unbedingt erstrebenswerte Schritt der Gewaltprävention. Es bestehe dabei die Gefahr selbst (schwer) verletzt zu werden. In vielen Fällen sei sinnvoll, nicht selbst „Hand anzulegen“, sondern die Polizei zu rufen, beispielsweise bei Vermögensdelikten. Man müsse dabei immer eine Kosten-Nutzen-Rechnung stellen und entscheiden, ob das eigene Leben wichtiger sei als das gestohlene Gut. Im obigen Zitat steckt implizit auch das Täterbild eines unberechenbaren Angreifers. Die Aussage: „Denn Rächer gibt es genug“ lässt sich statistisch nicht halten, vermittelt allerdings das Bild von psychopathischen, unberechenbaren Tätern. Auch Erzählungen von „Bauchstich“ und „Herzstich“ vermitteln ein Bild „böser“ Monster als Täter. Frauen wird für Sexualdelikte geraten: „wehren, wehren, wehren“, andererseits taucht einige Zeilen davor das Bild eines „Rächers“ als Angstbild auf. Dadurch wird diese Wehrhaftigkeit mit der Gefahr behaftet, danach möglicherweise Schlimmeres zu erleiden.

Zum Zusammenhang von Selbstverteidigung und Gewaltprävention meint der befragte Experte K_1:

„Gewaltprävention ist das, was ich als erstes einmal setze. Das heißt die Gewaltprävention setzt voraus, dass ich zwar einen Täter oder eine Täterin habe, die gewaltbereit sind, aber es noch nicht zu einer körperlichen Auseinandersetzung gekommen ist, d.h. die Auseinandersetzung findet primär im verbalen Bereich statt. Verbal bzw. das kann aber auch schon durch körperliche Sachen sein, das heißt dir zeigen: Kopf abschneiden, Herzstich, 'Ich erschieß dich!' oder sonst etwas (unv.). Da fängt der Bereich an. Da ist es wichtig, diesen Bereich so zu verlassen, dass ich nicht in die Selbstverteidigung hineinkomme. Das heißt Selbstverteidigung ist immer der letzte Ausweg, das heißt, der nicht optimal läuft.“ (K_1, S. 45f / K_1-361)

Gewaltprävention sieht der Experte zeitlich vor Selbstverteidigung angesiedelt. Selbstverteidigung komme erst dann zum Einsatz, wenn gewaltpräventive Strategien versagt hätten. Gewaltprävention, Selbstbehauptung und Deeskalation von Gewalt fänden vor der Selbstverteidigung statt zum Beispiel durch Körpersprache, verbale Kommunikationsstrategien oder Schreien.

Der Experte K_1 meint, zahlreiche andere Selbstverteidigungskonzepte seien schön anzusehen, aber wenig effizient für „das richtige Leben“.

„Ganz genau. Wichtig ist halt nur, ich darf halt meinen Schülern nicht verkaufen und dagegen wehre ich mich sehr oft, ihnen zu erklären: ‘Das ist richtige Selbstverteidigung, das funktioniert im Leben.’ Das ist dann fahrlässig. Und wenn ich irgendeinem Mädchen sag, das funktioniert. (unv.) Und da fängt es dann wieder an zu erklären, das ist Kampfkunst, hier gibt es Regeln, hier gibt es Gewichtsklassen, hier gibt es Angriffsformen, die erlaubt sind, und Angriffsformen, die verboten sind, aber draußen ist richtiges Leben, da kann ich jetzt nicht den Schiri fragen: ‘Entschuldigung, der hat mich jetzt mit der anderen Hand geschlagen, geh, Verwarnung.’ Geht nicht.“ (K_1, S. 31f / K_1-243)

Der Experte K_1 ist überzeugt, Mädchen könnten sich körperlich noch nicht verteidigen und hält das eigene Konzept im Vergleich zu anderen Konzepten am effizientesten. Techniken müssten im „richtigen Leben“ funktionieren, unabhängig, ob ein Schiedsrichter anwesend sei. In der Selbstverteidigung sei alles erlaubt, es gebe keine Regeln und Gewichtsklassen (K_1-243).

Dieser hier geäußerte Machtanspruch, das eigene Konzept sei das beste, ist im Feld von Kampfsport und Selbstverteidigung bei unterschiedlichsten Stilrichtungen häufig zu hören. Es geht dabei um das Werben von Kunden oder Verbandsmitgliedern. Die Effizienz eines Konzeptes lässt sich allerdings in der Praxis in Gefahren und Gewaltsituationen kaum prüfen. Es handelt sich dabei nur um die Selbstbeschreibung eines Konzeptes, die Werbezwecken dient.¹

Als ein zentrales Element sieht der Interviewpartner K_1 das Lachen in seinen Kursen:

„Sport macht Spaß, auch in der SV. Das heißt ein Frauenkurs, wo nicht gelacht wird, ist kein guter Kurs. Im Kinderbereich in der Kinderprävention, wo die Kinder nicht lachen und dann nach Hause kommen und sagen: ‘Das war der geilste Kurs, den ich gemacht habe!’, ist nicht gut. (...) Die meisten Trainer vergessen aber, sie sind als Entertainer gewünscht. Das heißt, wenn ich jetzt einen Kurs machen möchte, dann möchte ich etwas lernen und mich auch unterhalten. Und wir lernen am besten in einer entspannten, gelösten Atmosphäre, die teilweise auch stressig sein kann und da ist es wichtig dabei, dass der Trainer rauf und runter führen kann. Kurse, die so asiatisch geführt werden, sind meistens grottenschlecht, sehr grottenschlecht. Deswegen bevorzuge ich einen europäischen Stil, auf Augenhöhe auf gleicher Basis, wo wir wahnsinnig viel lachen, extrem viel schwitzen und uns ganz, ganz viel gebärden, aber es muss für mich lustig sein, das ist für mich die Devise und Sport macht Spaß auch in der SV. D.h. die Kinder müssen nach Hause kommen und sagen: ‘Das war der geilste Kurs’, und nicht sagen: ‘Ich habe Angst, ich gehe nie wieder raus.’“ (K_1, S. 77f / K_1-651)

1 vgl. dazu auch Kapitel 7.6.13 „Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten: Unser Konzept und unsere Technik funktioniert am besten!“

Der Experte K_1 meint, „asiatische“ Kurse liefen zu streng und militärisch ab und seien auf die Verehrung des Kampfkunstmeisters fokussiert, ihm selbst sei dagegen ein „europäischer“ Lehrstil auf gleicher „Augenhöhe“ des Lehrenden mit den eigenen Schülerinnen und Schülern wichtig. Zentrales Ziel in Selbstverteidigungskursen sei für ihn das Schaffen einer angenehmen, offenen Atmosphäre und zahlreicher Möglichkeiten zum Lachen und Schwitzen.

Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes K_1 für Kinder in der Grundschule

Der Experte K_1 bietet im Rahmen von Sportstunden in der Grundschule über zehn Wochen einmal wöchentlich eine Einheit zum Themenbereich Raufen und Gewaltprävention an. In Spielformen zum Kämpfen und bei spielerischem Raufen sollen Kinder den Umgang mit Gewalt und das Verlieren lernen. Auch richtiges Fallen und Sturzprophylaxe werden geübt. Die Kinder lernen Schutzstellungen und Abwehrhaltungen, um Angreifern entgegenzutreten zu können. Sie erfahren einen spielerischen Umgang mit Körpersprache und versuchen beispielsweise Gefühle bei Partnerinnen und Partnern zu erraten. Der Experte meint, unter 14 Jahren hätten Kinder nur drei Waffen, die sie erfolgreich einsetzen können: ihr Gehirn, ihre Beine und ihre Stimme. In Rollenspielen wird die Kommunikation mit Erwachsenen, Nein-Sagen und Schreien zum Thema gemacht. Ein „Nein“ soll klar und deutlich sein. Zum Beispiel beim Schutzzonenfangspiel üben die Kinder, laut „Nein“ zu schreien, wenn jemand sie fangen will. Mit Hilfe einer Gefahrenampel (rot, gelb, grün) werden Gefahrenorte und Gefahrensituationen klassifiziert: „Da drüben ist es gefährlich.“ „Renn davon und schrei, was du kannst“ (K_1-383).

In diesem Präventionskonzept werden Inhalte für Kinder in unterschiedlichen Altersstufen unterschiedlich aufbereitet. In der ersten Klasse lernen Kinder Gefahrenorte kennen. Theoretisch und praktisch werden Bilder von gefährlichen Orten thematisiert und die Kinder üben wegzulaufen und laut „Hilfe“ zu schreien (K_1-65).

„Das heißt, die Kinder werden geschult in den ersten 10 Stunden, wo ist es gefährlich, lauf weg, mit wem darfst du mitgehen, Abholregeln.“ (K_1, S. 9 / K_1-65)

Abholregeln für Eltern und Kinder sollen verhindern, dass das Kind zu Personen ins Auto steigt, die nicht autorisiert sind. In der zweiten Klasse der Grundschule wird zusätzlich die eigene Stärke an Schlagpostern gemessen. In der dritten Klasse steht neben spielerischem Raufen auch „Aufklärung“ auf dem Programm. Primäre und sekundäre Geschlechtsteile werden nach einem Verhaltensschema - „Wer darf mich wo angreifen?“ - benannt. Die Kinder sollen beim Training mit „Badman“, dem Trainer im Schutzanzug, erkennen, dass sie noch nicht stark genug sind, um sich gegen Erwachsene zu wehren. Zum Abschluss wird zum Beweis der eigenen Kraft dennoch schon ein Brett mit dem Bein durchgetreten, wofür die Kinder ein Abzeichen erhalten. In der vierten Klasse lernen die Kinder sich gegen ei-

nen Angriff zu wehren. Es werden sexualisierte Gewalt, Vermögensdelikte und Cyberkriminalität thematisiert. Sie lernen Verhaltensregeln im Umgang mit dem Internet und dem Handy. Nacktfotos von Freunden im Internet, Pornografie oder Happy Slapping werden zum Thema gemacht. Nach zehn Stunden beweist jedes Kind die eigene Kraft im Brett durchschlagen mit der Hand. Es gibt zu Beginn der Stunde immer 15 Minuten theoretischen Input für die Kinder, danach wird intensiv bewegt. Die „Dreierregel“ soll bei bereits älteren Kindern helfen, die Gefahr sexuellen Missbrauches zu verhindern. Es gilt die Grundregel: Jemand der über 18 Jahre ist, darf mich nicht an Geschlechtsteilen berühren und das Alter meiner Freunde darf maximal drei Jahre Differenz zu meinem eigenen Alter betragen.

Ein zentraler Punkt des Programms sind Rollenspiele, in denen Kinder Gefahrensituationen nach einem Ampelprinzip einzuschätzen lernen:

„Ja, also wir haben Rollenspiele in dem Bereich, weil wir mit den Gefahrenampeln arbeiten. Rot, Grün, Gelb und Rot durchgestrichen. Und damit können wir unsere Gefahrensituation in unserem Leben relativ gut klassifizieren. Und da spielen wir natürlich Rollenspiele, die in den Schulformen selbst vorkommen. Es drängelt sich jemand vor, jemand hat mich geschlagen oder hat mich in die Haare gezwickt, der hat mich geschimpft, der hat meine Mama geschimpft, hat mich angespuckt, der hat mir eine reingehaut und das spielen wir im Rollenspiel durch. Wir spielen natürlich auch im Rollenspiel durch: 'Wenn ich jetzt auf der Straße bin und ich sehe, dass ein Erwachsener ein Kind an der Hand greift. Was mache ich jetzt?' Da gibt es auch die unterschiedlichsten Sachen. Da laufen die meisten hin und probieren es bei den Eltern und ich sag: 'Aha. (unv.) Wenn du jetzt festgehalten bist (unv.) von einem Erwachsenen, wie willst dann zu den Eltern?' 'Na das geht ja gar nicht'. Sag ich: 'Ja das gibt es.' Oder ich werde verfolgt im Rollenspiel. Alle Kinder glauben, sie werden verfolgt. Und dann üben wir das, ich drehe mich um und schaue, wie der wirklich ausschaut und dann bemerk ich: 'Eigentlich werde ich gar nicht verfolgt.' Und dann wissen ja die Kinder, wo es gefährlich eigentlich wirklich ist. Nämlich im Straßenverkehr. Weil, wenn die meisten Kinder über die Straße laufen, ohne links und rechts zu schauen (unv.). Die rennen drüber, haben das Handy und dann kommt das Auto 'Nieeu' und sind eine Palatschinke wie es so schön heißt.“ (K_1, S. 27f / K_1-226)

Einerseits werden in Rollenspielen mögliche Gefahrenorte in Schulen thematisiert, andererseits auch wehrhafte Strategien gegen Erwachsene weitertransportiert. Kindern soll bewusst gemacht werden, dass sie körperlich gegen Erwachsene noch keine Chance haben. Ihre einzige Möglichkeit sei daher, zu fliehen oder laut um Hilfe zu schreien. Außerdem wird versucht Gefahrensituationen, die mit viel Angst besetzt sind, wie beispielsweise eine Verfolgung, in Relation zu setzen mit der vergleichsweise hohen Gefahr im Straßenverkehr. Unrealistische Ängste werden in Bezug zu alltäglich häufigeren Gefahren gesetzt.

Der Experte ist der Überzeugung, dass Kinder unter 14 Jahren sich körperlich noch nicht gegen Erwachsene wehren können (K_1-124). Mithilfe des Trainers im Schutzanzug („Badman“) üben sie dennoch zwei einfache körperliche Techniken:

die Tigerkralle und einen Tritt in die Genitalien. Bei der Tigerkralle werden die Finger gebeugt, sodass sie wie Krallen eines Tigers nach vorne in Richtung Angreifer gerichtet sind. Der Interviewpartner informiert die Kinder, dass sie diese Technik erst ab ihrem 14. Lebensjahr effektiv einsetzen können, zeigt sie allerdings trotzdem bereits jüngeren Kindern (K_1-383).

Der Interviewpartner (K_1) ist der Meinung, es sei für Mädchen und auch Frauen kaum möglich, sich körperlich gegen einen erwachsenen Mann zu verteidigen. Indem er im Schutzanzug Angriffe simuliert, versucht er Kindern in der Grundschule in seinen Kursen zu zeigen, dass sie gegen einen erwachsenen Mann körperlich keine Chance haben.

„Wenn wir das im Badman durchspielen, dann wissen die Kinder, es gibt Stärken von 1 bis 10. Zehn ist so wie ich wirklich bin. Eins ist der Testmodus. Zwei heißt: ‘Ich beutle dich ein bisschen und verwende ein bisschen Kraft.’ Drei heißt: Ein Viertel meiner Kraft. Vier heißt: Ein Drittel meiner Kraft. Fünf die Hälfte meiner Kraft. Die Kinder suchen sich aus, was sie verwenden wollen. Eins bis fünf. Sechs, sieben, acht, neun, zehn gibt es nicht. Da steht ein Kind hier, die Lehrerin steht hier, und ich stehe da. Das Kind zeigt mir an, was es machen möchte. Die Buben machen meistens fünf. Nicht irgendein Kind hat die Möglichkeit meine Nase, meine Genitalien zu treffen. Wenn ich es nicht will. Nicht irgendeins. Dann balgen die Kinder herum, sie schlagen dann, probieren, sie treffen die Genitalien nicht. Egal wie geschickt sie sind.“ (K_1, S. 79f / K_1-684)

Der Experte K_1 erläutert, wie Kinder ihre körperlichen Möglichkeiten gegen Erwachsene testen. Sie selbst wählen aus, mit welcher Stärke der Trainer im Schutzanzug („Badman“) angreifen soll. Der Interviewpartner will damit aufzeigen, dass Kinder körperlich keine Chance haben, sich gegen Erwachsene durchzusetzen.

Er legt außerdem großen Wert darauf, dass die Kinder lernen zu schreien:

„Das erste was sie machen, sie schreien nicht. Das erste Kind läuft dann, nachdem ich es freigelassen habe, läuft zur Frau Lehrerin. Der Sinn von dem ganzen ist aber, sie müssen schreien: ‘Hilfe, Hilfe’, in dem Moment, wo sie den ersten Kontakt haben, müssen sie schreien. Das erste Kind sagt meistens: ‘Pah, das war ja urschwierig’. Sage ich: ‘Was hat er vergessen?’ – ‘Zu schreien.’ Das zweite Kind: ‘Was musst du machen?’ – ‘Schreien.’ - Frage die Klasse: ‘Was müsst ihr machen?’ – ‘Schreien.’ Bis wir dann beim letzten Kind sind. 24 Kinder haben nicht geschrien. Das 25. Kind, sage ich, wobei alle anderen 24 Kinder immer schreien: ‘Du musst schreien!’ ‘Was musst du machen?’ ‘Ich muss schreien.’ Ich frage: ‘Was muss er machen?’ ‘Schreien.’ Er schreit auch nicht. Und das sind Konzepte, wo ich sage ich, da lernen die Kinder etwas. Was? ‘Ich kann mich auch nicht wehren, egal mit welcher Technik, es funktioniert nicht.’ Und das, ist das, was ich meinen Kindern klar aufzeige. ‘Wie viele Kinder waren bei der Frau Lehrerin? Keines? Aha! Was habt ihr gehabt als Maximum-stufe?’ Zwei Kinder mit ‘fünf’, alle anderen mit ‘zwei’. ‘Stell dir einmal vor, ich greife dich mit Stufe 10 und dann bleibt nichts mehr über von dir. Wie glaubst du, dass du dich wehren kannst, das geht nicht. Das geht erst dann, wenn du körperlich in der Lage bist.’ Das ist der Unterschied

zwischen den verschiedenen Konzepten. Ob ich einem Kind zeige, es gibt Selbstverteidigungstechniken, die funktionieren oder ob: 'Ich zeige dir das schon, kein Thema. Aber ich zeige dir auch gleich, das geht nicht.' Das sind komplett unterschiedliche Ansätze. (...) Deshalb funktionieren Schlagtechniken leider nicht. (...) Wir haben sie schon im Konzept drinnen. Wir zeigen den Kindern, wir sagen: 'He schau wie es funktioniert, wenn du 14 bist, wenn du 16 bist. Das Wichtigste, was du machen kannst, ist schreien, schreien, schreien.' Das ist eigentlich der Hauptpunkt, der Kernpunkt." (K_1, S. 80f / K_1-694)

Die oben angeführten Zitate zeigen, dass inhaltlich bei diesem Selbstverteidigungskonzept einiges an Zeit und Energie dafür verwendet wird, zu beweisen, dass Kinder körperlich noch nicht stark genug sind, um sich gegen Erwachsene zu wehren. Kinder sollen erkennen „Aha, ich bin doch nicht so stark“, diese Techniken funktionieren nicht bei einem Erwachsenen im „richtigen Leben“ (K_1-72).

Gleichzeitig soll sich ihnen einprägen, es sei ihre einzige Chance, laut zu schreien und Hilfe zu holen bei Erwachsenen. Die Gefahr bei einem solch starken Fokus auf den „Hilfeschrei“ nach Erwachsenen ist, damit die Selbstständigkeit von Kindern einzuschränken, anstatt sie zum Starksein anzuregen. Möglicherweise wird sogar die Angst von Kindern größer, wenn sie hautnah miterleben, wie wenig Kraft sie im Vergleich zu Erwachsenen haben. Ein Kräfteressen mit Erwachsenen wird naturgemäß zum Misserfolg für Kinder. Inwieweit es sinnvoll ist, dies tatsächlich spürbar für sie zu machen zu stärken, ist fraglich.

Als einen wichtigen Bereich für Gewaltprävention gegen sexualisierte Gewalt an Kindern sieht der Experte K_1 den Unterschied zwischen guten und schlechten Geheimnissen zu thematisieren (K_1-324). Sexueller Missbrauch finde häufig durch bekannte Täter im sozialen Nahbereich statt, die Kindern ihnen nahe legten, dass diese Vorfälle geheim gehalten werden müssen. Aus diesem Kreislauf könnten Kinder nur durch ein Sprechen über diese gefährlichen „Geheimnisse“ ausbrechen.

Es sei außerdem wichtig Selbstbehauptungs- und Kommunikationsstrategien bei Kindern zu schulen, damit diese lernen, eigene Gefühle auf angemessene Weise auszudrücken:

„Ja, richtige Sprache, die meisten Kinder können ihre Gefühle nicht ausdrücken das ist auch ein sehr wichtiger Bereich, die können nicht sagen 'Du, mir geht's heute schlecht, ich bin ganz schlecht drauf', sondern sie sagen: 'Was schaut denn so deppert, willst eine auf die Goschen?' Das ist natürlich die Sprache. Die Sprache ist sehr schlecht. Es gibt in (Staat) ein sehr interessantes Projekt. Ich weiß nicht den Namen. Da lernen die Kinder, die sehr gewaltbereit sind zu lesen, nämlich die müssen mehr lesen. Man hat herausgefunden, dass Kinder, die mehr gewaltbereit sind einen geringen Wortschatz haben und nicht die Lage haben sich zu vermitteln. 'Die Grenze meiner Sprache ist die Grenze zu meiner Welt', das ist ein sehr berühmtes Sprichwort und das stimmt auch und ich empfehle auch Kindern, die Schwierigkeiten mit anderen Kindern haben und immer wieder Streitereien haben, Bücher lesen. Mehr Bücher lesen, dann kannst du dich besser ausdrücken. Das ist auch die

Kommunikation findet in der Familie nicht mehr statt. Da gibt's nichts. (unv.)
(lacht) (...) Dann hört man immer: 'Mein Kind redet nicht', dann sage ich:
'Reden Sie mit Ihrem Kind?' - 'Nein.' Na woher soll es das Kind dann lernen."
(K_1, S. 40 / K_1-333)

Das Erlernen einer wertschätzenden Kommunikation mit anderen sieht der Experte K_1 als zentral für Gewaltprävention. Wer von den eigenen Eltern nicht gelernt habe, sich verbal angemessen auszudrücken könne, greife vermehrt zu verletzenden Worten, um eigene Interessen durchzusetzen. Gewaltbereite Kinder hätten häufig einen geringen Wortschatz. Der Experte K_1 empfiehlt daher Kindern in der Erziehung zahlreiche Chancen zur Kommunikation zu bieten und sie zum Lesen anzuregen.

Das Erlernen von Kommunikationsstrategien könne zur Selbstbehauptung und gezielten Abgrenzung eingesetzt werden, allerdings sieht der Experte K_1 Selbstbehauptung auch „körperlich“, allerdings ohne direkt mit anderen in Körperkontakt zu kommen. Es geht für ihn dabei um Schutzstellungen, den richtigen körperlichen Abstand zu fremden Menschen zu wählen, zu spüren, wie weit lasse ich einen Täter an mich heran. Wie spreche ich mit anderen Personen? Welche körpersprachlichen Signale kann ich setzen? Man könne mit Blickkontakt bereits signalisieren: Nicht mit mir! Ich wehre mich (K_1-320). Auch das Signal der Bereitschaft jederzeit Hilfe zu holen, könne man schon körpersprachlich oder verbal senden (K_1-324).

„Körperliche“ Strategien der Selbstverteidigung sind für den Experten K_1 also einerseits einfache Techniken der Selbstverteidigung, aber auch Schutzstellungen, das Bewusstmachen des eigenen körperlichen Abstands zu anderen und körpersprachliche oder sprachliche Signale der Abgrenzung.

Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes K_1 für Frauen

Dieses Kursangebot wird vorrangig für Mütter der betreuten Kinder in der Grundschule, die Interesse an einem Selbstverteidigungskurs zeigen, angeboten. Es richtet sich gegen sexualisierte Gewalt an Frauen.

Der Interviewpartner K_1 meint, Frauen müssten nicht schwierige Techniken anwenden, um frei zu kommen, es reiche schon, die Bereitschaft zu zeigen, sich zu wehren, damit der Täter von seinem Vorhaben ablasse. Die meisten Frauen würden sich nicht wehren, blieben leise und machen, was der Täter wolle. Es führe vielfach für Frauen bereits zum Erfolg, das Bild des Täters vom Tathergang bei einer Vergewaltigung mit einem bloßen Signal von Wehrhaftigkeit, beispielsweise durch Schreien, zu zerstören (K_1-409).

Der Experte K_1 geht davon aus, Frauen hätten große Angst und Hemmungen Täter selbst in Gefahrensituationen zu verletzen. Er stellt dies auf humoristische Weise im folgenden Zitat dar:

„Die Problematik bei den Frauen ist - bei den Frauen ab 14 Jahren, sage ich jetzt einmal- dass sie meistens Angst haben, den Täter zu verletzen, weil sie sehr viel Empathie zeigen. ‘Ich kann dem jetzt nicht auf die Nase hauen’ - ‘Aber der wollte dich ja gerade umbringen’ - ‘Aber ja, ich kann ihn jetzt nicht auf die Nase hauen.’ ‘Na gut, umbringen ist was anderes, aber die Nase brechen geht gar nicht.’“ (lacht) (K_1, S.70 / K_1-579)

Der Interviewpartner K_1 spricht die ungleichen Machtpositionen von Täter und Opfer im sexuellen Bereich an und übt diese Situationen mit körperlichen passiven Blocktechniken:

„Da ist mein Kopfbereich sehr gut geschützt, weil wir wissen, dass Täter im sexuellen Bereich Frauen nicht als gleichwertige Partner ansehen, sondern als Eigentum. Der sagt: „Du gehörst mir und du willst dich wehren, du stellst dich gegen mich (unv.), da kriegst du ein paar aufs Maul auch noch.“ Das heißt, die erste Sache ist einmal eine körperliche Überlegenheit: Die Frauen werden eingeschüchtert mit ein paar Schlägen und das lernen bei mir die Frauen es auszuhalten. Das heißt sie schaffen es, in den Schutzstellungen ein paar Schläge zu kassieren und sich dann zu wehren. Und dieser Passivblock ist sehr, sehr wichtig.“ (K_1, S. 50 / K_1-386)

Frauen lernen Schläge mit Passivblocks besser auszuhalten, um sich danach erfolgreich gegen Männer, die Gewalt ausüben, durchzusetzen.

Frauen lernen einfache abrufbare körperliche Techniken der Abwehr: Tigerkralle, Tritt in die Genitalien, Kniestoß, Hammerfaust, Handschlag, Tritt gegen das Schienbein und Ellbogenschlag. Auch Passivblock, Schutzstellungen und Verteidigung am Boden, Treten am Boden und Befreiungstechniken werden geübt. Diese Techniken können von den Frauen beim Trainer im Schutzanzug („Badman“) ausprobiert werden. Beinschläge und Faustschläge werden nicht trainiert, da der Experte meint, sie seien zu schwierig in der technischen Ausführung, um sie erfolgreich umzusetzen. Es bleibe nicht die Zeit, diese komplexen Bewegungen zu automatisieren. Nach Ansicht des Interviewpartners ist eine Tigerkralle eine sehr effiziente Art sich zu verteidigen. Geradlinige Schläge und Ellbogenschläge seien grundsätzlich, was die Schlagkraft betreffe, effizienter als Halbkreis schläge, allerdings in der Ausführung schwieriger. Daher werde der Hammerschlag geübt. Dies sei eine natürliche Bewegung, die auch unter Stress abrufbar sei (K_1-719).

„Weil wir wissen, in dem Bereich sexualisierte Gewalt, der Täter ist nicht unbedingt, der lässt mich auch dann los, wenn ich mich wehre. Die meisten Frauen wehren sich nicht, sie sind leise und sie machen das, was der Täter sagt. Der Täter hat ein gewisses Bild von der Vergewaltigung oder von diesem Tathergang. D.h. wenn die Frau es schafft, sein Bild von diesem Tathergang zu zerstören, dann ist es schon ein Erfolg. Dazu brauche ich aber nicht eine tolle Verteidigung, sondern ich brauche nur die Bereitschaft mich zu wehren. Und jetzt ist das die große Frage: Wehren - schaffe ich es geistig, dass ich nur einmal schreie? Wehren heißt aber auch manchmal, dass ich mich körperlich wehre. Ich möchte mich körperlich und geistig wehren, da sind wir wieder in dem Bereich, wo ich sage, ein Jahr lang. Die Grundprinzipien, dass ich das

Wehren verstehe, warum ich mich wehren soll, schaffe ich in zehn bis fünfzehn Stunden, sage ich jetzt einmal. Daher sind Kurse unter zehn Stunden sicher nicht optimal.“ (K_1, S. 53 / K_1-410)

Der Interviewpartner K_1 geht davon aus, für Frauen sei entscheidend, Wehrbereitschaft zu zeigen. Frauen müssten es schaffen, das Bild des Täters vom Tathergang zu zerstören, indem sie sich nicht stereotyp, ängstlich und still verhalten, sondern wehrhaft. Einem Angreifer die Bereitschaft zur eigenen Wehrhaftigkeit zu zeigen, sei einerseits möglich durch körperliche Verteidigung, aber auch durch Schreien. Man müsse mindestens ein Jahr lang trainieren, um Techniken zu festigen, ein Kurs von zehn Stunden könne nur als Anstoß dienen, sich zu wehren (K_1-410).

Der Experte geht davon aus, dass viele Frauen im privaten Bereich von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Es scheint in dem Konzept ein Fokus auf das Erlernen einfacher körperlicher Techniken zu liegen. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Selbstbehauptung an privaten Gefahrenorten für Frauen taucht im Interviewgespräch nicht auf.

Für Frauen hält der Interviewpartner als psychologische Strategien der Selbstverteidigung wichtig, Wissen über Täter zu vermitteln:

„Im psychologischen Bereich sehe ich einmal grundsätzlich das Täterprofil. Bei erwachsenen Frauen wissen wir, dass die Hälfte, bzw. zwei Drittel glaube ich, 70% sind Täter, die Frauen kennen. D.h. das ist Familienbereich, Bekanntenbereich bzw. flüchtige Bekannte, das heißt in dem Bereich muss ich schon ein bisschen checken, mit wem habe ich Kontakt, wie schaut dieser Kontakt aus. Ich brauche da schon gewisse Erfahrung und was auch sehr wichtig ist, also bei wem steige ich ins Auto ein und bei wem steige ich ins Auto nicht ein.“ (K_1, S. 46 / K_1-366)

Das Wissen über das Täterprofil von zahlreichen Tätern im Bekanntenkreis wird faktisch richtig an Frauen weitergegeben. Strategien der Selbstverteidigung richten sich dennoch zu einem großen Teil auf körperliche Situationen unter dem Gesichtspunkt fremder Angreifer und stehen dazu im Widerspruch. Tätern, die Frauen im Auto vergewaltigen oder Kinder ins Auto locken und sexuell missbrauchen, wird in diesem Konzept ein besonderes Augenmerk geschenkt. Strategien für diese Täter werden immer wieder im Laufe des Interviews besonders betont und scheinen zentral zu sein. Dies widerspricht dem eingangs erwähnten Täterprofil von bekannten Tätern im nahen Kreis. Körpersprachliche Drohungen wie „Kopf abschneiden“, „Herzstich“ oder „Ich erschieß dich“ implizieren außerdem eher „männliche“ Bedrohungssituationen untereinander, ohne dass dies explizit gesagt wird. Frauen in Gewaltbeziehungen oder bei Vergewaltigungen durch Kollegen oder Chefs werden wahrscheinlich eher nicht mit einer solchen Gestik konfrontiert sein. Die Erwähnung derartiger Situationen, vermag allerdings vielleicht deren Angstbild vor „bösen Monstern“ zu verstärken.

Der Fokus im folgenden Zitat ist ebenfalls auf fremde, unheimliche Täter gerichtet:

„Wenn ich aus dem Autobus aussteige, dann sollte ich wissen, wer geht mir nach, wer geht mir nicht nach. Wer geht mir schon seit der (Straße) nach. Die Täter suchen sich ihre Opfer aus und gehen diesen Opfern in den meisten Fällen nach. Und da ist es wichtig zu erkennen, wer geht mir nach und wer geht mir nicht nach. Einen Täter psychologisch einzuordnen, zu sagen, laut Psychologie: 'Wirst du mich nur vergewaltigen und lässt mich leben?' oder 'Du, du bist ein Gefährlicher, du wirst mich töten.' Das ist meiner Meinung nach ein Bauchfleck. Ich gehe grundsätzlich immer vom Worst Case aus. Besonders auch in dem Bereich sexualisierte Gewalt immer davon ausgehen, es wird nicht lustig werden und es wird nachher ganz böse werden und so auch die Verteidigung ansetzen. Den Täter grundsätzlich in die Schranken zu weisen und nicht sagen: 'Na ja, wir können ja darüber reden und ich halte mal ruhig.' Es kann ohne weiteres sein, dass nach dem Ruhighalten der Täter der Meinung ist, ich bin ein sehr gefährlicher Zeuge und ich muss weg. Daher sind diese Ratschläge meist sehr schwierig und psychologisch zu erkennen, was der Täter von mir will. Er will ja was von mir und das ist schon mal eine Grenze, die er überschritten hat, wo ich sage, 'bis daher und nicht weiter.'“ (K_1, S. 46f / K_1-365)

Täter, die Frauen nachgehen, wenn sie aus dem Bus aussteigen, sind statistisch relativ selten. Die meisten Morde passieren innerfamiliär und nicht durch Fremde, die im Busch hinter der Autobushaltestelle warten. Auch der „Worst Case“, bei dem Frauen nach einer Vergewaltigung ermordet werden, passiert statistisch eher selten. Viel häufiger ist der Fall, dass die Frau einen Tag nach der Vergewaltigung in Beruf und Familie völlig normal agiert.

Andererseits wird im Selbstverteidigungskonzept K_1 Frauen und Kindern klar bewusst gemacht, ab wann bereits Übergriffe und Gewalt beginnen:

„Im Kinder- oder Frauenbereich ist eine Gewalt, ich werde angegriffen und ich möchte es nicht. Angreifen muss nicht an den Händen sein oder Geschlechtsstellen oder an Körperstellen sein, wo ich es nicht mag. Also mit Angreifen ist etwas, was wir den Kindern und Frauen sehr wohl nahe bringen, dass es nicht normal ist, dass dich jemand angreift und du möchtest es nicht. Hier fängt meiner Meinung nach der körperliche Bereich der Gewalt an. Dieses Angreifen muss jetzt aber nicht ein aggressives Angreifen sein. Das kann ohne weiteres auch ein Streicheln sein. Eine unangenehme Berührung. Hier in diesem Bereich heißt es, hier muss ich mich wehren. Das kann bei den älteren Mädchen in der U-Bahn sein, in der Straßenbahn, wenn jemand neben mir steht und sich an mir reibt. Das kann plötzlich sein, wenn mir jemand an den Busen greift, es greift mir jemand zwischen die Beine oder es greift mir einer auf dem Popsch. In diesem Bereich fange ich an mich zu wehren. Da fängt die Gewalt eigentlich an. Die Gewalt geistiger Natur, das checkt man erst sehr spät meiner Meinung nach. Weil, im Berufsleben, glaubt man: Das ist das Berufsleben, dass mich der halt mobbt? Nein, der hat ganz andere Gründe!“ (K_1, S. 47f / K_1-377)

Unangenehme Berührungen seien für Mädchen und Frauen häufig schwer einzuordnen und blieben deshalb vielfach unerkannte und tolerierte Formen von

Gewalt. Dies wird von dem Experten K_1 klar und mit konkreten Beispielen angesprochen und als Gewalt klassifiziert. Damit ist es für Kinder, Mädchen und Frauen möglich, solche Situationen als Übergriff zu klassifizieren und auch ihr Recht zu erkennen, sich dabei entschieden zu wehren.

Das Selbstverteidigungskonzept K_1 kennzeichnet sich durch zahlreiche spielerische, körperliche Zugänge zu Gewaltprävention und Selbstverteidigung. Es tauchen bei Täter- und Opferbildern in bestimmten vermeintlich klassischen Gewaltsituationen Widersprüche auf,² allerdings wird grundsätzlich von statistisch korrekten Daten ausgegangen und ein breites Spektrum an Inhalten geboten.

7.6.2 Selbstverteidigungskonzept K_2: „Selbstverteidigung ist das letzte Mittel, um den Angriff zu stoppen“

Zielgruppen dieses Konzepts sind Kinder von 3-5, von 6-10 und von 11-14 Jahren, Schulen, Erwachsene und Senioren (K_2-8). Der Experte K_2 betont, alle sozialen Gruppen seien bei Trainings anwesend: Universitätsprofessoren, Künstler, Sportler, Exekutivbeamte, Spezialeinheiten der Polizei, Sicherheitsfirmen, Türsteher, Konzert Securities, Erste Hilfe Wagenbesatzungen, Flugpersonal oder Personal von Verkehrslinien (K_2-151). Als Qualitätskriterium sieht er bei seinem Konzept, dass er hauptberuflich „den ganzen Tag“ als Trainer tätig ist. Der eigene Verband zähle sechzigtausend Mitglieder und 1000 Schulen und es gebe sogar ein Studium im Fachbereich. Wer wolle, könne jederzeit trainieren, dies sei deutlich mehr als die üblichen zwei Mal pro Woche bei anderen Konzepten. Der Interviewpartner gibt auch an, dass aufgrund der Flüchtlingswelle in Europa derzeit ein großer Zulauf zu Selbstverteidigungskonzepten zu spüren sei, was sich positiv auf Mitgliederzahlen auswirke (K_2-11). Die langjährige eigene Trainingserfahrung wird mehrfach betont und als Markenzeichen hochgehalten. An dieser Stelle wird, wie auch beim Selbstverteidigungskonzept K_1, ein deutliches Signal der Exklusivität des eigenen Konzeptes nach außen gesandt. Die Experten K_1 und K_2 sind beide überzeugt, das eigene Konzept sei für Interessierte die beste Wahl auf dem unübersichtlichen Feld der Selbstverteidigungskonzepte und grenzen sich klar von anderen Konzepten ab.³

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (K_2)

Der Experte K_2 meint, Selbstverteidigung fange an mit Bewusstseinsbildung. Man müsse aktiv in Situationen hinein gehen und seine Wahrnehmung für Gefahrensituationen schärfen:

2 vgl. dazu auch Kapitel 74.2 „Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte stereotype Fehleinschätzungen zu Gewalt“

3 vgl. dazu auch Kapitel 7.6.13 „Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten: Unser Konzept und unsere Technik funktioniert am besten!“

„Und das fängt an mit der Körpersprache, das fängt an mit der Rhetorik, der ganze Vorkampf, den eigentlich die meisten Kampfsportarten ganz ausblenden, weil im Kampfsport, wie der Name schon sagt, Sport bedeutet gemäß von Regeln sich mit irgendjemandem zu duellieren auf einer fairen Ebene, Schiedsrichter, Gewichtsklassen, Frauen und Männer getrennt, einen genauen Zeitpunkt. Alles ist auf der Straße anders. Und dann wissen beide, was sie jetzt machen. Die Boxer boxen, der Ringer versucht den anderen zu Boden zu kriegen, der Judoka auch. So ist es auf der Straße nie. Auf der Straße hast du immer einen Vorkampf. Wir reden vom Duell und vom Ritualkampf. Kampfsportarten gehen immer davon aus, dass das wortlos ist, sie stellen sich hin sagen nichts. Auf der Straße ist es nie so, da sagt er immer etwas.“ (lacht) (K_2, S. 7 / K_2-45)

Mit „Vorkampf“ bezeichnet der befragte Interviewpartner körpersprachliche oder verbale Angriffe, die vor der körperlichen Auseinandersetzung auf der Straße stattfänden. In der Selbstverteidigung gebe es im Gegensatz zu Kampfsportarten keinen Schiedsrichter, der das wortlose Duell eröffne und auch keine Gewichtsklassen und keine Geschlechtertrennung (K_2-45). Selbstverteidigungssituationen werden bei dieser Sichtweise als Kämpfe auf der Straße definiert. Ohne dies explizit zu anzusprechen, liegt nahe, ein Straßenduell oder ein Ritualkampf werde vorrangig unter Männern ausgetragen. Der soziale Nahraum und Selbstverteidigungssituationen, denen Frauen ausgesetzt sind, werden damit ausgeblendet.

Im Kampf auf der Straße lägen Selbstverteidigung und Selbstbehauptung nahe beieinander. Selbstbehauptung bedeute dabei, sich im „Vorkampf“ durch Körpersprache, Rhetorik, Auftreten, und Ausstrahlung abzugrenzen (K_2-134).

Selbstverteidigung sei die körperliche Verteidigung im Anschluss an die „Vorkampfsituation“ und müsse die Möglichkeit für Schwächere bieten, sich auch gegen Stärkere durchzusetzen. Techniken müssten einfach sein, und egal ob in Fußstoßdistanz, Fauststoßdistanz, Ellbogendistanz oder ganz nahe am Körper, nach gleichen Prinzipien funktionieren (K_2-135).

„Das Konzept funktioniert relativ einfach nach vier Prinzipien: Ist der Weg frei, stoße vor, und das ist meistens der Fall. Wenn du mich würgen willst, gehe ich in die Mitte rein, gibst du mir einen Tritt, stoppe ich den Tritt, gibst du mir einen Fauststoß, gehe in die Mitte rein, willst du mich in den Schwitzkasten nehmen, gehe rein, egal was du machst: Ist der Weg frei, stoße ich vor. Wenn der Weg nicht frei ist, bleibe ich kleben, damit ich weiß, wo deine Arme sind, denn wir lernen in (Konzeptname) die Arme wie Fühler zu verwenden, ja. Das heißt ähnlich wie ein Insekt mit den Fühlern die Umgebung wahrnimmt, nehmen wir die Umgebung mit unseren Armen wahr. Und dann, wenn die Kraft des anderen zu groß ist, gebe ich nach, und wenn der Weg wieder frei ist, kann ich wieder vorstoßen. Und das ist das, was es so einfach macht. Es muss so einfach sein. Muss einfach sein ohne Akrobatik, ohne Artistik, nichts Mysteriöses, wie die Chinesen oft sagen: ‘Ja, das können die ‘Gwailos’, die Langnasen, gar nicht lernen.’, und so Blödsinn. Ist alles mit Logik, Physik und Vernunft und Biomechanik erklärbar. Selbstverteidigung ist für mich das ganze Technische und die Selbstbehauptung ist für mich das Wirken.“ (K_2, S. 19 / K_2-137)

Die Prinzipien „Ist der Weg frei, stoße vor“ und greife selbst an, „Wenn der Weg nicht frei ist, bleibe kleben“ und in Berührung zum Angreifer, „Wenn die Kraft des anderen zu groß ist, gebe nach“ und „Wenn der Weg wieder frei ist, kann ich wieder vorstoßen“ sind zentrale körperliche Prinzipien für die Anwendung von Techniken. Chinesen würden Europäern vorwerfen, sie seien nicht in der Lage, Selbstverteidigung zu lernen, allerdings sei jede Bewegung biomechanisch einfach erklärbar. In Selbstverteidigung gehe es um körperliche Techniken. Bei Selbstbehauptung gehe es um die Wirkung, Körpersprache und Ausstrahlung von Personen im Vorfeld (K_2-137). Selbstverteidigung sei immer das letzte Mittel, um einen Angreifer zu stoppen:

„Wir schlagen nicht, weil wir es toll finden, sondern das Schlagen das letzte Mittel ist, um den anderen zu stoppen.“ (K_2, S. 20 / K_2-143)

Der Experte K_2 betont, dass das Training dazu beitragen könne, dass Körperliches und Geistiges vereint werde und beschreibt dies auf folgende Weise:

„Du musst halt früh genug anfangen, körperliches und geistiges Training zu vereinen, ja. Und das war in den Kulturen früher immer der Fall, ob das die Balgeschulen waren, ob das Ritterschulen waren, ob das die klassischen Künste waren in China drüben und erst in unserer Zeit seit James Watts 1860 die Erfindung der Dampfmaschine, geht es eigentlich mit der Degeneration des Menschen los. Alles was eigentlich so super ist, ist eigentlich beim nächsten Betrachten gar nicht mehr so super, weil wir uns eigentlich weder bewegen noch sonst irgendetwas machen müssen. Wir sind so Börsenkurse, dass du einfach hergehst und sagst O.k.: ‘Wie kann ich überhaupt nichts machen und ganz viel bekommen?’ Was für den Menschen an sich schlecht ist. Es ist zwar für den Typen, der es kann, super, aber es tut uns nicht gut. Und da war immer Geistiges und Körperliches vereint und in den letzten Jahren ist es komplett getrennt. Da hast du unqualifizierten Schulturnunterricht, wo die Lehrerin einen Ball hinwirft und sagt: ‘So rennst jetzt einmal im Kreis herum’, oder irgendetwas, weil sie keine Ahnung haben, und den Rest heißt es irgendwo: ‘Still sitzen, Maul halten, aufpassen und das machen.’ Und in (Konzeptname) ist halt das Körperliche und das Geistige vereint. Und da merkst du die Veränderung rasant, auch bei den Erwachsenen, aber bei den Kindern noch mehr. Ganz, ganz wichtig.“ (K_2, S. 35 / K_2-257)

Dieses Zitat enthält zahlreiche unterschiedliche Behauptungen, die es an dieser Stelle aufzuschlüsseln gilt: Früher in Balgeschulen, Ritterschulen und klassischen Künsten in China sei Körperliches und Geistiges vereint gewesen. Seit Erfindung der Dampfmaschine von James Watts 1860 sei es mit der Degeneration der Menschen losgegangen. Die heutige Gesellschaft lebe nach dem Motto: „Wie kann ich überhaupt nichts machen und ganz viel bekommen?“ Geistiges und Körperliches seien in den letzten Jahren komplett getrennt. In der Schule werfe die Lehrerin den Ball ein und sagt: „So, renn jetzt einmal im Kreis herum.“, weil sie „keine Ahnung hat“. „Still sitzen“ und „Maul halten“ sei ein allgemeines Prinzip in Schulen. Das eigene Selbstverteidigungskonzept K_2 biete die Möglichkeit, Körperliches und

Geistiges wieder zu vereinen, und man merke dabei schnell eine Veränderung bei trainierenden Erwachsenen und Kindern.

Die Aneinanderreihung Aussagen des Zitates lässt unter kritischem Forschungs- oder auch Alltagsblick bestimmte Zweifel zurück, ob tatsächlich „Körperliches und Geistiges“ durch Training von Selbstverteidigung vereint werden könne. „James Watts“ heißt im richtigen Namen „James Watt“. 1764 erhielt er den Auftrag, die Dampfmaschine weiter zu entwickeln. 1776 nach intensiver Arbeit wurde die erste einsatzfähige Dampfmaschine nach dem Wattschen Prinzip produziert. 1819 starb James Watt.⁴ Laut Angaben des Interviewpartners ist das Jahr 1860 der Zeitpunkt der Erfindung der Dampfmaschine, zu diesem Zeitpunkt war James Watt bereits für 41 Jahre tot. Dass die Erfindung der Dampfmaschine verantwortlich sein solle für eine Degeneration der Gesellschaft ist fachliche betrachtet fragwürdig.

Dem zweiten Stereotyp, Lehrerinnen und Lehrer böten „unqualifizierten Schulunterricht“ und seien für eine Trennung von Geistigem und Körperlichem in der heutigen Gesellschaft verantwortlich, sind folgende Fakten entgegenzuhalten: Das Masterstudium für Lehramt beträgt in Europa derzeit 5 bis 6 Jahre. Zahlreiche fachdidaktische, fachwissenschaftliche und schulpraktische Lehrveranstaltungen müssen für Abschluss dieses Studiums absolviert werden. Sich für ein Lehramtsstudium zu entscheiden, bedeutet für junge Menschen, eine der umfangreichsten staatlichen Ausbildungen anzustreben, die es in Bereich der pädagogischen Praxisarbeit und Theorie gibt.

Die Formulierung „die klassischen Künste“ „in China drüben“ suggeriert, dass China und die asiatische Kultur für den Experten sehr nahe sind. Ebenso die Erwähnung von „Gwailos“ und Langnasen „wie die Chinesen oft sagen“, wenn sie Europäer meinen, im vorangegangenen Zitat gibt den Anschein, er habe viel mit Kampfkünstlern aus China zu tun. Die möglicherweise beabsichtige Wirkung auf Außenstehende könnte sein: „Dieser Experte hat viel mit Chinesen, den mystischen Urvätern der Kampfkunst zu tun. Er grenzt sich nun allerdings auf europäisch fortschrittliche Weise von ihnen ab. Er scheint sehr belesen in deren Kultur und Geschichte zu sein“. Dies widerlegt der Experte allerdings selbst, indem er inhaltlich mehrere fachlich falsche Tatsachen aneinanderreihet.

„Körperliches“ und „Geistiges“ durch das Selbstverteidigungskonzept K_2 vereinen zu wollen, scheint an dieser Stelle eine inhaltsleere Floskel zu sein.

Der Interviewpartner meint, als Trainer müsse man viel Empathie mitbringen und sich in Menschen hineinversetzen können, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, dann würden Menschen ihrem Trainer sehr viel Privates erzählen.

4 vgl. unter: https://de.wikipedia.org/wiki/James_Watt, letzter Zugriff am 1. Juli 2020

„Ja es ist sehr viel, wir haben einen sehr sozialen Job, es gehört sehr viel Idealismus dazu und du musst grundsätzlich einmal die Frage stellen als Lehrer: Mag ich Menschen. Ja. Wenn nicht, dann sage ich: Ok, werde Physiker und schaue, dass du nur mit Reagenzgläsern zu tun hast. Und es ist ein sozialer Job, es ist jetzt nichts anderes, wie wenn du Pfarrer in einer Gemeinde bist. Es ist auch irgendwie so ähnlich. Du wüsstest nicht, was mir Leute für Dinge erzählen, bis hin zu ganz argen Geschichten, einfach weil ein gewisses Vertrauensverhältnis auch da ist und so. Und natürlich brauchst du sehr viel Empathie, und du musst halt schon auf die Personen eingehen können und die dementsprechend - Es ist Gefühlssache, du kannst das nicht so, wie die meisten Lehrer ja fehl am Platz sind, weil sie sagen: 'Oh super, acht Wochen Ferien im Sommer oder neun. Geil, den Job will ich haben', ja, aber nicht die besten Pädagogen sind. (lacht) Wie alle hergehen und sagen, in dem System docke ich mich an, weil da die Leistungen ganz gut sind. Und das ist da auch so.“ (K_2, S. 36 / K_2-261)

Er sehe sich als Trainer wie ein Pfarrer einer Gemeinde, dem Menschen ihre Sorgen beichten. Auch in diesem Zitat tauchen mehrfach stereotype Aussagen auf: Das Stereotyp Physiker seien unsoziale Menschen, die sich ausschließlich mit Reagenzgläsern befassen. Die Überzeugung, Lehrerinnen und Lehrer seien unsozial und würden eine kalkulierte Kosten- Nutzen-Rechnung anstellen bezüglich aufgewendeter Zeit und eigenem Verdienst, wird vertreten. Das stereotype Vorurteil, Lehrpersonen würden ihren Job „irgendwie“ erfüllen und nur auf neun Wochen Ferien im Sommer warten, scheint sehr tiefsitzend bei Interviewpartner K_2 zu sein.

Der Experte K_2 meint, im Vordergrund dieses Konzepts stehe körperliches Training, einen Ausgleich zu finden für den Alltag und ein Körpergefühl zu entwickeln. Das Gefühl: „Ich lebe, schwitze, stinke, habe Muskelkater“ gebe sofortiges und direktes Feedback. Es gehe nicht darum, lange über Philosophien zu diskutieren, sondern darum, sich zu bewegen (K_2-210). Körperliches könne auf diese Weise als Impuls für ein Umdenken und Querdenken genutzt werden. Zahlreiche Kampfkunstgelehrten seien früher nicht konform mit dem System gewesen. Wenn Menschen beginnen zu trainieren, begännen sie häufig auch ihr Leben zu ändern, ihre Ernährung umzustellen oder ihren langweiligen Job zu wechseln.

„Und die Kampfkunstgelehrten waren schon immer Anatomen, waren schon immer ein bisschen Querdenker. Wie kann ich am Menschen dran sein, nicht irgendwie systemkonform, darum wollten sie auch zur Kulturrevolution 66 bis 68 in China die ganzen Kampfkunstmeister alle aus dem Land draußen haben. Weil wie Mao das Land wie einen Computer neu aufgesetzt hat. Unser verstorbener Großmeister Yip Man ist nach Hongkong gegangen und sehr viele Leute sind nach Taiwan gegangen, Chiang Kai-shek hat den Taiwanstaat mit der Kuomintang-Partei ausgerufen. Und sehr viele Kampfkunstkundige waren entweder dann weg oder sind dann alle nach Honkong oder nach Taiwan gegangen. Weil das war der Regierung dann ein Dorn im Aug, die haben gesagt: Na ja, die wollen immer dem Menschen etwas Gutes tun und die wollen irgendwie, wie kann man das auch anders machen, das waren immer so Querdenker. Die ganzen Kampfkünste stammen von Geheimgesellschaften

ab, das heißt, das war ja auch schon einmal der Entstehungsgrund. Also (Konzeptname) stammt ab von der Wende von der Ming zur Qing Dynastie, das war 1644, da war der Wechsel von der einen zur anderen Dynastie und das war das Robin Hood Prinzip. Es hat zu der Zeit in China dreihundert Geheimgesellschaften gegeben und die haben sich im Widerstand organisiert. Und die haben quasi dem Bösen, damals den Mandschus, die Sachen abgenommen und der eigenen Bevölkerung zurückgegeben, wie Robin Hood. Den Bösen nehmen den Guten, den eigenen Leuten geben. Daraus hat sich dann alles entwickelt.“ (K_2, 29f / K_2-217)

An dieser Stelle und in dieser Forschungsarbeit geht es nicht darum, geschichtlich zu überprüfen, inwieweit all diese Daten stimmen. In der bisherigen Analyse konnte bereits aufgezeigt werden, dass vermeintliche historische Daten vom Experten K_2 mehrfach genutzt werden, um den Eindruck zu vermitteln, das eigene Selbstverteidigungskonzept basiere auf einer langen, historischen Tradition. Die Erwähnung „unser verstorbener Großmeister Yip Man“ suggeriert außerdem eine starke persönliche Nähe des Interviewpartners zu diesem. Historie zu bedienen, um Aussagen Gewicht zu verleihen, ist möglicherweise eine Strategie, um Mitglieder zu werben.

Der Experte K_2 geht davon aus, ein Training von Selbstverteidigung habe einen hohen pädagogischen Wert: Menschen würden sich zum Positiven verändern, da ihr Selbstvertrauen gestärkt werde. Der Umgang miteinander würde geschult. Jüngere könnten von Älteren und Erfahrenen lernen. Man würde schnell damit aufhören, „andere Leute hauen zu wollen“, denn man lerne beide Rollen kennen, die des Angreifers und des Verteidigers und könne sich deshalb empathisch besser in andere hineinversetzen. Im eigenen Selbstverteidigungskonzept K_2 würden Werte vermittelt, die in der heutigen Zeit sonst zu kurz kämen.

„Der pädagogische Wert ist relativ einfach, weil du im Training immer in beiden Rollen steckst, hörst du sehr schnell auf, andere Leute hauen zu wollen. Und wie gesagt, ich habe einige, die ich selber schwer überlegt habe: Soll ich den jetzt nehmen? Du hast als Lehrer das Recht, den nicht nehmen zu müssen und habe dann das manchmal an gewisse Bedingungen gekoppelt. Aber die Leute haben sich alle zum Positiven verändert. Weil die Komplexe einfach plötzlich weggehen, weil sie wissen, wie beide Rollen sind, und sehen, gehaut werden, ist eigentlich gar nicht so toll und weil sie ja Selbstvertrauen bekommen. Wie gesagt, sie müssen es nicht mehr tun, weil sie wissen wie es geht. Und ich kann die Leute auch so auspowern, dass die sowieso rauskriechen und es ist ja nichts anderes wie ein Umgang miteinander, wie lerne ich in einer Gruppe mich zu behaupten.“ (K_2, S. 40 / K_2-297)

„Allein vom System her, du hast Ältere, von den Älteren lernst du und den Jüngeren gibst du wieder etwas weiter, du hast eine gewisse Verantwortung deinen jüngeren (Konzeptname)-Brüdern gegenüber und du hast einen gewissen Respekt, du ehrst, du hast Respekt, vor denen, die länger dabei sind. Und so ist es wie ein Familiensystem. Von den älteren zu den jüngeren und so und somit weißt du immer, du bleibst ständig Schüler deines Lehrers und weißt immer, wie du dich da auch richtig einordnen sollst in solchen Dingen.

Gewisse Dankbarkeit und halt einfach Werte, die in der heutigen Zeit einfach zu kurz kommen. Und das ist halt schon auch so, dass Leute, die sich einer Kampfkunst verschreiben und das ist jetzt egal welche, auch sagen O.k. Mich interessieren mehr die Werte, die da vermittelt werden. Ob das (Konzeptname) ist, das gilt jetzt für alle eigentlich, die sagen O.k., da steckt auch ein bisschen mehr dahinter wie jetzt nur das rein Technische. Der Lehrer ist nicht nur der Techniklieferant, sollte auch das in verschiedenen Bereichen das weitergeben können. Ich will jetzt nicht sagen Vorbild, aber-, (K_2, S. 40 / K_2-299)

Im beschriebenen Konzept würden „Dankbarkeit“ und „Werte“ gefördert werden, „die in der heutigen Zeit zu kurz“ kämen. Implizit wird dabei davon ausgegangen, die heutige Zeit sei arm an „Werten“, die allerdings nicht genauer spezifiziert werden. Der Experte meint, „jüngere Brüder“ und „Schüler“ würden innerhalb der eigenen Trainings-„Familie“ ihrem „Lehrer“ ihr Leben lang dankbar sein und Respekt erweisen. Ein Lehrer sei nicht nur Techniklieferant, sondern Vorbild.

In einem gewissen Widerspruch zu diesem idyllischen Familienbild steht die Formulierung, der Experte K_2 könne als Trainer „auch so“ die Leute „auspowern, dass sie rauskriechen“. Es wird damit der Eindruck eines körperlich intensiven Trainings erweckt. Implizit steckt in dieser Aussage: „Der Trainer ist selbst körperlich sehr fit und darin seinen Schülern überlegen.“ Bereits im Kapitel 7.4.3 wurde angeführt, dass Kampfsportler und im Besonderen Kampfkunstlehrer in der Gesellschaft den Nimbus starker Männlichkeit verkörpern.⁵ Dieser Nimbus wird an dieser Stelle von dem Experten K_2 ganz bewusst transportiert: „Kampfsport- und Selbstverteidigungstraining ist hart. Nur die Härtesten kriechen danach nicht aus dem Trainingsraum.“ Dass diese Methode einen besonders hohen „pädagogischen Wert“ habe, bleibt zu bezweifeln.

Der Nimbus eines allmächtigen, friedentiftenden Lehrers wird durch die Erwähnung gestärkt, man könne Schüler auch ablehnen, wenn diese geistig nicht reif für das Training seien. Eine ähnliche Auswahl von Lernenden passiert in jedem Fußballverein auf gleiche Weise. Jemand, der sich absolut nicht in die Gruppe einfügen will und nur Streit stiftet, ist in keinem ehrenamtlichen oder professionellen Verein gerne gesehen. In der Kampfkunst wird diese ordnende Funktion von Lehrenden vielfach als herausragendes, mystisches Qualitätskriterium gesehen und mit dem Image der Reife einer Persönlichkeit belegt.

Der Experte K_2 betont, es stecke in allen Kampfkünsten „mehr dahinter“ als reines Techniktraining. Was dieses „Mehr dahinter“ in Kampfkünsten sein soll, ist allerdings nicht objektiv evaluiert und kann der Experte K_2 auch nicht plausibel erklären. Wissenschaftlich ist der „pädagogische Wert“ eines Konzeptes kaum zu belegen. Kampfkünste, Kampfsportarten und Selbstverteidigungskonzepte halten

5 vgl. Kapitel 7.4.3 „Benannte Fehleinschätzungen bezüglich Selbstverteidigung, im Teilkapitel „Mythen und Legenden vom unbesiegbaren Lehrmeister“

diesen dennoch häufig nach außen hin sehr hoch. Es werden im angeführten Zitat Teamgeist, Rücksichtnahme und das Einstellen auf den Partner als besondere Werte genannt. Inwieweit sich diese allerdings von „Werten“ unterscheiden, die beispielsweise in Mannschaftsballspielen oder Synchronturnen vermittelt werden, ist nicht belegt. Dennoch beanspruchen insbesondere Kampfsportarten und Kampfkünste häufig mit spezifischem Blick auf fernöstliche Philosophien und Kulturgüter eben diesen besonderen pädagogischen Wert. Ein wissenschaftlich evaluierter Beleg dafür im Vergleich zu anderen Sportarten steht bisher in den meisten Fällen aus.

Der Experte meint, mit dem Training von körperlicher Selbstverteidigung schlage man „mehrere Fliegen mit einer Klappe“. Man fördere die eigene Gesundheit durch natürliche, einfache Bewegungen, habe Ablenkung vom Alltag, gewinne durch Bewegung mehr Selbstvertrauen und erlebe Meditation in Bewegung. Man sei gleichzeitig entspannter und leistungsfähiger im Alltag in einer Gesellschaft des Leistungsdruckes (K_2-14).

Wichtig sei, bei Selbstverteidigung „dran zu bleiben“, es sei eine Mischung aus Talent, harter Arbeit und Konsequenz für Erfolg erforderlich. Man durchlaufe mit dem Training der Reihe nach körperliche, strategische und mentale Selbstverteidigung und das Konzept sei als gutes Lebenskonzept geeignet. Wer länger trainiere, könne bemerken, dass auch viel Philosophie hinter dem Konzept stecke. Weiches siege über Hartes, dies sei ein wesentliches Grundprinzip. Im Zuhören-Können und dann die eigene Meinung entschlossen zu vertreten spiegle sich dieses Prinzip im Alltag (K_2-33).

„Und so die ganzen „Was wäre, wenn - Situationen“, weißt du, das kann ich mit dir genauso spielen, du bist in einer Gruppe und sagst: ‘O.k., was wollt ihr einmal kraftfrei gelöst haben?’ Und dann kommen sie her und sagen: ‘Ja, was ist, wenn der von hinten kommt, wenn er mich umklammert, die Arme sind drinnen, was ist wenn er die Hände hält, was ist wenn er an den Haaren zieht?’ Diese ganzen Geschichten kommen dann. So wie wir die Frauenklasse sehr oft aufgebaut. Ja. (...) Ja, gerade beim Anfänger, weil der Anfänger, wenn er zu uns kommt, musst du dir vorstellen, der hat der so ein A4-Blatt, da sind zwanzig Fragen drauf und die fangen alle an mit ‘Was ist wenn?’ (lacht) Dann holst den Anfänger einmal damit ab und er sagt: ‘Ja, O.k., cool.’ Du musst ja irgendwo anfangen, das ganze (Konzeptname) ist wie ein Wollknäuel, du hast tausend Meter Faden, aber nur einen Anfang. Du musst halt von Anfang an anfangen, das abzuspulen.“ (K_2, S. 85 / K_2-183)

Ziel sei, Situationen kraftfrei zu lösen. Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer kämen mit „Was wäre, wenn“- Fragen bezüglich körperlicher Angriffssituationen in den Kurs, die ihre ängstliche Grundhaltung widerspiegeln würden. Als Trainer versuche er, Angst- und Gefahrensituationen durchzuspielen und körperliche Selbstverteidigungslösungen zu finden. Das „Wollknäuel“ an ängstlichen Fragen werde auf diese Weise abgespult (K_2-178).

Ängsten von Teilnehmenden zu begegnen und diese ernst zu nehmen erscheint sehr sinnvoll. Vor Anfänger*innengruppen als Lehrer allerdings bewusst die Frage zu stellen „Ok, was wollt ihr kraftfrei gelöst haben?“ und im Anschluss der Reihe nach körperliche Lösungen zu demonstrieren, leistet wiederum dem Status des unbesiegbaren Lehrers Vorschub und bei einem „Abspulen“ unterschiedlicher körperlicher Techniken besteht die Gefahr, dass wenig erfahrene Trainierende nicht folgen können.

Es gehe beim Training nicht um paramilitärisches Massenexerzieren, wo einer schreit und alle das Gleiche machen, sondern es würde in fast jeder Gruppe durch zwei Trainer individuell auf Personen eingegangen:

„Wenn du reingehst und zuschaust, schaut das aus wie ein Sauhaufen, aber das bedeutet individuelles Lernen. (lacht) Na klar, da hast du nicht so ein paramilitärisches Masseexerzieren, wo alle herumhopsen und einer schreit und alle machen das Gleiche, sondern du hast halt wirklich: Die üben an der Übung, die üben an der Übung und wir sind auch meistens ein Lehrerteam. Also alles, was wir schauen, dass nie mehr als 10 bis 12, 14 Leute für einen Auszubildner sind. Darum haben wir auch ein großes Ausbildungsteam, also das geht nur mit direkter Zuwendung, mit Handselektieren.“ (K_2, S. 37f / K_2-273)

Ein „Handselektieren“ und individuelles Eingehen auf Einzelne in kleinen Gruppen wird von Experten K_2 betont und als Qualitätskriterium gesehen.

Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes K_2 für Erwachsene

Der befragte Interviewpartner gibt an, jeden Angriff, „der vorkommen kann“ zu thematisieren. Dazu würden Überfälle, Angriffe mit Waffen wie Stock, Messer oder Angriffe mit mehreren Angreifern gehören. Ebenso erwähnt werden Diebstahl, zwei Leute, die sich in den Weg stellen, sexistische Berührungen bei Frauen, wenn man geschubst werde oder am Boden liege. Es müsse „alles was draußen irgendwie reinkommt“ thematisiert werden. Es gebe keine Regelwerke oder traditionellen Formalitäten. In der Selbstverteidigung sei alles erlaubt, um frei zu kommen. (K_2-159)

Auch das Training mit Behelfswaffen sei Thema:

„Ja, sowieso, klar. Ein Regenschirm, was habe ich zur Verfügung, Behelfswaffen, wir haben auch sehr viel mit Behelfswaffen, dass wir in die Garderobe gehen und sagen so Mädels und Burschen, wie schaut einmal, was ihr in euren Rucksäcken und Handtaschen habt, was glaubt ihr, kann man als Waffe verwenden. Dann kommen Kugelschreiber, Schlüssel, alles. Nur als Beispiel.“ (K_2, S. 23 / K_2-163)

Der Experte führt an, Gewaltpräventionstraining sei bei diesem Konzept nicht getrennt von körperlich technischem Selbstverteidigungstraining. Unter Strategien der Gewaltprävention versteht der befragte Interviewpartner Übungen zu Körpersprache, Gestik, Mimik, Sprache, Stimme und das Sprechen über erfahrene Gewalt. Es

werden mit Frauen Blicktechniken im Aufzug, „wenn jemand länger herschaut“ geübt und wie man jemanden mit Körpersprache, Gesichtsausdruck oder Stimme stoppt. Spielformen zur Abgrenzung, bei der eine Sendergruppe eine verbale Botschaft über einen lauten Störtrupp in der Mitte zu einer Empfängergruppe schreiend weitergeben soll, wird beispielsweise dafür als methodischer Zugang genannt (K_2-126).

Körperlich habe das Konzept eine Universallösung für viele Selbstverteidigungssituationen: Einen geraden Tritt in Knie- bis Genitalhöhe und danach mit Kettenfauststößen vorzugehen. Diese Kettenfauststöße würden wie ein Breitbandantibiotikum für alle Angriffe geeignet sein und man hätte besonders als Frau den Vorteil den Angreifer wie ein „Kugelblitz“ zu überraschen.

„Das ist eigentlich relativ einfach definiert, da gibt es in (Konzeptname) die sogenannte Universallösung, ja. Und wie der Name schon sagt, egal was ist: Gerader Tritt und mit Kettenfauststößen vorgehen. Weil da muss jetzt überhaupt, das ist wie ein Breitbandantibiotikum. Ja, du sagst du hast Bauchschmerzen, nimm das. Es ist immer das Gleiche, das löscht alles wie, das ist jetzt nicht die Haubenküche, das ist eher wie Mikrowellenessen. Also: Hunger, Dose, Mikrowelle, Essen, satt. Und umso länger du (Konzeptname) machst, umso mehr machst du es maßgeschneidert. Ja, weil dann hast du die Fähigkeiten entwickelt und da brauchst du nicht mehr diese Holzhammermethode, aber das, was am einfachsten und schnellsten zu lernen ist: Ein Tritt entweder in Knie- oder maximal Genitalbereich, wir treten nie höher als Genitalbereich und mit Kettenfauststößen den anderen wie ein Kugelblitz niedermaßen, ja. Weil einfach dann, wir nennen das aggressive Vorwärtsverteidigung, ja, und weil du einfach mit dem Überraschungsmoment arbeitest. (...) Aber wenn ich als Mann hergehe und zu einer Frau hingehe und da irgendwie versuche bei dir irgendwo herumzudoktern und du „Brrrt“, gehst dann schnell vor und haust ab, dann ist der Überraschungsmoment immer dabei. Das ist so einer der Grundunterschiede zum Sport, du darfst nicht mit dem anderen herumprobieren, du musst das Ding einmal machen und der Überraschungsmoment ist immer der große Vorteil.“ (K_2, S. 27 / K_2-202-205)

„Also wie gesagt, wir nennen das die Universallösung. Es sind Kettenfauststöße aneinandergereiht, wie wenn du mit so einem Ventilator jetzt vorlaufen würdest. Aber es geht ja nicht unbedingt - auch als Frau musst du nicht unbedingt der ultimative Kämpfer sein, weil dein Gegner hat nicht den Schwarzgurt in zehn verschiedenen Stilen, ist bis an die Zähne bewaffnet und will sich jetzt mit dir messen. Das passiert nie, das sind oft so ad hoc-Geschichten. Wenn wir jetzt einmal häusliche Gewalt und das mit dem eigenen Freundes- und Bekannten- oder Familienkreis einmal ausklammert, sondern in einer Situation, die auf der Straße mit dir bis dato unbekannten Personen passieren können. Ehm, dann ist der Überraschungsmoment meistens, dann müssen die nur das Zeitfenster haben, um wegzukommen.“ (K_2, S. 27f / K_2-207)

Es schwingt eine gewisse Begeisterung des Interviewpartners K_2 bei der Beschreibung der körperlichen Universallösung des Konzeptes mit: Er rät für die meisten Angriffssituationen einen Fußtritt in Kombination mit Kettenfauststößen und aktivem Vorwärtsbewegen. Inwieweit sich allerdings diese „Universallösung“ tatsächlich in allen Angriffssituationen umsetzen lässt, ist nicht evaluierbar.

Dass ein Angreifer bis auf die Zähne bewaffnet sei und den 10. Meistergrad und Schwarzgurt in verschiedenen Stilen habe, käme im Alltag kaum vor. Übergriffe auf der Straße seien „solche ad hoc-Geschichten“, bei denen die Frau einen Kettenfaust-Überraschungsangriff durchführen sollte, um weg zu kommen. Was „ad hoc-Geschichten“ ausmacht, wird von dem befragten Experten K_2 nicht im Detail analysiert. Man kann vermuten, dass damit zufällige Angriffe gemeint sind, die jeder Frau passieren können. Statistische Tatsache ist allerdings, dass Übergriffe wie bereits mehrfach erwähnt, zu einem Großteil im Bekanntenkreis stattfinden und nicht durch Fremde. Der Experte K_2 gibt an, Übergriffe an Frauen im Freundes-, Bekannten- oder Familienkreis auszuklammern (K_2-207). Genau jene Gewaltformen an Frauen, die statistisch am häufigsten passieren, werden in diesem Konzept also nicht thematisiert.

Als frauenspezifische Angriffe werden in dem Konzept K_2 Situationen der sexuellen Belästigung und körperliches Festhalten thematisiert:

„Und klar machen- üben Frauen natürlich in erster Linie etwas frauenspezifischere Übergriffe: Hände auf die Schultern legen, auf den Hintern greifen, von der Seite packen, Umklammerungen, oft sehr viel Festhalten natürlich. Eine Frau wird keinen Rundtritt zum Kopf kriegen. Also so weit sind wir noch nicht - hoffentlich. Aber halt sehr viel greifen, halten und irgendwie mitziehen und solche Geschichten, klar üben die solche Sachen, frauenspezifisch am Anfang.“ (K_2, S. 24 / K_2-175)

Es werden für Frauen körperliche Befreiungen aus Umklammerungen, Festhalten und bei sexistischen Übergriffen geboten.

Bezüglich Selbstverteidigung von Frauen meint der Experte K_2, es sei sehr wichtig, dass diese Wehrhaftigkeit zeigen, um Erfolg zu haben. Er nennt eine Studie des Bundesministeriums die zeige, bei 80% jener Frauen, die keine Wehrhaftigkeit zeigten, könne der Täter seine Tat umsetzen. Bei jenen Frauen, die wehrhaft agierten, würden allerdings nur 20% der Täter ihr Vorhaben umsetzen (K_2-42).

Der Interviewpartner K_2 versucht dies mithilfe eines bildhaften Vergleiches plausibel zu machen:

„Weil wie gesagt, der Mensch geht immer den Weg des geringsten Widerstandes. Wenn wir zwei Einbrecher wären und wir sagen, da haben wir einen Ferrari mit Alarmanlage, da haben wir einen Ferrari ohne Alarmanlage: Na nehmen wir den ohne. Und so ähnlich funktioniert die Opferauswahl. Die, die sich wehrt und unangenehm ist, (...) da wird der schreien „Uaah“ und weg davon. Wenn du nichts machst, ist es super aus der Sicht des Täters.“ (lacht) (K_2, S. 28 / K_2-207)

Frauen sollten sich in jedem Fall wehrhaft zeigen und den Täter überraschen, um aus der Sache rauszukommen (K_2-111, K_2-207). Dies sei der einzige Weg, denn wenn Frauen sich nicht wehren, passiere das, was der Angreifer wolle (K_2-42).

Physische Nachwirkungen würden bald heilen, allerdings der psychische „Schaden“ eines Übergriffes „frisst dich auf, wenn du nichts gemacht hast“. Zu zeigen „Ich habe es ihm nicht leicht gemacht, ich habe es zumindest bis aufs Blut probiert“ sei im Nachhinein wichtig, um leichter mit massiven Übergriffen fertig zu werden (K_2-111).

Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes K_2 für Kinder und Jugendliche

Bei Kindern gehe es darum, „fit und gesund erwachsen zu werden“. Es werde Achtsamkeit und Bewusstseinsbildung trainiert. Kinder würden durch einfache Tricks mit Köpfchen lernen zu agieren. Außerdem würden höfliche Umgangsformen mit Erwachsenen thematisiert:

„Aber die lernen mit Leuten, die nicht ihre Eltern sind, nicht per „Du“, sondern per „Sie“ zu sein, ja. (...) Die lernen nicht nur im Computerspiel, sondern aus dem Auto rauszudrehen. Die lernen sich nicht ausfragen zu lassen, ob Papa oder Mama zu Hause auf sie wartet, wenn sie von der Schule nach Hause kommen. Die lernen halt einfach ein bisschen wie zu sein. Die lernen ein bisschen... Und macht natürlich einen Ausgleich zum Kindergarten oder Schulalltag, der eh größtenteils geistig, sitzend.“ (K_2, S. 23 / K_2-167)

Kinder lernen laut Angaben des Experten K_2 Strategien für den Echtfall, nicht nur ein Gefahrenabwenden in Computerspielen. Sie sollen lernen, sich aus einem Auto eines Täters „herauszudrehen“ und keine privaten Informationen an potentielle Angreifer weiter zu geben. Durch kluges Agieren mit Köpfchen könnten sie Gefahrensituationen vermeiden. Die Inhalte für Kinder seien grundsätzlich gleich wie bei Erwachsenen:

„Na, die lernen auch das Gleiche. Die lernen auch: ‚Stopp, komm nicht näher‘, die lernen auch Körpersprache und so, die machen sehr ähnliche Geschichten, die machen auch Schlagdrills, natürlich klar lernen die nicht schlagend sich zu verteidigen. Die lernen auch Situationen nach Schulnoten zu lösen. ‚Eins‘ ist, wenn es komplett ohne Anwendung von Kraft (...) geht, einfach nur rhetorisch. Und so auch diese Abstufungen, das heißt die lernen das dementsprechend gemäß den Schulnoten auch dann verschieden zu lösen. (...) Ja, genau: ‚Eins‘ ist die intelligenteste, die trickreichste, dass keinem was passiert, ja, ‚Zwei‘ ist auch Ok. ‚Drei‘ und ‚Fünf‘ ist halt dann Ok., selber eine abkriegt, ‚Vier‘ ist du hast den anderen einmal richtig verhauen müssen, ja. (lacht) Und so halt in Abstufungen, ja. Das schon, das machen die, ja.“ (K_2, S. 24 / K_2-171)

Die Kinder üben, „Stopp“ zu sagen und körpersprachliche Abgrenzungsstrategien. Sie üben in Rollenspielen Hilfe zu holen (K_2-315). Gefahrensituationen würden je nach Gefahrenstufe von eins bis fünf klassifiziert. ‚Eins‘ bedeute, dass keine Anwendung von Kraft nötig sei und einfache verbale Tricks der Verteidigung ausreichen. Bei ‚Vier‘ müsse man bereits den anderen richtig „verhauen“. ‚Fünf‘ bedeute selbst einen Schlag abzukriegen. Kinder könnten sich körperlich nicht gegen Erwachsene wehren, allerdings würden sie dennoch „Schlag-drills“ üben.

„Weil, wie gesagt, körperlich können sie sich nicht behaupten. Wenn ein erwachsener Mann kommt und dem Mädel und dem Buben eine Ohrfeige gibt, egal wie der die Hände halten sollte, das wird nicht funktionieren. Es würde technisch funktionieren, aber sie haben die Feinmotorik, die Motorik dazu noch nicht in dem Alter. Darum geht es um die Bewusstseinsbildung.“ (K_2, S. 42 / K_2-315)

Da Kinder noch nicht über die nötige „Feinmotorik“ verfügen würden, hätten sie körperlich noch keine Chance gegen Erwachsene. Größen- und Gewichtsunterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen bleiben bei dem Experten K_2 als Ursachen für körperliche Unterlegenheit von Kindern allerdings unerwähnt.

Jugendliche, die Selbstverteidigung trainieren, gewännen Selbstvertrauen und Selbstsicherheit. Sie müssten allerdings wissen, dass manche Techniken zwar cool seien, allerdings nicht für den Alltag, sondern nur für den Notfall, geeignet. Sie sollten stolz darauf sein, etwas Gefährliches gelernt zu haben, aber Techniken nicht bei Freunden anwenden:

„Ja es ist cool, es ist halt nicht geeignet für einen Schulraum oder so, es ist für den absoluten Notfall geeignet und 'Du kannst etwas, das gefährlich ist und schätze das mit Respekt und verschone deine anderen, du hast Überlegenheit dadurch.'“ (K_2, S. 41 / K_2-303)

Kindern und Jugendlichen werden in diesem Konzept „gefährliche“ Techniken gelehrt, die allerdings nicht für den Alltag geeignet seien. Gewaltübergriffe und Belästigungen durch Peers in der Schule scheinen nicht Themen in diesem Konzept zu sein.

Wenn Anfragen von Schulen kämen, würden meist eine Trainerin und ein Trainer gemeinsam Selbstverteidigungsangebote für eine Schulklasse anbieten, damit die Kinder und Jugendlichen ausreichend betreut seien (K_2-307).

Für Kinder und Jugendliche werden in diesem Konzept die gleichen Strategien wie für Erwachsene angeboten. Es scheint ein Fokus auf fremde, erwachsene Täter und dem höflichen Umgang mit Erwachsenen zu liegen. Situationen im sozialen Nahraum von Kindern und Jugendlichen zum Beispiel im Bereich der Schule oder im eigenen Bekannten- oder Familienkreis werden im Laufe des Interviews nicht thematisiert.

Es geht vorrangig um den statistisch seltenen, bösen, fremden, erwachsenen Mann, der körperlich überlegen ist.

Insgesamt vermittelt das Konzept einen etwas pathetischen Eindruck. Geschichtliche Narrative und die Berufung auf eine lange Geschichte und Tradition werden mehrfach herausgehoben. Techniken scheinen vorrangig körperlich zu sein.

Als „Gewaltprävention“ bezeichnet der Experte K_2 verbale und körpersprachliche Strategien zum Zeitpunkt des „Vorkampfes“ vor körperlichen Konflikten und Duellen. Sowohl für Erwachsene, als auch für Kinder werden vorrangig Situationen durch fremde Täter auf der Straße thematisiert.

7.6.3 Selbstverteidigungskonzept K_3: „Gewaltprävention und Selbstbehauptung machen 90% im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung aus“

Die Expertin K_3 definiert Selbstverteidigung als Selbstschutz durch körperliche Techniken gegen einen physischen Angriff. Selbstbehauptung sei dagegen auf einer emotionalen Ebene angesiedelt (K_3-20, K_21, K_3-136).

Zielgruppen in ihrer Tätigkeit seien alle Menschen, Kinder, Erwachsene, Frauen, junge Männer, alte Männer, Berufsgruppen. Auch in der Trainerausbildung sei sie europaweit und weltweit tätig (K_3-157, K_3-181, K_3-399).

Die Expertin unterrichtet körperliche Techniken eines bekannten, klassischen Selbstverteidigungskonzepts, gibt allerdings an, nach einem daraus entwickelten sehr individuellen System vorzugehen.

Bei körperlichen Techniken halte sie nichts von „lustigen Befreiungsgriffen“, sondern trainiere einfache körperliche Techniken wie Schlagen oder Treten, da diese schneller erlernbar und in Stresssituationen leichter abrufbar seien, wenn man auf sein Stammhirn zurückgeworfen werde (K_3-204).

Das Wichtigste sei, ein Sicherheitsgefühl mitzunehmen (K_3-366).

Selbstverteidigung für Frauen (K_3)

Für Frauen werde ein einfaches Selbstverteidigungskonzept angeboten. Inhalte seien ein mentaler Teil, Kommunikation, ein Notfallplan, Notfalltechniken, das Umgehen mit Angst und der Einsatz von Sprache und Stimme. Es sei wichtig für Frauen, Kampfgeist zu entwickeln und die eigene Angst als Warnsignal zu erkennen.

K_3: „Ja es ist ein sehr einfaches Konzept, das auf der einen Seite den mentalen oder diesen Selbstbehauptungsteil einmal beinhaltet. Dann die Kommunikation, den Notfallplan oder die Notfalltechniken und ein Empowerment quasi.“

I: „Wie schaut das aus?“ „Wie machen Sie das beispielweise?“

K_3: „Das mag ich auch nicht sagen. Das möchte ich natürlich nicht gerne, meine Konzepte weitergeben, weil das ist ja das, wovon ich lebe.“ (K_3, S. 12 / K_3-193)

Die Expertin gibt an, für Frauen und Menschen, welche nicht regelmäßig Zeit hätten zu trainieren, ein Selbstverteidigungskonzept entwickelt zu haben, das „speziell“ sei. Es beinhalte weniger körperliche Techniken und mehr Gewaltprävention. Sie möchte dieses Programm geheim halten, da sie davon lebe.⁶

Selbstverteidigung für Kinder und Jugendliche (K_3)

Der Stellenwert von Gewaltprävention und Selbstbehauptung sei im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung in Gefahrensituationen 90%. Es laufe der Großteil der Abgrenzung bereits ab, bevor es zu körperlicher Verteidigung komme (K_3-289).

Für Kinder solle ein Selbstverteidigungstraining vorrangig Spaß machen. Es gehe um Bewegungsschulung. Selbstbehauptung stehe im Vordergrund. Körperliche Selbstverteidigung werde im Hintergrund als „Skill“ aufgebaut. Bei jungen Menschen, die bereits von Kindesbeinen bis zum Erwachsenenalter dabei seien, und dann möglicherweise eine Ausbildung als Instruktor machen, sehe man gut ein gesteigertes Selbstbewusstsein, eine hohe Selbstsicherheit und dass deren Bewegungen völlig automatisiert seien (K_3-172).

Wenn Anfragen von Schulen kämen, werde ähnlich wie bei Frauen ein schneller „Crashkurs“ in Gewaltprävention angeboten:

„Nein, also in Schulen geht es auch darum, ähnlich wie bei so Crashkursen für Frauen, da geht es um ein ganz ein kurzes, knappes Konzept. Viel Prävention und wenig einfache (unv.).“ (K_3, S. 23 / K_3-361)

Viel Gewaltprävention und wenige einfache körperliche Techniken würden an Schulen weiter gegeben.

Den pädagogischen Wert von Kämpfen in der Schule sieht die Expertin K_3 folgendermaßen:

„Na ja eben dieses, dieses Erstens hat es etwas absolut Gruppendynamisches und kann in einer Gruppe auflockern und entspannend auch wirken, weil es einfach etwas anderes ist, als ein normaler Sportunterricht. Und natürlich eben Kinder, die lernen sich ein bisschen besser abzugrenzen, das kann in einem Gruppengefüge auch seine Vorteile haben oder in den (...) Ja, das kann einfach im Klassenverband dann eine Auswirkung haben. Klar.“ (K_3, S. 22f / K_3-357)

Die Antwort der Interviewpartnerin kommt etwas zögerlich: „Eben dieses“ Gruppendynamische, die Gruppe auflockern und entspannende Wirken sei etwas anderes als normaler Sportunterricht. Wenn Kinder lernen, sich abzugrenzen, könne das für das Gruppengefüge und das Klassengefüge „auch seine Vorteile haben“. Es

⁶ vgl. Kapitel 7.5.3 „Selbstverteidigungskonzept K_3: ‘Gewaltprävention bedeutet, auf das Bauchgefühl zu hören, um Gefahrensituationen zu vermeiden’“ und Kapitel 7.6.13 „Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten“

scheint so, als ob sich die Interviewpartnerin mit der Fragestellung, was das Konzept in der Schule bewirken solle, das erste Mal auseinandergesetzt habe.

Die oben zitierte befragte Expertin erweckt den Eindruck, dass vonseiten des Selbstverteidigungskonzeptes nicht ganz klar sei, was in einer Schule mit dem Angebot bewirkt werden wolle. „Gruppendynamisches“ innerhalb einer Doppelstunde oder eines Nachmittages bewirken zu wollen, ist ein hehres Ziel, das kaum ohne klare Zielsetzungen erreicht werden wird.

Die Kürze, in der Inhalte des eigenen Selbstverteidigungskonzeptes K_3 behandelt wird, ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Interviewpartnerin Inhalte bewusst geheim halten möchte, da sie Angst hat, ihr Konzept werde von anderen Anbietern kopiert. Dieser Drang zur Geheimhaltung ist allerdings nicht nachzuvollziehen. Die wenigen in diesem Kapitel bekannt gegebenen Inhalte der Expertin K_3 unterscheiden sich kaum von jenen anderer Anbieter. Inwieweit es daher sinnvoll ist, daraus ein Geheimnis zu machen, bleibt dahingestellt.⁷

7.6.4 Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_1: „Selbstverteidigung bedeutet: ‘Ich erwarte Respekt und Achtung in meinem Leben und bin in der Lage, das durchzusetzen’“

Zielgruppen dieses Konzeptes sind Mädchen, Frauen und Kinder. Es wird außerdem mit Menschen, die von rassistischer Gewalt betroffen sind, gearbeitet oder mit obdachlosen Frauen. Auch professionelle Gruppierungen, wie beispielsweise Kindergartenpädagoginnen und Pädagogen oder Firmen und Trainerinnen und Trainer sind Zielgruppen.

Subjektive Definition von Selbstverteidigung (Fem_1)

Die Expertin sieht Selbstverteidigung nicht als körperliches Konzept, sondern als eine Lebenseinstellung:

„Ich sehe das als eine Einstellung, dass wir für uns, ich sage immer, wir müssen eine neue Norm in der Gesellschaft kreieren, vor allem für Frauen, dass wir sagen: Ich sage ich erwarte Respekt in meinem Leben. Und dass wir in der Lage sind das durchzusetzen. Weil Selbstverteidigung ist, was wir vierundzwanzig Stunden eigentlich machen und es ist nicht eine Sache von ‘Wenn ein Angriff kommt, dann wehr ich mich’, sondern mehr eine Einstellung, die wir haben und diese Einstellung ist: ‘Ich bin ein Mensch, der Achtung erwartet. Und wenn ich anderen Leuten mit dieser Einstellung begegne, dann kommt entweder Achtung, was ich eigentlich erwarte oder ich bin in

⁷ Weitere Ausführungen zum Phänomen der „Geheimhaltung“ in Selbstverteidigungsangeboten finden sich im Kapitel 7.6.13 „Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten: ‘Unser Konzept und unserer Technik funktioniert am besten’“

der Lage, das dann durchzusetzen'. Und dass ich mich nicht damit abfinde, dass ich mit weniger Achtung behandelt werde oder mich niemand so heruntermacht. Ja, und das heißt dann auch, dass ich nicht nur Achtung erwarte, aber dass ich auch Achtung vor mir selbst habe und das ist meine Grundeinstellung: Achtung ist auch Achtung für andere Menschen. Und dass wir das vorleben und dass wir in eine Gesellschaft gehen mit Achtung vor anderen Menschen, mit dieser Erwartung nicht nur für uns selbst, sondern für alle. Und da müssen wir dementsprechend handeln. Und dann hat Selbstverteidigung nicht nur mit Frauen und Männern zu tun, sondern auch in Bezug auf Rassismus, Behindertenfeindlichkeit, ältere Menschen, für Kinder, dass wir auch einfach Achtung vor allen Menschen haben. So einfach ist das. Und das ist eigentlich die Grundlage für die gesamte Arbeit, die wir hier bei uns machen. Wir verbeugen uns immer voreinander am Anfang der Trainingsstunde, um immer dieses Zeichen von Achtung präsent zu haben. Wir verbeugen uns, wenn wir in den Trainingsraum gehen, um dieses Zeichen von Respekt immer zu zeigen.“ (Fem_1, S. 1f / Fem_1-17)

Es gehe um das Vorleben einer Lebenseinstellung von Respekt und Achtung voreinander. Das Wissen und die Überzeugung: „Ich bin ein Mensch, der Achtung erwartet“, sei Voraussetzung für die Entschlossenheit, diesen Respekt voreinander auch einzufordern, wenn jemand anderer mich abwertet oder verletzt. Diese Grundeinstellung zur Selbstverteidigung würde nicht nur Frauen und Männer betreffen, sondern alle Formen von Herabwürdigungen, wie beispielsweise Rassismus, Behindertenfeindlichkeit oder Abwertung von älteren Menschen. Feministische Selbstverteidigung richte sich einerseits vorrangig gegen Gewalt an Frauen und Kindern und gegen sexistische Gewalt. Andererseits sei seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts für Feministinnen auch ein starker Fokus auf Rassismus und andere Formen von Ungleichheiten gerichtet.

Um tatsächlich in der Lage zu sein, sich selbst verteidigen zu können, müsse man ein Handlungsrepertoire erlernen, um für Gewaltsituationen gewappnet und wehrhaft zu sein. In Selbstverteidigungskursen werde ein „Notfallkoffer“ für solche Situationen gepackt, der verbale Techniken, Stimmtechniken, körpersprachliche Techniken oder Abgrenzung durch Augenkontakt und einfache körperliche Techniken enthalte. Mit einem „leeren Koffer“ von Selbstverteidigungsfähigkeiten sei man nicht in der Lage, Angreifern zu sagen: „Fass mich nicht an, hau ab, lass mich in Ruhe!“ und auch nicht, sich körperlich zur Wehr zu setzen. Es sei entscheidend zu erkennen, was ich will und das dann durchzusetzen. Es sei viel zu spät gehandelt, wenn man in Konflikten auf eine körperliche Ebene gehen müsse, da es zahlreiche Vorstufen von Handlungsmöglichkeiten gebe (Fem_1-24).

Die Expertin Fem_1 geht davon aus, Gewalt gegen Frauen passiere nicht plötzlich durch völlig unbekannte Personen, sondern meist durch bekannte Täter, wobei sich Gewalt über einen längeren Zeitraum anbahne. Es gebe fünf Phasen der Gewalt gegen Mädchen und Frauen. Der Täter plane seine Tat, wähle das Opfer bewusst aus und teste, wie viel Widerstand zu erwarten sei. Er versuche danach be-

wusst Situationen zu schaffen, in denen er alleine mit dem Opfer sein könne. Meist wende er erst nach längerer Anbahnung massive körperliche oder sexuelle Gewalt an. Deshalb bestünden für Mädchen und Frauen zahlreiche Möglichkeiten, Gewalt rechtzeitig abzustoppen, wenn sie Entschlossenheit und Wehrhaftigkeit zeigen. Mit einer selbstbewussten Körperhaltung und abgrenzenden verbalen Reaktionen ließe sich Gewalt in ihrem Frühstadium stoppen. (Fem_1-21)⁸

Schreien, kämpfen und weglaufen seien die besten drei Selbstverteidigungstechniken, die man Angreifern entgegensetzen könne (Fem_1-30). Das Ziel sei, den Täter rechtzeitig abzustoppen (Fem_1-99). Dabei sei nicht wichtig, bestimmte körperliche Techniken anzuwenden, sondern Kampfeswillen zu zeigen und zu „kämpfen, kämpfen, kämpfen“. Für Frauen und Mädchen mache dieses Bewusstsein, das Recht zu haben, sich Respekt zu erkämpfen und einen Notfallkoffer von Selbstverteidigungsfähigkeiten parat zu haben eine zentrale Bedeutung für Empowerment in ihrem Leben aus, die sie nach einem Selbstverteidigungskurs für ihr privates Leben mitnehmen würden. Sie berichtet stolz von einem gelungenen Beispiel:

„Weißt du für mich ist das wirklich so, die Frauen die anrufen und sagen: ‘Weißt du ich habe vor dreißig Jahren einen Kurs mit dir gemacht, und ich denke immer wieder da dran, was ich da gelernt habe, ja und ich bin so dankbar, dass ich diesen Kurs gemacht habe, weil er so einen Unterschied in meinem Leben gemacht hat und jetzt ist meine Tochter achtzehn, ich möchte, dass sie einen Kurs bei dir macht.’ Weißt du? Das ist für mich Erfolg. Das ist super!“ (Fem_1, S. 32f / Fem_1-238)

Sie sieht körperliche Techniken nicht als zentral an in Selbstverteidigungskursen, sondern die Entwicklung einer inneren Lebenseinstellung der Wehrhaftigkeit (Fem_1-238).

Selbstverteidigung bedeute nicht, den eigenen Raum einschränken zu lassen, weil man Angst vor Tätern habe und diese einen „draußen“ überfallen könnten, sondern das Gegenteil, für sich ausreichend Raum zu beanspruchen:

„Es war mir sehr klar, als ich ein Forschungsprojekt (...) über Frauen und Gewalt gemacht habe. Ein Teil davon war ein Telefoninterview, wo wir x-tausend von Frauen angerufen haben und dann gefragt haben über verschiedene Sachen, die mit Gewalt zu tun haben. Häufig kam die Antwort bei der Frage: ‘Hast du Angst, wenn du abends raus gehst?’ Und die Frauen haben immer gesagt: ‘Nein, ich habe überhaupt keine Angst, weil ich nie abends rausgehe. Nein, ich habe überhaupt keine Angst, weil ich nie mein Haus verlasse.’ Ja, das ist so!! Es ist wirklich so.“ (Fem_1, S. 10f / Fem_1-55)⁹

8 vgl. Kapitel 7.2.3 „Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewalt als Prozess versus ‘situativer Moment’ der Gewalt“

9 vgl. Kapitel 7.1.2 „Subjektive Wahrnehmung von Gewalt“ und Kapitel 7.4.1 „Umgang mit Statistiken und medialer Darstellung von Gewalt“

In der Selbstverteidigung sei nicht das Ziel zu lernen, Situationen und Orte zu vermeiden. Unbegründete Ängste würden vielfach bereits jetzt die Lebensqualität und den Bewegungsraum von Frauen und Mädchen stark einschränken. Zahlreiche Mädchen und Frauen würden sich abends nicht alleine aus dem Haus trauen, um nicht Opfer von Überfällen zu werden. Sicherheit sei ein subjektives Gefühl. Die Angst vor Dunkelheit oder vor bestimmten Orten führe für viele Frauen zu Vermeidungsstrategien, die ihre Lebensqualität einschränke, anstatt sich selbstbewusst Raum zu nehmen.

„Ja, weil mein Ziel ist, dass jede Frau, jeder Mann sieht, dass Frauen stark sind. (...) Die Menschen sollen genau sehen, dass Frauen in der Lage sind, was zu tun. So stehe ich dazu.“ (Fem_1, S. 41/ Fem_1-345)

„Ich denke, was Männer mehr unsicher macht, ist, nicht genau zu wissen, um die Frau. Weißt du, wenn der anmacht oder belästigt, ob sie dem Mann ein paar Zähne rausschlägt oder nicht. Er soll genau wissen, dass die Frauen in der Lage sind, das zu tun.“ (Fem_1, S. 42 / Fem_1-347)

Die Expertin Fem_1 sieht es als Ziel für sich selbst als Selbstverteidigungstrainerin, Frauen und Mädchen wehrhaft zu machen gegen sexistische Angriffe von Männern. Frauen und Männer sollten erkennen, dass Frauen stark seien und in der Lage, sich zu wehren. In einer patriarchalen Gesellschaft seien Frauen oft nicht selbstbewusst genug, sich zu wehren. Wenn Täter nicht sicher sein könnten, ob Opfer sich kratzbürstig wehrten, würde dies ihr Agieren von vornherein einschränken. Jeder solle wissen, Frauen seien in der Lage, sich zu wehren.

„Deswegen sehe ich das, was wir machen als politisch, ich sehe das nicht nur von einer Kriminalperspektive aus oder so, dass die dann im Gefängnis landen, das ist nicht mein Ansatz. Mein Ansatz ist, Frauen müssen befreit werden von diesem Patriachat. Das Patriachat muss weg. Und ich sehe, dass Gewalt gegenüber vor allem Mädchen der absolute Muskel ist hinter dem Patriachat, der uns in Angst lässt und uns unorganisiert lässt und nicht in die Lage, uns zu wehren auch auf einer politischen Ebene. Und ich sehe auch: Die Gewalt gegenüber schwarzen Menschen, die Gewalt gegen Flüchtlinge ist genau das Gleiche.“ (Fem_1, S. 6f / Fem_1-34)

In diesem Zitat betont die Expertin, dass sie die Arbeit in feministischen Selbstverteidigungskursen als etwas Politisches betrachtet mit dem Ziel patriarchale Strukturen zu beseitigen. Gewalt gegen Mädchen und Frauen und auch rassistische Formen von Gewalt basierten auf ungleichen Hierarchien. Gewalt an Mädchen und Frauen oder anderen benachteiligten Gruppierungen werde in dem Bewusstsein ausgeübt, dieses Machtungleichgewicht möglichst beizubehalten. Daher richte sich feministische Selbstverteidigung gegen alle Formen von Hierarchien und versuche diese aufzulösen.

Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes Fem_1 für Frauen, Mädchen und Kinder

Das Konzept Fem_1 setzt sich vorrangig mit sexistischen Gewaltformen gegen Frauen und Mädchen auseinander und mit den Themen sexueller Missbrauch, Gewalt in heterosexuellen und lesbischen Beziehungen und Rassismus. Inhalte und Methoden sind dabei das Erlernen verbaler Abgrenzungstechniken gegen fremde und bekannte Männer und in Beziehungssituationen. Auch Informationen aus der Forschung über Gewalt werden an Mädchen und Frauen weitergegeben. Es wird durch Übungen das Bewusstsein und die Aufmerksamkeit von Mädchen und Frauen geschärft, Konflikte und Übergriffe rechtzeitig abzustoppen bevor es zu körperlicher Gewalt kommt (Fem_1-21).

Das Ablegen von Hemmschwellen, um in Übergriffssituationen erfolgreich agieren zu können, körpersprachliche Techniken, wie beispielsweise „Powerposing“ sind Themen des Konzeptes Fem_1. Es geht auch darum in Körperübungen und Abstandsübungen zu erkennen, wo eigene Grenzen sind, und wie sie gesetzt werden, um Belästiger und Angreifer abzuwehren. Es werden einfache körperliche Techniken gelehrt, wie beispielsweise Befreiungstechniken, Bodentechniken oder Schwachpunkttechniken, bei denen versucht wird, Täter an körperlichen Schwachstellen, wie Augen, Nase, Gesicht oder Genitalien zu treffen. Auch der Umgang mit Waffen ist Thema. Es geht immer darum, Gefahrensituationen rechtzeitig zu erkennen und zu stoppen. Aus feministischer Perspektive wird auch die politische Bedeutung von Gewalt gegen Frauen thematisiert und die Solidarität unter Frauen angeregt beispielsweise bei Gefahrensituationen mit mehreren Tätern. Verbalen Konfrontationstechniken und körpersprachlichen Techniken kommt inhaltlich ein großes Gewicht zu in diesem Konzept, da diese als Strategien in den Vorstufen körperlicher Gewalt zum Erfolg führen, körperliche Techniken würden häufig erst sehr spät in Konflikten relevant:

„Auf jeden Fall, weil die fünf Phasen von Gewalt, wir brauchen alle anderen Techniken, die körperlichen Techniken kommen wirklich nur in der fünften Phase und ich will Frauen für den Alltag bewaffnen. Und für mich ist das wichtig.“ (Fem_1, S. 32 / Fem_1-230)

Es gehe darum, möglicher körperlicher Gewalt durch das eigene Auftreten, körpersprachliche oder verbale Techniken so zu begegnen, dass diese gar nicht stattfinden. Es sei nicht das Hauptziel von Selbstverteidigung, einen körperlichen Angriff mit bestimmten körperlichen Techniken abzuwehren, sondern ihn vorweg zu unterbinden. Wer selbstbewusst auftrete und rechtzeitig Wehrhaftigkeit signalisiere, werde in den meisten Fällen gar nicht angegriffen.

Mädchen und Frauen zu Wehrhaftigkeit anzuregen und eigene Hemmschwellen abzulegen ist ein zentrales Thema im Konzept Fem_1.

Die Expertin Fem_1 betont, laut Hannover Studie von Susanne Bauer würde bei 86% der Frauen, die Widerstand zeigten, der Täter von seiner Tat ablassen (Fem_1-28).

Die Interviewpartnerin Fem_1 geht davon aus, perfekte Techniken zu lernen, sei nicht wichtig für Frauen, sondern der Wille sich zu wehren:

„Nicht dass jemand sagt: ‘Dann habe ich die Bodentechnik Nummer drei gemacht’, oder was für ein Schrott! Und ich sage den Frauen in meinem Kurs: ‘Du wirst dich an diese Techniken nie erinnern. Du wirst dich nie erinnern, ja. Es ist nicht schlimm, dass du sie gemacht hast, weil du weißt, dass du etwas machen kannst, wenn du auf dem Boden bist.’ Völlig egal, das ist völlig egal! Du musst einfach kämpfen, kämpfen, kämpfen, weißt du die Einstellung! Das musst du haben. Mach den Typ fertig, du kommst hier raus mit deinem Leben. Das ist wirklich, ich bin dein Cheerleader dafür. Du kannst es machen, du kannst es schaffen. Und das ist, was ich will. Ich will, dass sie rausgehen mit dieser Power in sich, dass sie an sich glauben, und dann das mit den Techniken, die sind Quatsch.“ (Fem_1, S. 32f / Fem_1-241)

Wesentlich in Gewaltsituationen sei also nicht das Anwenden komplizierter Techniken, sondern das Signal von Wehrhaftigkeit beispielsweise durch Körpersprache und Stimme beziehungsweise körperliche Abwehr durch einfache, natürliche Bewegungen. Ziel sei, die eigene innere Einstellung und Entschlossenheit zu entwickeln, für sich selbst einzutreten und das Erkennen des eigenen Rechts, „Nein“ zu sagen, wenn andere Grenzen überschreiten.

Die Expertin Fem_1 meint:

„Ich finde die größte Waffe, die ein Angreifer gegen uns hat, ist unsere eigene Angst. Und diese Angst zu haben ist in uns eintrainiert, seit wir klein sind. Wir sind sozialisiert in Angst, diese Angst ist Teil von dem Plan für den Angreifer. Ich sage immer, der Angreifer sucht eine Frau oder ein Mädchen, von denen er keinen Widerstand erwartet. Er will Macht und Kontrolle haben. Erst sucht er eine Frau oder ein Mädchen aus, von denen er keinen Widerstand erwartet. In seiner Phantasie sieht er die Frau oder das Mädchen an, sie hat vor ihm Angst, sie schaut ihn mit großen Augen an, macht „Ah, ah, ah“ und dann fühlt er sich bestätigt in seiner Macht und Kontrolle.“

Als Strategie empfiehlt sie:

„Ja. Das heißt unsere Angst ist Teil von seinem Plan. Dann müssen wir einen anderen Plan haben und unser Plan muss anders aussehen. Und diese Angst muss ersetzt werden mit Mut, Entschlossenheit, Klarheit. Wir müssen schreien, kämpfen und weglaufen. Das ist mein Rat. Schreien, kämpfen weglaufen und alles was dazugehört, weil ich vorher schon gesagt habe, dass die besten drei Techniken sind: Schreien, kämpfen, weglaufen. Und je früher wir das einsetzen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass wir aus dieser Situation herauskommen, je energischer wir mit unserem Widerstand sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass wir herauskommen.“ (Fem_1, S. 5f / Fem_1-31)

Die eigene Angst abzulegen und stattdessen Entschlossenheit, Klarheit, Kampfeswillen zu zeigen, laut zu schreien oder wegzulaufen seien die einzigen erfolgreichen Strategien gegen Angreifer.

Die Expertin Fem_1 geht davon aus, dass es bei Frauen große, sozialisatorisch bedingte Hemmungen gebe, Täter zu verletzen, auch wenn bereits große Gefahr bestehe, selbst verletzt zu werden. Dies widerspreche der typischen Frauenrolle. Sozialisation, Erwartungshaltungen der Gesellschaft bewirkten ein Einfügen in klassische Rollen. Frauen würden eine Opferrolle einnehmen, anstatt sich zu verteidigen. Dies führe zu gelernter Hilflosigkeit (Fem_1-82, Fem_1-283). Fast jede Frau sehe sich als Pazifistin. Allerdings könne man nur Pazifistin sein, wenn man in der Lage sei, im Notfall auch gewalttätig zu sein und bewusst entscheide, dies nicht zu sein. Es sei technisch nicht schwierig, sich zu verteidigen und beispielsweise im Ernstfall mit den Fingern oder mit einem Bleistift die Augen des Täters zu verletzen, dennoch bestünden große Hemmungen, dies zu tun oder es sich vorzustellen (Fem_1-94).

„Ja, es ist ein großer Weg da und ich sage: Ich will, wenn du aus dem Kurs hinauskommst, dass du gar keine große Frage mehr in deinem Kopf hast: ‘Kann ich das machen?’ Ob ich das mache oder nicht. Weißt du es muss einfach hier und jetzt klar sein. Weil wenn du es nicht machst, hast du einen Mann, der bereit ist, dich zu verletzen oder zu töten. So. Und was ist deine Entscheidung dazu?“ (Fem_1, S. 15 / Fem_1-85)

Die Expertin Fem_1 geht davon aus, bei Konflikten unter Männern ginge es hauptsächlich darum zu beweisen, wer der „Alpha“, also der Mächtigere sei. Frauen, die von Männern angegriffen würden, hätten es insofern leichter. Es gehe dabei nicht um einen Machtkampf gegenseitiger Anerkennung. Männer würden ohnehin annehmen, dass sie die Stärkeren seien. Frauen brauchten daher Männern nur auseichend und entschlossen zeigen, dass diese kein leichtes Spiel mit dem ausgewählten Opfer hätten (Fem_1-414).

Sie meint, Männer hätten vielfach weniger Hemmungen, Gewalt auszuüben:

„Oder wenn eine Waffe irgendwo kommt, ja. Wenn man mit einer Pistole irgendwo übt. Die Männer wollen sie in die Hand nehmen und damit zielen und die Frauen gehen alle in einen anderen Raum. Ob es ein Messer ist, egal was es ist, die Frauen sehen sich immer auf der anderen Seite der Waffe und die Männer sehen sich immer hinter die Waffe.“ (Fem_1, S. 15 / Fem_1-87)

Männer seien also schneller bereit sich zu verteidigen und Waffen zu nutzen, Frauen dagegen würden nicht daran denken, die Waffe aktiv in die Hand nehmen zu können, sondern sähen sich als Opfer. Männer würden anders erzogen und hätten mehr „Übung“ in Gewalt, beispielsweise über spielerische Zugänge in Computerspielen. Es sei grundsätzlich nicht Ziel, Tötungsmaschinen aus Kursteilnehmerinnen zu machen, allerdings eine klare Reflexion von Gefahrensituationen vorzunehmen und naheliegende, einfache Möglichkeiten der Verteidigung zu nutzen (Fem_1- 87). An der Stelle, wo Selbstverteidigung gefragt sei, müssten Frauen sich aus ihrer typischen Frauenrolle, mit der verbunden sei, niemanden verletzen zu wollen, lösen, um sich erfolgreich abgrenzen zu können. Für Frauen in einem

Patriarchat sei die Opferrolle eine permanente Grundlage ihres Lebens, unabhängig ob sie sich wehren könnten oder nicht. Wichtig sei, diese zu erkennen und aufzulösen (Fem_1-283).

Die Expertin Fem_1 legt einen großen Wert auf das Ablegen der Opferrolle von Frauen. Auch andere Expertinnen und Experten gehen davon aus, dass Frauen teilweise Hemmungen hätten sich zu wehren (K_1, K_2, K_3, Fem_2, LP_1, LP_2). Allerdings besteht eine gewisse Gefahr bei einer zu starken Betonung „gelernter Hilflosigkeit“ von Frauen und deren Opferrolle, stereotype Sichtweisen weiter zu tradieren.

Die Expertin betont, auch der Austausch über erfahrene Gewalt und Rollenspiele hätten eine wichtige Bedeutung, um Gewaltsituationen vermeiden zu lernen. Allerdings würden nicht alte, bereits erfahrene Gewaltsituationen in Rollenspielen neu aufgerollt:

„Ja, auf jeden Fall, jede Menge Rollenspiele. (...) Auf jeden Fall machen wir das, aber ich spiele keine alten Situationen wieder. Das finde ich einfach absolut- Es ist nicht die gleiche Frau und du bist nicht in der gleichen Situation. Es wird nie in diese Situation wieder kommen, gerade weil du in diese Situation schon erlebt hast. Weißt du, da arbeiten wir einfach vorwärts. (...) Ja, ich glaube, alle diese Situationen, die passiert sind, sind Situationen, die nie wieder passieren werden. Weil die Frau die Erfahrung gemacht hat, weil sie jetzt in einem Selbstverteidigungskurs ist. Und was nützt das, zu sagen du hättest das und das machen können. Nein, sie hätte es nicht machen können, sonst hätte sie das gemacht. Ja, sie konnte es nicht machen, weil es nicht in ihrem Repertoire war, sie hatte es nicht da drinnen. Jetzt hast du Sachen, die drinnen sind, dann kommst du nicht mehr in diese Situationen, weil du schon einen ganz anderen Blickwinkel von Sachen hast. Und nur die Tatsache, dass eine Frau schon vergewaltigt worden ist, hat ihr Leben so geändert, dass sie nicht in die gleiche Situation noch einmal kommen würde. Weißt du. Und wenn sie jetzt einen Selbstverteidigungskurs macht, und ich finde es absolut sinnlos da herum zu hampeln, was da vorher irgendwie gewesen ist. Mit welchem Ziel sollen wir das machen?“ (Fem_1, S. 35f / Fem_1-270)

Frauen, denen Gewalt passiert sei, hätten ihr Bestmögliches in diesem Moment getan. Man diskutiere und tausche sich gegenseitig aus über erfahrene Gewalt, allerdings sei es nicht sinnvoll, alte Situationen neu durchzuspielen. Es könnten Schuldgefühle bei Frauen auftauchen, die meinen, in der Gewaltsituation selbst etwas falsch gemacht zu haben.

„Ja, genau oder Frauen sagen: ‘Ich war in so und so einer Situation habe ich das erlebt.’ Wir können darüber immer diskutieren. Aber immer mit diesem: ‘Hey, weißt du, du hast dein Bestes getan und bist jetzt rausgekommen, ja. Du bist jetzt hier und das ist schon gut.’ Doch es macht keinen Sinn, zu sehen, was du hättest machen können.“ (Fem_1, S. 36 / Fem_1-278)

Die Expertin erzählt von einer Situation, in der sie selbst handlungsunfähig war:

„Ich hatte auch selbst die Erfahrung gehabt mit einem Mann, der eine Pistole, wo er eine Pistole irgendwie, ich habe getrampt, er hat sie rausgeholt und hat sie auf das Armaturenbrett hingetan. Und ich kann nicht sagen in der Situation, diese Pistole habe ich so gesehen. (Anm. Verf.: zeigt eine Geste Pistole gegen Kopf gerichtet) Komplett gegen mich gerichtet. Ich bin nicht auf die Idee gekommen, dass ich selber die Pistole hätte in die Hand nehmen können, weißt du. Jeder kann das sagen, von außen betrachtet, kann jeder sagen: 'Ja das ist doch ganz klar' Aber mir mit meiner Sozialisation in der Situation, habe ich es nicht gesehen. Ich hatte diese Waffe nur als eine Bedrohung gegen mich gesehen, obwohl es ein neutraler Gegenstand war. Ich hätte sie in der Theorie genauso in die Hand nehmen können, aber war nicht drin. Ja. Gut das war für mich eine Erkenntnis: 'Aha, ich kann davon lernen.' Es ist auch gut, dass ich das anderen Frauen erzählen kann, weil ich kann mich sehr gut damit identifizieren. Und ich bin die große, starke Kampfes-trainerin.“ (Fem_1, S. 36f / Fem_1-282)

Als Kampftrainerin zu verstehen, was es heißt handlungsunfähig zu sein, sei eine wertvolle Erfahrung, die sie nun an Frauen weitergeben könne.

Die Expertin Fem_1 meint, es helfe Frauen nicht, im Nachhinein Schuldgefühle zu haben oder „Was wäre wenn“- Spiele durchzuspielen, in denen man die Situation besser lösen könne.

Die Selbstverteidigungstrainerin Fem_1 versucht außerdem für Mädchen und Frauen das Spüren der eigenen Kraft zu einem zentralen Lerninhalt zu machen:

„Erstens müssen Frauen und Mädchen ein bisschen ein Gefühl für ihren Körper bekommen, das auf jeden Fall. Wir haben auch Sandsäcke und eine Puppe, wo voll drauf gehauen werden kann. Das finde ich gut, aber ich finde es auch gut, dass sie gegenseitig die Pratzten füreinander halten, dass sie merken: „Wow“. Wenn jemand merkt, was für eine Kraft sie haben, weil sie sie kaum füreinander halten können, wenn sie in voller Härte da draufgehen. Und das ist finde ich ein sehr wichtiges Erlebnis. Simone de Beauvoir hat gesagt: 'Eine Revolution, die nicht in die Muskeln geht, hat keine Chance.' Und das finde ich auch, ja. Sie muss einfach an ihrem eigenen Körper spüren, was in ihnen drinnen steckt. Und das gibt ihr dann wieder in das Mark oder in den Mut zu sagen: 'Hör damit auf, lass mich in Ruhe, einen Schritt zurückgehen, geh weg!'" (Fem_1, S. 4 / Fem_1-24)

„Revolution“ und sich gegen Übergriffe zu wehren brauche das Selbstbewusstsein, sich auf sich, den eigenen Körper und die eigenen Muskeln verlassen zu können. Dann erst hätten Mädchen und Frauen auch die Entschlossenheit deutlich „Nein“ zu Belästigern oder Angreifern zu sagen und es durchzusetzen.

Die befragte Trainerin Fem_1 sieht erfolgreiche körpersprachliche und verbale Abgrenzung als wesentliche Vorstufen körperlicher Gewalt, die verhindern sollen, dass es überhaupt zu einem körperlichen Übergriff kommt. Andererseits sei das körperliche Spüren der eigenen Kraft und Erkennen „Wow meine Partnerin kann den Schlagpolster kaum halten, wenn ich zuschlage“ die Basis um sich in

Alltagssituationen und Vorstufen zu körperlicher Gewalt mit Entschlossenheit abzugrenzen und „Nein“ zu sagen. Die Sicherheit zu wissen, man könne im Notfall körperliche Kraft anwenden, gebe Selbstvertrauen:

„Auf jeden Fall. Es gibt uns Mut, weil ich weiß, ich kann mich auf mich verlassen. Und das brauchen wir, wir brauchen diese Gefühle, ich kann mich auf mich verlassen, ich kann hier etwas machen.“ (Fem_1, S. 5 / Fem_1-28)

Körperliches Training, das Wissen um körpersprachliche Strategien des Powerposings und die Kraft der eigenen Stimme führten zu Selbstbewusstsein und der Sicherheit für Mädchen und Frauen „Ich kann mich auf mich verlassen“.

7.6.5 Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: „Selbstverteidigung ist eine Möglichkeit, die Gesellschaft zu verändern“

Zielgruppen dieses Konzeptes sind Mädchen und Frauen. Es werden im eigenen Verein und beispielsweise in Jugendzentren, in Volkshochschulen, Schulen, für Migrantinnen, für lesbische Frauen, für behinderte Frauen, für schwarze Frauen oder bei Anfragen von Arbeitskolleginnen speziell abgestimmte Kurse angeboten. Die Kosten für Kurse richten sich nach den sozialen Möglichkeiten der Teilnehmerinnen und sind insgesamt gering gehalten.

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (Fem_2)

Die befragten Expertinnen von Fem_2 sehen feministische Selbstverteidigung und ihr Konzept als eine Bewegung, die versucht, Lebensbedingungen und Geschlechterrollen von Frauen in einer patriarchalen Gesellschaft bewusst zu machen, um diese verändern zu können. Sexismus und patriarchale Machtstrukturen zwischen Männern und Frauen betreffen jede Frau. Es seien nicht nur „die anderen“ Frauen betroffen, die in Frauenhäusern Unterschlupf suchen, sondern das Leben jeder einzelnen Frau sei von patriarchalen Machtstrukturen beeinflusst (Fem_2-84).

Feministische Selbstverteidigung begreift sich daher nicht nur als körperliches Selbstverteidigungskonzept, sondern gehe auch der Frage nach, was es in einem patriarchalen Gesellschaftssystem bedeute, als Mädchen und Frau sozialisiert zu sein und welche Einschränkungen und Möglichkeiten sich daraus ergeben:

„Was heißt da, wie wächst du als Mädel auf oder als Frau, was heißt das sozusagen, welche Möglichkeiten hast du? Also sozusagen, dass jetzt auch die Frage ist, wenn man die ökonomischen Strukturen hernimmt für Frauen sozusagen, dass sie zu bestimmten Berufen keinen Zugang haben, dass sie ein Drittel weniger verdienen, dass die Arbeiten, die Frauen tun, entweder unsichtbar sind oder weniger wert sind. Das spielt zum Beispiel da auch alles eine Rolle. Bis zu dem: Du wächst auf, dass du immer so das Gefühl hast, was ist ein „ordentliches Mädel“, du sollst irgendwie lächeln du bist zuständig, dass irgendwie alles nett ist, du sollst attraktiv sein. Also ´es gehört sich`, dass

du einen Buben als Freund hast. Wenn du eine Partnerschaft mit einem Mann hast, dann bist du etwas 'Richtiges'. Eine 'richtige' Frau wirst du, wenn du ein Kind bekommst. Also hundert, da gibt es ganz viele Sachen sozusagen wie man lebt. Was sind sozusagen die Strukturen in einer Gesellschaft. Und weil da sozusagen die Gewalt, die man erlebt, die man sehr oft vereinzelt erlebt, dass man das in einem Zusammenhang auch begreift. Das hat damit zu tun, wie die gesellschaftliche Struktur ist. Und das ist ja genau die Crux bei der sexistischen Gewalt sehr viel, die ist ja sehr vereinzelt. Also Vergewaltigungen, Übergriffe in Beziehungen, das ist ja meistens in einem sehr geschlossenen Raum (lacht), sage ich jetzt einmal, sehr oft. Und das ist eine totale Vereinzelung und gleichzeitig gibt es aber genauso also permanente- an die Öffentlichkeit, schaue dir die Werbung an, wie kommen Frauen vor? Schaue dir die ganze Pornografisierung von Frauen an. Also permanent werden Frauen präsentiert, die sozusagen zum Anglotzen, zum Angreifen, zum Benutzen sind und das wirkt auf jede von uns. Und das auch, also so etwas auch überhaupt bewusst zu machen, dass das zusammenhängt. Für das, für eine Veränderung, wenn man wirklich davon redet, dass da Selbstverteidigung ein wesentlicher Teil ist. Aber es braucht Gesellschaft, du hast, das muss grundsätzlich verändert werden. Dass das aufhört. Weil es ist sozusagen in der Selbstverteidigung ist ja nicht nur die Frage, wehrt sich eine Frau gegen einen Typen oder gegen einen Gewalttäter, das ist immer ein Teil. Aber es braucht ja quasi eigentlich, wenn man das jetzt grundsätzlich denkt, wenn man sagt, es geht auch darum, dass eine Gewalt gegen Frauen jetzt nicht stattfindet, da muss sich strukturell ganz viel verändern. Und da ist Selbstverteidigung ein wesentlicher Teil, aber da kommt noch viel anderes dazu.“ (Fem_2, S. 11f / Fem_2-112)

Feministische Selbstverteidigung wird als Möglichkeit gesehen, Gesellschaft zu verändern. Ziel ist es unter anderem, bewusst zu machen, dass patriarchale Machtmechanismen laufend auf das Leben von Frauen wirken. Sozialisation in einer patriarchalen Gesellschaft bedeute für Frauen viele Formen von Einschränkungen zu erleben. An die eigene Geschlechtsrolle seien zahlreiche Erwartungshaltungen geknüpft und „klassische“ Tätigkeiten von Frauen würden geringer entlohnt. Erziehungsarbeit werde in unserer Gesellschaft noch immer zu einem großen Teil von Frauen geleistet und werde weniger geschätzt oder als selbstverständlich gesehen. Die Erwartungshaltung bei Mädchen sei mehr als bei Jungen, immer höflich und nett zu sein. Auch der Erwartungshaltung in dieser Gesellschaft nur dann eine „richtige“ Frau zu sein, wenn man einen Partner und Kinder habe, seien Frauen ausgesetzt. Auf Plakaten und in Werbungen in der Öffentlichkeit würden Schönheitsideale und pornografisierende Darstellungen von Frauen das eigene Bild über Schönheit, Sexualität und Partnerschaft und das eigene Leben massiv beeinflussen. Frauen seien in ihrem Alltag permanent sexistischen Belästigungen ausgesetzt. Gleichzeitig seien sie sehr häufig damit konfrontiert in einer Partnerschaft Gewalt zu erleben. Diese Einsamkeit und Isolierung in Partnerschaften stehe in krassem Gegensatz zu dem pornografischen Schönheits- und Sexualitätsbild von Frauen und der Konfrontation mit sexistischen Angriffen in der Öffentlichkeit. Dies alles wirke auf Frauen und wirke sich auch auf deren Wehrhaftigkeit in Selbstverteidigungssituationen aus. Feministische Selbstverteidigung begreife sich

daher auch als Bewegung und Teil davon, gesellschaftliche Machtstrukturen bewusst zu machen und zu deren Veränderung beizutragen.

„Genau, und ich glaube auch, dass Selbstverteidigung etwas verändert. Also dass, wenn Frauen Schritte setzen und 'Nein' sagen, also von Nein-Sagen angefangen bis zu dem, dass sie sich verteidigen. Das verändert auch etwas an einer Realität, weil ganz viel geht es ja darum, das als Normalität zu halten, das ist halt so, das gehört sich so und soll auch so bleiben.“ (Fem_2, S. 13 / Fem_2-120)

Jede einzelne Frau, die sich bewusst gegen sexistische Belästigungen und Übergriffe von Männern wehre, könne bewirken, dass sich gesellschaftliche Realität in kleinen Teilen verändere.

Es gehe in feministischer Selbstverteidigung darum, jegliche Form von Machtmechanismen und Unterdrückung aufzudecken und aufzuheben, unabhängig, ob es sich um Rassismus, Klassenunterdrückung, Behindertenfeindlichkeit oder Machtverhältnisse zwischen Frauen und Männern handle. Frauenbefreiung könne es nicht geben, ohne auch andere Herrschaftsverhältnisse aufzulösen (Fem_2-528). Es gebe ein großes gemeinsames „Wir“ unter Frauen jeden Alters und jeder Herkunft (Fem_2-84). Aber auch als „schwach“ gesehene Männer, wie beispielsweise Männer mit Behinderung würden vermehrt vergewaltigt (Fem_2-257). Je hierarchischer eine Struktur, oder eine Beziehung zwischen Menschen sei, umso mehr Opfer gebe es. Hierarchien und Macht „produzierten“ Opfer. Abhängigkeit und Isolation verstärke die Mechanismen von Macht und Gewalt, Menschen würden leichter zum Opfer und kämen schwerer aus Situationen heraus. Auch in Pflegeskandalen zeige sich diese Abhängigkeit, wenn alte Menschen in Heimen gequält und gefoltert würden. Ebenso Mädchen oder Frauen, die in Behindertenheimen oder isoliert in Wohnungen leben und ökonomisch abhängig seien, seien besonders häufig Gewalt ausgesetzt (Fem_2-91). Daher werde jegliche Form von Herrschaftsbegriffen und Herrschaftsordnungen abgelehnt (Fem_2-257).

Selbstverteidigung bedeute, für sich selbst einzustehen, präsent zu sein, für eigene Rechte einzustehen und die Bereitschaft, dafür etwas zu tun. Selbstverteidigung reiche vom „Nein“ sagen bis zum Kampf um das eigene Leben, bei dem man für sich selbst eintreten müsse. Allerdings gehe es nicht nur darum, nur individuell zu kämpfen, sondern auch für mehr Freiheit von Frauen auf gesellschaftlicher Ebene zu kämpfen und Gesellschaft damit zu verändern. Ziel sei, weltweit eine Gesellschaft zu erreichen, in der Frauen in ihrem alltäglichen Leben, bei der Arbeit oder im Zusammenleben mit dem Partner in Freiheit und ohne Gewalt durch Männer leben können (Fem_2-278).

Selbstverteidigung bedeute auch, sich selbst damit auseinander zu setzen, wie weit man in letzter Konsequenz der Selbstverteidigung bereit sei, zu gehen:

„Genau, genau was ist notwendig, ich glaube, dass es darüber auch eine Auseinandersetzung braucht, weil es gibt keine, also wenn ich mich verteidige, heißt es ja auch du lernst kämpfen, du lernst auch jemanden anderen auch verletzen, es kann auch heißen du lernst, dass du jemanden töten kannst. Und das ist eine Auseinandersetzung, die braucht es auch. Also das heißt natürlich, wie weit würde ich gehen. (...) Wie weit gehe ich, also was heißt das, wie weit muss ich gehen, um eine Vergewaltigung zu verhindern. Zu verhindern heißt viel, dass der Angriff beendet ist, heißt viel, das heißt, dass der nicht mehr vergewaltigen kann, das kann sein, dass der weg geht oder aufhört oder dass ich wegkomme. Und da braucht es sehr viel und das ist natürlich, und ich glaube, man muss es überhaupt einmal das auch wissen, was gibt es da an Möglichkeiten, was kann ich tun, um mich entscheiden zu können, wie weit gehe ich. Und da, das trifft natürlich noch auf eine große Frage.“ (Fem_2, S.33 / Fem_2-288)

Jede Person müsse für sich selbst bewusst entscheiden, wie weit sie bereit wäre, zu gehen in der eigenen Verteidigung. Selbstverteidigung könne bedeuten, den Angreifer schwer verletzen zu müssen. Um eine Vergewaltigung zu verhindern, brauche es möglicherweise ein hohes Maß an eigener körperlicher Gewalt und es sei wichtig in Selbstverteidigungskursen, sich bewusst zu machen, wie weit man selbst bereit sei zu gehen.

Es brauche auch das Bewusstsein: Ich bin etwas wert und das Erkennen, dass sexistische Beleidigungen nicht nur gegen einzelne Frauen persönlich gerichtet sind, sondern strukturell begründbar seien.

„Der andere Teil ist für mich Selbstverteidigung auch: ‘Weggehen, rausgehen und vermeiden’ ist genauso wertvoll wie, und das ist gleichgestellt mit: ‘Ich lerne auch, um mich zu kämpfen und Waffen, Körperwaffen’ sozusagen, alles, was ich zur Verfügung habe, einzusetzen. Der Täter kann immer aufhören, wenn er will, aber wenn er nicht aufhört, muss ich ihn quasi zwingen. Und das ist so ein Punkt, und für eine gute Entscheidung brauche ich möglichst viel Wahlmöglichkeiten, und da ist es auch wichtig, dass ich, um mich jetzt zum Beispiel verbal super wehren zu können, darf ich, brauche ich Handwerkszeug, um keine Angst vor der Eskalation zu haben und auch in körperlichen Angriffssituationen fähig zu sein. Also das geht um einen Selbstwert und um viel Wissen dann auch, um zu diesen Wahlmöglichkeiten zu kommen, wie ich da, gesund und mit einem super Gefühl die Situation überstehe.“ (Fem_2, S. 33f / Fem_2-290)

Aus Gewaltsituationen „weggehen, rausgehen“ und sie „vermeiden“ sei eine wesentliche Strategie. Gleich wichtig sei allerdings, wenn nötig, mit allen zur Verfügung stehenden Körperwaffen zu kämpfen. Um einen Täter zwingen zu können aufzuhören, brauche man Handwerkszeug und Wahlmöglichkeiten. Die Basis sei ein gesunder Selbstwert und man könne beispielsweise verbale Verteidigungsstrategien anwenden. Wissen über Gewalt und Abgrenzungsmöglichkeiten sei wesentlich. Es brauche aber auch körperliches Rüstzeug und das Üben körperlicher Techniken, um weniger Angst vor der Eskalation einer Situation zu haben und Gewaltsituationen gesund zu überstehen.

Es gehe in der Selbstverteidigung darum, eigene Gefühle und Vorboten von Gewalt bewusst wahr zu nehmen. Vielfach merke man vorweg, dass an Situationen etwas nicht stimme.

„Also diese Wahrnehmung also zum Beispiel, es haben ja viele Frauen das Gefühl, du merkst, es stimmt etwas nicht und gleichzeitig machst du es weg. ‘Vielleicht war es doch anders gemeint’, oder ‘Nein, der will mich schon nicht vergewaltigen, ich will ihm nicht unterstellen, dass er mich vergewaltigt.’ Also da gibt es ganz viele so Sachen, wo du eigentlich Sachen wahrnimmst, was sich gerade abspielt. Aber diese sexistische Kultur, sage ich jetzt einmal, ist ja eigentlich so, ist ja nicht so gemeint, quasi. Aber du kannst ja nicht unterstellen, einem Mann Vergewaltigung unterstellen und du machst so deine Wahrnehmung weg. Und das ist zum Beispiel auch ein wesentlicher Teil von Selbstverteidigung, dass du diese Wahrnehmungen auch ernst nimmst und spürst. (...) Da ein Bewusstsein und eine Klarheit zu entwickeln, was passiert da gerade oder so, ist ein wesentlicher Teil, also bei der verbalen Verteidigung.“ (Fem_2, S. 34f / Fem_2-296)

Sexistische Anspielungen würden oft nicht ernst genommen als Vorboten von Vergewaltigung. Frauen könnten schwer glauben, dass bereits ein Angriff im Gange sei. Man übergehe bewusst Gefühle und Intuitionen. Allerdings sei zentral für erfolgreiche verbale Selbstverteidigung ein Bewusstsein zu entwickeln, was gerade passiere und dementsprechend abgrenzend zu reagieren.

Aber auch körperliche Verteidigung sei wesentlicher Teil. Selbstverteidigung reiche in seinem Spektrum also sehr weit, von körpersprachlicher, über verbale bis hin zur körperlichen Verteidigungsfähigkeit, und auch dem Erkennen und der Kritik gesellschaftlicher Ungleichheiten (Fem_2-297).

Selbstverteidigung müsse außerdem nicht laut sein, sondern könne ganz leise sein. Es sei wichtig, klassische Geschlechtsrollen bewusst zu hinterfragen. Allerdings werde von einer modernen Frau heute vielfach erwartet, sie sollte berufstätig sein, Kinder haben, emanzipiert, attraktiv und auch angriffslustig sein. Selbstverteidigung solle für Frauen allerdings nicht zu einer Leistung werden, die man in unserer Leistungsgesellschaft auch noch erfolgreich erfüllen müsse.

„Aber dieses Schwach sein dürfen und dieses einmal sich, keine Ahnung, nicht stark zu fühlen und nicht handlungsfähig, dass das ein wichtiges Gefühl ist, was genauso sein darf. Und die Schuld bleibt bei den Tätern und du musst nicht immer da auch noch funktionieren. (...) Ich denke mir, das ist einfach so etwas, was mit der Selbstverteidigung auch noch passieren kann und mit diesem, zu diesem Bild, ja, was das moderne Bild der Frau, was wir da auch hinterfragen.“ (Fem_2, S. 66 / Fem_2-580)

„Weil es ja schon so ist, dass quasi Tätigkeiten oder Verhaltensformen, die man jetzt klassischer Weise Frauen zuschreibt, in einer sexistischen Gesellschaft, die gelten ja sozusagen auch so als minderwertig. Also heulen, sich fürchten, leise sein keine Ahnung.“ (Fem_2, S. 66 / Fem_2-582)

Selbstverteidigung sei nicht selbstverständlich und Frauen könnten auch „schwache“ Verhaltensweisen zeigen, ohne sich schuldig fühlen zu müssen. Schuld an Gewalt hätten Täter. Angst zu haben, zu heulen, leise zu sein, sei manchmal nicht falsch.

Selbstverteidigung sei nicht die Pflicht von Angegriffenen, aber zu begreifen, man habe das Recht, sich zu verteidigen, sei sehr wesentlich:

„Also, das Recht, sich zu verteidigen, finde ich ein sehr wesentliches Recht.
(...) Für alle.“ (Fem_2, S. 76 / Fem_2-669)

Ein wichtiges Prinzip für Trainerinnen das Konzeptes Fem_2 ist das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme. Dies ist ein Grund, warum bei Anfragen von Schulen, Selbstverteidigung nicht in Form von Regelunterricht angeboten wird, in dem es Bewertungen durch Noten gibt. Mädchen sollten nicht verpflichtet sein, an Selbstverteidigungsangeboten teilzunehmen. Daher werde Selbstverteidigung in Schulen nur im Rahmen von Projekten am Nachmittag angeboten, an denen Schülerinnen freiwillig teilnehmen können oder aus unterschiedlichen anderen Angeboten wählen könnten. Selbstverteidigung solle nicht dazu führen, dass Mädchen den Eindruck gewinnen: „Du musst auch Selbstverteidigung einmal gemacht haben in unserer Leistungsgesellschaft“ (Fem_2-774). Es würden daher nur wenige Kurse in Schulen angeboten. Die Polizei oder andere Selbstverteidigungskonzepte seien deutlich häufiger in Schulangeboten vertreten. Schulen würden sich oft melden, wenn es Übergriffe gegeben habe oder zum Beispiel Mädchen häufig in Worten massiv von Burschen beschimpft würden, beispielsweise als „Hure“ oder „Fut“. Wichtig wäre an dieser Stelle allerdings, nicht nur für Mädchen Selbstverteidigungskurse anzubieten, sondern auch für Jungen Gewaltpräventionsangebote zu initiieren, um Sexismus und Abwertungen von Mädchen in Frage zu stellen und zu lernen, Mädchen als gleichwertig zu betrachten.

Es gehe in feministischer Selbstverteidigung auch darum, Solidarität zu leben, sich bei anderen Frauen Hilfe zu holen, nicht alle Probleme selbst und alleine erledigen zu müssen und ein Gefühl eines großen, gemeinsamen „Wir“ zu entwickeln. In feministischer Selbstverteidigung sei wichtig Frauen bewusst zu machen, dass sie bereits vor dem Selbstverteidigungskurs zahlreiche Strategien der Selbstverteidigung angewendet hätten:

„Und dass in feministischer Selbstverteidigung auch wichtig ist, dass du erlebst, dass du immer auch handelst. Und das, was du ja schon angesprochen hast, zu sagen, dass wenn eine Frau wegschaut, ist auch eine aktive Handlung, das dass du nichts sagst, ist auch ein Tun, das dass du eine Straßenseite wechselst, ist auch ein Tun. Die Frage ist, willst du auch etwas anderes tun, aber dass man sozusagen das begreift, das sind Handlungen, die wir setzen und wenn ich wegschaue und so tue, wie wenn nichts wäre, tue ich es auch. Also das passiert nicht irgendwo, also das heißt eigentlich auch Frauen auch als Handelnde zu sehen, ist da total etwas Wichtiges und nicht nur: 'Die müssen

Handeln lernen. Weil die haben permanent nur Defizite, die tun eh nie etwas. Jetzt müssen sie endlich etwas tun, sondern dass eigentlich an dem anknüpft, dass man ein Bewusstsein schafft, dass man, dass jede in ihrem Alltag schon Sachen tut. (...) Immer, Immer, immer genau und das ist sozusagen ein Austausch, einerseits darüber, einerseits, was tun wir und auch die Frage, was bringt uns weiter miteinander, dass die Gewalt auch aufhört. Das ist ein anderer Prozess, aber nicht an diesem Nichtstun ansetzen, weil das gibt es nicht, jeder tut etwas. (...) Ja das kommt dann erst so richtig raus und wird sehr sichtbar, was da schon alles auch erfolgreich angewandt wurde zum Teil. Und immer nur im eigenen Blick vielleicht trotzdem verschwindet. 'Da habe ich Glück gehabt, da war dieses und jenes.' (...) Weil man es selbst gar nicht so richtig wahrnimmt." (Fem_2, S. 44f / Fem_2-382)

Frauen und Mädchen lernen, sich als erfolgreich Handelnde begreifen, auch wenn sie „passive“ Strategien der Abgrenzung angewendet hätten. Sie sollen erkennen, dass sie bereits viele Situationen erfolgreich gelöst haben, die sie bisher selbst noch gar nicht als Erfolg wahrgenommen hätten. Es gehe darum, sich untereinander auszutauschen, was Frauen in dem Prozess weiter bringt, damit sexistische und patriarchale Gewaltstrukturen beendet werden könnten.

„Ich finde das eine geht ohne das andere nicht. Also Selbstverteidigung ist das Ganze.“ (Fem_2, S. 46 / Fem_2-394)

Inhalte des feministischen Selbstverteidigungskonzeptes Fem_2

Feministische Selbstverteidigung besteht im Konzept Fem_2 aus drei inhaltlichen Säulen: „Im Körper sein“, „Sich selbst wahrnehmen“ und der Austausch und Gespräche über erfahrene Gewalt.

„Im Körper zu sein“ meint körperliche Verteidigung, wie Schläge, Tritte oder Befreiungen, die in diesem Konzept aus unterschiedlichen Kampfsportarten und Verteidigungsrichtungen stammen. Es sind damit aber auch körperliche Strategien der Selbstbehauptung, wie beispielsweise der Einsatz von Körpersprache oder Stimme gemeint (Fem_2-339).

Wichtig sei, den Körper als etwas Lebendiges zu erleben, das nicht ständig sexualisiert werde. Frauen würden sich häufig aus ihrer eigenen Körperlichkeit zurückziehen, entweder sie verstecken ihren Körper oder sie „putzen ihn auf“, um dem Schönheitsideal der Gesellschaft zu entsprechen und attraktiv zu sein. Frauen seien einer laufenden Bewertung ihres Körpers durch Werbung, Medien, Pornoindustrie ausgesetzt und auch zahlreichen, alltäglichen, sexuellen Belästigungen. Es gehe darum, sich selbst bewusst wahrzunehmen, sich selbst zu behaupten, die eigene Kraft zu spüren, in Bewegung zu sein, zu laufen, zu spielen und Spaß miteinander zu haben. Frauen sollten wieder lernen, mehr Raum und Platz für sich selbst einzunehmen und das zurückgezogene „innere Kleine“ wieder auszudehnen (Fem_2-342).

Die Teilnehmerinnen von Kursen sollen die Freude daran entdecken, die eigene Kraft zu spüren. Beim Zuschlagen beispielsweise auf Schlagpolster gehe es nicht darum, jemanden zu verletzen, sondern seine Kraft zu spüren und die Freude zu erleben, eigene Körperwaffen einzusetzen. Zu spüren, dass in der eigenen Faust eine Kraft stecke und es Spaß mache, diese Kraft einzusetzen.

„Und nicht einen Spaß macht, der Spaß nicht jemanden anderen zu verletzen, sondern der Spaß liegt daran, meine Kraft zu spüren. Also das hat ja immer finde ich, auch körperliche Technik haben diesen Teil auch, also das merkt man auch total.“ (Fem_2, S. 41f / Fem_2-354)

Für Mädchen und Frauen sei wichtig, wieder ein Gefühl für die eigene Kraft zu entwickeln (Fem_2-693). Auch der Einsatz der Stimme als Körperwaffe könne Freude bereiten:

„Nein, die Freude daran (lacht), die Freude dran am Schreien. Auch die Stimme ist so etwas, dass das eine Körperwaffe ist, die du einsetzen kannst, um dich bemerkbar zu machen. Um irgendwie Sachen zu sagen, laut zu sein. Und dieses Laut sein ist auch etwas, also wo es einfach auch den Spaß daran gibt. Also nicht nur, dass ich um Hilfe schreie oder den anschreie, sondern überhaupt dieses laut sein Können zum Beispiel. Also solche Ebenen finde ich, gehören da auch dazu.“ (Fem_2, S. 42 / Fem_2-357)

Nicht das Schreien um Hilfe, sondern das endlich einmal „Laut-sein-Dürfen“ mache vielen Mädchen und Frauen Spaß.

Die zweite inhaltliche Säule „Sich selbst wahrnehmen“ bedeute, für sich selbst einzustehen, präsent zu sein und sich bewusst zu machen, wie ich selbst zu Entscheidungen komme. Es gehe darum, das Gefühl bewusst wahrzunehmen, wie ich in Belästigungs- oder Gewaltsituationen innerlich zu einem „Nein“ komme und dies dann durch Körperausdruck bis hin zur verbalen Verteidigung umsetzen kann.

In der dritten inhaltlichen Säule gehe es um Gespräche und einen Austausch von erfahrenen Belästigungen und Gewalt und auch eigenes Wissen weiterzugeben. Was habe in Gewaltsituationen funktioniert? Es gebe dabei keine fixen Vorgaben, wie man Gewalt vorbeugen oder vermeiden könne. Man könne jemanden überreden, um aus Situationen heraus zu kommen oder laut schreien. Alle möglichen, erfolgreichen Strategie stünden gleichwertig nebeneinander (Fem_2-339). In feministischer Selbstverteidigung sei der gegenseitige Erfahrungsaustausch und Gespräche ein sehr wesentliches Element. Solidarität zu leben, zu erkennen, dass viele andere Frauen und Mädchen auch von Gewalt betroffen seien, könne ein kollektiver Prozess sein, in dem Frauen etwas gemeinsam entwickeln und auch in der Lage seien, Gesellschaft in kleinen Stücken zu verändern. Die Kraft liege darin, dass Frauen sich auf andere Frauen beziehen könnten und dem Erkennen, patriarchale Gewalt betreffe alle Frauen. Man könne auch Nutzen aus erfolgreichen

Gewaltpräventionsstrategien anderer ziehen. Gemeinsam Hilfe zu organisieren, sei einfacher, als alleine.

Die Vertreterinnen des feministischen Frauenselbstverteidigungskonzeptes Fem_2 betonen, es sei außerdem wichtig, Tätermythen zu zerstören: Frauen sollten erkennen, Sexualtäter seien keine Triebtäter, sondern Machtausübende. Gewalt passiere häufig in Wohnungen und nicht auf der Straße, und zahlreiche Täter sind meist nicht fremde, sondern nahe Personen (Fem_2-354).

„Genau, und du darfst die Gefühle spüren, genau. Das, was man lernt sich zu verbieten: Wut, Zorn, Angst, alles sehr berechnete Gefühle, die einem wichtig sind und auch als Warnung oder als, die dir sagen, was da alles falsch ist, wahrzunehmen.“ (Fem_2, S. 43 / Fem_2-364)

Frauen sollen lernen, Wut über erfahrene Verletzungen zuzulassen und sie als Signale für vorhandene Gewalt wahrzunehmen.

Feministische Selbstverteidigung bestehe aus vielen Ebenen, und es gehe nicht nur darum, fünf Techniken zu lernen, einen guten Knietritt oder einen Hebel. Es sei daher sehr unterschiedlich, was sich jedes einzelne Mädchen oder jede einzelne Frau aus dem Kurs mitnehme für ihren Alltag (Fem_2-849).

„Und was ich dann noch ergänzen möchte, weil es auch wichtig ist, ist dass wir schon davon ausgehen, dass du nicht sportlich sein musst, dass du nicht stärker sein musst, dass du als kleinere, schwächere Person eine Chance hast und den Blick auf die Möglichkeiten zu richten und nicht auf die Schwächen oder auf so ein Kräfteressen-Verhältnis, sondern den Blick wirklich auf die Möglichkeiten zu richten. Und dass da auch Frauen mit Behinderung, Mädels mit Behinderung, Mädels mit Einschränkungen, auch eine Chance haben sich zu verteidigen. Und diesen Blick oder dieses gleichzeitig mit dem klaren Verständnis, es hat niemand ein Recht dich zu verletzen. Also es hat niemand das Recht dich zu verletzen und du bist es wert, deine Art zu sein, zu verteidigen.“ (Fem_2, S. 43 / Fem_2-360)

Jede Frau habe die Kraft sich zu verteidigen und niemand habe das Recht zu verletzen.

7.6.6 Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_3: „Selbstverteidigung macht mich sehr ruhig, weil es eine friedliche Technik ist“

Zielgruppen dieses Selbstverteidigungskonzeptes sind Mädchen, die in Institutionen der Sozialarbeit betreut werden, Mädchen in der Schule oder beispielsweise Frauen in Kursen von Volkshochschulen.

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (Fem_3)

„Selbstverteidigung ist für mich sozusagen die körperliche Form des Schutzes quasi. Es fängt mit Selbstbewusstsein an, Körperbewusstsein, das körperliche Durchsetzen der Stimme und dann Selbstverteidigung. Also Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung, Selbstverteidigung. Die Selbstverteidigung ist für mich dieses „Wirkliche“: Ich versuche meinen persönlichen Schutzraum wieder herzustellen, indem ich den anderen versuche rauszukriegen aus meinem Schutzbereich.“ (Fem_3, S. 27f / Fem_3-281)

Die befragte Expertin Fem_3 meint, Selbstverteidigung fange an beim eigenen Selbstbewusstsein. Selbstverteidigung reiche vom Entwickeln von Körperbewusstsein, über das körperliche Durchsetzen der eigenen Stimme bis hin zu körperlicher Selbstverteidigung. Die „wirkliche“ Selbstverteidigung sei letztendlich eine körperliche Form des Schutzes. Ziel sei, den persönlichen Schutzraum wieder her zu stellen, und einen Angreifer aus dem eigenen Schutzbereich „raus“ zu „kriegen“ (Fem_3-280). Der Weg dahin gehe von der Entwicklung von Körperbewusstsein und Selbstbewusstsein, über verbale Selbstbehauptung bis hin zur Selbstverteidigung.

„Also ich finde es gerade so fein, dass nicht alles über den Kopf geht, sondern einfach viel über den Körper auch und da verändert sich dann auch was. Die Sichtweise irgendwie. Mich macht (Konzeptname), (...) es macht sehr ruhig, weil du einfach, weil es ist eine friedliche Technik, letztlich. Du schützt ja nur dein Umfeld, es geht nicht um mehr.“ (Fem_3, S. 26f / Fem_3-269)

Es handle sich beim Konzept Fem_3 um eine friedliche Technik, deren Ausgangspunkt in Körperbewusstseinsübungen liege und bei der es nur darum gehe, den eigenen Raum zu schützen (Fem_3-269).

Es gehe um Sicherheit, Notwehr, sich selbst zu behaupten, Selbstbewusstsein zu entwickeln und Grenzen zu ziehen in unangenehmen Belästigungssituationen. Dafür könne man die Stimme nutzen oder schützende Abwehrhaltungen, um den eigenen Raum zu schützen. Körperliche Techniken kämen nur sehr selten zur Anwendung, wenn man rechtzeitig bewusst Gefahrensituationen wahrnehme und wisse diese zu vermeiden (Fem_3-340). Nicht ängstlich oder aggressiv zu reagieren und sich mit coolen Sprüchen oder unerwarteten Reaktionen aus Gefahrensituationen hinaus zu begeben sei das Ziel (Fem_3-273). Es gehe um ein Schaffen von Bewusstsein und sich erfolgreich selbst zu behaupten in Belästigungssituationen. Dafür reiche ein Kurs von 10 Doppelstunden aus und ab und zu eine Auffrischung.

Die Expertin und Sozialarbeiterin meint, sie habe den Eindruck, die Mädchen würden im Anschluss an einen Selbstverteidigungskurs meist mit einem nachhaltigen Gefühl einer größeren Sicherheit für ihren Alltag weggehen, auch wenn dies wissenschaftlich nicht evaluiert und belegt sei.

„Eine ist einmal gekommen, die war überhaupt süß. (...) Zehn Jahre danach (unv.), Wahnsinn. Die war auch in einem zehnstündigen Kurs, kommt in eine Auffrischung und sagt: 'Ja, das hat mein Leben so stark verändert. Erstens einmal bin ich selbstbewusster geworden und zweitens kann ich mich jetzt durchsetzen.'“ (Fem_3, S. 35 / Fem_3-349)

In dem Konzept gehe es vorrangig darum, sich körperlich sowohl aus physischen Angriffssituationen durch Befreiungen herauszudrehen oder Belästigungssituationen beispielsweise durch verbales „Herausdrehen“ zu lösen. Auch eine bewusste „Drehung“ im Kopf und Veränderung eigener unrealistischer Ängste könne helfen Situationen realistisch einzuschätzen.

Das Kurskonzept richte sich nicht gegen massive Formen von Gewalt. Sexueller Missbrauch beispielsweise sei ein komplexes Thema, das nicht in Form eines Selbstverteidigungskurses thematisiert und aufgearbeitet werden könne. Manche Mädchen, die einen Kurs besuchten, seien sicherlich davon betroffen und könnten auch einzelne Elemente des Kurses für sich selbst als Missbrauchsoffer mitnehmen. In diesem massiven Fall von Gewalt helfe allerdings nicht nur ein rein körperliches oder verbales Wehren.

In Zusammenarbeit mit Institutionen für sexuellen Missbrauch wurden bereits einzelne Selbstverteidigungsangebote in Volksschulen in getrennten Gruppen mit Mädchen und Buben angeboten. Inhaltlich seien dabei beispielsweise das bewusste Erkunden von Gefühlen oder Entwickeln eines klaren „Ja“ oder „Neins“ Themen gewesen. Das Selbstverteidigungskonzept Fem_3 sei allerdings nicht speziell für Missbrauchssituationen konzipiert. Es gehe vor allem um Belästigungssituationen im Alltag von Mädchen. Das Wort „sexueller Missbrauch“ sei allerdings durchaus „beliebt“ und „in“ bei manchen Mädchen, die die Expertin Fem_3 in der Sozialarbeit betreue. Die Mädchen würden damit allerdings fälschlicherweise sexuelle Belästigungen durch Burschen meinen. An dieser Stelle sei Aufklärung über die Bedeutung von sexuellem Missbrauch nötig (Fem_3-560).

Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes Fem_3

Wie bereits erläutert, richtet sich das Konzept Fem_3 vorrangig an Mädchen und Frauen und bietet Strategien, um sich gegen Belästigungen abzugrenzen. Behandelte Themen sind beispielsweise Probleme in der Schule beim Durchsetzen gegenüber von Jungen oder Sicherheitsmaßnahmen fürs Ausgehen am Abend. Es wird ein Bewusstsein entwickelt durch die Beantwortung von Fragen wie: Was ist das „Selbst“ und wogegen will ich mich wehren? Welche gefährlichen Angriffe

oder auch blöden Anmachen gibt es? Was steht mir zur Verfügung, um Belästigungssituationen aufzubrechen?

Es gehe um das Bewusstmachen einfacher Möglichkeiten der Abgrenzung. Mädchen sollen erkennen: Mir stehen nicht nur Hände und Füße zum Schlagen und Treten zur Verfügung, sondern auch ein gutes Körperbewusstsein und ein stabiler Stand mit zwei Füßen am Boden. Männer und Frauen seien körperlich unterschiedlich gebaut. Es gebe unterschiedliche Kraftzentren. Der Schwerpunkt von Frauen liege tiefer als bei Männern. Mädchen und Frauen könnten daher viel Kraft aus ihrer Hüfte schöpfen, um ihre volle Kraft auszunutzen. Sie können sich außerdem mit ihrer Beweglichkeit gut aus Situationen herauswinden (Fem_3-484).

Es werden Stimmübungen und Schreiübungen durchgeführt und Spiele zum Abgrenzen und Nein-Sagen. Auch Körperbewusstseinsübungen für eine selbstbewusste, gesunde Körperhaltung werden in diesem Konzept geübt.

Eine selbstbewusste Körperhaltung diene als Basis für eine erfolgreich einsetzbare Grundabwehrhaltung. Die Trainerin Fem_3 meint, viele Mädchen hätten allerdings Schwierigkeiten mit einer neutralen, selbstbewussten, stabilen Körperhaltung, da sie diese aus ihrem Alltag nicht gewohnt seien (Fem_3-424).

Verbale und nonverbale Techniken, körpersprachliche Abgrenzung und Konfrontationstechniken würden in Rollenspielen für Alltagssituationen trainiert. Die Trainerin Fem_3 bemerkt allerdings, manchen Mädchen falle schwer, Belästigungen in Worten zu benennen, daher werde gezielt in Dialogen geübt, wie erfolgreiche Abgrenzung funktionieren könne: z.B. „Ihre Hand liegt auf meinem Knie. Geben Sie sie weg. Das ist Belästigung.“ oder „Du unterdrückst mich. Lass mich los.“ (Fem_3-368).

Als psychologische Strategien der „Entmachtung“ von Angreifern wird beispielsweise bewusst gemacht: Mache nie eine „Verbeugung“ vor dem Angreifer! Bleibe bei dir! Sei wie deine eigene Forscherin und mache eine Stricherl-Liste für alle Idioten, die du heute getroffen hast. Es sei wichtig, dass Mädchen erkennen, zahlreiche Angriffe hätten nichts mit ihnen persönlich zu tun, sondern alle Mädchen und Frauen seien in unserer Gesellschaft in gleicher Weise laufend sexistischen Angriffen durch nervige Belästiger ausgesetzt (Fem_3-436).

Mit Humor ließen sich viele vermeintliche Gefahrensituationen entschärfen: „Willst du mich nur festhalten? Danke fürs Festhalten, ist unglaublich schön, deine Umklammerung.“ Damit könnten Mädchen in manchen Situationen unerwartet gegen Angreifer punkten. Es gehe darum, Situationen realistisch zu beurteilen.

Die Expertin Fem_3 versucht das angstbesetzte Bild des übermächtigen, männlichen Gewalttäters zu entschärfen:

„Typische Täter. Ich glaub dass die Täter einfach Würstel sind.“ (Fem_3, S. 7 / Fem_3-67)

Sie meint, diese Sichtweise helfe Opfern, die scheinbare Mächtigkeit des Täters zu relativieren. Ein Angreifer versuche häufig „besonders mächtig“ oder „lustig“ zu sein und die Oberhand zu behalten. Täter würden dabei auf dumme Verhaltensweisen zurückgreifen. Sie hätten vielfach allerdings nur Schwierigkeiten, positive Sozialkontakte herzustellen und würden deshalb Gewalt ausüben. Wenn man sich dies als Opfer vergegenwärtige und das „Kleinsein“ des Täters erkenne, helfe dies Ängste zu überwinden.

Als „Kopf-Strategie“, um die vielfach medial geschürte Angst vor Tätern und Verfolgern auf der Straße zu verringern, empfiehlt sie:

„Auch ein Angreifer braucht zwei Füße, um sein Ziel zu ergreifen.“ (Fem_3, S. 4 / Fem_3-35)

Dies solle bewusst machen, dass Angreifer nicht mehr körperliche Fähigkeiten und Möglichkeiten hätten, wie jeder Mensch. Man könne ihm ausweichen, rechtzeitig umdrehen und aus dem Weg gehen. Ein Täter habe nur zwei Beine, um nachzukommen.

Auch eine bewusste Analyse, wie beispielsweise Filme Spannung erzeugen durch Bilder von hilflosen Frauen, gefährlich wirkenden dunklen Tatorten, mit gruseliger Musik und plötzlich aus dem Busch springenden Tätern, helfe Angstbilder zu entschärfen.

Mit der Grundabwehrhaltung eines „Zaunes“, der mit den Unterarmen den Oberkörper schütze, könne man im Alltag und der Öffentlichkeit jederzeit den eigenen Raum schützen und die eigenen Ellbogen gut zur Abgrenzung gegen andere nutzen.

„‘Dein Körper ist dein Haus, rund herum ist dein Garten und das schützt du mit dem Zaun’ Und ich finde das Bild einfach genial. Weil du auch das: ‘Hinten ist der größere Garten, vorne ist der Garten kleiner.’ Das hat total was! Und auch dann mit dem Blick, dass ich dann sage: ‘Schau du brauchst nur ganz leicht die Augen nach rechts und links drehen, oder den Kopf zu drehen und du hast dein ganzes Umfeld im Blick eigentlich, du brauchst nicht so nach hinten schauen, so nervös oder so. Nur so, als würdest du dort drüben den Baum anschauen.’“ (Fem_3, S. 46 / Fem_3-485)

Symbolisch wird der eigene Körper als „Haus“ betrachtet, das die Mädchen mit einem „Zaun“ und einer guten Abwehrhaltung schützen können. Außerdem wird geübt, die Umwelt bewusst mit einem offenen Panoramablick wahrzunehmen.

Die Grundabwehrhaltung des „Zaunes“, bei dem die Unterarme den Oberkörper schützen, liege an der Grenze zwischen selbstbewusster Körperhaltung und Selbstbehauptung. Aus dieser Grundabwehrhaltung heraus könnten die Hände leicht handeln, lenken und leiten und auch Ellbogen oder Fäuste zur Abwehr eingesetzt werden (Fem_3-420).

Es gebe zahlreiche Strategien der Abgrenzung für den Alltag, die Mädchen und Frauen nur bewusst gemacht werden müssten. Auch Weggehen sei eine erfolgreiche Selbstverteidigungstechnik.

Als körperliche Techniken würden einfache Befreiungstechniken, Schläge und Tritte mit den Mädchen geübt, die passende, spielerische Namen trügen. Die Mädchen könnten die eigene Kraft durch Schlagen und Treten auf Schlagpolster spüren. Am Ende eines Kurses könne jede Teilnehmerin ihre Kraft beweisen durch das Durchschlagen eines Fichtenbrettes. In der Selbstverteidigung sei allerdings Schlagen und Treten erst das letzte Mittel, um Angreifer loszuwerden. Wenn Mädchen erkennen, dass es ihnen leicht falle ein Brett durchzuschlagen, steige ihr Selbstbewusstsein und Gefühl von Stärke enorm. Dies bedeute eine große Ermächtigung von Mädchen (Fem_3-368)

„Ich besorge für jede ein Fichtebrett und dann wird es zerschlagen. (...) Genau, genau und das taugt ihnen, das ermächtigt sie wahnsinnig. Und ich merke es selber immer noch. Ich habe schon so viele Bretter zerschlagen. Ich merke es immer noch nachher, ich fühle mich einfach gut. Das ist einfach ein super Gefühl. Es ist nicht aggressiv, sondern es ist, man fühlt sich so ‘ganz’ irgendwie.“ (lacht) (Fem_2, S. 38 / Fem_3-393)

Es gehe nicht darum, komplizierte körperliche Techniken zu erlernen, sondern einfache Bewegungsprinzipien umzusetzen wie beispielsweise: Gehe nicht gegen die Kraft des Angreifers, sondern lass sie vorbei! Gehe mit einer Vierteldrehung aus der Energielinie des Angreifers raus! Weiche aus! Gehe gegen schwache Gelenke des Angreifers vor! Setze deinen ganzen Körper ein! Schütze dein Umfeld mit einem „Zaun“ und deine Hand handelt, lenkt und leitet! Auch „verbales Herausdrehen“ sei Verteidigung. Benenne, was ist: „Du belästigst mich.“ oder „Du verfolgst mich, hör auf damit!“

Thematisierte Prinzipien würden manches Mal am Ende eines Kurses gemeinsam mit den Mädchen zusammengefasst, um nochmals deren Bedeutung zu vergegenwärtigen und sie für den eigenen Alltag mitzunehmen (Fem_3-405).

Die Selbstverteidigungstrainerin meint, bei Übungen mit Schlagpolstern würden junge Mädchen bereits nach kurzer Zeit eine unglaubliche Kraft entwickeln und Freude daran empfinden, spielerisch zuzuschlagen:

„Die Mädchen haben Wahnsinnskraft. Grad heut im Kurs mit diesem Schlagen, das ist unglaublich. Da hat meine Kollegin auch gesagt, die unser Selbstverteidigungskonzept nicht kennt, dass sie gesagt hat: ‘Pfau, dass da in diesen ganz kleinen Zehnjährigen, dass da, welche Power drinnen steckt! Unglaublich!’ Hätt sie sich nicht gedacht.“ (Fem_3, S. 15 / Fem_3-136)

Auf die Frage, ob jugendliche Mädchen nach einem Kurs das Gefühl haben, sich wehren zu können, antwortete sie:

„Im Gegenteil, mich erschrickt es manchmal, wie schnell das geht, dass sie

glauben, dass sie es jetzt wirklich gut drauf haben, dass es nach drei Stunden ganz viele Rückmeldungen gibt: 'Ich kann mich jetzt wehren.' In dieser Klarheit. Ja! (...) Aber ich sage ihnen dann schon dazu: 'Aber es war jetzt nur ein Schnuppern. Es gibt noch ganz viel mehr.' Aber trotzdem, es ermächtigt sie sehr schnell, es ermächtigt sie, habe ich das Gefühl. Vor allem diese Mischung auch aus Körperübungen, gepaart mit tatsächlichen Befreiungsübungen. Die taugen ihnen immer am meisten. (lacht) Die tatsächlichen Befreiungsübungen. Aber ich finde trotzdem diese Vorbereitung des Körpers ist auch wichtig. (...) Wie sehe ich gut, wie stehe ich gut, wie gehe ich gut, wo muss ich den Zaun (Anm. Verf.: Zaun = Grundabwehrhaltung) hinstellen, dass er wirklich irgendwie funktioniert, weil wenn ich ihn da hinstelle, dann funktioniert es nicht. Ja.“ (Fem_3, S. 44f / Fem_3-481)

Die Expertin Fem_3 ist versucht die Mädchen im eigenen, vorschnellen Selbstbewusstsein, sich auf jeden Fall erfolgreich wehren zu können, zu bremsen. Eine gute Grundabwehrhaltung, Körperübungen, einfache Schlagtechniken und Befreiungsübungen sind in diesem Konzept körperliche gelehrt Techniken.

Die Expertin Fem_3 betont:

„Also für mich ist Körperbewusstsein ein ganz wichtiger Teil des Selbstbewusstseins, also dass ich weiß, wie funktioniert mein Körper, wo bin ich sicher, wo bin ich fest, wo bin ich empfindlich, wo kann ich auch was 'drehen', ist für mich sehr wichtig, um Selbstbewusstsein auch einen Boden zu geben.“ (Fem_3, S. 7 / Fem_3-64)

Körperbewusstsein wird im Konzept Fem_3 als Basis für Selbstbewusstsein gesehen und der Fähigkeit in der Selbstverteidigung den eigenen Blickwinkel auf Gefahren „umzudrehen“ und Situationen ins Positive wenden zu können.

7.6.7 Selbstverteidigungskonzept LP_1: „Den Kern von Selbstverteidigung bilden wenige einfache Prinzipien“

Zielgruppen des Konzeptes des Experten LP_1 sind Studierende für Sportwissenschaften und Menschen von 8 bis 88 Jahren im Verein, die ihre Kompetenzen im Bereich Selbstverteidigung erweitern wollen (LP_1-13).

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (LP_1)

Der Experte definiert Selbstverteidigung in Kurzform auf folgende Weise:

„Sich selbst verteidigen ist für mich auch ganz einfach, dass ich im Stande bin, mich selbst zu verteidigen.“ (LP_1, S.3 / LP_1-21)

Gewalt sei in der Selbstverteidigung nicht das Problem, sondern die Lösung, wenn vorherige Stufen der nonverbalen und verbalen Gewaltprävention und Gewaltvermeidung nicht funktioniert hätten:

„Gewalt ist in der Selbstverteidigung tatsächlich die Lösung und nicht das Problem. Vielleicht ein Problem, das mir begegnet, aber wenn ich mich

verteidigen möchte und habe die eben genannten vorherigen Stufen und taktischen Handlungsmöglichkeiten verpasst und es kommt zu dieser Unmittelbarkeit der körperlichen Auseinandersetzung, muss ich selbst Gewalt anwenden. Und auch da sind wir wieder bei der grundsätzlichen Frage, die ich mir stellen muss, bin ich bereit es zu tun.“ (LP_1, S. 9 / LP_1-54)

Jede Person müsse in Bezug auf Selbstverteidigung außerdem eine wichtige Entscheidung treffen:

„Ich muss mir darüber im Klaren sein, ab welchem Punkt ich mich tatsächlich selbst verteidige, in der Form: ‘Das lasse ich nicht zu, dieses Portemonnaie oder dieses Auto ist mir so wichtig, dass ich es mit meinem Leben verteidigen muss und möchte.’ Oder ich habe für mich entschieden: ‘Das ist definitiv ein Punkt, also wenn mir so gedroht wird, gebe ich auch reflektorisch den Schlüssel in die Hand.’ Das ist eine Entscheidung, die kann ich und möchte ich auch niemandem abnehmen.“ (LP_1, S. 25 / LP_1-164)

Es sei wichtig für jede Person zu entscheiden, was für sie ein schützenswertes Gut bedeute, für das sie eine Verletzung riskieren würde. Der Experte LP_1 selbst meint, er selbst würde, wenn Lebensgefahr bestünde, geforderte materielle Ressourcen frei geben, weil für ihn nichts so wertvoll wie sein eigenes Leben sei.

Der Experte LP_1 meint, man könne die Bereitschaft sich zu wehren bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Training sehr gut beobachten:

„Und das kriegt man beispielsweise heraus in Trainings, wenn man die Leute einmal schlagen lässt. Entweder mit den Armen oder mit den Beinen oder auch mit Gegenständen gegen Polster. Da sieht man in der Regel schon, ob sie bereit wären, überhaupt (lacht) Gewalt anzuwenden, oder ob es da irgendwie so eine anerzogene oder wie auch immer sozialisatorisch bedingte Hemmungen gibt. Und das ist eine häufige Beobachtung, die wir da machen.“ (LP_1, S. 9 / LP_1-54)

Wo für jede Person die Schwelle erreicht sei, ab der sie bereit sei, sich wehrhaft zu zeigen und Körperkraft einzusetzen, müsse jede und jeder für sich selbst entscheiden und auch welches Gut schützenswert genug für sie sei, es mit dem Einsatz des eigenen Körpers und Leben zu verteidigen (LP_1-160).

„Also ich sehe den Zweck tatsächlich der Selbstverteidigung darin, Persönlichkeit zu entwickeln. Also Selbstverteidigungsfähigkeit ist für mich eine ganz zentrale Facette der Persönlichkeitsentwicklung und noch einmal, diese Selbstverteidigungsfähigkeit impliziert jetzt nicht eben nur Hauen und Stechen und Treten, sondern tatsächlich auch Dinge, die mit meiner Einstellung, mit meinem Ausdruck, mit meinem Verhalten zu tun haben oder auch bestimmten ethischen Grundsätzen, die ich vertrete. Und da geht es mir eigentlich darum, praktisch erlebbar zu machen, dass ich in unserem Training tatsächlich meine Persönlichkeit entwickeln kann. Auf ganz unterschiedliche Weise. Die einfachste ist, dass ich mir zum ersten Mal hier diese Frage gestellt habe, warum ich noch nie irgendwie beispielsweise tatsächlich gegangen bin, wenn ich kein gutes Bauchgefühl hatte. Also warum habe ich diesen natürlichen Instinkt, der evolutionär eine ganz gute Funktion erfüllt, immer wieder

unterdrückt. Das ist tatsächlich eine Erfahrung von mir, dass das schon das erste Aha-Erlebnis von Menschen ist. Oder die simple Tatsache, dass sie auch was weiß ich, wenn ich hier sitze, und Sie möchten mir was Böses, die Flasche tatsächlich verwende, und mir damit die Zeit verschaffe, um einfach wegzulaufen.“ (LP_1, S. 20f / LP_1-140)

Der Experte LP_1 sieht das Potential zur Entwicklung der Persönlichkeit durch Selbstverteidigung in einer bewussten Auseinandersetzung mit Werthaltungen und Entscheidungen. Beispielsweise die bewusste Entscheidung zu treffen an bestimmten unangenehmen Orten gar nicht anwesend zu sein, könne innere Werthaltungen beeinflussen. Oder zu erkennen, dass man Gegenstände als Waffe verwenden oder die Flucht antreten könne in Situationen, in denen man sich unwohl fühle, sei ein möglicher Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung. Auch bewusst die Entscheidung zu treffen, wann für mich persönlich der Wert von materiellen Besitztümern groß genug sei, um sie bei einem Angriff mit dem eigenen Leben zu verteidigen, wirke persönlichkeitsbildend (LP_1-160). Sich selbst die Frage zu stellen, ab wann für mich persönlich Gewalt beginne, trage ebenso zur Schärfung von inneren Werthaltungen und Entscheidungen bei (LP_1-282). Der Experte LP_1 ist allerdings der Ansicht, Persönlichkeitsbildung stelle sich nicht automatisch ein durch ein allgemeines rein körperliches Kampfsport- oder Selbstverteidigungstraining.

Für den Experte LP_1 beginnt Selbstverteidigung zu allererst mit der Frage, warum man überhaupt anwesend sei:

„Und ich sag einmal die erste taktische, das ist eben ein ganz wichtiger Punkt, um es noch einmal deutlich zu machen, die Selbstverteidigung beginnt nicht mit der körperlichen Verteidigung, sondern tatsächlich immer wieder mit der Frage: ‘Warum bin ich überhaupt da, wo ich gerade bin?’ Und wie gesagt die Anweisung wäre immer oder der Tipp auszuprobieren, was wäre eigentlich, wenn du nicht da bist. Das ist für viele Leute so ein Aha-Effekt, dass sie eigentlich merken: ‘Ja klar, ich hab eigentlich Handlungsmöglichkeiten. Also was zwingt mich wirklich dazu, am Hauptbahnhof in (Ort) auszusteigen, obwohl ich das Gefühl habe, hier stimmt gerade etwas nicht für mich.’ Und zu lernen, dass eben Gewaltprävention auch mit solchen Entscheidungen beginnen kann, über die ich mir glaube ich erst einmal im Klaren sein muss, dass ich sie überhaupt treffen darf und hier auch bestimmte Freiheitsspielräume habe, bis hin dann zu der Situation, und deswegen auch diese Orte, wo schon einmal etwas passiert ist, aus der eigenen Erfahrung. Um zu thematisieren, welche weiteren taktischen Möglichkeiten ich habe.“ (LP_1, S. 5 / LP_1-29)

„(...) warum ich noch nie irgendwie beispielsweise tatsächlich gegangen bin, wenn ich kein gutes Bauchgefühl hatte. Also warum habe ich diesen natürlichen Instinkt der evolutionär eine ganz gute Funktion erfüllt, immer wieder unterdrückt. Das ist tatsächlich eine Erfahrung von mir, dass das schon das erste Aha-Erlebnis von Menschen ist.“ (LP_1, S. 20f / LP_1-140)

Man könne Gewaltsituationen vermeiden, indem man bewusst vermeide, sich an Orten aufzuhalten, an denen das Bauchgefühl mir „sage“, es sei gefährlich. Der

Experte LP_1 sieht es als die Freiheit jedes Menschen, zu entscheiden nicht anwesend zu sein (LP_1-29). Menschen würden in Selbstverteidigungskursen erkennen, dass sie bisher häufig den evolutionär sinnvollen Instinkt, flüchten zu wollen, in zahlreichen Situationen unterdrückt hätten.

Flucht in unangenehmen oder gefährlichen Situationen umzusetzen, ist ein sinnvolles Prinzip der Selbstverteidigung. Diese Möglichkeit als Freiheit zu betrachten ist eine mögliche Sichtweise. Allerdings darf dabei nicht vergessen werden, dass Flucht einen sinnvollen Ausweg darstellt und eine Notwendigkeit, um nicht Gewalt zu erfahren. Die Gefahr besteht allerdings darin, wenn Menschen gelehrt werden, sich laufend zurückzuziehen und sich „unsichtbar“ zu machen bei Vorfällen von kleinerer und größerer Gewalt, dass der eigene Bewegungsraum massiv eingeschränkt wird, während jene, die laut, selbstbewusst und gewaltbereit sind, darin bestärkt werden, sich mehr Raum zu nehmen.

Insbesondere für Situationen von Gewalt im sozialen Nahraum erscheint dies als vorrangiges Prinzip nicht immer angebracht.¹⁰

Der Experte LP_1 führt an, „Don't be there“ sei ein zentrales Prinzip in der Selbstverteidigung. Dies gelte für strukturelle Gewalt genauso wie für Situationen, in denen man sich nicht wohl fühle, auch wenn dies nicht immer klar zu benennen sei:

„Es sind im Grunde genommen sehr, sehr viele Gewaltformen. Also fang ich einmal mit der abstraktesten an: Strukturelle Gewalt. Irgendetwas wirkt auf mich und fühle mich nicht wohl. Muss ich da bleiben? Ich kann es nicht benennen, es ist auch gar nicht eine Person oder so, von der ich mich gerade angegriffen fühle, aber ich bin in einer Situation und fühle mich nicht wohl. Das würde ich schon als eine Form von struktureller Gewalt anbieten. Natürlich an bestimmten Stellen muss ich das, ich kann nicht einfach im Schulunterricht aufstehen, wann ich will, aber jeder hat das vielleicht an sich schon einmal erlebt. Es gibt irgendwo Situationen, die jetzt gar nicht so sehr von einzelnen ausgehen, wo ich mich nicht wohlfühle, welche Handlungsmöglichkeiten habe ich? Ich fühle mich bedroht, also jetzt wird es konkreter. Sei es durch Gestiken, durch ein bestimmtes Körperverhalten, das mir auffällt, das mir zu nahe kommt oder eben auch durch verbale Attacken. Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich? Die letzte Stufe ist tatsächlich immer die körperliche.“ (LP_1, S. 22f / LP_1-152)

Das Ziel in der Selbstverteidigung sei in den meisten Fällen die Flucht. Sie sei „der“ zentrale Punkt in vielen Selbstverteidigungssituationen.

¹⁰ An dieser Stelle sei ein Verweis auf das Kapitel 7.6.4 angeführt. Darin wird die konträre Position der Expertin Fem_1 erläutert. Die Expertin betont, es sei wichtig für Mädchen und Frauen, nicht den eigenen Bewegungsraum durch Vermeidungsstrategien einschränken zu lassen. Zahlreiche Mädchen und Frauen hätten ohnehin Angst, nachts alleine auszugehen. Ängste vor bösen, fremden Angreifern auf der Straße würden ihren Alltag und Bewegungsradius enorm einschränken. Die wahre Gefahr für Frauen und Mädchen gehe allerdings von Tätern im sozialen Nahfeld aus und diese blieben häufig unentdeckt. Unbegründete Ängste und das bewusste Vermeiden von bestimmten Orten würden vielfach dazu führen, dass die Lebensqualität von Frauen und Mädchen eingeschränkt sei. Vermeidung bestimmter Orte bedeute unter dieser Perspektive einen massiven Verlust von Freiheit (Fem_1-55).

Dieses Prinzip der Flucht und des „Nicht - anwesend - Seins“ kann laut Angaben des Experten LP_1 theoretisch auch für Situationen struktureller Gewalt angewendet werden. Der Versuch strukturellen Gewaltformen allerdings beispielsweise in der Schule oder auch struktureller patriarchaler Gewalt tatsächlich zu entkommen, erscheint allerdings schwierig bis unmöglich. Wer sich in einem gewaltvollen System befindet, kann dieses System nicht einfach verlassen ohne schwerwiegende persönliche Lebenseinschränkungen zu erfahren. Auch das Leiden an systemischen Beziehungen von Gewalt wovon beispielsweise Mobbingopfer in der Schule betroffen sind, das bei Sexismus am Arbeitsplatz oder bei Beziehungsgewalt wirksam wird, kann meist nicht durch eine einfache Flucht beendet werden. Diese Formen der Gewalt scheinen nicht vorrangig im Fokus dieses Selbstverteidigungskonzepts zu liegen.

Der Experte LP_1 meint, einfach zu flüchten, fiele vielen Menschen schwer und seiner Erfahrung nach sei dieses strategische Verhalten der Selbstverteidigung besonders für Kampfsportler schwierig.

„Das führt meistens gerade für eingefleischte Kampfsportler, die dann zu uns kommen zu leichtem Schmunzeln, aber die merken dann auch, das ist gar nicht so trivial. Also das Ziel der Selbstverteidigung, wie ich sie interpretiere, ist immer die Flucht, ich möchte da weg, ich möchte da eigentlich nicht kämpfen, sondern ich möchte da entweder der Situation im Vorfeld schon aus dem Weg gehen oder aber, wenn ich in sie reingerate, so schnell wie möglich. Das heißt also, wir verteidigen uns, um zu fliehen. Und das bedeutet ja praktisch, dass ich lernen muss, wegzulaufen. Und das ist ein sehr gutes Beispiel, wo man sehen kann, wie sich die Persönlichkeit verändert. Denn die meisten haben es nicht gelernt oder verlernt, an der Stelle, wo sich die Situation einfach nicht gut anfühlt, wegzulaufen. Man bleibt stehen oder geht sogar hinterher, schlägt nach oder tritt nach oder was auch immer. Und das ist praktisch immer ganz interessant zu sehen, also die meisten Probleme haben die Leute erst einmal dabei, tatsächlich wegzulaufen, das muss man üben.“ (LP_1, S. 21 / LP_1-144)

Die Hemmung zu flüchten, sei bei Kampfsportlern noch stärker ausgeprägt, als bei anderen Menschen:

„Noch stärker, weil die kennen das nicht. Die wollen eigentlich immer weiter. Und das bedeutet aber auch gerade für den, sag ich mal, eingefleischten Kampfsportler, dass er ja in einen Reflexionsprozess kommt. Der muss ja für sich sozusagen die ethische Axiomatik etwas verändern, der muss ja lernen, hier geht es gar nicht um das Kämpfen, hier geht es nicht um einen Ritualkampf, hier geht es nicht darum, dass ich besser bin als der andere oder, wie auch immer, männlicher oder weiblicher, mich durchsetzen kann, sondern hier geht es eigentlich darum, dass ich meine Gesundheit sichern möchte. Und die einfachste Verhaltensstrategie ist: Lauf weg. Sie können an Kampfsportlern sehr schön beobachten, wie schwer das fällt.“ (LP_1, S.22 / LP_1-148)

Selbstverteidigungsfähigkeit impliziere nicht nur die Kompetenz zu „hauen, stechen und zu treten“, sondern trage zur Persönlichkeitsentwicklung bei Menschen

bei, indem man sich einfache Prinzipien der Selbstverteidigung und den eigenen bisherigen Umgang damit im Alltag vergegenwärtigt und analysiert. Selbstverteidigung habe das Potential in der ethischen Axiomatik von Menschen etwas zu verändern und beispielsweise den Drang, Hierarchiekämpfe auszutragen zurückzustellen zugunsten der eigenen Gesundheit.

Auch das Erkennen des Prinzips und der Handlungsmöglichkeiten, die sich durch das Nutzen von Alltagsgegenständen ergebe, könne ein Moment der Persönlichkeitsentwicklung von Menschen darstellen:

„Oder die simple Tatsache, dass Sie auch was weiß ich, wenn ich hier sitze, und Sie möchten mir was Böses, die Flasche tatsächlich verwende, und mir damit die Zeit verschaffe, um einfach wegzulaufen.“ (LP_1, S. 21 / LP_1-140)

Selbstverteidigung trage dazu bei, die Persönlichkeit zu entwickeln, da Menschen über das eigene Verhalten, die eigene Einstellung, den eigenen Ausdruck in bisherigen unangenehmen oder gefährlichen Situationen reflektierten.

Prinzipien der Selbstverteidigung anwenden zu lernen, stellen für den Experten LP_1 ein weiteres zentrales Element seiner Kurse dar. Es gehe in der Selbstverteidigung nicht darum, ein körperliches Technikset auswendig zu lernen, sondern Verteidigungsprinzipien umzusetzen (LP_1-171). Selbstverteidigung orientiere sich an Prinzipien, die an sich unsichtbar seien. Durch das Vorzeigen und Üben von Techniken könne man diese Prinzipien allerdings sichtbar und wahrnehmbar für Teilnehmerinnen und Teilnehmer machen. Körperliche Techniken seien das Instrument, um Prinzipien verstehen zu lernen (LP_1-220). Es gehe also in Kursen vorrangig darum, prinzipielle Grundsätze zu verinnerlichen und nicht eine bestimmte Technik für eine bestimmte Situation einzustudieren (LP_1-167). Diese Prinzipien würden nicht nur für sportliche, körperliche Techniken gelten, sondern auch für taktische Strategien der Selbstverteidigung, die leicht umsetzbar seien, ohne jahrelang zu trainieren (LP_1-236).

Das bereits genannte zentrale taktische Prinzip „Nicht da zu sein“, könne beispielsweise auch von Anfängerinnen und Anfänger leicht umgesetzt werden. Erstes Ziel sei gar nicht, da zu sein, wo Gefahr einer Gewaltanwendung besteht. Wenn sich dies nicht verhindern lasse, würden andere Prinzipien zum Tragen kommen.

Weitere zentrale Prinzipien seien: „Wenn ein Angriff nicht zu verhindern ist, verlasse die Angriffslinie“ (LP_1-179). „Geh aggressiv und konsequent in den Raum des Angreifers hinein, um den Angreifer aus der Balance zu bringen.“ Oder: „Gehe in den Raum hinein und mache ihn zu.“ Dieses aggressive Raumeinnehmen und gegen die eigene Intuition Druck nach vorne zu machen, schafft zukünftige Bewegungen des Gegners klein zu halten beziehungsweise gar nicht entstehen zu lassen (LP_1-183).

Ein weiteres Prinzip sei: „Bekämpfe die erste und wichtigste Gefahr zuerst.“ Ein Ellbogenschlag sei beispielsweise wirkungslos, wenn ich gewürgt werde, denn zuerst müsse man sich in einer solchen Situation Luft verschaffen.

Auch die Prinzipien „Senke deinen Körperschwerpunkt, um einen stabilen Stand durch den tiefen Schwerpunkt zu haben.“ „Gehe einfache und direkte Wege, um Freiräume zu schaffen und aus der Situation heraus zu kommen“. Dafür könne beispielsweise ein Schlag in den Unterleib in Gewaltsituationen hilfreich sein (LP_1-200). Das vom Experten LP_1 genannte Prinzip: „Bringe Gegenstände zwischen dich und den Angreifer, um dir eine Zeitlücke für eine Flucht zu verschaffen.“ wurde bereits genannt.

Auch das Prinzip „Benutze deine längste Waffe“, wie beispielsweise dein Bein, einen Rucksack, eine Wasserflasche, ein Handtuch oder eine Zeitschrift zur Verteidigung nennt der Experte LP_1.

Verteidigung und Gegenangriff sollten außerdem möglichst gleichzeitig erfolgen, um noch schneller in Bewegungen zu sein. Man könne dafür entweder die Reaktivkraft aus dem Boden nutzen, um den Impuls nach vorne zu übertragen. Auch ein explosiver Hüfteinsatz ermögliche dieses schnelle Agieren (LP_1-179).

Selbstverteidigung beinhalte nur einige wenige Prinzipien, die zur Anwendung kämen (LP_1-183). Diese Prinzipien seien teilweise als taktische Strategien anwendbar und gälten sowohl für waffenloses Sich-Verteidigen, als auch für Waffenangriffe (LP_171). Auch in der Verteidigung mit Waffen gelte als erstes Prinzip möglichst nicht da zu sein. Sollte der Gegner eine Waffe haben und man könne nicht flüchten, sei sinnvoll: Verlasse die Angriffslinie der Waffe, kontrolliere danach den Waffenarm und fixiere benachbarte Gelenke, attackiere den Angreifer und entwaffne ihn (LP_1-167).

„Das heißt also, wenn ein Messer beispielsweise dynamisch auf mich geführt wird, was möchte ich tun? Ich möchte aus der Linie dieses Messerangriffes raus. Das Zweite ist, was möchte ich dann tun, wenn mir das gelungen sein sollte, also wenn ich schon einmal nicht getroffen wurde, das ist ja schon einmal super. Was möchte ich als nächstes? Dass ich nicht beim nächsten Mal getroffen werde, also was muss ich tun? Entweder die Möglichkeit nutzen weg zu sein. Wenn das nicht funktioniert, möchte ich den Waffenarm kontrollieren. Und da gibt es jetzt sehr, sehr viele Möglichkeiten, die man thematisieren kann. Gute und auch schlechte Möglichkeiten, um einen Waffenarm zu kontrollieren.“ (LP_1, S. 25 / LP_1-168)

„Da kommen dann unterschiedliche Techniken zur Anwendung und wir können tatsächlich diese Techniken ausprobieren auch in unterschiedlichen Situationen, unterschiedlichen Stresslevels, unterschiedlichen räumlichen Settings, und können dann vielleicht verstehen: O.k. was funktioniert besser, was funktioniert schlechter. Also ganz einfach, wenn ich einen Messerarm kontrollieren will, muss ich halt achten, dass ich tatsächlich Gelenke und zwar benachbarte Gelenke so fixiere, dass ich den möglichen zukünftigen

Bewegungsradius in diesem Gelenk möglich klein halte, also dass da einfach nicht mehr viel passieren kann. Aber da gibt es auch eben abhängig vom Individuum, ob ich klein bin, groß bin, schwer bin dünn bin, kräftig bin, weniger kräftig bin, ganz unterschiedliche Möglichkeiten.“ (LP_1, S. 26 / LP_1-172)

Es gebe unterschiedliche Möglichkeiten je nach Individuum, das klein, groß, dick, dünn, kräftig oder nicht kräftig sein könne, Prinzipien und Techniken umzusetzen (LP_1-167). Im Training üben diese Techniken Anfängerinnen und Anfänger gemeinsam mit Fortgeschrittenen:

„Ja, Ja. Also das hat, diese Idee habe ich jetzt nicht, dass es irgendwie fünf Jahre einer bestimmten Vorübung bedarf, bevor man jetzt so etwas machen sollte. Das Training geht eigentlich sozusagen zufällig von Thema zu Thema, und wenn aus welchen Gründen auch immer ich mir für heute die Verteidigung gegen einen Messerangriff, was weiß ich, aus mehreren Winkeln oder Linien vorgenommen habe, dann kann es auch sein, dass das ein Anfänger direkt mitmacht. Weil eben wichtig ist zu betonen, dass es jetzt irgendwie nicht so ein Technikset, das man auswendig lernt und dann funktioniert es, sondern man kann damit einfach Verteidigungsprinzipien deutlich machen, und die gelten auch für das waffenlose Sich - Verteidigen. Das was ich einmal möchte, ist aus der Angriffslinie herauskommen. Und das nächste, was ich möchte, ist jetzt nie wieder hineinzukommen.“ (LP_1, S. 26f / LP_1-176)

Auch Menschen, die erst begännen Selbstverteidigung zu trainieren, könne ein Training für Angriffe mit Waffen allgemeine Prinzipien verdeutlichen.

Der Experte LP_1 meint, es gebe zahlreiche Interpretationen und Ausprägungsformen von Techniken, die teils völlig unterschiedlich in Vereinen und Schulen gelehrt würden. Er unterrichte nach einer sehr persönlichen Interpretation der beiden Systeme.

Der Experte betont, ein zentrales und handlungsleitendes Merkmal sei für ihn eine Prinzipienorientierung, anstatt sich in der Vermittlung von Selbstverteidigung an Techniken zu orientieren.

„Prinzipienorientiert bedeutet eigentlich Menschen nachvollziehbare Handlungsanleitungen an die Hand geben zu können, die ganz unterschiedliche Realisierungen im Bereich der Technik offen lassen. Und das bedeutet einfach zu sagen im Bereich der taktischen Regeln: ‘Nein nicht da’. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, technisch (unv.) zu realisieren. Oder es ist die Möglichkeit, wenn du eine Gefahr erkennst und du kannst irgendwie nicht fliehen, ja erst einmal eine schützende, sichere Position einnehmen, das kann ganz unterschiedliche Ausprägungen haben (...). Egal wie die Hände dazu gehalten werden, Hauptsache ist erst einmal, dass die Hände nach vorne gebracht werden. Und da sehe ich ganz unterschiedliche individuelle Ausprägungen. Für mich ist das Besondere (...), dass sie ein Set von Prinzipien zur Verfügung zu stellen, das sind überschaubar wenige, also vielleicht vier oder fünf, die da so im Kern stehen und mit denen Menschen Erfahrungen zu geben, sehr, sehr individuell zu arbeiten. Also es geht eben nicht darum, (...) bestimmte Techniken auswendig zu lernen. Weil ich glaube, dass in besonders kritischen Situationen der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung dieses Problem nie in den Griff bekommen, weil es sich um Probleme handelt,

in denen ich reagieren muss. Man weiß nicht, was kommt, und wenn ich verdammt bin zu reagieren, lauf ich einfach immer notorisch zeitlich der Aktion, der Angriffshandlung hinterher. Und da bin ich mit einer Orientierung an Techniken eigentlich immer verloren, weil ich immer schon irgendetwas erwarten muss. Wo die Attacke kommt oder irgendein Schlag oder ein Kick von außen oder was noch immer (...) Orientierender ist hier einfach für mich, ja das Verfolgen von bestimmten Prinzipien. Prinzipien können wiederum natürlich nur in irgendeiner Form motorisch, technisch umgesetzt werden.“ (LP_1, S. 55f / LP_1-345)

In kritischen Situationen der Selbstverteidigung müsse man schnell reagieren, dafür helfe es nicht Techniken auswendig zu lernen, da man damit dem Angriff immer hinterher laufe und nicht schnell genug sei. Man könne nicht für jede mögliche Situationen Techniken vorweg trainieren. Sich allerdings an Prinzipien zu orientieren, die dann motorisch, technisch umgesetzt werden, sei dagegen variabler in Situationen einsetzbar und schneller abrufbar.

Selbstverteidigung würde bei einfachen, alltäglichen Bewegungsmustern ansetzen. Es gehe in der Selbstverteidigung nicht um Perfektion der Ausführung von Techniken oder exakte Winkeln zu korrigieren, sondern um das Abholen der Menschen bei einfachen, natürlichen Reflexen und Bewegungen und darauf Techniken aufzubauen. Manche Abwehrbewegungen seien ähnlich wie das Wegklatschen einer Fliege oder das Abwischen eines Tisches, die ich nutzen kann, wenn ich sexuell belästigt und begripscht werde. Zur Automatisierung von Bewegungen seien grundsätzlich mindestens 6000 Wiederholungen nötig. Wenn man Alltagsbewegungen zur Verteidigung nutze, sei es daher nicht mehr nötig, diese so lange zu üben, um sie abrufbar zu haben (LP_1-224). Man könne Menschen bei natürlichen Bewegungsmustern abholen, die sie im Alltag einprogrammiert hätten.

Kompliziertheit vertrage sich nicht mit Handlungsfähigkeit im Ernstfall. Um auch in komplizierten, komplexen Situationen handlungsfähig zu sein, in denen die motorische und kognitive Verarbeitungsweise durch Stress und unter Hormoneinfluss eingeschränkt sei, brauche es einfache Handlungsmuster. Das Einfache und sehr Direkte funktioniere in solchen Situationen am besten (LP_1-124).

Im Vergleich zum Wettkampfsport, in dem Präzision wichtig sei, gehe es in der Selbstverteidigung nicht um eine feine körperliche Technik. Das „Lob des Groben“, Funktionalität und nicht Feinheit von Bewegung, die in Stresssituationen abrufbar seien, stünden im Vordergrund. Dies nehme vielen Menschen, die Selbstverteidigung lernen wollen, die Hemmungen und Erwartung, jahrelang trainieren zu müssen, um sich erfolgreich zur Wehr zu setzen (LP_1-236).

Man könne für Selbstverteidigung manche Fähigkeiten oder Techniken nutzbar machen, die auch in Kampfsportarten wichtig seien, allerdings sei die Problemdefinition eine andere als in der Selbstverteidigung.

„Bei den Kampfsportarten können je nachdem, worüber wir reden ganz unterschiedliche wichtige Attribute trainiert werden, aber dann wird beispielsweise das Boxen oder Thaiboxen nehmen. Man lernt dort einzustecken, man lernt dort beständig (...) nicht aufzugeben, und das sind wiederum Attribute die auch für eine Selbstverteidigungsfähigkeit wichtig sind. Insofern können sie schon sehr viel zuliefern, aber es sind eben keine expliziten Selbstverteidigungssysteme, weil das von ihnen definierte Problem ein anderes ist, als das in der Selbstverteidigung.“ (LP_1, S. 58 / LP_1-353)

„Wenn ich eine Kampfsportart betreibe und betreibe einen sportlichen Wettkampf ist eigentlich das Problem, wie kann ich diesen sportlichen Wettkampf gewinnen? Dazu bin ich irgendwie eingebettet in ein organisiertes Wettkampfsystem in bestimmten Regeln, mit bestimmten zulässigen und einer ganzen Menge von nicht zulässigen Handlungsmöglichkeiten. Und insofern würde ich die Kampfsportarten nicht gleichsetzen auf einer Perspektive mit Selbstverteidigung. Was eben nicht bedeutet, dass man wenn man in einem Box-klub oder Thaibox-Klub oder irgendetwas Ähnliches, nicht ein exzellenter Angreifer werden kann. Ich habe das eben angedeutet, auf der Straße funktioniert beim Angreifer in der Regel sehr, sehr viel, aber der Verteidiger hat eher das Problem. Aber das ist weniger eine Systemfrage in meinen Augen, sondern schlicht und ergreifend einfach das Problem sozusagen des Reagierens, und Reagieren-müssens.“ (LP_1, S. 157 / LP_1-351)

Im Kampfsport gehe es um einen sportlichen Wettkampf, der durch Regeln bestimmt sei. Selbstverteidigung „auf der Straße“ funktioniere allerdings nicht nach bestimmten Regeln, sondern man habe als Verteidiger das Problem des Reagierens und Reagieren-müssens auf Angriffe. Man könne allerdings aus Kampfsportarten sicherlich bestimmte nützliche Vorerfahrungen für Selbstverteidigung gewinnen wie beispielsweise ein „Einstecken oder Durchhalten Lernen“. Es ergebe sich mit dem Übergang vom Kampfsport zur Selbstverteidigung allerdings eine völlig andere Problemdefinition und andere Handlungsstrategien. Als verteidigende Person sei man gezwungen zu reagieren auf Angriffe, es gehe nicht um einen Wettkampf.

Die Ausführungen des Experten LP_1 richten sich vorrangig auf körperliche Strategien und Techniken der Selbstverteidigung. Im letzten Zitat wird angesprochen, das Verteidigen „auf der Straße“ unterscheide sich stark von Kampfsport. Implizit wird damit ein Bild von Selbstverteidigung vermittelt, es handle sich bei Gewaltsituationen vorrangig um körperliche Gefahrenmomente auf der Straße. Gewaltsituationen im sozialen Nahraum werden damit ausgeblendet.

Inhalte und Methoden des Selbstverteidigungskonzeptes LP_1

Der Experte LP_1 sieht, wie bereits dargestellt, für die Entwicklung von Selbstverteidigungsfähigkeit als zentral, die eigene Grundeinstellung und ethische Überzeugungen gegenüber sich selbst und gegenüber Mitmenschen für sich zu reflektieren und zu beantworten. Dazu könnten beispielsweise folgende Fragen dienen: Wie weit bin ich bereit, andere zu schützen und Verantwortung in Gefahrensituationen zu übernehmen? Bin ich bereit, das Leben für jemanden anderen zu riskieren,

den ich nicht kenne? Was ist für mich so wertvoll, dass ich es mit dem Einsatz meines eigenen Lebens verteidige?

Wenn Menschen selbst nicht den Mut hätten einzugreifen, wirke sich dies auch auf ihre Maßnahmen der Selbstverteidigung aus. Man könne beispielsweise fliehen, weglaufen oder Hilfe rufen.

Methodisch wird in diesem Konzept die Schulung der eigenen Wahrnehmung in den Vordergrund gestellt, die eigene Einstellung reflektiert und am eigenen Ausdruck und der körperlicher Situationskontrolle gearbeitet. Auch Methoden des Konfliktmanagements, der anschließenden Verteidigungshandlung und nachfolgenden Maßnahmen werden geübt (LP_1-330).

Es werde nicht nur die körperliche Verteidigungsfähigkeit thematisiert, sondern auch das Nachspiel von Gefahrensituationen und deren Folgen. Ein Angriff habe immer eine Vorsituation, eine Hauptphase der Selbstverteidigung und eine Phase nach der körperlichen Verteidigung. In diesem Zusammenhang werden vom Experten LP_1 zum Beispiel folgende Fragen und Strategien angesprochen: Wie rufe ich an? Wie gebe ich bei der Polizei eine Aussage zu Protokoll? Welche rechtlichen Konsequenzen hat mein Handeln?

Selbstverteidigung sei immer erst die letzte aller Fähigkeiten. Selbstschutz und Selbstbehauptung fange bereits viel früher an. Die bewusste Wahrnehmung und Bewertung einer Situation abhängig von der eigenen Einstellung, sei der erste Schritt zur situativen Kontrolle. In jedem Training würden die Entstehung eines Problems und dessen Vorstufen mitthematisiert an deren Ende dann erst eine körperliche Lösung stehe. In unterschiedlichen Rollenspielen und Szenario-Trainings würden Täter und Opferperspektiven und beteiligter Dritter in unterschiedlichen Konstellationen (1:1, 1:2, 1:3, ...) und an unterschiedlichen Orten durchgespielt. Mögliche Orte könnten dabei beispielsweise das Haus, der Flur oder der Parkplatz sein. Mögliche Situationen würden auch in unterschiedlichen Positionen zum Beispiel im Sitzen oder im Stehen durchgespielt.¹¹ Es geht immer zu Beginn um die Frage, ob ich da sein möchte und in bestimmten Situationen oder Orten und möglicherweise bewusst die Entscheidung zu treffen, nicht anwesend zu sein, um Gewalt zu vermeiden. Als taktische Möglichkeiten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention werde in Szenario –Trainings geübt, nonverbale und verbale Strategien der Selbstverteidigung, Stimme und Schreien einzusetzen oder überraschende Dinge zu tun.

„Ja natürlich, dass ich lerne auf bestimmte verbale Attacken einfach zu reagieren, also jetzt nicht irgendwie hoch komplex, sondern beispielsweise durch

11 vgl. Kapitel 7.5.8 „Selbstverteidigungskonzept LP_1: ‘Gewaltprävention bedeutet Gewaltsituationen zuvorzukommen oder gar nicht da zu sein’“

eine Rückfrage, die man dann vielleicht als rhetorisches Element anbieten kann. Aber alles sehr, sehr einfach und auch sozusagen den Leuten abgelauscht. Also ich gebe nicht vor, was sie machen sollen. Ich schaue mir grundsätzlich an, wie sie selber reagieren würden oder lasse sie selber Lösungen entwickeln. Genauso wie die Beschimpfung ja sehr unterschiedlich sein kann. Da sind die Handlungsstrategien in diesem Bereich auch ganz unterschiedlich. Ich kann mich auch umdrehen und weggehen. Ich kann einfach laut 'Stopp' rufen, ich kann die Gegenfrage stellen. Da üben wir ganz unterschiedliche Strategien.“ (LP_1, S. 23 / LP_1-156)

Es gebe dabei keine vorgefertigten Strategievorgaben, sondern der Experte LP_1 rege die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch an, selbst Lösungen für Probleme entwickeln zu lassen. Ein Selbstverteidigungssystem sei für den Menschen da und nicht umgekehrt. Lehrpersonen können dabei Lösungen vorgeben oder in Form von Resonanzpädagogik Lernende auffordern zu explorieren und selbst Lösungen für Probleme zu entwickeln. Trainerinnen und Trainer könnten danach Rückmeldungen geben, gute Lösungen positiv bestätigen oder Fehler thematisieren. Auch für das Üben von körperlichen Techniken sei es möglich auf diese Weise vorzugehen. Unter Beachtung bekannter Prinzipien könnten Lernende selbst Lösungen finden für körperliche Angriffssituationen. Durch dieses Experimentieren sei es möglich, Prinzipien wie beispielsweise „Bekämpfe die größte Gefahr zuerst“ oder das Prinzip der Gleichzeitigkeit von Verteidigung und Gegenangriff, erlebbar zu machen. Es werde dadurch klar, es gebe viele Möglichkeiten von deren Anwendung. In verschiedenen Stress-Drills und Rollenspielen in repräsentativen Lernumgebungen und Situationen würden verschiedene Lösungswege im Anschluss geübt und gefestigt. Beispielsweise könne man in verbalen Bedrohungssituationen mit einer Gegenfrage reagieren oder aggressiv dagegen halten, sich schweigend umdrehen, den Angreifer ablenken, das Handy ziehen oder jemanden anrufen. (LP_1-200, LP_1-212, LP_1-152)

Als wesentlichste körperliche Techniken nennt der Experte LP_1:

„Also die wichtigste körperliche Technik ist, dass ich lerne, meinen Körper insgesamt einzusetzen. Also das ist dass es da eigentlich wirklich kein Limit gibt. Und was kann das bedeuten? Das kann bedeuten, dass ich schreie, das kann bedeuten, dass ich in bestimmten Situationen beiße, das kann bedeuten, dass ich sehr wohl hier kratzen darf oder an den Haaren ziehen darf oder am Ohr ziehen darf. Und dann wird es vielleicht ein bisschen herkömmlicher, dass ich meine Beine benutze, dass ich meine Arme benutze, dass ich meine Schultern nutze, meine Knie benutze, meine Ellbogen nutze, meinen Kopf benutze, also letzten Endes zu lernen und zu erfahren eigentlich, das was wir eigentlich alle schon könnten, was wir eigentlich schon zur Verfügung haben von der Natur. Im Rahmen einer bestimmten anatomischen Disposition kann ich meinen ganzen Körper als einen Selbstverteidigungskörper tatsächlich nutzen. Also auch da merken Sie wieder, weniger eine technische Antwort, sondern erst einmal den Horizont aufzubrechen, genauso wie ich jetzt hier mit Ihrem Aufnahmegerät etwas aufnehmen kann, was kann ich noch damit machen? Was könnte ich noch damit machen? Ich könnte damit eine Tulpe

setzen irgendwie so in den Boden. Also einfach zu lernen, ja Dinge, die ich eigentlich verlernt habe oder die mir noch gar nicht in einer bestimmten Funktion bewusst waren, kann ich auch anders nutzen.“ (LP_1, S. 29 / LP_1-188)

Menschen würden im Selbstverteidigungstraining erkennen, dass sie ihren gesamten Körper zur eigenen Verteidigung einsetzen könnten. Zu schreien, kratzen, Haare reißen, am Ohr ziehen sei in der Selbstverteidigung erlaubt. Beine, Arme, Schultern, Knie, Ellbogen, Kopf stünden jedem Menschen von Natur aus zur Verfügung. Es gehe in der Selbstverteidigung darum, Horizonte aufzubrechen und zu erkennen, dass alltägliche Mittel auch zur Verteidigung einsetzbar seien und diese kreativ für Selbstverteidigung zu nutzen.

Der Experte LP_1 nennt auch Beispiele des effektiven Einsatzes von einfachen, natürlichen Bewegungen für Selbstverteidigung:

„Ja. Also das ist ganz einfach, tatsächlich. Das ist eher verpönt laut zu werden oder ganz dezidiert zu sagen: 'Hier ist eine Grenze! Stopp! Nicht weiter!' Das ist verpönt zu spucken, es ist verpönt, zu beißen und zu kratzen. Das sind natürlich in der Selbstverteidigung ganz wunderbare Handlungsmöglichkeiten.“ (LP_1, S. 30 / LP_1-196)

Zusammenfassend meint der Experte LP_1, es gehe bei Selbstverteidigungstraining immer darum, die Komplexität zu reduzieren und überschaubar wenige Prinzipien anzubieten ohne eine Hierarchisierung innerhalb dieser Prinzipien vorzunehmen. Außerdem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer experimentieren zu lassen und wenige Entscheidungen für Lösungsstrategien vorzugeben. Nicht immer passe es für jeden nachzugeben oder auszuweichen. Nur wenn die eigene Kraft geringer sei, als die des Angreifers sei dies sinnvoll. Man könne beispielsweise auch dem Angreifer größere Kraft entgegenbringen, wenn man dazu in der Lage sei und wenn die eigene Kraft der des Angreifers überlegen sei. In der Praxis würden pro Trainingseinheit allerdings maximal ein bis drei Prinzipien thematisiert.

Der Fokus dieses Konzeptes ist vorrangig auf Gefahrensituationen und Orte in der Öffentlichkeit gerichtet. Den Ausgangspunkt für Strategien im Umgang mit Gewalt stellt eine bewusste Reflexion eigener innerer Einstellungen und Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Gewalt und Selbstverteidigung dar. Es werden Gewaltpräventionsstrategien vor Angriffen, körperliche Strategien während des Angriffes und rechtliche Perspektiven nach gewalttätigen Vorfällen thematisiert. Der situative Moment des Ausbruchs von Gewalt ist vielfach handlungsleitend für Selbstverteidigungsstrategien und weniger eine bewusste Perspektive auf Gewalt im sozialen Nahfeld.

7.6.8 Selbstverteidigungskonzept LP_2: „Selbstverteidigung bedeutet Gewalt im Vorfeld zu vermeiden, sich zu verteidigen und negative Folgen zu minimieren“

Zielgruppen des Experten LP_2 sind eine wissenschaftliche Community für den Bereich Selbstverteidigung und Zweikämpfen, professionelle Studierende für Selbstverteidigung an der Universität, aber auch Senioren, Frauen und Menschen mit Behinderung, beispielsweise mit Sehbeeinträchtigungen oder im Rollstuhl. Seine beruflichen Hauptzielgruppen sind Bachelorstudierende der Selbstverteidigung, die zu etwa 60-70% aus behördlichen Kontexten stammen, beispielsweise der Kommunalpolizei oder der Staatspolizei. Heeresangehörige und auch von privaten Sicherheitsunternehmen sind weitere Zielgruppen als Studierende. Diese müssten harte Aufnahmetests für das Studium an der Universität bestehen. Masterstudierende kämen meist aus dem oberen Management der Polizei oder seien selbst bereits Ausbilder im Polizeieinsatztraining. Der Experte LP_2 bietet auch Kurse für Selbstverteidigung und Gewaltprävention in der Schule an.

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (LP_2)

Der Experte LP_2 meint, Selbstverteidigung bedeute für ihn nicht, gerne zu kämpfen, sondern zu wissen, wie man Gewaltsituationen vermeide. Nicht spektakuläre Kämpfe seien das Ziel, sondern einen Kampf zu vermeiden.

Er definiert Selbstverteidigung folgendermaßen:

“We define self-defense in some set of tools, which are preventing the victimisation, which we use for avoiding dangerous situation. And we count among these two psychological, verbal, physical to using of some subjects. And also what would be also important, is that self-defense is also to decrease negative, how to say, (...) negative effects of assault. So it's the whole system how to prevent the victimisation, how to defend in the acute situation and also how to decrease negative affects after the conflict.” (LP_2, S. 11 / LP_2-121)

Bei Selbstverteidigung handle es sich also um ein Set von Werkzeugen, das vorbeuge Opfer zu werden und helfe, Gefahrensituationen zu vermeiden. Es gebe einerseits psychologische, verbale und andererseits physische Selbstverteidigungsstrategien. Selbstverteidigung impliziere Gewaltprävention vor Konflikten, eine Verteidigung während akuten Gefahrensituationen und auch negative Folgen und Effekte von Gewalt nach Konflikten zu verringern.

Selbstverteidigung werde von vielen Menschen als Kampfsystem wahrgenommen, in Wahrheit gehe es aber darum, Situationen zu im Vorfeld zu vermeiden. Es müsse dabei sowohl die Opfer- als auch eine Täterseite mitgedacht werden.

Selbstverteidigung bedeute auch, selbst aktiv und aggressiv werden zu können. Dies falle Frauen manches Mal schwerer als Männern (LP_2-471).

Den Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention sieht der Experte L_3 in der Entwicklung von Strategien für potenzielle Opfer, um gefährliche Situationen zu vermeiden und Verhaltensregeln für Gefahrensituationen zu erlernen. Aufseiten potentiellen Angreifender könne man gewaltpräventive Impulse setzen durch das Fördern von Empathie und das Entwickeln von Problembewusstsein, um selbst Probleme lösen zu lernen (LP_2-183).

Inhalte von ziviler und behördlicher Selbstverteidigung (LP_2)

Körperliche Techniken der Selbstverteidigung, die in zivilen Selbstverteidigungskursen gelehrt würden seien allgemeines „Bewegungslernen“, stabiler Stand, unterschiedliche Übergänge von Schlag- und niedrigen Tritttechniken, wie beispielsweise ein Lowkick oder Hüftkick. Hohe Tritttechniken seien in der Selbstverteidigung nicht sinnvoll. Auch Würfe würden geübt und Take downs durch Druckpunkte, Hebeltechniken und die Verteidigung bzw. Blocks gegen Schläge und Tritte, Gegenschläge und Befreiungen aus Festhalten (LP_2-191).

Im Polizeitraining seien Ziele unterschiedlich zu ziviler Selbstverteidigung. Die Polizei müsse nach dem Gesetz handeln und könne nicht alle Techniken nutzen. Es würden schnelle, sanfte Techniken der Verhaftung oder wie man jemanden auf den Boden werfen könne trainiert, außerdem Festhalter, Druckpunkte und Waffentechniken. Die Polizei benötige ein höheres technisches Niveau als zivile Personen, sie müsse auch gegen gut trainierte, starke Aggressoren vorgehen oder bereit sein für außergewöhnliche Angriffe beispielsweise der Mafia. Der Experte LP_2 lehrt Techniken aus unterschiedlichen Selbstverteidigungssystemen und Anwendungsgebieten: z.B. Aikibudo, Jiu Jitsu, Katori Shinto Rye, Krav Maga, Eskrima, Messerkampf, Elektronisches Shock Knife System nach Tony Blauer, oder Schutzanzugtraining und Waffenverteidigung.

Für Anfängerinnen und Anfänger sei am wichtigsten, Situationen einschätzen zu lernen und erfolgreich zu entkommen. Dies bedeute eine Form von versteckter Selbstverteidigung, die zum Erfolg führe. Es gehe darum, sich wenn nötig zu verteidigen und möglichst schnell zu entkommen bzw. davonzulaufen, beispielsweise durch Ablenkung des Angreifers. Der Opponent müsse nicht kontrolliert werden. Auch Fortgeschrittene könnten versuchen zu entkommen, hätten allerdings auch die Möglichkeit zu versuchen, den Angreifer und die Situation zu kontrollieren (LP_2-305).

Als zentrale psychologische Strategien der Selbstverteidigung sieht der Experte LP_2 die Kontrolle der eigenen Emotionen in Stresssituationen:

“I would say on the first level, the control of the emotions and the psychological state. So many people are not able to control their emotions and inner environment in stressfull situations. So usually what we use, are breathing techniques, so working with the breath, control of the (unv.) motor behavior under stress conditions. So usually we can see some shake of hands, sweating

higher ventilation, etcetera. So what we use are some exercises, when we (unv.) just with emotions and in the psychological state. For an example, lying on the floor, breathing, than on the signal starting to some position and then for an example yelling with the (unv) state of the attack for an example. So working with emotions and controlling the state.“ (LP_2, S. 18f / LP_2-208)

Es gehe darum, Personen auf Stresssituationen in Angriffsszenarien vorzubereiten. Zahlreiche Menschen hätten Schwierigkeiten, ihre Emotionen zu kontrollieren, litten unter ängstlichem Zittern oder begannen vermehrt zu atmen oder zu schwitzen in Gefahrensituationen. Dieser Reaktion könne man mit bewussten Atemübungen entgegen steuern. Durch Übungsfolgen, in denen zum Beispiel am Boden liegend auf ein Signal schnell reagiert, eine bestimmte Position eingenommen und beispielsweise ein Angreifer angeschrien werden müsse, könnten solche Angstsituationen gezielt trainiert werden.

Auch verbale Techniken würden in Szenario-Trainings geübt, um zu lernen mit Worten Eskalationen zu vermeiden. Es sei dabei wichtig, Gefahrenzeichen in Kommunikationssituationen zu erkennen. Nonverbale Techniken und Grundabwehrhaltungen wie beispielsweise der „fence“ nach Jeff Thompson würden geübt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen, welche Distanz zu Angreifern nötig sei, um in der Verteidigung erfolgreich agieren zu können und „rote“ Gefahrenzonen zu vermeiden, um rechtzeitig eine Verteidigungstechnik anschließen zu können. Wenn Kommunikationssituationen immer schneller und kürzer würden oder Angreifer Aussagen mehrfach wiederholen müssten, sei dies ein Signal von Aggression und den Vorboten von Gewalt. In der Selbstverteidigung sei es für Frauen beispielsweise in solchen Situationen nicht sinnvoll, mit Beschimpfungen zu reagieren, sondern besser mit einem deutlichen „Stopp!“ zur Abgrenzung (LP_2-211).

Selbstverteidigung und Gewaltprävention in der Schule (LP_2)

Bei Angeboten der Gewaltprävention und Selbstverteidigung in der Schule gehe es vor allem darum, Kinder und Jugendliche für Gewalt zu sensibilisieren und um Werteerziehung (LP_2-98).¹² Jugendliche Täter würden zum ersten Mal erkennen, welcher Schaden bei körperlichem Kontakt entstehen könne und Empathie entwickeln. Im Rahmen von Selbstverteidigungstrainings könnten sie fühlen, wie stark ein Zupacken sein könne oder wie gefährlich ein Schlag sei. Sie lernen in spielerischen Zugängen beide Seiten kennen, selbst zupacken und schlagen, aber auch gepackt und geschlagen zu werden. Methodisch werde dabei nicht mit fixen Vorgaben gearbeitet, sondern aufgefordert, spielerisch zu experimentieren, wie man in bestimmten Situationen reagieren würde beispielsweise bei Angriffen von zwei Personen, wenn man festgehalten werde oder mit einem Stock angegriffen werde (LP_2-183).

¹² vgl. auch Kapitel 7.5.9 „Selbstverteidigungskonzept LP_2: ‘Die beste Gewaltprävention sind positive Werthaltungen’“

In Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskursen in der Schule würden Regeln zur eigenen Sicherheit besprochen, Diskussionen über Gewalt in unserer Gesellschaft geführt, einfache Selbstverteidigungstechniken gelernt und spielerisches Kämpfen angeboten.

Der Experte LP_2 sieht Kämpfen und Selbstverteidigung als ein reguläres motorisches Verhalten wie schwimmen oder werfen, das auch in Schulen implementiert werden sollte. Beispielsweise das spielerische Trainieren von Schiebe- und Zieh-techniken oder gezielte Maßnahmen zur Prävention und Sicherheit einschließlich von Methoden der Kriminalitätsprävention sollten seiner Meinung nach auch in der Lehramtsausbildung integriert werden (LP_2-387). Er misst kämpferischen Aktivitäten ein großes Potential bei, um bei Kindern soziales Gruppenverhalten, Wertorientierung und Respekt zu vermitteln. Soziale Aspekte wie beispielsweise regelmäßige Partnerwechsel, das Erleben nahen Körperkontakts, das Entwickeln von Vertrauen in die Gruppe oder ein gemeinsamer Austausch und Reflexionen in der Klasse seien zentrale pädagogische Werte von Kämpfen, die in der Schule an Kinder weitergegeben werden könnten (LP_2-329).

Der Experte LP_2 bietet zielgruppenangepasst Strategien der zivilen und behördlichen Selbstverteidigung vorrangig für öffentliche Situationen an. Fokus sind dabei einerseits Strategien der Gewaltprävention vor Konflikten, körperliche Verteidigungstechniken während eines Angriffes und eine Verringerung von Schäden nach erfolgten Angriffen.¹³

7.6.9 Selbstverteidigungskonzept LP_3: „Strategien der Selbstverteidigung benötigen individuelle Situationsanalysen“

Zielgruppen des Experten LP_3 sind einerseits Polizeibeamte, Spezialeinheiten und Trainer der Polizei und andererseits Zivilpersonen aus dem Alltag bzw. Kinder und Jugendliche. Der Interviewpartner sieht deutliche Unterschiede, aber auch zahlreiche Überschneidungen zwischen ziviler und behördlicher Selbstverteidigung. Er ist auch in der Forschung im Bereich Selbstverteidigung und Gewaltprävention tätig (LP_3-8, LP_3-104).

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (LP_3)

Der Experte LP_3 unterscheidet „Selbstverteidigung im weiteren Sinne“, die Strategien der Gewaltprävention vor Wirksamwerden eines körperlichen Angriffes impliziere und „Selbstverteidigung im engeren Sinne“, mit der ausschließlich die physische Selbstverteidigung in körperlichen Konfliktsituationen gemeint sei.

¹³ vgl. die Aussagen des Experten LP_2 im Kapitel 7.3 „Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen“

„Also in der Gewaltentstehung gibt es ja vorher eine Phase, die nicht körperlich ist, die zwei Personen sehen sich schon, reden miteinander vielleicht, tauschen irgendetwas aus, Blicke wie auch immer, eine Phase, wo keine Gewalt stattfindet. Bis sozusagen dann eben einer hinsaut. Und Selbstverteidigung muss alles abdecken.“ (LP_3, S. 16 / LP_3-149)

Es gehe darum, die Situation vor der Entstehung von Gewalt rechtzeitig beispielsweise durch kommunikative Strategien zu kontrollieren. Durch gezielte Interaktionen im Vorfeld von Gewalt könne man dabei erwirken, dass es gar nicht zur Gewaltanwendung komme (LP_3-145). Selbstverteidigung im weiteren Sinne zielen auf physische und psychische Unversehrtheit vor dem Auftreten von Gewalt ab, um diese vorweg primärpräventiv zu verhindern. Dies schließe auch gewaltpräventive Handlungen ein, wenn eine Bedrohung bereits bestehe und Gewalt unmittelbar bevorstehe oder bereits aufgetreten sei. In der Tertiärprävention, wenn Täter beispielsweise bereits verurteilt seien, könne das Ziel sein, dem Wiederauftreten einer Aggressionshandlung entgegen zu wirken. Der Begriff der „Selbstverteidigung im weiteren Sinne“ decke sich in dieser Perspektive mit dem Begriff der „individuellen Gewaltprävention“ (LP_3-20).

Der Experte LP_3 betont, jede Person habe ihre ganz spezifischen, persönlichen Zugänge zu Selbstverteidigung oder Kampfsportarten (LP_3-156). Es lägen unterschiedene Unterschiede darin, ob man eine Kampfsportart als Wettkampf betreibe oder zur Selbstverteidigung anwende. Beide hätten nur zufällig ein kämpferisches Element. Es gebe beispielsweise nicht „das Judo“ als Sportart, sondern immer nur den jeweils individuellen Zugang zu einer Kampfsportart oder einem Selbstverteidigungskonzept. Das ursprüngliche Judo enthalte beispielsweise auch Tritt-, Schlagtechniken und Atemi Waza Techniken zur Lähmung und Bewusstlosigkeit des Gegners und zeige kaum Unterschiede zu anderen Selbstverteidigungssystemen. Im Wettkampf-Judo seien diese Techniken allerdings nicht erlaubt, daher sei Judo der breiten Öffentlichkeit vorrangig durch Wurf- und Festhaltetechniken und Hebeltechniken bekannt (LP_3-189). Auch beispielsweise Thaiboxen oder Taekwondo könne man sowohl als Wettkampfsport oder zur Selbstverteidigung einsetzen. Dies führe dazu, dass viele Menschen sehr unterschiedliche subjektive Vorstellungen von Kampfsport und Selbstverteidigung hätten und klare Begriffsdefinitionen und Zuordnungen von Konzepten zu einem bestimmten Zweck deshalb schwierig seien (LP_3-371).

Der Experte LP_3 meint, es gebe zahlreiche Konzepte, die geeignet seien, Techniken zu lehren, um beispielsweise als Polizist im Bereich der Selbstverteidigung mehr Sicherheit zu gewinnen. Mixed Martial Arts, Muay Thai, Krav Maga, Ju Jutsu, Judo, Wing Tsun seien alle dafür geeignet und jede Person müsse selbst die Entscheidung treffen, was für sie passe. Allerdings seien die jahrzehntelang geführten Diskussionen unterschiedlicher Konzepte „Mein Kung fu ist besser als dein Kung fu“ für funktionale Beschreibungen von Selbstverteidigung völlig

ungeeignet und würden von Anbietern nur zu dem Zweck angeführt, das eigene Produkt zu „verkaufen“ (LP_3-390).

Der Experte LP_3 meint, es gebe zahlreiche unterschiedliche Vorstellungen und Bilder innerhalb einzelner Selbstverteidigungskonzepte bei der Vermittlung von Inhalten und Techniken beispielsweise von Krav Maga oder Ju Jutsu (LP_3-156). Krav Maga werde in unterschiedlichen Vereinen teilweise völlig unterschiedlich weitergegeben, auch eine exakte Benennung von Konzepten erweise sich daher als schwierig (LP_3-160). Er selbst verwende Techniken aus unterschiedlichen Systemen an, habe allerdings eine sehr individuelle, subjektive Definition dieser unterschiedlichen Konzepte (LP_3-156).

Man könne beispielsweise niemals von „der Technik“ eines bestimmten Konzeptes sprechen, die besonders geeignet sei für Selbstverteidigung (LP_3-156). Gewaltformen seien in der Selbstverteidigung nicht mit bestimmten Techniken „zu beheben“, sondern ihr jeweiliger Einsatzbereich bestimme die Selbstverteidigungsstrategie. Es mache einen großen Unterschied, ob man bei der Polizei, als Türsteher, beim Rettungsdienst tätig sei oder eine zivile Privatperson (LP_3-32).

Im polizeilichen Einsatztraining geht der Experte LP_3 von einer Definition von „Selbstverteidigung im weiteren Sinne“ aus, die neben körperlichen Techniken auch gewaltpräventive Strategien im Vorfeld miteinbeziehe. Er versucht effektive Verhaltensstrategien zu lehren, um aus Situationen heil herauszukommen. Aus seiner persönlichen Sicht ist im Bereich Selbstverteidigung eine Konzentration auf eine tradierte Überlieferungsweise eines Konzeptes nicht relevant. Selbstverteidigung habe für ihn immer einen funktionalen Aspekt: Sie müsse funktionieren und diese Effektivität sei möglichst mit Forschungen zu belegen. Wenn Selbstverteidigung funktioniere, sei sie effektiv, ganz egal, aus welchem System die Techniken stammten (LP_3-160).

„(...) weil wenn hier irgendwas den Titel trägt: ‘Selbstverteidigung’, dann ist damit ein funktionaler Begriff verbunden, also sprich: Das, was hier trainiert wird, soll dazu dienen, dass du dich draußen besser selbst verteidigen kannst, Punkt. Und damit sind da keine Regeln mehr drinnen, was erlaubt ist oder was nicht, oder was vermittelt ist, oder was nicht. Wenn es funktioniert, Daumen hoch. Funktioniert es nicht, nicht so Daumen hoch. Also es gibt hier keine Technik: ‘Ahh, das ist jetzt in der Selbstverteidigung drinnen, okay, das andere nicht, weil es nicht in das Konzept passt’, oder was auch immer. Es funktioniert, dann passt es auch ins Konzept.“ (LP_3, S. 20 / LP_3-180)

Andererseits gibt der Experte LP_3 zu bedenken, dass beinahe jedes Selbstverteidigungskonzept damit werbe, selbst Techniken anzubieten, die besonders effektiv seien und funktionieren. Dies sei allerdings in den meisten Fällen nicht empirisch überprüft oder gar nicht überprüfbar:

„Ja, aber genau da ist ja das Problem, dass, beispielsweise im Einsatztraining, sei es ein Einsatztraining, weil es muss funktionieren, es wird nicht sozusagen auf irgendetwas rekrutiert aus diesem oder jenem System. Es muss draußen funktionieren. Und beispielsweise bei unserer Studie, die wir da gemacht haben: Dass es funktioniert, das haben- alle sagen das von sich. Also egal in welchem Verband, Verein man sich das sozusagen anschaut: 'Ja das funktioniert für Selbstverteidigung', sagt da ein jeder. 'Unser Konzept funktioniert draußen.' Also das heißt die Selbstbeschreibung, das ist das, was wir untersucht haben, die ist bei allen Verbänden da im Endeffekt gleich. 'Es funktioniert.' Und wer jetzt da unterscheiden könnte, ob das eine mehr funktioniert oder weniger, das ist sehr, sehr fraglich, weil das hat noch keiner getan, und es wird auch sehr, sehr schwer gehen. Ah da müssen wir jetzt noch (Konzeptname) nehmen, aus einem nahen Beispiel, also weil ich jetzt selber aus der Richtung komme. Also ich bin mir ziemlich sicher, dass stellenweise wie bei dem einen oder anderen trainiert wird, dass die Effizienz draußen auf der Straße sehr, sehr leidet. In der Beschreibung aber wird jeder sagen: 'Naja hier haben wir für Selbstverteidigung etwas entwickelt. Besondere Eignung für Selbstverteidigung.' Aber wer vergibt diese (unv.) woher kommt er, nur weil sich das sozusagen in den Medien mehr durchgesetzt, dann wäre es aber in einer kulturwissenschaftlichen Studie. Wenn wir sagen würden, okay, welche Nennungen sind jetzt häufiger in den Medien vorhanden. Was wird denn aktuell so in Kinofilmen so vermittelt. (...) Und unser Kampfsportbild, was denn funktioniert, oder was nicht funktioniert, nämlich genau dadurch geprägt, was uns gerade vorgemacht wird, was in den Medien funktioniert. Weil die eigentliche Effizienz-Untersuchung oder Effektivitäts-Untersuchung, die gibt es nicht.“ (LP_3, S 47f / LP_3-375)

In einer vom Experten LP_3 durchgeführten Studie wurde belegt, die Selbstbeschreibung von Konzepten postuliere immer eine hohe Funktionalität und Effektivität des eigenen Zuganges. Es handle sich dabei allerdings nur um eine gezielte Werbestrategie. Die Effektivität von Konzepten ließe sich kaum wissenschaftlich belegen, sondern nur deren Medienwirksamkeit.

Im oberen der beiden angeführten Zitate geht der Experte LP_3 davon aus, „das, was hier trainiert wird, soll dazu dienen, dass du dich draußen besser selbst verteidigen kannst, Punkt.“ Implizit wird damit ausgesagt, Selbstverteidigung passiere hauptsächlich draußen auf der Straße. Diese Aussage kann eventuell auch gelesen werden als ein allgemeines „Draußen“ außerhalb des Selbstverteidigungskurses. Allerdings betont der Experte auch im zweiten Zitat: Bei „dem einen oder anderen“ benachbarten Verein leide „die Effizienz draußen auf der Straße sehr“. Dies lässt vermuten, dass das eigene Konzept aus eigener Sicht einerseits realistischer angelegt ist als Techniken und Strategien anderer benachbarter Vereine. Andererseits impliziert diese Aussage auch, dass das eigene Konzept vorrangig Selbstverteidigungsstrategien für die Straße bietet. Es wird hervorgehoben, das eigene Konzept liefere effizientere Methoden, um mit dem Kampf auf der Straße umzugehen, als andere Konzepte.¹⁴

¹⁴ vgl. auch Kapitel 7.6.13 „Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten: Unser Konzept und unsere Technik funktioniert am besten“

Der Fokus von Selbstverteidigung scheint sich also auf Situationen auf der Straße zu richten, was im eigenen beruflichen, polizeilichen Kontext tatsächlich typische Gefahrensituationen repräsentiert. In ziviler Selbstverteidigung beispielsweise für Frauen, Männer, Mädchen, Jungen, Seniorinnen und Senioren, behinderte Frauen und Männer, Migrantinnen und Migranten sind allerdings Verteidigungssituationen auf der Straße nicht in gleicher Weise als zentral anzusehen, sondern vor allem Gefahren und Angriffe im sozialen Nahbereich.

Der Experte LP_3 betont, Exaktheit von Techniken liege in der Selbstverteidigung nie im Fokus weder in der behördlichen noch in der zivilen Selbstverteidigung. Es gehe immer nur um Funktionalität von Techniken. In der Praxis der Selbstverteidigung müssten Techniken nicht exakt sein, sondern funktionieren (LP_3-149).

Der Experte LP_3 meint, ein weiterer häufiger Denkfehler liege darin, es gehe in der Selbstverteidigung um eine geeignete Technikauswahl aus unterschiedlichen Konzepten, um effiziente Techniken für unterschiedliche Zielgruppen zu bieten:

„Nein, es geht um die Situationsauswahl, da ist genau der Denkfehler, es geht nicht darum, welche Technik ich auswähle zum Unterrichten, sondern es geht davon aus, welche Situation wir lösen können müssen. Eine Technik ist ja nur eine motorische Lösung einer konkreten Situation, das ist eine Technik. Das ist eine Definition eine sportlich, wissenschaftliche Definition einer Technik. Die Lösung einer sportmotorischen Problemstellung. Jetzt wie ich schon vorhin angesprochen habe, die sportmotorische Problemstellung, die variiert im Kontext, ich nenne achtzig gegen hundertfünfzig Kilo, fünfzig Kilo gegen hundertachtzig Kilo oder wie auch immer. Das heißt, allein wenn ich ein Setting nehme, Angreifer - Verteidiger, dann variiert die Lösung. Muss variieren schon je nachdem wie die Gewichtsverhältnisse gerade sind. Und jetzt haben wir noch gar nicht über Winkel geredet, von welcher Seite die kommen und vom eigenen Könnensstand. Also es macht einen Unterschied, ob ich selber achtzig Kilo gut trainiert bin, nicht gut trainiert bin, was ich trainiert habe, etc. Das heißt eine Technik, die Technik und die, mit der muss dann jeder auch zurechtkommen, ist totaler Schwachsinn.“ (LP_3, S. 22f / LP_3-197)

„Technik“ bedeute laut sportwissenschaftlicher Definition nur, die Lösung einer sportmotorischen Problemstellung. Eine ganz bestimmte Technik sei allerdings nicht geeignet für jede körperliche Angriffssituation. Sobald das Setting variere, müssten Techniken angepasst werden. Gewichtsverhältnisse zwischen Angreifer und Verteidiger, Winkel des Angreifers, von welcher Seite der Angriff komme oder der eigene Könnens-Stand seien jeweils individuell zu berücksichtigen, um die am besten geeignete Technik für die jeweilige Situation auszuwählen (LP_3-197).

Wenn man beispielsweise langjährig wettkampferfahrene Judoker trainiere im Bereich der Selbstverteidigung, so könnten diese auf andere Verhaltensweisen völlig selbstverständlich zurückgreifen als untrainierte Personen und möglicherweise Würfe gezielt zur Selbstverteidigung anwenden:

„Für ihn mag es dann leichter sein, bevor er den Ellbogen herausholt und den Mann dann auf den Kopf haut, weil er mit dem Ellbogen nicht schlagen kann, ist es für ihn halt einfacher, den anderen unter Umständen hochzuwerfen und in den Boden zu betonieren. Das macht es für ihn unter Umständen leichter, aber es ist beides eine adäquate Lösung, weil es das Individuum berücksichtigt. Weil Selbstverteidigung ist ja individuell. Also man muss sich das konkrete Individuum anschauen, in der konkreten Situation. Ich hab so achtzig Kilo gegen achtzig Kilo Angreifer, wenn der eine achtzig Kilo ist und ein ausgebildeter, war Ex-Leistungssportler, Nationalmannschaft gekämpft. Der hat ein anderes Repertoire, als jemand achtzig Kilo untrainiert, gegen achtzig Kilo trainierten Angreifer. Was muss der machen? Was wieder ganz anders aussieht bei einem fünfzig Kilo Mädel gegen einen achtzig Kilo Angreifer. Was anders aussieht als achtzig Kilo total trainierter Nationalkaderathlet gegen hundertfünfzig Kilo Türsteher, der richtig bullig wird. Also es ist total individuell, deswegen ist dieses: 'Es gibt ein Konzept, das richtig ist und genauso muss das funktionieren', ist totaler Bullshit meiner Ansicht nach. Und da müssen wir dringendst davon wegkommen in der ganzen Selbstverteidigungsdiskussion: 'Mein Kung fu ist besser als dein Kung fu', das ist totaler Schwachsinn.“ (LP_3, S. 21 / LP_3-185)

Zahlreiche Selbstverteidigungskonzepte würden davon ausgehen, sie selbst hätten die beste technische Lösung für alle Situationen. Es sei allerdings völlig falsch davon auszugehen, eine Technik eigne sich für jede Person und jede Situation. Hoch trainierte 80kg schwere Leistungssportler, fünfzig Kilo schwere Mädchen, hundertfünfzig Kilo schwere Türsteher hätten beispielsweise völlig andere Voraussetzungen und bräuchten daher unterschiedliche Technikempfehlungen.

„Um das Beispiel zu bringen, es bei der Polizei beispielsweise zu machen. Es gab jahrelang die Geschichte, als Polizist, ja, wenn der so und so kommt der Angreifer, dann meinetwegen blockst du und haust drauf. Super, wenn ein achtzig Kilo Angreifer kommt, ich bin achtzig Kilo Verteidiger, ich block und haue drauf. Achtzig Kilo Angreifer und fünfzig Kilo Mädel, was glaubst du, was der achtzig Kilo Typ macht, wenn das Polizistchen, nenne ich es jetzt einmal, blockt, mit fünfzig Kilo. Fünfzig Kilo entwickelt mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht so einen starken Punch, dass der achtzig Kilo Angreifer, der richtig sauer auf das Gegenüber ist, noch irgendwie etwas merkt oder sich davon abhalten lässt. Das heißt, die Lösung für dieselbe Situation kann sein: Person A sollte möglichst schnell ins Gesicht hauen. Person B sollte möglichst schnell das nächste Stöckchen nehmen und ihm über den Kopf ziehen oder von der Schusswaffe Gebrauch machen. Das heißt die Lösung ist individuell, und muss auch individuell trainiert werden. Und dann zu sagen heute kümmern wir uns um die und die Technik, ist der komplett falsche Ansatz. Heute kümmern wir uns um die und die Situation und gucken, dass jeder heute mit einer Lösung für diese Situation rausgeht. Die individuell ist, die sich ja oft gleicht in den Prinzipien, aber nicht muss, das ist der Ansatz.“ (LP_3, S. 23f / LP_3-203)

Polizeitraining sei früher jahrelang technikorientiert gewesen. Wenn der Angreifer „so und so“ komme, solle man mit einer bestimmten Verteidigungstechnik reagieren. Dies sei allerdings ein völlig falscher Ansatz gewesen, der nicht unterschiedliche

individuelle Voraussetzungen, Gewicht, Größe und Trainingszustand der einzelnen Polizistinnen und Polizisten berücksichtigt hätte. Nun sei man dazu übergegangen im Training für Polizeiangehörige Verteidigungsstrategien individuell anzupassen. Während für die eine Person ein Schlag ins Gesicht ausreiche, müsse eine schwächere Person möglicherweise bereits einen Stock oder die Waffe zu Hilfe nehmen, um einen Angreifer erfolgreich abzuwehren oder festzunehmen (LP_3-203).

„Eine Beispielsituation ist, die müssen das auskämpfen. (...) Zwei Polizisten nehmen einen fest, einen Störer und der Störer will halt nicht. Und die müssen ihn festnehmen und auskämpfen, naja dann sieht man das, was dann passiert. Also sprich, da kommen jetzt zwei aus der Ex-Judo Nationalmannschaft, das dauert keine drei Sekunden und dann liegt da jemand am Boden. Adäquat gefesselt, sehr, sehr gut. Es kommen zwei Mädels die nicht ansatzweise über die Körperlichkeit von dem anderen verfügen, dann sieht das total mager aus. Die sind nach einer halben Stunde noch nicht weiter, das hat aber nichts damit zu tun, dass die jetzt schlecht wären oder was auch immer, sondern weil die individuellen Voraussetzungen einfach ganz, ganz andere sind. Dann brauchen die aber trotzdem eine Lösung, dann kann die Lösung nicht sein, dass ich sage: 'Hey Leute guckt einmal da rüber, ihr müsst denselben Wurf machen, wie die anderen.' Das klappt nicht. Umgedreht habe ich dann einen, der zufällig schon Vorerfahrung fünf Jahre Thaiboxen hat, der macht einen Low Kick vom Feinsten. Warum darf der den Low Kick nicht machen? Gerade, wenn der unter Stress ist und ein bisschen, dann fällt er eh auf Verhaltensmuster zurück, die er, wo er sich wohlfühlt einfach. Lass den einen Low Kick machen anständig zu den Beinen, dann erledigt sich das Problem auch relativ schnell. Also die individuellen Voraussetzungen mit einbeziehen, das ist der Punkt.“ (LP_3, S. 24f / LP_3-211)

Wer bereits Vorerfahrungen im Bereich Kampfsport habe, könne diese am besten auf seine gewohnte Weise in Stresssituationen umsetzen und individuelle Voraussetzungen mit einbeziehen. Für eine körperlich schwächere Polizistin empfiehlt der Experte LP_3 andere Strategien als einem im Thaiboxen trainierten hundert Kilogramm schweren Polizisten:

„Also wenn wir jetzt über 'police use of force' reden, also sprich Gewalthandlungen durchziehen, muss sie sich dann irgendwann Verstärkung holen, weil sie wird das nicht schaffen. Sie kann vom Pfefferspray Gebrauch machen, das wäre eine Möglichkeit. Schusswaffeneinsatz wirkt schlecht, weil wir jetzt noch darüber reden, dass sie ja nun Maßnahmen durchsetzen will. Kann man sagen: 'Nein, hätte sie auch noch ein bisschen warten können, bis ein stärkerer Kollege da ist', also Verstärkung holen, das wäre eine Möglichkeit, weil sie muss andere Lösungsstrategien haben, um mit so etwas zu Recht zu kommen. Sie wird angegriffen, ja da kann sie es sich nicht aussuchen, ob sie warten will oder so. Also im Sinne von: 'Ich warte bis Hilfe kommt', naja wenn jemand auf ihr sitzt und ihr versucht den Schädel einzuschlagen. Aber der Polizistin kann ich natürlich viel, viel eher sagen, sie möge mal möglichst schnell die Waffen greifen und davon Gebrauch machen, als das bei einem durchtrainierten Thaiboxer der Fall ist. Von dem kann ich erwarten, dass er mal zwei, drei harte Punches austeilt und sich dann das Problem auch erledigt hat auf der individuellen Seite. Also individuell. Aber wenn wir uns dann auch über die rechtliche Bewertung der Sache uns Gedanken machen.

Auch da wird ja wieder der konkrete Fall zu Rate gezogen oder (unv): Naja grundsätzlich darf man hauen oder man darf eine Schusswaffe gebrauchen oder auch nicht? Es wird ja oft immer gesagt: 'Ja Schusswaffengebrauch, wenn der andere mir nur ins Gesicht schlagen wollte, das geht ja gar nicht.' Naja also wenn der hundert Kilo Thaiboxer der fünfzig Kilo Polizistin ins Gesicht schlägt, das könnte relativ schnell mit dem Tod enden. Also da als fünfzig Kilo Mädels die Pistole auszupacken und beispielsweise auf einen Kopfschuss zu setzen, das sollte rechtlich kein Problem sein in der konkreten Situation. Das aber als jemand, der selber auch hundert Kilo hat und gut trainiert ist, könnte zu Problemen führen, zu Recht.“ (LP_3, S. 25f / LP_3-215)

Eine schwächere Polizistin könne in Festnahmesituationen, bei denen sich der Festzunehmende widersetzt, beispielsweise Verstärkung und Hilfe von anderen Kollegen holen oder den Pfefferspray einsetzen. Wird sie selbst massiv angegriffen, sei ihr auch von Rechts wegen viel schneller als einem trainierten hundert Kilogramm schweren Mann erlaubt, von ihrer Schusswaffe Gebrauch zu machen.

Es gehe außerdem darum, Strategien der Selbstverteidigung auf Gefahrensituationen abzustimmen, denen Personen hauptsächlich ausgesetzt seien. Man müsse dabei die Entwicklungsgeschichte von Gewalt berücksichtigen:

„Und dann muss es logischerweise so sein, dass wenn ich ein effektives Selbstverteidigungsprogramm habe für das Individuum ist ja die Frage, in welchen Situationen, mit welchen Situationen beschäftigt er sich. In welchen Situationen vermutet er für seine Person ein besonderes Risiko. Dann muss man sich diese Situation anschauen und dann hierfür die entsprechende Strategie im Endeffekt entwickeln. Und danach richtet sich auch das Training aus, ist es vielleicht mehr körperlich. Also angenommen ich bin jetzt eine sehr reiche Person und ich werde ständig ausgeraubt, jetzt rein hypothetisch, und ich werde viermal im Jahr ausgeraubt, also da geht es jetzt darum, okay da müssen wir jetzt mit Raubsituation beschäftigen und den Umgang Gewalt in Raubsituationen, zu vermeiden, wenn beispielsweise Gewalt mit dem Tod droht, wie ich damit umgehen kann. Was eine ganz andere Ausgangsposition ist, als wenn ich der Einundzwanzigjährige bin, der regelmäßig feiern geht und eigentlich das ein Hauptproblem ist, dass er immer einen zu viel getrunken hat, er mit seinen zwei anderen Kumpels in Streit gerät um die Freundin und sie sich dann die Zähne einhauen. Also das ist eine komplett andere Ausgangsposition. Deswegen macht das, wo beide im zivilen Bereich tätig sind, beide aber eine eigene Entwicklungsgeschichte haben und danach muss dann das Programm im Endeffekt gestützt sein. Wenn es effektiv sein soll.“ (LP_3, S. 16 / LP_3-149)

Reiche Personen, die häufig ausgeraubt würden, müssten sich mit Strategien der Prävention von Raubsituationen beschäftigen. Wenn Gewalt mit Tod drohe, so sei dies eine andere Bedrohungssituation als jene, denen Einundzwanzigjährige ausgesetzt seien, die regelmäßig am Abend trinken und feiern und mit anderen Männern in Streit um die Freundin gerieten.

Als Trainer für Selbstverteidigung müsse man außerdem unterschiedliche Wünsche Trainierender in Einklang bringen:

„Das ist das eine. Andererseits gibt es natürlich auch die Motivationslage des Gegenübers, also sprich des Lernalers, derjenige, der in das Training kommt. Jetzt ist es zwar nett, wenn dem Einundzwanzigjährigen gesagt wird: 'Hier pass auf, wir reden mit dir.', aber der kommt eigentlich nur ins Training, weil er die Wahl hatte zwischen Taiboxen und dem Selbstverteidigungstraining und er einfach anständig schwitzen will, dem es aber eigentlich gar nicht darum geht, hier funktional besser zu werden für Selbstverteidigung. Und das muss man damit ja auch in Einklang bringen. Also es ist nicht (...) also sehr, sehr individuell, will ich damit sagen.“ (LP_3, S. 16f / LP_3-149)

Wer ins Training komme, um „einfach anständig zu schwitzen“ sei häufig gar nicht daran interessiert, sich funktional zu verbessern bei Selbstverteidigungstechniken oder an kommunikativen Selbstverteidigungsstrategien. Die Motivation Trainierender sei sehr unterschiedlich, warum sie ein Selbstverteidigungstraining im Verein besuchen:

„Ja, könnte sein, also müsste man sich sozusagen genau einmal anschauen, aber die Motivationsgründe, warum jemand in Selbstverteidigungstraining geht, ist natürlich ein anderer (unv.) Jeder hat ja auch, also wenn man jetzt Selbstverteidigung als weit umfasst, von bis, dann hat jeder eine andere Vorstellung. Es gibt ja viele die Selbstverteidigung trainieren, weil sie das und das lernen wollen, weil sie die Körperlichkeit lernen wollen und sind dann irritiert, wenn es praktisch auf Umgang mit Gewalt im Sinne von: 'Wie kann ich da entsprechend kommunizieren?'; wenn das dann auf einmal Inhalt ist. Die sind dann ganz irritiert, weil sie eigentlich gerne einmal draufhauen wollten. Sind entsprechend nicht mehr so motiviert länger zu kommen. Umgedreht gibt es viele Frauen, vielleicht die, die in ihr Training kommen und haben jetzt die Hoffnung, dass es hier um die Technik A, B, C geht und mit der A, B, C gewinne ich dann den Kampf A, B, C. Und die sind dann sehr irritiert, dass das beispielsweise nicht so ist, und haben dann unter Umständen keine Lust. Ja, also, ja, ich glaube das, ich meine es kommen nicht alle dort hin in Selbstverteidigungstraining. Viele, die es vielleicht gar nicht bräuchten. Ich bin sogar ziemlich sicher, weil viele, die im Selbstverteidigungstraining sind, die ja bräuchten sehr wenig Selbstverteidigungstraining. Die machen das einfach, weil es ihnen Spaß macht.“ (LP_3, S. 30 / LP_3-239)

Zahlreiche Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Selbstverteidigungskursen wollten ihre Körperlichkeit trainieren, draufhauen und schwitzen und nicht Kommunikationstechniken zur Selbstbehauptung zu erlernen. Manche Frauen, die Selbstverteidigungskurse besuchen würden, zielen darauf ab, Techniken zu lernen, um einen Kampf gegen Männer zu gewinnen. Sie verlieren die Lust am Training, wenn sie erkennen, dass dies nicht geboten werde. Die meisten Personen, die im eigenen Verein zum Training kämen, hätten einfach Spaß am Bewegen und seien selbstbewusst und schlagkräftig genug, um sich erfolgreich selbstverteidigen zu können bereits ohne das Training im Verein (LP_3-239).

In den beiden oben genannten Zitaten werden kommunikative Techniken der Selbstbehauptung im Gegensatz zu körperlichen Techniken zum Auspowern

genannt. Es schwingt dabei eine gewisse eigene Präferenz des Experten LP_3 für die vermehrte Schulung von körperlichen Techniken zum Kämpfen und Schwitzen mit, die offensichtlich auch den Wünschen der meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer entspricht. Der Experte LP_3 gibt an, im Vereinstraining seien viele Trainierende vor allem daran interessiert „anständig zu schwitzen“, sie wollten „einmal draufhauen“ und nicht nur kommunizieren. Viele Lernende in den Kursen des Experten LP_3 seien enttäuscht, wenn der Trainer plötzlich meinte: „Hier pass auf, wir reden mit dir“ oder erklärt „Wie kann ich da entsprechend kommunizieren“. Es schwingt in diesen beiden Sätzen eine gewisse Ironie des Experten LP_3 mit, die signalisiert, wer zu seinem Training komme, sei an körperlichen Kämpfen interessiert, nicht allerdings an „ein bissl Reden“. Kommunikationsstrategien werden damit implizit etwas abgewertet.

Wie Selbstverteidigungskurse gewichtet seien hinsichtlich körperlicher Schwerpunkte und Techniken oder einem Training von kommunikativen, gewaltpräventiven Strategien, bevor Gewalt tatsächlich körperlich werde, hänge stark von der Zielgruppe ab:

„Es ist schwierig, weil das wieder konkret vom Nutzer abhängt. Also beispielsweise, wenn jetzt, es kommt eine Spezialeinheit, die sagt: 'Was machen wir jetzt?' Die Ausgangslage einer Spezialeinheit ist eine andere, die kommen nicht zum Reden, das ist praktisch schon vorbei. Das heißt, der Schwerpunkt inhaltlich jetzt bei der Trainingseinheit, bei der Tagesschulung oder was immer, ist natürlich ein anderer. Jetzt kommt beispielsweise der Rettungsdienst, und sagt, gegen uns werden total viele Gewalthandlungen mittlerweile erfolgen und die kommen auch sozusagen zu einer Eintagesschulung und das Ausgangsniveau ist natürlich jetzt, die haben kein körperliches Training bis daher genossen etc. Das heißt, da muss man natürlich in acht Stunden anders da vorgehen und schauen, okay was kann man denn vermitteln und dann ist natürlich der Schwerpunkt deutlich mehr in der Interaktion im Vorfeld. Wie kann man unter Umständen dafür sorgen, dass das Gegenüber sich wahrgenommen fühlt, eben keine Gewalt anzuwenden, all diese Geschichten, was dann weniger ein körperlicher Aspekt, natürlich ein bisschen Körperlichkeit auch, aber deutlich weniger, also das kommt total auf die Nutzergruppe an, konkrete Ausgangssituationen und natürlich die Risikofaktoren im täglichen Bedarf. Und dann muss das Programm individualisiert zusammengeschustert werden. Deswegen gibt es da nicht so eine 'One-size-fits-all'-Lösung. Da bin ich auch überhaupt kein Fan davon.“ (LP_3, S. 14f / LP_3-145)

Beim Training einer Spezialeinheit der Polizei gehe es beispielsweise nicht mehr um das Lösen von Gewaltsituationen auf kommunikative Weise, sondern vor allem um körperliche Strategien der Deeskalation von Gewalt. Bei Eintagesschulungen des Rettungsdienstes mit untrainierten Personen liege der Schwerpunkt von Selbstverteidigungstrainings deutlich mehr auf Interaktionen im Vorfeld von Gewalt, bei denen man eine gewalttätige Person beispielsweise besänftigen könne durch das Signal, dass man sie wahrnehme und ihre Wünsche berücksichtige.

Auch an dieser Stelle schwingt eine gewisse ironische Signalisierung eigener Werthaltungen mit. Der Experte LP_3 meint, Spezialeinheiten der Polizei kämen „nicht zum Reden, das ist praktisch schon vorbei“. Er signalisiert damit richtigerweise, dass Spezialeinheiten der Polizei mit körperlich deutlich gewaltvolleren Situationen zu tun hätten als beispielsweise Personen im Rettungsdienst. Nichts desto trotz taucht dabei implizit ein wenig Abwertung in Bezug auf „Reden“ und „all diese Geschichten“ auf. Dies sei eher für Unerfahrene relevant. Allerdings kommt selbst in prekären Gewaltsituationen kommunikativen Techniken der Gewaltprävention eine wesentliche Bedeutung für die Deeskalation von Konflikten zu.

Die eigene Präferenz des Experten LP_3 für vermehrte Körperlichkeit anstatt für Kommunikationsstrategien ist möglicherweise in seinen beiden Hauptzielgruppen - Polizei und sportbegeisterte Vereinsmitglieder - begründet.

Das Konzept des Experten LP_3 richtet sich insgesamt vorrangig auf Gefahrensituationen in der Öffentlichkeit und auf der Straße. Die Entstehungsgeschichte von Gewalt im sozialen Nahraum scheint nicht im Fokus des Konzeptes zu liegen.

Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes LP_3

Experte LP_3 meint, das „A und O“ jedes Trainers und jeder Trainerin sei, flexibel auf die Wünsche von teilnehmenden Personen zu reagieren und das aufzunehmen, was aus der Gruppe komme:

„Die Problemstellung, also wenn ich bedeutungsvolles Programm gestalten will, egal ob das jetzt Arbeits- Sicherheitsprogramme ist, ob das Einsatztraining ist, ob das Selbstverteidigung ist. Dann muss das zugeschnitten sein auf die entsprechende Person. Das heißt es muss Problemstellungen der konkreten Person berücksichtigen, und da ist der Ansatzpunkt. Wenn Frauen in dem und dem, in der und der Stadt häufiger dem Risiko XY ausgesetzt sind, dann muss ich das Risiko XY thematisieren. Aber Grundlage, kann nur Statistik sein. Was ist denn die, was sagt denn die Statistik im Bezug darüber, wie sind wir denn da ausgesetzt. Wie sind denn die Gewalthandlungen, ist es vielleicht domestic violence, also hier zu Hause. (unv.) Häusliche Gewalt ist dass das Hauptthema oder was auch immer. Also sprich, es geht um die konkreten Fälle des Personenkreises, da kann ich dann ansetzen. Es nützt nichts, wenn ich Problemstellungen nehme, die die Person gar nicht trifft, also: Wie ist das, wenn ich jetzt beispielsweise als Spezialeinsatzkommando morgens ins Haus einfallt. Das ist kein Fall, in dem eine Zivilperson lösen muss.“ (LP_3, S. 31f / LP_3-251)

Grundlage für Selbstverteidigungsstrategien seien Statistiken. Sie würden die Basis für Selbstverteidigungsstrategien liefern, die an bestimmten Orten und in bestimmten Situationen hilfreich seien. Ein Selbstverteidigungskurs für Frauen, der domestic violence, also häusliche Gewalt an Frauen thematisiere, müsse anders angelegt sein, als der eines Spezialkommandos der Polizei, das ein Haus einnehmen müsse.

Auch ein Austausch über erfahrene Gewalt sei ein wichtiger Ansatz, um Strategien in Kursen danach zu richten:

„Unbedingt, weil wenn die Person ja nicht das Gefühl hat, dass ihr das für ihr Leben für ihr konkretes Leben, in konkreten Situationen, die sie tagtäglich ausgesetzt ist, irgendetwas bringt, dann hält sich die Motivation ja in Grenzen.“ (LP_3, S. 32 / LP_3-255)

Im Kontext polizeilicher Deeskalation von Gewalt und dem Verhindern von Gewalthandlungen, sei wichtig für Beamtinnen und Beamten, das gesamte Spektrum der Selbstverteidigung von kommunikativen Strategien im Vorfeld bis hin zu körperlicher Selbstverteidigungskompetenz zu schulen:

„Es ist ja das Gesamtpaket, auf das es ankommt. Also wenn wir über mögliche Gewalthandlungen reden, dann kann ich die vielleicht im Vorfeld durch cleveres Auftreten vermeiden, reduzieren. Wenn sie aber zustande kommt, muss ich damit natürlich auch umgehen. Deswegen heißt es ja Selbstverteidigungskompetenz, bezieht sich ja auch auf den kompletten Bereich von vorne bis hinten. Und wenn ich halt irgendwo in diesem ganzen Sektor Lücken habe, weil ich halt irgendetwas nicht so gut kann, dann wäre es toll, wenn ich natürlich einen Partner an meiner Seite habe, der besonders diese Lücke abdeckt. Der da besonders gut ist. Und das führt halt dann, also macht Sinn, egal mit welcher Situation wir jetzt konfrontiert werden, wir können damit irgendwie umgehen. Wenn wir beide genau gleich ticken, und es kommt ein Fall, der von uns aber die und die Kompetenz abfordert, beispielsweise jetzt wirklich eine Lösung mit der Schusswaffe am Ende umgehen, und keiner von uns kann das wirklich gut, dann haben wir natürlich ein Problem. Und wenn wir beide die totalen Monsterschützen sind und alles weg schießen auf hundert Meter und jetzt verlangt die Situation von uns aber, dass wir jemanden der total echauffiert ist, wieder einfangen, also emotional gesehen, wenn wir aber so empathisch sind wie ein Ziegelstein, dann ist ja das schwer (lacht), egal ob jetzt einer von uns Mann oder Frau ist.“ (LP_3, S. 37 / LP_3-303)

Manche Situationen könne man bereits durch das eigene Auftreten lösen, allerdings müsse man auch in körperlichen Gewaltsituationen handlungsfähig sein. Wenn Polizei-beamtinnen oder -Beamten in einem Bereich - körperliche oder kommunikative - „Lücken“ hätten, sei günstig, wenn der Partner diese Lücken abdecken könne. „Zwei Monsterschützen“, die aber nicht in der Lage seien, sich in emotionalen Situationen empathisch auf Angreifer einzustellen, würden genauso wenig zum Erfolg gelangen, wie kommunikativ talentierte Personen, die sich körperlich oder in Situationen mit Waffen nicht durchsetzen könnten. Für Polizei-beamtinnen und -Beamten sei daher wichtig, sowohl Kommunikationsstrategien als auch körperliche Kompetenzen und Waffentechniken zu trainieren.

Selbstverteidigungstraining für Kinder sei auch ein Teilbereich, der im eigenen Verein des Experten LP_3 angeboten werde:

„Das bieten wir an, genau, aber auch da ist es im Endeffekt ja nichts anderes; als ein ganz normales Selbstverteidigungstraining für Kinder. Also da, wenn man da jetzt in einen anderen Verein geht und fragt, was bietet ihr den Kindern an, dann bieten die unter Umständen andere Sachen zum Erleben. Also im Endeffekt lernen die eine gewisse Körperlichkeit, mit Spaß sich auseinanderzusetzen, sich clever zu verhalten, mit Freunden viel zusammen zu ma-

chen, all diese Geschichten. Durch strategische Aspekte, aber wird jetzt nicht thematisiert. Wenn der schwarze Mann kommt, der dich von hinten greift und solche Geschichten also, es geht nicht darum, den Kindern mehr Angst zu machen, als irgendetwas anderes. Sondern den Kindern ein bewusstes, selbstbewusstes Auftreten zu vermitteln, durch die Körperlichkeit mit dem Kämpfen, mit dem Bewegen, das ist der Hauptaspekt.“ (LP_3, S. 42 / LP_3-339)

Es gehe nicht darum, Angst zu verbreiten durch falsche Mythen vom „schwarzen Mann“, der von hinten angreife. Ein „ganz normales Selbstverteidigungstraining“ bestehe aus spielerischen kämpferischen Elementen, „cleveren“ Verhaltensstrategien gegenüber Erwachsenen und anderen Kindern, gemeinsam mit Freunden Stärke zu zeigen, das Erlernen eines selbstbewussten Auftretens und einfacher Kommunikationsstrategien mit Erwachsenen:

„Also es passiert irgendwie etwas, ‘Hey, wie spreche ich Erwachsene an, dass der mir Hilfe gibt?’ (unv.) könnten ihm helfen, all diese Geschichten. Also, auch ein sauberer Umgang mit fremden Leuten. Also, dass ich keine Angst habe davon, auch diese Geschichte, wie ich mit jemandem, den ich nicht kenne, nicht anspreche oder so, das ist, halte ich nicht mehr gesellschaftlich für adäquat. Weil gleichzeitig beschweren wir uns ja auch, dass Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene, die dann in Firmen kommen, nicht mehr, keine Umgangsform können, also nicht gelernt haben, als Zehnjähriger zu jemandem sagen: ‘Guten Tag, ich bin der und der und Folgendes ist mein Problem. Könnten Sie mir helfen.’ (lacht) (...) Ja, dass das eine wichtige Geschichte ist, also und danach zu entscheiden, will der mir etwas antun, was Böses oder nicht. Aber irgendwo hinzugehen, sei es nur in den Laden zu gehen mich vorzustellen, zu sagen, was ich jetzt gerne möchte, ob mir irgendwer helfen kann, also normale Kommunikation führen, ein ganz, ganz wichtiger Bestandteil.“ (LP_3, S. 43f / LP_3-351)

Der normale freundliche Umgang mit Erwachsenen und jemanden höflich um Hilfe zu bitten, sei ein zentraler Bestandteil von Kursen. Damit würden auch gesellschaftlich relevante Verhaltensweisen geschult, die in Kommunikationssituationen im späteren Erwachsenenleben wichtig seien (LP_3-351).

Der Experte LP_3 betont, Kinder hätten körperlich keine Chance sich gegen Erwachsene zu verteidigen.

„Die Frage ist, ob diese Trainingssituation aufgegriffen werden müssen, oder ob das vielleicht dazu führt, dass das Kind unter Umständen davor viel mehr Angst hat. Oder ob es nicht darum geht, zu sagen dem Kind beizubringen: Hey bei der Schule laufen, bleiben wir immer in der Gruppe, also holen sozusagen drei Freunde ab dann laufen wir als Gruppe in die Schule. Ob das nicht, ich nenne es einmal „Präventionsstrategie“, wie so etwas zu laufen hat, viel, viel wichtiger wäre, als jetzt in einer geheimen Technik, die den Angreifer abwehren soll. Ich weiß, dass das für Eltern natürlich ganz, ganz tragisch ist, aber das ist, ja, das ist viel, viel wichtiger. Und dass ein gewisses Restrisiko besteht, selbstverständlich, aber davon sich verrückt machen zu lassen, ist total bescheuert, statistisch gesehen. Verhalten mit Terroranschlag, ja selbst wenn wir jetzt einen Terroranschlag mit zweitausend Toten in (Staat) hätten, wäre es immer noch gefährlicher am Straßenverkehr teilzunehmen.“ (LP_3, S. 41f / LP_3-331)

Es sei sinnvoll, Kindern kommunikative Umgangsformen mit Erwachsenen beizubringen oder sie dazu anzuregen beispielsweise den Schulweg gemeinsam mit Freunden zu bestreiten, um besser vor Angriffen geschützt zu sein. Sie mit unwahrscheinlichen Gefahrensituationen zu konfrontieren, die möglicherweise bei Kindern mehr Angst auslösen, als sie helfen, sei völlig fehl am Platz.

Kinder könnten sich realistisch gesehen noch nicht körperlich gegen Erwachsene wehren. Strategien der Gewaltprävention müssten sich daher auf Kommunikation, cleveres Reagieren, Schreien, Selbstbehauptung und ein selbstbewusstes Auftreten zu konzentrieren. Hauptaspekt bei Kindern sei ein spielerisches Kämpfen und Kräfteressen ergänzt durch Kommunikations- und Abgrenzungsstrategien (LP_3-326, LP_3-347).

Das Wichtigste für erwachsene Trainierende sei, dass sie in Selbstverteidigungskursen auf körperlicher Ebene das Gefühl hätten, sich wehren zu können und auch notfalls selber Gewalt entwickeln könnten:

„Also auf körperlicher Ebene finde ich ganz, ganz wichtig, dass sie das Gefühl haben, dass sie sich auch wehren können, also dass sie verletzen können, dass sie auch selber Gewalt entwickeln können und dass sie da, viele sind überrascht, wenn sie dann auf die Pratten schlagen können und das Gefühl haben: ‘Wow ich kriege da ganz schön Energie raus und kann auch anderen Leuten da weh tun.’ Und das steigert ja auch wieder ihr Selbstbewusstsein, in gewissen Situationen, weil ich nicht bluffen muss, weil ich weiß, dass ich mich wehren kann. Das ist eine ganz, ganz, also das ist ja eher sozusagen auf einer Metaebene eine ganz, ganz wichtige Kiste. Die es gilt, da mit zu nehmen. Ich bin kompetent, weniger im Sinne von: ‘Ich kenne drei Techniken’, sondern ‘Ja ich kann um mich schlagen, ich kann mich wehren, ich kann deutlich formulieren, was ich will und was ich nicht will.’“ (LP_3, S. 45 / LP_3-367)

Es gehe nicht darum „drei“ spezielle „Techniken“ der Selbstverteidigung zu erlernen, sondern das Wissen mitzunehmen, dass man ausreichend Schlagkraft habe, um sich erfolgreich zu wehren.

7.6.10 Gewaltpräventionskonzept GP_1: „Es kommt viel auf Zivilcourage und die Verteidigung durch andere an“

Die befragte Expertin GP_1 ist hauptberuflich im Bereich der wissenschaftlichen Forschung und Lehre tätig. Zu ihren Spezialbereichen zählen Forschungen über Gewaltprävention in der Schule und die Entwicklung und Evaluation eines nationalen Gewaltpräventionsprogrammes für Kinder und Jugendliche.

Die Expertin GP_1 meint Selbstverteidigung bedeute für sie, sich körperlich zu verteidigen (GP_1-48). Als Gewaltpräventionsexpertin und Forscherin im Bereich Gewaltprävention meint sie, Selbstverteidigung wirke wahrscheinlich nicht von sich aus gewaltpräventiv, sondern könne eine mögliche Brücke zu Gewaltprävention in

der Schule schlagen. Zentrale Voraussetzung, damit Selbstverteidigung gewaltpräventiv wirken könne, sei deren Einbettung in Informationen über Gewalt und ein bewusstes Reflektieren über Gewalt. Jugendliche sollten erkennen: Was ist Gewalt? Warum brauchen wir Regeln? Wie gehen wir miteinander um? Wie vermeiden wir Gewalt? Wenn mein Gegner schwächer ist und ich das ausnutze, ist das Gewalt? Wenn von meiner Seite Schädigungsabsicht besteht, bedeutet das, ich bin gewalttätig? Dieses Verhalten wird von anderen nicht toleriert. Kinder und Jugendliche sollten auch die Unterschiede zwischen unterschiedlichen Gewaltformen erkennen. Sport biete dabei durchaus die Chance zur Fairnesserziehung und zum Erkennen der Notwendigkeit von Regeln beim Kämpfen gegen gleichwertige Gegner (GP_1-99).

Schule sei an sich nicht der Ort, an dem man körperliche Selbstverteidigung lerne. Systematische Gewaltpräventionsprogramme für Schulen enthielten Strategien der Selbstbehauptung gegen andere als Teilbereich, nicht aber Selbstverteidigung (GP_1-83). Körperliches Selbstverteidigungstraining sei nicht per se in Gewaltpräventionsprogrammen in der Schule integriert, könne allerdings ein guter zusätzlicher Mechanismus sein für das Stärken von Selbstbewusstsein. Das Gefühl: „Ich bin vorbereitet und kann mich verteidigen“, könne helfen, die Opferrolle zu verlassen. Wer in der eigenen Körperhaltung und beim Gehen Sicherheit ausstrahle, werde seltener zum Opfer (GP_1-59). Sportunterricht könne durch Angebote zum Kämpfen und Selbstverteidigen eine gute Ergänzung zu implementierten Gewaltpräventionsprogrammen in Schulen sein (GP_1-83). Kämpfen und Selbstverteidigung sei ein mögliches Feld, um Gewalt auch von einer anderen Seite zu thematisieren. Spielerisch eigene Grenzen auszuloten, sich abzugrenzen, den Unterschied zwischen spielerischem Kampf und Gewalt ausüben persönlich im nahen Körperkontakt zu erleben, könne bei gezieltem Einsatz wertvolle Impulse der Gewaltprävention geben (GP_1-91).¹⁵

Bei Gewaltpräventionsangeboten in der Schule gehe es darum, dass Opfer Wehrhaftigkeit lernen, ihre Opferrolle ablegen und Gefahrensituationen bewusst vermeiden, um Täter nicht zu Gewalt zu provozieren. Strategien für Kinder könnten sein, möglichst nicht alleine zu sein und sich in der Nähe von Erwachsenen aufzuhalten. Auch als erwachsene Frau sei es nicht sinnvoll, alleine in einer unsicheren Stadt am Abend wegzugehen und damit unnötig zu provozieren (GP_1-55).

Wesentlicher Punkt von Gewaltpräventionsprogrammen in Schulen sei auch die Verteidigung durch andere:

15 vgl dazu auch Kapitel 7.6.10 „Gewaltpräventionskonzept GP_1: Es kommt viel auf Zivilcourage und die Verteidigung durch andere an“

„Ein ganz wichtiger Punkt, der in unserem Programm und in ganz vielen Programmen eigentlich vorkommt, nämlich diesen Aspekt, dass jeder der anwesend ist, beteiligt ist und dass es ganz stark auf dieses Verhalten und damit unter Anführungsstrichen auch ´die Verteidigung durch die anderen´ ankommt. Also dass man das auch lernen muss eigentlich für ein Leben im Sinne von Zivilcourage als Erwachsener. Denn ich muss sozusagen eigentlich lernen auch in einem Rollenspiel oder Gedankenspiel: ´Ich stelle mir jetzt eine Situation vor, wo ein Freund oder irgendwer bedroht wird, oder was mache ich da? Bin ich perplex, dann mache ich gar nichts. Aber was kann ich tun, ohne mich selbst wirklich zu gefährden? Ich kann schreien, ich kann wen holen, also, das ist der Punkt, aber ich muss vorbereitet sein, denn sonst mache ich es nicht.´ Und das ist ja auch der Grund, warum viele Erwachsene nichts tun, weil sie eigentlich nicht gelernt haben im Sinne eines, im Sinne ´Ich spiele mir gedanklich durch, wie könnte ich reagieren?´“ (GP_1, S. 8f / GP_1-48)

Die Expertin erwähnt „die Verteidigung durch andere“ als zentrale Präventionsstrategie für Gewalt. Jede beteiligte Person könne Opfern von Mobbing helfen. Die sei ein guter Weg, um auch Zivilcourage als Erwachsener zu lernen. Methodisch könne in Form von Rollenspielen oder Gedankenspielen geübt werden, wie man Hilfe holt, wie man anderen zu Hilfe kommt und was man dabei tun kann, um sich selbst nicht zu gefährden. Schreien oder Hilfe holen seien mögliche Strategien der Gewaltprävention, die vorweg trainiert und gelernt werden könnten (GP_1-48).

Für Selbstverteidigung sei es nach subjektiver Einschätzung der Gewaltpräventionsexpertin wichtig, Gefahrensituationen richtig einschätzen zu können, was allerdings nicht immer leicht sei. Manches Mal sei es günstiger, Tätern ihren Willen zu lassen, anstatt den eigenen Willen durchzusetzen, beispielsweise, wenn Gefahr bestehe, man werde bei einem Diebstahl schwer verletzt. Sie schildert eine private Gefahrensituation, der sie selbst ausgesetzt war und in der sie durch selbstbewusstes Auftreten Gewalt verhindern konnte:

„Ich hatte selbst eine Situation, die ist gut ausgegangen, aber nachträglich würde ich sagen, das war völlig verrückt. Ich bin mit meinem Mann in (Ort) um zwei oder drei in der Nacht über den Hauptplatz gegangen und plötzlich haben sich vor uns drei junge Männer, ich weiß nicht altersmäßig fünfundzwanzig, aufgepflanzt alle drei in Ledergewand, der eine hat so eine Kette gehabt, der andere ein Messer und so weiter, und zu uns gesagt, sie wollen unser Geld. Wir haben uns nicht einmal angeschaut und haben beide gleichzeitig gesagt, ´Nein´ und sind weitergegangen. Und das war wirklich so zwei drei Sekunden, wo die Frage war, wann laufen sie uns nach und hauen sie uns nieder oder nicht. Sie haben auch gezögert, weil sie das nicht erwartet haben und irgendwann waren wir schon weiter weg, dass sie es nicht gemacht haben. Aber nachträglich würde ich sagen, das war völlig bescheuert. Denn wenn die uns, wir hätten überhaupt nicht eine Chance gehabt.“ (GP_1, S. 11 / GP_1-64)

Die befragte Expertin GP_1 ist Forscherin im Bereich der Gewaltprävention und nicht Expertin für Messerkampf, dennoch zeigt diese Schilderung, dass selbstbewusstes, klares Auftreten Täter davon abhalten kann, ihren Angriff durchzuführen. Drohungen mit Messern haben zu allererst den Zweck, etwas beim anderen

zu erwirken. Messer sind gefährliche Waffen, dennoch werden sie häufig vor allem zur Abschreckung eingesetzt. Dies richtig einzuschätzen, ist eine gefährliche Entscheidung. Es zeigt sich allerdings, selbstbewusstes Auftreten kann in jedem Fall eine sinnvolle Strategie der Gewaltprävention und Verteidigung sein.

7.6.11 Gewaltpräventionskonzept GP_2: „Die Analyse des Moments der Gewaltentstehung bietet hohes Potenzial für Selbstverteidigung“

Der befragte Experte GP_2 arbeitet als Projektdesigner und in der wissenschaftlichen Evaluation von Gewaltpräventionsprojekten. Er entwickelte ein Gewaltpräventionsprogramm für Sozialarbeit mit Jugendlichen.

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (GP_2)

Der Experte GP_2 meint in Bezug auf Selbstverteidigung:

„Viel wichtiger ist für mich, ob der Mensch sozusagen leidet unter der Situation (...) Und das ist für mich ein Punkt, wo man unter Umständen auch zu dem Thema Selbstverteidigung vordringen kann. Schlichtweg natürlich vor allem dann, wenn die physische Ebene des Konfliktes erreicht oder begangen wird, dann steht für mich unter Umständen halt auch die Notwendigkeit sich körperlich verteidigen zu müssen eine Rolle. Das wäre für mich ein wichtiger Ausgangspunkt. Der Parameter ist aber ganz klar derjenige, der liegt in jedem selber. Jeder muss für sich selbst bestimmen, inwieweit er sozusagen hier Not hat und der Hilfe bedarf.“ (GP_2, S. 8 / GP_2-62)

Selbstverteidigung könne an jenem Punkt ansetzen, wenn ein Mensch leide oder Hilfe benötige, vor allem dann wenn Konflikte eine körperliche Ebene erreichen. Jede Person müsse allerdings für sich selbst bestimmen, wann dieser Punkt erreicht sei und Abgrenzung oder körperliche Selbstverteidigung notwendig sei.

Der Experte GP_2 sieht den Moment der Gewaltentstehung und der Früherkennung von Gewalt als sehr potentialreich für Gewaltprävention und Selbstverteidigung:¹⁶

„Genauso wie das zu dem Zeitpunkt herrschende Drumherum, also die derzeit herrschende Umwelt zu der Situation, sprich Anwesende, sprich räumliche Situation, sprich bestehende Drohszenarien, Zuschauersituation etc. Das ist glaube ich ein wichtiger Punkt der in Präventionsarbeit, noch in der Vergangenheit zu wenig Berücksichtigung gefunden hat und da schlage ich vor, diesen mikrosoziologischen Blick auf die Gewaltentstehung zu schärfen, ihn mit einzubeziehen, das ist meiner Einschätzung nach noch zu wenig passiert.“ (GP_2, S. 10 / GP_2-69)

Die Einschätzung der derzeit herrschenden Umwelt, räumliche Situation, andere Anwesende, bestehende Drohszenarien und ein mikrosoziologischer Blick auf den

¹⁶ vgl. Kapitel 7.6.11 „Gewaltpräventionskonzept GP_2: ‘Die Analyse des Moments der Gewaltentstehung bietet hohes Potenzial für Selbstverteidigung’“ und Kapitel 7.2.3 „Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewaltentstehung als Prozess versus ‘situativer Moment’ der Gewalt“

Moment der Gewaltentstehung seien ein wichtiger Punkt, den man in der Gewaltpräventionsarbeit und Selbstverteidigung vermehrt berücksichtigen müsse, als dies in der Vergangenheit geschehen sei. Inwieweit man Einwirkungsmöglichkeiten habe auf einen potentielle Aggressor im Moment der Gewalt, werde bisher teilweise unterschätzt. Menschen die Gewalt ausüben, falle dies nicht leicht. Sie wüssten, dass es kein sozial toleriertes Verhalten sei, Grenzen anderer gewalttätig zu überschreiten und diese zu verletzen. Gewalt falle Tätern nicht leicht, sie müssten zuvor innere Schranken und Grenzen überwinden, bevor sie gewalttätig würden, daher könnten beteiligten Personen Gefahrensituationen, die sich noch auf Ebene der Drohung befinden, positiv in Richtung Gewaltprävention und Vermeidung von physischer Gewalt beeinflussen (GP_2-70).¹⁷

Der befragte Experte GP_2 meint:

„An der Stelle können wir Präventionsmaßnahmen ansetzen, da können wir aber auch situationsbezogene Maßnahmen ansetzen. Sprich halt auch derjenige, der in der Verteidigungssituation sich befindet, sollte mit diesem Wissen sozusagen in die Situation hineintreten. Das ist Wissen um Psychologie, Wissen um Affektverhalten, das ist aber auch Wissen um die Rolle von Drohverhalten und von Provokationen. Und das sind Dinge, die sehr praxisorientiert sind, aber in der Mikrosoziologie seit geraumer Zeit immer bei den Vertretern Collins thematisiert werden. Die ich meiner Einschätzung nach auch sehr potenzialreich sehe und die noch mehr ausgearbeitet werden sollten in der Frage zur Selbstverteidigung.“ (GP_2, S. 10f / GP_2-72)

Der Moment der Früherkennung von Gewalt sei zentral für Gewaltprävention. Verteidigende Personen sollten daher mit dem Wissen um Psychologie, um Affektverhalten und die Rolle von Drohverhalten und Provokationen in Gefahrensituationen hinein gehen, um diese rechtzeitig entschärfen zu können.

Es gehe darum, vermehrt seinen Fokus auf diesen Moment der Gewaltentstehung zu richten. Was davor und danach passiere, sei weniger zentral, und im Moment der körperlichen Selbstverteidigung nicht mehr veränderbar. Der mikrosoziologische, momentbezogene Begriff fokussiere auf die konkrete Handlung des Gewalttreibenden beziehungsweise der verteidigenden Person (GP_2-83).

¹⁷ An dieser Stelle seien Parallelen und Aussagen anderer Expertinnen und Experten erneut in Erinnerung gerufen, die diese Aussage des Experten GP_2 (und Theorie von Randall Collins) bekräftigen und in ähnlicher Weise argumentieren. Die Expertin GP_1 für Gewaltprävention in der Schule (vgl. Kapitel 7.6.10) meint, zentraler Ansatzpunkt für Gewaltpräventionsprogramme in Schulen sei eine „Verteidigung durch andere“ in Mobbing Situationen anzuregen. Wenn Opfer von proaktiven Tätern bewusst gequält würden, bedürfe es der Zivilcourage anderer Schülerinnen und Schülern, in solchen Situationen einzuschreiten oder die Hilfe Erwachsener zu holen, um Situationen zu entschärfen (GP_1-48).

Der Sicherheitsexperte des Militärs Ex_1 bekräftigt, in Konfliktherden zwischen Staaten oder Volksgruppen sei häufig die Präsenz des Militärs und das „Show of force“ und Androhen von Gewalt durch eine außenstehende Militärmacht ausreichend, um eine Eskalation der Gewalt zwischen Streitparteien zu verhindern (vgl. Kapitel 7.5.13) (Ex_1-21/ Ex_1-64).

Gewalt fällt Schülerinnen und Schülern nicht leicht, Gewalt fällt auch Staaten nicht leicht. Strategien der Gewaltprävention sind immer besonders an jenen Stellen sinnvoll, wenn Gewalt gerade erst im Begriff ist, auszubrechen oder am Beginn der Eskalation steht.

„Das was danach passiert, ist an der Stelle weniger relevant. Für die Gewaltprävention nicht wenig relevant, aber für meine Perspektive gerade auch mit Blick auf Selbstverteidigung. Da ist es für mich wichtig, darauf zu schauen, wie kann ich den Moment steuern, lenken, gestalten, wie kann ich in den Moment wirksam bleiben. Wenn mir das nicht gelingt und die Gewalthandlung ist erfolgt, ok, dann greift vielleicht eine tertiäre Ebene der Prävention, sprich die Nachbereitung oder die Aufarbeitung. Wäre für mich aber jetzt weniger wichtig, das liegt mehr in einem anderen Bereich. Grundsätzlich würde ich auch weniger von diesen drei Ebenen ausgehen, sondern für mich wäre, wenn es um das Thema Selbstverteidigung geht, der konkrete Moment, die konkrete Handlung, in dem aggressives Verhalten, grenzüberschreitendes Verhalten, schädigendes Verhalten, die Ebene der Bedrohung, der Drohung überschreitet und in ganz konkrete Gewalthandlungen mündet. Der ist für mich viel entscheidender, weil da heißt es, sich Gedanken darüber zu machen, wie kann ich handeln, wie kann ich abwehren, wie kann ich die Situation so beeinflussen, dass es dabei gar nicht erst eskaliert und ich zum Opfer werde. Das wäre mein ganz enger Fokus. Alles was davor und was danach passiert, kann auch zum Teil in Maßnahmen zur Selbstverteidigung in der Kürze nicht aufgearbeitet werden bzw. vorbereitet werden. Da würde ich auch versuchen in meinem Projekten besonderen Fokus zu setzen auf diesen Moment. Und nicht das, was lange davor und das was lange danach stattfindet. Das müsste Thema und Inhalt von anderen Maßnahmen sein.“ (GP_2, S. 12f / GP_2-83)

Menschen müssten in konkreten Bedrohungssituationen überlegen, wie sie handeln könnten, um eine Situation so zu beeinflussen, damit sie nicht eskaliere und man zum Opfer werde. Strategien der primären Gewaltprävention davor und der tertiären Gewaltprävention nach Gewalthandlungen könnten in der Kürze des Momentes der Selbstverteidigung nicht aufgearbeitet werden. Es gehe bei Selbstverteidigung nicht um die drei Ebenen der Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention von Gewalt, die Gewalt vor- oder nachgeschaltet seien, sondern vorrangig um den engen Fokus auf den Moment der Gewaltentstehung.

Der Experte GP_2 geht im Interview mehrfach auf die soziologische Theorie der Konformationsspannung von Randall Collins ein. Darin wird der mikrosoziologische Moment der Gewaltentstehung in den Vordergrund gerückt. Collins Theorie besagt, der Mensch müsse erst große Anstrengungen überwinden, bevor er gewalttätig werde. Der befragte Experte GP_2 argumentiert in Anlehnung an Collins, warum dies so sei: Erstens sei der Mensch von Natur aus ein soziales Wesen, das auf gelingende soziale Beziehungen angewiesen sei. Nicht Gewalt, sondern Sozialität sei sein Ziel. Außerdem würden viele Konflikte nicht gewalttätig enden, sondern blieben auf der Ebene der Drohung, des Provozierens und Poserverhaltens:

„(..) dass viele Situationen, die konflikthafter Natur sind, nicht gewalttätig enden, als dass sie gewalttätig enden, sprich die meisten Situationen die werden sozusagen abgebogen in Richtung der Deeskalation. Da bleibt es häufig auf der Ebene des Androhens von Gewalt, des Provozierens, des Androhens von Eskalation, Poserverhalten.“ (GP_2, S. 27 / GP_2-180)

Es gebe außerdem keine kompetenten Gewalttäter, körperliche Gewalt passiere meist auf inkompetente, wenig gezielte Weise durch „Dilettanten“ körperlicher Gewalt.

„Die meisten Menschen, die gewalttätig sind, sind alles andere als kompetente Gewalttäter, sondern sie sind einfach schlicht weg Dilettanten, sie sind schlicht weg Dilettanten im Umgang mit Gewalt. Und das wissen sie auch. Die wenigsten Leute sind wirklich ausgebildete Experten in der Ausübung von Gewalt.“ (GP_2, S. 29 / GP_2-189)

Der Experte GP_2 meint, da zahlreiche Konflikte nicht die Ebene von Poserverhalten und Drohungen überschreiten würden, mündeten Konflikte vergleichsweise selten in körperlicher Gewalt. Außerdem seien jene Menschen, die Gewalt ausübten nicht geübt darin, „kompetent“ Gewalt anzuwenden. Dies biete Opfern von Gewalt die Möglichkeit, Gewaltsituationen leichter zu entschärfen.

Implizit wird in diesen Aussagen davon ausgegangen, dass Gewalt rein körperlicher Natur sei. Drohung oder Provozieren werden dabei nicht als Gewalt definiert. Andere Formen als physische Gewalt sind dabei kaum im Blickwinkel des Experten GP_2, er geht in diesen Zitaten von einer rein körperlichen Sicht von Selbstverteidigung aus.¹⁸

Der befragte Experte GP_2 meint andererseits, Selbstverteidigung sei sehr vielschichtig:

„Wenn für das einmal voranstellen, die Selbstverteidigungskompetenz, sage ich jetzt einmal oder die Fähigkeit sich selbst zu verteidigen ist natürlich vielschichtig. Sie beginnt natürlich schon auf einer verbalen Ebene oder auch auf einer nonverbalen Ebene, die Kompetenz zu entwickeln, Konflikte abzuwenden bzw. Konfliktsituationen auch durch eigenes Verhalten auch aktiv mitzusteuern, nicht nur in Passivität zu geraten. Aber sie kann natürlich auch die Ebene, die Dimensionsebene der physischen Abwehrkompetenz umfassen. Und da ist es natürlich auch sehr vielfältig, worin die besteht. Physisch kann sein von lauten Anschreien, physisch kann sein von lauten Dominanzverhalten, laut in Führungsstrichen. Lautes Dominanzverhalten, sich laut Hilfe holen, laut schreien ist auch eine Form von Selbstverteidigung. Da ist aber noch nicht jemand angegriffen worden. Aber der Schritt sage ich jetzt einmal zur physischen Selbstverteidigung, ist dann nicht mehr fern. Dafür brauche ich natürlich auch den direkten Kontakt und eine bestimmte Distanzverringern. Und in dem Moment steht Selbstverteidigung auch auf physischer Ebene. Aber ich sehe im Bereich der Selbstverteidigung so unterschiedliche Ebenen. Das muss nicht per se auch immer sofort auch gleich, gleichgesetzt werden mit Selbstverteidigungstechniken: Schlag-, Tritt- oder Hebeltechniken oder sonstigen. Also diese weite Definitionsspanne würde ich zunächst erst mal in den Raum stellen, wenn es um das Thema Selbstverteidigung geht.“ (GP_2-S.33f / GP_2-227)

In diesem Zitat wird die Spanne der Definition von Selbstverteidigung vom Experten GP_2 ausgeweitet. Selbstverteidigung beginne bereits nonverbal oder verbal, wodurch man den Konflikt aktiv mitsteuern könne und Kompetenzen entwickeln

18 Staller & Bertram (2016) untergliedern die unterschiedlichen in der Fachliteratur erwähnten Definitionen von Selbstverteidigung in die Kategorien „Selbstverteidigung im engeren Sinn“, die sich ausschließlich auf körperliche Selbstverteidigung konzentrieren und „Selbstverteidigung im weiteren Sinn“, die auch nicht körperliche, beispielsweise verbale oder taktische Strategien der Selbstverteidigung mit einschließen. (vgl. hermeneutisches Kapitel 2.2 „Kämpfen und Selbstverteidigung als Ansatzpunkte in der Gewaltprävention“)

könne, um Konflikte abzuwenden. Eine nonverbale oder verbale Ebene der Selbstverteidigung könne physischen Konflikten vorgeschaltet sein, um diese, wenn möglich zu verhindern. Physische Abwehrkompetenz beginne bereits, wenn man jemanden anschreie, „lautes“ Dominanzverhalten zeige oder sich laut Hilfe hole. Dies sei auch ein Schritt, der noch vor einem physischen Angriff statfinde, bei dem allerdings physische Abwehr nicht mehr fern sei und es bereits zu einer Distanzverringern auf körperlicher Ebene kommen könne. Der Moment der physischen Selbstverteidigung stehe am Ende der Ebene physischer Selbstverteidigung, an dem beispielsweise Schlag-, Tritt- oder Hebeltechniken stehen könnten. Diese weit aufgespannte Definition von Selbstverteidigung beziehe auch Stufen vor Ausbruch von Gewalt mit ein, in der ein körperliches Technikrepertoire noch nicht relevant sei (GP_2-227).

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention meint der Experte GP_2:

„So, dann kommen wir zur zweiten Frage, wo das in der Gewaltprävention angesiedelt ist. Dass ich dann diese Definition ja soweit aufspanne, sieht man ja schon, wie weit es sozusagen auch in den drei oder vier Bereichen der Gewaltprävention zu verorten wäre. Wenn ich nur rein die physische Form der Präventionsebene der Selbstverteidigung thematisiere, in den Raum stelle, dann macht das nur Sinn, in dem Moment, wenn natürlich eine bestimmte Distanzgrenze überschritten ist, also sprich die verbale Ebene, die Distanzebene des Austragens von Konflikten ist sozusagen verändert und minimiert. Sprich der Opponent ist in greifbarer Nähe. Das wär die Grundvoraussetzung für eine physische Form von einer Selbstverteidigung. Über zehn Meter hinweg, so lange Arme und Beine habe ich nicht, kann ich mich nicht physisch selbst verteidigen. Während die Dimensionsebene einer nicht physischen Selbstverteidigung, wie vorhin angesprochen, kann natürlich auf einer anderen Distanzebene schon stattfinden. Das laute Rufen, das um Hilfe rufen, das den anderen schreien, das eigene Imponierverhalten, die eigenen psychologischen Strategien, die eigene Haltungen, die sind über eine Distanz von fünf bis zehn Meter zu deuten. Mimik, Gesichtszüge können über eine Distanz von fünf bis zehn Metern noch eine Rolle spielen. Die großen Gesten Arme, Beine, Körperhaltung natürlich auch zehn, fünfzehn Meter. Darüber hinaus wird es schwierig. Also, dann kann ich weder die Mimik noch den anderen erkennen, was er nun tut, oder Missdeutungen auch in Kauf zu nehmen, und dann sind es wiederum andere Strategien der Selbstverteidigung. Dann könnte man den Telefonanruf zur Polizei auch noch als Strategie zur Selbstverteidigung durchaus mit einbeziehen. Also, wie gesagt, das hängt immer ein bisschen zusammen von den Distanzverhalten bzw. den Distanzen, in den jeweiligen Situationen, wo, an welcher Stelle der Gewaltprävention welche Strategie der Selbstverteidigung am sinnvollsten wäre oder überhaupt einsetzbar wäre.“ (GP_2, S.34f / GP_2-231)

Der Experte GP_2 bringt die unterschiedlichen Ebenen der Selbstverteidigung in den Zusammenhang mit räumlicher Nähe und Distanz. Er sieht den Moment der Früherkennung und Gewaltentstehung, wie bereits in Kapitel 7.5.12 erläutert,¹⁹

¹⁹ vgl. Kapitel 7.5.12 „Gewaltpräventionskonzept GP_2: ‘Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen““

zwischen primärer und sekundärer Gewaltprävention angesiedelt. Körperliche Techniken der Selbstverteidigung kämen also dann zum Tragen, wenn die Distanz zwischen dem Angreifer bereits minimiert sei und nonverbale und verbale Strategien der Selbstverteidigung nicht ausreichend gegriffen hätten. Physische Abwehrkompetenzen der Mimik, Gestik, Körperhaltung, lautes Schreien, um Hilfe rufen, eigenes Imponierverhalten und psychologische Strategien der Selbstverteidigung könnten auch schon in einer Distanz von etwa 15 Metern zueinander stattfinden. Bei über 15 Metern Distanz zum Angreifer seien Mimik, Gestik und Körperhaltung nicht mehr klar zu deuten, man könne allerdings beispielsweise bereits einen Telefonanruf bei der Polizei setzen. An welcher Stelle der Gewaltprävention eine bestimmte Strategie der Selbstverteidigung sinnvoll sei, hänge stark vom Distanzverhalten des Angreifers in einer bestimmten Situation ab.

Das in Kapitel 7.5.12 und 7.5.14 angeführte Modell, sei hier ergänzt um den an dieser Stelle geäußerten Blickwinkel des Experten GP_2 auf den Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention und der unterschiedlichen räumlichen Distanz zu gewaltausübenden Menschen:

**Dar. 28: Experte GP_2:
Zusammenhang Selbstverteidigung und Gewaltprävention**

Primäre Gewaltprävention	Früherkennung von Gewalt	Selbstverteidigung	Sekundäre Gewaltprävention	Tertiäre Gewaltprävention
Nicht physische Selbstverteidigung	Nicht physische Selbstverteidigung	Körperliche Selbstverteidigung	für Selbstverteidigung nicht relevant	für Selbstverteidigung nicht relevant
Zeitliche und räumliche Distanz im Vorfeld: Schulung sozialer und selbstreflexiver Kompetenzen im Vorfeld	Halbnahe Distanz: (etwa 5-15m Entfernung) Ausloten eigener Handlungsspielräume im Moment der Gewaltentstehung	Nahdistanz: Anwendung körperlicher Techniken der SV	Sozialarbeit mit potentiellen Opfern und Tätern	Nachbereitung, Aufarbeitung, Resozialisierung von straffällig gewordenen Tätern und Betreuung von Opfern
z.B. Schulung von selbstbewusstem Auftreten, verbalen und nonverbalen Strategien der Selbstverteidigung, Förderung der eigenen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit	z.B. psychologische Selbstverteidigungstechniken, Hilfe rufen, Schreien, eigenes Imponierverhalten, Körperhaltung und Körpersprache, Gesten, Mimik, Telefonanruf Polizei	z.B. Schlag- Tritt, Hebeltechniken in Nahdistanz zum Angreifer > erfolgreiche Flucht oder ein kompetentes Anwenden von Gewalt durch effektive körperliche Techniken der Selbstverteidigung und Vermeiden von eigenem Erstarren	Sekundärprävention findet im Rahmen von Sozialarbeit und sozialen Einrichtungen statt	Tertiärprävention obliegt beispielsweise der Polizei, Justiz oder sozialen Einrichtungen

Im Kapitel 7.6.15 „Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention“ wird dieses Modell der Gewaltprävention und Selbstverteidigung als Ausgangspunkt gewählt, um es unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven von Expertinnen und Experten weiter zu entwickeln.

Der Experte GP_2 steht der in Selbstverteidigungskonzepten häufig anzutreffenden Formulierung allgemeingültiger Prinzipien sehr kritisch gegenüber:

„Solche Prinzipien sind für mich solange Leerformeln, bis sie sich sozusagen eine ausreichende Definition haben, was ist damit gemeint. Auf das Handlungsfeld auf das wir uns beziehen sozusagen runterdefiniert und runtergebrochen sind und mit entsprechenden konkreten Verhaltensmaßnahmen oder Verhaltensweisen sozusagen in Zusammenhang in Methoden in Zusammenhang gebracht wurden. Solange ist das für mich eine Leerformel, weil das kann alles oder ein nichts sein. Und das hat für den pädagogischen für den fachlichen Ansatz sozusagen für mein Dafürhalten solange noch keinen Wert, solange diese Arbeit nicht geleistet ist zu sagen. Bitte worum geht es da genau? In welchem Zusammenhang steht das mit dem Kernthema: also Selbstverteidigung auf der physischen Ebene. Weil ich vermute einmal, da geht es um physische Ebene oder geht es einfach um die Affektebene? Dann geht es nämlich schon los. (...) ist damit die rein physische Gewalt, ist es die emotionale, ist es die mentale Kraft. (...) Es reicht nicht einfach mit so einem Satz zu arbeiten, weil das ist der Unterschied zur Wissenschaft, zur populären Auseinandersetzung mit diesem Thema. Da fällt es mir echt schwer, etwas dazu zu sagen, solange das nicht runterdefiniert und runtergebrochen ist. Weil es sich ansonsten in Leerformeln erschöpft, von denen ich zwar ungefähr weiß, worum es geht, aber sie für die praktische Arbeit für mein Dafürhalten relativ geringen Wert haben. (...) Bevor du in der Lage bist, eine solche Aussage mit konkreten Inhalten, mit konkreten Verhaltensweisen sozusagen in Zusammenhang zu bringen, brauchst du eine Entscheidung und eine Bemessungsgrundlage. Diese Bemessungsgrundlage kann sich auch für mein Dafürhalten nur in einer jahrelangen, entsprechenden Trainingsgrundlage niederlegen. Das heißt man muss erst einmal jahrelang gearbeitet haben, um eine solche Aussage auf eine ganz konkrete Handlungsweise übertragen zu können. Und da ich davon ausgehe, dass die meisten Menschen die zeitlich kurz bemessenen Selbstverteidigungstrainings oder Kursen diese Grundlage gar nicht besitzen, ist das eine Formel, die für den Klienten oder für den Teilnehmer einer Gruppe komplett an der Wirklichkeit vorbeigeht. Also jemand, der sie jahrelang oder viele Jahre lang trainiert hat, der kann mit so einem Prinzip oder so einer Aussage noch vielleicht etwas Konkretes verbinden, aber derjenige der sozusagen an solchen Kursen, einem solchen Training teilnimmt, für den glaube ich ist es die definitive Leerformel.“ (GP_2, S. 46f / GP_2-328)

Der Experte GP_2 kritisiert, von Selbstverteidigungskonzepten würden häufig „Prinzipien“ postuliert, die für unterschiedlichste Selbstverteidigungssituationen Geltung beanspruchten. Er meint allerdings, solange Prinzipien nicht ganz klar definiert und für Laien nachvollziehbar seien, könne er allgemeinen Prinzipien der Selbstverteidigung keine Wichtigkeit beimessen. Alleinig das Postulieren von Prinzipien sei noch nicht ausreichend, es müsse auch dargelegt werden, mit welchen

Inhalten, Verhaltensmaßnahmen und Methoden der Vermittlung sie verknüpft seien. Es brauche außerdem eine Klarstellung, ob es sich ausschließlich um Strategien gegen physische Gewalt handle oder ob auch emotionale oder mentale Komponenten der Selbstverteidigung mit einbezogen würden. Er geht davon aus, dass „allgemeine Prinzipien der Selbstverteidigung“ zumeist physische Phänomene fokussieren, und meint, sie seien nicht für Anfänger, sondern ausschließlich für jene Menschen spürbar, die bereits sehr lange im Feld der Selbstverteidigung Bewegungserfahrungen gesammelt hätten. Der Experte GP_2 sieht, ohne eine klare Definition und Darlegen gezielter Methoden, wie Prinzipien erlebbar gemacht würden, diese als reine Leerformeln, die für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Wirklichkeit vorbei gingen und auch wissenschaftlich nicht haltbar seien (GP_2-323/ GP_2-356).

Der Experte GP_2 äußert außerdem große Skepsis, inwieweit Selbstverteidigungsstrategien für Gewalt im sozialen Nahraum beispielsweise durch Bekannte, Familienmitglieder oder Freunde geeignete Strategie böten:

„Und in welchem Maße hier an solchen, in einer solchen Gemengelage von einer erwachsenen Person dem Kind gegenüber Selbstverteidigungstechniken eine zielführende und tatsächlich wirksame Verteidigungsstrategie sind, nicht Opfer zu werden, der Sachlage gegenüber bin ich sehr skeptisch eingestellt. Während ein Anbieter oder die Öffentlichkeit eben häufig glaubt, dass Selbstverteidigungstechniken hier ein adäquater Lösungsansatz sein könnte, das würde ich kritisch hinterfragen wollen.“ (GP_2, S. 58f / GP_2-434)

Der Experte GP_2 geht auch in diesem Zitat von einer vorrangig körperlichen Sicht auf Selbstverteidigung aus und meint, dass Selbstverteidigungsstrategien bei Gewalt im sozialen Nahraum nicht anwendbar seien.

Der Experte GP_2 sieht Selbstverteidigung hauptsächlich als relevant für Angriffe in der Öffentlichkeit und durch fremde Personen:

„Ansonsten sage ich jetzt einmal sind natürlich Übergriffe, gewalttätige, auch sexuell motivierte Übergriffe erfahrungsgemäß, sage ich jetzt einmal, im persönlichen familiären Nahbereich, überproportional häufig. Das heißt also in den Bereichen findet ja auch Gewalt gegen Kinder, gegen Schutzbefohlene, Frauen, im geringen Maße auch gegen Männer auch statt. Und an der Stelle sage ich jetzt einmal, spielen, und das habe ich eben angedeutet, Selbstverteidigungs-Szenarien eigentlich für mein Dafürhalten eine relativ geringe Rolle und haben einen relativ geringen Stellenwert. Gewaltsituationen können auch insbesondere für Jungen und Männer, sage ich jetzt einmal, auch verstärkt auftreten, wenn es um ja Risikoverhalten geht, um sich zu beweisen, um Gewalt sozusagen auch als Mittel der Anerkennung zu erleben und zu erfahren und auch einzusetzen. (...) Selbstverteidigungstechniken können da sicherlich eine Rolle spielen, stellt sich aber auch die Frage, wie weit da Selbstverteidigungstechniken nicht auch als Angriffs- und als Tätertechniken eingesetzt werden, und ob sie tatsächlich sozusagen als Verteidigungstechniken einsetzbar sind. (...) Schwierig wird es halt eben, wenn es in einem Nahbereich passiert, im persönlichen Nahbereich, im familiären Nahbereich, im

Sportverein, in der Kirche. In den Gruppen, in denen sozusagen, weil in Beziehungsbildung Gewalt ausgeübt wird, das ist besonders schwierig, und hier sehe ich wie gesagt eine Selbstverteidigungsthematik überhaupt gar nicht relevant.“ (GP_2, S. 60ff / GP_2-448)

Ein Großteil der Übergriffe passiere im sozialen Nahbereich und in der Familie oder auch zwischen jungen Männern auf dem Weg zum Erwachsenwerden, wo nach Ansicht des Experten GP_2 Selbstverteidigungsszenarien eine sehr geringe Rolle spielen.

Inhalte von Selbstverteidigung aus Sicht des Experten GP_2

Der Experte GP_2 meint, wer Selbstverteidigung anbiete, müsse in jedem Fall die physische Prädestinierung und Voraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen berücksichtigen. Kindern, Frauen, junge Männern oder alten Menschen könne man nicht die gleichen Hilfestellungen anbieten. Diese müssten an Zielgruppen angepasst werden. Maßnahmen zur Stärkung von Wachsamkeit und Wahrnehmung seien allerdings für alle Menschen gleichermaßen zentral:

„Aber ein roter Faden in dieser Arbeit zur Stärkung, den habe ich bereits genannt, und das ist der, den ich vorhin angedeutet habe. Da geht es um die Stärkung der Wachsamkeit und Wahrnehmung. Da geht es darum sozusagen auch über selbstreflektorische Maßnahmen, sich selbst in diesem Beziehungsgeflecht in diesem Konfliktbeziehungsgeflecht zu sehen und von hier aus individuelle Lösungen ableiten zu können. Das bedeutet, ich kann nicht mit den einzelnen Zielgruppen irgendwelche Techniken einstudieren, die sie dann anwenden, sondern es geht im Grunde darum, handlungsfähig zu sein mit allem dem, was die Situation und mit allem dem, was sozusagen ich als Mensch in meiner spezifischen Situation, ob klein, ob groß, ob dick, ob dünn, ob Frau oder Mann einsetzen und anwenden kann. Und es hat weniger was zu tun mit spezifischen (...) Körperübungen oder Körpertechniken oder Kampftechniken, sondern es hat eher was damit zu tun, sozusagen zu sensibilisieren diese Menschen, damit sie in der Situation handlungsfähig sein können. Vielleicht auch durch überraschende Handlungen sozusagen die Situation lernen können zu steuern. Auf jeden Fall hat es ein sehr starkes psychologisches Moment und weniger ein physisches Moment, um was es mir ja geht. Das wird natürlich runtergebrochen auf die Sprache und deren intellektuellen Kapazitätsgrad der jeweiligen Zielgruppe, auf den jeweiligen Ist-Stand und die Prämissen, die diese Menschen vorbringen.“ (GP_2, S. 20f / GP_2-129)

Es gehe weniger um Körperübungen, Körpertechniken oder Kampftechniken, sondern darum, Menschen durch Wachsamkeits- und Wahrnehmungsübungen zu sensibilisieren, um in Gewaltsituationen handlungsfähig zu bleiben und diese bewusst steuern zu können. Menschen könnten durch Aufmerksamkeitsübungen, Konfliktbeziehungsgeflechte möglichst objektiv analysieren und dabei selbstreflektorisch die eigene Rolle in Konflikten bewusst wahrzunehmen lernen und individuelle Lösungen dafür zu finden. Menschen sollten erkennen, was sie unabhängig von Alter, Geschlecht, Größe oder Gewicht in Konfliktsituationen individuell in spezifischen Situationen zur Selbstverteidigung einsetzen können. Es gehe

vor allem darum, psychologische Momente und intellektuelle, sprachliche Kapazitäten auszunutzen, kluge, pfiffige oder überraschende Lösungen anzustreben mit dem Fokus auf individuelle Fähigkeiten und Möglichkeiten.

„Manchmal habe ich auch zu tun mit Menschen, die unter Umständen unter Gewalt schon gelitten haben, und mit denen man sozusagen vielleicht auch erstmal sich annähernd oder aufbauend auf Gewaltsituationen auseinandersetzen muss. Während ich wenn ich mit potentiellen, gewalttätigen, jungen Menschen zu tun habe, die häufig Gewalt anwenden, ich einen ganz anderen Ausgangspunkt habe, sage ich jetzt einmal. Am Ende läuft es für mich aber darauf hinaus, bevor dort konkrete praktische Übungen zur Selbstverteidigung realisiert werden, geht es um die Stärkung des selbstreflektorisches Anteils und um die Stärkung der Wahrnehmung der Situation. Auch für eine inneren Situation, der inneren Welt. Das sind für mich die ganz wichtigen Ausgangspunkte für eine effektive Selbstverteidigung. Weniger die physische Komponente.“ (GP_2, S. 21 / GP_2-130)

Menschen, die bereits unter Gewalt gelitten hätten, müsse man sich sensibel aufbauend annähern, damit diese sich bewusst mit erfahrenen Gewaltsituationen auseinandersetzen könnten. Menschen, die gewohnt seien, selbst häufig Gewalt anzuwenden, bräuchten einen anderen Zugang, allerdings sieht der Experte GP_2 in beiden Fällen - bei Gewaltopfern und Tätern - eine Stärkung von Wahrnehmung und Selbstreflexion als zentrale Mittel von Gewaltpräventionsangeboten. Ein selbstreflexiver Umgang mit der Wahrnehmung äußerer Gegebenheiten und der eigenen inneren Welt bilde die Basis, bevor man konkrete Übungen der Selbstverteidigung anbieten könne.

Sichtweise zu Selbstverteidigung in der Schule (GP_2)

Der Experte GP_2 geht davon aus, das Lernen effektiver Selbstverteidigungstechniken habe keinen Platz in der Schule. Gewaltprävention durch Selbstverteidigungstechniken sei nicht möglich und sinnvoll in der Schule:

„Das Erlernen braucht sehr viel Zeit und ein entsprechendes spezifisches Szenario, damit ist für mich ausgeschlossen, dass so etwas in Schulen unterrichtet werden kann, weil die entsprechenden Zeitkontingente nicht zur Verfügung stehen. Und zum zweiten stelle ich mir auch die Frage, zu welchem Sinn und zu welchem Zweck in Schulen solche Techniken unterbreitet werden sollen, wenn es einzig und allein dem Feld dient, jemandem Techniken zur Verteidigung gegen gewalttätige Angriffe Dritten gegenüber zu vermitteln, erachte ich das aus dem Zeitaspekt als völlig absurd und es widerspricht meiner Einschätzung nach auch dem Lehrauftrag von Schulen, der nämlich insbesondere Kampftechniken, Sportunterricht mit hartem Kontakt und Trefferwirkung und KO-Charakter verbieten. Und damit benötigt es für mich eine ganz besondere Begründung, warum man das auf einmal, aber in sogenannten Selbstverteidigungskursen dann aber darf, wenn es im Sportunterricht verboten ist. Ist für mich nicht klar, ist für mich nicht stimmig. Die Sinnhaftigkeit eines solchen kurzen zeitlichen beschränkten Kurs, eines solchen Kursangebotes lehne ich sehr kritisch im schulischen Gesamtkontext, ich erachte das als Unsinn.“ (GP_2, S. 84f / GP_2-602)

Einerseits brauche das Üben von Selbstverteidigungstechniken Zeit, die im Rahmen des Sportunterrichts nicht zur Verfügung stehe. Andererseits widerspreche das Üben von Techniken, die andere verletzen könnten dem Lehrauftrag in Schulen, die vom Lehrplan her nicht vorgesehen und erlaubt seien.

Der Experte GP_2 geht insgesamt von einem stark körperorientierten Selbstverteidigungsbegriff aus und stellt an mehreren Stellen klassische Konnotationen von Selbstverteidigung zum Zwecke der Gewaltprävention in Frage. Einerseits erwähnt der Experte GP_2 zwar verbale oder mentale Strategien als mögliche Zugänge der Selbstverteidigung. Sein Begriff von Selbstverteidigung impliziert körperliche Techniken, aber auch nonverbale, verbale oder mentale Techniken, die vor Ausbruch von physischer Gewalt zur Anwendung kommen könnten. Im Moment der Früherkennung von Gewalt und bewussten Wahrnehmung von Vorboten der Gewalt sieht der Experte GP_2 ein großes Potential für Gewaltprävention. Andererseits legt der Experte GP_2 seinen Aussagen eine vorrangig körperliche, „enge“ Definition von Selbstverteidigung zu Grunde. Er meint, Selbstverteidigung habe das Ziel körperlich zu verletzen, daher sei zweifelhaft, ob es einen sinnvollen Platz in der Schule finden könne. Selbstverteidigung biete ausschließlich Strategien für fremde Täter, nicht aber im sozialen Nahbereich. Insgesamt liefern die Aussagen des Experten GP_2 zahlreiche Anknüpfungspunkte, um eine kritische Diskussion des Begriffes, der Inhalte und Methoden von Selbstverteidigung anzuregen.

7.6.12 Sicherheitsexperte Militär Ex_1: „Im militärischen Nahkampf besteht ein hohes, legitimes Ausmaß an Gewalt, um das eigene Leben zu schützen“

Der befragte Sicherheitsexperte des Militärs Ex_1 agiert hauptberuflich als Berater für sicherheitspolitische Analysen und gesamtstaatliche Koordinierungsprozesse in Krisenregionen (Ex_1-5).

Subjektive Sichtweise von Selbstverteidigung (Ex_1)

Der Experte Ex_1 definiert Selbstverteidigung im militärischen Sinne auf folgende Weise:

„Der militärische Nahkampf, um das gleich von Anfang an klarzustellen, zielt grundsätzlich darauf ab, das eigene Leben zu schützen in Situationen, die natürlich jemand anderer gewaltsam mit oder ohne Waffen bedroht, wobei die Grundvoraussetzung ist, dass es eigentlich seine Absicht ist, dich schwer zu verletzen oder zu töten und daher hast du ein gewisses Maß an Legitimität, dem auch so etwas entgegenzusetzen, das du bei der Selbstverteidigung nicht hättest, weil es ja dabei nicht um Notwehr oder Nothilfe geht, sondern es ist immer Notwehr, aber in einem hohen Ausmaß. Davon abgeleitet wie beim militärischen Nahkampf gibt es aber Techniken, die man auch verwendet, weil sie sonst bei Selbstverteidigung dienen können.“ (Ex_1, S. 1f / Ex_1-13)

Militärischer Nahkampf ziele darauf ab, das eigene Leben gegen Angreifer zu schützen, die Waffen einsetzen und das Gegenüber schwer verletzen oder töten wollen. Daher habe man selbst bei militärischer Notwehr auch ein gewisses Maß an Legitimität, ein hohes Maß an Gewalt bei der eigenen Verteidigung anzuwenden. Manche Techniken aus dem militärischen Nahkampf seien in abgewandelter Form allerdings durchaus auch für den Alltag anwendbar.

Im militärischen Nahkampf würden drei Fälle unterschieden: ziviles Leben, militärischer Anwendungsbereich oder Krieg. Unter militärischem Anwendungsbereich sei beispielsweise der Wachdienst zu verstehen oder ein sicherheitspolizeilicher Assistenzeinsatz, bei dem es auch zu Handgemengen oder zu Waffeneinsätzen kommen könne, die allerdings nicht lebensbedrohend sein dürfen. Der dritte Anwendungsbereich sei „Krieg“, beziehungsweise ein internationaler Einsatz, bei dem das eigene Leben oder das Leben von anderen in Gefahr sei, und bei dem für Angehörige des Militärs ein rechtlich legitimer Grund bestehe, Menschen töten zu können oder tödliche Gewalt anzuwenden zu können (Ex_1-17).

Man unterscheide beim Militär einerseits individuelle Selbstverteidigung im privaten, zivilen Bereich, die die Person und ihre Güter im unmittelbaren Umfeld betreffe. Andererseits habe der Staat ein kollektives Recht zur Selbstverteidigung und dürfe sich wehren, wenn er von anderen angegriffen werde. Es gehe dabei um die legitime und meist auch legale Anwendung von Gewalt der Streitkräfte bei einem Auftrag. In einem internationalen Umfeld, bei einem UNO-Mandat könne ein Auftrag beispielsweise sicherstellen, bestimmte Personen oder Personengruppen zu schützen. In diesem Rahmen sei es ein legitimes Recht des Militärs, wenn Schutzbefohlene angegriffen würden, Gewalt anzuwenden (Ex_1-137).

Der Experte Ex_1 meint, früher sei Selbstverteidigung Teil der Erziehung des klassischen Bildungsgedankens gewesen. Männer wurden zum „Kriege erzogen“, diese Aufgabe habe auch einen gesellschaftlichen Nutzen gehabt. Beim Fechten wurden beispielsweise Bewegung, Koordinierung, Geschwindigkeit und Geschicklichkeit geschult (Ex_1-444).

Inhalte militärischer Selbstverteidigung

Im militärischen Nahkampf seien Techniken erlaubt, die im Alltagsleben nicht legitim oder legal seien. Der militärische Nahkampf enthalte offensive und defensive Elemente, es gehe darum, sich mit Waffe oder ohne Waffe verteidigen zu können gegen einen Gegner mit oder ohne Waffe (Ex_1-146).

Soldaten und Soldatinnen lernten aktive und passive Selbstverteidigungstechniken, wie beispielsweise Faust- oder Fußstöße und den Einsatz von Gegenständen. Eine realistische Selbsteinschätzung, das Einschätzen von Gefahrensituationen, Arten der Gewaltdeeskalation und wie man einen Gewaltausbruch vermeiden

könne, seien weitere Themen. Auch rechtliche militärische und zivile Grundsätze würden gelehrt (Ex_1-177). In der Ausbildung werde Wert darauf gelegt, klar zu vermitteln, was bei Notwehr im zivilen Alltag nicht erlaubt sei im Vergleich zum militärischen Nahkampf (Ex_1-170). Ein reines Techniktraining ohne kognitive Komponente hält der Experte Ex_1 für gefährlich, da man dadurch unbewusst zu Gewalt „erzogen“ würde. Dies provoziere manche Menschen möglicherweise dazu, auch im zivilen Bereich „den Helden zu spielen“ (Ex_1-177).

Militärischer Nahkampf enthalte aktiven und passiven waffenlosen Kampf, das Wehren gegen einen Angriff mit Waffe, das Wehren gegen einen Angriff ohne Waffe, sich selbst zu wehren mit Waffe, den Einsatz von Ersatzwaffen und Gegenständen als Waffen, Waffentechniken auf kurze Entfernung und den Einsatz unterschiedlicher Waffen zur Verteidigung (Ex_1-195). Beim waffenlosen Kampf gegen Bewaffnete oder gegen Unbewaffnete kämen Tritt- Schlag- und Stoßtechniken zum Einsatz, beispielsweise ein Kopfstoß. Eine Wache müsse deeskalierend wirken können ohne den Einsatz der Schusswaffe, wenn beispielsweise eine Zivilperson nahe zur Kaserne komme und aggressiv sei (Ex_1-251).

„Passive Verteidigung“ bedeute, sich waffenlos gegen einen Angriff mit Waffe, beispielsweise ein Messer oder einen Stock zu wehren. Für eine erfolgreiche Abwehr von Angriffen mit Waffen sei ein regelmäßiges Training nötig, daher sei man davon abgekommen, Soldaten und Soldatinnen darin auszubilden:

„Wie wehre ich mich waffenlos gegen einen Angriff mit einem Messer oder so, mit einem Stock. Den Leuten beizubringen, wie man jemandem eine Pistole aus der Hand schlägt oder so etwas, das machen wir auch fast nicht mehr im Militärischen, weil man sagt, die Wahrscheinlichkeit, dass man das zusammenbringt, ist so gering, da muss man extrem gut und extrem schnell sein und das muss alles stimmen, es muss die Distanz zu dem stimmen, und auch die physische, und die psychische Distanz muss stimmen. Es wird ganz selten nur mehr bei uns gelehrt, der waffenlose Kampf gegen jemand mit Waffen.“ (Ex_1, S. 18 / Ex_1-195)

Wichtiger allerdings als andere entwaffnen zu können sei es, Gespür zu entwickeln, um Gefahrensituationen richtig einzuschätzen. Der Experte berichtet von einer Situation in einem Krisengebiet, bei der er selbst einer Bedrohung mit Waffe ausgesetzt war, die sich aufgrund seines eigenen Einlenkens aber in Wohlgefallen aufgelöst habe. Hätte er an dieser Stelle selbst seine Waffe gezogen, wäre die Situation eskaliert.²⁰ Durch ein Nachgeben könne man in manchen Situationen eine Eskalation vermeiden und vermehrte Gewalt verhindern (Ex_1-198).

Realistische Selbstverteidigungssituationen beim Militär ohne eigene Waffe seien einerseits Gefechtssituationen mit Waffengewalt, bei denen man aus bestimmten

²⁰ vgl. Kapitel 7.5.13 „Sicherheitsexperte Militär Ex_1: ‘Robustes, selbstbewusstes Auftreten und ‘Show of force’ tragen zu Gewaltprävention bei“

Gründen nicht in der Lage sei, die eigene Waffe einzusetzen oder ein Schusswaffengebrauch nicht legal oder legitim sei:

„Da gibt es zwei Situationen. Das eine ist die Gefechtssituation, wo du eh schon Waffengewalt ausübst und dann nicht in der Lage bist, eine Waffe einzusetzen aus welchen Gründen auch immer, dann fängt ein gewisser Teil des militärischen Nahkampfs an. Das andere ist, dort wo der Schusswaffengebrauch sonst nicht legitim oder legal ist, dann halt der Einsatz von sonstigen Techniken egal, ob von individuellen oder als geschlossene Formation.“ (Ex_1, S. 22 / Ex_1-235)

Im militärischen Nahkampf werde die Waffe, solange sie zum Schussgebrauch zu nutzen sei, zur Verteidigung verwendet. Man lerne außerdem Stoß- Hieb- Stich und Schlagtechniken mit unterschiedlichen Waffen, für Fälle, in denen es nicht legitim oder legal sei, einen Schuss abzugeben. Auch die Verwendung von Gegenständen an waffenstatt werde geübt (Ex_1-251).

„Ganz interessant ist, ist wirklich nur ein Detail, selbst wenn man selber Schusswaffen hat, auf einen Menschen in einer Entfernung von unter 7 Metern, der schon ein Messer in der Hand, ist der immer schneller. (...) Er ist schneller da, er sticht zu, bevor du deine Schusswaffe ziehst. Wenn du sie eingesteckt hast und sie z.B. nicht geladen oder nur halbgeladen, ist er schneller da und er sticht dich. Da gibt es Untersuchungen. (...) Ja, ja, bei der Polizeiausbildung wird das zum Beispiel ausgebildet. Deswegen haben wir vor kurzem einmal vor ein paar Wega Polizisten vor ein paar Jahren war das, haben den einen Messerattentäter erschossen, weil sie das in der Ausbildung lernen. (...) Da hast du keine Chance mehr, da war ja dann ein riesen Wirbel, warum sie da, was weiß ich wieviel Schuss abgegeben haben. Der war im Drogenrausch und bis der wirklich liegt, dauert das. Und die sind auch bei Gericht freigesprochen worden, weil das erwiesen ist. Das ist empirisch erwiesen. Das ist eine der ersten Sachen, die wir lernen ist: Bei zwei, jeder hat ein Messer, und dann auf einander zustechen, ohne blocken, sondern nur stechen. Und das Ergebnis ist meistens: Beide stechen gleichzeitig zu und man darf niemand mit einem Messer unterschätzen. Messerstiche sind irrsinnig schnell und das ist ganz schwierig.“ (Ex_1, S. 25f / Ex_1-280)

„Wenn ich eine Waffe habe, die Waffe ziehen oder was auch immer. Deshalb machen wir auch oft z.B. dieses Zurückdrängen und währenddessen zurückziehen und die Waffe hochziehen und die Waffe dann wieder zum Einsatz bringen, damit du die räumliche Distanz schaffst.“ (Ex_1, S. 26 / Ex_1-288)

Der Experte Ex_1 betont die Gefährlichkeit von Stichwaffen. Bereits im Abstand von sieben Metern habe ein Verteidiger mit Schusswaffe keine Chance gegen einen Angreifer mit Messer, sich rechtzeitig zu wehren.²¹ Verwenden beide ein Messer, so werde in der Verteidigung nicht geblockt, sondern beide stechen gleichzeitig zu, um sich gegen den anderen durchzusetzen. Stichwaffen seien unglaublich schnelle und gefährliche Waffen. Beim Militär übe man den Gegner mit Waffe zurückzudrängen

21 vgl. Kapitel 7.4.3 „Benannte Fehleinschätzungen bezüglich Selbstverteidigung“ im Teilkapitel „Verteidigung gegen Waffen musst du nur lernen, dann bleibst du unverletzt?“

und sich gleichzeitig selbst zurückziehen, um seine eigene Waffe wieder zum Einsatz bringen zu können und räumliche Distanz zu schaffen.

Inhalte ziviler Selbstverteidigung aus Sicht des Experten Ex_1

In der zivilen Selbstverteidigung sei es für Kinder, Frauen oder Männer Ziel, sich selbst vor Übergriffen unterschiedlichster Art schützen zu lernen (Ex_1-137). Um realistisch mit Gefahren umgehen zu können, brauche man einen gewissen Grundstock an Techniken und eine gewisse körperliche Bewegungsfähigkeit, um Techniken erfolgreich umsetzen zu können. Außerdem sei es sinnvoll, in gewissen Abständen durch eine „Auffrischung“ und ein erneutes Training gelernte Techniken in Erinnerung zu rufen (Ex_1-219). Frauen und Kinder sollten lernen, sich in jedem Fall wehrhaft zu zeigen, laut zu werden und Gefahrensituationen richtig einzuschätzen. Auch die Frage, wie viel Gewalt wende ich an, um mich zu wehren, müsse jede Person für sich selbst beantworten (Ex_1-267, Ex_1-289).

In lebensbedrohlichen Situationen müssten sowohl Männer als auch Frauen vermeiden, dass der Angreifer sein Opfer leicht einschätzen könne, daher kämen aus Sicht des Experten Ex_1 für beide Geschlechter die gleichen Selbstverteidigungsstrategien zur Anwendung (Ex_1-372).

Das Erkennen: „Ich bin stärker, als ich glaube und in manchen Fällen ist es nötig, dies auch zu zeigen“, sei wichtig für erfolgreiche Selbstverteidigung und Gewaltprävention (Ex_1-448).

Im zivilen Bereich gehe es vor allem darum zu lernen, wie man sich in bevorstehenden oder tatsächlich stattfindenden Gewaltsituationen am besten verhalten solle:

„Vor allem das ‘sich der Gewalt entziehen können’. Das halte ich für viel wichtiger, als tausend Techniken lernen und was man macht, wenn der das und das, und das macht. Also ich glaube das Entscheidendste ist eigentlich, sich physischer Gewalt entziehen können. Das ist das Allerwichtigste. (...) Oder auch sich befreien können aus Gewaltsituationen. Zumindestens die Flucht sollte man beherrschen, das ‘Sich Lösen Können’, das mit einfachen Techniken sich befreien können, das simple Wegstoßen, um sich entziehen zu können. Das ist schon das Allerwichtigste und der Rest geht ja dann schon in sensible Bereiche, sich durchsetzen gegen einen oder mehrere, also da bin ich schon kritisch. (...) Da bin ich schon kritisch, ob das klappen kann. Ob man das bei einem normalen Menschen überhaupt beibringen soll. Ich mein, wie oft wird ein normaler Menschen in so eine Situation kommen, nicht sehr oft, und wenn er in eine solche Situation kommt, dann ist es auch das Geschickteste, wenn er weiß, wie er sich dem entzieht. (...) Für den Normalverbraucher ist das das Allerwichtigste, dabei ist dann das Deeskalieren, das Gewalt einschätzen, das robuste Auftreten, um andere einzuschüchtern und dann das sich Entziehen.“ (Ex_1, S. 22f / Ex_1-248)

Zivilpersonen müssten zur eigenen Selbstverteidigung vor allem lernen, Gefahrensituationen richtig einzuschätzen, sich aus Gewaltsituationen zu befreien und durch eine erfolgreiche Flucht entziehen zu können. Bestimmte Selbstverteidi-

gungstechniken zu beherrschen, sei dagegen zweitrangig. Die Gefahr sich als Zivilpersonen gegen mehrere Angreifer verteidigen zu müssen, hält der Experte Ex_1 für wenig wahrscheinlich. Auch in diesem Fall hält er Flucht als das sinnvollste Mittel der Selbstverteidigung. Konfliktsituationen deeskalieren zu können und gegebenenfalls eigenes, robustes Auftreten einzusetzen, um Angreifer einzuschüchtern erachtet der Experte Ex_1 für eine zentrale Voraussetzung eines späteren Entziehens aus der Gewaltsituation (Ex_1-248).

Im zivilen Bereich hält der Experte Ex_1 Selbstverteidigung mit und gegen Waffen wenig relevant, denn man werde selten mit Waffe angegriffen und trage selten selbst eine Waffe (Ex_1-191). Sollte man als Zivilperson dennoch von einem Angriff mit Waffen betroffen sein, empfiehlt der Experte Ex_1:

„Gegen Schusswaffen ist das Beste gewähren lassen und dann schauen, dass man sich dem entziehen kann. Also Messer, gewähren lassen und sich nach Möglichkeit entziehen, egal ob Schusswaffen oder Stichwaffen. Stichwaffen darf man überhaupt nicht unterschätzen. Stichwaffen sind wahnsinnig gefährlich. (...) Gewähren lassen, sich nach Möglichkeit entziehen und auch bei sonstiger physischer Gewalt, versuchen nicht nur, dass die deeskalieren, sondern schwere Stöße, Schläge, Tritte oder so etwas von sich weg zu wehren und sich dem zu entziehen. Und das aktive Angehen 'Ich kämpfe den anderen jetzt nieder', das würde ich überhaupt niemandem empfehlen. (...) Völlig zu vergessen, völlig zu vergessen und der Otto Normalverbraucher soll schon bei Tritten, Schlägen, Stößen etc. das Beste ist Blocktechniken, Befreiungstechniken und sich entziehen. Und wenn aktive Techniken, dann welche, die dazu dienen, dass ich mich dem entziehen kann. Stöße, Schläge, Tritte, die dazu dienen, körperliche Distanz zu schaffen, damit ich dann etwas machen kann. Weiter zurückgehen kann.“ (Ex_1, S. 26 / Ex_1-288)

Auch an dieser Stelle sei das passive Entziehen und Flüchten die wichtigste Selbstverteidigung. Aktive Stöße, Schläge oder Tritte würden nur dazu dienen, körperliche Distanz zu schaffen und sich so schnell wie möglich der Waffengewalt zu entziehen (Ex_1-288). Als Schutztechnik gegen Waffen, sei wichtig, die Arme nach vorne zu bringen:

„Na ja bei Waffenübergriffen würde ich halt sagen z.B. so wichtige Schutztechniken gegen Messer, also dass man einfach schaut. Ob du es wirklich richtig machst oder nicht, schauen, dass du deine Hände nach vorne bekommst, weil ein Stich, ein Schnitt in die Hände oder in die Unterarme oder sonst irgendetwas ist niemals so tragisch, wie ein Stich auf den Körper oder ins Gesicht oder sonst irgendetwas oder Schläge und Tritte das Gleiche. Einfach schauen, dass du deine wesentlichsten Körperteile schützt vor wirklichen Beeinträchtigungen.“ (Ex_1, S.27 / Ex_1-293)

Zum Einsatz von Gegenständen als Waffen meint der Experte Ex_1:

„Das Verwenden von Gegenständen als Waffe (...) es ist interessant, ob das in einem Selbstverteidigungskurs drinnen sein sollte, es kommt immer drauf an: Ist es das gelindeste Mittel, hat der andere so aggressiv, oder hat er eine Waffe oder verfügt auch er über Waffen, die mich dazu legitimieren, einen

Gegenstand zur Waffe zu machen, was auch immer von der zusammengefalteten Zeitung bis zum zerbrochenen Wasserkrug. Also das ist eine interessante Frage, eine interessante Frage, es kommt vielleicht auf die Altersgruppe und auf die Zielgruppe an. Sonst verleitet es ja die Leute dazu eher etwas zu erfinden, wie man Waffen verwenden kann.“ (Ex_1, S. 17f / Ex_1-191)

Dieses Zitat zeigt, wie gefährlich der Militärexperte Gegenstände als Hilfsmittel in der Verteidigung einschätzt. Eine klassische, einfache Strategie, die häufig in Selbstverteidigungskursen empfohlen wird, ist der Einsatz von Alltagsgegenständen, die man zum Schutz zwischen sich und den Angreifer bringt oder diese auch als Waffe einzusetzen (LP_1, K_3). In der Praxis lässt sich die Wirkung von harten Gegenständen als Ersatzwaffen nicht testen, da Partnerinnen und Partner im Training natürlich nicht verletzt werden dürfen. Es wird in Selbstverteidigungskursen lediglich das Wissen darüber und das Erkennen dieser Ressource zur Verteidigung weiter gegeben. Im militärischen Nahkampf wird allerdings auf noch „ernsthafte“, realistischere Weise der Einsatz von Waffen oder Gegenständen als Waffen trainiert und simuliert. Es kann dabei auch im Training zu Verletzungen kommen, um für den Ernstfall gewappnet zu sein. Harte Gegenstände, auch wenn sie vollkommen alltäglich sind, können Angreifer schwer verletzen. Sich dessen bewusst zu sein, kann sinnvoll für massive Gefahrensituationen genutzt werden. Allerdings sollte Jugendlichen ganz klar vermittelt werden, dass diese Strategie nur im absoluten Notfall eingesetzt werden darf. Ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was die eine Kraft mit Hilfe von Gegenständen anrichten kann und gleichzeitig sensibel mit diesem Wissen umzugehen, ist sicherlich angebracht.

Die Interpretation der Daten des Militärexperten Ex_1 bildet den Abschluss der unterschiedlichen Sichtweisen von Expertinnen und Experten von Selbstverteidigung. Naturgemäß basiert militärische Selbstverteidigung auf völlig anderen Verteidigungsstrategien als zivile Selbstverteidigung. Die Darstellungen in diesem Kapitel liefern einen Überblick über unterschiedliche Techniken des militärischen Nahkampfes und ermöglichen ein gutes Bild auf Gefährlichkeit von Waffen und sinnvolle zivile Selbstverteidigungsstrategien bei Bedrohungen mit Waffen.

Im folgenden Kapitel wird die Thematik des „Anspruchs auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten“ aufgegriffen und das Phänomen dargestellt, dass in zahlreichen Selbstverteidigungskonzepten das eigene Angebot als besonders effektiv im Vergleich zu anderen gesehen wird.

Im Anschluss daran findet sich eine abschließende Zusammenfassung und Gesamtdeutung unterschiedlicher Zugänge zu Selbstverteidigung.

7.6.13 Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten: „Unser Konzept und unsere Technik funktioniert am besten!“

In zahlreichen Selbstverteidigungskonzepten wird davon ausgegangen, das eigene Konzept liege in den Strategien „richtiger“ als andere Konzepte. Im vorliegenden Kapitel wurde diese Beobachtung aufgegriffen und interpretiert.

Zwei befragte Trainer (LP_1, LP_3) nennen dies einen „Kausalitäts- und Wirksamkeitsmythos“, der aufgrund des Konkurrenzkampfes am Markt der Selbstverteidigungskurse häufig zu finden ist. Die Behauptung „Unser Konzept funktioniert am besten“, weil es beispielsweise beim Militär erfunden wurde (LP_1-115), sei ähnlich wie Waschmaschinenwerbung „Unsere Waschmaschine wäscht am weißesten“ (LP_3-374). Ob eine Technik tatsächlich in Ernstsituationen funktioniere, sei empirisch unüberprüfbar. Empirisch zu belegen sei beispielsweise, welches Konzept die häufigsten Nennungen in den Medien zu verzeichnen habe, nicht aber dessen Effektivität in der Praxis.

Der Interviewpartner LP_3 meint, dass es zahlreiche selbst ernannte Experten gebe, die sich niemals mit soziologischen Forschungen und Theorien befassen hätten:

„Also Selbstverteidigungsexperten, Lehrer, Trainer sagen: ‘So und so sieht Gewalt aus. So und so findet sie statt.’ Das sind aber meistens überlieferte Sachen von ihren Trainern, die sie irgendwo her haben etc. Aber das hat nicht mehr eine fundierte empirische Basis. Selbst wenn ich das jetzt irgendwo, deswegen würde es nichts zur Sache tun, wenn ich gestern folgenden Fall erlebt hätte, das wäre eine Anekdote. Aber eine Anekdote ist kein empirischer Beweis für irgendetwas. (...) Nein, also allein, wenn mir ein Trainer sagt: ‘Also wir machen heute, das und das, weil das ist ein Angriff, der kommt ganz, ganz häufig vor. Also wir machen heute Verteidigung gegen’, sage ich jetzt ein Beispiel: ‘Würgen in der Bodenlage’, oder was auch immer, ‘weil das ist ein Angriff, der kommt ganz, ganz häufig vor gegen Frauen.’ Ist das so? Fragezeichen! Wo ist die empirische Datenbasis, woher kommt diese Aussage, dass das ein häufiger Angriff ist, dass so die Gewalt funktioniert? Also das ist, ohne dass man kritisch hinterfragt. Kann sein, muss aber nicht. Und das hören wir ständig. Also egal in welchem Selbstverteidigungstraining man da reingeht.“ (LP_3, S. 6f / LP_3-61 bis LP_3-64)

Der Experte LP_3 meint zahlreiche Anbieter würden ohne jegliche statistische Basis behaupten, bestimmte Angriffe kämen häufig vor und Verteidigungstechniken des eigenen Konzeptes seien daher besonders effizient. Diese Aussagen ließen sich allerdings fachlich und empirisch nicht halten. Eine erfolgreiche Marketingstrategie stehe für viele Selbstverteidigungsanbieter in ihrer Relevanz vor fachlich kritischem Hinterfragen von Aussagen und Angeboten. Anekdoten würden auf diese Weise zu vermeintlichen Statistiken gemacht. Der Experte LP_3 geht davon aus, im Feld der Selbstverteidigung und Kampfsportarten sei der konkurrierende Gedanke „Mein Kung fu ist besser als dein Kung fu“ sehr weit verbreitet (LP_3-390).

Diese Aussagen ließen sich auch in Zuge der geführten Interviews deutlich belegen. Unterschiedliche Selbstverteidigungskonzepte vertreten teils sehr unterschiedliche Zugangsweisen und viele davon gehen dabei von der Exklusivität und Besonderheit des eigenen Konzeptes aus.

Der Experte K_1 setzt sich zum Ziel, zum größten deutschsprachigen Konzept zu werden (K_1-131). Seine Meinung zu einem „gegnerischen“ Selbstverteidigungskonzept stellt der er auf folgende Weise dar:

„Sehr viele Freunde von mir trainieren (Konzeptname), die haben aber die Problematik, dass die, ich sag einmal vier Präsidenten haben mit acht Stilrichtungen, so in der Größenordnung, also die sind so was von zerstritten, glaub ich. (Konzeptname) ein sehr, sehr gutes Selbstverteidigungskonzept von den Israelis, die aber leider nur eine Alternative kennen: Töten oder Töten, also dazwischen gibt es leider keinen Graubereich, deshalb ist für Kinder nicht unbedingt optimal geeignet, sag ich einmal. (...) Wenn sie sagen, ich will wissen, wie ich Handgranatenangriffe überlebe, oder wenn jemand mit einer Kalaschnikow hineinschießt, ja das lernt man sehr gut in (Konzeptname). Sie haben sehr, sehr gute Trainer und in dem Bereich sag ich jetzt einmal ein bisschen zu militärisch.“ (K_1, S. 2f / K_1-18)

Ein anderes etabliertes Selbstverteidigungskonzept sieht der Experte K_1 folgendermaßen:

„Das war früher einmal eine Kampfkunstakademie, jetzt ist es glaub ich ein Kampfkunstkonzern. Und ich kann mich nur an die ersten Empfänge, im Training da hat es einmal eine Meisterschaft gegeben eine offene, da waren sie nicht gerade optimal besetzt. Ich will einmal sagen, das war ein Debakel. Daraufhin haben sie dann gesagt: ‘Na ja, wir machen jetzt nicht mehr mit, weil wir aus Angst vor den anderen Sportarten, wir wollen sie ja nicht verletzen, das ist zu gefährlich, wir machen nicht mehr mit.’ Deswegen sieht man auch (Konzeptname) in keiner öffentlichen Meisterschaft. Warum, weil es nicht so wirklich gut funktioniert. Aber super Marketingkonzept, kann man nichts sagen. Und in Volksschulen können es mit solchen Systemen leider vergessen. Gott sein Dank, sag ich jetzt einmal.“ (K_1, S.3f / K_1-23)

Diese beiden Zitate sind nur ein kleiner Ausschnitt dessen, was der Experte K_1 im Rahmen des Interviews an Bewertungen und Abwertungen anderer Konzepte geäußert hat. Sie zeigen in jedem Fall die deutliche Überzeugung, das eigene Selbstverteidigungskonzept sei in jedem Fall „besser“ als andere.

Auch der Experte K_2 stellt an mehreren Stellen klar, dass das eigene Konzept seiner Meinung nach die effizienteste Form der Selbstverteidigung sei.

„Absolut, wie gesagt, es gibt ja gerade in dem Bereich sind ja die meisten Schulen Amateurschulen. Was natürlich damit einhergeht, dass du dich ja gar nicht so viel mit der Materie so beschäftigen kannst. Und bei uns, wir haben sechzigtausend Mitglieder im gesamten Verband, und haben glaube ich an die tausend Schulen und natürlich ist der Synergieeffekt da sehr groß, das heißt: Wir unterrichten Polizeispezialeinheiten. Da kommt natürlich sofort wieder Feedback zurück. Die sagen, Moment einmal, die und die Bedrohungen, was jetzt

ganz traditionale Stile nicht abdecken können, weil einfach die Redundanz nicht vorhanden ist. Das heißt dieses Feedback, dieses Zurückbekommen und auch dass die Leute sich so mit der Materie beschäftigen können, weil ich kenne sehr viele Kollegen in anderen Kampfsportarten, die tagsüber in einer Firma arbeiten und am Abend halt einmal zwei, drei Mal ein paar Schüler unterrichten. Und das ist halt doch der Unterschied zu so einer Profistruktur, dass wir natürlich uns der Sache voll widmen und eben durch den (Name) wissen Sie, man kann es auch studieren mittlerweile und zwar in (Staat) und in (Stadt) an der Universität, also einzigartig. Das ist schon irgendein, ja, das ist schon ganz gut.“ (K_2, S. 1 / K_2-9)

Er betont gleich zu Beginn des Interviews, er sei hauptberuflich und den gesamten Tag als Trainer dieses Selbstverteidigungskonzepts tätig, was ihn von zahlreichen Trainerinnen und Trainern anderer Konzepte hervorhebe und ein wesentliches Qualitätskriterium darstelle.

Auf die Frage, wie Geschlechtssensibilität in Kursen umgesetzt werde, geht der Experte K_2 nicht ein. Stattdessen gibt er voll Stolz Auskunft über seine internationale Tätigkeit:

„Ja, ja, klar. Ich fliege nach (Ort), da habe ich wieder zweihundert Leute vor mir, das ist durchgehend gemischt.“ (K_2, S. 36 / K_2-260)

An dieser Stelle setzt der Experte K_2 „Geschlechtersensibilität“ gleich mit „Koedukation“, die „durchgehend gemischt“ stattfinde, um im gleichen Atemzug stolz erzählen zu können, wie zahlreich weibliche Instruktorinnen und männliche Instrukturen in aller Welt ausgebildet werden.

Er betont im Verlauf des Interviews immer wieder, das eigene Konzept basiere auf einer langen geschichtlichen Tradition, verzeichne tausende von Mitglieder und Techniken würden ausschließlich durch berufliche Profis der Selbstverteidigung weitergegeben (K_2-9). Die lange geschichtliche Tradition und historische Verwobenheit des eigenen Konzepts versucht er, wie bereits gezeigt werden konnte²², allerdings teilweise mit fachlich falschen Aussagen zu belegen. Der Experte K_2 ist in jedem Fall überzeugt, das eigene Konzept sei im Gegensatz zu zahlreichen anderen Angeboten am besten spezialisiert für „die Welt draußen“ auf der Straße (K_2-159).

Auch die Expertin des feministischen Konzeptes Fem_1 spricht von einem anderen Selbstverteidigungsanbieter und sieht das eigene Konzept als deutlich effektiver an:

„Weißt du, es gibt die (Konzeptname). Kennst du die? Die werben damit, dass wenn von hundert Frauen, die nach ihrem Kurs angegriffen worden sind, haben neunundneunzig den Täter sofort bewusstlos gehauen oder so was Ähnliches oder in die Flucht gehauen oder etwas Ähnliches. Und ich sage immer:

22 vgl. Kapitel 7.6.2 „Selbstverteidigungskonzept K_2: 'Selbstverteidigung ist das letzte Mittel, um den Angriff zu stoppen'“

‘Wenn neunundneunzig von hundert Frauen nach meinem Kurs angegriffen werden, würde ich meinen Beruf ändern.’ (lacht) Weißt du, das ist ein absolutes Armutszeugnis, oder? Das ist eine Katastrophe.“ (lacht) (Fem_1, S. 32 / Fem_1-233)

Die Expertin Fem_1 meint außerdem, das eigene Konzept befasse sich hauptsächlich mit privaten, schwierigen Gewaltsituationen. Im Gegensatz dazu seien Selbstverteidigungskonzepte, die fast ausschließlich körperliche Techniken lehren, einfach zu realisieren:

„Die sind einfach. Du kannst diese Kurse einfach aus den Armen ausschütteln. (...) Und dann die (Konzeptname) Leute machen für fünfzehn Euro die Stunde. Klar, jede die einen Grüngürtel in (Konzeptname) hat, kann Selbstverteidigungskurse lehren. Und die Leute kommen rein, die gehen raus mit Null Information. Mit Null, Null, weißt du, die könnten die Zeit dafür viel besser vor dem Fernseher verbringen. Ja, das nervt mich, das ist dieser politische Kampf, den wir seit Jahren führen.“ (Fem_1, S. 23 / Fem_1-162)

Eine weitere Trainerin (K_3) berichtet von unterschiedlichen Einflüssen und Lehrern, bevor das eigene Konzept entwickelt wurde:

„Das war also auch eine wichtige Person. (...) Und so verschiedenste Kampfkunstlehrer, die uns natürlich viel beibringen konnten und mit denen wir uns auseinander gesetzt haben. Aber seit Jahren machen wir also nicht mehr, sind wir sozusagen unser eigenes Input. (...) Also ja, mein Partner ist da sehr, sehr (...) Er ist ganz ein begnadeter Kampfkünstler und Kampfsportler und Kämpfer ist, der noch dazu nicht nur selber das kann, sondern immer wieder neue Strukturen, neue Programme und Wege entwickelt und immer wieder etwas weiter gibt. So dass eben diese Organisation so weltweit sich entwickelt, was wir gar nicht gedacht haben, weil er einfach gut ist.“ (lacht) (K_3, S. 24f / K_3-391)

Mit Stolz wird die Qualität und Einmaligkeit des eigenen Konzeptes betont. Ein Austausch mit anderen finde nun nicht mehr statt:

„Wir tun nicht austauschen, wir tun ausbilden. Das heißt das sind unsere Instruktoren überall, all over the world. Amerika (Stadt)“ (K_3, S. 25 / K_3-395)

Sie meint, es gebe zahlreiche Ausbildungen und Anfragen von Trainerinnen und Trainern in der gesamten Welt.

„Also in Europa überall eigentlich: (Staat), (Staat), (Staat), (Staat), (Staat) sowieso auch. Ja, ich kann es jetzt leider nicht alles aufzählen, aber dann eben Amerika, (Stadt), (Staat) fährt er jetzt im (Zeit), da fahre ich nicht mit, alles geht auch nicht. Genau. (K_3-399) Da bilden wir Instruktoren aus, die die Systeme dann weiter verbreiten.“ (K_3, S. 25 / K_3-403)

In vergangenen Kapiteln²³ wurde bereits ausführlich darüber berichtet, dass die Expertin K_3 Wert darauf legt, Inhalte ihres eigenen Konzeptes geheim zu halten, um die Gefahr anderer Anbieter abzuwenden, die dieses kopieren könnten. Das

23 vgl. Kapitel 7.5.3 „Selbstverteidigungskonzept K_3: ‘Gewaltprävention bedeutet, auf mein Bauchgefühl zu hören, um Gefahrensituationen zu vermeiden’ und Kapitel 7.6.3 „Selbstverteidigungskonzept K_3: ‘Gewaltprävention und Selbstverteidigung machen 90% im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung aus’“

eigene Konzept wird als so exklusiv betrachtet, dass Geheimhaltung vor anderen konkurrierenden Anbietern und sogar vor interessierten Dissertantinnen von der Expertin K_3 als notwendig erscheint:

„Na ja, das ist eigentlich mein Geheimnis, das sage ich nicht.“ (K_3, S. 6f / K_3-94 – 129)

„Das mag ich auch nicht sagen. Das möchte ich natürlich nicht gerne, meine Konzepte weitergeben, weil das ist ja das, wovon ich lebe.“ (K_3, S. 12 / K_3-193)

Mehrere andere Interviewpartner betonen allerdings, es gebe in Selbstverteidigung keine „geheimen“ Techniken und Inhalte, da sich diese in zahlreichen Feldern ähneln würden. Der Experte LP_2 meint, es sei nicht nötig, Techniken geheim zu halten, nur manche Techniken seien aufgrund ihrer Komplexität erst Fortgeschrittenen zugänglich (LP_2-277).

Auch der Experte K_1 schließt sich dieser Meinung an. Dies sei nur sinnvoll als Marketingstrategie, um anderen Anbietern Inhalte nicht in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Es gebe Geheimhaltungserklärungen zwischen Lizenzpartnern, damit Inhalte von Konzepten nicht an fremde Konzepte weiter gegeben würden (K_1-438).

Die Expertin Fem_1 antwortet auf die Frage, wie sie dazu stehe, wenn Techniken der Selbstverteidigung geheim gehalten würden:

„Was ist geheim? Das ist eine Technik, die seit Jahrzehnten irgendwie in Kampfkunst gemacht wird.“ (Fem_1, S. 41 / Fem_1-345)

Ein Sicherheitsexperte des Militärs Ex_1 für Konflikte in Krisenregionen drückt seine Meinung zur Geheimhaltung von Techniken oder Strategien auf diese Weise aus:

„Davon halte ich überhaupt nichts. Weil, wenn es um die lebensbedrohenden Gewaltanwendungen geht, da muss man die Techniken können. (...) Wenn es ums Lebensbedrohende geht, warum soll ich das geheim halten? Also warum soll ich nicht sagen: ‘Schau, dass du dem mit den Fingern in die Augen fährst’, ich mein, das ist das Simpelste und Beste, wenn es um sein Leben geht, ja. (...) Ob ich dem anderen in die Augen drücke, um mein Leben zu retten, ja warum soll ich das nicht zeigen, natürlich zeige ich das dem. (...) Nein. Das ist ja lächerlich, es machen eh alle auf der Welt das Gleiche.“ (Ex_1, S. 27f / Ex_1-305)

Der Sicherheitsexperte des Militärs Ex_1, der in unterschiedlichen Krisen- und Kriegsgebieten anwesend war, vertritt die Ansicht, dass sich eine Geheimhaltung von Techniken erübrige, da überall auf der Welt für lebensbedrohliche Situationen sehr ähnliche Techniken gelehrt würden.

Der Drang zur Geheimhaltung eigener Techniken scheint weniger auf deren besondere Qualität hinzuweisen, sondern lediglich von manchen Selbstverteidigungskonzepten als Marketingstrategie und Abgrenzung zu anderen Anbietern als sinnvoll erachtet zu werden.

Zusammenfassend zu diesem Kapitel lässt sich sagen, dass zahlreiche Selbstverteidigungskonzepte Tendenzen zeigen, das eigene Konzept als effektiver und „wertvoller“ als andere Konzepte zu sehen. Sie versuchen sich am Selbstverteidigungsmarkt teilweise dadurch zu behaupten, indem das eigene Konzept gelobt und dessen Vorzüge hervorgehoben, andere Konzepte dagegen abgewertet werden.

7.6.14 Zusammenfassung unterschiedlicher Sichtweisen zu Selbstverteidigung und Inhalte der jeweiligen Selbstverteidigungskonzepte

Der Selbstverteidigungsexperte K_1 richtet sich mit seinem Konzept an Kinder in der Grundschule und an deren Mütter. Er sieht „Selbstverteidigung“ als den letzten körperlichen Schritt der Verteidigung, der im besten Fall „gar nicht mehr nötig“ wird, da andere gewaltpräventive Maßnahmen bereits Erfolg hatten. Zur „Gewaltprävention“ zählt er all jene Maßnahmen, die Personen treffen können, bevor Gewalt tatsächlich körperlich wird, wie beispielsweise den Einsatz von nonverbalen oder verbalen Abgrenzungsstrategien. Der Experte K_1 vermittelt Kindern, dass sie in Gefahrensituationen lernen zu schreien, zu flüchten oder Hilfe von einem Erwachsenen holen. Er ist der Ansicht, dass Kinder körperlich keine Chance haben, sich gegen Erwachsene durchzusetzen, dennoch bringt er ihnen einfache Schlagtechniken bei, um die eigene Kraft einschätzen zu lernen. Er schult in Selbstverteidigungskursen bewusst nur einfache, natürliche Techniken des Abblockens und Schlagens. In seinen Kursen für Frauen gibt er Informationen zu typischen Tätern und macht darauf aufmerksam, dass diese, wie auch Statistiken belegen, häufig aus dem sozialen Nahbereich stammen. Dennoch bietet er in seinem Konzept sowohl für Kinder als auch für Frauen zahlreiche Strategien gegen fremde Täter und schafft in Schilderungen häufig Bilder von brutalen, unbekannten „Pädophilen“ oder „Rächern“, von denen vermeintlich Gefahr für Kinder und Frauen ausgeht. Frauen hält der Experte K_1 für nicht stark genug, sich körperlich gegen männliche Angreifer zur Wehr zu setzen. Er äußert auch Bedenken, wenn diese sich für eine Trainerausbildung im Bereich Selbstverteidigung interessieren. Insgesamt konzentriert sich das Konzept vorrangig auf spielerische, spaßbetonte Formen des Kämpfens und lenkt den Fokus auf Strategien der Gewaltprävention vor dem Ausbruch von körperlicher Gewalt.

Der Selbstverteidigungsexperte K_2 richtet sich mit seinem Konzept an Erwachsene und es werden Gewaltpräventionskurse für Kinder und Jugendliche (in Schulen) geboten. Auch er geht davon aus, dass Selbstverteidigung das letzte körperliche Mittel sei, um einen Angriff zu stoppen. Davor könnten Strategien des bewussten Wahrnehmens, der nonverbalen oder verbalen Abgrenzung oder Flucht helfen, Gewalt zu vermeiden. Er bezeichnet diese Maßnahmen der Gewaltprävention vor

einem Angriff als „Vorkampf“, der kurz vor dem Ausbruch von körperlicher Gewalt zur Abwendung dieser eingesetzt werden könne. „Selbstbehauptung“ und ein selbstbewusstes Auftreten sieht der Experte der körperlichen Selbstverteidigung vorgeschaltet. Für die körperliche Selbstverteidigung betont der Experte K_2 alle Strategien ließen sich auf folgende vier zentrale Prinzipien reduzieren: „Ist der Weg frei, stoße vor. Wenn der Weg nicht frei ist, bleibe kleben“ und „wenn die Kraft des anderen zu groß ist, gebe nach“ und „wenn der Weg wieder frei ist“ stoße wieder vor. Dies bedeutet, wer angegriffen sei, solle nachgeben, wenn die Kraft des anderen größer sei als die eigene und versuchen sich zurückziehen oder zu flüchten. Lässt sich ein körperlicher Kontakt nicht vermeiden, sei es wichtig, körperlich nahe am Angreifenden „kleben“ zu bleiben. Sollte der Weg frei sein für einen Angriff oder Gegenangriff, könne dieser mit eigener kompetenter körperlicher Kraftanwendung durchgeführt werden. Insgesamt führt der Experte K_2 mehrere Beispiele vermeintlicher geschichtlicher Fakten an, die belegen sollen, dass das eigene Konzept traditionell stark verwurzelt sei und nach einem hohen Werteideal vorgehe, allerdings entsprechen die genannten Fakten an mehreren Stellen nicht den Tatsachen und erscheinen widersprüchlich.

Die Selbstverteidigungsexpertin K_3 verwickelt sich mehrfach in widersprüchliche Aussagen und betont, Inhalte des eigenen Konzepts nicht genau wiedergeben zu wollen, damit es nicht von anderen kopiert werde. Für sie machen Gewaltprävention und Selbstbehauptung 90% der Relevanz erfolgreicher Strategien gegen Gewalt aus im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung. In Frauenkursen bietet sie einfache, natürliche Techniken und Schläge, die auch nach kurzer Zeit bereits umgesetzt werden können.

Die drei bisher genannten Konzepte entstammen klassischen, etablierten Selbstverteidigungskonzepten. Es wurden außerdem drei Expertinnen von feministischen Selbstverteidigungskonzepten (Fem_1, Fem_2, Fem_3) befragt. Ihr Zugang zu Selbstverteidigung unterscheidet sich stark von etablierten Konzepten. Der Begriff „Selbstverteidigung“ ist darin deutlich weiter gefasst:

Die Selbstverteidigungsexpertin Fem_1 sieht „Selbstverteidigung“ als Lebenseinstellung für gegenseitigen Respekt, Toleranz und Achtung, die 24 Stunden am Tag statfinde. Sie geht davon aus, dass jedem Menschen Toleranz und Respekt im gleichen Maße zustehen. Sollte dies von anderen nicht berücksichtigt werden und Grenzen überschritten werden, so setze Selbstverteidigung an. Es gehe darum, sich erfolgreich abzugrenzen, dem Gegenüber rechtzeitig „Stopp“ zu sagen und sich im Notfall auch körperlich zu wehren. Die Expertin betont, bevor Gewalt tatsächlich körperlich werde, gebe es zahlreiche Vorstufen, die Chancen böten, rechtzeitig körperliche Gewalt abzuwenden. Täter würden mit kleineren Formen von Gewalt und Belästigung ihre Opfer austesten, ob sie sich wehrhaft zeigen. Erst

wenn ein Mädchen oder eine Frau unsicher oder weiterhin freundlich agiere, würden Täter an Sicherheit gewinnen und weitere Schritte der Gewalt setzen, bis sie letztendlich massive Formen körperlicher Gewalt oder Vergewaltigung ausüben. In diesem Selbstverteidigungskonzept wird davon ausgegangen, dass Gewalt hauptsächlich im sozialen Nahraum stattfindet und Strategien der Gewaltprävention und Selbstverteidigung orientieren sich danach. Das Anwenden zahlreicher Methoden für das Erlernen nonverbaler Strategien des Powerposings, verbaler Abgrenzung, das Durchspielen von Gewalt und Gefahrensituationen im sozialen Nahraum und Sprechen über erfahrene Gewalt bilden den Kern dieses Konzepts. Die angebotenen Gewaltpräventionsstrategien richten sich an Mädchen und Frauen bzw. an Jungen in der Grundschule, die in koedukativen Gruppen unterrichtet werden. Sie erlernen zu schreien, zu flüchten, sich abzugrenzen und „Nein“ zu sagen und trainieren körperlich einfache Schlag-, Tritttechniken und Befreiungstechniken. Die Selbstverteidigungsexpertin Fem_1 betont, Revolution gehe durch die Muskeln und sie versucht durch spielerisches, spaßbesetztes Arbeiten mit Schlagpolstern die Wucht ihrer eigenen körperlichen Kraft für Mädchen und Frauen spürbar und erlebbar zu machen. Außerdem setzt sich dieses Konzept zum Ziel, zu einer solidarischen Gesellschaft jenseits von Machthierarchien beizutragen. Dies impliziert ein Auflehnen gegen patriarchale Gesellschaftsstrukturen ebenso wie rassistische Abwertungen oder andere gesellschaftliche Ungleichheiten. Die Expertin Fem_1 sieht in Gewalt gegen Mädchen und Frauen den „Muskel“ hinter patriarchalen Strukturen, der bewirke, dass Frauen „unten“ gehalten werden. Rassistischen Gewaltformen und Gewalt gegen Frauen müsste mit Entschlossenheit entgegengetreten werden und es sei das politische Ansinnen des Konzeptes gesellschaftliche Machthierarchien zu verändern.

Auch die beiden befragten Expertinnen des Konzeptes Fem_2 sehen feministische Selbstverteidigung als politische Strategie, um gegen Machthierarchien unserer Gesellschaft vorzugehen. Als zentrale Orte und Situationen der Gewalt fokussieren sie den sozialen Nahbereich. Beispielsweise Frauen in Beziehungen, Migrantinnen in Flüchtlingsheimen, Patientinnen in Krankenhäusern oder Pflegeheimen und alle Menschen, die unter hierarchischen, rassistischen, patriarchalen oder anderen gesellschaftlichen Abwertungen und Machtsystemen zu leiden haben, sind im Fokus. Das Konzept richtet sich ausschließlich an Mädchen und Frauen. Frauen werden angehalten, ihr freundliches „Lächeln“ in Situationen, in denen längst (sexistische) Gewalt oder Machtausübung stattfindet, abzulegen und sich entschlossen abzugrenzen und „Nein“ zu sagen. Je mehr Mädchen und Frauen patriarchale Machtstrukturen nicht als Normalität akzeptieren würden, umso eher könne eine Gesellschaft egalitäre Strukturen entwickeln. Sie sehen einen Austausch über erlebte Gewalt als zentrale Basis ihres Konzeptes und geben dem einen breiten Raum

in ihrem Konzept. Frauen sollten erlernen für sich selbst und für eigene Rechte einzustehen, präsent zu sein und die Entschlossenheit entwickeln, etwas zu tun. Nicht nur der individuelle Kampf gegen Gewalt sei das Ziel, sondern eine gemeinsam gelebte Solidarität unter Frauen mit dem Ansinnen einer weltweiten Veränderung gesellschaftlicher Machtstrukturen. Neben einem Austausch unter Frauen und Entwickeln eines gemeinsamen „Wir“ sehen die Expertinnen des Konzepts Fem_2 das „sich selbst wahrzunehmen“ als zweiten inhaltlichen Schwerpunkt. Dies bedeutet zu lernen, eigene Gefühle bewusst wahrzunehmen und zum Beispiel Wut, Angst, oder Unsicherheit zuzulassen, ernst zu nehmen und Strategien im Umgang damit zu entwickeln. Das „Im-Körper-Sein“ bildet den dritten inhaltlichen Schwerpunkt des Konzeptes. Gemeint damit sind einfache körperliche Schlag-Tritt- und Befreiungstechniken aus unterschiedlichen Kampfsportarten, aber auch körperliche Techniken der Selbstbehauptung, des lauten lustvollen Schreiens und der Gebrauch von Körpersprache und Stimme. Mädchen und Frauen wird die Möglichkeit geboten, die eigene Kraft spüren zu lernen und ihre Körperwaffen mit Spaß an der Bewegung einzusetzen.

Das feministische Konzept Fem_3 richtet sich ebenfalls ausschließlich an Mädchen und Frauen. Die befragte Expertin Fem_3 meint, die Selbstverteidigung ihres eigenen Konzepts mache sie selbst sehr ruhig. In ihrem Verständnis von Selbstverteidigung handelt es sich um eine „friedliche Technik“ der Abgrenzung gegen andere, die in den eigenen, persönlichen Raum eindringen. Nonverbale, verbale Techniken, die mit Entschlossenheit oder auch Humor anbahnende Gewaltsituationen zu vermeiden oder verändern vermögen, sind Teil dieser friedlichen Strategie. Das Entwickeln von Körperbewusstsein, Selbstbewusstsein, der Einsatz der eigenen Stimme, das Erlernen von Strategien der Selbstbehauptung, verbaler Abgrenzung und einfacher körperlicher Techniken der Selbstverteidigung bilden die inhaltlichen Schwerpunkte des Konzeptes. Die Expertin Fem_3 versucht das Angstbild eines übermächtigen Täters zu entschärfen. Angreifer seien keine Übermenschen und bräuchten genauso wie andere Menschen zwei Beine, um ihr Opfer zu „ergehen“, daher können man ihnen häufig rechtzeitig ausweichen. Solange ein Täter mit dem Festhalten eines Opfers beschäftigt sei, könne er sonst kaum gefährliche Handlungen setzen. Täter seien außerdem vielfach emotionale „Würstel“ und ungeschickt im Umgang mit Sozialkontakten. In diesem Wissen ließen sich Konflikte häufig emotional entschärfen. Mit Humor, Witz, rechtzeitigem Flüchten und entschlossenem Auftreten bestehe die Möglichkeit zahlreiche Gewaltsituationen des Alltags vorweg vermeiden.

Die folgenden fünf befragten Expertinnen und Experten (LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2) befassen sich neben praktischen Anwendungen von Selbstverteidigung und Gewaltprävention auch mit wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Bereich.

Der Experte LP_1 definiert Selbstverteidigung nach dessen Wortsinn und sieht darin die Fähigkeit „sich selbst zu verteidigen“, wobei Gewalt dabei nicht das Problem, sondern die Lösung für Selbstverteidigung darstelle. Am Beginn der Auseinandersetzung mit Selbstverteidigung stehe die Frage, wofür man selbst bereit sei zu kämpfen. Es könne sich dabei beispielsweise um einen materiellen Gegenstand handeln, den jemand rauben will, um einen verbalen oder körperlichen Angriff auf mich selbst, auf einen lieben oder auch fremden Menschen. Jede Person müsse in jedem Fall vorerst entscheiden, welche Werthaltungen und ethische Grundhaltungen sie verfolge, um Entschlossenheit in der Selbstverteidigung entwickeln zu können. Durch eine bewusste Reflexion von Werthaltungen und inneren Einstellungen trage Selbstverteidigung zur Persönlichkeitsbildung bei. Selbstverteidigung orientiere sich nach einigen wenigen Prinzipien. „Don't be there“ - Nicht da zu sein, wo Gewalt stattfindet, oder rechtzeitig zu flüchten, sei eines dieser Prinzipien. Auch dass Alltagsgegenstände, wie beispielsweise eine Flasche, ein Handy, oder ein parkendes Auto dafür eingesetzt werden könne, um Abstand zum Gegenüber zu schaffen und notfalls körperlich zu verletzen, ließe sich für Selbstverteidigung nutzen. Sollte ein Angriff nicht zu verhindern sein, möglichst schnell die Angriffslinie zu verlassen und konsequent in den Raum des Angreifers hineinzugehen, um ihn aus der Balance zu bringen, stelle beispielsweise ein weiteres zentrales Prinzip dar. Diese Prinzipien seien sowohl für körperliche als auch taktische Strategien der Selbstverteidigung einsetzbar. Dies ermögliche, in Gefahrensituationen schnell reagieren zu können, ohne bestimmte Techniken auswendig lernen zu müssen. Selbstverteidigung sei immer der letzte Schritt, wenn Strategien des Selbstschutzes und der Selbstbehauptung nicht zum Erfolg geführt hätten. In Kursen würden in Rollenspielen und Szenario-Trainings unterschiedliche Gefahrensituationen an verschiedenen Orten durchgespielt, um gemeinsam taktische, nonverbale, verbale, humorvolle oder körperliche Strategien zu entwickeln. Für Selbstverteidigung eigneten sich nur einfache, schnell abrufbare körperliche Techniken. Als die wichtigste körperliche Strategie der Selbstverteidigung nennt der Experte LP_1 bewusst den gesamten Körper einzusetzen. In der Selbstverteidigung sei erlaubt, zu schreien, zu kratzen, Haare zu reißen, zu spucken, am Ohr zu ziehen oder die eigenen Beine, Arme, Knie, Ellbogen oder den Kopf effektiv einzusetzen, um davonzukommen. Das Signal „Hier ist eine Grenze. Stopp. Nicht weiter“ müsse in jedem Fall klar signalisiert werden. Der Schwerpunkt dieses Konzeptes liegt auf körperlichen Strategien der Selbstverteidigung, die sich vorrangig auf Situationen in der Öffentlichkeit richten. Das Konzept des Experten LP_1 richtet sich an Sportstudierende, Erwachsene und Jugendliche.

Zielgruppen des befragten Experten LP_2 sind professionelle Studierende von Selbstverteidigung beispielsweise aus dem behördlichen Kontext der Polizei oder des Militärs und andererseits Erwachsene, Kinder, alte und behinderte Menschen

im zivilen Bereich. Er definiert Selbstverteidigung als ein Set von Werkzeugen, das einer Opferwerdung vorbeuge. Psychologische, verbale und physische Strategien der Selbstverteidigung kämen dabei zum Einsatz. Selbstverteidigung impliziere Strategien vor, während und nach Angriffen. Gewaltpräventive Strategien der Selbstverteidigung würden bereits vor einem körperlichen Angriff ansetzen und könnten helfen, Gefahrensituationen zu vermeiden. Allerdings müsse man in der Selbstverteidigung auch fähig sein, selbst aggressiv zu werden und Gewalt anzuwenden. Während beispielsweise die Polizei bei behördlichen körperlichen Selbstverteidigungssituationen nach dem Gesetz handeln müsse und Angreifer durch schnelle, sanften Techniken in eine Immobilität zwingen müsse, könnten in ziviler Selbstverteidigung auch Schlag- Tritt oder andere massive körperliche Techniken zum eigenen Schutz verwendet werden. In ziviler Selbstverteidigung würden außerdem der Umgang mit emotionalem Stress, nonverbale Techniken der Abgrenzung, des Nein-Sagens und der Flucht in Szenario- Trainings geübt und den jeweiligen Zielgruppen angepasst.

Der Experte LP_2 richtet sich einerseits an Personen der Polizei und trainiert behördliche Spezialeinheiten und andererseits an erwachsene Zivilpersonen aus dem Alltag bzw. Kinder und Jugendliche. Er unterscheidet zwischen „Selbstverteidigung im engeren Sinn“, die sich ausschließlich auf körperliche Strategien der Selbstverteidigung konzentriert und andererseits „Selbstverteidigung im weiteren Sinn“, die auch gewaltpräventive nonverbale, verbale oder taktische Strategien der Selbstverteidigung vor körperlichen Angriffen mit einschließt. Sowohl im behördlichen als auch im zivilen Bereich geht er selbst von einer Definition von Selbstverteidigung im weiteren Sinn aus, die Strategien der Prävention vor körperlichen Konflikten und gegebenenfalls auch nach Konflikten mit einbeziehe. In Selbstverteidigung gehe es nicht darum, eine bestimmte effektive Technik zu erlernen, entscheidend sei, ob Techniken in der jeweiligen Situation zum Erfolg führten, ganz egal welcher Kampfsportart oder welchem Selbstverteidigungskonzept sie entstammen. Dies könne für unterschiedliche Personen, unterschiedlichen Körperbaus, Alters, Berufes und in unterschiedlichen Situationen teils sehr unterschiedliche Strategien der Selbstverteidigung bedeuten. Es gehe daher in einem Selbstverteidigungstraining nicht um eine geeignete Technikauswahl, sondern um eine Situationsauswahl, die für die jeweilige individuelle Person relevant sei. Ein neunzig Kilogramm schwerer, erfahrener Kampfsportler könne beispielsweise mit einem einfachen Schlag oder Wurf einen Angreifer außer Gefecht setzen, während eine schwächliche Person in derselben Situation besser einen Gegenstand zum Verletzen des Aggressors zu Hilfe nehme, flüchte oder Hilfe anfordere. Diese Prämisse der individuellen Anpassung von Selbstverteidigungsstrategien gelte sowohl für behördliche als auch für zivile Selbstverteidigung. Trainerinnen und Trainer müssten flexibel auf Wünsche von Teilnehmenden in Gruppen reagieren und diese in ihren Angeboten

aufgreifen. Inhalte in Kursen für Kinder seien spielerische Angebote zum Kämpfen und Kräftemessen, das Schulen eines selbstbewussten Auftretens, das Erlernen von Schreien, Strategien der Selbstbehauptung, Kommunikations- und Abgrenzungsstrategien. Bei der Polizei seien ebenfalls Kommunikationsstrategien neben körperlichen Techniken oder ein Training von Waffengebrauch ein wesentlicher Teil des Aufgabenfeldes. Insgesamt richtet sich das Konzept vorrangig auf Gefahrensituationen in der Öffentlichkeit.

Ein Spezialbereich der Expertin GP_1 sind Forschungen im Bereich Gewaltprävention und die Entwicklung von gezielten Programmen der Gewaltprävention für Schulen. Sie definiert „Selbstverteidigung“ als ein körperliches Verteidigen gegen Angriffe. Gewaltprävention in Schulen konzentriere sich auf eine gezielte Arbeit mit Opfern, Tätern und anderen Teilnehmenden bei Mobbing. Dabei werde versucht, strukturell die Ebene der Eltern, Lehrenden und der Direktion in Gewaltpräventionsprogramme miteinzubeziehen. Angebote zur körperlichen Selbstverteidigung seien nicht inkludiert, könnten allerdings flexibel in Gewaltpräventionsprogrammen eingesetzt werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Schule Kompetenzen in diesem Bereich aufwiesen. Sport biete Möglichkeiten zur Fairnesserziehung und dem Erkennen der Notwendigkeit von Regeln. Das spielerische Ausloten von eigenen Kräften und Erkennen der Unterschiede zwischen spielerischem Kampf und Gewalt könnten mögliche Zielsetzungen von Selbstverteidigungsangeboten sein. Damit Gewaltprävention und auch Selbstverteidigung tatsächlich gewaltpräventiv wirken könne, sei deren Einbettung in Informationen über Gewalt und deren bewusstes Reflektieren nötig. Fragen wie: Was bedeutet Gewalt? Warum brauchen wir Regeln? Wie gehen wir miteinander um? Wie vermeiden wir Gewalt? Nutze ich Gewalt, um Schwächere zu verletzen? Wenn ich anderen schaden will, bedeutet das Gewalt? könnten für Jugendliche Richtwerte geben, um Gewalt einschätzen zu lernen und zu einem gemeinsamen Verständnis von Gewalt in der Gruppe zu gelangen. Wichtig sei, Jugendlichen deutlich zu signalisieren, dass jegliche Form von Gewalt in der Klasse, in der Schule und in der Gesellschaft nicht toleriert werde. Bei schulischer Gewaltprävention würden Opfer geschult, Wehrhaftigkeit zu zeigen, ihre Opferrolle zu verlassen, Täter nicht zu provozieren und möglichst nicht alleine zu sein, sondern sich in der Nähe von Erwachsenen aufzuhalten. Ein sehr wesentlicher Punkt von Gewaltpräventionsprogrammen sei außerdem eine „Verteidigung durch andere“ anzuregen. Jene, die bei Mobbing und Konflikten zwar anwesend seien, diese beobachten, aber nicht eingreifen in die Situationen, sollten zu Zivilcourage ermuntert werden, um Gewaltsituationen zu entschärfen. Anstatt perplex zuzusehen, können sie ohne sich selbst zu gefährden beispielsweise Hilfe von Erwachsenen holen oder schreien, und damit Gewaltsituationen in eine andere Richtung bewegen. Dafür brauche es eine gedankliche Beschäftigung und geistiges Durchspielen von Gewaltsituationen. Auch zahlreiche

Erwachsene würden sich scheuen, in Konflikte einzugreifen, weil sie vorweg keinerlei Strategien dafür entwickelt hätten. In Gewaltpräventionsprogrammen für Schulen werde lautes Schreien und ein gezieltes holen von Hilfe in unterschiedlichen Rollen- und Gedankenspielen geübt. Ein selbstbewusstes Auftreten sei sowohl für Opfer, als auch für Beteiligte ein zentrales Mittel der Gewaltprävention.

Der Experte GP_2 ist Projektdesigner im Bereich Gewaltprävention, entwickelte ein Gewaltpräventionsprogramm für Sozialarbeit mit Jugendlichen und ist mit der wissenschaftlichen Evaluation von Gewaltpräventionsprojekten befasst. Einen Bedarf für Selbstverteidigung sieht er, wenn Menschen unter Angriffen von anderen leiden. Er verbindet den Begriff „Selbstverteidigung“ hauptsächlich mit der Wehrhaftigkeit auf einer physischen Ebene von Konflikten. Im Moment der Gewaltentstehung, in dem Provokationen oder Drohungen ausgesprochen würden und körperliche Gewalt kurz bevorstehe, sieht er großes Potential für Gewaltprävention. Durch ein gezieltes Agieren könne steuernd eingegriffen und Konflikte rechtzeitig entschärft werden. Der Experte GP_2 bezieht sich dabei auf die Theorie des Mikrosoziologen Randall Collins, der davon ausgeht, durch eine bewusste Analyse der Konfrontationsanspannung vor der Eskalation von Konflikten und ein rechtzeitiges Gegenlenken, könnten massive Konflikte teilweise vermieden werden. Gewalt falle Angreifern nicht leicht, sie wüssten, dass es sich um ein nicht geduldetes Verhalten handle, und sie müssten daher ihre eigene Angst vor Gewalt erst überwinden, bevor sie körperlich gewalttätig würden. Außerdem seien Täter häufig nicht kompetent in ihrer körperlichen Gewaltanwendung, sondern Dilettanten. All dies biete Opfern die Möglichkeit, rechtzeitig Gewalt zu erkennen und Gewaltsituationen zu entschärfen. Selbstverteidigung wird vom Experten GP_2 im geführten Interview vorrangig als ein körperliches Agieren definiert. Er sieht allerdings auch nonverbale und verbale Kommunikationsstrategien als Teil von Selbstverteidigung oder andere physische Komponenten, wie beispielsweise lautes Schreien, Dominanzverhalten oder das Holen von Hilfe. Mimik, Gestik, Körperhaltung, Schreien, um Hilfe rufen, der Einsatz eigenen Imponierverhaltens oder psychologische Strategien der Selbstverteidigung könnten bereits ab einer Distanz von etwa 15 Metern zur angreifenden Person zum Tragen kommen. An welcher Stelle der Gewaltprävention welche Strategie der Selbstverteidigung zum Einsatz käme, hänge stark vom Distanzverhalten ab. Je geringer die Distanz zum aggressiven Gegenüber sei, umso näher rücke der Bedarf von körperlicher Selbstverteidigung.

Selbstverteidigungsangebote müssten die Voraussetzungen der jeweiligen Zielgruppen mitberücksichtigen. Strategien der Selbstverteidigung seien unterschiedlich, je nachdem ob es sich beispielsweise um Kinder, Frauen, junge Männer, alte Menschen, Opfer von Gewalt oder potentielle Täter handle. Für all diese unterschiedlichen Zielgruppen bilde allerdings eine Stärkung des selbstreflektorisches

Anteils, die Schulung der eigenen Wachsamkeit, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und das Entwickeln eines Bewusstseins für die eigene innere und äußere Welt den Ausgangspunkt und die Basis. Selbstreflektierend die eigene Rolle in Beziehungen und Konflikten wahrzunehmen, daraus individuelle Lösungsmöglichkeiten abzuleiten und Menschen zu sensibilisieren, damit sie in Situationen handlungsfähig bleiben und diese bewusst steuern können, seien zentrale Ziele. Dabei gehe es weniger um Körperübungen oder Kampftechniken, sondern mehr um ein starkes psychologisches Moment, das dem Erlernen körperlicher Selbstverteidigungstechniken vorgeschaltet sei und eine hohe Relevanz aufweise.

Abschließend seien nun die Sichtweisen des befragten Experten Ex_1 dargestellt. Er ist Sicherheitsexperte des Militärs, der hauptberuflich als Berater für sicherheitspolitische Analysen und gesamtstaatliche Koordinierungsprozesse in Krisenregionen tätig ist. Der Experte Ex_1 führt aus, man unterscheide im militärischen Nahkampf zwischen zivilen Einsätzen, Aktionen im militärischen Anwendungsbereich, wie zum Beispiel dem Wachdienst, und kriegerischen Handlungen. Staaten hätten das kollektive Recht zur Verteidigung, wenn sie angegriffen würden. Militärischer Nahkampf zielle darauf ab, das eigene Leben zu schützen. Angreifer setzten dabei Waffen ein mit dem Ziel, das Gegenüber schwer zu verletzen oder zu töten. Daher bestehe bei militärischer Notwehr im Gegensatz zu ziviler Selbstverteidigung die Legitimität, ein hohes Maß an Gewalt anzuwenden. Einzelne Techniken aus dem militärischen Nahkampf seien in abgewandelter Form allerdings auch für Alltagsmenschen nützlich. Militärischer Nahkampf enthalte den aktiven und passiven waffenlosen Kampf, das Abwehren eines Angriffes mit oder ohne Waffe, das eigene Wehren mit Waffe oder Gegenständen als Waffe, Waffentechniken auf kurze Entfernung und den Einsatz unterschiedlicher Waffen zur Verteidigung. Da für eine erfolgreiche waffenlose Abwehr von Angriffen mit Waffen ein regelmäßiges Training zentrale Voraussetzung sei, würden Soldatinnen und Soldaten darin nicht mehr trainiert, sondern nur Spezialkommandos. Wesentlicher als andere entwaffnen zu können sei ein Gespür für das Einschätzen von Gefahrensituationen, kommunikative Einlenken und Entschärfen in Gefahrenmomenten. Bereits bei einer Distanz von sieben Metern zu einem aggressiven Angreifer mit Stichwaffe, sei es von militärischer oder auch polizeilicher Seite legitim, zur Schusswaffe zu greifen, da man gegen den Angreifer sonst keine Chance habe. Stichwaffen stellten unglaublich schnelle und gefährliche Waffen dar, die für Alltagspersonen lediglich ein Gewähren-lassen, Einlenken, kommunikatives Deeskalieren und Flucht nahe legten. Als wichtigstes Mittel ziviler Selbstverteidigung sieht der Experte Ex_1 das „Sich-lösen-können“ und „Sich-Entziehen“ mit einfachen körperlichen Techniken beispielsweise durch simples Wegstoßen und die erfolgreiche

Flucht vor Gewaltsituationen. Aktive Techniken wie Stöße oder Tritte seien nur sinnvoll als Vorbereitung dafür, sich entziehen und flüchten zu können. Jede Person müsse für sich selbst die Frage beantworten, wie viel Gewalt sie in Selbstverteidigungssituationen anzuwenden bereit sei. Im zivilen Leben liege nach Ansicht des Experten Ex_1 das Hauptaugenmerk auf dem richtigen Einschätzen von Gefahrensituationen und Lernen sich daraus zu befreien oder flüchten. Auch das eigene selbstbewusste und robuste Auftreten, um Angreifer einzuschüchtern, und ein Zeigen von Entschlossenheit hält der Experte Ex_1 für eine effektive Selbstverteidigungsstrategie.

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Sichtweisen der befragten Expertinnen und Experten und Inhalte der jeweiligen Selbstverteidigungskonzepte zusammenfassend dargestellt.

Das folgende abschließende Kapitel befasst sich mit einer Gesamtdeutung der Sichtweisen unterschiedlicher Expertinnen und Experten zu Selbstverteidigung und einer Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention.

7.6.15 Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention

In diesem abschließenden Teilkapitel werden die ausführlich dargelegten Interpretationen der Sichtweisen unterschiedlicher Expertinnen und Experten bezüglich Selbstverteidigung abschließend gedeutet und mit den bisher entwickelten Modellen aus den vergangenen Kapiteln zusammengeführt.

Auffallend ist, dass die befragten männlichen Experten ihren Fokus vorrangig auf körperliche Selbstverteidigung, auf die Früherkennung im situativen Moment der Gewaltentstehung oder Maßnahmen kurz nach körperlicher Gewalt richten. In der folgenden Tabelle sind einige Aussagen von Experten als Belege dafür kurz zusammengefasst:

Dar. 29: Subjektive Sichtweisen befragter männlicher Experten auf Selbstverteidigung

Früherkennung im Moment der von Gewaltentstehung	Körperliche Selbstverteidigung	Maßnahmen nach Konflikten
Der Moment der Gewaltentstehung und Früherkennung von Gewalt bietet ein hohes Potential für Selbstverteidigung (GP_2).	Selbstverteidigung besteht aus einfachen, natürlichen Techniken und ist der letzte körperliche Schritt (K_1).	Selbstverteidigung bedeutet auch geeignete Maßnahmen nach Konflikten zu treffen, um weitere negative Folgen zu verhindern (LP_2).
Selbstverteidigung bedeutet sich der Gefahr entziehen können und fliehen (Ex_1).	Selbstverteidigung ist das letzte Mittel, um einen Angriff zu stoppen und funktioniert nach einfachen körperlichen Prinzipien (K_2).	Polizeiliche Arbeit nach Konflikten beinhaltet eine rechtliche Einschätzung von Gewaltsituationen oder ordnungsgemäße Angaben für das Polizeiprotokoll (LP_1).
Selbstverteidigung bedeutet Gewaltsituationen rechtzeitig zu vermeiden (LP_2).	Einige wenige Prinzipien bilden den Kern von Selbstverteidigung. Einfache, natürliche körperliche Techniken benötigen kein jahrelanges Training (LP_1).	
Es geht um die Situationsauswahl, es geht nicht darum, welche Technik ich auswähle (LP_3).		

Strategien männlicher befragter Experten und geschilderte Gewaltsituationen fokussieren vorrangig körperliche Gewalt in öffentlichen Räumen (z.B. Straßenkampf, Prügeleien vor Diskos, Angriffe im Parkhaus oder am Bahnhof, Waffen- und Messerattacken, ...).

Die befragten weiblichen Expertinnen zeigen dagegen eine viel weitere Definition von Selbstverteidigung. Die folgende Tabelle zeigt eine kurze Zusammenfassung von Aussagen befragter Expertinnen:

Dar. 30: Subjektive Sichtweisen befragter weiblicher Expertinnen auf Selbstverteidigung

Verantwortung übernehmen als Einstellung für mein Leben	Veränderung von Gesellschaft und tradierten Rollen	Selbstbehauptung und Abgrenzung als zentrale Strategien der Selbstverteidigung
Selbstverteidigung ist eine Lebenseinstellung, die ich 24 Stunden am Tage lebe. Selbstverteidigung bedeutet: Ich erwarte Respekt und Achtung in meinem Leben und bin in der Lage das durchzusetzen. Dass ich Achtung vor mir selbst habe und auch für andere Menschen: Für Frauen, Männer, Kinder, ältere oder behinderte Menschen oder auch in Bezug auf Rassismus. Dass wir einfach Achtung vor allen Menschen haben. So einfach ist das (Fem_1).	Es geht darum, dass Gewalt gegen Frauen nicht mehr stattfindet. Da muss sich strukturell ganz viel verändern. Und da ist Selbstverteidigung ein wesentlicher Teil. Ich glaube auch, dass Selbstverteidigung etwas verändert. Wenn Frauen Schritte setzen, Nein-Sagen und sich verteidigen. Das verändert auch etwas an einer Realität (Fem_2).	Selbstverteidigung macht mich friedlich. Ich schütze ja nur mein Umfeld (Fem_3).
Um Machtverhältnisse und Opferrollen zu verändern kommt es viel auf die Zivilcourage anderer Beteiligter an und auf Verteidigung durch andere (GP_1).	Deswegen sehe ich das, was wir machen als politisch. Frauen müssen befreit werden von diesem Patriarchat. Das Patriarchat muss weg (Fem_1).	Gewaltprävention und Selbstbehauptung machen 90% aus im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung (K_3).

Weibliche Expertinnen sehen Gewalt meist als längeren Prozess und setzen ihren Fokus auf Vorstufen körperlicher Selbstverteidigung und primäre Gewaltprävention. Ein Aufweichen von Opferrollen zum Beispiel im Bereich von Mobbing (GP_1) oder von klassischen Geschlechtsrollenstereotypen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1) werden für Gewaltprävention als wesentlich erachtet. Der Blick von mehreren befragten Frauen richtet sich vorrangig auf Gewaltsituationen im sozialen Nahraum zum Beispiel in der eigenen Familie, Partnerschaft, Schule oder am Arbeitsplatz (Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1). Insbesondere feministische Selbstverteidigungskonzepte sehen Selbstverteidigung als eine Möglichkeit, hierarchische Strukturen in der Gesellschaft zu verändern und als Lebenseinstellung für Gleichberechtigung und Toleranz unter allen Menschen.

Selbstverteidigung kann also auch das Training sozialer Kompetenzen beinhalten, das Aufbrechen klassischer Geschlechtsrollen, Opferrollen oder Machtpositionen, ebenso wie das Reflektieren des eigenen subjektiven Verständnisses von Gewalt und Selbstverteidigung. Darüber hinaus bedeutet es, verborgene Formen von Gewalt zu erkennen, zu einem individuellen und auch zu einem gemeinsamen Verständnis von Gewalt in der Gruppe zu gelangen und „Nein“ zu sagen, wenn diese Grenzen überschritten werden.

Im Kapitel 7.5.14²⁴ wurden bereits sieben inhaltliche Ebenen der Gewaltprävention herausgefiltert. An dieser Stelle seien sie in Kurzform noch einmal in Erinnerung gerufen und zusammengefasst:

1. Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln
2. Entstehungswege und Ursachen erlebter Gewalt bewusst machen
3. Eigene ethische Grundeinstellungen, Werthaltungen und Reaktionen auf Gewalt reflektieren
4. Fachwissen bezüglich Gewalt, Gewalthierarchien und gesellschaftlichen Zusammenhängen von Gewalt erwerben
5. Gewaltverhindernde Strukturen und Regeln für ein gemeinsames Miteinander entwickeln
6. Körpersprachliche, kommunikative, psychologische, taktische und körperliche Strategien der Prävention bzw. Deeskalation von Gewalt erlernen und umsetzen
7. Körperliche Selbstverteidigung erlernen und umsetzen

Körperliche Selbstverteidigung wurde von unterschiedlichen Expertinnen und Experten (K_1, K_2, K_3, Fem_1, LP_1, LP_2, LP_3, GP_2) als letzter (im optimalen Fall nicht nötiger) körperlicher Schritt von Gewaltprävention hervorgehoben, wenn andere Maßnahmen keine Wirkung erzielt haben sollten.

Die unterschiedlichen Aussagen von Expertinnen und Experten zu Sichtweisen und Definitionen von Selbstverteidigung legen eine Erweiterung dieser sieben inhaltlichen Ebenen der Gewaltprävention nahe, die in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt werden. Die Angaben in Klammer (K_1, K_2, K_3, ...) geben an, von welchen Interviewpersonen die jeweiligen Inhalte genannt wurden.

24 vgl. Kapitel 7.5.14 „Zusammenfassung und Entwicklung von Modellen: Was bedeutet Gewaltprävention?“

Dar. 31: Inhaltsebenen von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention

Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln - Gespräche und Diskussionen über erlebte Gewalt
(GP_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3, K_1, LP_1, LP_2) z.B. Gespräche und Austausch über (erlebte) Gewalt und Entwickeln von Lösungsstrategien, Rollen- und Gedankenspiele, Solidarität leben und ein gemeinsames „Wir“ entwickeln im Vorgehen gegen Gewalt Mögliche Fragen methodischer Zugänge: Was bedeutet Gewalt für mich und für andere? Wo beginnt Gewalt? Welches Verhalten tolerieren wir als soziale Gruppe und Gesellschaft, welches nicht? Warum brauchen wir Regeln? Wie gehen wir miteinander um? Wie vermeiden wir Gewalt? Wird Gewalt genutzt, um Schwächere zu verletzen? Ist es Gewalt, auch wenn ich anderen nicht schaden will, aber dennoch verletze? Gibt es strukturelle, gesellschaftliche Formen der Unterdrückung? Wenn ich wenig Respekt und Toleranz anderen gegenüber zeige, bedeutet das Gewalt? Beginnt Gewalt, sobald sich jemand verletzt fühlt?
Fachwissen bezüglich Gewalt, Gewalthierarchien und gesellschaftlichen Zusammenhängen von Gewalt erwerben
(K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2, Ex_1) z.B. Formen von Gewalt, statistische Fakten, Täter*innen-Profile, patriarchale, rassistische, soziale, ... Gewalthierarchien analysieren, kritische Distanz entwickeln zu tradierten Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern, ...
Entstehungswege und Ursachen erlebter Gewalt bewusst machen
(Fem_1, Fem_2, LP_1, LP_2, GP_1) z.B. Machtausübung, Lust an Gewalt, Überreaktion, Überlastung, Gewohnheit und Normalität, ...
Fairnesserziehung, gewaltverhindernde Strukturen und Regeln für ein gemeinsames Miteinander entwickeln
(K_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2, Ex_1) z.B. wertschätzende Regeln und Rituale zur Begrüßung und Verabschiedung entwickeln, gemeinsames Ausverhandeln von klaren Regeln im Umgang miteinander, entwickeln einer Lebenseinstellung für Respekt und Toleranz miteinander, als Lehrperson ein Umfeld schaffen mit klaren Regeln und Strukturen im Umgang miteinander, Kontrolle der Einhaltung von Regeln; vertrauensfördernde und kooperative Spielformen, Spiele zur Anbahnung von Körperkontakt und Distanzwahrnehmung, gemeinsames Vorgehen aller gegen Gewalt: Opfer schützen, Konsequenzen und Vereinbarungen bei Tätern, Mitverantwortung übernehmen von anderen; sexistische, diskriminierende oder rassistische Gewalt erkennen, benennen und stoppen, ...
Reflexion eigener ethischer Grundeinstellungen, Werthaltungen und Reaktionen auf Gewalt
(LP_1, Ex_1) z.B. Zu wie viel Entschlossenheit und Gewalt bin ich selbst bereit? Was bin ich mir selbst wert? Wie viel ist mir mein gesunder Körper wert? Wie viel Wert haben andere Personen oder Besitztümer für mich? Ab welchem Punkt bin ich bereit zu kämpfen für mich oder für andere? Was bin ich bereit zu riskieren z.B. für meine Brieftasche, ein Handy, einen Fernseher, ein Auto,...? Auf welche Weise kann und will ich kompetent Gewalt gegen angreifende Personen anwenden?

Sich selbst wahrnehmen, bewusster Umgang mit eigenen Gefühlen und Schulung der eigenen Achtsamkeit und Aufmerksamkeit nach innen und außen
(Fem_1, Fem_2, GP_2) z.B. Achtsamkeits- und Wahrnehmungsübungen, Schulung eines reflexiven Blicks nach innen, eigene Emotionen bei mir und bei anderen erkennen und wahrnehmen, einen gesunden Umgang mit der eigenen Wut entwickeln, eigene Unsicherheit und Angst wahrnehmen, schwierige Emotionen zulassen und überwinden lernen, die eigene Intuition als Vorwarnzeichen von Gewalt beachten lernen Ermöglichen von Flow-Erlebnissen, Eintauchen können und Aufgehoben sein im gemeinsamen Tun, lernen konzentriert und im Bewegungsfluss zu bleiben, gemeinsame Bewegungschoreographien durchführen und zu einer inneren Ruhe finden (z.B. Kung fu, Tai Chi, Meditation, Yoga, ...) Erkennen eigener Reaktionen in unangenehmen Situationen, Vermeiden von Erstarren in schwierigen Situationen, stattdessen handlungsfähig und aktiv bleiben, Achtsamkeit auf den Moment der Gewaltentstehung, ...
Spüren der eigenen Kraft (zu kämpfen), Schulung von Körperbewusstsein, Entwicklung von Entschlossenheit zur Abgrenzung und körperlichen Verteidigung
(Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1) z.B. Körperbewusstseinsübungen, lustvoller Umgang mit Stimme und Schreien, spielerisches Üben von Schlagen und Treten auf Schlagpolster, sich austoben, wilde Spielformen, spielerisches Kämpfen und Erkennen der Unterschiede zwischen Kampf und Gewalt, eine innere und äußere „Revolution“ durch das Gefühl des sich Verlassen-Könnens auf die eigene Muskelkraft initiieren, Spaß an Bewegung genießen, ...
Körpersprachliche, kommunikative, psychologische, taktische und körperliche Strategien der Prävention bzw. Deeskalation von Gewalt erlernen
(K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2, Ex_1) z.B. selbstbewusstes Auftreten, Powerposing - Show of force - Dominanz- und Imponierverhalten, Kommunikationstechniken, nonverbale oder verbale entschlossene Abgrenzung, Nein-Sagen, Schreien, Einsatz von Humor, nonverbale und verbale Rollenspiele und gedankliches Durchspielen von möglichen Gewaltsituationen, Sich Entziehen-können und Flucht, Hilfe holen, Alltagsgegenstände nutzen um Abstand zu schaffen, ...
Letzter Schritt der Gewaltprävention: Körperliche Selbstverteidigung
(K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_2) kompetente Gewaltanwendung als Lösung für körperliche Angriffe, wenn andere „friedliche“ Mittel der Abgrenzung und sich Entziehens keine Wirkung gezeigt haben: z.B. Schutzstellungen, Abblocken, Befreiungstechniken, Wegstoßen, einfache Schlag- Tritt- und Hebeltechniken, Schwachpunkte von angreifenden Personen verletzen (Genitalien, Augen, Nase, Hals, ...), den gesamten Körper zum eigenen Schutz einsetzen z.B. Beine, Arme, Schultern, Knie, Ellbogen, das Nutzen körperlicher Techniken ohne fair sein zu müssen z.B. kratzen, schreien, beißen, Haare reißen, am Ohr ziehen, spucken, ... Alltagsgegenstände als Waffen zur eigenen Verteidigung nutzen, ...

Die angeführte Darstellung verschiedener Inhaltsebenen von Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention fügt unterschiedliche von Expertinnen und Experten benannte Inhalte zusammen, die in den Interviews als wesentlich erachtet wurden. Sie dient als Richtwert und mögliche didaktische Leitlinie für gewaltpräventive Interventionen und Selbstverteidigungsangebote in Schulen oder auch außerschulischen Angeboten der Gewaltprävention und Selbstverteidigung für den Alltag von Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern.

Zum Abschluss wird nun ein 5-Phasenmodell vorgestellt, das versucht, einen Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und vorhandenen theoretischen Modellen der Gewaltprävention herzustellen.

Im Kapitel 7.5.14 „Zusammenfassung und Entwicklung von Modellen: Was bedeutet Gewaltprävention?“ wurde bereits ein Vier-Phasen-Modell der Gewaltprävention entwickelt, das sich einerseits auf theoretische Modelle im Feld der Gewaltprävention bzw. Gesundheitsprävention stützt und andererseits auf Aussagen des Experten GP_2.

Im vergangenen Kapitel 7.6.14 „Zusammenfassung der Sichtweisen unterschiedlicher Expertinnen und Experten zu Selbstverteidigung und Inhalte der jeweiligen Selbstverteidigungskonzepte“ wurde dieses Modell um die Komponente der Selbstverteidigung erweitert und als 5-Phasen-Modell dargestellt.

An dieser Stelle bilden also vorhandene theoretische Modelle der Gewaltprävention und Gesundheitsprävention, sowie Aussagen des Experten GP_2 und Perspektiven anderer befragter Interviewpersonen die Basis für die Entwicklung eines erweiterten Fünf-Phasenmodells bezüglich des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention.

**Dar. 32: Fünf-Phasen-Modell: Zusammenhang
und Kontinuum zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention**

Primärprävention vor Auftreten von Gewalt		Körperliche Selbstverteidigung	Sekundärprävention bei bereits vorhandenem Gewaltpotential	Tertiärprävention nach Auftreten von Gewalt
Primordinale Gewaltprävention zum Ausschalten von Risikofaktoren und zur Förderung von Schutzfaktoren	Früherkennung von Gewalt im Moment der Gewaltentstehung	Selbstverteidigung im engeren Sinn	Vorgehen bei akutem aggressiven Verhalten und Vorbeugung einer Verfestigung von Gewaltproblematiken	Wiederauftreten von Gewalt und Langzeitproblematik verhindern
Makrolevel der Selbstverteidigung als Mittel primärer Gewaltprävention vor Auftreten von Gewalt	Mesolevel der Selbstverteidigung z.B. durch Flüchtten, Verteidigung durch Helfende	Mikrolevel der Selbstverteidigung bei körperlicher Gewalt	Gewaltprävention in Schule, und Sozialarbeit bzw. behördliche Interventionen	für zivile Selbstverteidigung nicht relevant > behördliche Eingriffe, Sozialarbeit
Zielgruppe: alle, einschließlich Risikogruppen - potentielle Opfer und Täter*innen bzw. Helfer*innen	Zielgruppe: alle, einschließlich situationsangepasster Strategien für Risikogruppen (potentielle Opfer + Täter*innen)	Zielgruppe: potentielle Opfer von körperlicher Gewalt bzw. Helfer*innen	Zielgruppe: potentielle Opfer und Täter*innen von Mobbing, von psychischer und physischer Gewalt, Diebstahl, ...	Zielgruppe: Opfer und Täter*innen massiver Gewalt, gewalttätige oder straffällige Personen
Beeinflussung von individuellem Verhalten und sozialen, lebensweltlichen Verhältnissen im Vorfeld	Beeinflussung von individuellem Verhalten und sozialen Verhältnissen in der Situation kurz vor Gewalt	Stoppen von körperlicher Gewalt und sich Entziehen	Beeinflussung von individuellem Verhalten und sozialen, lebensweltlichen Verhältnissen nach erfolgter Gewaltanwendung	Beeinflussung von individuellem Verhalten und sozialen, lebensweltlichen Verhältnissen nach massiver Gewalt
Interventionen zeitlich kurz oder lange vor dem Ausbruch von Gewalt und in räumlicher Distanz zu Angreifer*innen	zeitliche und räumliche Nähe kurz vor dem Gewaltausbruch (halbnah Distanz in etwa 1-15m Entfernung)	Nahdistanz kurz vor oder im Moment körperlicher Gewalt	zeitlich (kurz) nach bzw. vor dem Wiederauftreten von Gewalt und zeitlich begleitend nach Gewaltvorkommnissen	zeitlich und räumlich direkt nach bzw. sehr lange nach massiven Gewalthandlungen

Dar. 33: Inhalte der fünf Phasen der Gewaltprävention und Selbstverteidigung

Inhalte primordialer Gewaltprävention	Inhalte zur Früherkennung von Gewalt im Moment der Entstehung	Inhalte von körperlicher Selbstverteidigung	Inhalte sekundärer Gewaltprävention	Inhalt tertiärer Gewaltprävention
Schulung sozialer und selbstreflexiver Kompetenzen im Vorfeld Erkennen und systematisches Ausschalten von Risikofaktoren und fördern von Schutzfaktoren	Schulung sozialer und selbstreflexiver Kompetenzen für den Moment der Gewaltentstehung bei potentiellen Opfern und Täter*innen	Anwendung körperlicher Techniken der Selbstverteidigung	(schulische) Sozialarbeit mit gefährdeten Personen / potentiellen Opfern und Tätern Behördliche Interventionen bei Gefahr gewalttätiger Übergriffe	Nachbereitung, Aufarbeitung von Gewalt (Schule, soziale Einrichtungen, Polizei, Justiz, ...) und Wiederauftreten bzw. Langzeitproblematiken verhindern
z.B. Schul- und Sozialprojekte, Selbstverteidigungskurse, Mobbingprävention,... Soziales Lernen zur Schulung sozialer Kompetenzen, Aufbau von Vertrauen, Fairnesserziehung, Förderung von Kooperation Erkennen und Erarbeiten von gemeinsamen Regeln und Ritualen Schärfung der eigenen Wahrnehmung und Aufmerksamkeit nach innen und außen Üben von selbstbewusstem Auftreten, verbalen und nonverbalen Strategien der Selbstverteidigung, Entschlossenheit entwickeln, Abgrenzung, Nein-Sagen, ... Ausloten eigener Kräfte und Erkennen der Unterschiede zwischen spielerischem Kämpfen und Gewalt Lernen im Bewegungsfluss und aktiv zu bleiben: Erkennen und vermeiden von eigenem Erstarren in unangenehmen Situationen Sich Entziehen, gezielte Flucht, Hilfe holen, Schreien Hinterfragen von Geschlechtsrollenstereotypen, kritische Distanz zu klassischen Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern Mobbingprävention: z.B. Klassenprojekte zu Gewaltprävention, ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln, Mitverantwortung aller bei Vorfällen von Mobbing und Gewalt bewusst machen, die Hilfe von der Gemeinschaft und Erwachsenen nutzen lernen, Gedanken- und Rollenspiele, ...	z.B. Schul- und Sozialprojekte, Selbstverteidigungskurse, ... Wahrnehmen von Emotionen bei mir und beim Gegenüber im Moment der Gewaltentstehung Menschen respektieren lernen und eine wertschätzende Sprache verwenden ²⁵ Nonverbale und verbale, psychologische, taktische Selbstverteidigungsstrategien, Grenzen setzen, Wünsche klar kommunizieren, Deeskalation durch kompetente Kommunikation Drohung oder Provokation erkennen und richtig deuten, deeskalierend handeln Entschlossenheit, selbstsicheres Auftreten, „Show of force“, Imponiergehabe rechtzeitige und gezielte Flucht Mitverantwortung durch andere Beteiligte anregen, andere „ins Boot holen“, Hilfe organisieren Humor, Kreativität, Unerwartetes einsetzen, um angespannte Situationen zu entschärfen	physisches Selbstverteidigungstraining: Reflektieren der eigenen Bereitschaft zur Gewaltanwendung, um sich oder andere zu schützen Bewusste Aufmerksamkeit und Wahrnehmung für Gewalt entwickeln Entschlossenheit zur Selbstverteidigung entwickeln kompetente Gewaltanwendung zur Lösung des Gewaltproblems: z.B. einfache, natürliche Schutz-, Block-, Befreiungs-, Schlag- Tritt, Hebeltechniken, ... die Angriffslinie verlassen, nachgeben, einlenken oder erfolgreiche Flucht als zentrale körperliche Selbstverteidigungsstrategien erkennen und anwenden Nutzen von Gegenständen als Mittel, um sich Raum zu schaffen oder zu verletzen Im Bewegungsfluss bleiben und vermeiden von eigenem Erstarren Training unterschiedlicher persönlich relevanter Angriffssituationen	<u>Schule:</u> Konfliktklärung, Streitschlichtung, Eingreifen bei akutem aggressiven Verhalten, Verhindern der Verfestigung von Störungen und aggressiven Verhaltenstendenzen (Selbst- und Fremdschädigung) Antigewalt- und Antimobbingprävention: Opferschutz in konkreten Gewaltsituationen, pädagogische und psychologische Betreuung bei Mobbing + gewalttätigen Übergriffen Konsequenzen und verbindliche Vereinbarungen für Mobbingtäter Präventionsstrategien für gewalttätige (eventuell bereits kriminell gewordene) Jugendliche <u>Sozialarbeit:</u> Streetworkprojekte, Anti-Aggressionstrainings,... <u>Polizei:</u> Intervention bei (möglicher Gefahr von) gewalttätigen Übergriffen, Deeskalation durch Anwesenheit, professionelle Kommunikation, teilweises „Gewährenlassen“ von kleinen Grenzüberschreitungen, Anstreben einer einvernehmlichen Lösung, Drohen, Verteidigungsangriff bzw. wenn nötig offensiver Angriff	<u>Schule:</u> psychologische Behandlung und Begleitung zur Schadensbegrenzung nach negativer Einwirkung, Sicherung und Stabilisierung von erreichten positiven Veränderungen <u>Sozialarbeit:</u> Betreuung von Opfern in Sozialinstitutionen (z.B. Frauenhaus,...) Täter-Opfer-Ausgleich erneute Gewalttätigkeit und Straffälligkeit verhindern Resozialisierung von straffällig gewordenen Tätern <u>Polizei:</u> Überwältigung und Rückzug Analyse und Ableitung von Handlungsempfehlungen für zukünftiges Verhalten ²⁶

25 Die Schulung von gegenseitigem Respekt und das bewusste Wahrnehmen und ein selbstreflexiver Umgang mit eigenen Emotionen sind sowohl für Opfer als auch für Täterinnen und Täter von Gewalt relevant.

26 Die Informationen zum Einsatzbereich der Polizei stammen von Angaben der beiden Experten LP_3 und Ex_1 bzw. von Staller & Bertram (2016, S. 64). Die Informationen zum Bereich Mobbing stammen von Angaben der Expertin GP_1 und wurden teilweise durch Informationen aus dem Rundschreiben Nr. 12/2011 des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ergänzt (BMBWF, 2011)

Die scheinbare Trennschärfe dieser Tabelle darf nicht vergessen machen, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen der Gewaltprävention teilweise fließend sind und eine trennscharfe Abgrenzung daher nicht möglich ist. Das vorliegende theoretische Modell stellt das Kontinuum des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und primärer, sekundärer und tertiärer Gewaltprävention dar und erfasst außerdem mögliche Schritte erfolgreicher Gewaltprävention im Moment der Gewaltentstehung. Das dargestellte Fünf-Phasenmodell liefert eine Erweiterung und Konkretisierung vorhandener theoretischer Modelle in Bezug auf Gewaltprävention und gleichzeitig Einordnung und Verortung unterschiedlicher Präventionsmaßnahmen aus dem Fachbereich der Selbstverteidigung.

Zugänge und Strategien der Selbstverteidigung und Gewaltprävention liegen nahe beieinander, ergänzen und flankieren einander, andererseits kann nicht ausgeschlossen werden, dass, wie in der Analyse und Deutung von Aussagen der Interviewpersonen aufgezeigt wurde, auch sehr kontroverse oder möglicherweise gegenteilige Effekte durch Selbstverteidigungsangebote in Bezug auf Gewaltprävention erzielt werden. Definitionen von Selbstverteidigung lassen sich in dem breiten Feld unterschiedlichster Angebote nur schwer auf einen gemeinsamen Nenner bringen.

In diesem Kapitel wurden umfassende Modelle entwickelt, die unterschiedlichen Ebenen der Selbstverteidigung, deren Inhalte und Zusammenhang zu Gewaltprävention verdeutlichen. Selbstverteidigung beginnt nicht erst bei körperlicher Verteidigung, sondern schließt zahlreiche Strategien primärerer Gewaltprävention bereits lange vor der Anwendung von physischer Gewalt mit ein.

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.7	Was bedeutet Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?.....	474
7.7.1	Selbstverteidigungsexperte K_1: „Mädchen und Buben sind gleich viel wert“.....	476
7.7.2	Selbstverteidigungsexperte K_2: „Frauen und Männer sind unterschiedlichen Bedrohungssituationen ausgesetzt und unterschiedlich erzogen“.....	478
7.7.3	Selbstverteidigungsexpertin K_3: „Geschlechtersensibilität bedeutet, die Unterschiede der beiden Geschlechter zu erkennen und anzuerkennen“.....	479
7.7.4	Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: „Es geht um das Begreifen, Wahrnehmen, Spüren und Verstehen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen“	480
7.7.5	Selbstverteidigungsexpertin Fem_3: „Es macht einen Unterschied, ob man als Mädchen oder Bursche auf der Straße unterwegs ist“	482
7.7.6	Selbstverteidigungsexperte LP_1: „Geschlechtersensibilität bedeutet, geschlechtsneutrale Angebote anzubieten und auf das Individuum einzugehen“.....	484
7.7.7	Selbstverteidigungsexperte LP_3: „Geschlechtersensibilität bedeutet, für individuelle Probleme individuelle Lösungsmöglichkeiten zu suchen“.....	486
7.7.8	Gewaltpräventionsexpertin GP_1: „Geschlechtersensibilität bedeutet die Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen“.....	488
7.7.9	Gewaltpräventionsexperte GP_2: „Geschlechtersensibilität bedeutet Raum für das Erkunden und Äußern eigener Bedürfnisse und Wünsche“.....	491
7.7.10	Zusammenfassung: Perspektiven und Sichtweisen auf Geschlechtersensibilität	496

7.7 Was bedeutet Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?

Aussagen von Expertinnen und Experten wurden nach folgender Extraktionsregel zu dieser Kategorie zugeordnet:

Zur Kategorie „Definitionen und subjektive Sichtweisen von Geschlechtersensibilität“ werden Antworten von Expertinnen und Experten auf die Interviewfrage „Was bedeutet für Sie Geschlechtersensibilität in Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?“ zugeordnet. Unter diese Kategorie fallen ebenso weitere allgemeine Aussagen und Meinungen bezüglich Geschlechtersensibilität und geschlechtergerechter Möglichkeiten der Umsetzung von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten.

Unter Geschlechtersensibilität wird eine kompetente und sensible Haltung in Bezug auf unterschiedliche Geschlechterrollen und den Einfluss des Geschlechtes auf bestimmte individuelle, strukturelle und gesellschaftliche Phänomene verstanden. In der vorliegenden Studie bezieht sich Geschlechtersensibilität auf konkrete didaktische Maßnahmen und vermittelte Einstellungen in Bezug auf Geschlecht, Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype und Geschlechterhierarchien im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention. Geschlechtersensible Gewaltprävention schließt einen bewussten Umgang mit den verschiedenen Gewaltrealitäten der unterschiedlichen Geschlechter in unserer Gesellschaft mit ein.¹

Die folgende Interviewfrage richtete sich konkret auf den Themenbereich „Geschlechtersensibilität“:

„Was bedeutet für Sie Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?“

Die folgenden Interviewfragen wurden im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Geschlecht“ gestellt und im Anschluss passenden Kategorien zugeordnet:

„Welche Unterschiede bzw. Stärken und Schwächen bringen Männer und Frauen bzw. Mädchen und Jungen für Selbstverteidigung und Gewaltprävention mit?“

„Beobachten Sie körperliche Unterschiede im Training? Sehen Sie Unterschiede in der Psyche bzw. im Selbstvertrauen der unterschiedlichen Geschlechter?“

„Was bedeuten Geschlechtsunterschiede Ihrer Meinung nach für Gewaltprävention und Selbstverteidigung? Führen Sie in Ihrem Konzept Übungen und methodische Zugänge durch, die diese Thematik aufgreifen?“

¹ Im Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht – Geschlechterkompetenz im Sportunterricht“ werden konkrete Maßnahmen und didaktische Richtlinien für geschlechtersensiblen Unterricht entwickelt und dargestellt. Das Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ liefert eine Definition zentraler Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang und schafft eine Brücke zu möglichen pädagogischen Themenbereichen und Inhalten in Bezug auf Geschlechtersensibilität im Bewegungs- und Sportunterricht.

„Verhalten sich Ihrer Meinung nach Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen unterschiedlich in Konfliktsituationen oder Gewaltsituationen? Worin sehen Sie die Ursachen dafür? Was sind Ihrer Meinung nach dafür Strategien in der Gewaltpräventionsarbeit?“

„Werden in Ihren Kursen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Geschlechtsrollenverteilungen berücksichtigt bzw. thematisiert? In welcher Weise? Was würden Sie dazu Trainerinnen und Trainern empfehlen?“

„Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Gewalt, der die unterschiedlichen Geschlechter ausgesetzt sind und den Geschlechterhierarchien in der Gesellschaft?“

„In feministischen Frauenselbstverteidigungskonzepten wird davon ausgegangen, dass Gewalt und Belästigung von Männern an Frauen eine Form von Machtausübung zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Rollenverteilung ist. Sie räumen dem Patriarchat als Ursache von Gewalt eine prominente Bedeutung zu. Wie stehen Sie zu dieser Ansicht?“

„Können sich Ihrer Meinung nach Kinder oder Frauen nach einem Selbstverteidigungskurs gegenüber kräftigeren Angreifern zur Wehr setzen? Was müssen sie beherrschen, um sich erfolgreich selbstbehaupten und selbstverteidigen zu können?“ (vgl. auch Kategorie „Definitionen und subjektive Sichtweisen von Selbstverteidigung“)

Die angeführten Interviewfragen wurden nicht in allen Interviews identisch gestellt, sondern auf die jeweilige Interviewsituation abgestimmt.

Bei den geführten Interviews stellte sich heraus, dass insbesondere bei allen Kategorien, die sich inhaltlich mit dem Themenbereich Geschlecht und Geschlechtergerechtigkeit befassten, bei den Antworten der Interviewpersonen der Fokus sehr weit gefasst wurde. Die Sichtweisen und Einstellungen der befragten Expertinnen und Experten waren sehr unterschiedlich und zum Teil emotional belegt, reserviert oder innerhalb des Interviews widersprüchlich. Die Zuordnung zu bestimmten Kategorien wurde dadurch erschwert, dass Antworten auf die erfragten Phänomene teilweise stark von der intendierten Inhaltsebene der Fragen abwichen.

Diese Stimmungsgeladenheit, Unterschiedlichkeit der Sichtweisen und Widersprüchlichkeit wurde bis zu einem gewissen Grad bereits vor Studienbeginn erwartet und spiegelt die zahlreichen latent in der Bevölkerung vorhandenen Meinungen und unbewussten Haltungen zu Geschlecht, Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechterrollen und Geschlechterhierarchien wider.

Gerade dies wissenschaftlich „einzufangen“ und abzubilden war Fokus und Herausforderung der eigenen Forschungen.

Im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand „Geschlecht“ wurden die folgenden weiteren unterschiedlichen Kategorien ex ante gebildet:

„Subjektive Sichtweisen und Haltungen bezüglich Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien“,

„Subjektive Sichtweisen von Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen“,

„Subjektive Sichtweisen von Koedukation versus Monoedukation“,

„Subjektive Sichtweisen des Einflusses der (Geschlechts-)Rolle von Lehrpersonen auf die Gestaltung von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten“.

Die Zuordnung von konkreten Aussagen bzw. unbewussten Haltungen zum Themenbereich „Geschlecht“ zu den oben genannten Kategorien wurde einer Zuordnung zur Kategorie „Definitionen und subjektive Sichtweisen von Geschlechtersensibilität“ vorgezogen. Die genannten Kategorien können inhaltlich als „Unter“-Kategorien der „Haupt“-Kategorie zum Themenbereich „Geschlechtersensibilität“ angesehen werden.

In den folgenden Kapiteln werden die unterschiedlichen Perspektiven der befragten Expertinnen und Experten auf Geschlechtersensibilität dargestellt. Die Abkürzungen (K_1, K_2, K_3, Fem_2, ...) bezeichnen die jeweiligen Interviewpersonen in Repräsentation unterschiedlicher Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte.

7.7.1 Selbstverteidigungsexperte K_1: „Mädchen und Buben sind gleich viel wert“

Der Experte K_1 geht davon aus, es sei für Kinder in der Grundschule wichtig zu erklären, Mädchen und Buben seien „gleich viel wert“:

I: „Was bedeutet für dich Geschlechtersensibilität in allen diesen Bereichen?“

K_1: „Geschlechter-. Grundsätzlich ist im Kinderbereich, im Volksschulbereich sehr wichtig zu erklären, besonders den Buben, dass Mädchen und Buben gleich viel wert sind. Also dann ist schon mal der Standpunkt: Wir sind unterschiedlich, wir haben Mädchen und Buben, aber sie sind bis zum zwölften Lebensjahr gleich stark. Es gibt Mädchen, die sind stärker und es gibt Mädchen die sind schwächer. Erst ab dem 12. Lebensjahr, sage ich jetzt einmal, werden die Buben um einiges stärker und die Mädchen um einiges hübscher. Das hat sich auch bewährt. Aber beide sind gleich viel wert. Und dieser Bereich muss sensibilisiert werden. Dass wir unterschiedlich sind, aber dass keiner das Recht hat, den anderen zu unterdrücken, nur weil er jetzt: Mädchen, Bub, größer, kleiner, blond, rothaarig, sonst was ist.“ (K_1, S. 69f / K_1-571)

Der Experte K_1 meint, bis zum zwölften Lebensjahr seien Buben und Mädchen in etwa gleich stark. In der Pubertät würden Buben mehr Kraft als Mädchen entwickeln und seien deshalb körperlich stärker, dies gebe ihnen allerdings nicht das Recht, Mädchen zu unterdrücken. Er sieht es als Teil seiner Erziehungsarbeit für beide Geschlechter, allerdings besonders für Buben, an, sie zu sensibilisieren, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder andere körperliche Merkmale niemanden legitimieren, sich selbst als höherwertig anzusehen. Auf die Frage, was Geschlechtersensibilität für ihn bedeute, bedient der Experte K_1 allerdings auch eine sexistische, stereotype Aussage. Er meint, Buben würden in der Pubertät ab 12 Jahren stärker, Mädchen dagegen hübscher, dies habe sich bewährt. Möglicherweise spricht er damit auf eine evolutionäre „Bewährtheit“ der Entwicklung von Geschlechtsmerkmalen an, um Erfolg beim Anwerben von Geschlechtspartnern zu haben. Die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Veränderung der Körpergestalt von Mädchen und Buben in der Pubertät aufgrund hormoneller Voraussetzungen ist bekannt. Ein biologisches „Hübscher-Werden“ von Mädchen lässt sich allerdings nicht belegen. Es handelt sich also um eine sexistische Andeutung und ein verstecktes humoristisch anmutendes Kompliment an hübsche Frauen, die im Grunde das Gegenteil einer geschlechtersensiblen Haltung darstellt.

Der Experte ist außerdem überzeugt, Mädchen und Frauen hätten aufgrund ihrer geringeren Muskelmasse körperlich keinerlei Chance sich gegen einen Mann zu verteidigen und hegt Zweifel an deren Eignung als Selbstverteidigungstrainerin.² Auch dies zeugt nicht unbedingt von einer geschlechterreflektierten Haltung des Experten K_1.

Andererseits zeigt er in anderen Bereichen durchaus Sensibilität für unterschiedliche geschlechtsspezifische Anforderungen:

Innerhalb seines Gewaltpräventionsprogrammes für Kinder in der Grundschule, thematisiert er Informationen zu primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen und betont, Buben hätten nicht das Recht, Geschlechtsteile von Mädchen zu berühren, nur weil es ihnen Spaß mache, selbst wenn sie kräftiger seien als Mädchen (K_1, 573).

Im Bereich der Prävention gegen sexualisierte Gewalt sieht er einen Mangel an Angeboten, die neben Schulungen für Mädchen auch sexuellen Missbrauch und Vergewaltigung an Jungen aufgreifen und versucht dem in seinem eigenen Präventionsangebot Rechnung zu tragen (K_1-575).

2 vgl. Kapitel 7.6.1 Selbstverteidigungskonzept K_1: 'Selbstverteidigung besteht aus einfachen, natürlichen Techniken'

7.7.2 Selbstverteidigungsexperte K_2: „Frauen und Männer sind unterschiedlichen Bedrohungssituationen ausgesetzt und unterschiedlich erzogen“

Der Experte K_2 meint in Bezug auf unterschiedliche Verhaltensweisen der Geschlechter, Frauen und Mädchen würden sich häufig nicht so leicht zuschlagen trauen und verhielten sich „sozialer“ anderen gegenüber (K_2-142).

Auf die Frage, was er unter „Geschlechtersensibilität“ verstehe, antwortet der Experte K_2:

„Na ja. Das ist unerlässlich, weil es zum einen verschiedene Bedrohungen gibt, weil die Leute anders von der Psychologie aufgestellt sind, wie vorher schon erwähnt. Das fängt mit Glaubenssätzen an, die in der Erziehung anfangen. Zu einem Mädchen sagt Mama: ‘Mach dich nicht schmutzig und so, musst immer sauber und schön sein’ und zum Bub, wenn er aufmuckt oder ein richtiges Gfrast ist: ‘Schau wie toll er sich schon behaupten kann.’ Also es wird zumindest noch zu unserer Zeit mit zweierlei Maß gemessen. Mittlerweile geht alles den Bach runter, mittlerweile ist das Gegenteil wieder der Fall, das heißt, da sind wir froh, wenn die wenigstens irgendwas machen. Aber das ist halt so ein Ding.“ (K_2, S. 30 / K_2-220)

Experte K_2 hält Geschlechtssensibilität für unerlässlich, da Frauen und Männer unterschiedlichen Bedrohungssituationen ausgesetzt seien. Außerdem seien Männer und Frauen von der „Psychologie her“ unterschiedlich „aufgestellt“, da in der Erziehung von Mädchen und Buben häufig mit zweierlei Maß gemessen werde. Sie seien mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen konfrontiert. Der Experte K_2 meint, Mädchen würden von Eltern vermehrt dazu erzogen, hübsch, sauber und freundlich zu sein. Ihnen werde kaum zugestanden, wild, schmutzig oder aufmüpfig zu sein, während Burschen in selbstbehauptendem Verhalten eher unterstützt würden.

Im hermeneutischen Kapitel 4 konnte in zahlreichen Belegen gezeigt werden, dass in Erziehungssituationen tatsächlich häufig Geschlechterstereotype reproduziert werden.³ Der Experte kann allerdings keine konkreten, geschlechtersensiblen Unterrichtsstrategien nennen, wie solchen stereotypen Verhaltensweisen durch Kursangebote gegengesteuert werden kann. Die Aussage „Mittlerweile geht alles den Bach runter, mittlerweile ist das Gegenteil wieder der Fall, das heißt, da sind wir froh, wenn die wenigstens irgendwas machen“ ist schwer zu deuten. Was, warum, wann, wo den „Bach runter geht“ bleibt unklar und scheint weniger eine Aussage zur Thematik „Geschlechtersensibilität“ zu sein, als der Versuch zu verschleiern, dass beim Experten K_2 wenig Wissen über diesen Begriff vorhanden ist.

3 vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs: Doing und Undoing Gender, Sozialisation, Geschlechterstereotype, Bewegungs- und Geschlechterräume“

Auf die Frage, was er Trainerinnen und Trainern als Ausbilder empfehlen würde, um geschlechtergerechte Möglichkeiten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention anbieten zu können, gibt der Experte K_2 eine unerwartete Auskunft:

„Ja, ja, klar. Ich fliege nach (Ort), da habe ich wieder zweihundert Leute vor mir, das ist durchgehend gemischt. Ja es ist sehr viel, wir haben einen sehr sozialen Job, es gehört sehr viel Idealismus dazu.“ (K_2, S. 36 / K_2-261)

An dieser Stelle scheint der Experte K_2 mit der Interviewfrage überfordert zu sein. Statt sie zu beantworten unterstreicht er stolz seine internationale Reichweite, die es ihm möglich macht, 200 Lernende in Instruktor*innen-Kursen koedukativ auszubilden. Selbstverteidigungstrainer bzw. Ausbilder von Trainerinnen und Trainern zu sein sei ein sehr sozialer Job und es gehöre viel Idealismus dazu. Kurse und Ausbildungen auf Trainer*innen-Ebene würden in diesem Konzept üblicherweise koedukativ und „durchgehend gemischt“ angeboten. Der Experte setzt in diesem Zitat „Koedukation“ gleich mit „geschlechtergerechten Möglichkeiten“ für Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Zusammenfassend versteht der Experte K_2 unter Geschlechtersensibilität also unterschiedliche Bedrohungssituationen für Frauen und Männern zu berücksichtigen und gegebenenfalls zu diesem Zweck Mädchen und Frauen in eigenen Frau- enklassen zu unterrichten. Üblicherweise würden Kurse allerdings koedukativ angeboten. Frauen und Mädchen verhielten sich im Durchschnitt „sozialer“ und hätten größere Schwierigkeiten im Ernstfall fest zuzuschlagen. Die Erziehung von Mädchen würde außerdem diese vermehrt zu Freundlichkeit anstatt zu Selbstbehauptung anregen. Dies müsse in Kursen berücksichtigt werden. Die Begriffe geschlechtersensibel oder geschlechtergerecht sind dem Experten bekannt, allerdings inhaltlich kaum mit konkreten geschlechtersensiblen Strategien verbunden.

7.7.3 Selbstverteidigungsexpertin K_3: „Geschlechtersensibilität bedeutet, die Unterschiede der beiden Geschlechter zu erkennen und anzuerkennen“

Die Expertin K_3 versteht unter Geschlechtersensibilität das Erkennen und Anerkennen der Unterschiede der beiden Geschlechter und deren Auswirkungen im Bereich Selbstverteidigung (K_3-212). Sie meint, Kampfsport und Selbstverteidigung seien kein klassisches „Metier“ für Frauen, daher hätten viele Frauen größere Scheu, in Vereinen einfach mit Männern zu trainieren und über einen längeren Zeitraum einem Kampfsporttraining nachzugehen. Kriegerische, kämpferische Einstellungen seien geschichtlich gewachsen eher bei Männern zu finden, womit sich Frauen im Durchschnitt weniger identifizieren könnten (K_3-220-245). Frauen seien im Durchschnitt körperlich unterlegen und auch weniger selbstbewusst und würden sich mental weniger zutrauen, Selbstverteidigung und Kampfsport

sei daher für sie ungewohnter. Dies müsse in Selbstverteidigungsangeboten berücksichtigt werden (K_3-212).

Die befragte Expertin K_3 hat ein eigenes Konzept für Frauenselbstverteidigung entwickelt:

I: „Das heißt, Sie haben selber Wurzeln im (Konzeptname) geschlagen und dann ein eigenes Konzept entwickelt sozusagen.“

K_3: „Genau.“

I: „Das heißt, haben Sie- ich überlege - möchten Sie selbst da noch etwas ergänzen auch in Richtung Geschlechterperspektive?“

K_3: „Nein. Ich muss schon auf die Uhr schauen. Bei mir ist alles gar nicht so einfach.“ (lacht)

I: „Dann sage ich Dankeschön für das Interview.“ (K_3-413 / K_3, S. 26)

Wie auch schon in den Kapiteln 7.5 und 7.6 erläutert⁴, bleibt die Expertin K_3 äußerst wortkarg, wenn es um Inhalte ihres Konzeptes geht, weil sie anscheinend Angst hat, es könne von anderen konkurrierenden, am Markt befindlichen Konzepten kopiert werden. Teilweise kann vorhandener Zeitdruck als mögliche Ursache für ihre knappen Antworten interpretiert werden, dennoch erweckt die Expertin K_3, obwohl sie ein eigenes Konzept für Frauen entwickelt hat, nicht unbedingt den Eindruck, sich über konkrete pädagogische und geschlechtergerechte Ziele und Inhalte bewusst Gedanken gemacht zu haben. Sie interpretiert Geschlechtersensibilität als ein Erkennen und Eingehen auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern, gibt aber im Laufe des etwa einstündigen Interviews keinerlei Beispiele für konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in Selbstverteidigungskursen.

7.7.4 Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: „Es geht um das Begreifen, Wahrnehmen, Spüren und Verstehen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen“

Eine Selbstverteidigungsexpertin des Konzeptes Fem_2 versteht unter Geschlechtersensibilität das Begreifen, Wahrnehmen, Spüren und Verstehen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen unseres patriarchalen Gesellschaftssystems:

„Für mich bedeutet es hauptsächlich, diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse überhaupt einmal begreifen und verstehen und spüren und merken, also wahrnehmen. Begreifen, verstehen zu lernen, weil Geschlecht ist einmal etwas, also okay, du kommst irgendwie auf die Welt und das, was dann sozusagen

⁴ vgl. Kapitel 7.5.3 „Selbstverteidigungskonzept K_3: ‘Gewaltprävention bedeutet auf mein Bauchgefühl zu hören, um Gefahrensituationen zu vermeiden‘“ und Kapitel 7.6.3 „Selbstverteidigungskonzept K_3: ‘Gewaltprävention und Selbstbehauptung machen 90% im Vergleich zu körperlicher Selbstverteidigung aus‘“

diese ganzen Zuordnungen, Einschränkungen oder auch Erlaubnisse von mir aus, sowohl auf- wie zumachen vom eigenen Raum. (...) Aber für mich bedeutet es schon auch hinzuschauen und genau in dem Spannungsfeld, wo es um Macht- Herrschaftsverhältnisse geht, nämlich, wo sich das auch in Sexismus äußert das Geschlechterverhältnis. (unv.) zu setzen und in Verteidigung zu (...) Also in dem Moment, wo es nicht mehr egalitär ist, sondern zu einem Herrschaftsverhältnis wird, bzw. sonst kann ich nur sagen, dass diese Zuschreibung auch an emotionalen oder sonstigen Adjektiven, die Männern oder Frauen zugeordnet werden, dass ich die total in Frage stelle. Total, absolut. Und das kann ich auch noch sagen.“ (Fem_2, S. 59 / Fem_2-524)

Die eigene Geschlechtsrolle in der Gesellschaft sei mit vielen spezifischen Erwartungshaltungen, Zuordnungen und Einschränkungen im Speziellen für Frauen, aber auch für Männer verbunden, denen man sich unterordnen müsse, die den eigenen Raum einschränken. Buben und Männer hätten dabei mehr Raum zur Verfügung, Mädchen und Frauen weniger. Geschlechtersensibilität bedeute für sie daher das Erkennen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, von Sexismus und Ungleichheit der Geschlechter und ein Auflehnen gegen geschlechterstereotype, gesellschaftliche Erwartungshaltungen und Zuschreibungen.

Die Expertin Fem_2 meint vor allem an jenen Stellen, an denen sich Herrschafts- und Machtverhältnisse der Geschlechter in Form von Sexismus äußern, sei es wichtig, auf dieses Spannungsfeld bewusst hinzuschauen und mit Selbstverteidigung anzusetzen (Fem_2-250).

Es gehe auch darum, klassische Geschlechterrollenstereotype in Frage zu stellen und Zuordnungen beispielsweise vom „aktiven, aggressiven Mann“ oder der „passiven, hilfsbereiten Frau“ in Frage zu stellen und abzulehnen. Diese seien nicht naturgegeben, sondern im Laufe der Sozialisation erworben (Fem_2-259). Was eine „richtige Frau“ und einen „richtigen Mann“ ausmache gelte es zu hinterfragen, da klassische Geschlechterrollenbilder niemals der Vielfältigkeit von Menschen gerecht würden. Auch die Tatsache in Frage zu stellen, dass Intersexualität in unserer Gesellschaft häufig „einfach weggemacht“ werde, sei Zeichen von Geschlechtersensibilität (Fem_2-565).

Einerseits müsse man in Kursen auf Geschlechtsunterschiede und Geschlechtsrollen eingehen, gleichzeitig aber diese kritisch hinterfragen und bei den einzelnen Personen und Individuen anzusetzen:

„Also es ist weder so, dass jetzt Frauen in anderen Kontinenten besonders unterdrückt sind im Verhältnis und ‘Wir sind ja eh schon alle gleichberechtigt, dort sind sie ganz arm.’ Das ist genauso ein rassistisches und sexistisches Klischee sage ich einmal. Aber auch dass es real Unterschiede gibt, was da Frauen arbeiten, wofür sie zuständig sind, was da die Lebensbedingungen sind. Das auch zu sehen, dass es da Unterschiede gibt, das gehört da, wenn man wirklich radikal ‘Geschlechtersensibilität’ denkt, gehört das eigentlich auch dazu.“ (Fem_3, S. 64f / Fem_2-566)

Es gehe darum, den Blick zu schärfen dafür, dass Frauen nicht nur in anderen Kontinenten gesellschaftlich benachteiligt seien, sondern auch in unterschiedlichen Ländern Europas. Auch zu sehen, welcher Art von Arbeit Frauen nachgehen, wofür sie in unserer Gesellschaft vorrangig zuständig seien und wie sich dies auf ihre Lebensbedingungen auswirke, gehöre, wenn man Geschlechtssensibilität radikal denke, dazu. Gesellschaftliche Strukturen seien auch innerhalb von Europa sehr unterschiedlich und Gleichberechtigung von Frauen und Männern bei weitem noch nicht in der Praxis umgesetzt, auch wenn diese gesetzlich verankert seien (Fem_2-566). In dieser Definition von „Geschlechtersensibilität“ geht die Perspektive der befragten Expertin Fem_2 weit hinaus über didaktische Maßnahmen im Rahmen von geschlechtersensiblen Unterricht. Sie bezieht die weltweiten Lebensbedingungen und Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern in patriarchalen Gesellschaften mit ein.

Die beiden befragten Expertinnen von Fem_2 sehen zusammenfassend Geschlechtersensibilität vorrangig als ein „Hinterfragen von“ Hierarchien und „Ankämpfen gegen“ Machtverhältnisse unserer patriarchalen Gesellschaft.

Der Blick wird vorrangig auf Benachteiligungen von Mädchen, Frauen, transsexuelle Menschen oder rassistische Herrschaftsverhältnisse gerichtet. Kaum im Fokus sind dagegen Benachteiligungen von Buben und Männern, die sich für sie durch stereotype Geschlechterrollenbilder und gesellschaftliche patriarchale Machtverhältnisse ergeben.

7.7.5 Selbstverteidigungsexpertin Fem_3: „Es macht einen Unterschied, ob man als Mädchen oder Bursche auf der Straße unterwegs ist“

Die Selbstverteidigungsexpertin Fem_2 meint auf die Frage, was für sie Geschlechtersensibilität bedeute,

„Dass es für mich einen Unterschied macht, ob man eben als Mädchen oder als Bursche quasi auf der Straße unterwegs ist.“ (Fem_3, S. 48 / Fem_3-509)

Mädchen seien anderen Formen von Angriffen und (sexuellen) Belästigungen ausgesetzt als Buben, darauf müsse in Selbstverteidigungskursen bewusst eingegangen werden.

Es gehe auch darum, klassischen Geschlechtsrollenstereotypen entgegenzusteuern. Bubenarbeit würde beispielsweise bedeuten, dass Jungen bewusst spüren und sanft zueinander sein lernen. Körperbewusstsein und Sensibilität unter Buben zu schulen halte sie für sehr sinnvoll. Sanfte Berührungen untereinander seien zwischen Jungen nicht selbstverständlich und würden von ihnen schnell ins Lächerliche gezogen. Sie müssten erst langsam lernen, diese „nehmen zu können“:

„Einmal habe ich mit Burschen gearbeitet, das war auch sehr berührend, da habe ich versucht sie einander, also sie berühren zu lassen, und habe dann Tücher dazwischen gegeben, und das war gut. Und sie sind dann ur-zärtlich miteinander. Sie haben Masken gemacht - (unv.) sich einander, Burschen mit Burschen. Es ist gut aufgegangen, gut aufgegangen.“ (Fem_3, S. 48f / Fem_3-509)

„(...) Geschlechtersensibel war es, genau, weil ich mir überlegt habe, was brauchen Burschen da, damit sie, damit ihnen das nicht irgendwie lächerlich vorkommt. Dass sie eine Berührung voneinander-, sondern dass sie es 'nehmen' können.“ (Fem_3, S. 49 / Fem_3-513)

Die Expertin Fem_3 spricht in diesem Zitat eine wesentliche Komponente geschlechtersensibler Bildung an. Die Aussage „Geschlechtersensibel war es, weil ich mir überlegt habe“ signalisiert, dass bei der Planung des Unterrichts bewusst Überlegungen stattgefunden haben, welche methodischen Wege zielführend sind, damit Jungen eine „Sanftheit“ miteinander „nehmen können“. Zahlreiche Buben sind bereits in jungen Jahren geschlechterstereotyp sozialisiert und es kommt ihnen lächerlich vor, zärtlich miteinander umzugehen, da es nicht ihrer typischen Geschlechterrolle entspricht. Daher braucht es „Gehirnschmalz“ vonseiten der Lehrenden, wie Jungen diese wichtige Erfahrung, wie schön Zärtlichkeit und Rücksichtnahme sein kann, dennoch „schmackhaft“ gemacht werden kann, ohne dass eine solche Bewegungseinheit in Gelächter und Gejohle abgeleitet. Die Expertin Fem_3 überlegte bewusst, „was brauchen Burschen, damit ihnen das nicht irgendwie lächerlich vorkommt“ und hatte mit ihren Impulsen offensichtlich Erfolg.

Geschlechtersensible Unterrichtsimpulse haben zum Ziel, geschlechterstereotypen Verhaltensmustern der unterschiedlichen Geschlechter durch gezielte Angebote entgegenzusteuern.⁵ Eine Erziehung von Jungen zu Sanftheit, Rücksichtnahme und Respekt ist genau das, was den Kern geschlechtersensibler Gewaltprävention ausmacht.

Die Expertin meint auch, die Freiheit, Mädchen mit Mädchen und Buben mit Buben arbeiten zu lassen, wenn es für sie unangenehm sei, Übungen mit dem anderen Geschlecht durchzuführen, sei eine wichtige Grundvoraussetzung für das Funktionieren von gegenseitigem Öffnen.

Für die befragte Expertin Fem_3 bedeutet Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Gewaltprävention auf unterschiedliche Gewaltsituationen, denen Mädchen und Jungen ausgesetzt sind, einzugehen. Außerdem ist ihr Ziel, auf reflexive Weise Monoedukation oder Koedukation einzusetzen und klassische Geschlechterrollenstereotype aufzuweichen.

5 vgl. hermeneutisches Kapitel 5.2.3 „Berücksichtigung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchenarbeit und Jungenarbeit“

7.7.6 Selbstverteidigungsexperte LP_1: „Geschlechtersensibilität bedeutet, geschlechtsneutrale Angebote anzubieten und auf das Individuum einzugehen“

Der Selbstverteidigungsexperte LP_1 äußert grundsätzlich einen eher reservierten Anspruch in Richtung bewusster geschlechtersensibler Inhalte. Für ihn bedeutet Geschlechtersensibilität Angebote geschlechtsneutral zu halten und auf das einzelne Individuum einzugehen (LP_1-250):

„Ich interessiere mich nicht für unterschiedliche Kulturen, mich interessieren Unterschiede, mich interessieren demzufolge auch konsequenterweise weniger die Unterschiede der Geschlechter, sondern mehr Unterschiede zwischen den Individuen.

Das bedeutet aber nicht, dass ich nicht konkrete und zwar geschlechterbezogene Anfragen zum Thema mache. Also es ist ja immer wieder so, dass Jungs und auch Mädchen sagen: 'Ja, ich habe doch hier ein besonderes Problem.

Also ich bin besonders klein oder ich bin besonders korpulent oder ich bin besonders schwächling oder ich kann auch diese Sachen überhaupt gar nicht machen.' Und ich sage jetzt an der Stelle noch einmal, das können Mädchen und Jungen sein, also egal. Ich sehe das sachlich, ich nehme es ernst, ja. Häufig wird es dann irgendwie zu einem Geschlechterthema gemacht. Also dass Frauen eben weniger stark sind wie Männer und die mehr einstecken können oder so etwas.

Das sind eigentlich eher Anlässe, um genau diese Geschlechterunterscheidung noch einmal zum Thema zu machen zu fragen: 'Ist das denn wirklich so?' Und eigentlich habe ich in jeder Gruppe immer wieder Leute, die sehr schön zeigen können, dass sie eigentlich mit dieser Orientierung nicht weiterkommen. Gleichwohl würde ich das ernst nehmen, also wenn mir eine Frau sagt. 'Wie kann ich denn einen 2 Meter 20 großen Menschen angreifen?'; (unv.) sage ich: 'Ok, schau einmal, welche Möglichkeiten wir haben als Frau.' Aber da sehen wir im zweiten Schritt, gilt das nicht auch für 1 Meter 60 großen Jugendlichen.

Also ich gehe insgesamt mit diesen Unterscheidungen sehr kritisch um, wenn ich höre für die Praxis sehe da kein Wert mehr, die Leute auf ihr Geschlecht zu programmieren. Das werden sie eh schon ohnehin, ich möchte eigentlich nur zeigen, welche Stärken sie aktivieren, da ist die Geschlechterorientierung für mich eher sehr hinderlich.

Wie gesagt ich will, ich nehme das auf, also wenn eine Frau zu mir kommt äußert bestimmte Bedenken, dieses oder jenes nicht tun zu können, greife ich das gerne auf und zeige auch gerne als Frau eine mögliche Lösung, möchte aber immer wieder auch darauf hinweisen, dass diese Lösung nicht für alle Frauen gilt und gleichzeitig auch für viele Männer gelten kann.

Insofern auch ein Stück weit zur Dekonstruktion dieser Verschiedenheit.“ (LP_1, S. 61f / LP_1-365)

Der Experte LP_1 erläutert, er sehe keine Unterschiede auf grundsätzlicher Ebene zwischen Frauen und Männern im Bereich von Selbstverteidigung, sondern nur zwischen einzelnen Individuen. Geschlechtsbezogene Anfragen, die teilweise typischerweise in Kursen auftauchen seien Zweifel von Frauen, wie sie sich gegen einen 2,20m großen Mann erfolgreich körperlich zur Wehr setzen könnten. Diese Sorgen, wenn sich jemand beispielsweise zu klein, schwächling oder korpulent fühle, um sich verteidigen zu können, greife er sorgsam auf, versuche sie allerdings bewusst nicht zu einem „Geschlechterthema“ zu machen, sondern eher zu einer Dekonstruktion dieser Verschiedenheiten der Geschlechter beizutragen. Auch ein körperlich gleich großer Jugendlicher oder schwächlicher Mann könne mit ähnlichen Problemen konfrontiert sein. Menschen würden ohnehin häufig auf ihr Geschlecht „programmiert“, für ihn gehe es in der Selbstverteidigung darum, welche Stärken jede Person individuell aktivieren könne, um sich körperlich erfolgreich zu verteidigen.

Manche Zuschreibungen für Geschlechter würden immer auch für das andere Geschlecht zutreffen. Daher versuche er klassische Geschlechtsrollenstereotype und ein Schubladendenken von „starken Männern“ und „kommunikativen und sensiblen“ Frauen bewusst zu vermeiden und Selbstverteidigung für beide Geschlechter gleich zu gestalten. Ziel sei es, für jede Person individuelle Stärken zu entdecken, die eigene Wahrnehmung zu schärfen und Vorwarnzeichen von Gewaltsituationen zu erkennen. Sich selbst dessen bewusst zu werden, was man wolle und wofür man bereit sei zu kämpfen, um eine innere Einstellung dafür entwickeln zu können, sei ein weiterer zentraler Fokus. Selbstbehauptung und Selbstverteidigung liefen für Mann und Frau gleich ab. Der Experte LP_1 meint, es gehe ihm nicht darum, Geschlechtersensibilität jedes Mal in seinen Kursen leidenschaftlich zum Thema zu machen, sondern nur dann aufzugreifen, wenn von Teilnehmerinnen und Teilnehmern mögliche geschlechtsspezifische Probleme angesprochen werden (LP_1-368). Viele Menschen beiderlei Geschlechts erlebten eine Orientierung an klassischen Rollen als einschränkend und nicht für sie gültig (LP_1-364).

Im Gegensatz zu anderen befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern (K_1, K_2, Fem_2, Fem_3, GP_1) erwähnt der Experte LP_1 in Bezug auf Geschlechtssensibilität ausschließlich mögliche körperliche Unterschiede, nicht aber den Einfluss von Geschlechtsrollenerwartungen oder der unterschiedlichen Sozialisation der Geschlechter auf das Verhalten von Frauen und Männern.

Der Experte LP_1 geht in diesem Zitat von einer Definition von Selbstverteidigung aus, die sich vorrangig auf körperliche Techniken bezieht und versucht körperliche Unterschiede zwischen Mann und Frau bewusst als geschlechtsspezifische Thematik auszuklammern. Er richtet seine Aufmerksamkeit auf die jeweilige physische Situation von „Individuen“ unabhängig davon, welchen Geschlechts sie sind.

Geschlechtersensibilität scheint für den Experten LP_1 vorrangig das Innehaben einer eigenen, neutralen Haltung in Bezug auf körperliche Unterschiede der Geschlechter zu sein. Das Einbeziehen sozialisationsbedingter und gesellschaftlich relevanter Unterschiede in Bezug auf das eigene Gewalterleben, stereotyper Rollenbilder oder Geschlechterhierarchien werden in diesem Konzept ausgeklammert bzw. nur thematisiert, wenn Anfragen zu diesen Themenbereichen von Teilnehmenden an den Kursleiter herangetragen werden.

7.7.7 Selbstverteidigungsexperte LP_3: „Geschlechtersensibilität bedeutet, für individuelle Probleme individuelle Lösungsmöglichkeiten zu suchen“

Auf die Frage, was für ihn Geschlechtssensibilität bedeute, antwortet der Selbstverteidigungsexperte LP_3 folgendermaßen:

„Ja, also gerade die unterschiedlichen Voraussetzungen, die ich dann nehmen muss. Aber das ist auch nicht und da ist die Frage, ob das sozusagen mit Geschlechtersensibilität zu tun hat, weil es gibt ja auch den fünfzig Kilo jungen Herrn, Achtzehnjährigen, der auch nie Gewalterfahrung hatte und ich kenne genügend Siebzig-Kilo-Damen mit acht Jahren Thaiboxen Erfahrung, die jeden Achtzig- Kilo-Herren vernaschen, also im Sinne von ihn anständig auf die Bretter schicken. Das heißt also, also ob das wirklich auch mit Geschlechterrollenverhalten zu tun hat, muss man schauen. Ganz banal heruntergebrochen: Was sind die konkreten Voraussetzungen der Personen: Wie ist der Fitnesszustand, wie ist der Umgang mit dem eigenen Körper, was sind die Vorerfahrungen, was kann der schon, oder hat er/sie schon gemacht. Und damit ist sozusagen, also was das Technikrepertoire betrifft. In Bezug auf Problemstellung, gibt es natürlich auch Ansätze. Frauen haben ja andere Problemstellungen als es beispielsweise Männer haben. Wenn wir über Gewalt-handlungen im zivilen Bereich reden und welche das sind, braucht man sich ja nur die kriminalpolizeiliche Kriminalstatistik anschauen. Dass bei Miss-handlungen Frauen eher Opfer werden als Männer, aber dann zu sagen: `Naja Vergewaltigung gibt es nur bei Frauen` oder so finde ich genauso Bullshit. Die Dunkelziffer bei Männern ist gar nicht so gering. Also dürfen Männer nichts gegen Vergewaltigung tun? (...) Das ist halt ein ganz, ganz schwieriges Feld. Es gibt individuelle Probleme, individuelle Lösungsmöglichkeiten, das muss die Strategie sein.“ (LP_3, S. 27 / LP_3-219)

Auch der Experte LP_3 versucht, ähnlich wie Experte LP_1, bewusst klassische Geschlechtsrollenzuschreibungen zu vermeiden und argumentiert beispielsweise, kampfssportterfahrene siebzig Kilogramm schwere Frauen könnten sich erfolgreich gegen stärkere Männer durchsetzen, wohingegen schwächere Männer dabei Schwierigkeiten hätten. In körperlichen Selbstverteidigungssituationen sehe er daher keine Unterschiede, was das Erlernen von Technikrepertoire bei Frauen und Männern angehe. Der Fitnesszustand, der Umgang mit dem eigenen Körper und die Vorerfahrungen im Bereich Kampfsport und Selbstverteidigung seien entscheidende Parameter für erfolgreiche Verteidigung, nicht aber das Geschlecht.

Körperbezogene Unterschiede zwischen den Geschlechtern seien daher nicht pauschal zu beurteilen, sondern individuell.

Die Formulierung, er selbst kenne „Siebzig-Kilo-Damen“, „die jeden Achtzig-Kilo-Herrn vernaschen“ und „anständig auf die Bretter schicken“ versucht herauszustreichen, dass es nicht nur starke Männer, sondern auch zahlreiche starke Frauen gebe. Der Experte LP_3 bedient dabei eine im Volksmund geläufige sexistische Wendung in einem umgekehrten Sinn. Der Begriff „vernaschen“ wird sonst eher im Zuge von Machogehabe gegenüber hübschen Mädchen und Frauen verwendet. Hier signalisiert er eine bewusste Umkehrung und ein Hervorstreichen der Stärke von Frauen. Andererseits werden allerdings Unterschiede zwischen Menschen lediglich auf körperliche Merkmale reduziert.

Der Experte LP_3 spricht an, es gebe teilweise unterschiedliche Gewalthandlungen, denen Frauen bzw. Männer im zivilen Bereich ausgesetzt seien. Statistische Zahlen würden zeigen, dass Frauen eher Gewaltopfer von sexuellen Misshandlungen würden, allerdings sei völlig falsch, deshalb davon auszugehen, Männer würden nicht auch Gefahr von Vergewaltigungen ausgesetzt sein. Die Dunkelziffer an Vergewaltigungen bei Männern sei sogar relativ hoch.⁶

Es gehe darum, für individuelle Probleme individuelle Lösungsmöglichkeiten zu suchen (LP_3-218). Geschlechtsspezifische Angebote und geschlechtergerechte Möglichkeiten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention bedeuten für den Experten LP_3, die jeweiligen Problemstellungen einer konkreten Person zu berücksichtigen. Eine Frau, die beispielsweise von häuslicher Gewalt betroffen sei, habe andere Risikofaktoren als ein Spezialkommando der Polizei, das ein Haus einnehmen will. Der konkrete Fall gebe somit die Strategie vor, nicht das Geschlecht. Als Grundlage für die Suche nach geeigneten Präventionsstrategien dienten dabei statistische Daten (LP_3-250).

Der Experte LP_3 definiert in seinem ersten Satz einleitend Geschlechtersensibilität allgemein mit einem Eingehen auf Unterschiede zwischen Männern und Frauen: „Ja, also gerade die unterschiedlichen Voraussetzungen, die ich dann nehmen muss.“ Er hinterfragt allerdings im nächsten Satz sofort, „ob das wirklich auch mit Geschlechtsrollenverhalten zu tun hat“. Er meint, Frauen wie Männer zeigten gleichermaßen unterschiedliche Fitness oder körperliche Unterschiede.

Die Aussage „Das heißt also, also ob das wirklich auch mit Geschlechterrollenverhalten zu tun hat, muss man schauen“ taucht ein zweites Mal auf. In den Beispielen, die der Experte LP_3 allerdings in Zusammenhang mit diesen beiden Aussagen

6 vgl. auch Kapitel 7.8.9 „Selbstverteidigungsexperte LP_3: 'Beide Geschlechter können kommunikativ einfühlsam, hilfsbedürftig oder empathische Ziegelsteine sein'“

anführt, wird „Geschlechtsrollenverhalten“ mit körperlichen Unterschieden gleichgesetzt. Die Herausbildung von Geschlechtsrollen hat im Sinne der Definitionen in der Literatur⁷ nichts mit physischen Komponenten, sondern mit der Konstruktion von Geschlecht und der Herausbildung geschlechterstereotyper Verhaltensweisen zu tun, nicht aber mit körperlichen Voraussetzungen.

Der Zugang des Experten LP_3 zu Selbstverteidigung ist insgesamt vorrangig auf körperliche Strategien der Selbstverteidigung gerichtet.⁸ Er geht in seinen Angeboten kaum auf sozialisationsbedingte Unterschiede zwischen Geschlechtern und deren Gewalterleben ein. Individuelle sozialisationsbedingte, strukturelle und gesellschaftliche Hintergründe von Gewalt werden ausgeklammert.

7.7.8 Gewaltpräventionsexpertin GP_1: „Geschlechtersensibilität bedeutet die Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen“

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 definiert Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Gewaltprävention und Selbstverteidigung folgendermaßen:

„Geschlechtssensibilität, wir beschäftigen uns in anderen Fällen mit Geschlechtssensibilität nämlich im Sinne von Vermeidung von Geschlechtsstereotypen. Hier glaube hier muss einfach mit berücksichtigen, dass es aufgrund der Geschlechtsunterschiede andere Gefahren erstens einmal für Männer und Frauen gibt, denen sie ausgesetzt sind. Ich meine ich denke jetzt Männer sind durchaus sexueller Gewalt ausgesetzt, aber Frauen noch wesentlich mehr und auch aufgrund allein Körperbau und so weiter. Frauen sind schwächer als Männer, also wenn ich mich wirklich in einem Kampf mit einem Mann verteidigen muss, da muss ich schon sehr viel mehr an Selbstverteidigungsstrategien und Mittel kennen, um den wirklich überwältigen zu können als umgekehrt. Also ich glaube, das muss man auch ganz einfach mitberechnen. Und ich glaube auch, dass man das mitdenkt, denn die Geschlechtsstereotypen sind so massiv wirksam, dass Verstöße gegen diese auch als- wie soll ich sagen - ja gesehen werden, dass sie durch den Regelverstoß - dass das auch abgelehnt wird - Wissen Sie was ich meine? Also wenn eine Frau- darum habe ich ja vorher als Beispiel gesagt - Wenn jetzt eine Frau herumschlägt und so weiter, ist das natürlich, wenn es jetzt Selbstverteidigung ist Ok, aber wenn sie es sonst machen würde, ist das sicher viel weniger gesellschaftlich geduldet.“ (GP_1, S. 12f / GP_1-70)

I: „Und Sie meinen, auch wenn sie in Selbstverteidigung-„

GP_1: „Dann ist es sicher o.k. Ansonsten ist es einfach weniger geduldet, was heißt, dass es wahrscheinlich auch - Ich weiß es nicht, vielleicht Frauen dazu zu bringen sich mit solchen Sachen auseinanderzusetzen - Gedankenspiele

7 vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs: Doing und Undoing Gender, Sozialisation, Geschlechterstereotype, Bewegungs- und Geschlechterräume“

8 vgl. Kapitel 7.6.9 „Selbstverteidigungskonzept LP_3: 'Strategien der Selbstverteidigung benötigen individuelle Situationsanalysen'“

durchzumachen. Bei Männern finde ich (...), dass Kampfsportarten wahrscheinlich selbstverständlicher sind als bei Frauen.“ (GP_1, S. 12f / GP_1-76)

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 ist wissenschaftliche Entwicklerin eines Gewaltpräventionsprogrammes für Schulen und wirkte außerdem an der Entwicklung eines Projektes mit, in dem Lehrpersonen bezüglich eines reflexiven Umgangs mit Geschlecht geschult wurden, um mit gezielten Angeboten vorhandenen Geschlechtsrollenstereotypen bei Kindern und Jugendlichen gegensteuern zu können (GP_1-105, GP_1-112).

Sie definiert Geschlechtersensibilität mit „Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen.“

Außerdem geht sie davon aus, Männer und Frauen seien unterschiedlichen Gefahren ausgesetzt. Auch Männer litten an sexueller Gewalt, allerdings deutlich weniger als Frauen. Der Körperbau von Frauen sei im Durchschnitt kleiner und weniger muskulös. Frauen, die sich also gegen schwerere, kräftigere Männer körperlich durchsetzen oder diese überwältigen wollten, müssten ein deutlich höheres technisches Niveau aufweisen, um dies erfolgreich bewerkstelligen zu können.

Sie merkt außerdem an, Geschlechtsrollenstereotype seien so massiv wirksam, dass ein Verstoß gegen diese gesellschaftlich weniger geduldet würde. Laute, kratzbürstige Frauen entsprächen in keiner Weise dem klassischen Geschlechtsrollenbild, während für Männer ein abgrenzendes, aggressives Verhalten eher ihrer klassischen Rolle entspreche. Um sich erfolgreich zu verteidigen, müssten Frauen also nicht nur körperliche Techniken lernen, sondern auch entgegen klassischer Rollenerwartungen der Gesellschaft handeln, was es schwieriger für sie mache, sich entschlossen zu wehren. Gedankenspiele, um sich auch als Frau leichter in Kampf- und Gefahrensituationen hineinzusetzen, könnten dabei möglicherweise hilfreich sein.

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 erläutert und konkretisiert im folgenden Zitat, welche Inhalte in dem von ihrer Forschungsgruppe durchgeführten Projekt zu einem sensiblen Umgang mit Geschlechtsrollen in Schulen geboten wurden und versucht gleichzeitig eine mögliche inhaltliche Verbindung zu Gewaltpräventionsprojekten zu schaffen:

GP_1: „Also. Der wichtige Punkt, wie wir da immer gearbeitet haben, also jetzt auch beim (Programmname) geht es darum, dass man auf der einen Seite die wissenschaftlichen Grundlagen vermittelt. Also: Warum gibt es Geschlechtsunterschiede, wie entstehen die, welche Erklärungsmodelle gibt es und welche passen oder passen alle und manche mehr oder weniger? Weil wir vorher gesprochen haben, welche Gewalt Knaben und Mädchen ausüben, ist der eine Punkt, dass man wahrscheinlich sagen kann, Knaben und Mädchen haben unterschiedliche Kräfte, haben unterschiedliche jetzt auch Testosteron und andere biologische Grundlagen. Aber gleichzeitig haben sie auch

ihre Sozialisation, die wieder dazu führt, dass gewisse Sachen mehr oder weniger toleriert sind. Also dass man auf der einen Seite versteht, wie ist das, und dass man da auf der anderen Seite bewusst macht, warum. Jetzt kommen wir wieder auf: Wie entsteht Gewalt? Warum entsteht das in dieser Situation? Ist das für Knaben und Mädchen anders und was kann ich dagegen tun? Also das hat immer damit zu tun, ich verstehe wie ist es geworden. Wie sehe ich mich selber auch ein bisschen - Das ist nämlich auch der Punkt. Was mache ich eigentlich? Wie hat auf mich die Sozialisation gewirkt?“ (GP_1, S. 20f / GP_1-121)

Es ginge darum, teilnehmenden Personen des Projektes einerseits wissenschaftliche Grundlagen zu Geschlechtsunterschieden zu vermitteln und unterschiedliche theoretische Modelle für die Praxis zu bewerten. Beispielsweise gebe es biologische Erklärungsmodelle, die den unterschiedlichen Hormonhaushalt der Geschlechter (z.B. Testosteron, Östrogen) als mögliche Ursache für Geschlechtsunterschiede hervorstreichen. Andererseits dürfe die unterschiedliche Sozialisation der Geschlechter nicht außer Acht gelassen werden, die dazu führe, dass bestimmte Verhaltensweisen je nach Geschlecht von der Gesellschaft mehr oder auch weniger toleriert würden. Zentrale Fragen für Gewaltprävention bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Reflexion der eigenen Geschlechtsrolle und Person könnten sein: Wie entsteht Gewalt? Warum entsteht sie in dieser Situation? Erleben Mädchen und Buben andere Formen von Gewalt? Was kann ich als einzelne Person (z.B. Lehrperson, Betroffene/r) dagegen tun? Wie hat sich diese Form von Gewalt entwickelt? Wie sehe ich mich selbst? Was mache ich eigentlich in unterschiedlichen Situationen des Alltags? Wie hat Sozialisation auf mich als Mädchen, Frau, Bub oder Mann gewirkt?

Es gehe darum zu „verstehen, wie etwas geworden ist“ und „sich selbst zu sehen“, wenn Werthaltungen, Einstellungen oder stereotype Verhaltensweisen abgeglichen und verändert werden sollen.

GP_1: „Das ist nämlich auch interessant. Wir haben ja mit diesen Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet. Gerade was Geschlecht betrifft, muss man ja sagen ist es im Gegensatz zu ganz vielen anderen Themen, wenn man an dem Thema Geschlecht mitarbeitet deswegen ein besonderes, weil ja jeder selbst ja nicht nur ein Geschlecht hat, sondern das viel mehr, wie soll ich sagen, zur Identität der Person gehört, als wie wenn mit irgendeinem anderen Thema arbeite. Und man hat seine eigene Sozialisation und man hat seine eigene aktive Einbettung, in der man jetzt gerade ist, über die man dann gar nicht reflektiert. Ja. Denn gerade was Geschlechtsstereotype betrifft sind die in den letzten Jahren würde ich sagen ganz stark nicht mehr intentional, dass ich das mache, sondern unbewusst.“

I: „Was es nicht leichter macht.“

GP_1: „Das macht es viel schwerer. Völlig richtig. Das macht es viel schwerer. Und damit ist es immer so ein Thema, das gleichzeitig auch sehr nahe an die Personen geht, mit denen man arbeitet. Fängt man an nachzudenken: Bin ich nicht eigentlich auch zumindest struktureller Gewalt ausgesetzt, als Frau

oder überhaupt in meiner Welt? Über die strukturelle Gewalt, über die reden wir oft gar nicht, ja. Und damit macht es das Ganze noch einmal schwieriger.“ (GP_1, S. 20f / GP_1-121 bis 125)

Geschlecht sei nicht nur etwas, das eine Person „habe“, sondern es gehöre zur Identität der Person und sei tief in die eigene Sozialisation eingebettet. Ein Großteil unserer aktiven Handlungen entspringe aus einer Einbettung in unsere Sozialisationsbiografie, die je nach Geschlecht sehr unterschiedlich ablaufen könne, über die Menschen allerdings kaum aktiv reflektieren.⁹ Über einen längeren Zeitraum eingelernte Geschlechtsrollenstereotype seien in der heutigen Zeit „offiziell“ nicht mehr so „erwünscht“ wie in früheren Zeiten, in der noch tradierte Rollen vermehrt in der Gesellschaft gefordert waren. Sie würden daher bei vielen Menschen nicht mehr intentional angeeignet, sondern unbewusst funktionieren, was es viel schwerer mache, sie zu entlarven. Geschlecht gehe sehr nahe an die Person heran, besonders wenn man mit Personen arbeite, um eigene gelebte Geschlechtsrollenstereotype zu erkennen und aufzulösen, werde dies sichtbar.

Sich als Frau (oder auch als Mann) bewusst zu machen, welchen Formen von struktureller, gesellschaftlicher Gewalt man in der eigenen Sozialisation ausgesetzt sei, eröffne eine weitere Ebene des Denkens, die nicht leicht greifbar gemacht werden könne. Vielfach würden sich Gewaltpräventionsprogramme gegen personale Gewaltformen richten. Allerdings seien insbesondere Frauen, aber auch Männer vielen negativen strukturellen Gewaltformen in ihrer persönlichen „Welt“ ausgeliefert. Eine geschlechtsrollenstereotype Sozialisation der Geschlechter fände nach wie vor statt und bringe auch Formen struktureller Gewalt mit sich, die vielfach kaum beachtet werden und schwierig zu analysieren und zu vermeiden seien.¹⁰

7.7.9 Gewaltpräventionsexperte GP_2: „Geschlechtersensibilität bedeutet Raum für das Erkunden und Äußern eigener Bedürfnisse und Wünsche“

Unter Geschlechtersensibilität und Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bedürfnisse versteht der Experte GP_2 in der Praxis von Gewaltpräventionsangeboten einen sensiblen Umgang mit Körperlichkeit und Nähe beispielsweise bei kämpferischen Angeboten in koedukativen Gruppen. Er sieht bei Übungen zu Kraft, Aggression, wilden Spielen grundsätzlich gleiche Zielsetzungen für Buben und Mädchen, allerdings sollte ein Setting geschaffen werden, in dem es beiden Geschlechtern frei steht zu kommunizieren, inwieweit sie Nähe zueinander zulassen

⁹ vgl. Kapitel 7.11.5 „Zusammenfassung: Spielt das Geschlecht von Lehrpersonen eine Rolle?

¹⁰ vgl. Kapitel 8.3 „Was verstehen Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität und welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt?“ und Kapitel 9.1 „Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention“

wollen. Das Prinzip der Freiwilligkeit und die Möglichkeit jederzeit unterschiedliche Bedürfnisse und Wünsche vor der Gruppe oder gegenüber der Lehrperson äußern zu können, sei dabei eine zentrale Voraussetzung. Geschlechtergerechte Möglichkeiten anzubieten bedeute für ihn, einen Rahmen zu schaffen, in dem eigene Bedürfnisse von Teilnehmerinnen und Teilnehmern erkundet und ausverhandelt werden könnten. Beispielsweise „Wo möchte ich mich anfassen lassen und wo nicht“ oder „Welche körperliche oder geistige Nähe lasse ich zu? Welche Distanz in meiner Körperlichkeit brauche ich, um mich wohl zu fühlen?“ könnten mögliche Fragestellungen in diesem Zusammenhang sein. Alters- und entwicklungsbezogen gebe es dabei unterschiedliche Erwartungshaltungen bezüglich Nähe und Distanz, die anleitende Personen berücksichtigen müssten (GP_2-564, GP_2-632). Als Lehrperson solle man sensibel auf individuelle Wünsche eingehen und einen geschützten Raum für einen Austausch über Erlebtes und Wahrgenommenes unter Gruppenmitgliedern zu ermöglichen (GP_2-653).

Geschlechtsspezifische Bedürfnisse zu berücksichtigen bedeute auch:

„Dass nicht jedes Mädchen oder jede Frau unbedingt einem Mann oder einem Jungen über das Auskunft geben möchte, was sie oder es bewegt. Also dieses Bewusstsein sollte da sein und die Bereitschaft sozusagen ansprechbar zu sein oder auch Ansprechpersonen sozusagen zu vermitteln, die hier passen würden. Ich glaube, das ist eine ganz wichtige Grundkompetenz für jemanden, der als Trainer als Kursleiter überhaupt sozusagen mit Sport auch, vielleicht für jeden Pädagogen. Also diese Bereitschaft denke ich, sollte man (unv.) und das nicht in Stereotypen anderer abhandeln in der Art und Weise: Nein, die Jungen müssen das aushalten, oder Mädchen sind ja immer so. Und in solchen Kategorien ist nicht ratsam zu denken, weil das verschließt dann auch die Bereitschaft derjenigen, die die Handelnden sich nicht selbst als Individuum sozusagen auch gesehen zu, sich selbst so zu präsentieren zu können und auch als solche gesehen zu werden, und auch ihren Bedürfnissen Ausdruck zu geben.“ (GP_2, S. 93 / GP_2-654)

Einerseits müsse von Lehrenden die Sensibilität vorhanden sein, zu erkennen, wenn beispielsweise Mädchen lieber Frauen oder Buben eher Männer als Ansprechperson suchen und gegebenenfalls geeignete Ansprechpersonen zu vermitteln. Andererseits müssten anleitende Personen darauf achten, nicht selbst geschlechtsstereotype Verhaltensweisen weiter zu transportieren: Aussagen wie „Jungen müssen das aushalten“, „Alle Mädchen sind immer so.“ würden zu einem Fortbestehen von klassischen Rollen beitragen. Von Lehrenden als Individuum gesehen zu werden und nicht in Geschlechtskategorien gepresst zu werden, sei Voraussetzung für die Bereitschaft teilnehmender Personen sich zu öffnen und eigenen Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen (GP_2-654). Mögliche Reflexionsfragen könnten dabei sein: Was habe ich erlebt und wahrgenommen? War das in Ordnung für mich oder nicht? Wobei hatte ich Schwierigkeiten? (GP_2-651)

Die Kategorie „Geschlecht“ bewusst zum Thema in Gruppen zu machen sieht der Experte GP_2 kritisch:

„Auch hier würde ich wieder darauf verweisen nicht auf die übergeordnete Kategorie Geschlecht, wie auch bei kultureller Herkunft, sondern auch auf die individuelle Situation. Ich tue mich immer schwer damit immer so diese Kategorien, Mann, Frau in dieser Beziehung oder der kommt von hier oder der kommt von da, oder der ist hier aufgewachsen oder hier, frühzeitig mit-einzubeziehen. Weil da kann ich völlig verkehrt liegen, wenn ich nicht die Wirklichkeit, die Sachlage, die konkreten Situationen, den konkreten Mensch beobachte. Weil das führt mich ja immer so weg von dem, was tatsächlich stattfindet, wenn ich immer in diesen Kategorien von vornherein denke. Dann bin ich auch verschlossen gegenüber, was mir der Mensch sozusagen mit seiner persönlichen Biografie hier mitteilen kann. Seine Grundeinschätzung und seine Grundkompetenzen, seine Grundsubstanz sozusagen da steht, das sehe ich ja alles gar nicht mehr, wenn ich in Kategorie von Mann und Frau und von kultureller Herkunft denke. Deswegen lehne ich das eigentlich ab.“ (GP_2, S. 89f / GP_2-628)

Der Experte GP_2 lehnt ab, der Kategorie „Geschlecht“ oder „kultureller Herkunft“ frühzeitig im Vorhinein Bedeutung beizumessen, da man sich durch diese Vorgehensweise dem gegenüber verschließt, was Menschen in der konkreten Situation mitteilen oder was man als anleitende Person beobachte. Um zur „Grundsubstanz“, zur Grundeinschätzung, zu den Grundkompetenzen und Stärken jedes einzelnen Menschen vorzudringen, brauche es eine unvoreingenommene Zugangsweise ohne vorweg gestellte Erwartungshaltungen oder Kategorisierungen.

Auf welche Weise geschlechtsspezifische Bedürfnisse im Bereich Kämpfen berücksichtigt werden können, erläutert der Experte auf folgende Weise:

GP_2: „Ja, wenn ich ein Kampfszenario habe, und da sind Jungen und Mädchen zusammen, da finde ich es selbstverständlich, dass ich ihnen sozusagen, auch den Kleineren, die Möglichkeit gebe, für sich selbst frei zu entscheiden, ob Jungen mit Jungen, Mädchen mit Mädchen, Jungen mit Mädchen zusammen üben oder kämpfen wollen. Für mich völlig selbstverständlich zu fragen inwieweit sozusagen die Teilnehmer Nähe zulassen wollen oder nicht. Für mich ist völlig selbstverständlich jemanden nicht per se in eine, in eine Situation körperlicher Nähe zu setzen, ohne ihn vorher zu befragen oder mich zu erkundigen, ob das auch O.k. ist. Das geht sowohl in Richtung von Jungen als auch von Mädchen. (...) Altersbezogen und entwicklungsbezogen haben Jungen und Mädchen unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen im Umgang mit sich, mit ihren Partnern, mit ihren Freunden, wo man mit Nähe und Distanz, wo man mit Körperlichkeit, wo man damit, wo man sich anfasst oder wo man sich nicht anfasst, wo man sich anfassen lassen möchte oder nicht anfassen lassen möchte. Und dann sind das einfach Bedürfnisse, die es zu erkunden gilt, bevor jegliche Szenarien gesetzt werden, und das ist was ich damit meine.“ (GP_2, S. 90f / GP_2-636)

I: „Also das verstehst du auch unter Geschlechtssensibilität, dass ich sage, ich stelle es in den Raum, was kommt, und dann einfach wirklich die freie Entscheidung mitzumachen oder einfach auch zu kommunizieren, wenn ich etwas nicht will in diesem Rahmen.“

GP_2: „Ja das ist völlig selbstverständlich, völlig selbstverständlich, dass jeder mit Blick auf Geschlechtsthematik für sich selbst, für Nähe-Thematiken, körperliche Nähe, auch seelische Nähe, geistige Nähe, also Austausch mit Themen und zu bestimmten Themen. Das sind alles Dinge, die müssen erkundet werden. Die kann ich für mein Dafürhalten nicht einfach setzen, weil ich glaube, ich weiß es besser. Und dann muss das jemand aushalten. Oder, ich kann doch nicht per se ins Feld treten und sagen: 'Nähe ist gut, das musst du lernen', oder so, nein gar nichts, niemand muss irgendwie auch irgendetwas. Das gilt es ausverhandeln, zu erkunden und zum Ausgangspunkt der Dinge zu machen, die man als Methode oder als Projektangebot unterbreitet. Das wozu die Menschen bereit sind und nicht das, was ich glaube was gut oder schlecht für sie ist. Und das bezieht sich auch auf geschlechtsbezogene Aspekte oder geschlechtergerechte Möglichkeiten von Trainings.“ (GP_2, S. 91 / GP_2-640)

Geschlechtssensibilität und das Berücksichtigen geschlechtergerechter Bedürfnisse bedeute, als anleitende Person zu akzeptieren, wenn beispielsweise Mädchen nicht mit Buben kämpfen wollten oder umgekehrt. Inwieweit eine Person körperliche Nähe zulassen wolle, müsse sensibel erkundet und gegenseitig ausverhandelt werden. Jede Person könne innerhalb der Gruppe immer frei entscheiden, ob sie körperliche Nähe zulassen wolle. Alters- und entwicklungsbezogen hätten Mädchen und Buben unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen im Umgang mit sich, die berücksichtigt werden könnten, wenn bei Aktivitäten das Prinzip der Freiwilligkeit gelte.

Das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme sieht der Experte GP_2 als Selbstverständlichkeit. Die Teilnahme am Sportunterricht in der Schule ist allerdings nicht völlig freiwillig, sondern verpflichtend. Im Kapitel 4.1 wurde die Problematik aufgezeigt, dass beispielsweise Mädchen im Sportunterricht in koedukativen Gruppen deutlich mehr Sorgen und auch weniger Bewegungszeiten aufweisen als in geschlechterhomogenen Gruppen.¹¹ Inwieweit von einzelnen Teilnehmenden ausreichend Selbstbewusstsein besteht, vor der Gruppe und vor der Lehrperson in Schulen, die unter anderem Noten für die eigene Bewegungsaktivität vergeben, laut zu kommunizieren, wenn zu naher Körperkontakt nicht erwünscht sei, ist daher fraglich.

I: „Und welche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen - und mit welchen Methoden sollte man in der Gewaltpräventionsarbeit und auch bei Selbstverteidigungsangeboten eingehen auf mögliche Unterschiede?“

GP_2: „Das habe ich jetzt gerade-“

I: „Oder würdest du das ähnlich beantworten wie gerade?“

11 vgl. hermeneutisches Kapitel 5.1 „Koedukationsdebatte in Schule und Sportunterricht“

GP_2: „- genauso gesagt, mehrfach gesagt, das kann ich jetzt auch nicht weiter ausführen, weil wir ständig jetzt immer wieder auf denselben Punkt, da wiederhole ich mich jetzt einfach.“ (GP_2, S. 92/ GP_2-648)

Der Experte GP_2 erachtet es als zentral, in seinen Angeboten keine Unterschiede zwischen Mädchen und Buben zu machen. Das Thema Geschlechtersensibilität, Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bedürfnisse oder Geschlechtsunterschiede sieht er mit dem Prinzip von Freiwilligkeit der Teilnahme und einem Eingehen auf individuelle körperliche Unterschiede einzelner Gruppenteilnehmer und Gruppenteilnehmerinnen ausreichend behandelt. Er zeigt daher leichte Genervtheit und Ablehnung, wenn dazu weitere Anfragen gestellt werden.

Als Lehrperson in koedukativen Gruppen lediglich das Prinzip der freiwilligen Teilnahme zu berücksichtigen und Gruppenthemen aufzugreifen, die laut geäußert werden, berücksichtigt allerdings kaum, dass jede Gruppe klaren hierarchischen, gruppendynamischen Grundsituationen unterliegt, die unter anderem durch unterschiedliche Geschlechtsrollen geprägt sind.

I: „Okay, genauso beim Umgang mit Konflikten, da gehst du individuell ein einfach auf die Situation. Okay, gibt es jetzt irgendwelche Empfehlungen, die du Trainerinnen und Trainern geben kannst, um geschlechtergerechte Möglichkeiten umzusetzen? Gibt es da Möglichkeiten oder kann man das auch wieder in Richtung, wie du es schon gesagt hast, beantworten? Hast du sonst noch etwas, wo du Empfehlungen geben würdest?“

GP_2: „Ja, also zusätzlich vielleicht zu dem, was ich da eben angesprochen habe in der Gesamtheit könnte ich vielleicht noch ergänzend dazu sagen, dass es glaube ich für jemanden, der im pädagogischen Bereich tätig ist und insbesondere auch mit Körpermethoden arbeitet, jeden Teilnehmer auch im geschützten Rahmen sozusagen und das vielleicht halt auch nicht in der gesamten Gruppe die Möglichkeit geben sollte Auskunft zu geben über eigenes Erleben, über das Wahrgenommene Auskunft zu geben, ob das in Ordnung ist oder weniger in Ordnung ist, ob ich Schwierigkeiten damit hatte, ob irgendwo ein Bedarf sich auszutauschen auch hinsichtlich der eigenen Körperlichkeit, der eigenen Fähigkeit oder Unfähigkeit, auch in den Augen der anderen. Das im geschützten Raum sozusagen zu erörtern, dafür sollte sich meiner Einschätzung nach ein Trainer oder eine Trainerin immer anbieten und dabei auch berücksichtigen, dass manchmal Jungen vielleicht Mädchen oder Frauen nicht alles das sagen möchten, was sie vielleicht jemanden sagen würden, der auch ein Junge oder ein Mann ist und andersrum genauso.“ (GP_2, S. 92f / GP_2-652)

Wie bereits zu Beginn des Kapitels in einem Zitat angeführt, erachtet der Experte GP_2 es bei der geschlechtergerechten Arbeit mit „Körpermethoden“ und beim Kämpfen für wichtig, als Lehrperson sensibel dafür zu sein, ob eigenes Erleben oder mögliche Schwierigkeiten von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenseitig ausgetauscht werden wollen. Teilweise könne dabei eine Frau für Mädchen oder ein Mann für Buben als Ansprechpartner geeigneter sein. Auf diese Bedürfnisse gelte es bei Angeboten der Gewaltprävention sensibel zu reagieren.

Der Experte GP_2 sieht Geschlechtersensibilität als ein Eingehen auf individuelle Bedürfnisse unabhängig vom Geschlecht der Personen, das Bieten von Möglichkeiten der freiwilligen Teilnahme und einem sensiblen Eingehen auf Wünsche der teilnehmenden Personen.

7.7.10 Zusammenfassung: Perspektiven und Sichtweisen auf Geschlechtersensibilität

Im vorliegenden Kapitel wurde der Frage nachgegangen, was Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität verstehen und es konnten dabei sehr unterschiedliche Perspektiven aufgezeigt werden.

Zwei zentrale Grundhaltungen lassen sich aus den verschiedenen Perspektiven herausfiltern. Ein Großteil der Expertinnen und Experten sieht deutliche körperliche und auch sozialisationsbedingte Unterschiede zwischen Geschlechtern, die in geschlechtssensibler Arbeit Berücksichtigung finden sollten (K_1, K_2, K_3, Fem_2, Fem_3, GP_1). Drei Experten (LP_1, LP_3, GP_2) betonen im Gegensatz dazu allerdings, die Kategorie „Geschlecht“ nicht bewusst zum Thema machen zu wollen, da damit der Blickwinkel auf die Individualität von Personen eingeschränkt werde. Beide Denkrichtungen sind nachvollziehbar. Geschlechtsrollenstereotype könnten unter anderem konstruiert werden, indem man Geschlechtsunterschiede und Geschlechtsrollenstereotype explizit betont.

Anmerken dazu lässt sich allerdings: Insbesondere das „Individuelle“ an Menschen sehen zu wollen und in Gewaltpräventionsangeboten zu berücksichtigen, dabei allerdings das Geschlecht von Menschen fast völlig außer Acht zu lassen, scheint teilweise zentrale, individuell relevante Perspektiven außen vor zu lassen. Zahlreiche biologische oder in der Sozialisation gewachsene Unterschiede der Geschlechter, gesellschaftliche Erwartungshaltungen, strukturelle Hierarchien und unterschiedliche Erfahrungen im Bereich Gewalt erwachsen aus der Tatsache, welches Geschlecht eine Person besitzt.

Die befragte Expertin GP_1 definiert Geschlechtssensibilität als „Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen“. Um Geschlechtsrollenstereotype auflösen zu können, sei in Angeboten für Gruppen wichtig, einerseits fachliche Informationen zum Themenbereich, beispielsweise zu biologischen Unterschieden der Geschlechter, Sozialisation und Geschlechtsrollen in unserer Gesellschaft anzubieten, um danach bewusst individuelle Wege des Umganges damit abzuregen. Geschlecht sei tief in unserer eigenen Persönlichkeit eingebettet und gleichzeitig stark durch Sozialisation geformt. Es gehört zu unserer Identität (GP_1, S. 20f/ GP_1-121).

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.8	Subjektive Perspektiven auf Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterhierarchien.....	500
7.8.1	Selbstverteidigungsexperte K_1: „Am einfachsten sind Frauenkurse.“	501
7.8.2	Selbstverteidigungsexperte K_2: „Klar machen wir das auch!“	506
7.8.3	Selbstverteidigungsexpertin K_3: „Der Unterschied zwischen Mann und Frau wird klar gemacht.“	512
7.8.4	Selbstverteidigungsexpertin Fem_1: „Patriarchal denkende Männer fühlen sich alleine angegriffen durch die Anwesenheit einer starken Frau“	512
7.8.5	Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: „Sozialisation bedeutet die ´Zurichtung´ der Geschlechter auf stereotype Rollen“	516
7.8.6	Selbstverteidigungsexpertin Fem_3: „Mädchen reagieren eher mit Depression und Autoaggression“	524
7.8.7	Selbstverteidigungsexperte LP_1: „Ich orientiere mich nicht an der Kategorie Geschlecht, sondern am konkreten Individuum“	526
7.8.8	Selbstverteidigungsexperte LP_2: „Eine Erziehung von Mädchen zur Freundlichkeit ist für Selbstverteidigung ungeeignet“	529
7.8.9	Selbstverteidigungsexperte LP_3: „Beide Geschlechter können kommunikativ einfühlsam, hilfsbedürftig oder empathische ´Ziegelsteine´ sein“	531
7.8.10	Gewaltpräventionsexpertin GP_1: „Bei einem Mann ist es mehr akzeptiert, wenn er Macht ausübt oder herumbrüllt, als bei Frauen“	536
7.8.11	Gewaltpräventionsexperte GP_2: „Ich lehne ab, in der Kategorie von ´Mann´ oder ´Frau´ zu denken, sondern beobachte das Individuum in konkreten Situationen“	538
7.8.12	Sicherheitsexperte Militär Ex_1: „Frauen, die zum Heer kommen, schreien nicht sofort ´Ahh´, sonst kommen die nicht zu uns“	540
7.8.13	Zusammenfassung: „Geschlecht geht ´unter die Haut´ von Expertinnen und Experten“	544

7.8 Subjektive Perspektiven auf Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterhierarchien

Aussagen von Expertinnen und Experten wurden nach der folgenden Extraktionsregel zu der in diesem Kapitel interpretierten Kategorie zugeordnet:

Zur Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention“ werden Aussagen von Expertinnen und Experten aufgenommen, die Definitionen, Meinungen und Sichtweisen der genannten Themenbereiche aufgreifen.

Unter diese Kategorie fallen auch geschlechterrollenstereotype Aussagen, die von Expertinnen oder Experten selbst im Rahmen des Interviews geäußert werden. Geschlechterstereotype Aussagen der Interviewpersonen werden bei der Extraktion mit dem Vermerk (Stereotyp) oder (Widerspruch) gekennzeichnet. Sie werden der Unterkategorie „Von Expertinnen und Experten selbst transportierte geschlechterstereotype Vorstellungen in Bezug auf Selbstverteidigung und Gewaltprävention“ zugeordnet.

Die folgenden Interviewfragen wurden im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Geschlecht“ gestellt:

„Welche Unterschiede bzw. Stärken und Schwächen bringen Männer und Frauen bzw. Mädchen und Jungen für Selbstverteidigung und Gewaltprävention mit?“

„Beobachten Sie körperliche Unterschiede im Training? Sehen Sie Unterschiede in der Psyche bzw. im Selbstvertrauen der unterschiedlichen Geschlechter?“

„Was bedeuten Geschlechtsunterschiede Ihrer Meinung nach für Gewaltprävention und Selbstverteidigung? Führen Sie in Ihrem Konzept Übungen und methodische Zugänge durch, die diese Thematik aufgreifen?“

„Verhalten sich Ihrer Meinung nach Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen unterschiedlich in Konfliktsituationen oder Gewaltsituationen? Worin sehen Sie die Ursachen dafür? Was sind Ihrer Meinung nach dafür Strategien in der Gewaltpräventionsarbeit?“

„Werden in Ihren Kursen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Geschlechtsrollenverteilungen berücksichtigt bzw. thematisiert? In welcher Weise? Was würden Sie dazu Trainerinnen und Trainern empfehlen?“

„Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Gewalt, der die unterschiedlichen Geschlechter ausgesetzt sind und den Geschlechterhierarchien in der Gesellschaft?“

„In feministischen Frauenselbstverteidigungskonzepten wird davon ausgegangen, dass Gewalt und Belästigung von Männern an Frauen eine Form von Machtausübung zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Rollenverteilung ist. Sie räumen dem Patriarchat als Ursache von Gewalt eine prominente Bedeutung zu. Wie stehen Sie zu dieser Ansicht?“

„Können sich Ihrer Meinung nach Kinder oder Frauen nach einem Selbstverteidigungskurs gegenüber kräftigeren Angreifern zur Wehr setzen? Was müssen sie beherrschen, um sich erfolgreich selbstbehaupten und selbstverteidigen zu können?“ (vgl. auch Kategorie „Definitionen und subjektive Sichtweisen von Selbstverteidigung“)

Die angeführten Interviewfragen wurden auf die jeweilige Interviewsituation abgestimmt und nicht in allen Interviews gleich behandelt. In den Interviews wurden Expertinnen und Experten nur teilweise explizit angesprochen auf die Bedeutung von Geschlechtsrollen, Geschlechtsrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention. Die Kategorisierung des Materials richtete sich vorrangig danach, in welchem Ausmaß und auf welche Weise befragte Personen Aussagen machten, die dieser Kategorie zuordenbar waren. In die Auswertung flossen Aussagen von den befragten Personen zu deren Umgang mit Geschlechtsrollen und Geschlechterhierarchien ebenso ein, wie einzelne von Expertinnen und Experten selbst transportierte Geschlechtsrollenstereotype.

In den folgenden Kapiteln werden die Aussagen der jeweiligen Expertinnen und Experten in einzelnen Unterkategorien interpretiert und in einem abschließenden Kapitel zusammenfassend gedeutet.

7.8.1 Selbstverteidigungsexperte K_1: „Am einfachsten sind Frauenkurse.“

Der Experte (K_1) spricht bei der Frage nach Inhalten in seinen Selbstverteidigungskursen für Frauen ungleiche Machtstrukturen und Geschlechterhierarchien in gewaltvollen Partnerschaften an und meint, „Täter im sexuellen Bereich“ würden Frauen nicht gleichwertig sehen, sondern als Eigentum betrachten und sie daher mit ihrer körperlichen Überlegenheit versuchen einzuschüchtern. Als Selbstverteidigungstrainer versucht er Frauen Passivblocks zu lernen, damit sie Schläge eine gewisse Zeit lang aushalten und sich im Anschluss erfolgreich befreien können.¹

Basierend auf seinen Erfahrungen aus seinen Gewaltpräventionskursen für Kinder² in der Volksschule, geht der Experte K_1 davon aus, Buben würden dazu neigen ihre Fähigkeiten zu überschätzen, während Mädchen und Frauen dagegen diese vielfach unterschätzen. Er nennt als Beispiel aus seinen Gewaltpräventionskursen in Volksschulen das „Weltmeisterspringen“. Buben würden sich dabei viel häufiger zutrauen höher zu springen als Mädchen:

1 vgl. Kapitel 7.6.1 „Selbstverteidigungskonzept K_1: 'Selbstverteidigung besteht aus einfachen, natürlichen Techniken'“ im Teilkapitel „Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes für Frauen“

2 vgl. Kapitel 7.6.1 im Teilkapitel „Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes K_1 für Kinder in der Grundschule“ und Kapitel 7.5.1 „Präventionskonzept gegen sexualisierte Gewalt an Kindern (K_1): 'Gewaltprävention heißt, mich so vorbereiten, dass ich mich nicht verteidigen muss.'“

„Die Frauen, die schätzen sich meistens schlechter ein. Bei diesem Springen, speziell die Mädchen die eigentlich vier Punkte springen können, die springen meistens einen Punkt oder zwei Punkte. Die werden eigentlich von der Gesellschaft klein gehalten. Und die Buben die kleinsten Buben, das Mädchen ist zweimal so groß, das Mädel ist ein Meter sechzig, ein Meter siebzig, der Bub ist ein Meter zwanzig. Das Mädchen springt '1 Punkt', da steh ich so da, das kann sie im Stand erreichen, und der Bub '4 Punkte' (lacht). Sag ich: 'Du schaust ja nicht nach 4 Punkten aus.' Sag ich 'Wie viele Versuche hast du schon gemacht?' - 'Acht' - 'Hast du es geschafft?' - 'Nein.' 'Und jetzt?' 'Der geht!!' Sinnlos. (lacht) Da ist der große Unterschied, Mädchen werden klein gehalten, die trauen sich zu wenig zu.“ (K_1, S. 72 / K_1-587)

Der Experte K_1 sieht als Ursache, dass Mädchen und Frauen sich weniger als Buben und Männer zutrauen ein sozialisiertes „Kleinhalten“ des weiblichen Geschlechtes. Buben dagegen würden ihre Leistungen vielfach auf unrealistische Weise überschätzen. Er betont, es sei in seinen Grundschulkursen für ihn zentral zu vermitteln, dass Mädchen und Buben gleich viel wert seien.

Im Laufe des Interviews unterlaufen dem Experten K_1 allerdings eine Fülle von sexistischen Anspielungen, die zeigen, dass er nicht unbedingt bewusst mit dem Abbau klassischer Geschlechtsrollenstereotype vertraut ist. Einzelne Auszüge solcher Zitate sind im Folgenden angeführt:

„Also ich arbeite im Kinderbereich von Dreijährigen aufwärts. Ich sage von 100 Trainern, die im Bereich Selbstverteidigung arbeiten, können vielleicht 5 oder 10 mit Kindern arbeiten. Alle anderen sind nicht geeignet. Also das einfachste ist der Unterricht mit Frauen, Frauen kann jeder unterrichten. Wir haben einmal einen Kurs gehabt in der (Ort). Frauenselbstverteidigungstrainer. Ich glaube ich habe in kürzester Zeit habe ich 30 Trainer gehabt, die alle gesagt haben, junge Krankenschwestern zwischen 17 und 22. Jaaa. Dann habe ich schon Trainer gehabt, die gesagt haben: 'Du, du brauchst mir nichts zahlen, ich zahl dir etwas, ich möchte dabei sein.' Dann habe ich gesagt: 'Ich habe im (Ort) eine Schule mit schwer erziehbaren Kinder, da suche ich einen Trainer.' - 'Wer bist du Fremder, ich kenne dich nicht.' Also am einfachsten sind Frauen, dann kommen die Erwachsenen, dann die Jugendlichen, die sind schon sehr schwierig und am schwierigsten sind Kinder. Das ist aber bei uns genau umgekehrt, wo sieht man die besten Trainer, im Erwachsenenbereich, weil es am einfachsten ist. Im Kinderbereich sollten wir eigentlich die besten Trainer haben, die haben wir nicht, weil sie nicht die Fähigkeit haben.“ (K_1, S. 56f / K_1-455)

Auf den ersten Blick geht es in diesem Zitat um Unterrichtsbedingungen. Der Experte K_1 erklärt, seiner Meinung nach sei es für Trainer am schwierigsten Kinderkurse zu betreuen, insbesondere, wenn es sich um schwer erziehbare Kinder handle. Jugendliche zu unterrichten sei schon leichter, Erwachsenenunterricht falle noch leichter und am leichtesten hätten es Trainer bei Frauen. Er geht also davon aus, Trainer bräuchten die höchste pädagogische Kompetenz, um mit Kindern richtig umzugehen, alle anderen Gruppierungen forderten in der genannten Reihenfolge weniger pädagogische und fachliche Kompetenzen. Dementsprechend

würden sich kaum Trainer in das Feld von Kinderunterricht wagen, Frauen dagegen seien leicht zu unterrichten, deshalb sei dies ein gutes Übungsfeld auch für weniger erfahrene Trainer, um in einfachen Unterrichtsbedingungen als Lernende Unterrichtserfahrung zu sammeln. Diese Analyse betrifft die fachliche Ebene dieser Aussage.

Es tun sich allerdings noch weitere Analyseebenen für das angeführte Zitat auf:

In der Aussage „Also das einfachste ist der Unterricht mit Frauen, Frauen kann jeder unterrichten.“ stecken einige Vorannahmen des Experten K_1. Wer davon ausgeht, dass es für Frauen, die einen Zehnstundenkurs absolvieren, nicht notwendig ist, komplexe körperliche Techniken zu unterrichten, liegt wahrscheinlich richtig. Wie der Experte K_1 an anderer Stelle anführt³ hält er es für Frauen sinnvoll, einfache Blocktechniken und Schlagtechniken zu lehren, die auf natürlichen körperlichen Bewegungsmustern aufbauen, um in Gefahrensituationen ein einfaches Rüstzeug zur Hand zu haben. Für ausgebildete Trainer, die möglicherweise selbst seit mehreren Jahren mehrmals in der Woche eine bestimmte Kampfsportart trainieren, sind also die Anforderungen bezüglich des technischen Niveaus gelehrter physischer Techniken eher gering. Wie der Experte erläutert, gilt allerdings dasselbe auch für Kinderkurse. Auch dort werden nur einfache körperliche Techniken der Selbstverteidigung gelehrt.⁴ Das fachliche Schwierigkeitsniveau gelehrter Techniken scheint also in Frauen- und Kinderkursen für erfahrene Selbstverteidigungstrainer, die selbst ein weit umfangreicheres Technikrepertoire beherrschen, sehr ähnlich und eher gering zu sein.

Was macht also Kinderkurse so schwierig? Möglicherweise hält der Experte K_1 es für schwierig, in einer Gruppe schwererziehbarer Kinder dafür zu sorgen, dass sie dem Trainer zuhören und bei gelehrten Übungen konzentriert bei der Sache sind. Bei erwachsenen, reflektierten Frauen ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass diese in Kursen, die sie selbst bezahlen, aufmerksam zuhören und mitmachen.

Der Satz „Das ist aber bei uns genau umgekehrt, wo sieht man die besten Trainer? Im Erwachsenenbereich, weil es am einfachsten ist!“ signalisiert den Mangel an qualifizierten Trainern des Selbstverteidigungskonzepts K_1 im Kinderbereich. Es fänden sich allerdings ausreichend Interessenten als Unterrichtende für Selbstverteidigung im Erwachsenenbereich, da diese einfacher zu unterrichten seien. Dies mag ein Grund sein für den großen Ansturm an Trainern.

Es liegt allerdings die Vermutung nahe, dass hier eine weitere subtilere Ebene von Interessen der (angehenden) Trainer gemeint ist. Im Satz „Ich glaube ich habe in

3 vgl. Kapitel 7.6.1 im Teilkapitel „Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes K_1 für Frauen“

4 vgl. Teilkapitel von 7.6.1 „Inhalte des Selbstverteidigungskonzeptes für Kinder in der Grundschule“

kürzester Zeit, habe ich 30 Trainer gehabt, die alle gesagt haben, junge Krankenschwestern zwischen 17 und 22. Jaaa!“ zeigt sich hohes Interesse von Trainern an Unterrichtsarbeit, weil sie damit die Chance erhalten, junge, hübsche, ihren Lehrmeister anheimelnde Krankenschwestern kennen zu lernen.

Auch die Aussage „Dann habe ich schon Trainer gehabt, die gesagt haben: ‘Du, du brauchst mir nichts zahlen, ich zahl dir etwas, ich möchte dabei sein’“ unterstützt diese Annahme. Einen Frauenkurs unentgeltlich in der eigenen Freizeit anzubieten scheint für zahlreiche Trainer besonders interessant zu sein, weniger aufgrund des geringen erforderlichen technischen Niveaus, als aufgrund des Dranges, vor einer begeisterten Menge junger, hübscher Frauen geschlechterrollenstereotype Verhaltensweisen wie die eigene Unbesiegbarkeit und körperliche Stärke als erfahrener Kampfsportler demonstrieren zu dürfen.

Auch das folgende Zitat verfestigt klar das Bild der Rolle des Trainers als starker Mann vor einer Gruppe mehrerer schwacher Frauen:

„Die Hammerfaust ist damals entwickelt worden, weil sie für den Trainer einfacher ist, zum Abwehren. Die Trainer arbeiten ja mit Schutzanzug, wenn ich mich jetzt so hinstelle und die Frau prügelt so auf mich ein, dann kann ich das als Trainer relativ easy cheesy machen und ich kann der Frau diese Selbstverteidigung cool verkaufen. Ganz böse.“ (K_1, S. 49 / K_1-382)

Laut Argumentation des Experten K_1 scheint in diesem Konzept „die Hammerfaust“ als Selbstverteidigungstechnik nicht aufgrund ihrer Effizienz oder einfachen natürlichen Bewegung gelehrt zu werden, sondern weil Hammerschläge von Frauen an männliche Trainer im Schutzanzug leicht abgewehrt werden können, ohne dabei selbst verletzt zu werden. Außerdem ließe es sich in Selbstverteidigungskursen „cool verkaufen“, wenn Frauen auf den Trainer zu Übungszwecken einschlagen dürfen. Das abschließend angemerkte „Ganz böse“ signalisiert, was der Experte K_1 tatsächlich davon hält, wenn schwächliche Frauen der Ansicht sind, effizient und gefährlich zuzuschlagen, während der heldenhafte Trainer in schauspielerischer Manier die vermeintlich harten Schläge „easy cheesy“ einsteckt.

Das Tragen eines Schutzanzuges im Training, bietet die Möglichkeit für Teilnehmende, Schläge oder Tritte an Personen ausprobieren zu können und eventuell Schlaghemmungen abzulegen, da der Schutzanzug Kräfte zu absorbieren vermag. Volle Schläge und Tritte von geübten oder kräftigen Menschen bedeuten dennoch für die Person im Schutzanzug eine hohe Anstrengung und eventuell die Gefahr verletzt zu werden. Anscheinend versucht der Experte K_1 in Frauenkursen weniger Wert auf die Effizienz gelehrter Schläge zu legen, sondern sein Konzept „cool“ zu „verkaufen“.

Was der Experte K_1 zu „soften“ Männern, die als „guter Freund“ anstatt als „echter Mann“ agieren, hält, erläutert er in folgendem Zitat:

„Weil die meisten Kinder sind, kommen aus Alleinerzieherfamilien, d.h. meistens die Mama. Der Papa ist meistens nicht präsent, wenn wer präsent ist, ist das der neue Freund, der ist metrosexuell der braucht im Badezimmer länger als jede Frau. Der hat nicht die Vaterrolle, sondern das ist der beste Freund von irgendjemand, und der beste Freund vom Kind. Aber das ist nicht der Bereich, wo Kinder sich reiben sollen. Buben brauchen einen Mann, damit sie sich reiben können und wenn der Fall nicht da ist, dann probieren sie es in der Schule zu erreichen. Das klappt dann meistens nicht.“ (K_1; S. 62 / K_1-507)

In diesem Zitat stecken mehrere abwertende Aussagen und stereotype Ansichten. In einem Rundumschlag werden die „heutige“ Erziehung in Alleinerzieherinnenfamilien, betroffene Frauen, die dies bewerkstelligen, und Männer, die als eitle Liebhaber, Ersatzvater und „gute Freunde“ agieren, abgewertet. Tatsächlich wachsen viele Kinder „vaterlos“ auf und die Tatsache, dass viele Buben in ihrer Erziehung und Bildung kaum mit Männern zu tun haben, stellt ein gravierendes gesellschaftliches Problem dar. Verfestigte geschlechtsrollenstereotype Vorstellungen, wie beispielsweise in diesem Zitat angeführt, und die geringe Wertigkeit von Erziehung und Bildung in unserer Gesellschaft sind eine zentrale Ursache dafür.

Einen Seitenhieb auf das Schönheitsideal von Frauen formuliert der Interviewpartner K_1 auf folgende Weise:

„Sage ich jetzt einmal, wie immer man zu Models steht. (lacht) Ist schon ein bissl gruselig, aber ist halt so. Ja sie hat zumindestens einen Hintern, sag ich jetzt einmal, eine Taille. Aber die meisten Models, ich war mit vielen Models zusammen, die schauen ja furchtbar aus. Da denkt man ja nicht an Sexualität sondern, sondern man sagt ihnen, gehen wir einmal ans Würstlstandl, wir ziehen uns einmal eine „Heiße“ (Anm. Verf.: Burenwurst) rein und schauen, dass du drei Kilo dazulegst und dann reden wir einmal darüber, aber ich habe Angst vor dir. Das ist die Problematik im Modelbereich, dass die wenigsten eine gute Figur haben.“ (K_1, S. 65 / K_1-535)

„Das ist auch beim Sixpack so, alle Frauen trainieren auf ein Sixpack. Kein Mann findet das Sixpack geil, wir fürchten uns vor einem Sixpack. Wenn ich eine Frau mit einem Sixpack sehe, renne ich davon, wir haben Angst davor, aber jede trainiert einen Sixpack. In meinem ganzen Verein ist keiner der sagt: ‚Pfau, die hat aber einen geilen Sixpack.‘ Da sieht man wieder, was Mode ausmacht. Madonna hat das in (unv.) gebracht: Sixpack, Bizeps, Trizeps, kein Mann braucht das.“ (K_1, S. 66 / K_1-539)

Der Experte K_1 kritisiert im ersten Teil des Zitates wie „gruselig“ und viel zu dünn dem Schönheitsideal entsprechende Models für Männer seien. Man sollte mit ihnen besser beim Würstlstand eine Wurst kaufen, bevor man mit ihnen ausgeht, damit deren „Hintern“ und Taille“ Männer wieder zu Sexualität zu verleiten vermögen. In der Tat gibt das gängige Schönheitsideal unserer Gesellschaft zahlreiche Anlässe, um sich kritisch mit Geschlechtsrollenbildern auseinander zu setzen. Die abwertende und sexualisierte Aussage des Experten K_1 führt einen solchen kritischen Blickwinkel allerdings ad absurdum.

Im zweiten Teil des Zitates gibt der Interviewpartner K_1 zu, ein Sixpack bei Frauen schrecke Männer ab, sie würden sich vor Frauen mit Sixpack fürchten, anstatt sie attraktiv zu finden. Starke oder gut trainierte Frauen passten laut Ansicht des Experten K_1 nicht in das klassische Rollenbild Frauen und das „Beuteschema“ von Männern.

Bei Aussagen wie diesen kann man bzw. „frau“ sich eines gewissen Schmunzelns nicht erwehren. Dennoch sie zeigen klare sexistische Einstellungen und massive, verfestigte, klassische Geschlechtsrollenstereotype des Interviewpartners K_1, die eben durch solche Witze und Worte weitertransportiert werden.

7.8.2 Selbstverteidigungsexperte K_2: „Klar machen wir das auch!“

Selbstverteidigungsexperte K_2 meint auf die Frage, ob gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Geschlechterhierarchien in Kursen zum Thema gemacht werden:

„Klar, klar machen wir das auch. Wie gesagt, ich bin jetzt nicht fachlich für die Kinder, ich habe sie früher unterrichtet, aber ich unterrichte die Kinder jetzt nicht und die Frauenklasse jetzt eigentlich auch nicht mehr, aber ich weiß, dass die sehr wohl auf solche Dinge auch eingehen und so. Am Arbeitsplatz, wie schaut es aus, was ist dem Chef gegenüber und schon natürlich alles, alles, was vorkommen kann. Wie gesagt sehr viel ist auch da ein bisschen theoretische Arbeit und in der Gesprächsrunde. Und ich weiß, dass die mit der (Name) das sehr oft machen. Eine kommt mit irgendeiner Themenstellung und dann geht das herum.“ (K_2, S. 39 / K_2-285)

Der Experte K_2 nennt sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz durch den Chef an weiblichen Beschäftigten als eine mögliche Grenzüberschreitung, die aus unterschiedlichen Geschlechterhierarchien erwächst und in Selbstverteidigungskursen behandelt wird. Da dies allerdings das einzige erwähnte Beispiel zu diesem Themenbereich ist und „alles, was vorkommen kann“ nicht weiter erläutert wird, liegt die Vermutung nahe, dass eine bewusste Auseinandersetzung zu Geschlechtsrollen in unserer Gesellschaft nicht zentrales Thema dieses Konzeptes zu sein scheint.

Ganz am Ende des Interviews, in dem der Experte K_2 gebeten wurde, mehrere Fragen zu den Themenbereichen Geschlechtssensibilität, Geschlechtsrollen und Geschlechtszusammensetzungen von Gruppen und Lehrpersonen zu beantworten, ist ihm wichtig zu betonen, dass das eigene Konzept von Frauen entwickelt wurde, die dieses angeblich als gleichwertiges Mitglied einer Geheimgesellschaft gründeten:

„Ich weiß es nicht, ich könnte die ganze Woche über (Konzeptname) reden, aber (...) Wie gesagt, es ist ja auch von Frauen entwickelt worden, nur noch ein bisschen im geschichtlichen Sinn: Da gab es ja die (Name) und die (Name). Und die eine hatte wahrscheinlich eine höhere Position in der Geheimgesellschaft und war dort für den Bereich der Selbstverteidigung zuständig. Also das Interessante ist der Bereich, der Begriff Sifu, also 'Lehrer', 'väterlicher Lehrer', ist eigentlich ein kompletter Machobegriff, ja. Es gibt in allen, es gibt das Chung Yung, das ist das Li Chi, das ist das Buch der Riten und Sitten bei den Chinesen, das ist das, wo alles drinnen steht, wie die gesamte Gesellschaft geregelt ist, wer sich wem gegenüber wie verhalten soll und wo wer steht bei Aufstellung und alles. Und es gibt überall männliche wie weibliche Begriffe. Ältere Schwester, älterer Bruder, jüngere Schwester, jüngerer Bruder. Es gibt überall männlich und weiblich und bei den wichtigsten Begriffen bei den Kampfkünsten, gibt es nur einen Unisexbegriff: Sifu, es gibt keinen weiblichen Sifu-Begriff, es gibt aber sehr wohl weibliche Sifus, das heißt dort, wo die im Rang eine ist, eine Frau oder ein Mann, ist sie im Rang eines Sifus, ist das so. Das ist interessant, weil da weiß man, dass Gleichberechtigung in den Geheimgesellschaften eigentlich schon immer vorhanden war. Da war es egal, ob die in dem Rang männlich oder weiblich ist. Weil es wäre auch damals, der Geschichte nach, kaum vorstellbar gewesen, dass eine Frau in freier Wildbahn Männer unterrichtet hätte. Nicht zur damaligen Zeit in China, nur in den Geheimgesellschaften waren die gleichberechtigt. Eine ganz interessante Anekdote eigentlich.“ (K_2, S. 44f / K_2-337)

Der Experte K_2 hält den Begriff „Si fu“ einerseits für einen „Machobegriff“, da mit der Bezeichnung „väterlicher Lehrer“ Frauen nicht mitbenannt würden. Andererseits betont er, Frauen im Besitz eines Meistergrades, seien auch in früheren Geheimgesellschaften immer gleichberechtigt gewesen. Dies zeige sich eben daran, dass es beim Begriff „Sifu“ nicht wie sonst üblich, männliche und weibliche Begriffe in Verwendung gebe.

Dies ist eine nette Anekdote, in der der Interviewpartner K_2 betonen möchte, wie tief Gleichwertigkeit der Geschlechter in seinem eigenen Konzept verwurzelt sei.

Wie im Kapitel 2 und 3 gezeigt wurde⁵ reicht das Erzählen von Legenden zur Überwindung klassischer Geschlechterrollenstereotype nicht aus. Es braucht für geschlechtersensiblen Unterricht konkrete pädagogisch-didaktische Maßnahmen, fundiertes Genderwissen und eine hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion bei Lehrpersonen und Teilnehmenden, um tradierte Muster geschlechterrollenstereotyper Verhaltensweisen aufweichen zu können. Im Rahmen des Interviews wurden vom Experten K_2 in diese Richtung keine Inhalte erwähnt. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotypen, Geschlechterhierarchien und deren Zusammenhang mit unterschiedlichen Gewaltformen scheint daher nicht im Fokus des Konzeptes zu liegen.

Der Experte K_2 zeigt allerdings ähnlich wie Interviewpartner K_1 in seinem

5 vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel „Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht“

Denken an einigen Interviewstellen das Vorhandensein klassischer stereotyper Rollenvorstellungen. Gewalttätige Computerspiele, Ganztageschulen und die finanzielle Notwendigkeit berufstätiger Frauen, die sich in weiterer Folge weniger um Kinder kümmern könnten, sieht der Experte K_2 als mögliche Ursachen von Gewalt. Im Kapitel „Der Mythos: Gewalt nimmt zu. Die heutige Zeit ist brutaler denn je“ wurde ausführlich dargelegt, dass es sich bei den Aussagen des Experten K_2 um stereotype und fachlich nicht korrekte Meinungen handelt.

Auch patriarchale Strukturen in fremden Ländern sieht der Experte K_2 als eine mögliche Ursache von Gewalt:

„Ja, klar doch. Jetzt einmal ganz grundlegend, das hat was mit der Stellung der Frau zu tun. (lacht) In den Ländern, wo die Frau nicht den Wert hat, den sie bei uns hat, wo wir sagen: O.k. wir schauen eigentlich darauf zumindest, ist da der Kanon, der gesellschaftliche Kanon ist bei uns in die Richtung, dass wir sagen O.k. Frauen und Männer sind komplett gleichberechtigt, auch wenn es bei Gehältern, bei Firmen nicht so ist, wissen wir eh die ganze Geschichte, wo es dann doch nicht so ist, wenn man hinter die Kulissen schaut. Oder ob die Stellung der Frau eine ganz andere ist und als Eigentum betrachtet wird oder so, na logisch, klar. (...) Da haben wir natürlich schon, da importierst du halt dann natürlich schon tausendvierhundert Jahre kulturelle Unterschiede, wir haben zwei Weltkriege gehabt, wir haben Aufklärung hinter uns, es ist halt bei uns etwas anders. Das ist so.“ (lacht) (K_2, S. 15 / K_2-115)

Der Interviewpartner K_2 sieht „unsere“ Kultur bereits fortschrittlicher an als jene in „fremden“ Ländern, in denen Frauen noch als Eigentum betrachtet würden. Er bemerkt, Frauen seien bei uns „komplett gleichberechtigt“, abgesehen von der vorhandenen Einkommensschere zwischen Frauen und Männern. Die Erfahrungen aus zwei Weltkriegen und der Aufklärung hätten im europäischen Kulturkreis dazu geführt, dass Unterdrückung und Gewalt an Frauen (in der Familie) kaum mehr passiere. Im Kapitel „Gewalterfahrungen - Frauen und Männer“ wurde dargestellt, dass dies nicht den Fakten entspricht.

Der Experte K_2 ist überzeugt, Frauen und Männer seien unterschiedlich sozialisiert und würden daher ein unterschiedliches Verhalten zeigen. Beim Schlagtraining hätten Frauen als das „sozialere“ Geschlecht beispielsweise häufiger Fremdmitleid als Männer:

„Weil Frauen haben oft dieses Fremdmitleid, ja. Die hauen im Training also, und sagen: ‘Entschuldigung, ist dir eh nichts passiert?’ Ja logisch, ist O.k. so. Frauen sind ja die viel sozialeren Wesen, ja. Der Mann denkt sich, wie könnte ich dem jetzt noch fester reinhauen, und die Frau haut oft hin und sagt: ‘Entschuldigung, wollte ich nicht.’ Ja. Um das abzubauen, und dass sie einfach sagen: ‘Wir schlagen nicht, weil wir es toll finden, sondern das Schlagen das letzte Mittel ist, um den anderen zu stoppen.’“ (K_2, S. 20 / K_2-143)

Auch andere Expertinnen und Experten (K_1, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_2, GP_1) gehen davon aus, Mädchen würden vermehrt zur Freundlichkeit erzogen, Buben dagegen könnten ihre Aggression in unserer Gesellschaft freier zulassen. Die Absolutheit, in der der oben zitierte Experte K_2 diesen sozialisierten „Geschlechtsunterschied“ allerdings sieht, ist eher als stereotypes Bild anzusehen.

Auch in weiteren Aussagen des Experten K_2 zeigen sich stereotype Ansichten:

„Also die Stärke vom Mann ist, dass er einfach von sich von Haus aus glaubt, dass er es kann, das ist in solchen Dingen, ein bisschen so naiv in diese Situation reinzugehen. Die Dreihundert, die in Sparta da an der Front gestanden sind, waren keine Nasa-Ingenieure. Und jede Gesellschaft hat irgendwo so Leute, die halt einfach immer als erstes sagen: ‘Ich bin dabei und mache.’ Das sind aber nicht unbedingt die, wie gesagt, die Wissenschaftler. Der Mann geht öfters blauäugig in die Situation herein, dafür ist bei den Frauen öfters so, dass die einfach weniger Angst haben, ja. Das ist dieser Kindesverteidigungsinstinkt, der dann auch gegen sich selbst gerichtet ist. Wenn zum einen sind sie schmerzresistenter oft und zum zweiten sind sie dann, wenn sie es wirklich durchziehen, dann machen die das. Wenn sie einmal mental so weit sind, dann sind unsere Frauen (lacht) ganz gute Waffen, sage ich einmal ‘unter Anführungszeichen’. Aber die sind dann viel resoluter glaube ich in der Ausübung, weil sie sagen so, das ist so, ich habe das so gelernt, ich verstehe, warum das so ist, dann mache ich das so.“ (K_2, S. 32 / K_2-235)

Männer würden vielfach eher naiv und blauäugig selbstbewusst in Selbstverteidigungssituationen wie Spartaner „an der Front“ hineingehen. Der „Kindesverteidigungsinstinkt“ von Frauen bewirke andererseits, dass diese in wirklichen Ernstsituationen weniger Angst hätten, schmerzresistenter seien und „es wirklich durchziehen“ auf resolute Weise. Auch an dieser Stelle äußert der Experte ein verallgemeinerndes Urteil auf Basis tradierter, stereotyper Rollenbilder.

Andererseits relativiert er, es gebe auch „sanfte“ Männer:

„Das ist wieder verschieden. Es gibt Männer, denen brauchst du es nicht zeigen, die sagen, wenn ich sage: ‘Mach weg’, dann macht der das weg. Es gibt Männer, die können keiner Fliege was zu leide tun, es gibt ja alles, das ist ja egal.“ (K_2, S. 32 / K_2-238)

An dieser Stelle versucht der Experte K_2 die Unterschiedlichkeit von Männern mit zwei konträren Beispielen von Stärke auf der einen, und Sanftheit auf der anderen Seite zu veranschaulichen. Was mit der Aussage „wenn ich sage: ‘Mach weg, dann macht der das weg.’“ gemeint ist, lässt sich nur vermuten. Es klingt für Außenstehende so ähnlich, als erhielte Terminator einen Auftrag zur Vernichtung von seelenlosen Robotern. Ob der Experte K_2 tatsächlich als Trainer seinen Teilnehmern befiehlt, etwas Unliebsames „wegzumachen“, bleibt offen.

Es stecken insgesamt viele Pauschalurteile in diesen Zitaten, die so vorgebracht werden, als seien geschilderte Beispiele Fixbausteine unserer Gesellschaft und der Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Der Experte K_2 spricht außerdem an, Männer seien kräftiger als Frauen, Frauen dagegen beweglicher und nachgiebiger:

„Aber klar, das (Selbstverteidigungs-)System aufgrund von Beweglichkeit und so, ist auf jeden Fall auf der schlanken bis weiblichen Seite. Weil du einfach mit der Kraft des Angreifers arbeitest und Frauen nicht so viele Muskeln haben, die ihnen im Weg sind. Das heißt der Mann denkt, na ja und vor allem beim Mann mangelt es da oft an Bewusstsein, weil der sagt: 'Ja siehst du, es funktioniert das mit Kraft eh, warum soll ich da so weich nachgeben lernen?' Klar, wenn er in der Runde der Kräftigste ist. Steht er aber einmal vor seinem Richter, der da kräftiger ist, dann denkt er: 'Oh Scheiße, hätte ich doch lieber mit der Frau ein Nachgeben üben sollen' Also da schon, aber wie gesagt, man kann jetzt, das ist so wie eine Plus-Minus-Liste. Da kannst du Vorteil auf der männlichen Seite sehen und Nachteile und auf der anderen Seite auch.“ (K_2, S. 32f / K_2-239)

„Die Kunst des Nachgebens“ taucht in vielen Kampfsportarten und Kampfkünsten auf und wird auch von Experten K_2 als wesentliches Prinzip im eigenen Selbstverteidigungskonzept genannt. Er meint, Männer hätten damit größere Schwierigkeiten als Frauen, denn ihnen sei ihre eigene vorhandene Kraft dabei „im Weg“. Allerdings stünde auch ein starker Mann möglicherweise irgendwann vor seinem noch stärkeren „Richter“, für den er mit der Frau gemeinsam besser hätte „Nachgeben üben sollen“. Der Experte stellt „Stärke zeigen“ und „Nachgeben“ als zwei gegensätzliche Pole dar, die jeweils geschlechtsspezifisch unterschiedlich leicht gelernt würden.

Der Experte K_2 gibt auch bezüglich des Umganges mit Konflikten und Gewaltsituationen ein stereotypes Pauschalurteil bezüglich des Verhaltens von Frauen und Männern ab:

„Der Mann vergisst oft das, was er dann trainiert hat. Das ist bei Männern viel öfters die Gefahr, weil es kommt dann irgendwo das Über-Ich heraus und dann kommt halt diese Gorillahaltung heraus, die Schwachstellen zu entblößen und dem andern so gegenüberzutreten in der Hoffnung, ihn doch unterordnen zu können. Dann bist du auf einer sehr kreatürlichen Ebene. Und die Frauen behalten natürlich dann doch eher die Fassung und ich merke das beim - der letzte Schülergrad ist der zwölfte, und da machen sie so einen psychischen und physischen Belastungstest. Und die Frauen, die einen machen wollen, Männer müssen, Frauen können ihn auf freiwilliger Basis machen, die meisten machen den ganz gern. Und dann merkst du, dass die eigentlich dann bis zum Schluss ihre mentale Konstitution behalten. Wo der Mann dann schon längst irgendwie die Dinge fallen lässt oder so oder dann jähzornig wird, bleibt die Frau dann doch noch und arbeitet quasi das Programm ab und so. Also das ist schon ganz interessant, ja.“ (K_2, S. 33 / K_2-243)

Männer würden in Ernstsituationen häufig Techniken vergessen, die sie trainiert hätten und stattdessen in einer „Gorillahaltung“ dem Gegner selbstbewusst die eignen körperlichen Schwachstellen entgegenhalten, um diesen körpersprachlich unterzuordnen.

Wie im bereits zuvor genannten Zitat, geht der Experte K_2 von einer gewissen tierischen Rohheit bei den meisten Männern aus. Während er auf die sanfte Zartheit und Nachgiebigkeit von Frauen und andererseits auch deren Effektivität und Entschlossenheit in Ernstsituationen ein Loblied singt.

Um den Lehrergrad zu erwerben, seien in kurzer Zeit bestimmte unterschiedliche intensive Szenarios von Angriffen, beispielsweise mit mehreren Angreifern, mit Waffen oder im Bodenkampf zu bewältigen. Männer würden dabei häufig gegen Ende des Tests teilweise schon jähzornig aufgeben, während Frauen bis zum Schluss ihre Fassung und mentale Konstitution bewahrten. In Nebensätzen wird erwähnt, Frauen könnten sich freiwillig für diese Testung melden, Männer seien allerdings verpflichtet ein solches Programm zum Erwerb des Meistergrades zu bewältigen. Trainierende Frauen würden diese Tests laut Aussagen des Experten K_2 meist gerne mitmachen. Dieses geschlechtsspezifische Reglement bei der Absolvierung der Prüfung zum Meistergrad und „Si fu“ widerspricht der zu Beginn dieses Kapitels angeführten Argumentation, Frauen seien zu Männern schon in früheren Geheimgesellschaften völlig gleichberechtigt anerkannt gewesen. Es scheint ein „Gentleman-Agreement“ zu sein, dass an Frauen bei Gurtprüfungen geringere Anforderungen gestellt werden als an Männer. Wer allerdings Teile von Abschlussprüfungen freiwillig absolvieren darf, wird später möglicherweise von Mitgliedern als „Sifu“ und Meisterin weniger kompetent gesehen.

In Summe neigt der Experte K_2 dazu, aufgrund von Einzelerfahrungen im Training Pauschalurteile zu typischen Verhaltensweisen von Frauen und Männern zu fällen. Diese Urteile scheinen allerdings nicht gerechtfertigt und fachlich belegt zu sein.

Während bekanntlich bei Sigmund Freud das „Es“ unsere Triebe repräsentiert und das „Über-Ich“ für die innere moralische Instanz und Wertvorstellungen beim Menschen steht, interpretiert im Gegensatz dazu der Experte K_2 das „Über-Ich“ als etwas triebhaft Tierisches, das vorrangig bei Männern zu Tage trete. Wie an mehreren Stellen im Interview versucht der Experte auch hier mit der Nutzung von intellektuellen Begriffen den Anschein hoher fachlicher Tiefe seines Wissens zu erwecken. Dies gelingt allerdings nicht, wenn die genannten „wissenschaftlich“ anmutenden Fachinformationen schlichtweg falsch sind.

7.8.3 Selbstverteidigungsexpertin K_3: „Der Unterschied zwischen Mann und Frau wird klar gemacht.“

Die Interviewpartnerin K_3 äußert sich nur wenig zu diesem Themenbereich. Die Frage, ob gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Geschlechtsrollenverteilungen, Geschlechtsrollenstereotype und Geschlechterhierarchien in Kursen thematisiert würden, beantwortet sie auf folgende Weise:

„Ja, kann sein in Frauenkursen, dass das thematisiert wird, weil es einfach gerade dazu passt oder ein Input kommt von einer Teilnehmerin. Also extra (...) Also es wird natürlich der Unterschied zwischen Frau und Mann wird natürlich klar gemacht und auch so das sich einschätzen lernen (...) wie viele Chancen hat man. Das wird schon thematisiert, klar.“ (K_3, S. 23f / K_3-371)

Sie scheint mit diesem Themenbereich wenig anfangen zu können und nennt lediglich, der Unterschied zwischen Mann und Frau werde klar gemacht und Frauen in Frauenselbstverteidigungskursen müssten erkennen, dass sie körperlich unterlegen seien und daher „einschätzen lernen, wie viele Chancen man hat“. Die Expertin setzt körperliche Geschlechtsunterschiede gleich mit gesellschaftlich sozialisierten Geschlechterrollen. Dieses fachliche Nichtwissen zeigt, wie weit eine bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechtsrollen, Geschlechtsrollenstereotype und Geschlechterhierarchien vom Denkmuster der Expertin K_3 entfernt zu sein scheint.

7.8.4 Selbstverteidigungsexpertin Fem_1: „Patriarchal denkende Männer fühlen sich alleine angegriffen durch die Anwesenheit einer starken Frau“

Im Gegensatz zu etablierten Selbstverteidigungskonzepten, richten feministische Konzepte einen bewussten Blick auf Geschlechterrollen und Geschlechterhierarchien in unserer Gesellschaft und sehen sie als wesentliche Ursache von Gewalt.

Die feministische Selbstverteidigungsexpertin Fem_1 thematisiert beispielsweise die Rolle von Medien als Verstärker für klassische Geschlechtsrollenstereotype in ihren Kursen:

„Ja, auf jeden Fall. Ich sage immer zum Beispiel, wir geben verschiedene Hausaufgaben, und eine von den Hausaufgaben ist, einfach zu sehen, wie Männer und Frauen stehen, welchen Platz sie in der Gesellschaft einnehmen, welche Themen angesprochen werden in gemischten Gruppen im Vergleich mit Frauengruppen. Und dass sie das im Fernsehen ganz bewusst anschauen sollen und dann die Rolle von Männern und Frauen tauschen. Gerade in Filmen und so, da kommt ein Held, der kommt und rettet eine Frau, weil eine Frau sich selber nicht retten kann. Oder dann gibt es das andere Extrem, dass eine Frau sich wehren kann, aber der Täter stirbt nie, er steht immer wieder auf und kommt wieder nach mit einem Messer und sie hat ihn fast abgeschlachtet und macht ‘Sch’ (zeigt eine Geste) und dann steht er wieder auf.“

Weißt du, all diese Angstmacherei, die da drinnen ist. Ich sage, Fernsehen ist Unterhaltung. Und das Wort Unterhaltung ist genau richtig, weil es 'hält uns unten', ja." (Fem_1, S. 12 / Fem_1-67)

Die Expertin gibt Teilnehmerinnen in ihren Kursen Aufgaben für zu Hause. Sie werden aufgefordert bewusst im Alltag zu beobachten, wie breit oder eng Männer und Frauen stehen, welchen Körperraum sie einnehmen und auch welchen Platz sie in der Gesellschaft oder welche Themen in gemischten oder in geschlechtshomogenen Gruppen unter Frauen angesprochen werden. Dies soll Frauen sensibilisieren dafür, ob beide Geschlechter gesellschaftlich gleichwertige Rollen einnehmen oder ob hierarchische Beziehungen vorhanden sind. Wenn „starke Helden“ Frauen in Filmen retten, im Gegenzug aber kaum starke Frauen als Vorbilder präsent sind, so habe dies Auswirkungen auf das eigene Verhalten und den eigenen Glauben an Wehrhaftigkeit von Frauen. Mit filmisch inszenierten Angstbildern von unbesiegbaren bösen Verbrechern, die immer wieder zurückschlagen, selbst wenn sie harte Schläge von Frauen kassieren, würden Frauen zusätzlich „klein“ gehalten. Die Expertin Fem_1 verwendet die Umkehrung des Wortes „Unterhaltung“ auf sarkastische Weise, um zu betonen, dass stereotype Rollenbilder in Filmen dazu geeignet seien, Frauen „unten“ zu „halten“ in einer untergeordneten gesellschaftlichen Rolle in patriarchalen Gesellschaftsstrukturen. Es werden in diesem Selbstverteidigungskonzept also stereotype Geschlechtsrollenbilder in einem starken Zusammenhang gesehen zu gesellschaftlichen, gewaltbringenden Hierarchien zwischen Frauen und Männern. Die Expertin Fem_1 gibt Mädchen und Frauen den Auftrag, gedanklich die gespielten Rollen der Geschlechter in Film und Fernsehen zu tauschen, um klassischen Stereotypen bewusst zu begegnen und diese aufzuweichen.

Die Expertin Fem_1 meint außerdem, zahlreiche Männer würden sich alleine von der Anwesenheit starker Frauen bedroht fühlen:

„Ja aber es macht einen riesigen Unterschied, ich hatte einmal in vor vielen Jahren, war ich in (Ort). Ich hatte sehr viele Selbstverteidigungskurse für Mädchen dort gemacht und die Mitarbeiterinnen haben gesagt: 'Kannst du bitte einen Vortrag halten, bitte kannst du einen Vortrag halten für unsere Mitarbeiter, es ist es so ein Kampf immer.' (...) Da bin ich dann hingekommen, ich habe von Frauen und Mädchen geredet, ich habe ganz bewusst kein einziges Wort über Täter, habe ich nie Täter in den Mund genommen, nie eine männliche Person genannt nichts, ich hatte nur über Frauen gesprochen. Nicht einmal irgendwie im Bezug auf Gewalt. Wirklich nur von Frauen und Mädchen. Und am Ende meiner Rede haben sie gesagt: 'Warum hasst du die Männer so, warum willst du die Frauen und Mädchen gegen die Männer hetzen.' Da kamen alle diese Dinge und ich habe gesagt: 'Hier ist mein Transkript, von dem, was ich geschrieben habe. Findest du ein Wort darin über einen Mann?' Wenn sie nicht im Mittelpunkt stehen, fühlen sie sich angegriffen. Weißt du? Wenn sie nicht im Mittelpunkt sind, egal, wenn sie nicht erwähnt sind, fühlen sie sich schon angegriffen. Das ist ein Angriff, weil sie meinen, ein Recht zu haben, immer im Mittelpunkt von ihrem Leben zu stehen. Und einfach diese Tatsache alleine, dass sie nicht erwähnt werden, verunsichert.

Überhaupt eine Frau, die irgendwas zu sagen hat, verunsichert auf eine Art und Weise, dass sie gleich auf Angriff gehen. Ich habe gesagt: 'Hey, ich habe euch gar nichts angetan, keinen Ton habe ich gesagt.' Aber ich werde als - Eine starke Frau ist eine Bedrohung für eine patriarchale Gesellschaft, ist klar. Und Männer, die sich damit identifizieren, fühlen sich schon angegriffen einfach bei meiner Anwesenheit oder die Anwesenheit von anderen Feministinnen. Wir brauchen nicht einmal den Mund aufzumachen, das führt zu einer Verunsicherung.“ (Fem_1, S. 24f / Fem_1-184)

Die Interviewpartnerin Fem_1 erläutert in diesem Zitat, wie abweisend männliche Mitarbeiter einer Institution reagierten, als sie einen Vortrag über Selbstbehauptung und Selbstverteidigung von Mädchen und Frauen hielt. Sie ist als feministische Selbstverteidigungstrainerin bekannt und äußert sich üblicherweise klar gegen patriarchale Machtstrukturen. Nach diesem Vortrag wurde der Expertin von zuhörenden Mitarbeitern vorgeworfen „gegen Männer zu hetzen“, obwohl sie kein einziges Mal das Wort „Täter“ in den Mund genommen hatte. Die Expertin Fem_1 ist der Ansicht, starke Frauen würden bereits durch ihre Anwesenheit auf Widerstand stoßen und Verunsicherung bei Männern auslösen. Wehrhafte Frauen, die sich entgegen klassischer stereotyper Geschlechtsrollen auf selbstbewusste Weise gegenüber Gewalt abgrenzen und selbstverteidigen, würden in patriarchalen Gesellschaftssystemen von vielen Männern als Angreiferinnen interpretiert. Feministinnen riefen alleine dadurch, dass sie Gleichberechtigung der Geschlechter forderten, Ängste hervor, sie würden gegen Männer hetzen und diese angreifen.

Die Expertin Fem_1 meint allerdings, auch Männer seien teilweise Unterdrückungen durch andere ausgesetzt, wenn sie nicht klassischen Geschlechtsrollenbildern entsprächen:

„Ich kann jetzt auch nicht Männer pauschalisieren. Es gibt auch Männer, die (...) nicht die typischen Männlichkeitsbilder haben, die auch gemobbt und (...) weißt du, vergewaltigt und angegriffen werden können und (...) 'gebullied' und so, ja auf jeden Fall kommen Männer in die ähnliche Situation, aber ich denke Männer unter Männern haben auch so ihre- (...) Kämpfe, ja, ihre 'Anerkennung machen', wer ist der Alpha hier, wer wird sich kleiner machen und so.

Es war wirklich ganz interessant: Ich hatte eine, ich weiß nicht, wie es sich benannt hat, es war so was mit Selbstverteidigung in einem gemischten Kurs für Frauen und Männern. Und es war von ein paar Männern, die irgendwie im Gefängnis gearbeitet haben als Sozialarbeiter oder irgendwas. Und die wollten irgendwie Strategien machen, wie du dich wehren kannst. Und ihre Strategie war: Klein machen, wegsehen, weißt du, 'Lass den anderen den Alphamann sein' und ich habe zu ihnen gesagt: 'Hey, das mag sein, dass dieses Konzept mit Männern hinhaut', aber ich habe gesagt, 'Das ist ein Todesurteil für Frauen'. Das geht gar nicht, wenn eine Frau ins Visier von dem Täter kommt, die muss einfach groß werden und stark werden und Augenkontakt machen und klar sein. Weißt du, kleiner in die Opferrolle zu gehen, das kennen wir schon, das hat uns dazu gebracht, dass- (...) dauernd welche von uns

vergewaltigt werden jeden Tag. (...) Es geht bei uns nicht um einen Machtkampf oder Anerkennung, es geht um unser Leben. (...) (lacht) Klar. Und wenn ein Mann mir so macht (zeigt eine Geste), dann muss ich sagen -, ausreichend beweisen, dass das nicht ein leichtes Spiel ist mit mir, dass er sich nicht mit mir anlegen kann.“ (Fem_1, S. 47ff / Fem_1-397-413)

Zu versuchen, sich in der Gruppe zu behaupten und eigene Interessen durchzusetzen oder aber sich dem „Alpha“ und Anführer einer Gruppe unterzuordnen scheint gerade in Extremsituationen wie in Gefängnissen eine heikle Entscheidung zu sein. Die Expertin ist überzeugt, Frauen müssten sich körpersprachlich und verbal groß machen gegenüber Tätern und zeigen, dass es kein leichtes Spiel habe, sonst seien sie gezwungen, in der von ihnen erwarteten Opferrolle zu verharren. Ironisch merkt die Interviewpartnerin Fem_1 an, zwischen Männern und Frauen würde es nicht um einen Machtkampf gehen, sondern um das eigene Leben. Sich in die gewohnte Opferrolle zu begeben, bedeute täglich für zahlreiche Frauen von ihren Männern vergewaltigt zu werden. Die Darstellung, Frauen seien gefährdeter als Männer, wenn sie nachgeben und nicht Stärke beweisen, ist ein pauschales Urteil, das allerdings nicht für alle Gewaltsituationen gültig ist.

Die Expertin Fem_1 geht davon aus, auch manche Buben seien schüchtern und hätten Schwierigkeiten ihre Rechte durchzusetzen:

„Schwer zu sagen, weil du hast auch Jungen, die sehr schüchtern sind, die kleiner sind. Nein, ich kann nicht sagen, gerade unter Kindern, dass es immer so klar eine Hierarchie gibt. Nein, ich kann das nicht so sagen, aber grundsätzlich würde ich sagen, dass klar Jungs eher erzogen lauter zu sein, präsenter zu sein mit ihren Wünschen, sie stellen ihre Wünsche mehr in den Vordergrund, wobei Mädchen sind ein bisschen zurückhaltender und friedlicher.“ (Fem_1, S. 18 / Fem_1-104)

Tendenziell würde Jungs eher zugestanden lauter zu sein und ihre Wünsche zu äußern, von Mädchen dagegen würde mehr friedliche Zurückhaltung verlangt, allerdings lasse sich dies nicht generalisieren.

Der bewusste Umgang mit Geschlechtsrollenbildern ist ein zentrales Element dieses Konzeptes, in dem fast ausschließlich Mädchen und Frauen unterrichtet werden. Dabei findet eine gezielte Auseinandersetzung mit stereotypen Rollenbildern beispielsweise von „männlichen Helden“ oder „schwachen Frauen“ statt.

Feministische Selbstverteidigungskonzepte richten sich fast ausschließlich an Mädchen und Frauen. Geschlechtsrollenstereotype bewusst aufzugreifen und versuchen aufzuweichen sollte allerdings auch ein zentrales Thema in Arbeit mit Buben und Männern sein, um nachhaltig erfolgreich zu Gewaltprävention beitragen zu können.

7.8.5 Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: „Sozialisation bedeutet die ‘Zurichtung’ der Geschlechter auf stereotype Rollen“

Geschlechterrollenstereotype bewusst aufzulösen und sich gegen patriarchale Geschlechterhierarchien aufzulehnen, ist auch ein zentrales Anliegen im feministischen Selbstverteidigungskonzept Fem_2.

Eine Expertin des Konzeptes Fem_2 sieht klassische Rollenzuschreibungen als „Zurichtung“ der Geschlechter im Laufe der Erziehung und Sozialisation, die nichts mit biologischen, natürlichen Gegebenheiten zu tun habe:

„Ja, und die Männer sind aktiv, Frauen passiv, Männer sind aggressiv, Frauen nicht, alles Blödsinn, alles. Auch nicht, dass wir von Grund auf oder von Geschlecht aus, lieber lächeln. Nein, das ist alles eine Zuschreibung, eine Rolleneine Zurichtung, eine Erziehungsgeschichte, ein gesellschaftliches Ding. Stelle ich total in Frage. Ich denke, es könnte so sein, dass Männer im Großen und Ganzen genauso friedliebend wären (lacht) und für eine egalitäre, nette, freundliche Gesellschaft eintreten wie Frauen. Ich stelle das einfach komplett in Frage.“ (Fem_2, S. 60 / Fem_2-518)

Es werde vorrangig Frauen zugeschrieben friedliebend zu sein, doch auch Männer könnten in gleicher Weise Interesse zeigen, in einer gesunden, egalitären Gesellschaft aufzuwachsen. Die Expertin Fem_2 betont Frauen wie Männer könnten gleichermaßen aktiv, passiv, aggressiv oder friedfertig sein.

Frauen oder Männer bewusst in bestimmten beruflichen Positionen entsprechend ihrer erwarteten stereotypen Geschlechtsrolle einzusetzen, hält die Expertin Fem_2 ebenfalls für völlig unpassend und sexistisch:

„Das kannst du ja auch unter Geschlechtersensibilität fallen lassen, dass man sagt: ‘Ja Frauen sind halt friedlicher und deswegen brauche ich Frauen im Betrieb, weil die schaffen ein besseres Betriebsklima.’ Die Variante gibt es ja auch, die ist ja genauso zum Kotzen. Also ich finde, dass Frauen in allen Berufen einen Zugang haben müssen, aber das läuft dann so ab: ‘Na da holen wir ein paar Frauen, weil die sind irgendwie sozialer, die halten die Männer ein bisschen unter der Kontrolle. Weil nur Männer, da geht es so arg ab.’ Da setzt man ein paar Frauen hinein, die versuchen das ein bisschen sozialer zu machen, das ist genauso sexistische Scheiße, vereinfacht gesagt.“ (lacht) (Fem_2, S. 63 / Fem_2-554)

Die Expertin Fem_2 zeigt sich im angeführten Zitat sehr wütend und aggressiv darüber, dass Frauen im Beruf häufig wie selbstverständlich eine soziale Rolle zugedacht wird. Sie findet das „zum Kotzen“ und „genauso sexistische Scheiße“. Warum sie an dieser Stelle eine recht harte, zornige Sprache wählt, ist schwierig zu deuten. Möglicherweise liegt dies an einer großen inneren Wut über die zahlreichen gesellschaftlichen Nachteile, die Frauen aus tradierten Geschlechterrollen und Geschlechterhierarchien erwachsen. Nachteile aufgrund stereotyper Erwartungshaltungen erwachsen allerdings auch Männern. Um Veränderungen in jahrhunderte-

lang „eingefahrenen“ gesellschaftlichen Strukturen bewirken zu können, braucht es, auch wenn dies manches Mal schwierig ist, dennoch ein reflektiertes, friedliches, beständiges, geduldiges, achtsames, klares und gegebenenfalls abgrenzendes Kommunizieren und Handeln. Kampfansagen führen zu weiterer Polarisierung.

Die Expertin von Fem_2 prangert außerdem an, dass klassisch weibliche Tätigkeiten und Eigenschaften in unserer Gesellschaft weniger Wert besäßen:

„Weil es ja schon so ist, dass quasi Tätigkeiten oder Verhaltensformen, die man jetzt klassischerweise Frauen zuschreibt, in einer sexistischen Gesellschaft, die gelten ja sozusagen auch so als minderwertig. Also heulen, sich fürchten, leise sein keine Ahnung. (...) Genau, und dass auch nicht, wo es darum geht, dass die auch nicht einfach nur minderwertig sind. Also die sind auch nicht zu überhöhen, aber die sind ein Ausdruck von einer Lebendigkeit. Und das ist bei Männern nicht anders. Sie fürchten sich auch manchmal, die heulen auch manchmal, die haben einen anderen Druck wie Frauen, das glaube ich schon, aber eine Lebendigkeit, da gehören die Facetten dazu, das was dann, aber da gibt es aber auch Sachen sozusagen Frauen, und die sind minderwertiger, und wenn du leiser bist: 'Jetzt sei nicht so eine Maus', oder, zum Beispiel- Und die Frage ist ja, warum kann nicht auch eine leise sein, ja. Die Frage ist nur eher, kann sich jede ausdrücken, kommt- wird jede gesehen auch, aber, es ist nicht das Ideal: 'Du musst möglichst laut und poltern.'“ (Fem_2, S. 66f / Fem_2-586)

Heulen, sich fürchten, leise sein gelte in unserer Gesellschaft als minderwertig. Diese Eigenschaften würden vorrangig Frauen zugeschrieben und zugestanden, sie seien allerdings Ausdruck von Lebendigkeit und Vielseitigkeit, die auch Männer in sich tragen. Diese stünden unter höherem gesellschaftlichem Druck, sich vermeintlich „weibliche“ und sanfte Eigenschaften nicht eingestehen zu dürfen. Die Expertin kritisiert, dass eine „ruhige, kleine Maus“ nicht genauso von anderen „gesehen“ werde und geachtet sei, wie jemand, der „laut poltert“. Jeder Mensch hätte allerdings das Recht, leise zu sein und dennoch gleiche Wertschätzung zu erfahren.

Außerdem hält die Expertin die Forderung, endlich mehr Frauen in Männerberufen einzusetzen teilweise für unangebracht:

„Genau, genau und das rennt aber auch in vielen Ebenen, weil ich mir denk, auch strukturell, ist es finde ich gerade in der Diskussion 'Frauen in Männerberufe', da hast du es zum Beispiel auch total. Es wird immer geredet, dass Frauen, das finde ich total lustig, das heißt dann immer 'Frauen sind Lehrlinge', oder Berufsbildung: 'Frauen sind vor allem nur in zwei Berufen und sie müssen doch endlich lernen, auch einmal in andere Berufe zu gehen.' Da stimmt schon etwas daran, aber Friseurin und Verkäuferin ist ein Teil, sage ich jetzt einmal. Also ist ein Teil an Arbeit in der Gesellschaft. (...) Genau, da ist ja eher die Frage, warum ist es nicht höherwertig. Aber dann wird das Manko, das Problem sind die Frauen, weil die sind ja 'nur' Verkäuferin, die überlegen sich nur Friseurin und Verkäuferin zu werden. Und das ist das scheinbare Problem. (...) Oder Kindergärtnerin. Und warum ist das nicht genauso bezahlt wie, ich weiß es nicht welcher Beruf, sondern das Problem ist, warum überlegen sich Frauen nur die Arbeiten, aber die sind Teil unserer gesellschaftlichen Arbeit, die notwendig sind.“ (Fem_2, S. 67f / Fem_2-598)

Einerseits sei natürlich sinnvoll, wenn Frauen, nicht ausschließlich in klassische Dienstleistungsberufe oder soziale Berufe wie Friseurin, Verkäuferin oder Kindergärtnerin drängen. Andererseits hinterfragt die Expertin Fem_2, warum diese Berufe in unserer Gesellschaft nicht mehr Ansehen und eine höhere Entlohnung mit sich bringen. Sie seien im Grunde ein gleich wichtiger Teilbereich und es würde darin sehr wertvolle Arbeit für unsere Gesellschaft geleistet, ähnlich wie beispielsweise von Menschen in naturwissenschaftlichen Berufen.

„Weil ich bin zum Beispiel so einen anderen Weg gegangen. Ich bin in eine Mädelschule gegangen, habe kochen und Dings gelernt und für mich war dann eine totale Rebellion, das komplett zu verweigern. Gleichzeitig gibt es aber dann die Auseinandersetzung auch, wo ich mir denke klar, also kochen ist auch ein Handwerk und das ist auch eine Qualität uns zu gut ernähren. (lacht) Ich habe vor allem von der Verweigerung gelebt, das war total notwendig, weil mich das genervt hat, dass wir da alle kochen und Kinder wickeln lernen haben müssen mit 16 Jahren. Das fand ich echt Scheiße. (...) Meine Rebellion hat geheißen, ich habe mich vor allem lang von Wurstsemmeln ernährt, weil ich mir gedacht habe, kochen ist unnötig. Also da weiß ich etwas Besseres zu tun wie kochen, oder so. Und es ist kein leichter Weg da herausgekommen, so meine ich nur, also- (...) Ja, ja das war halt dann für mich auch mit einer totalen Rebellion verbunden, essen, kochen, Scheiße - putzen, Scheiße, (lacht) ich habe etwas Besseres zu tun.

Aber ein Klo muss geputzt werden. Genau, deswegen kann ich das nicht so- (...) Das birgt auch die Gefahr, dass sozusagen, indem man diese Dinge wieder abwertet, die den Frauen zugeordnet werden, eine Selbstverachtung, der Abwertung. (...) Der Selbstabwertung, nämlich auch der eigenen Geschlechtsabwertung und daraus wieder resultiert, es ist so, ich denke mir diese eigene Rebellion ist ganz was Wichtiges, aber die Gefahr liegt schon auch in dem genau wieder dich selber eigentlich, indem du andere Frauen, die das machen, verachtest und zurück zu verachten. Und das finde ich, das was ich jetzt sehr viel sehe, so, dass Frauenverachtung sich ganz woanders neu verankert. Also das finde ich schwierig, aber das finde ich genau das Wichtige, dieses in Frage stellen.“ (Fem_2, S. 74f / Fem_2-652)

Die Expertin Fem_2 erörtert ihren eigenen Weg, wie sie sich früher als Mädchen gegen klassische Geschlechterrollenzuteilungen gewehrt habe. Kochen, putzen, Kinder versorgen wurde für sie als 16-jährige zu etwas Uninteressantem und Nutzlosen, da es in der Gesellschaft im Vergleich zu anderen Tätigkeiten wenig geachtet wird. Sie selbst wollte nichts damit zu tun haben, weil sie sich für diese „niedrigen“ Tätigkeiten zu schade war. Später erkannte sie, dass in dieser Ablehnung sozial wichtiger Tätigkeiten, die zum Großteil von Frauen ausgeführt werden, auch eine Form der Verachtung und Selbstabwertung von Frauen liege, der sie sich nun nicht mehr anschließen möchte. Starke Frauen, die sich gegen klassische Geschlechterrollen bewusst auflehnten und versuchten stattdessen männlich tradierten scheinbar „höherwertigen“ Tätigkeiten nachzugehen, liefen Gefahr, andere Frauen abzuwerten. Rebellion gegen die zugeordnete Geschlechterrolle zu leben brauche differenzierte Blickwinkel, um nicht neue Stereotype hervorzubringen.

Die beiden Expertinnen von Fem_2 merken an, es werde außerdem immer schwieriger für Mädchen und Buben, mit ihrem Körper zufrieden zu sein. Die Interviewpartnerinnen prangern das gängige Schönheitsideal an, das mittlerweile hohen Druck auf beide Geschlechter ausübe. Auch die Tatsache, dass in diesem Zusammenhang Intersexualität als ebenso gesunde Kategorie gar nicht vorkomme, wird von ihnen kritisch betrachtet. Mädchen wie Jungen trügen zahlreiche Zweifel in sich: „Ich kann nicht sein wie ich bin. Ich bin zu dick oder zu dünn. Hat meine Kleidung die richtige Marke?“ Mädchen seien dabei mehrfach von Herrschaftszwängen betroffen. Konsumzwänge, das mit den unterschiedlichen Geschlechterrollen verbundene, erwartete Schönheitsideal und patriarchale Machtstrukturen würden ihr Leben einengen.

Fem_2_1: „Ich finde halt, dass so diese Selbstoptimierung, also eh was du schon ein bisschen angesprochen hast, also diese Zurichtung über Körper, das ist schon noch einmal total massiv. Also dieses, vom Rasieren bis zum Glätten, Piercing und mittlerweile ist ja das noch einmal viel massiver, auch diese ganze plastische Chirurgie, wo sie jetzt die Brüste, Vulvalippen, also das gehört für viele schon so zum Selbstverständnis so quasi, den Körper immer wie er sein soll, (lacht) zurechtschnipseln oder so. Das ist total viel massiver geworden. Das ist ein Wahnsinn auch (...) Weil es hängt ja ganz viel zusammen, wie ist eine Gesellschaft organisiert und was sind sozusagen die Ansprüche. Weißt du wie ich das meine? Also was sind die Erwartungen und die Ansprüche daran. Das verändert sich ein bisschen, also, das hat sich ein bisschen verändert, glaube ich, aber es ist nicht besser geworden.“ (lacht) (Fem_2, S. 72 / Fem_2-630)

Fem_2_2: „Weißt, das ist alles so scheinbar freiwillig, ja, dass sich die Frauen die Haare glätten, die Haut bleichen, dass der Busen vergrößert, verkleinert wird, das ist so scheinbar freiwillig alles, ja. (...) Es ist ja so individuell und freiwillig und wir können ja so viel entscheiden. (...) In Wahrheit ist es ein Wahnsinn! Was zählt als das Schönste oder Beste, und irgendwie geht das brutalst über die ganze Welt. Und dieses Dagegenstellen natürlich, ich meine, das musst du als einzelne, das ist ja hart, natürlich macht man mit. Also, ist ja logisch, auch. Da brauchst du ein anderes Netz um zu sagen: 'Da machen wir jetzt nicht mit. Das ist so, und da nehm ich mich nicht aus, ja.'“ (Fem_2, S. 72f / Fem_2-636)

Derzeit lebten wir in unserem Kulturkreis in einer Zeit, die suggeriere, wir seien sehr frei in unserem Tun und könnten individuell entscheiden, was wir wollen. Doch es handle sich dabei nur um eine scheinbare Freiwilligkeit und individuelle Freiheit. In Wahrheit seien Menschen, und insbesondere junge Menschen massiven Zwängen unterworfen, einem (Schönheits-)Ideal zu entsprechen, das kaum zu erfüllen sei. Dennoch präge das Streben nach diesem Ideal das eigene Selbstverständnis. Der eigene Körper werde mitunter brutal gestählt und „zurechtgeschnipselt“. Sich einerseits zahlreichen stereotypen Rollenerwartungen und einer damit verbundenen „Entkörperung“ erfolgreich entgegenzustellen, bedürfe einer starken Persönlichkeit und gleichzeitig ein tragendes soziales Netz, auf das nur wenige Menschen zurückgreifen könnten.

Die Expertinnen von Fem_2 sprechen außerdem an, Buben würde im Laufe ihrer Erziehung und Sozialisation viel eher zugestanden, laut und aggressiv zu sein als Mädchen:

„Aber dass quasi auch Buben viel mehr an Aggressivität oder laut sein oder so zugestanden wird. Das ist halt ein Bursch und der ist halt ein bisschen ein wilder. Und bei einem Mädels, ich glaube, erzählen ja viele, wenn welche aufstehen, sich wehren oder etwas sagen oder eingreifen oder dann bist halt viel schneller hysterisch, übertrieben, eine Furie. Also da gibt es- (...) Also, du kriegst andere Zuschreibungen, und das macht etwas mit dir. Also und da glaube ich gibt es Unterschiede. Genau, wenn du da die Spielverderberin bist, oder hysterisch bist, wenn du dich aufregst über einen sexistischen Witz (...) macht das etwas anderes mit dir. Wenn du ein Bub bist und du da irgendwo die Klappe aufreißt, dann bist du halt irgendwie so ein vorlauter Bub oder so. (...) Du willst keine Zicke sein, aber du willst aber schon ein Held sein sozusagen.“ (lacht) (Fem_2, S. 79f / Fem_2-706)

Mädchen und Frauen, die sich aggressiv auflehnen oder sich wehrten, seien in ihrem Umfeld schnell als Furie, Zicke oder Spielverderberin, die keinen Spaß verstehe, abgestempelt. Laute, aufrührerische Buben und Männer dagegen genossen häufig Heldenstatus.

Diese unterschiedliche Bewertung von Verhalten „mache etwas“ mit Mädchen und Frauen und deren weiteren Verhalten in Konfliktsituationen:

„Wenn es einmal soweit ist, aber das macht einfach, das wird ganz verschieden bewertet werden, sehe ich und das macht natürlich etwas aus, wie man sich im Weiteren verhält und es bedeutet auch eben, wie gesagt, ein ganz ein anderes zu sich stehen, bei sich sein.“ (Fem_2, S. 80/ Fem_2-712)

Für Mädchen und Frauen sei es schwieriger „zu sich“ und eigenen Bedürfnissen zu stehen, wenn diese in einem sexistischen und machtbestimmten Umfeld groß würden.

Eine Expertin Fem_2 berichtet von einer Frau aus ihrem Selbstverteidigungskurs, die ihren gesamten Freundeskreis verlor, weil sie sich gegen sexistische Witze auflehnte:

„Weil einzelne Frauen haben ja ganze Freundeskreise schon verloren, weil sie diesen Sexismus nicht ertragen wollten. Und da muss man stark genug sein dafür, ja. (...) Eine hat den ganzen Freundeskreis verloren. (...) Weil sie den Sexismus wirklich nicht so hinnehmen und aushalten wollte beim Zusammensein. Und dass es dann die anderen Freundinnen halt auch zu (...) das war denen zu steil, was ja verständlich ist, du verlierst ja dein gesamtes Umfeld.“ (Fem_2, S. 80f / Fem_2-720)

Die Expertinnen Fem_2 betonen, Konflikte fänden nicht in einem machtfreien Raum statt:

„Also es gibt ja, klar gibt es in Konflikten verschiedenes Verhalten, aber Konflikte spielen sich selten in einem machtfreien Raum ab, auf einem gleichgestellten (...) oft sind ja Konflikte schon Teil von einem Herrschaftssystem auch. Und da gibt es natürlich die Erfahrung von Niederlagen oder Gewinnen (...) auch in der Geschlechtshierarchie, klar.“ (Fem_2, S. 79 / Fem_2-696)

Jeder Konflikt sei Teil eines Herrschaftssystems und durch dieses mitbestimmt. Den Zusammenhang vorhandener Konflikte zum vorhandenen Machtgefälle einer patriarchalen, hierarchisch strukturierten Gesellschaft dürfe bei individuellen Konflikten nicht vergessen werden. Unterschiedliche Erfahrungen der Geschlechter bei erfolgreichen Konfliktlösungen beziehungsweise Misserfolgen würden jedes weitere Verhalten in Macht- und Gewaltsituationen mitbestimmen.

Die beiden Expertinnen sehen großen Bedarf für Buben und Männer vermehrt über patriarchale Strukturen und ihre eigene Rolle darin zu reflektieren. Männer würden vielfach ihre Männlichkeit durch ein sich „Darüber stellen“ über Frauen definieren und nicht aus dem Selbstverständnis tatsächlicher Gleichwertigkeit. Reflektierte Männerbewegungen sollten daher stereotype Bilder von Männlichkeit auf ähnliche Weise wie feministische Frauenbewegungen in Frage stellen. Männer seien Teil der patriarchalen Gesellschaft und würden kaum schaffen, aus klassischen Rollen auszubrechen (Fem_2-654).

„Genau, und das glaube ich, ist ein großes Handicap. (...) Für uns ist es auch ein Problem, für uns Frauen, weil wir damit konfrontiert sind. Aber für sie selber ist es auch ein großes Problem, wenn man jetzt von einer Gesellschaft träumt, die solidarisch und gleichwertig ist.“ (Fem_2, S. 75f / Fem_2-656)

Sowohl für Frauen, als auch für Männer sieht die befragte Expertin ein großes Problem in einem Verhaftet-bleiben in klassischen Geschlechterrollen. Beide Geschlechter erlebten Einschränkungen durch patriarchale Strukturen und Rollenmuster. Solange klassische Geschlechterhierarchien wirkten, sei eine solidarische, gleichwertige Gesellschaft kaum möglich.

Das Selbstverteidigungskonzept Fem_2 versteht sich als politische Bewegung gegen patriarchale Machtstrukturen und außerdem gegen soziale Ungleichheiten und die rücksichtslose Orientierung unserer Gesellschaft am Wirtschaftswachstum:

Fem_2_2: „Und ich denke mir das neoliberale Konzept ist so, dass die Individualisierung, das Egoistische, Egozentrische, das auch ich alleine brauche, keine Ahnung, das wird sehr gefördert und ist sehr modern und auch dass, da gehört auch dazu, eine gewisse Härte, die jetzt sehr modern wird. Ein Nichtmitgefühl, nicht Mitkriegen, wie es anderen dabei geht ja, sondern sich ganz bewusst auf den eigenen Vorteil, den eigenen Gewinn, die eigene Teilhabe an dieser Macht zu konzentrieren, was für Frauen auch modern wird. Und das ist etwas, was ein Konzept hat, was bewusst herbeigeführt wird, und was jetzt gerade zu dieser Maskulinisierung und, was ich ganz am Anfang

angesprochen habe, Militarisierung, mehr nationales Zusammenhalts-gefühl auf einer sehr, ich nenne es brutal, so wie ich es sehe, kriegerischen Basis. Das ist absolut modern und sehr gefährlich und das wollen natürlich Frauen auch mitmachen und das greift auch schon und da kommt es zu diesem Bild der absolut Fähigen und es geht wirklich darum, (...) kalt zu werden, also kalt, Gefühlen keinen Platz zu geben. Und da sehe ich (Name des eigenen Selbstverteidigungskonzepts) schon als, also es geht genau in die Frage, also gesellschaftliche Rahmenbedingungen und da finde ich so ein neoliberales Konzept durchaus einen wesentlichen Faktor.“ (Fem_2, S. 48f / Fem_2-600)

Fem_2_2: „Und ich glaube, (Name des eigenen Selbstverteidigungskonzepts) soll eher dazu beitragen, Dinge wieder in Frage zu stellen.“

Fem_2_1: „Ich finde, da diese eine Firma, die Werbung gemacht hat: Geiz ist geil, das fand ich dann auch so-“,

Fem_2_2: „Ja das stimmt, das sagt so viel aus.“

Fem_2_1: „Vereinfacht, also das muss man sich überlegen, das sagt total viel aus, dass das sozusagen ein Werbegag sein kann sozusagen. ‘Geiz ist geil’, das finde ich spricht genau Bände, um es kurz zu sagen.“ (lacht)

Fem_2_2: „Ja, genau.“

Fem_2_1: „Okay, soweit zu Geschlechterrollen.“ (lacht) (Fem_2, S. 69f / Fem_2-616)

Selbstverteidigung wird in diesem Konzept sehr umfassend und politisch gedacht. Zentral sei das Aufbrechen klassischer Rollen. Es gehe dabei vorrangig um Geschlechterrollen, aber auch andere hierarchische Systeme und Ungleichheiten, die beispielsweise das Wirtschaftssystem hervorbringe. Die Expertinnen des Konzeptes lehnen sich auf gegen ein Kaltwerden, gegen Egoismus und Egozentrismus, der in unserer heutigen Leistungsgesellschaft gefragt sei, und nach dem auch mittlerweile viele Frauen strebten. Dies gehe auf Kosten sozialer Werte, die zweitrangig seien beim eigenen Durchsetzen gegen (wirtschaftlich) Schwächere. Die beiden Interviewpartnerinnen nehmen eine „Maskulinisierung“, Verrohung und Kälte in der Gesellschaft wahr, in der beide Geschlechter soziales Denken und Zusammengehörigkeitsgefühl eher hintanstellen vor eigenen Vorteilen und Freiheiten. Eine Interviewpartnerin scheint mit ihrer abschließenden lachend vorgebrachten Bemerkung „Okay, soweit zu Geschlechtsrollen.“ einerseits das eigene Selbstverteidigungskonzept ironisch aufs Korn zu nehmen. Sie ist sich bewusst, dass diese Definition und Kritik von Geschlechtsrollenverteilungen und sozialen ungerechten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Hierarchien, wie sie hier diskutiert wird, sehr weit gesteckt ist. Allerdings versteht sich dieses Selbstverteidigungskonzept unter anderem als politisches Mittel, das aus der Frauenbewegung heraus entstand und deren klassische Themen jeglicher sozialer Ungleichheiten aufgreift. Gleichzeitig steckt in dieser kurzen humoristischen Anmerkung möglicherweise auch ein gewisser Stolz über eben diese breit „ausgestreckte helfende Hand“ und Sicht

von Hierarchiebewusstsein, das sonst kaum ein anderes Selbstverteidigungskonzept in sich vereint.

In weiteren gesellschaftspolitischen Zitaten sprechen die Expertinnen einen Wandel in Denkmustern feministischer Theorien an. Innerhalb der „queeren“ feministischen Frauenbewegung gebe es Tendenzen, den Blickwinkel auf das klassische weibliche und männliche Geschlecht aufzulösen. Eine befragte Expertin von Fem_2 sieht diese Entwicklung allerdings widersprüchlich, da dies auch einen Rückschritt in der Frauenbewegung bedeuten könne. Der etablierte Feminismus „sitze“ einerseits sehr stark auf Geschlechtsrollenstereotypen „drauf“ und trage damit teilweise zu deren Konstruktion bei. Allerdings gingen bei einer völligen Auflösung der Kritik an männlichen und weiblichen Geschlechtsrollenstereotypen und dem alleinigen Ruf nach Individualität auch Teile von jenen Entwicklungen verloren, die die Frauenbewegung bereits erkämpft habe. „Existenzen von Frauen“ würden damit erneut „zum Schweigen gebracht“ und deren Benachteiligungen in patriarchalen Gesellschaften vergessen. Den Menschen in seiner Individualität zu betrachten und ihn nicht auf sein Geschlecht zu reduzieren sei ein sinnvoller Zugangsweg und eine Chance eine egalitäre Gesellschaft zu schaffen, allerdings dürfe nicht vergessen werden, dass dennoch geschlechtsspezifische Benachteiligungen und Geschlechtsrollenstereotype noch immer wirksam seien. Geschlechtssensibilität bedeute daher stereotype Geschlechtszuschreibungen nach wie vor in Frage zu stellen (Fem_2-541-560).

Die beiden Expertinnen Fem_2 sehen „Geschlecht“ in jedem Fall als eine politische Kategorie:

„Also ich wollte noch sagen, dass, also für mich, das eine ist, dass es überhaupt das Geschlecht, wenn man es jetzt theoretisch sagt, eine politische Kategorie ist, sage ich jetzt einmal. Also dass man überhaupt kapiert, dass über Geschlecht Herrschaft passiert, Ungerechtigkeit und Gewalt usw. Also das ist ja das, was die Frauenbewegung auch überhaupt sagt: Als Frau zu kapieren, dass wir in einer Gesellschaft leben, wo aufgrund des Geschlechts, Macht ausgeübt wird, Benachteiligungen, Diskriminierungen, Gewalt, Einschränkung usw. usw. Da überhaupt, darüber ein Bewusstsein zu entwickeln, das finde ich als etwas total Wesentliches und damit verbunden, aber auch, das zu überlegen: Was ist eine Gesellschaft, wo Frauenbefreiung eine Grundlage ist, weil das eine ist das Egalitäre, also dass es egal ist, ob du ein Mann oder eine Frau bist, oder intersexuell, wenn man das dazu nimmt, es gibt einmal ein bisschen mehr.“ (Fem_2, S. 60f / Fem_2-524)

Frauen würden in einer Gesellschaft leben, in der sie aufgrund ihres Geschlechtes Macht und Herrschaft ausgesetzt seien. Sie würden zahlreiche Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen, Diskriminierungen und Gewalt erfahren. Ziel der Frauenbewegung, der sich dieses Konzept auch verbunden fühlt, sei die Herstellung einer egalitären Gesellschaft, in der es egal sei, ob man ein Mann, eine Frau oder ein intersexueller Mensch sei (Fem_2-524).

Eine Expertin von Fem_2 berichtet von einer erlebten Episode in einem Selbstverteidigungskurs, das verdeutlicht, wie sehr unterschiedliche Stärken und Schwächen von den persönlichen Erfahrungen abhängen.

„Also ich kann mich erinnern, wir haben einmal einen Selbstverteidigungskurs gehabt von Frauen, die alle als Putzfrauen gearbeitet haben, das war so innerhalb von einem Betrieb. Und das hat eine organisiert. Das heißt die waren alle Hacklerinnen und vertraut mit körperlicher Arbeit und die haben über ihre Kraft auch Bescheid gewusst sozusagen. Und so die Frage nach so einem Tag mit viel körperlichen Training, ob es da einen Muskelkater gibt oder so, das war für sie ein Gelächter, weil sie gesagt haben: ‘Du, wir schleppen tagtäglich unsere Putzkübel hinauf und hinunter und schrubben die Böden, Muskelkater haben wir keinen.’ Also, wollte ich noch sagen, da gibt es auch noch ein anderes Selbstverständnis glaube ich, was welche alltäglich tun, oder was sie arbeiten.“ (Fem_2, S. 78f / Fem_2-694)

Frauen, die gewohnt seien körperlich hart zu arbeiten, hätten auch ein ganz anderes Selbstbewusstsein bezüglich ihrer körperlichen Fähigkeiten als jene, die ihre eigenen Kräfte nicht aus Erfahrung einschätzen könnten.

Die beiden Selbstverteidigungsexpertinnen von Fem_2 betonen, es gebe keine „typischen“ Stärken oder Schwächen der unterschiedlichen Geschlechter (Fem_2-619).

„Und per se würde ich einfach immer nur sagen, also wegen Stärke, Schwächen, ich traue jeder Frau und jedem Mädels alles Gute und alles Böse dieser Welt zu, weißt du. Ich würde nie, für mich gibt es nicht etwas, wo ich mir denke, das können sie besser, das können sie weniger, sondern per se traue ich ihnen sozusagen (lacht) alles Gute und alles Böse in der Welt, vereinfacht gesagt, zu. (...) also für mich gibt es generalisierend nicht etwas, wo ich Frauen mehr zutraue oder weniger.“ (Fem_2, S. 73 / Fem_2-637)

Es ist der befragten Expertin wichtig anzumerken, Mädchen und Frauen hätten die gleichen Talente und Stärken wie Männer und seien gleichermaßen zu Gutem wie Bösem fähig.

7.8.6 Selbstverteidigungsexpertin Fem_3: „Mädchen reagieren eher mit Depression und Autoaggression“

Deutlich weniger gesellschaftspolitisch engagiert wie die Expertinnen von Fem_2, aber in der Praxis dennoch in feministischem Gedankengut verankert, zeigt sich eine Expertin des Selbstverteidigungskonzept Fem_3, dessen Gründerin sehr intensiv in der Frauenbewegung aktiv war.

Die befragte Expertin Fem_3 sieht im Erkennen-können, in welchen Bereichen Mädchen und Frauen nicht gleichwertig behandelt werden, eine wesentliche Voraussetzung, um Geschlechterhierarchien auszugleichen. Trotz Gleichbehandlungsgesetz lebten Frauen dennoch im Alltag häufig nicht gleichberechtigt. Mädchen seien viel häufiger als Buben sexistischen Angriffen ausgesetzt. In Selbstverteidigungskursen könnten sie Strategien im Umgang damit entwickeln. Mit geschlechtssensiblen Angeboten wie beispielsweise „wilden“ Spielen für Mädchen oder „sanften“ Spürübungen für Buben könne man stereotypen Rollenbildern entgegen steuern. Mädchen würden außerdem in Kursen informiert über Interventionsstellen gegen Gewalt, an die sie sich im Ernstfall wenden könnten (Fem_3-556, Fem_3-509).

Als Sozialarbeiterin nimmt Fem_3 unterschiedliche Ausprägungsformen aggressiver Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen wahr:

„Mhm glaube ich schon, wir haben ganz viele Mädels, die depressiv sind, wenn etwas vorgefallen ist in ihrem Leben, dann reagieren sie ganz oft mit Depression. Manche auch mit Aggression, aber es ist ja quasi wie eine Autoaggression, eine Depression. Oder auch selbst Beschimpfung oder was weiß ich. Ich glaube, dass da Burschen schon manchmal anders um gehen. Es gibt auch viele, die sich auch selber auch dann runtermachen.“ (Fem_3, S. 23 / Fem_3-237)

Mädchen würden, wenn etwas Schlimmes in ihrem Leben vorgefallen sei, häufiger mit Depressionen und Autoaggressionen agieren und sich teilweise selbst „runtermachen“, während Buben tendenziell ihre Aggressionen eher nach außen trügen.

Um Mädchen in ihrem Selbstbewusstsein zu bestärken, versucht die Expertin in ihren Kursen sie aus ihrer vermeintlichen Opferrolle wegzuführen. Gemeinsam mit ihnen analysiert sie beispielsweise das in Filmen oftmals erzeugte stereotype Frauenbild als klassisches Opfer. Sie gibt Kursteilnehmerinnen den Auftrag, zu beobachten, wie hilflos Frauen häufig in Filmen auf Gewalt reagierten, um später im Selbstverteidigungskurs wehrhafte Lösungen aufzuzeigen. Der Versuch zu analysieren, wie Regisseure durch unterstützende Wirkung von Musik und Schnitt, Spannung erzeugen durch die Darstellung hilfloser Opfer, wird von ihr in Kursen aufs Korn genommen. Auf kritische und humoristische Weise sollen Mädchen lernen, klassische Frauen- und Opferrollen in ihrem persönlichen „Kopfkino“ aufzulösen (Fem_3-320).

7.8.7 Selbstverteidigungsexperte LP_1:

„Ich orientiere mich nicht an der Kategorie Geschlecht, sondern am konkreten Individuum“

Der Experte LP_1 meint, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Geschlechtsrollenverteilungen kämen im Rahmen von Selbstverteidigungskursen zum Teil in Rollenspielen, in denen eigene Gewalterfahrungen aufgearbeitet würden zur Sprache:

„Ja, also ja natürlich. Insofern ist es dann wieder Thema, wenn wir beispielsweise in bestimmte Rollenspiele hineingehen, ist sehr häufig die Eigendynamik genau in diese Richtung unterwegs. Dass, keine Ahnung, die Frau irgendwie als 'Püppchen' oder sonst irgendetwas angemacht wird, also da greifen wir sozusagen den Alltag ab und (unv.) was auch immer. Also die Szenarien, die Rollenspiele, da holen wir genau diese Thematiken rein. Das spiegelt ja dann letzten Endes das, was Leute eben auch erleben. Insofern wir nehmen das schon wichtig, ja das mag eine Erfahrung sein, nur ich möchte auch einer Frau, die in bestimmten Situationen sagen können: 'Hey es kommt nicht so darauf an, ob du ein Mädchen bist oder ein Junge bist, auch wenn das von deinem Gegenüber jetzt gerade dir so gespiegelt wird. Es kommt nur darauf an, wie du es wahrnimmst, wie du eingestellt bist, wie du das zum Ausdruck bringst, wie du es umsetzt. Das ist das Entscheidende.'“ (LP_1, S. 65 / LP_1-385)

Eine gewisse Eigendynamik in Kursen ergebe sich zum Teil rund um Geschlechtsrollen und damit verbundenen Gewaltformen. Dem Experten LP_1 ist allerdings an dieser Stelle wichtig abzugrenzen zwischen dem, was von außen an Angriffen kommt, und dem, wie die betroffene Person darauf reagiert. Es komme auf die Einstellung an, mit der Frauen sexistisch belästigenden Männern gegenüber treten, nicht auf das eigene weibliche Geschlecht, das in diesem Moment gerade vom männlichen Gegenüber zum Thema gemacht werde.

Der Experte LP_1 empfiehlt Frauen, die sexistische Belästigungen erfahren, diese nicht auf sich als Frau zu beziehen. In dieser Aussage steckt allerdings ein gewisser Widerspruch. Sexistische Aussagen gegen Frauen passieren eben aus dem Grund, da Frauen als sexistische Objekte gesehen werden. Auch Männer erfahren sexistische Angriffe, die sich meist allerdings auf das Nichterfüllen männlicher klassischer Rollenbilder beziehen. Die Schimpfwörter „Schwuchtel“ oder „Weichei“ würde es nicht geben, wenn nicht dahinter massive stereotype Vorstellungen „echter“ Männlichkeit in unserer Gesellschaft steckten. Stereotype Sichtweisen von Geschlecht und Geschlechtlichkeit sind ein möglicher zentraler Ursprung sexistischer Übergriffe und sexueller Gewalt. Dies zu verleugnen und absolut nicht zu „spiegeln“ würde diese Tatsache nichtig machen. Richtig ist allerdings, an jenen Stellen, an denen sexistische und sexuelle Gewaltform ausgeübt werden, geht es nicht vorrangig um Sexualität oder das besondere sexuelle Interesse an einer

bestimmten Person, sondern um das Ausüben von Macht.⁶ Insofern ist es für Betroffene möglicherweise eine „gesunde“ Strategie, solche Angriffe nicht persönlich auf sich zu beziehen, sondern deren Ursachen in gesellschaftlich strukturellen Hierarchien zu suchen.

Der Experte LP_1 legt bewusst Wert darauf, im koedukativen Training keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen zu machen. Typische Erwartungshaltungen von „schwachen“ Frauen oder „starken“ Männern könne er nicht nachvollziehen und möchte er nicht in seinen Kursen als Stereotyp weitertransportieren:

„Ich habe Frauen erlebt, die sofort zugeschlagen haben und sofort zuschlagen konnten und ich habe Männer erlebt, die tatsächlich hier zurückhaltend gewesen sind, wie ich überhaupt - das ist eine weitere wichtige Entscheidung oder Unterscheidung für unser Training, tatsächlich nicht diese Genderperspektive aufsetze und vom starken oder schwachen Geschlecht rede auch in den Instruktionen nicht, sondern tatsächlich von den Individuen ausgehe. (...) Es geht eigentlich um den Menschen, unabhängig davon, ob es Männer oder Frauen sind. Ich glaube, das ist auch ganz wichtig, also einmal in so einer Situation davon abzusehen, weil damit eben sofort irgendwie so Stereotype einhergehen.“ (LP_1, S. 9f / LP_1-62)

Es gehe um den Menschen und die Bedürfnisse des einzelnen Individuums und nicht um dessen Geschlecht. Der Experte LP_1 meint, er „setze“ seinem Training keine „Genderperspektive“ auf und spreche nicht vom „starken“ oder „schwachen“ Geschlecht, da sowohl Frauen wie Männer stark oder schwach sein könnten. In diesem Punkt sind Expertinnen feministische Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2) gleicher Ansicht. Der Experte meint allerdings, wer Frauen und Männer in Selbstverteidigungskursen in anderer Weise entsprechend ihrer klassischen Geschlechtsrollen bediene, laufe automatisch Gefahr selbst zu Stereotypenbildung beizutragen.

Der Experte LP_1 geht davon aus, feministische Kurse, die ungleiche Geschlechterhierarchien bewusst thematisieren und Frauen ihre gesellschaftliche „Opferrolle“ vor Augen führen, um diese aufzulösen, trügen teilweise selbst zu einer Konstruktion von Geschlechtsrollenstereotypen bei:

„Ja, also ich verfolge dieses Konzept nicht, wer das tut, sollte es mit guten Gründen tun und sollte sich daraufhin reflektieren zu welchem Maße er nicht selber das Problem mitproduziert, an dessen Lösung er gerade arbeitet. Also, das wäre sozusagen jetzt eher eine Empfehlung, die ich da ausgeben würde, also. Wer das macht, soll das gerne machen und wenn es nachgefragt wird, hat es sicher auch eine Berechtigung, ich fände es gut noch irgendwie mit zu sehen, mit zu reflektieren, zu problematisieren und gegebenenfalls auch abzuschwächen, dass man nicht selbst genau diese Vorurteile damit eigentlich produziert, die man eigentlich dagegen angehen möchte.“ (LP_1, S. 66 / LP_1-389)

6 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“ bzw. Kapitel 7.4.2 „Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte stereotype Fehleinschätzungen zu Gewalt“

Der Experte gibt feministischen Gruppierungen die Empfehlung zu reflektieren, in welchem Maß sie das Problem der Herstellung von Geschlechtsrollenstereotypen mitproduziert. Sie liefen seiner Ansicht nach Gefahr mit einer Betonung von vorhandenen Geschlechterhierarchien selbst Geschlechtsstereotype zu erzeugen. Es brauche eine Abschwächung von Formulierungen und „Kampfansagen“ gegen das Patriarchat, um nicht selbst Auslöser von Vorurteilen zu sein, die „frau“ bekämpfen wolle.

„Das mag zu einem bestimmten Punkt irgendwie ein guter Ansatz sein, also weil das ja auch stattfindet ja, also das soll damit ja nicht bestritten werden. Aber es geht ja nicht dann darum, wie gehe ich damit um und zu welchem Ergebnis wollen wir eigentlich kommen. Die Frage, die sich ja am Ende des Tages stellt: 'Ist das Geschlecht tatsächlich hier das Problem, ja?' Und ich glaube, jede Maßnahme, die das Geschlecht immer wieder in dieser Weise zum Problem stilisiert, ihren Ausgang nimmt, trägt auch verantwortlich dazu bei und muss achten, dass am Ende deutlich wird, dass eigentlich etwas anderes intendiert ist und wieder herauskommen soll. Und dann stellt sich ja die Frage, wenn wir uns nicht an der Kategorie Geschlecht orientieren, an welcher Kategorie wollen wir uns denn dann orientieren. Und deswegen ist für mich an der Stelle nicht Kultur oder so die Alternative, sondern einfach das konkrete Individuum.“ (LP_1, S. 66f / LP_1-393)

Der Experte LP_1 meint, eine Überbetonung der Rolle des Geschlechtes, die teilweise von feministischer Seite postuliert würde, hätte das Potential, Machtkämpfe anzuheizen und stereotype Rollenverteilungen ein Stück weiter zu transportieren. Er möchte das Thema „Geschlecht“ daher nicht als Problem hochstilisieren, um nicht zusätzlich zu Stereotypenbildung beizutragen, sondern im Gegensatz dazu das konkrete Individuum in den Mittelpunkt stellen.

In einer sehr neutralen Formulierung erwähnt der Experte LP_1, er möchte diese Thematik nicht bestreiten, „weil das ja auch stattfindet“. Er meint damit möglicherweise ungleiche Machtverteilungen zwischen Mann und Frau oder sexuelle Belästigungen und Gewalt gegen Frauen. Explizit genannt wird allerdings nicht, was damit gemeint ist. Dies spiegelt eine eher reservierte, distanzierte Haltung und geringe Bereitschaft, sich bewusst mit Geschlechterrollen, Geschlechterhierarchien und Geschlechtersensibilität auseinander zu setzen, wider. „Das“ findet dennoch statt. Zahlreiche Mädchen, Jungen, Frauen, Männer und Menschen mit einer sexuellen Orientierung, die zwischen scheinbar „richtigen“ Geschlechterrollen liegt, leiden völlig im Stillen unter patriarchalen Machtstrukturen und daraus erwachsenden Formen der Gewalt.⁷ Dies mit Worten zu benennen und konkrete pädagogische Konzepte dafür zu entwickeln, ist ein wichtiger Schritt, um deren Wirklichkeit zu ändern.⁸

7 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

8 vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht“

Der Experte LP_1 stellt die Frage: „Ist das Geschlecht tatsächlich hier das Problem?“ und verneint sie für sich selbst. In abgewandelter Form könnte diese Fragestellung lauten: „Sind die in unserer Gesellschaft vorhandenen patriarchalen Machthierarchien und Geschlechterrollenstereotype ein mögliches zentrales Problem bei der Entstehung von Gewalt?“ In Anbetracht der bisher angeführten Fachinformationen im Laufe dieser Arbeit kann diese Frage eindeutig mit „Ja“ beantwortet werden.

7.8.8 Selbstverteidigungsexperte LP_2:

„Eine Erziehung von Mädchen zur Freundlichkeit ist für Selbstverteidigung ungeeignet“

Der Experte LP_2 gibt an, Geschlechterhierarchien nicht bewusst zum Thema in Kursen zu machen. Er geht davon aus, dass Erwartungshaltungen von Erwachsenen gegenüber Mädchen und Buben unterschiedlich sind. Wenn Mädchen laut schreien, würden sie schnell als hysterisch wahrgenommen. Mädchen würden eher zu Freundlichkeit erzogen. Allerdings sei gerade für Selbstverteidigung das Gegenteil gefragt:

“Which is a different thing, what we need in the self-defense. Maybe when a woman is hysteric, it is better, because they will yell and they will scratch in the face etcetera. So for self-defense, you have to change a little the good old habits (unv.) (lacht) I would say. So maybe this is, because usually we act with women like with a softer and nicer part of the population, but this is not good for self-defense. Yes.” (LP_2, S. 40 / LP_2-480)

Sanftes und besonders freundliches Agieren, wie es Mädchen und Frauen entsprechend ihrer klassischen Geschlechtsrolle häufig anerzogen würde, sei für Selbstverteidigung kontraproduktiv. Laute, selbstbewusste Frauen hätten in der Selbstverteidigung mehr Chancen auf Erfolg.

Selbstverteidigung bedeute selbst aktiv und aggressiv werden zu können. Dies falle Frauen manches Mal schwerer als Männern. Der Experte LP_2 sieht große Unterschiede im Unterricht bei Frauen und Männern.

“Of course there are big differences to teach for an example a specifically women group and a men group. There are big differences. There is a different approach from the teacher for women. So it is more about the relationship to the teacher, and relationship to the attacker. It is about emotions, it is about opening the ability to act aggressively. So it is important to learn to women to protect for an example actively, because their feeling is based on the presumption, that the attacker will be harder, etcetera. It is about persuading women, that their activity is well and they should be active, which is not important to explain to men. Male training is more natural, because men are more naturally aimed for fighting. So this is one topic.” (LP_2, S. 34 / LP_2-395)

Bei Frauen, die einen Selbstverteidigungskurs besuchten sei es wichtig, deren Entschlossenheit zur Aggressivität in Selbstverteidigungssituationen zu aktivieren. Sie gingen davon aus, Angreifer seien in jedem Fall stärker als sie und könnten härter zuschlagen, daher hätten viele Frauen Angst, sich aktiv zu wehren. Vielfach müsse man als Trainer Frauen erst zu Aktivität und aggressivem Verteidigen überreden. In Männergruppen sei der Zugang zu angemessener Aggressivität in Verteidigungssituationen natürlicher, weil diese vielfach mehr Erfahrung im Kämpfen hätten.

Bezüglich seiner Erfahrungen bei Selbstverteidigungsangeboten in Schulen in Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Buben meint der Experte LP_2:

“Also in schools, what I reflect is for an example the private parts of the body, for an example the chest. Sometimes girls are not very- they don’t like some fighting on the floor, where is the contact with breasts. So sometimes it is needed to divide children to groups in some exercises, they are not able to do it with boys for an example. Also usually there is a different motivation. Boys would like to fight and to compare to each other and girls they like to try something, not very well trying, but to try something, to know something new interesting and usually they than would like to know something more about self-defense. And they get some knowledge for an example how to get out from the grasp. Than they go to boys and say: ‘Hey I would like to try this with you, not just with the girls.’ So there is a different motivation, (...) different, yes, yeh, emotions (...).” (LP_2, S. 34 / LP_2-400)

“Yes, I would say, that boys are more interested in wrestling and comparing to each other, it is more natural for them. This is a topic, which is interesting just for some girls or for a while, but not as a general topic. What is good for, better for girls is, for an example, some use of rhythmic, use of combatives in the first part of the class for an example, like using music with some basic techniques, like punching techniques, using the rhythm and the music. And also, usually they intend to ask about self-defense. This is just my experience.” (LP_2, S. 35 / LP_2-404)

Es sei in gemischten Gruppen teilweise nötig, Mädchen und Buben bei manchen Übungen zu trennen. Beispielsweise müsse man als Lehrperson sensibel damit umgehen, wenn Mädchen im Bodenkampf keinen Körperkontakt mit Jungen bei ihren Brüsten wollten. Der Experte beobachtete auch unterschiedliche Motivationen von Buben und Mädchen bei Kampffesspielen. Während Buben vermehrt an Wettkämpfen Interesse zeigten, seien Mädchen eher daran interessiert zu experimentieren und Wissen und Techniken im Bereich der Selbstverteidigung zu erwerben. Manche Mädchen würden auch gerne Selbstverteidigungstechniken an stärkeren Buben austesten. Jungen gingen durchschnittlich auf natürlichere Weise mit Kampfsituationen um, während das Interesse bei Mädchen daran eher gering sei. Mädchen beschäftigten sich lieber mit spielerischen Vorformen des Kämpfens (combative games) oder mit rhythmischen Ausführungen von Schlag- und Tritts-techniken zu Musik.

Für den Experten LP_2 ist ein entscheidendes Lehrziel Mädchen und Frauen zu vermitteln, dass sie stark genug seien, sich selbst zu verteidigen. Wer sportlich trainiere, könne seine Kraft und Technik verbessern. Auch mit klugem Agieren und „Köpfchen“ könne man versuchen auf „smarte“ Weise aus Konfliktsituationen herauszugehen.

“Lot’s of people are thinking about women like about weak persons, so this is not correct. This is one topic. And also in the women courses, what I am trying to do is to change the perception of women and their role in the conflict, because we have to change their behavior into aggressive behavior. So the best reaction is to react as the predator. Which is not natural for women. I think this is the main goal in the self-defense.” (LP_2, S. 36 / LP_2-428)

Die Annahme Frauen seien schwach, sei nicht richtig. Frauen müssten allerdings in Selbstverteidigungskursen lernen, ihre Rolle in gewalttätigen Konflikten zu verändern und sich entschlossen zu verteidigen. Eine gute methodische Möglichkeit dafür biete ein Training mit einem Angreifer im Schutzanzug, bei dem aggressives Verhalten ausprobiert werden könne (LP_2-436).

7.8.9 Selbstverteidigungsexperte LP_3: „Beide Geschlechter können kommunikativ einfühlsam, hilfsbedürftig oder empathische ‘Ziegelsteine’ sein“

Der Experte LP_3 spricht im folgenden Zitat unterschiedliche Geschlechterrollen und Erwartungshaltungen an, die mit dem Besuch von Selbstverteidigungskursen verbunden sein können:

„Die Frage ist, ob da das Selbstverteidigungstraining eine repräsentative Stichprobe ist. Also weil, wenn ich jetzt als Mann, also die Frage ist, komme ich als Mann in ein Selbstverteidigungstraining, wenn ich weiß, ich habe Bedarf mich besser zu verteidigen, also ich fühle mich sehr schwach beispielsweise. Sind das die Männer, die hauptsächlich in Selbstverteidigungstraining kommen, oder kommen eh schon die Männer in Selbstverteidigungstrainings, die es eigentlich nicht nötig hätten, aber die einfach gerne körperlich ein bisschen arbeiten. Dann heißt es, da habe ich dann die anderen Männer gar nicht. Beispielsweise ist es aber als Frau absolut okay in das Selbstverteidigungstraining zu gehen. Weil hey, unter Führungszeichen, es ist das ‘schwache’ Geschlecht, dann ist das absolut okay. Also die Frage ist, die Leute, die im Selbstverteidigungstraining sind, ist das die repräsentative Stichprobe, die wir wirklich haben von draußen.“ (LP_3, S. 27f / LP_3-224)

„Die Dunkelziffer bei Männern ist gar nicht so gering. Also dürfen Männer nichts gegen Vergewaltigung tun? Die Frage ist, wer kommt in das Selbstverteidigungstraining. In das Selbstverteidigungstraining, kommt da der fünfzig Kilo junge Herr, der sich offenbar verteidigen- also das ist die Frage, also wer kommt da überhaupt da hin. Das ist halt ein ganz, ganz schwieriges Feld. Es gibt individuelle Probleme, individuelle Lösungsmöglichkeiten, das muss die Strategie sein.“ (LP_3, S.27 / LP_3-219)

Der Experte LP_3 geht davon aus, jene Menschen, die ein Selbstverteidigungstraining besuchen, seien nicht unbedingt eine repräsentative Stichprobe der Bevölkerung. Die meisten Männer, die an Kampfsport- oder Selbstverteidigungsangeboten teilnehmen, hätten es „körperlich eigentlich nicht nötig“, sie würden „einfach gerne körperlich arbeiten“. Allerdings gäbe es auch schwache Männer, die möglicherweise sogar von Vergewaltigung betroffen seien. Sie hätten zwar Bedarf zu lernen, wie sie sich erfolgreich selbstverteidigen, es würde allerdings nicht zu deren Geschlechtsrolle passen, diese Schwäche offen nach außen zuzugeben. Der Selbstverteidigungsexperte LP_3 hinterfragt berechtigterweise „Dürfen Männer nichts gegen Vergewaltigung tun?“, bezweifelt allerdings, ob Betroffene tatsächlich wagen, diese Problematik in einem Selbstverteidigungstraining zu thematisieren. Während in unserer Gesellschaft Frauen als das „schwache“ Geschlecht eine Schwäche, Unsicherheit oder erlebte Formen von Demütigung und Gewalt leichter zugeben könnten, ohne sich beim Besuch eines Selbstverteidigungstrainings zu blamieren, sei dies für Männer dagegen ungleich schwieriger. Es gehe daher in Selbstverteidigungsangeboten darum, für individuelle Probleme, individuelle Lösungsmöglichkeiten zu finden.

„In Bezug auf, im polizeilichen Kontext, wo wir, behaupte ich einmal, etwas Repräsentatives haben, weil da kann sich keiner um das Training darum herumdrücken, weil jeder muss da hin. Da hat man eben genau dann alles. Da habe ich sozusagen die hochtrainierten Männer und Frauen, aber auch die total untrainierten Damen und Herren und die unterscheiden sich im Selbstbewusstsein dann auch nicht groß. Also mit anderen Worten, da sehe ich nicht so sehr die Geschlechterunterschiede, sondern da sehe ich eher die Unterschiede, naja wenn ich mir nicht so die Kompetenz zutraue körperlich zu sein, dann macht das natürlich etwas mit meinem Selbstbewusstsein in möglichen gewalttätigen Situationen. Bin ich, fühle ich mich, körperlich stabil und robust, und bin auch der Meinung, ich kann mit der Situation umgehen, dann haben wir totale selbstbestimmte Frauen und Herren.“ (LP_3, S. 28 / LP_3-227)

Den eigenen Beobachtungen als Trainer und Ausbilder der Polizei zufolge sieht der Experte LP_3 beim polizeilichen Einsatztraining kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Es gebe sowohl untrainierte als auch trainierte Frauen wie Männer, die dementsprechend körperlich stabil und robust mit Gewaltsituationen umzugehen vermögen oder nicht. Wie selbstbewusst Polizistinnen und Polizisten auftreten, hänge viel mit deren körperlicher Kompetenz zusammen, Gewaltsituationen lösen zu können (LP_3-227).

Bei der Zusammenstellung von Paarungen polizeilicher Einsatzteams sei es sinnvoll, diese so auszuwählen, dass sowohl die nötigen körperlichen als auch kommunikativen Kompetenzen innerhalb des Teams gewährleistet seien:

„Keine Frage, weil das sind ja taktische ganz, ganz wichtige Aspekte. (...) Ja, also wenn ich jetzt praktisch, also individuelle Voraussetzung zum Einsatztag, möchte ich jetzt einmal sagen. Beispielsweise ich habe ein Team und Person A, unabhängig ob Mann oder Frau, hat es jetzt einfach mit Deeskalation

jetzt überhaupt nicht so gerafft. Also hat zwar an den Trainings teilgenommen, aber ist da jetzt wirklich nicht so gut da drinnen. Dann wäre es total gut, wenn er so einen Partner oder er, sie, einen Partner an die Seite bekommt, der natürlich auf dem Sektor Deeskalation gewisse Kompetenz hat. Umgedreht ist das, wenn Partner A nicht die Kompetenz hat mit Körperlichkeit besonders gut klar zu kommen, dann wäre es total gut ihm als Partner B, ihm oder ihr als Partner B eine entsprechende Person angedeihen zu lassen, die mit körperlichen Konfliktsituationen sehr gut umgehen kann. Aber auch da wage ich die These, deswegen rede ich grade von Person A oder B, es geht darum, wer ist die Person A oder B, das kann ein Mann oder eine Frau sein. Also hat die Person A die Kompetenz, dann wäre es total gut einen Komplementärpartner für B an die Seite zu stellen, jemand der unter Umständen halt Bereiche abdecken kann, die Person A gerade noch nicht so ausreichend erreicht hat.“

„Ja, die Untersuchungen, die es ja gibt sagen ja, dass das also klar gemischte Teams, ‘Frauen’ weil sozusagen ‘total gut für eine deeskalierende Wirkung’- bla bla bla. Rumgedreht kenne ich aber mittlerweile ganz, ganz auch im polizeilichen Einsatz ganz, ganz viele Frauen, wo das mit Deeskalation vielleicht nicht so klappt, und beispielsweise ganz, ganz viele Männer, die deeskalationsmäßig erste Sahne sind. Und dann zu sagen pauschal, ich nehme jetzt mal eine Frau, das macht ja auch keinen Sinn. Dann hab ich unter Umständen Mann und Frau auf dem Streifenteam, die beide mit Deeskalation nicht so viel am Hut haben.“ (LP_3, S. 35ff / LP_3-291-299)

„Es ist ja das Gesamtpaket auf das es ankommt. Also wenn wir über mögliche Gewalthandlungen reden, dann kann ich die vielleicht im Vorfeld durch cleveres Auftreten vermeiden, reduzieren. Wenn sie aber zustande kommt, muss ich damit natürlich auch umgehen. Deswegen heißt es ja ‘Selbstverteidigungskompetenz’, bezieht sich ja auch auf den kompletten Bereich von vorne bis hinten. Und wenn ich halt irgendwo in diesem ganzen Sektor Lücken habe, weil ich halt irgendetwas nicht so gut kann, dann wäre es toll, wenn ich natürlich einen Partner an meiner Seite habe, der besonders diese Lücke abdeckt. Der da besonders gut ist. Und das führt halt dann, also macht Sinn, egal mit welcher Situation wir jetzt konfrontiert werden, wir können damit irgendwie umgehen. Wenn wir beide genau gleich ticken, und es kommt ein Fall, der von uns aber die und die Kompetenz abfordert, beispielsweise jetzt wirklich eine Lösung mit der Schusswaffe am Ende umgehen, und keiner von uns kann das wirklich gut, dann haben wir natürlich ein Problem. Und wenn wir beide die totalen Monsterschützen sind und alles weg schießen auf hundert Meter und jetzt verlangt die Situation von uns aber, dass wir jemanden, der total echauffiert ist, wieder einfangen, also emotional gesehen, wenn wir aber so empathisch sind wie ein Ziegelstein, dann ist ja das schwer (lacht), egal ob jetzt einer von uns Mann oder Frau ist.“ (LP_3, S. 37 / LP_3-303)

Es gebe Untersuchungen, die belegen, Polizeieinsatzteams seien gemischtgeschlechtlich am effektivsten, da Frauen in solchen Paarungen günstige deeskalierende Wirkung ausüben könnten. Mit einem sarkastischen „Bla, bla, bla“ meint der Experte LP_3 allerdings relativierend, es käme weniger auf das Geschlecht der jeweiligen Personen an, sondern auf deren Persönlichkeit. Er kenne aus der Praxis sowohl Frauen als auch Männer, die „empathisch wie ein Ziegelstein“ seien und in emotionalen Situationen kommunikativ in völlige Überforderung gerieten. Kommunikative Deeskalation bei polizeilichen Einsätzen sei ebenso wichtig wie körperlich

kompetentes Handeln in Gewaltsituationen. Männer wie Frauen könnten je nach Persönlichkeit in schwierigen polizeilichen Einsatzsituationen emotional und kommunikativ sensibel deeskalierend eingehen. Es käme „auf das Gesamtpaket“ bei einem Einsatzteam an, das sowohl körperlich als auch kommunikativ fähig und effizient sein müsse, unabhängig davon, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handle.

Eigene Bedürfnisse artikulieren und durchsetzen zu können, sei nach Meinung des Experten LP_3 für beide Geschlechter gleich schwierig. Der Experte LP_3 hinterfragt kritisch, ob Frauen und Männer sich durch ihre geschlechtsspezifische Sozialisation tatsächlich unterschiedliche Verhaltensmuster angeeignet hätten:

„Für seine Meinung einzustehen, seine Meinung auch durchzusetzen, also auch seine Bedürfnisse zu artikulieren, dann ist das ein wesentlicher Aspekt, der aber auch wieder bei Frauen und Männern eine Rolle spielt, also wo ich jetzt die Unterschiede bei der Einschätzung von Frauen und Männern sehe. Ob und inwieweit das bei Frauen in unserer Gesellschaft sozialisiert wurde, da müsste man wieder die Soziologen fragen, was die dazu sagen, welche Strategien sie empfehlen. Dieses Bedürfnis zu formulieren und mit in irgendeiner Art und Weise mit einer Hilflosigkeit umzugehen, das gilt für Männer und Frauen gleichermaßen. Da ist mir egal, wer, also es kann ja beispielsweise, ich habe jetzt den dreiundzwanzigjährigen jungen Herrn, der immer nur gesagt bekommen hat, wie schlecht er ist und dass er eigentlich gar nichts kann. Und der kommt jetzt mit seinen untrainierten sechzig Kilo zu mir und möchte sich da ein bisschen stärken. Dann ist es ja so gesehen ja auch jemand, der gelernt hat, hilflos gemacht wurde und sich nicht traut in irgendeiner Art und Weise, damit in der jeweiligen Situation klar zu kommen. Dann muss der natürlich genauso in seinem Selbstbewusstsein gestärkt werden, wie das beispielsweise bei einer jungen Dame ist, die aus irgendeinem sozialen Kontext kommt, wo das ähnlich ist. Also da sehe ich jetzt nicht den Unterschied zwischen Männern und Frauen, sondern konkret, was hat der bis jetzt grundsätzlich mitbekommen. Und ob das jetzt ein gesellschaftliches Problem ist, inwieweit, das wäre wieder Aufgabe der Soziologie, nicht meine eigene im konkreten Kurs.“ (LP_3, S. 38 / LP_3-307)

Der Experte LP_3 betont, „gelernte Hilflosigkeit“ sei nicht ein Phänomen, das alleine Frauen betreffe. Auch Männer, die möglicherweise in einem Umfeld aufwachsen, das ihnen suggeriere, sie seien wertlos, würden damit hilflos gemacht. Ein untrainierter Mann, der in seinem Leben immer wieder von anderen gehört habe, „dass er eigentlich gar nichts kann“ habe dasselbe Recht in einem Selbstverteidigungskurs Möglichkeiten zur Stärkung seines Selbstbewusstseins zu lernen, wie eine Frau in ähnlicher Situation.

Die Frage, inwieweit es auf gesellschaftlicher Ebene in der Sozialisation von Frauen Mechanismen gebe, die deren „Hilflosigkeit“ im Vergleich zu Männern verstärkten, müssten Soziologen beantworten. In konkreten Selbstverteidigungskursen würde er selbst allerdings nicht in spezifischer Weise auf geschlechtsspezifische, sozialisierte Unterschiede zwischen Frauen und Männer eingehen.

Der Experte LP_3 ist einerseits im Polizeieinsatztraining als Ausbilder tätig und andererseits im Selbstverteidigungsverein. Weder bei Polizei noch bei zivilen Personen sieht er Bedarf Selbstverteidigung für Frauen und Männer auf unterschiedliche Weise anzubieten. Gesellschaftliche Hierarchien und geschlechtsspezifische Sozialisation finden in den Kursen keine spezifische Berücksichtigung. Er hält das klassische Geschlechtsbild von schwachen Frauen und starken Männern als nicht mehr zeitgemäß:

„Ja, individuell, deswegen sage ich ja. Also meine persönliche Erfahrung, die ich auch im Training habe, ich habe beide, ich habe Frauen im Training die, das siehst du, also wenn du die Körperlichkeiten als Mann mit denen suchst, sieht bitter aus, gleiches gilt für Selbstbewusstsein. Umgedreht bei aber Männern genauso, also wir haben auf der anderen Seite Männer, die, wo ich denke, also denen es schwer fällt, Gewalthandlungen einzugehen, wo man das vielleicht typischerweise mit dem Frauenbild vereinbaren würde. Also dieses klassische Frauenbild oder Männer/Frauenbild, Geschlechterbild, halte ich dafür nicht mehr adäquat einfach. Das Individuum muss im Mittelpunkt stehen und da sieht man alles, von bis. Aber ich würde nicht sagen: 'Ah das ist aber typisch Frau, das ist typisch Mann.'“ (LP_3, S. 31 / LP_3-247)

Als Trainer versuche er nicht bewusst Unterschiede zwischen Frauen und Männern herauszufiltern, sondern sich auf die unterschiedlichen Individuen einzustellen. Manche Frauen würden sehr selbstbewusst und massiv körperlich agieren, im Gegenzug kenne er auch Männer, denen es schwer falle Gewalthandlungen einzugehen. Das klassische Frauenbild oder Männerbild sei für ihn in der heutigen Zeit nicht mehr passend.

Zentrales Ziel des Experten LP_3 ist unabhängig vom Geschlecht bei individuellen Stärken und Schwächen anzusetzen. Er betont mehrfach, keinen Unterschied bei Angeboten für Frauen und Männer machen zu wollen und sieht eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechterbedingten Sozialisationsprozessen nicht relevant für Selbstverteidigungsangebote.

7.8.10 Gewaltpräventionsexpertin GP_1: „Bei einem Mann ist es mehr akzeptiert, wenn er Macht ausübt oder herumbrüllt, als bei Frauen“

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 und wissenschaftliche Entwicklerin von Gewaltpräventionsprogrammen sieht zwischen Mädchen und Buben bzw. Frauen und Männern Unterschiede sowohl in ihrer „Biologie“ als auch ihrer Sozialisation:

„Mädchen sind ihren Gewaltformen- also erstens haben wir die rein biologischen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen, Testosteron, Hormone und ich weiß nicht was alles. Was sicher auch mit einem höheren Bewegungsdrang der Knaben und so etwas zu tun hat. Aber es gibt auch sehr stark die Geschlechtsstereotype und gemäß der Geschlechts- und auch die Geschlechtsstereotype drängen damit das aggressive oder das Gewaltverhalten von Mädchen und Knaben in unterschiedliche Formen.

Es ist bei einem Mann wesentlich mehr akzeptiert, wenn er einmal herumbrüllt, also auch als Erwachsener oder einem Jungen, wenn er einmal einen andern haut, als wenn ein Mädchen genau dasselbe tut. Also das ist nach wie vor weniger akzeptiert, wenn ein Mädchen oder eine Frau, wenn sie genauso herumbrüllt wie ein Mann. Nehmen wir Trump als Beispiel. Stellen Sie sich vor, eine Frau würde sich so verhalten, sie wäre nicht Präsidentin geworden. Also das heißt, wir haben - und der wendet auch viele Formen der Gewalt an, halt einer speziellen strukturellen Gewalt.

Und das heißt, sie werden auch in ihren Sozialisationen gesehen in die Formen getrennt. Wir sehen also kaum Unterschiede in der relationalen Gewalt, also im Sinne von Gerüchte verbreiten oder jemand ausgrenzen, das sind eher Formen, die auch bei den Mädchen akzeptiert sind und auch zum Beispiel im Cybermobbing sind die Studien sehr heterogen, also dass man dort kaum Geschlechtsunterschiede findet.

Während bei den direkten Formen also speziell bei Schlagen, Prügeln und so weiter haben wir sehr deutliche Geschlechtsunterschiede, natürlich dass die Knaben das viel mehr machen.

Aber ich glaube, dass das sehr stark mit dieser Sozialisation zu tun hat. (...) Und wir haben eine der wenigen Studien, die wir in - das ist schon einige Zeit her - in Berufsbildenden Mittleren Schulen gemacht haben, war interessanterweise, dass es dort kaum Geschlechtsunterschiede gab. Denn die haben wieder- ein weiterer Aspekt, der eine Rolle spielt, ist natürlich auch ein bisschen der Bildungsaspekt.“ (GP_1, S. 2f / GP_1-15)

Die Expertin GP_1 nennt Studien, die belegen, dass bei der relationalen Gewalt von Mädchen und Buben, wie beispielsweise Gerüchte zu verbreiten oder jemanden auszugrenzen, ebenso wie beim Cybermobbing kaum Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern bestehen. Körperliche Gewaltformen üben dagegen Jungen viel häufiger aus. Sie sieht darin sowohl biologische, wie beispielsweise hormonelle Voraussetzungen als Ursachen, als auch die unterschiedliche Sozialisation der Geschlechter, die das Gewaltverhalten von Mädchen und Knaben in bestimmte Richtungen klassischer Geschlechtsrollenstereotype dränge. Mädchen oder Frauen,

die laut brüllen oder aggressiv auftreten, seien gesellschaftlich viel weniger akzeptiert, während dies Buben und Männern viel eher zugestanden werde. Sie nennt als ein plakatives Beispiel Donald Trump, der trotz zahlreicher ausgeübter Gewaltformen, wie Sexismus, aggressivem Verhalten gegen Einzelpersonen und Gewalt auf struktureller Ebene zum Präsidenten der USA gewählt wurde. Ein ähnliches Verhalten würde bei einer Frau in Machtpositionen gesellschaftlich nicht toleriert.

Die Expertin GP_1 gibt allerdings an, nicht alleine das Geschlecht sei entscheidend für unterschiedlichen Umgang mit Gewalt, es gebe dafür vielfältige Ursachen. Beispielsweise zeigten sich in Berufsbildenden Mittleren Schulen kaum Unterschiede zwischen Mädchen und Buben im physischen Gewaltverhalten. Ein geringerer Bildungsstand gehe laut Studien auch teilweise einher mit vermehrter körperlicher Gewalt bei beiden Geschlechtern.

Wie bereits in Kapitel 7.7.8 ausgeführt,⁹ ist die Expertin GP_1 der Ansicht, geschlechtsrollenstereotype Vorstellungen in Erziehung und Sozialisation seien massiv wirksam beim Umgang mit Regelverstößen bei aggressivem Verhalten von Mädchen und Buben, was es für Mädchen im Durchschnitt schwieriger mache, sich entschlossen selbst zu behaupten und zu verteidigen.

„Weil sie nicht so sozialisiert sind, weil sie nicht gewohnt sind und weil es ihnen auch nicht zugeschrieben wird. Und wenn eine Frau, ich sage ja auch in einer anderen Form sehr dominant auftritt, also Macht sich nimmt, also sie kommt da hinein, setzt sich auf den wichtigsten Platz und die Männer nicht, sie dominiert alles, dann wird das viel negativer gesehen, als wenn es ein Mann macht. Denn einem Mann sagt man: 'Ja das ist halt üblich oder der ist halt so wichtig', oder sonst etwas und bei Frauen nicht und darum hat man weniger Übung und Routine. Und Frauen müssen sich da mehr überwinden glaube ich.“ (GP_1, S. 13 / GP_1-80)

Eine Frau, die sich raumeinnehmend und machtvoll verhalte und sich beispielsweise „auf den wichtigsten Platz“ setze, sei viel weniger akzeptiert und negativer gesehen, wie ein Mann, der eine Gruppe dominiere. Mädchen und Frauen hätten daher im Durchschnitt weniger Übung im „laut sein“ und „Raum einnehmen“ oder dem Abstecken eigener Grenzen.

Aufgrund ihrer Geschlechtsrollen seien Frauen außerdem unterschiedlichen Gefahren ausgesetzt. Beispielsweise betreffe sexuelle Gewalt Mädchen und Frauen deutlich häufiger als Buben und Männer (GP_1-71).

Im Kapitel 7.7.8 wurde bereits ein Projekt erläutert, das die Expertin GP_1 gemeinsam mit anderen Forschungskolleginnen und -Kollegen entwickelte, um einen bewussten Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen zu initiieren. Die Expertin

⁹ vgl. Kapitel 7.7.8 „Gewaltpräventionsexpertin GP_1: 'Geschlechtersensibilität bedeutet die Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen'“

sieht in einem Aufweichen klassischer Geschlechtsrollenstereotype eine zentrale Aufgabe der Erziehung und Bildung in Schulen. Geschlecht sei etwas, das Personen nicht nur „haben“, sondern es gehöre viel tiefer und weitreichender zur eignen Identität von Personen als andere Faktoren. Der Versuch eines bewussten Aufweichens von vorhandenen geschlechtsrollenstereotypen Verhaltensweisen bei Personen gehe daher sehr nahe an Menschen heran. In unserer Gesellschaft seien in der heutigen Zeit einerseits tradierte Verhaltensweisen der Geschlechter nicht mehr so „gefragt“ und anerzogen wie früher, andererseits seien diese nach wie vor unbewusst wirksam, was deren Aufdeckung schwieriger mache (GP_1-121-125).

7.8.11 Gewaltpräventionsexperte GP_2: „Ich lehne ab, in der Kategorie von ‘Mann’ oder ‘Frau’ zu denken, sondern beobachte das Individuum in konkreten Situationen“

Auch der Experte GP_2 erwähnt die unterschiedlichen physischen Voraussetzungen der beiden Geschlechter, die je nach Alter und Entwicklungsstand differieren. Während Mädchen im Alter von 6-9 Jahren noch gleiche biologische Voraussetzungen wie Buben aufwiesen, entwickle sich das Kräfteverhältnis mit dem Älterwerden auseinander. Natürlich sei auch der Trainingszustand entscheidend für das vorhandene Kraft- und Kampfpotential. Bei Kämpfen im Semikontakt und Freikampf könnten sich teilweise zwischen Mädchen und Buben hochgradig unterschiedliche Voraussetzungen ergeben, die beim Anleiten von Gruppen berücksichtigt werden müssten (GP_2-547).

Der Experte GP_2 lehnt allerdings ab, die Kategorie „Geschlecht“ oder Unterschiede zwischen „Mann“ und „Frau“ in spezifischer Weise zu thematisieren. Er möchte in der konkreten Situation mit Gruppen individuell auf Bedürfnisse eingehen unabhängig von biologischem oder sozialem Geschlecht (GP_2-628).

Die Berücksichtigung geschlechterspezifischer Bedürfnisse im Bereich Kämpfen sieht der Experte GP_2 durch das Prinzip der freiwilligen Teilnahme umgesetzt. Allen Teilnehmenden solle freigestellt sein, ob sie körperliche Nähe im Kampf zulassen wollen oder nicht (GP_2-640).

Das Geschlecht von Menschen, Geschlechtsrollen, Geschlechterhierarchien oder Geschlechterunterschiede werden von Experten GP_2 wenig behandelt oder teilweise bewusst ausgespart. Er geht davon aus, dass bei einem individuellen und sensiblen Ansetzen an dem, was in der Gruppe oder bei Einzelpersonen an Themen auftaucht, ohnehin möglichen Problemen ausreichend Platz eingeräumt werde (GP_2-695).¹⁰

¹⁰ vgl. Kapitel 7.7.9 „Gewaltpräventionsexperte GP_2: „Geschlechtssensibilität bedeutet Raum zu bieten für das Erkunden und Äußern eigener Bedürfnisse“

Geschlechterrollenverteilungen, Geschlechterrollenstereotype und gesellschaftliche Rahmenbedingungen werden von dem Experten GP_2 nur bei Bedarf thematisiert:

„Also sicherlich werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen bei Bedarf auch thematisiert und unter Umständen werden da halt auch Geschlechterrollen oder Geschlechterrollenverteilung oder Belange, die mit der Geschlechterdefinition zusammenhängen auch thematisiert. Und zwar, wenn du fragst in welcher Art und Weise: Immer situations- und bedarfsbezogen und auf den einzelnen Fall oder die Gruppensituation bezogen, aber nie kategorisch von vorn herein: ‘Darüber müssen wir reden.’ So würde ich es auch Trainern und Trainerinnen empfehlen mit dem zu arbeiten, was in der Gruppe vorliegt, der Fall ist, und nicht mit dem zu arbeiten, was von außen in die Gruppe oder auch die einzelnen Gruppenmitglieder hinzugetragen wird. Das ist aber auch mein spezieller pädagogischer Ansatz, den kann man, den muss man auch nicht sklavisch so sehen, ich erachte nur einen besonders großen Vorteil darin, den Zugang zur Gruppe zu erhalten und auch gezielt zu den Themen, die Gruppe oder bzw. einzelne in der Gruppe auch anbelangt, arbeiten zu können. Um dichter an dem zu sein, was die Bedarfe der Gruppenteilnehmer sozusagen ausmacht.“ (GP_2, S. 97f / GP_2-695)

Erst wenn Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Wunsch äußern sollten, gesellschaftliche Geschlechterrollenverteilungen zu thematisieren, wird dies zum Thema in der Gruppe gemacht, nicht aber von Vornherein. Diese Vorgehensweise sieht der Experte GP_2 als günstigen pädagogischen Ansatz für Lehrende, um Zugang zu einer Gruppe zu erhalten, gezielt Problemstellungen einzelner Personen oder der Gruppe sichtbar zu machen und deren Bedürfnisse aufzugreifen.

Im Kapitel 4 und 5 wurde aufgezeigt,¹¹ dass das Ausleben geschlechterstereotyper Verhaltensweisen, das Vorhandensein von Geschlechterhierarchien bzw. daraus resultierende Macht- und Gewaltmechanismen vielen Menschen kaum bewusst sind. Daher erscheint es unwahrscheinlich, dass von einer Gruppe ohne gezielte Impulse vonseiten der Lehrenden der Bedarf einer Thematisierung geäußert wird. Solange wenig Wissen über Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype und Geschlechterhierarchien vorhanden ist, können auftauchende Probleme nicht bis in diese unbewusste Ebene zurückverfolgt und gedeutet werden. Dies gilt sowohl für Teilnehmende in Gruppen, als auch für Lehrende.

¹¹ vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht“

7.8.12 Sicherheitsexperte Militär Ex_1: „Frauen, die zum Heer kommen, schreien nicht sofort ‘Ahh’, sonst kommen die nicht zu uns“

Der Experte Ex_1 ist im Bereich des Militärs für sicherheitspolitische Analysen und gesamtstaatliche Koordinierungsprozesse in Krisensituationen zuständig.

Auf die Interviewfrage, ob beim Militär teilweise Frauen bewusst eingesetzt würden, um Gefahrensituationen zu deeskalieren, antwortet der Experte Ex_1:

Ex_1: „Das kann ich für uns nicht sagen. Da würde ich eher bei der Polizei nachfragen, ob die das machen. Ist kulturell schwierig, der Kontext. Ich glaube, es gibt sogar Ideen, dass man das nutzt. Aber a) finde ich das nicht legitim, wenn man damit die Frauen einem höheren Risiko aussetzt, falls das nicht passt und b) gibt es auch Gesellschaften, wo das keine Rolle spielt, die nicht mehr Respekt vor Frauen als vor Männern haben, gerade in Afrika oder in Zentralasien oder so, ist das komplett egal. Nein ich glaube nicht, wir verwenden das nicht so als Strategie. Nein. (...) Ist aber sicher der Anteil der Frauen, er ist natürlich da ein Frauenanteil, aber natürlich kleiner. (...) Und es ist kulturell schwierig, weil wenn du sonst vielleicht irgendwo sagst: Du würdest eine Frau verwenden zu Mediationsangelegenheiten, ja da haben die vielleicht einen besseren Zugang oder so irgendwie. Da gibt es natürlich viele Gesellschaften auf der Welt, die das ja ablehnen.“

I: „Wo das ins Gegenteil umschlägt?“

Ex_1: „Im Gegenteil, ja! Die (europäischer Staat) machen das, ja die haben da so irgendwelche Genderbeauftragten, das sind meistens irgendwelche junge, engagierte Offizierinnen und wenn man die dann in (Krisenstaat) hinschickt, dann kann das sein, dass diese - Ich mein, wir haben auch gute Ergebnisse, aber das kann auch sein, dass die auf zwei Männer stößt, wo diese zwei Männer sagen ‘Mit dir reden wir beide nicht’. (...) Eine schöne europäische Illusion.“ (Ex_1, S 10 / Ex_1-109-121)

Der Experte Ex_1 berichtet, Frauen würden beim Militär seines Wissens nicht spezifisch zur Deeskalation von Gewaltsituationen eingesetzt. Einerseits sei der Frauenanteil sehr gering in militärischen Kreisen und andererseits sei es aus seiner Sicht nicht legitim, Frauen zu Mediationszwecken einzusetzen und diese damit einem erhöhten Risiko auszusetzen. Außerdem geht er davon aus, in stark patriarchalen Gesellschaften und Krisengebieten sei es „kulturell schwierig“ Frauen beispielsweise in Verhandlungspositionen einzusetzen, da diese auf der anderen Seite auf vermehrte Ablehnung stießen im Vergleich zu Männern und damit das Gegenteil von Deeskalation bewirkten. Einzelne europäische Länder setzten militärisch „genderbeauftragte“ Frauen ein. In der sarkastisch gefärbten Aussage „irgendwelche junge, engagierte Offizierinnen“ würden dabei zur Deeskalation eingesetzt, stecken vonseiten des Interviewpartners Zweifel, inwieweit dies sinnvoll sei. Es könne passieren, dass diese Frau auf Männer treffe, die nicht mit ihr reden, weil sie

eine Frau als Verhandlerin nicht akzeptieren. Auch wenn also Frauen möglicherweise zum Teil gute Ergebnisse erzielen könnten in Mediationsangelegenheiten, hinterfragt dies der Experte Ex_1 als bewusst eingesetzte Strategie sehr kritisch.

An dieser Stelle sei in Erinnerung gerufen, der befragte Polizeiexperte LP_3 bestätigt, es gebe Studien, die Polizistinnen als Mediatorinnen in Eskalationssituationen als gute Vermittlerinnen bestätigen. Frauen würden bei der Polizei teilweise bewusst als Kommunikationsstrateginnen eingesetzt. Er selbst sieht diese Studien allerdings teilweise als „Bla, bla“, das Frauen wie Männer in klassische Rollenstereotype dränge, ohne deren individuelle Persönlichkeit zu berücksichtigen (LP_3-291-303).¹²

Der Experte Ex_1 gibt an, Frauen, die zu Militär oder Polizei kämen, müssten „rauere“ Anforderungen aushalten können:

„Also die Frauen, die zum Heer kommen, sind meistens in den überwiegenden Zahlen gehören nicht zu der Kategorie jener, wo man denkt: Na die werden jetzt so ‘Aah’ machen oder so. Das kann man eh schon einmal ausschließen, sonst kommen die nicht zu uns, und bei der der Polizei ist das ähnlich oder sie sind nicht lange da. Und ein Mann, der so ist, der ist auch nicht lange da. (lacht) Das kann man eher abhaken. Ah im Zivilen geh ich davon aus, dass man Frauen eher dazu ermutigen muss, Gewalt anzuwenden, wenn es notwendig ist und ihrem Schutz dient. Das machen sie glaub ich tendenziell weniger als Männer. Wenn es um das Üben oder um das geht.“ (Ex_1, S. 32 / Ex_1-341)

Mit einer gewissen Ironie analysiert der Experte Ex_1, Frauen, die sich freiwillig für Militär oder Polizei meldeten, seien nicht jene, die bei Kleinigkeiten hysterisch zu schreien begännen. Sowohl „schwächliche“ Frauen wie Männer blieben nicht lange in diesen Berufen.

Im Zivilbereich geht der Experte allerdings davon aus, Frauen müsste man in Gefahrensituationen im Vergleich zu Männern vermehrt ermutigen Gewalt anzuwenden, da sie dabei tendenziell weniger Übung und Erfahrung hätten.

Der Experte Ex_1 gibt an, Frauen seien sowohl als Soldatinnen als auch in militärischer Führungsebene eher selten:

„Nein, wir haben nicht so viele Frauen, aber wir sind vielleicht deswegen eine Ausnahme, weil wir von Beginn an, seit es Frauen im (staatlichen) Bundesheer gibt, hat es bis auf ganz, ganz wenige Dinge, die nur bei den Aufnahmetests unterschiedliche Kriterien sind, gibt es sonst keinerlei Unterscheidung zwischen Männern und Frauen und zwar überhaupt keine und das hat sich sehr bewährt und dafür plädiere ich auch sehr.“ (Ex_1, S. 36 / Ex_1-389)

¹² vgl. Kapitel 7.8.9 „Selbstverteidigungsexperte LP_3: ‘Beide Geschlechter können kommunikativ einfühlsam, hilfsbedürftig oder empathische ‘Ziegelsteine’ sein’“

Es werde beim Militär bezüglich Aufnahmekriterien bis auf wenige Ausnahmen nicht zwischen Männern und Frauen unterschieden. Frauen müssten gleiche Leistungen wie Männer bringen, und es habe sich in der Praxis bewährt, keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern zu machen.

Der Dienst bei der Polizei sei beispielsweise geregelter, und man könne das eigene Privatleben besser planen, während beim Militär die Auftragslage sehr unterschiedlich sei und flexible, zeitliche Bereitschaft voraussetze. Deshalb würden sich auch unterschiedliche Persönlichkeitstypen für diese beiden Berufe entscheiden (Ex_1-393).

Bezüglich des Umganges mit physischen schweren Eskalationssituationen von Gewalt seien beim Militär und ebenso im zivilen Bereich Frauen wie Männer gleich schwierigen Bedingungen ausgesetzt. Männer wie Frauen liefen dabei Gefahr, das Leben zu verlieren, daher gäbe es nach Meinung des Experten Ex_1 keinen Anlass in der Selbstverteidigung einen Unterschied zu machen (Ex_1-400).

„Ich glaube in der lebensbedrohenden Situation ist es wurscht, ob du Mann oder Frau bist. Na ja, das einzige ist sicher das, (...) dass der andere dich nicht gut einschätzen können soll, das ist das Allerwichtigste. (...) Das ist für beide gleich schwer. Für die Frau nämlich zu einem bestimmten Zeitpunkt resoluter aufzutreten, damit wie ich zuerst gesagt hab, mit dem Motivieren dass das- die muss man zuerst einmal motivieren, dass sie das machen bei Kursen. Das ist sicher typischer bei Frauen also das: ‘Trau dich was’ und wieder umgekehrt bei den Männern: ‘Nimm dich mehr zurück.’ Das ist vielleicht das einzige, diese Habitusfragen. Trau dich mehr im Sinn von ‘Tritt resolut auf’. Das kann sein, dass man da bei Frauen ein bisschen mehr arbeiten kann.“ (Ex_1, S. 34 / Ex_1-377)

Der Experte Ex_1 hält es für wichtig in der Selbstverteidigung für Angreifer nicht einschätzbar zu bleiben. Dies zu erlernen falle grundsätzlich beiden Geschlechtern gleich schwer. Entschlossenes Auftreten sei von Frauen in ihrer Sozialisation allerdings seltener gefordert und daher in Ernstsituationen schwieriger abrufbar für sie, da sie sich dabei durchschnittlich weniger zutrauen (Ex_1-377).

Bezüglich ziviler Selbstverteidigung meint der Experte Ex_1, in Selbstverteidigungskursen würden meist eher Frauen als klassische Zielgruppe angesprochen, während bei Männern ohnehin Kompetenz im Bereich Selbstverteidigung erwartet werde. Dies sieht Experte Ex_1 allerdings kritisch. Männer hätten genauso Bedarf Selbstverteidigung zu lernen wie Frauen:

„Ja, das ist interessant. Im zivilen Leben sicher einmal Kinder, Schüler (...) Es ist halt witzig, dass man dann immer gleich ‘Frauen’ sagt, aber warum sollten sich nicht Männer auch selbstverteidigen können, da gibt es nur ‘Selbstverteidigungskurse für Frauen’. Da weiß man nicht: Gehen die überhaupt hin oder nicht? Und bei den Männern glaubt man eh, dass sie es können oder die machen ihren ‘Kampfsport’ oder was auch immer, das ist ja völlig lächerlich. Das ist ja egal ob Mann oder Frau.“ (lacht) (Ex_1, S. 13 / Ex_1-142)

Männer würden zwar entsprechend ihrer klassischen Rolle teilweise aktiv „ihren Kampfsport“ machen. Zu lernen, sich erfolgreich abzugrenzen und sich zu verteidigen gäbe es allerdings kaum Angebote für Männer außerhalb klassischer Sportartenzugänge. Dies sei lächerlich, denn Frauen wie Männer hätten gleichen Bedarf an Selbstverteidigung.

Die Frage inwieweit Geschlechterhierarchien in unserer Gesellschaft und in anderen Kulturen eine Rolle spielen beantwortet der Experte Ex_1 auf folgende Weise:

„Geschlechterhierarchie. Da muss ich jetzt nachdenken. Schwierig zu beantworten. Fangen wir einmal außen an. Natürlich gibt es Gesellschaften, in denen die Stellung zwischen Männern und Frauen ganz anders ist, als bei uns. Und zwar wirklich auch mit negativen Konnotationen. Weil ich finde die Geschlechterunterteilung etwas sehr Wichtiges ist. Ich bin ja nicht der Meinung, dass das Geschlecht keinen Unterschied macht. Es macht Unterschied, aber es macht ja positiven Unterschied finde ich und das sollte man ja belassen. (...)

Natürlich gibt es immer noch Machtdemonstrationen auch physische Machtdemonstrationen von Männern auch in unserer Gesellschaft. Das wäre ja lächerlich, so zu tun, als ob es das nicht gäbe. Natürlich gibt es das. Aber ich weiß nicht, ob unmittelbar, also ob.

Ich mein, es ist jetzt in der letzten Zeit diskutiert worden, wegen dieser Frage, dieses gruppenweisen Bedrohens von Frauen aus islamischen Gesellschaften heraus. Erstens bin ich mir nicht sicher, dass das nur islamisch ist, ja, aber es ist natürlich überwiegend in dieser Kultur jetzt dort wieder hochkommend, die natürlich bis zu einem gewissen Grad in den letzten Jahrzehnten wieder sehr machistische- Ich würde nicht sagen, dass das eine Frage von Matriarchat oder Patriarchat ist, das ist eine ganz andere Fragestellung, das sind machistische Gesellschaften.“ (Ex_1, S. 37f / Ex_1-400)

Nach Meinung des Interviewpartners Ex_1 mache das Geschlecht einen „positiven Unterschied“ zwischen Mann und Frau. Er meint, Machtdemonstrationen von Männern gegenüber Frauen zu bestreiten, sei lächerlich, da sie sowohl in unserem als auch in fremden Kulturkreisen vorhanden seien. Er führt diese allerdings nicht auf das Gesellschaftssystem des Patriarchates zurück, sondern bezeichnet ein solches Verhalten als „machistisch“ und nennt als Beispiel dafür sexistische Gruppenbedrohungen von Männern an Frauen, die in der jüngsten Zeit vermehrt auftreten. Allerdings geht er davon aus, dies sei, nicht wie vielfach behauptet würde, kein islamisches Phänomen, sondern könne in Europa genauso passieren oder im katholischen Lateinamerika.

Der Experte scheint mit den Begriffen Patriarchat und Matriarchat grundsätzlich vertraut, möchte sie allerdings eher nicht mit „unserer“ Kultur in Verbindung bringen. Außerdem sieht er nicht patriarchale, sondern „machistische“ Strukturen für ungleiche Geschlechterhierarchien verantwortlich. Diese Behauptung ist fachlich nicht belegbar. „Macho“ bezeichnet einen sich übertrieben männlich gebenden Mann. Die Ursache übertriebener zur Schau getragene Männlichkeit lässt sich durchaus aus patriarchalen Gesellschaftsstrukturen heraus herleiten.

7.8.13 Zusammenfassung: „Geschlecht geht ‘unter die Haut’ von Expertinnen und Experten“

Die Expertin GP_1 spricht an, Geschlecht sei tief verbunden mit der eigenen Person (GP_1-121-125). Auch in den geführten Interviews konnte beobachtet werden, Geschlecht geht auch in Expert*innenkreisen „unter die Haut“ und persönliche Sichtweisen sind eng mit dem eigenen Geschlecht verknüpft.

Auffallend ist, dass der Großteil der männlichen Befragten (5 von 7) die Relevanz einer Geschlechterperspektive in Bezug auf erlebte Gewalt und Gewaltprävention in den Hintergrund stellen (LP_1, LP_2, LP_3, GP_2, Ex_1), während alle befragten Frauen (6 von 6) diese für relevant halten (K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1).

Zusammenfassend scheinen Expertinnen und Experten unabhängig davon, ob sie Geschlecht oder Geschlechtersozialisation bewusst in ihren Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten zum Thema machen, dennoch geschlechtstypische Strategien im Umgang mit gesellschaftlichen Erwartungshaltungen entwickelt zu haben. Vielfach zeigt sich bei der Beantwortung von Fragen eine geschlechtsspezifisch typische Note und Perspektive. Im Folgenden werden dazu einige Beispiele zur Veranschaulichung genannt.

In der Argumentationslinie der unterschiedlichen befragten Expertinnen und Experten fällt auf, dass tendenziell das eigene Geschlecht als benachteiligt gesehen wird. Einige befragte Männer versuchen zum Teil den bisher „vergessenen Mann“ vermehrt hervor zu streichen (K_1, LP_3, Ex_1). Frauen dagegen sehen Frauen als gesellschaftlich benachteiligt und auf einer hierarchisch niedrigeren Stufe im Vergleich zu Männern (K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1).

Der Experte LP_3 sieht beispielsweise Bedarf, nicht nur Frauen als das „schwache“ Geschlecht zu betrachten und ihnen Strategien anzubieten, sondern er spricht über benachteiligte Männer, die nicht klassischen, männlichen Geschlechtsrollenbildern zu entsprechen vermögen:

„Die Dunkelziffer bei Männern ist gar nicht so gering. Also dürfen Männer nichts gegen Vergewaltigung tun?“ (LP_3, S.27/ LP_3-219)

„Dieses Bedürfnis zu formulieren und in irgendeiner Art und Weise mit einer Hilflosigkeit umzugehen, das gilt für Männer und Frauen gleichermaßen.“ (LP_3, S. 38 / LP_3-307)

Auch der Experte Ex_1 findet es unfair, wenn hauptsächlich spezielle Frauenselbstverteidigungskurse angeboten würden, allerdings auf Männer, die Hilfe suchen, vergessen werde:

„Es ist halt witzig, dass man dann immer gleich ‘Frauen’ sagt, aber warum sollten sich nicht Männer auch selbstverteidigen können, da gibt es nur ‘Selbstverteidigungskurse für Frauen’. (...) Und bei den Männern glaubt man eh, dass sie es können oder die machen ihren ‘Kampfsport’ oder was auch immer, das ist ja völlig lächerlich. Das ist ja egal ob Mann oder Frau.“ (lacht) (Ex_1, S. 13 / Ex_1-142)

Der Experte Ex_1 meint, der Blick sei häufig auf häusliche Gewalt gegen Frauen gerichtet, es gäbe allerdings auch zahlreiche Männer, die von häuslicher Gewalt betroffen seien:

„(...) dass Männer mit solchen Verletzungen dann natürlich nicht ins Spital gehen. (...) Aus Peinlichkeit. Der geht dann nicht hin und sagt, meine Frau hat mich mit dem Küchenmesser gestochen. Der versucht es dann wie auch immer zu lösen und Tage später kommt man dann drauf, der Stich ist von der Frau.“ (Ex_1, S. 34 / Ex_1-369)

Männer blamierten sich in der Öffentlichkeit viel eher als Frauen, wenn sie klassischen Geschlechtsrollenstereotypen nicht entsprächen und ihre eigene „Schwäche“ zugeben.

Drei männliche Experten (LP_1, LP_3, GP_2) streichen das „Individuelle“ am Menschen heraus und lassen dabei gesellschaftliche Frauen- und -Männerrollen bewusst unerwähnt und unberücksichtigt.

Der Experte LP_1 meint in seinen Kursen sei nicht die Kategorie Geschlecht relevant, sondern das konkrete Individuum:

„Und dann stellt sich ja die Frage, wenn wir uns nicht an der Kategorie Geschlecht orientieren, an welcher Kategorie wollen wir uns denn dann orientieren. Und deswegen ist für mich an der Stelle nicht Kultur oder so die Alternative, sondern einfach das konkrete Individuum.“ (LP_1, S. 67 / LP_1-393)

Auch der Experte GP_2 begibt sich in seinem Interview in eine neutrale Position, die bewusst die Kategorie Geschlecht vermeidet und die unterschiedliche Sozialisation der Geschlechter nicht zum Thema macht:

„Auch hier würde ich wieder darauf verweisen nicht auf die übergeordnete Kategorie Geschlecht, wie auch bei kultureller Herkunft, sondern auch auf die individuelle Situation. Ich tue mich immer schwer damit immer so diese Kategorien, Mann, Frau in dieser Beziehung oder der kommt von hier oder der kommt von da, oder der ist hier aufgewachsen oder hier, frühzeitig mit einzubeziehen.“ (GP_2, S. 89f / GP_2-628)

Der Polizeiexperte LP_3 versucht ebenso neutral mit Frauen und Männern umzugehen und empfiehlt Einsatzteams der Polizei individuell und personenbezogen zusammen zu stellen, ohne klassische Geschlechtsrollenstereotype vom „starken“ Mann und der „sozialen“ Frau zu bedienen. Bei der Zusammenstellung von Polizeiteams sei wesentlich, sowohl kommunikativ als auch körperlich kompetente Personen ins Team zu holen, allerdings ohne dabei Unterschiede zwischen Mann und Frau zu machen.

Die Frage, inwieweit eine unterschiedliche Sozialisation auf Geschlechter wirke, sieht der Experte LP_3 im Fachbereich der Soziologie verankert, und möchte dies nicht in den eigenen Selbstverteidigungskursen thematisieren (LP_3-307).

Die drei Experten LP_1, LP_3 und GP_2 sind bemüht, die Kategorie Geschlecht bewusst zu vermeiden und im Gegensatz dazu die Individualität des Menschen als entscheidendes Merkmal herauszustreichen. Dies scheint einerseits ein sehr wertschätzender und nachvollziehbarer Zugang zu sein. Die Experten LP_1, LP_3 und GP_2 zeigen insgesamt eine eher reservierte und teilweise ablehnende Haltung bei den Fragen zum Themenbereich „Geschlecht“.

Die Theoriekapitel dieser Arbeit machen deutlich, wie eng vernetzt Gewalt mit der Kategorie Geschlecht ist. Im Theoriekapitel 4 und 5¹³ wurde die zentrale Rolle von Wissen über Geschlecht und eines bewussten, reflexiven Umganges mit Geschlechtsrollenstereotypen aufgezeigt, um zu deren Aufweichung beitragen zu können. Neutralität und ein Verweis auf die Individualität von Menschen reichen nicht aus, um die zahlreichen versteckten Formen patriarchaler Gewalt und deren engen Zusammenhang mit geschlechterrollenstereotypen Haltungen in der Gesellschaft bewusst zu machen. „Von selbst“ lösen sich diese nicht auf. Es braucht eine bewusste Auseinandersetzung damit und das Anerkennen von deren Rolle als mögliche Ursache von Gewalt.

Ein Stück weit besteht bei einer expliziten Betonung von Geschlechtsrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien natürlich die Gefahr, zu deren Verstärkung beizutragen.

Wer sie allerdings in keiner Weise benennt oder versucht, bewusst entgegenzusteuern, vergisst einen wichtigen Stein pädagogischer Arbeit. Geschlecht als Kategorie völlig auszusparen, bedeutet zentrale Bereiche der menschlichen Identität unberücksichtigt zu lassen. Insbesondere Lehrpersonen im Bereich Gewaltprävention benötigen einen breiten Blick auf die Entstehungsmechanismen von Gewalt, um gezielte Strategien dafür entwickeln zu können. Eine Geschlechterperspektive in diesem Zusammenhang völlig außer Acht zu lassen, erscheint dabei nicht

13 vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht“

angebracht. Die Orientierung an der Individualität von Menschen kann in der pädagogischen Arbeit ein zentraler Richtwert sein. Es braucht allerdings auch die Bewusstmachung der Einbettung jedes Menschen in soziale und gesellschaftliche Einflussfaktoren und Machtmechanismen, um deren Wirksamkeit erkennen und auflösen zu können.

Dass selbst in Expert*innenkreisen stereotype Vorstellungen zu Geschlecht und Gewalt vorhanden sind, zeigten vor allem die Interviews mit den beiden befragten Experten K_1 und K_2.

Der Experte K_1 meint selbstbewusst „also am einfachsten sind Frauen“ (K_1-455) zu unterrichten. Frauen würden von gewalttätigen Ehemännern „eingeschüchtert mit ein paar Schlägen und das lernen sie bei mir auszuhalten“ (K_1, 386). Außerdem findet er „Kein Mann findet das Sixpack geil, wir fürchten uns vor einem Sixpack“ bei Frauen (K_1-535). Er zeigt an zahlreichen Stellen im Interview selbst ein klassisch stereotypes Rollenverständnis und sieht sich gerne in der Rolle des starken Mannes als Trainer, der Frauen lehrt, wie simpel Selbstverteidigung für sie funktionieren könne.

Der Experte K_2 meint auf die Interviewfrage, ob Geschlechterhierarchien in den Kursen seines Konzeptes zum Thema gemacht würden: „Klar machen wir das auch (...) alles, was vorkommen kann“. Konkrete Beispiele werden allerdings kaum genannt, was die Vermutung nahe legt, dass es sich um eine leere Floskel handelt. Er versucht sich im Laufe des Interviews bewusst als „Frauenverstehrer“ zu präsentieren, der übertriebene Männlichkeit ablehnt:

„Also das Interessante ist der Bereich, der Begriff Si fu, also Lehrer, väterlicher Lehrer, ist eigentlich ein kompletter Machobegriff, ja.“ (K_2, S. 44f/ K_2-337)

Gleichzeitig transportiert er allerdings selbst teilweise klassische Geschlechtsrollenstereotype und Rollenbilder (K_2-85) und falsche Vorstellungen zu Gewalt.¹⁴

Selbst in Expert*innenkreisen höchsten Ranges werden also zum Teil geschlechterstereotype Verhaltensweisen weitertransportiert und es herrschen teilweise falsche Bilder über Gewalt.

Die meisten befragten Frauen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1) gehen davon aus, dass Frauen und Männer nicht gleichberechtigt und unterschiedlich sozialisiert seien.

Auch einige männliche Experten (K_1, K_2, Ex_1) sind der Ansicht, Frauen und Männer seien auf unterschiedliche Weise sozialisiert, was sich zum Beispiel in deren zurückhaltender Umgangsweise mit entschlossener Selbstbehauptung und Selbstverteidigung zeige.

¹⁴ vgl. Kapitel 7.8.2 „Selbstverteidigungsexperte K_2: 'Klar machen wird das auch' und Kapitel 7.4.2 „Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte Fehleinschätzungen zu Gewalt“

Die beiden Expertinnen von Fem_2 führen in Bezug auf das Vorhandensein von Geschlechtsrollenstereotypen an, Tätigkeiten von Frauen würden häufig nicht als gleichwertig angesehen im Vergleich zu denen von Männern:

„Weil es ja schon so ist, dass quasi Tätigkeiten oder Verhaltensformen, die man jetzt klassischer Weise Frauen zuschreibt, in einer sexistischen Gesellschaft, die gelten ja sozusagen auch so als minderwertig.“ (Fem_2, S. 66 / Fem_2-586)

„Da stimmt schon etwas daran, aber Friseurin und Verkäuferin ist ein Teil, sage ich jetzt einmal. Also ist ein Teil an Arbeit in der Gesellschaft. (...) Genau, da ist ja eher die Frage, warum ist es nicht höherwertig.“ (Fem_2, S. 67f / Fem_2-598)

Sie sehen Geschlecht als etwas, über das Macht und Herrschaft ausgeübt wird:

„Also dass man überhaupt kapiert, dass über Geschlecht Herrschaft passiert, Ungerechtigkeit und Gewalt usw. Also das ist ja das, was die Frauenbewegung auch überhaupt sagt: Als Frau zu kapieren, dass wir in einer Gesellschaft leben, wo aufgrund des Geschlechts, Macht ausgeübt wird, Benachteiligungen, Diskriminierungen, Gewalt, Einschränkung usw. usw.“ (Fem_2, S. 60f / Fem_2-524)

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 geht ebenfalls von Ungleichbehandlungen zwischen Männern und Frauen aus:

„Es ist bei einem Mann wesentlich mehr akzeptiert, wenn er einmal herumbrüllt, also auch als Erwachsener oder einem Jungen, wenn er einmal einen andern haut, als wenn ein Mädchen genau dasselbe tut.“ (GP_1, S. 2f / GP_1-15)

Frauen und Männer würden eine unterschiedliche Sozialisation und auch Bewertung ihrer Handlungen in der Gesellschaft erfahren:

„Weil sie nicht so sozialisiert sind, weil sie nicht gewohnt sind und weil es ihnen auch nicht zugeschrieben wird und wenn eine Frau, ich sage ja auch in einer anderen Form sehr dominant auftritt, also Macht sich nimmt, also sie kommt da hinein, setzt sich auf den wichtigsten Platz und die Männer nicht, sie dominiert alles, dann wird das viel negativer gesehen, als wenn es ein Mann macht.“ (GP_1, S. 13 / GP_1-80)

Ein persönlich erlebtes Beispiel dafür nennt die Expertin Fem_1. Sie sieht sich selbst als Feministin und starke Frau benachteiligt und nicht als gleichwertig angesehen:

„Eine starke Frau ist eine Bedrohung für eine patriarchalische Gesellschaft, ist klar. Und Männer, die sich damit identifizieren, fühlen sich schon angegriffen einfach bei meiner Anwesenheit oder die Anwesenheit von anderen Feministinnen. Wir brauchen nicht einmal den Mund aufzumachen, das führt zu einer Verunsicherung.“ (Fem_1, S. 24f / Fem_1-184)

Die Expertin Fem_1 versucht beispielsweise in ihren Selbstverteidigungskursen kritisch auf transportierte Geschlechtsrollenbilder in Film und Fernsehen aufmerksam zu machen:

„Gerade in Filmen und so, da kommt ein Held, der kommt und rettet eine Frau, weil eine Frau sich selber nicht retten kann.“ (Fem_1, S. 12 / Fem_1-67)

Feministische Selbstverteidigungskonzepte sehen in einem bewussten Umgang mit der Sozialisation der Geschlechter und der Aufarbeitung und Aufweichung tradierter Geschlechtsrollen ein zentrales Thema der Erziehungsarbeit. Sie betonen, zahlreiche Gewaltformen entsprängen gesellschaftlichen Machtstrukturen des Patriarchates und fänden in der ungleichen Aufteilung von Geschlechterhierarchien ihren Ursprung. Klassische Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit und damit verbundene Zuschreibungen und auch Abwertungen werden von ihnen hinterfragt. Ein bewusstes Reflektieren der eigenen Sozialisation und inwieweit diese mit der Herausbildung klassischer Geschlechtsrollenstereotype einhergeht, wird bei feministischen Selbstverteidigungskonzepten als Ausgangspunkt gewählt, um klassische Rollen zu durchbrechen.

Insgesamt lässt sich eine starke Polarisierung in den Positionen zwischen männlichen Experten und weiblichen Expertinnen feststellen. Zum Teil zeigen sich die befragten Expertinnen und Experten in ideologischen Haltungen verfangen, ohne selbstreflexiv die dahinterstehenden Grundannahmen in den Blick zu nehmen.

Wie aus den bisherigen theoretischen Ausführungen und angeführten Studien ersichtlich ist, besteht in dieser Forschungsarbeit durchaus eine Nähe zu den Argumentationslinien feministischer Konzepte.

Es braucht allerdings nicht nur eine Sensibilisierung von Mädchen und Frauen für vorhandene geschlechtsrollenstereotype Verhaltensweisen und damit verbundene Gewaltformen, sondern neben feministischen Angeboten auch eine reflexive Jungenarbeit und Männerarbeit, die ähnliche Ziele verfolgt. Kampfansagen, um verhärtete Positionen pauschalisierend „durchzuboxen“ sind dabei unangebracht. Nur fachlich fundierte Argumente und eine kritische, selbstreflexive Analyse eigener Werthaltungen, die sich immer wieder einer Überprüfung stellt, vermögen tradierte Sichtweisen aufzubrechen.

Der Experte LP_1 nennt als mögliches Erfolgsrezept für selbstreflexives Verhalten von Lehrpersonen:

„Sich immer wieder auch irritieren zu lassen, eine offene Haltung zu haben, nicht an Dingen zu hängen, sondern auch immer wieder in Frage zu stellen. (...) Also so etwas wie auch hier wieder einen reflexiven Habitus. Also sich hinterfragen können auch auf Irritationen produktiv reagieren zu können, sich verändern zu können (...)“ (LP_1, S. 53ff / LP_1-336-341)

Die unterschiedlichen Sichtweisen der befragten Expertinnen und Experten führen deutlich vor Augen, Menschen „haben“ nicht nur ein Geschlecht, sie „sind“ in ihren Perspektiven tief mit dem eigenen Geschlecht verwoben.

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.9 Subjektive Sichtweisen auf Räume und Raumeinschränkungen der Geschlechter

Folgende Extraktionsregel wurde bei der Zuordnung zu der in diesem Kapitel behandelten Kategorie herangezogen:

Zur Kategorie „Subjektive Sichtweise von (Geschlechts)-räumen und Raumeinschränkungen“ werden Aussagen zugeordnet, in denen Expertinnen oder Experten explizit auf Bewegungsräume und mögliche Raumeinschränkungen der eigenen Bewegungsfreiheit in unserer Gesellschaft eingehen.¹

Im Interviewleitfaden finden sich keine Fragen, die explizit auf diesen Themenbereich ansprechen. Dennoch erschien es sinnvoll, diese Kategorie einzurichten, da sie bei mehreren Interviewpersonen Erwähnung fand. Auffallend dabei ist, dass ausschließlich weibliche Expertinnen im Rahmen der geführten Interviews dazu Stellung nahmen.

Im Folgenden werden Aussagen von Expertinnen zusammengefasst und deren Zitate diesen Themenbereich betreffend interpretiert.

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 geht davon aus,² Mädchen und Frauen seien weniger gewohnt, sich Raum zu nehmen und Macht zu zeigen als Buben und Männer. Dieses Verhalten entspreche viel weniger ihrer klassischen Geschlechtsrolle und in ihrer Sozialisation, daher hätten sie weniger Gelegenheit, Übung und Routine im bewussten Einnehmen von Raum und Ausüben von Macht. Viele Frauen müssten sich daher mehr überwinden, wenn es darum gehe, bewusst ihren Platz zu beanspruchen (GP_1-80).

1 Fachinformationen und Studien zu den unterschiedlichen Bewegungsräumen der Geschlechter finden sich im hermeneutischen Kapitel 4.4 „Geschlechterräume und Raumeinschränkungen – Körpersprache, Körperraum und Bewegungsraum der Geschlechter“

2 vgl. Kapitel 7.8.10 „Bei einem Mann ist es mehr akzeptiert, wenn er Macht ausübt oder herumbrüllt, als bei Frauen“ und Kapitel 7.7.8 „Gewaltpräventionsexpertin GP_1: Geschlechtersensibilität bedeutet die Vermeidung von Geschlechterrollenstereotypen“

Die feministische Expertin Fem_1 sieht in der vielfach vorhandenen Angst vor Gewalt eine weitere Ursache der Raumeinschränkung und Verminderung der Bewegungsfreiheit von Mädchen und Frauen. Sie geht davon aus, Berichte oder Statistiken über Gewalt gegen Frauen würden dazu beitragen, die ohnehin massiv vorhandene Angst vor Gewalt unter Frauen zusätzlich zu verstärken. Viele Menschen, und insbesondere Frauen, seien selbst noch niemals von massiven Formen der Gewalt betroffen gewesen. Dennoch herrsche eine große Angst in der Öffentlichkeit möglicherweise Opfer von Gewalt zu werden. Zahlreiche Alltags- und Lebensentscheidungen, wie beispielsweise die Auswahl der eigenen Arbeitsstelle, der eigene Bewegungsradius beim Ausgehen am Abend oder die Art der Kleidung würden durch die Tatsache, dass Gewalt und die Angst vor ihr in unserer Gesellschaft vorhanden ist, mitbestimmt. Frauen nähmen aufgrund vorhandener und befürchteter Gewalt zahlreiche massive Einschränkungen in ihrem eigenen Raum unbewusst in Kauf (Fem_1-56).

„Also so viele Sachen sind so unbewusst in uns drinnen, dass wir gar nicht merken, welchen Einfluss diese Gewalt in unserem Leben hat. Es war mir sehr klar, als ich ein Forschungsprojekt in den (Jahreszahl) über Frauen und Gewalt gemacht habe. Ein Teil davon war ein Telefoninterview, wo wir x-tausend von Frauen angerufen haben und dann gefragt haben über verschiedene Sachen, die mit Gewalt zu tun haben. Häufig kam die Antwort bei der Frage: „Hast du Angst, wenn du abends raus gehst?“ Und die Frauen haben immer gesagt: Nein, ich habe überhaupt keine Angst, weil ich nie abends rausgehe. Nein, ich habe überhaupt keine Angst, weil ich nie mein Haus verlasse.“ (Fem_1, S. 10f / Fem_1-56)

Die Expertin Fem_1 führt Ergebnisse einer Studie an, in der sich zeigte, dass zahlreiche Frauen aus Angst vor Gewalt abends nicht mehr das Haus verlassen. Die Expertin sieht dies als massive, selbst auferlegte und akzeptierte Raumeinschränkung, mit der Frauen sich vielfach abfinden, um mit ihrer Angst vor Gewalt und den in ihren Vorstellungen diffus vorhandenen Bildern von gewalttätigen Übergriffen in einer „gefährvollen“ Öffentlichkeit umzugehen.

Die Expertin Fem_1 meint zusammenfassend:

„Wir haben alle Gewalt erlebt. Wenn wir keine Gewalt erlebt hätten, würden wir gar nicht da sein. Und ich gehe auch immer wieder auf diese Gedanken ein: Gewalt beeinflusst unser Leben. Was wir tragen, wie wir gehen, was für eine Arbeit wir machen, weißt du, wie wir unser Leben gestalten, wie wir wohnen, alles, unbewusst. Und ich kann mir gar nicht vorstellen, was ein Leben ohne Angst oder Gewalt, wie das aussehen würde. Weißt du, wenn wir wirklich frei in allen Möglichkeiten wären und erst mal, wenn du ein paar Sachen in deinen Kisten hast, kannst du schauen. (...) Inwieweit habe ich mich einschränken lassen von der Gewalt. Inwieweit habe ich mich unbewusst immer zurückgezogen. Gar nicht diese Gespräche geführt, oder nicht meine Rechte behauptet oder mich einfach, ja, zurückgezogen in Situationen, wo ich hätte mich präsentieren müssen.“ (Fem_1, S. 46f / Fem_1-393)

Frauen kämen nicht in Selbstverteidigungskurse, wenn sie niemals Gewalt erlebt hätten oder Angst davor empfänden. Gewalt beeinflusse auf massive Weise das Leben und Menschen würden aus diesem Grund unbewusst zahlreiche Raumeinschränkungen in Kauf nehmen. Was ein Leben ohne Gewalt bedeute, könne das menschliche Gehirn gar nicht fassen, da der Umgang mit vorhandenen Gewaltformen laufend verinnerlicht werde. Selbstverteidigungskurse vermögen dabei zu helfen, dieses unbewusste Vorhandensein von Gewalt aufzudecken und zu erkennen, auf welche Weise Frauen sich bisher in ihrem Bewegungsradius und ihren Bewegungsräumen einschränken haben lassen. Gespräche über erfahrene Gewalt und ein Austausch mit anderen Frauen würden beispielsweise dabei helfen, neue Perspektiven zu gewinnen, die eigenen Rechte zu behaupten und sich bei zukünftigen Grenzüberschreitungen durch andere nicht zurückzuziehen, sondern selbstbewusst zu präsentieren. Erst wer klare Strategien der Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im eigenen „Notfallkoffer“ und den eigenen „Kisten“ habe, könne sich erfolgreich zur Wehr setzen.

Auch die beiden feministischen Expertinnen von Fem_2 sehen Bewegungsräume von Frauen im Vergleich zu Männern stark eingeschränkt.

„Ist ja das, dass gerade wenn man auch den Sexismus hernimmt, dass ja Frauen einerseits über den Körper total bewertet werden. Wir haben es beide ja gesagt mit diesem attraktiv sein, du wirst, also ganz viel Selbstverständnis von Frauen lernst ja das, dass du bewertet wirst: Bist du attraktiv? Wie ist dein Körper? Wie sind deine Brüste, wie ist dein Po? Bist du schlank? Bist du dick? Hast du schöne Augen, usw. Und gleichzeitig aber sozusagen, diese ganze sexualisierte Gewalt, die permanent auf uns einprasselt, ja. Von den Medien bis zur Pornoindustrie bis zu den Werbungen, bis zu den alltäglichen Übergriffen. Ist ja das, du wirst ständig bewertet und wo sich Frauen auch aus ihren Körper zurückziehen, sage ich es jetzt einmal. Und wo du dich nicht mit Selbstverständnis mit deiner Körperlichkeit in der Welt bist. Weil entweder versteckst du ihn, oder du putzt ihn auf, um sozusagen diese Anerkennung diese scheinbare zu kriegen. (...) Und das sind Sachen, die es dann gleichzeitig, die haben etwas mit Selbstwahrnehmung zu tun, mit Selbstbehauptung zu tun. (...) Dieses Lernen wieder mehr Raum und Platz einzunehmen und sich das auch wirklich wieder auszudehnen, dieses zurückgezogene innere Kleine.“ (Fem_2, S. 40 / Fem_2-344)

Aufgrund des gesellschaftlichen Schönheitsideals werde die Attraktivität von Frauenkörpern laufend von außen bewertet. Andererseits erlitten zahlreiche Frauen sexualisierte Gewalt und sexistische Abwertungen. Beim Versuch dem gängigen Ideal zu entsprechen, um Anerkennung zu erhalten, lebten viele Frauen daher in dem Zwiespalt, den eigenen Körper einerseits „aufputzen“ oder aber vor Übergriffen „verstecken“ zu müssen. Die Expertin Fem_2 meint, in Selbstverteidigungskursen sei daher wichtig, wieder zu lernen, den eigenen Körper als neutral und lebendig zu erleben. Es gehe um Selbstwahrnehmung, Selbstbehauptung, das Erlernen mehr Raum und Platz einzunehmen und das „zurückgezogene innere Kleine“ bewusst wieder auszudehnen.

Besonders in der Pubertät und im Erwachsenen werden seien Mädchen dieser „Zurichtung“ des Körpers ausgesetzt, die ihren Körper- und Bewegungsraum massiv einschränke (Fem_2, 246).

„Und ist ja auch, dass (...) das „Ich“ oder der eigene Körper nicht an der Haut aufhört, sondern da, wo ganz klar ist, da muss mir mit Respekt und Achtung begegnet werden. Das wieder zu lernen, dass das ein größerer Raum ist eigentlich. In dem so viele Angriffe genau in die Richtung gehen, dass man sich selber klein machen soll, runter machen soll und keinen Platz beanspruchen soll mehr oder weniger als Frau, als Mädels, als Lesbe. (...) Lieb, lächeln, (...) vielleicht auch unterordnen, dienen.“ (Fem_2, S. 51 / Fem_2-352)

Die Expertin Fem_2 betont in diesem Zitat, es gelte Respekt und Achtung einzufordern, wenn Mädchen und Frauen durch sexistische Angriffe abgewertet werden. Im Laufe ihrer Sozialisation würden sie häufig lernen, sich klein zu machen, bescheiden zu verhalten, und eher mit einem freundlichen Lächeln reagieren, anstatt den Raum zu beanspruchen, der ihnen zusteht.

Es gehe darum, Macht und Herrschaftsverhältnisse zu begreifen, und zu erkennen, inwieweit Geschlechtsrollenzuordnungen und Sexismus den eigenen Bewegungsraum einschränken und sich bewusst aus nicht egalitären Hierarchien und Raumeinschränkungen zu befreien (Fem_2-514).

Jungen würde in ihrer Sozialisation und Erziehung eher zugestanden, sich mehr Raum zu nehmen als Mädchen. Die Erziehungstradition habe sich dabei in der heutigen Zeit nur wenig geändert im Vergleich zu früher. Zahlreiche Mädchen würden noch immer weniger „rausgelassen“ in öffentliche Räume als Jungen. Allerdings könnten Mädchen, die sich ihren Raum erkämpft hätten im besonderen Maße gestärkt bezüglich ihrer eigenen Raumeinnahme und Bewegungsfreiheit herausgehen (Fem_2-624).

Es gehe in Selbstverteidigungskursen darum, Mädchen und Frauen darin zu bestärken, nicht bestimmte Situationen oder Orte zum eigenen Schutz vermeiden zu müssen.

„Das stimmt, das ist zum Beispiel ganz wesentlich, dass es nicht darum geht, Sachen zu vermeiden oder wo diese ganze Schutzdiskussion auch ist oder so. Also nicht zu vermeiden, schon eher ist die Frage, dass es darum geht, dass sich die Frauen überall auch bewegen können. Und da dann die Frage ist, dass du auch da sein kannst und niemand ein Recht hat dich anzugreifen, dich zu beleidigen, dich zu kontrollieren oder zu benutzen.“ (Fem_2, S. 25 / Fem_2-232)

Mädchen und Frauen könnten sich überall hin bewegen, wo sie sich sicher fühlen. Niemand habe das Recht sie anzugreifen, zu beleidigen, zu kontrollieren oder zu benutzen. Sie sollten Raumeinschränkungen durch andere nicht in Kauf nehmen und ihr Recht erkennen, ihren Platz behaupten zu dürfen.

Auch die Expertin des Konzeptes Fem_3 meint, gewalttätige Übergriffe seien dadurch gekennzeichnet, dass Menschen das Umfeld des anderen nicht respektieren und in deren „Raum hineinmarschieren“:

„(...) indem sozusagen ich das Umfeld des anderen nicht respektiere, sondern da hineinmarschiere (...) (Fem_3, S. 6 / Fem_3-56)

Das Ausüben von Gewalt habe viel mit Respekt vor sich selbst und vor anderen zu tun (Fem_3-55).

Ihrer Erfahrung nach hätten Buben weniger Angsträume als Mädchen, die viel häufiger unrealistische Gefahren vermuten, beispielsweise im Dunkeln oder im Wald überfallen oder vergewaltigt zu werden (Fem_3-100).

Die Expertin Fem_3 arbeitet in ihren Selbstverteidigungskursen mit Mädchen bewusst daran, sich in der Öffentlichkeit den Raum zu nehmen, der ihnen zusteht und lässt sie zum Beispiel in U-Bahnen kleine Mutproben durchführen. Einerseits werde das Thema Sicherheit, richtig Hilfe holen, selbstbewusstes Gehen und Stehen oder periferes Sehen und Wahrnehmen behandelt. Andererseits würde sie als Trainerin Mädchen teilweise dazu auffordern, auszuprobieren, Menschen in der Öffentlichkeit bewusst anzusprechen, um Hilfe zu fragen oder beispielsweise um ein Taschentuch zu bitten, um ihre innere Scheu abzulegen.

Zusammenfassend scheint es für mehrere befragte Expertinnen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1) für erfolgreiche Selbstbehauptung, Selbstverteidigung und Gewaltprävention relevant zu sein, bewusst zu lernen, mit Bewegungs- und Machträumen umzugehen. Fünf von sechs befragten Expertinnen nennen das Thema Machtausüben und einen bewussten Umgang mit Raumeinnahme und Grenzüberschreitungen im Zusammenhang mit Strategien gegen Gewalt.

Machträume, Bewegungsräume und Grenzüberschreitungen von Räumen werden von den in den Interviews befragten männlichen Experten allerdings nicht thematisiert. Ein bewusstes Raumeinnehmen und das Wahrnehmen der Einschränkung von persönlichem Raum scheinen in Analogie zur Kritik an patriarchalen Strukturen und ungleichen Geschlechterhierarchien vor allem für Frauen, nicht aber für Männer ein zentrales Thema zu sein.

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.10	Subjektive Perspektiven auf Koedukation und Monoedukation im Zusammenhang mit Selbstverteidigung.....	558
7.10.1	Selbstverteidigungsexperte K_1: „Für nahen Körperkontakt beim Kämpfen ist Vertrauen zwischen Frauen und Männern wichtig“.....	558
7.10.2	Selbstverteidigungsexperte K_2: „Ein Gerüstbauer, der am Tag drei Tonnen hebt, trainierte mit dem zartesten Mädchen“	559
7.10.3	Selbstverteidigungsexpertin K_3: „Viele würden da nicht hereinkommen, gäbe es keine Frauenklasse“	561
7.10.4	Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: „Feministische Selbstverteidigung ist etwas, das von Frauen entwickelt, weitergegeben und gelernt wird“	561
7.10.5	Koedukation versus Monoedukation: Zusammenfassung der Perspektiven.....	565

7.10 Subjektive Perspektiven auf Koedukation und Monoedukation im Zusammenhang mit Selbstverteidigung

Die folgende Extraktionsregel definiert, auf welche Weise bei der Zuordnung zu der in diesem Kapitel thematisierten Kategorie vorgegangen wurde:

Zur Kategorie „Subjektive Sichtweise von Koedukation versus Monoedukation“ werden Aussagen von Expertinnen und Experten zugeordnet, die deren eigene Vorgehensweisen in Kursangeboten, Meinungen und Beurteilungen der Relevanz von gemischtgeschlechtlichen oder geschlechtshomogenen Gruppenzusammenstellungen bei Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten beinhalten.

Die folgende Interviewfrage wurde in diesem Zusammenhang gestellt:

„Halten Sie das Erlernen von Strategien der Selbstverteidigung bzw. Gewaltprävention oder Angebote zum spielerischen Kämpfen (in der Schule) in gemischtgeschlechtlichen (koedukativen) Gruppen oder in geschlechtshomogenen (monoedukativen) Gruppen für sinnvoller? Warum? Welche Vor- bzw. Nachteile ergeben sich daraus?“

In den folgenden Ausführungen werden die unterschiedlichen Sichtweisen einzelner befragter Expertinnen und Experten bezüglich der Vor- und Nachteile von geschlechtshomogenen bzw. koedukativen Gruppen im Rahmen von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten analysiert.

7.10.1 Selbstverteidigungsexperte K_1: „Für nahen Körperkontakt beim Kämpfen ist Vertrauen zwischen Frauen und Männern wichtig“

Der Experte K_1 bietet einerseits spezifisch Selbstverteidigungskurse für Kinder in der Volksschule und auch speziell für Frauen an. In der Grundschule werden koedukative Kurse angeboten. Erst ab einem Alter von 14 Jahren erachtet der Experte K_1 es für sinnvoll, Mädchen bei Gewaltpräventionskursen getrennt von Buben zu unterrichten, da sie in anderer Weise von sexualisierter Gewalt betroffen sind. Im gemischtgeschlechtlichen Vereinstraining für Jugendliche und Erwachsene sind Inhalte für Frauen und Männer aus Sicht des Experten „komplett gleich“ (K_1-646). Für das Training im Verein betont er, gegenseitiges Vertrauen und ein freundschaftliches Verhältnis zueinander sei sehr wichtig, da man beim Kämpfen sehr nahen Körperkontakt habe, ohne dabei auf Geschlechtsunterschiede spezifisch zu achten.

„Das heißt wir haben im Kampfsport manche Bereiche, da sind wir intimer wie manche Partner. Da liegt einer auf dir oben, du schwitzt, wir arbeiten hier nicht mit (Kampfsport) Jacken, unsere (Kampfsport)- Jacken verwenden wir nur zum Begrüßen d.h. wenn wir es überhaupt verwenden. Das heißt wir

arbeiten mit T-Shirt, wenn du so ein dünnes T-Shirt an hast und du hast vielleicht einen kleineren Busen, hast keinen Sport-BH an, dann kann es schon einmal sein, dass dir einer auf deinem Busen oben liegt. Das kann schon sein, dass dir einer, dir zwischen deine Füße hineingreift. Und genauso ist es umgekehrt bei den Männern. D.h. in dem Bereich ist immer Vertrauen sehr wichtig eine Seriosität sehr wichtig und auch Sympathie. Das heißt bei mir im Verein sind nur Menschen die sympathisch sind, die uns sympathisch sind.“ (K_1, S. 64 / K_1-519)

Der Experte K_1 erläutert ein klassisches Szenario aus dem Vereinstraining und erklärt, es werde in Trainingssituationen kein Unterschied zwischen Frauen und Männern gemacht und die unterschiedlichen Geschlechter hätten teilweise sehr nahen Körperkontakt, allerdings seien dafür Vertrauen und Sympathie untereinander besonders wichtig.

7.10.2 Selbstverteidigungsexperte K_2: „Ein Gerüstbauer, der am Tag drei Tonnen hebt, trainierte mit dem zartesten Mädchen“

Auch im Konzept des Experten K_2 werden Selbstverteidigungsgruppen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene üblicherweise koedukativ geführt. Er geht davon aus, gemischte Gruppen seien am besten geeignet, um Selbstverteidigung zu vermitteln. Es werde dabei ein sorgsamer Umgang zwischen Männern und Frauen trainiert, wenn „starke“ Männer bei „zarten“ Mädchen üben und dabei „nachgeben und fühlen lernen“.

„Ja, wobei ich finde gemischte Gruppen eigentlich das Beste, weil die einen dann einen sorgsamen Umgang trainieren, weil die Männer mit Frauen trainieren, wir haben einen gehabt, der hat auch so regellose Kämpfe gemacht, der war ein Gerüstbauer, der hat am Tag drei Tonnen gehoben, so ein Typ und hat immer mit dem zartesten Mädels trainiert, mit der (Name), ein ganz zartes Mädels, weil er gesagt hat: Bei der muss ich nachgeben und fühlen lernen, womit er vollkommen Recht hat. Und, gemischt ist super, gemischt ist gut. Und ich meine dann bei Übungen, unsere Unterrichtseinheiten sind eineinhalb Stunden und die letzte halbe Stunde ist körperliches Training, ich meine es ist vorher auch körperliches Training, aber die Belastungskurve steigt da an, da machen wir dann Schlagkrafttraining und klar lasse ich nicht einer fünfzig Kilo Frau den Schlagpolster halten, mit einem 150 Kilo Mann. Also dann finden sich eh immer die zusammen, dann gehen eh die zusammen, die das dann wollen, dann bist eh wieder bei einer männerhomogenen und frauenhomogenen Gruppe in einem Trainingsraum. (...) Ja logisch, das ist immer in korrespondierenden Gewichtsklassen sage ich zumindest.“ (K_2, S. 37 / K_2-272)

Das Prinzip des „Nachgebens“ gegenüber Angreifern und ein bewusstes Fühlen, welchen Gegendruck es bei meinem Gegenüber braucht, könne besonders bei sehr unterschiedlichen und geschlechterdurchmischten Gruppen geübt werden. Wenn es allerdings um ein Training mit Schlagpolstern gehe, bei dem starke Kräfte bei

harten Schlägen und Tritten wirksam werden, denen die Person, die den Schlagpolster hält, entgegenhalten müsse, würden sich jene zu Paarungen zusammenfinden, die in ähnlichen Gewichtsklassen seien. Damit ergebe sich häufig automatisch eine Trennung zwischen Frauen und Männern innerhalb eines Trainingsraumes.

Es gebe auch spezielle Frauenklassen, in denen Frauen untereinander trainieren und von einer Frau unterrichtet würden, da sie unter sich offener über erfahrene Gewalt sprechen könnten:

„Inhalt speziell aus der Frauenselbstverteidigungsklasse, die Lehrerinnen tun das Gleiche, nur wird sie von einer Frau unterrichtet, weil es gibt doch Frauen, die vielleicht irgendwann einmal negative Erlebnisse gemacht haben oder schlimmer noch, Vergewaltigungsopfer oder so etwas wurden, ja, die tun sich leichter, wenn sie einmal unter ihresgleichen sind.“
(K_2. S. 17 / K_2-125)

Für manche Frauen sei wichtig, in geschlechtshomogenen Gruppen unterrichtet zu werden, andere würden vorziehen Selbstverteidigungstechniken auch an Männern üben zu können, da aller Wahrscheinlichkeit nach im Ernstfall meist Männer Angreifer seien.

In speziellen Frauengruppen würden beispielsweise Blicktechniken gegen Belästiger im Aufzug geübt oder es werde versucht, jemanden nur mit Körpersprache oder Gesichtsausdruck zu stoppen (K_2-125).

Spezielle Frauenklassen böten die Möglichkeit für Frauen sich ohne Hemmschwelle an Selbstverteidigungsangebote „andocken“ zu können. In gemischten Gruppen liege der Frauenanteil in etwa bei 30-40%, spezielle Männerklassen gebe es in diesem Konzept nicht (K_2-229).

Der Experte K_2 geht davon aus, Frauen und Männer seien unterschiedlichen Angriffen in unserer Gesellschaft ausgesetzt. Während Männer eher Tritten, Schwingern und Boxschlägen ausgesetzt seien, würden Frauen vermehrt unter Belästigungen wie „auf die Brust greifen“ oder „unter den Arm nehmen“ leiden oder liefen Gefahr geschubst oder mit Armen gezerrt zu werden. Daher liege die Konzentration in Frauenkursen vermehrt auf diesen Angriffsformen.

7.10.3 Selbstverteidigungsexpertin K_3: „Viele würden da nicht hereinkommen, gäbe es keine Frauenklasse“

Auch die Expertin K_3 geht davon aus, es sei sinnvoll, sowohl koedukative Selbstverteidigungsangebote für beide Geschlechter, als auch getrennt geschlechtliche Kurse speziell für Frauen anzubieten.

„Absolut, aber so der Einstieg muss einmal ermöglicht werden. Manche denen ist das wurscht, die gehen sofort da rein und tun in den Gruppentrainings mit den Männern. Viele haben einen männlichen Trainingspartner, alles super. Aber viele würden da nicht hereinkommen, gäbe es keine Frauenklasse oder keine Frauenselbstverteidigungskurse.“ (K_3, S. 21 / K_3-333)

Während manche Frauen ohne Hemmungen Gruppentrainings gemeinsam mit Männern besuchen und sich sogar bewusst männliche Trainingspartner suchen, gebe es allerdings Frauen, die sich nicht in gemischte Kurse wagen würden, um Selbstverteidigung zu lernen. Die Expertin K_3 erachtet es für sehr wichtig, jenen Frauen den Einstieg in Selbstverteidigung in geschlechtshomogenen Gruppen zu erleichtern. Es sei wichtig, dass Mädchen und Frauen bei Selbstverteidigungsangeboten unter sich sein können. Bereits die Anwesenheit von nur einem Mann, ändere die Gruppendynamik völlig (K_3-109). Auch in Angeboten für Grundschulen würden teilweise Inhalte koedukativ angeboten und zu einem anderen Teil in geschlechtshomogenen Gruppen (K_3-109).

7.10.4 Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: „Feministische Selbstverteidigung ist etwas, das von Frauen entwickelt, weitergegeben und gelernt wird“

Die beiden feministischen Expertinnen für Selbstverteidigung sehen es als wesentliches Prinzip, dass Frauen untereinander trainieren können. Sie sind der Überzeugung, es mache einen großen Unterschied, ob Frauen unter sich sind oder ob Männer in Gruppen anwesend sind. Viele Frauen hätten bereits Gewalterfahrungen in der Partnerschaft und Familie durch Männer erlebt oder lebten sogar in einer Gewaltbeziehung und es brauche einen geschützten Rahmen, um sich über erlebte Belästigungen und Gewalt auszutauschen. Das Prinzip feministischer Selbstverteidigung, nicht mit Männern zu trainieren und Erfahrungen aus Kursen nicht nach außen zu tragen, habe nichts mit einer Geheimhaltung von Techniken zu tun. Bestimmte Schläge, Tritte, Hebel, Befreiungen oder Verteidigungsformen mit und gegen Waffen würden in vielen Kampfkünsten und Kampfsportarten in ähnlicher Weise trainiert (Fem_2-422).

„Aber das Prinzip, das nicht mit Männern zu teilen, hat ja damit zu tun, dass man sagt, das ist etwas, was unter Frauen entwickelt wird und dass man Selbstverteidigung, eine feministische Selbstverteidigung, etwas ist, das man mit und von Frauen lernt. Und das ist so ein Unterschied! Weil oft haben wir ja, viele haben das ja: Wenn man von einem Mann das lernt, dann lernt man das sozusagen „richtig“. Also da gibt es viele solche Sachen, wie weit nimmt man Frauen auch ernst. Und das ist so eine Ebene, dass man dieses Gefühl hat, also man lernt von Frauen und auch von den Erfahrungen von Frauen und auch von Widerstand von Frauen, was welche schon gemacht haben.“ (Fem_2, S. 47f / Fem_2-420)

Viele Menschen seien der Meinung „richtige“ Selbstverteidigung könnten nur Männer als Trainer weitergeben, Selbstverteidigung, die von Frauen unterrichtet werde, sei dagegen weniger wert. Es gehe daher auch um die Frage, wie weit Frauen sich selbst ernst nehmen. Das Schätzenlernen von Frauensolidarität, das Gefühl auch von starken Frauen etwas lernen zu können, ebenso wie von Gewalterfahrungen anderer Frauen oder von deren Widerstand gegen Gewalt, könne nur auf eine tiefere Ebene des Verständnisses gelangen innerhalb von homogenen Frauengruppen. Steht ein Mann als Trainer und Vorbild im Mittelpunkt, ergibt sich daraus eine völlig andere Gruppendynamik und ein Weitertransportieren klassischer Herrschaftsverhältnisse zwischen den Geschlechtern finde statt.

In feministischen Selbstverteidigungskursen werde außerdem versucht vorerst ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, auf welche Weise jede einzelne Frau bestimmten Gewaltformen oder Herrschaftssystemen ausgesetzt sei. Viele Frauen erlitten Gewalt in der Partnerschaft oder innerhalb der Familie und seien sich zahlreicher Gewaltformen, die innerhalb dieses Systems abliefen, nicht bewusst. Erst das Erkennen können, dass gelernte Selbstverteidigungsstrategien möglicherweise gegenüber sehr nahe stehenden Personen nützlich sein können, sei der erste Schritt zu erfolgreicher Abgrenzung. Erfahrungen und Strategien aus einem Selbstverteidigungskurs mit Männern nicht teilen zu wollen, spiele eine wichtige Rolle in feministischer Selbstverteidigung (Fem_2-422).

„(..)dass wir einen Rahmen auch schaffen, wo eigene sehr, sehr persönliche Gewalterfahrungen besprochen werden. Und da gibt es schon einen Punkt, was nicht weiter gesagt wird. Nämlich nach außen wird dann, gibt es schon die Regel: Nichts mit Namen oder so zu erzählen, dass man von außen weiß, wer was gesagt hat.“ (Fem_2, S. 49 / Fem_2-433)

Frauen, die den Mut aufbrächten sich zu öffnen und im Rahmen von Selbstverteidigungskursen über massive Formen eigener erlebter Gewalt zu sprechen, bräuchten das Vertrauen, dass darüber außerhalb des Kurses nicht gesprochen werde.

Vielfach würden außerdem Männer nach einem Selbstverteidigungskurs ihre Frauen fragen, ihnen zu zeigen, was sie gelernt hätten und gleichzeitig versuchen ihnen zu beweisen, dass bestimmte körperliche Techniken bei einem starken Widerstand ihrerseits nicht funktionieren.

„Und da fängt eigentlich schon wieder die Gewalt an, also du lernst, und es zeigt dir jemand etwas, oder er macht oder übt mit dir, um dir zu zeigen, dass es eigentlich nicht geht. Das ist quasi ganz eine ähnliche Struktur, dass man Frauen immer klein hält. Um trainieren zu können, brauchst du einen Raum, wo du auch lernen kannst. Also wenn der Raum so ist, dass der immer beweist, dass es eigentlich nicht geht. Das ist ja gleichzeitig eine Struktur, die immer sagt: 'Keine Chance. (...) Du bist kleiner, du bist schwächer, niemals!' Und das ist eigentlich nur eine permanente Demütigung. Und 'Du musst lernen' heißt, du brauchst einen Raum, wo du lernen kannst. Da musst du Sachen ausprobieren können, da kannst du Fehler machen usw. und da musst du etwas dazu lernen können, das ist klar. Aber du brauchst einen Raum, wo du lernen kannst und wenn das ein Raum ist, der dir immer sagt: 'Du kannst nicht', ist das eigentlich gewalttätig. Deswegen ist sozusagen die Frage, 'etwas nicht mit Männern zu teilen', finde ich so auch ein wesentlicher Punkt da.“ (Fem_2, S. 48f / Fem_2-432)

Wenn körperliche Techniken geübt würden, sei wichtig für Frauen einen Raum zu schaffen, diese ohne Konkurrenzdruck auszuprobieren und festigen zu können. Wird ihnen von ihrem Partner zu Hause sofort gezeigt, dass sie bei starkem Gegenhalten keine Chance gegen einen körperlich stärkeren Angreifer hätten, so wirke dies demütigend. In einem geschützten Raum Fehler machen zu können und mit Neuem zu experimentieren und auszuprobieren sei eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Auch daher halten die Expertinnen von Fem_2 es für günstiger, Gelerntes nicht mit Männern „von draußen“ zu teilen.

Allerdings würden Mädchen und Frauen in Kursen sehr wohl angeregt, Gedanken und Strategien gegen erfahrene Gewalt mit Freundinnen außerhalb der Kurse auszutauschen. Besprochene private Gewalterlebnisse müssten dennoch innerhalb der Selbstverteidigungsgruppe bleiben. Mädchen und Frauen, die sich öffnen und eigene Gewalterfahrungen vor der Gruppe preisgeben, bräuchten die Sicherheit „Das bleibt unter uns.“ (Fem_2-433).

Eine Expertin von Fem_2 spricht auch noch eine andere Ebene der Geheimhaltung und des „unter sich Seins“ in einem geschützten Raum an. Mädchen, die sexuellem Missbrauch ausgesetzt seien, würden häufig von Tätern dazu gezwungen, anderen Personen nichts davon preiszugeben, sondern dieses gemeinsame „Geheimnis“ zu bewahren:

„Weil es gibt gute und schlechte Geheimnisse und das ist ein großes Thema gerade für Mädchen oder für kleine Mädchen, das mit den 'guten und schlechten Geheimnissen'. Weil jeder Täter versucht die Gewaltsituation zu einem Geheimnis zu machen. Wo man nicht darüber reden darf, sonst passiert etwas Schreckliches. Und genau da setzen wir an.“ (Fem_2, S. 50 / Fem_2-434)

Mädchen darüber aufzuklären, dass es „gute“ und „schlechte“ Geheimnisse gebe, sei eine wichtige Strategie in der Prävention von sexuellem Missbrauch. Die Angst davor, es würde etwas Schreckliches passieren, wenn Kinder anderen Erwachsenen über sexuelle Vorfälle berichten, könne nur abgelegt werden, wenn „gute“ und

„schlechte“ Geheimnisse spielerisch zu Thema in Selbstverteidigungskursen gemacht würden und ein vertrautes Verhältnis zueinander in der Gruppe bestehe mit dem Gefühl der Sicherheit, dass „Geheimnisse“ nicht nach außen getragen werden.

Es sei nicht leicht, über Gewalterfahrungen zu sprechen und sich anderen Mädchen oder Frauen zu öffnen.

„Das eine ist, dass es nicht einfach ist, über Gewalterfahrungen zu reden. Und Selbstverteidigung übrigens, das kommt auch noch dazu, ist ein wesentlicher Teil, dass man auch lernt über Gewalterfahrung zu reden. Aber was da drinnen ein Punkt ist, ist, dieses Weitererzählen ist für mich nochmal, setzt so ganz wo anders nochmal an, ist nämlich das, dass quasi eine, die über Gewalterfahrungen erzählt, da geht es ja auch darum, dass du auch mit entscheidest, was willst du erzählen, also es auch darum auch wieder geht, selbstermächtigend zu werden. Auch wenn ich erzähle, geht es ja darum, ist es ja oft ein großer Schritt, ein wichtiger Schritt. Also ich glaube, dass es total wichtig ist, dass man lernt über Gewalterfahrungen zu reden.“ (Fem_2, S. 50f / Fem_2-442)

Selbstverteidigungsangebote könnten dazu beitragen, zu lernen über erfahrene Gewalt zu sprechen. Die bewusste Entscheidung treffen zu können, was ich anderen von meinen Erfahrungen erzähle, bewirke eine Form der Selbstermächtigung, da damit für viele Frauen, vor allem, wenn es sich um massive Gewaltformen handle, ein großer und wichtiger Schritt der Bewältigung von Gewalterfahrungen gemacht werde, indem sie teilweise nach außen treten und darüber sprechen. Ein geschützter Raum unter Mädchen und Frauen mache diese Offenheit vielfach erst möglich.

Andererseits halten die Expertinnen es für sehr wichtig, Gewalterfahrungen von Frauen öffentlich zu machen. Ohne diese Öffentlich-Machung könnte keine Veränderung von Gewalt in der Gesellschaft herbeigeführt werden.

„Und ich glaube, um etwas zu verändern, müssen wir öffentlich darüber reden (...) dass wir aus diesem privaten Raum herauskommen. Ich glaube da braucht es, ich kann das gar nicht so einfach sagen, ich glaube, dass das ein ganz wesentlicher Knackpunkt ist, was es heißt über Gewalterfahrungen reden lernen. Und ich meine wir haben viel Erfahrungen gemacht, ich denke mir (...) ohne dem, dass die Frauen in den 1970er, 1980er Jahren hinaus gegangen wären und sagen: 'Ich bin vergewaltigt worden, ich bin als Mädel sexuell benutzt worden, mir ist das und das passiert.' Ohne dem hätten wir das nie in Bewegung gesetzt. Nie, und das werden wir auch weiter nicht in Bewegung setzen, wenn wir darüber nicht reden können.“ (Fem_2, S. 52 / Fem_2-448)

Über Gewalterfahrungen reden zu lernen erhalte unter dem Gesichtspunkt der Öffentlichmachung eine neue Dimension. Die Frauenbewegung der 1970er und 1980er Jahre habe erstmals die zahlreichen Formen der Gewalt an Frauen öffentlich gemacht und damit viel an Umdenken in Bewegung gesetzt. Es brauche daher

neben geschützten Räumen, um über Gewalt zu sprechen auch die Bereitschaft von Frauen, über die zahlreichen Gewalterfahrungen, die sie durch Männer erleben, in der Öffentlichkeit zu sprechen, um etwas an gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Gewalt gegen Frauen zu ändern.

Mädchen und Frauen hätten in geschlechtshomogenen Gruppen außerdem die Möglichkeit zu erkennen, dass sie nicht alleine sind mit ihren Gewalterfahrungen. Der Austausch untereinander bringe eine ganz eigene und schöne Form der Solidarität unter Mädchen und Frauen hervor.

„Also ist für uns ja total etwas Wichtiges, dass man das nicht als Einzelschicksal erlebt, sondern das hat etwas mit dem Austausch zu tun, aber das zu kapieren und wenn du mitkriegst, was andere auch schon alles erlebt haben und auch gemacht haben und die Gespräche darum, also so eine solidarische, also was Solidarisches unter Frauen, dass das total wichtig ist, und dass da keine alleine ist, auch wenn die Fragen sehr verschieden sind. Und gleichzeitig das da zu spüren, dass da eigentlich eine Kraft ist, zu kapieren. Das geht meiner Schwester auch so und der Kollegin und der Nachbarin oder was weiß ich. Also da so eine Verbindung herzustellen, und dass das eine ziemliche Stärke ist.“ (Fem_2, S. 93 / Fem_2-851)

Im Austausch und dem Erkennen, wie viele andere Frauen auch von Belästigung und Gewalt durch Männer betroffen seien, stecke für jede einzelne Frau große Kraft, die sie bei einem gemeinsamen Entwickeln von Strategien im Umgang mit vorhandenen Gewaltformen schöpfen könne.

7.10.5 Koedukation versus Monoedukation: Zusammenfassung der Perspektiven

Die Expertin GP_1 merkt an, Studien, die sich mit der Wirkung von koedukativem Unterricht in der der Schule im Vergleich zu Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen befassen, ließen sich kaum auf einen eindeutigen Nenner bringen und widersprüchen teilweise einander. Aufgrund zahlreicher methodischer Probleme und der mangelnden Vergleichbarkeit zwischen Gruppen, seien diese Studien nicht repräsentativ und würden keine eindeutigen Belege liefern (GP_1-128).

Als Psychologin und Expertin für Gewaltprävention ist sie der Ansicht, es mache in der Praxis durchaus Sinn, Mädchen und Buben zeitweilig zu trennen. Mädchen allerdings dauernd einen geschützten Raum untereinander zu bieten, sei nicht günstig:

„Denn für mich ist der Punkt, wenn sie nämlich dauernd geschützt sind, dann lernen sie: ‘Unter den Mädchen darf ich mir etwas trauen, aber wenn die Männer da sind, nicht.’ Also ich wäre nicht ein Verfechter der völligen Trennung, sondern für eine Aufarbeitung.“ (GP_1, S. 26 / GP_1-145)

Die Expertin Fem_3 aus dem Bereich der Sozialarbeit berichtet, betreute Mädchen seien häufig durch Belästigungen von Burschen und teils überfallsartigen Küssen oder sexuelle Übergriffe betroffen:

„Also ich finde es sehr wichtig, dass Mädchen da unter sich sein können. Auch dass Burschen mal unter sich sind, um unseren Umgang miteinander zu bereden oder auch Umgang Bursche mit Mädchen zu bereden, finde ich gut und wichtig, weil sie sind wirklich so dumm einfach nur (...) dass sie wenn sie so besoffen sind und dann Mädels so anfallen, ja so anfallsmäßig so küssen versuchen. Dass den Mädchen das Angst macht, dass ihnen das unangenehm ist eigentlich. (Mit vorgetäuschter betrunkenen Stimme): ‘Ach so, das hätte ich leider nicht gedacht.’ (lacht). Eigentlich kann man das irgendwie pädagogisch versuchen zumindest rüberzubringen. Wie gehen wir miteinander um? Wie geben wir uns die Hand? Wie begegnen wir uns? Was heißt Respekt? Was heißt Respekt vor mir, was heißt Respekt vor den anderen? Das kann man doch beibringen (...) gemischt aber auch irgendwie getrennt voneinander.“ (Fem_3, S. 49f / Fem_3-521)

Auch sie hält es für sinnvoll, einerseits für beide Geschlechter getrennte Schutzräume zu bieten, um sich auszutauschen, andererseits aber in einem gemeinsamen Miteinander zu lernen, respektvoll miteinander umzugehen. Vor allem Jungen wiesen dabei vielfach Defizite auf. „Gemischt, aber auch irgendwie getrennt voneinander“ in Gruppen zu unterrichten erscheint der Expertin Fem_3 sinnvoll, um einerseits geschützte Räume für beide Geschlechter zu schaffen und andererseits zu lernen einander achtsam zu begegnen.

Ein Großteil der Expertinnen und Experten (K_1, K_2, K_3, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, Ex_1) ist der Ansicht, es sei sinnvoll, für Mädchen und Frauen teilweise geschützte Möglichkeiten für den Einstieg in Selbstverteidigung zu bieten. Es sei ein Qualitätsmerkmal von Anbietern, wenn diese sowohl in geschlechtshomogenen als auch in koedukativen Gruppen Angebote machen könnten und sich damit auf die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe einstellen (K_1, K_2, K_3, LP_1, LP_3, GP_2).

Ein Teil der Trainerinnen und Trainer ist der Ansicht, koedukative Gruppen würden die Möglichkeit eröffnen, einander besser kennen zu lernen, sich aufeinander einzustellen und dem anderen Geschlecht zu begegnen und es biete sich dadurch eine höhere Bandbreite an Trainingsmöglichkeiten (K_1, K_2, K_3, LP_1, LP_2, LP_3).

Befragte Männer unter den Experten sehen Koedukation in Selbstverteidigungsgruppen eher als Norm an. Das Anbieten von speziellen Frauenkursen könne teilweise durchaus sinnvoll sein, wenn dies Teilnehmerinnen wünschen oder es um spezielle Zielgruppen im Bereich sexualisierter Gewalt gehe (K_1, K_2, LP_1, LP_2, LP_3, Ex_1).

Die befragten Frauen unter den Selbstverteidigungsexpertinnen (K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3) sehen es allerdings als sehr wichtig an, Mädchen und Frauen geschützte Möglichkeiten in geschlechtshomogenen Gruppen zu bieten. Gruppendynamische Prozesse könnten sich völlig ändern, sobald ein Mann anwesend sei. Eine Vertrautheit und Offenheit untereinander finde in koedukativen Gruppen nicht in gleicher Weise statt, insbesondere wenn es darum gehe, sich über erfahrene Gewalt auszutauschen.

Feministische Selbstverteidigungsexpertinnen (Fem_1, Fem_2, Fem_3) fordern geschlechtshomogene Mädchen- und Frauengruppen als zentrales Prinzip in ihren Kursen. Dennoch geben auch sie an, es sei wichtig an die Öffentlichkeit zu treten, um Gewalt an Frauen sichtbar zu machen (Fem_2). Sie sehen in klassischen Geschlechtsrollenaufteilungen und patriarchalen Machtstrukturen die Hauptursachen für die vermehrte Gewalt an Mädchen und Frauen und pochen auf das Prinzip der Geschlechtshomogenität unter Mädchen und Frauen. In Selbstverteidigungskursen werde versucht, in Mädchen- und Frauengruppen eine gegenseitige Stärkung anzubahnen und Strategien zu entwickeln, wie mit vorhandener Gewalt umgegangen werden kann. Es brauche unbedingt geschützte Räume für Mädchen und Frauen, in denen sie offen über erfahrene Gewalt sprechen könnten. Auf diese Weise werde ihnen in einer vertrauten Atmosphäre ermöglicht, gemeinsam Strategien gegen Gewalt und gelebte Formen der Solidarität unter Frauen zu entwickeln (Fem_1, Fem_2).

7

Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie

7.11	Subjektive Sichtweisen auf die (Geschlechts)rolle von Lehrpersonen.....	570
7.11.1	Selbstverteidigungsexperte K_1: „Also grundsätzlich ist ein Mann besser als Trainer für Kinder und Frauen“.....	571
7.11.2	Die Rolle der Trainerin in feministischen Selbstverteidigungskonzepten: Frauen unterrichten Mädchen und Frauen (Fem_1, Fem_2, Fem_3).....	573
7.11.3	Selbstverteidigungskonzepte K_2 und K_3: „Frauen sind geeigneterer Trainerinnen für Frauengruppen“	578
7.11.4	Selbstverteidigungsexperte LP_2: „Männliche Trainer können Frauen daran erinnern, dass es Zeit zu handeln ist“	580
7.11.5	Zusammenfassung: Spielt das Geschlecht von Lehrpersonen eine Rolle?.....	580
7.11.6	Zusammenfassung allgemeiner Kriterien für eine „gute“ Trainerin oder einen „guten“ Trainer.....	585

7.11 Subjektive Sichtweisen auf die (Geschlechts)rolle von Lehrpersonen

Aussagen zu diesem Themenbereich wurden nach folgender Extraktionsregel zu der in diesem Kapitel behandelten Kategorie zugeordnet:

Aussagen und Beurteilungen der Relevanz des Geschlechts von Lehrpersonen und zu Qualifikationskriterien von Lehrpersonen werden zur Kategorie „Subjektive Sichtweisen des Einflusses der (Geschlechts)-Rolle von Lehrpersonen auf die Gestaltung von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten“ zugeordnet.

Die folgenden Interviewfragen wurden im Zusammenhang mit dieser Kategorie gestellt:

„Welche Rolle messen Sie dem Geschlecht der Lehrperson bei? Welche Vor- bzw. Nachteile sehen Sie, bei einer Frau oder einem Mann als Lehrperson?“

„Welches Bild haben Sie von einer guten Trainerin/ einem guten Trainer? Was müssen Trainerinnen und Trainer Ihres Konzeptes bzw. Ihres Programmes können? Welche Fertigkeiten, welches Fachwissen und welche methodischen Kenntnisse müssen Trainerinnen mitbringen, um Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein effektives Lernen zu ermöglichen.“

„Was würden Sie Trainerinnen und Trainern empfehlen, um geschlechtergerechte Möglichkeiten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention für die unterschiedlichen Geschlechter anbieten zu können?“

„Werden in Ihren Kursen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Geschlechterrollenverteilungen berücksichtigt bzw. thematisiert? In welcher Weise? Was würden Sie dazu Trainerinnen und Trainern empfehlen?“

In den folgenden Ausführungen finden sich in unterschiedlichen Kapiteln verschiedene Sichtweisen von Expertinnen und Experten zur Relevanz des Geschlechts von Lehrpersonen.

Im Kapitel „Zusammenfassung: Spielt das Geschlecht von Lehrpersonen eine Rolle?“ werden Perspektiven unterschiedlicher Expertinnen und Experten vergleichend dargestellt und diskutiert.

Das abschließende Kapitel behandelt beispielhaft die Aussagen des befragten Experten LP_1 und nennt Kriterien, welche Parameter eine gute Trainerin oder ein guter Trainer erfüllen kann.

7.11.1 Selbstverteidigungsexperte K_1: „Also grundsätzlich ist ein Mann besser als Trainer für Kinder und Frauen“

Der Experte K_1 ist der Überzeugung, ein Mann sei eindeutig besser als Trainer für Selbstverteidigung geeignet als eine Frau. In Grundschulen sollten vor allem große, starke Männer als Lehrer für Gewaltpräventionskurse zur Verfügung stehen. Er begründet dies damit, dass nur Männer in der Lage seien, gegenüber übermäßig selbstbewussten und patriarchal erzogenen Buben ihre Macht zu demonstrieren und sich durchzusetzen (K_1-591) und hält es insgesamt für ungünstig, dass Erziehungsarbeit vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe vorrangig in weiblicher Hand liegt (K_1-592).

Der Experte K_1 lehnt Frauen als Trainerinnen sowohl im Kinderbereich als auch beim Unterricht von Frauen ab:

„Also grundsätzlich ist der Mann besser im Kinderbereich und der Mann auch besser im Frauenbereich. Ich lehne grundsätzlich Kurse ab, wo Frauen, sich Frauen unterrichten. Warum?: Wenn wir die Körperstruktur haben vom Angreifen her, von den Muskelfasern her, von der Aggressivität her, vom Körper her, kann eine Frau diesen aggressiven Part nicht so gut machen, wie ein Mann. Es fehlt einfach die Masse. Es ist ein Unterschied, ob mich jetzt eine Frau angreift und die Frauen sind meistens körperlich kleiner wie Männer. Ich rede jetzt von Durchschnittsfrauen, dann klappt das nicht. Habe ich jetzt eine Frau mit 1 Meter 90 mit 100 Kilo, sage ich ja, wenn sie muskulös ist, aber nicht fett – das heißt, sie muss sich auch bewegen können. Das heißt, ich bevorzuge grundsätzlich Männer.“ (K_1, S. 74f / K_1-627)

Der Argumentation des Experten K_1, ist ein Bild von Selbstverteidigung zugrunde gelegt, das sich ausschließlich auf körperliche Argumente stützt. Er geht davon aus, als Trainer müsse man, um einen Angreifer erfolgreich zu simulieren, einen „aggressiven Part“ übernehmen können. Zarte Frauen mit wenig Gewicht hätten dabei von Natur aus nicht gleich gute Möglichkeiten wie Männer. Als Ausbilder von Trainerinnen und Trainern sei er zwar „gendermäßig verpflichtet“ auch Frauen zuzulassen, er habe dabei allerdings große Zweifel, inwieweit Frauen dafür geeignet seien. Das Bild eines geeigneten Trainers impliziert laut Ansicht des Experten K_1 einerseits die Fähigkeit, einen aggressiven Angreifer simulieren zu können und andererseits bei Kindern, und vor allem gegenüber aufmüpfigen Buben, besser „Macht“ zeigen zu können:

„Die Schwierigkeit ist im Bereich Kinder, dass Männer besser anerkannt werden als Frauen. Warum: Die Kinder, Buben haben Kindergärtnerinnen, die haben Frauen als Volksschullehrerinnen und dann kommt eine andere Frau die erklärt ihnen, 'sie die Heiligkeit' - als Mann, Bub, junger Bub: 'Du bist schwach.' Nein, das klappt nicht. Weil, das ist eine Frau und eine Frau hat nichts zu sagen. Wenn jetzt aber ein Mann kommt und sagt: 'Du Zwergerl, ich bin 10 Mal so stark wie du, schau dir einmal den digitalen Schlagpolster an, was du schlägst und was ich schlage.' Wenn ich sage: 'Das klappt nicht' Dann sagt er: 'Ja Master, ich weiß es.' Das ist der große Unterschied. D.h. Es ist manchmal einfacher einem Buben etwas mitzuteilen. Wir haben die Problematik, dass besonders die Buben aggressiv werden. Als Mann, als wie wenn irgendeine Frau jetzt das sagt.“ (K_1, S. 75 / K_1-634)

„Ich bevorzuge Männer in der Frauen-SV. Warum: Wir arbeiten in der Frauen-SV, also ich habe jetzt einen Kurs laufen am Montag mit 42 Frauen, am Donnerstag habe ich 20 Frauen und am Freitag habe ich Kindergärtnerinnen mit 21 Frauen. Und in diesem Bereich ist es ein Unterschied, dass ich immer wieder, wenn wir arbeiten am Boden in der sogenannten (unv.) Das ist im Prinzip eine Vergewaltigungsposition, wo die Frauen am Rücken liegen und die Füße auseinander hat und deswegen ist es eine A-Stellung. (unv.) Es ist jetzt ein Unterschied, ob jetzt eine Frau auf ihr oben liegt, also - sie hat 40 Kilo - auf ihr oben liegen oder ob ich oben liege mit 100 Kilo. Das ist ganz anders von den Dimensionen her, da funktionieren auch die Hälfte der Sachen nicht mehr. Und deswegen ist es sehr interessant, wenn jetzt Frauen mit Frauen unterrichten, ich bevorzuge das nicht. Ich sage SV sollte schon es ein Mann sein. Hat aber nichts mit der fachlichen Qualifikation zu tun, sondern nur, wir Männer haben halt mehr Muskeln und sind schwerer. Das ist der Hauptgrund.“ (K_1, S. 75f / K_1-635)

Nach Sichtweise des Experten K_1 haben Selbstverteidigungstrainer vor allem die Rolle, Stärke und Macht vorzuleben. Wenn also eine Frau komme und für Buben oder Männer Selbstverteidigung ihre „Heiligkeit“ an Expertise zeigen wolle, stoße sie viel häufiger auf Widerstand als ein Mann. Auch in der Aussage: „Du Zwergerl, ich bin 10 Mal so stark wie du“ oder „Wenn ich sage: 'Das klappt nicht', dann sagt er: 'Ja Master, ich weiß es'“ steckt viel von dem Selbstverständnis, ein Trainer müsse seine Schützlinge körperlich übertrumpfen, um anerkannt zu sein.

Außerdem könne ein schwerer Mann viel besser eine Vergewaltigung von Frauen simulieren, als dies Frauen untereinander im Training im Stande seien. Das oben genannte Zitat durchziehen zahlreiche stereotype Rollenbilder. Es spiegelt in gewisser Weise ganz klar in unserer Gesellschaft vorhandene Sichtweisen von vorhandener Stärke und Schwäche der Geschlechter wieder, die an dieser Stelle plausibel argumentiert werden.

Fakt ist tatsächlich, je mehr Körper- und Muskelmasse vorhanden ist, umso leichter fällt es, Personen aus geringeren Gewichtsklassen körperlich zu überwältigen. Wer körperlich schwächer ist, benötigt vielfach exakter oder schneller ausgeführte körperliche Techniken, um gegen massivere Personen erfolgreich zu sein. In einer breiteren Sichtweise von Selbstverteidigung kommen allerdings zahlreiche

psychologische, soziale und sozialisationsbedingte Komponenten zum Tragen, die vom Experten K_1 nicht bedacht werden. Sich als Trainer zum Ziel zu setzen, gegenüber Schwächeren Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Kursen „Macht zu zeigen“ und körperliche Stärke, um seine Position zu behaupten, leistet dem heimlichen Lehrplan der Fortschreibung tradiertter Rollenbilder massiv Vorschub und erscheint höchst fraglich im Hinblick auf geschlechtersensible Selbstverteidigung und Gewaltprävention, die möglicherweise ein Stück weit dazu beitragen kann, tradierten Geschlechtsrollenstereotypen entgegen zu steuern.

7.11.2 Die Rolle der Trainerin in feministischen Selbstverteidigungskonzepten: Frauen unterrichten Mädchen und Frauen (Fem_1, Fem_2, Fem_3)

Eine völlig gegensätzliche Ansicht der Rolle von Lehrpersonen und auch Sicht von Selbstverteidigung vertreten die befragten feministischen Expertinnen von Fem_1, Fem_2 und Fem_3.

Die Expertin Fem_1 unterrichtet grundsätzlich in Mädchen und Frauengruppen und bildet Trainerinnen dafür aus. Sie beteuert, es sei sehr schwer, geeignete Trainer als Partner für Gewaltpräventionsangebote in Grundschulen für gezielte monoedukative Unterrichtsphasen, in denen Buben und Mädchen getrennt würden, zu finden. Geschlechtssensible Jungenarbeit sei optimal, wenn sie von Männern angeboten werde. Allerdings bräuchten kompetente Trainer dafür Vorbildung und eine Bereitschaft und Reflexionsfähigkeit, sich beispielsweise kritisch mit Geschlechterrollen, Geschlechterhierarchien, Sexismus und feministischer Selbstverteidigung auseinander zu setzen, die nur bei wenigen Männern gegeben sei.

„Ideal wäre es, dass wir alle das machen können, aber leider ist das nicht so. Und weißt du gerade, das meine ich, die Männer, die ich da hinschicke, die müssen einfach wirklich offene Männer sein. Die müssen offen für Schwule und Lesben sein, die müssen offen für starke Frauen sein, die müssen einfach absolut antirassistisch in ihren Gedanken in ihrer Vorgehensweise sein, wie sie mit Leuten umgehen, die müssen keine (zeigt Heldenpose). Ja das brauchen wir nicht. Die müssen was anderes verkörpern, die müssen, was ich sehe, einen achtungsvollen Menschen verkörpern.“ (Fem_1, S. 28 / Fem_1-202)

Trainer müssten eine Offenheit mitbringen gegenüber Lesben, Schwulen oder starken Frauen, eine kritische Haltung gegenüber Rassismus und klassischen Männlichkeitsbildern und einen achtungsvollen Menschen verkörpern. Diese Voraussetzungen erfüllen nach Ansicht der Expertin leider nur wenige Männer.

Die Expertin Fem_1 meint, sie nehme nur Trainerinnen in ihre Ausbildung auf, wenn sich diese bereits mit feministischem Gedankengut auseinander gesetzt hätten. Sie müssten dabei nicht unbedingt sportlich topfit sein.

„Für Frauen, wenn Frauen in die Ausbildung kommen wollen, ist für mich wichtig, dass sie schon eine Auseinandersetzung mit Feminismus gemacht haben, das ist mir wichtig. Wenn eine Frau sich als Feministin identifiziert, kann ich zur Selbstverteidigungslehrerin ausbilden. Eine Frau, die sportlich topfit ist und keine Feministin ist, will ich nicht als Selbstverteidigungslehrerin haben. So, das ist eigentlich für mich die erste Qualität sind Menschen, die gebildet in einer gewissen Art und Weise sind, dass sie eine kritische gewisse Auseinandersetzung mit Feminismus gemacht haben, auch mit Rassismus. Ja, die reflektiert sind über die Gesellschaft, das ist für mich ganz wichtig. Das ist mehr ein politischer Charakter von was sie bisher gemacht haben. Oder in der nächsten Zeit haben wir eine Ausbildung für schwarze Frauen und Immigrantinnen und ich hoffe, dass das zustande kommt. Ich bin nicht sicher, ob alle Frauen sich als Feministinnen identifizieren, aber auf jeden Fall sind sie sehr bewusst über das Thema Rassismus, weißt du. (...) Ja. Dann glaube ich, ist es ist ganz gut. Und ja, wunderbar. Die sind sehr bewusste Frauen und ich denke die Ausbildung wird ganz gut laufen.“ (Fem_1, S. 28f / Fem_1-210)

Eine gute Selbstverteidigungstrainerin müsse reflektiert sein gegenüber gesellschaftlichen Machtstrukturen und Bereitschaft zeigen zu einer politischen Auseinandersetzung mit Feminismus und Rassismus.

Als zentrale Inhalte der Ausbildung nennt sie neben einer körperlichen Ausbildung zahlreiche andere Komponenten:

„Ja, das ist total vielfältig. Ich weiß nicht, wie die nächste aussieht, aber bisher war es immer so, dass es auf zehn Einheiten aufgebaut ist und dann alles, was drum und dran ist. Das Thema Rassismus, sexueller Missbrauch, Gewalt innerhalb von Beziehungen, auch lesbischen Beziehungen nicht nur heterosexuellen Beziehungen. Ja. Und dann Konfrontationstraining, diese ganzen verbalen Techniken, einmal mit Männern, die wir nicht kennen, einmal mit Männern, die wir kennen, innerhalb von Beziehungen, Beziehungssituationen, ist auch ganz wichtig. Und der Kurs wurde so strukturiert, dass es eigentlich die ganze Information über Gewalt erst einmal, so die fünf Phasen der Gewalt, die Forschung über Gewalt, die Hemmschwelle zu agieren, zu handeln, zu fassen, Körpersprache und die Hausaufgabe mit Powerposing mit Körpertechniken, waren die ersten Einheiten. Die zweite Einheit ist so eine verstärkte Körperhaltung, Abstandübungen, weißt du, was sind meine Grenzen, wie setze ich meine Grenze, wie weit sind meine Grenzen. Und körperliche Techniken auch so die Schwachpunkte und Würgetechniken kommen in der zweiten Einheit. Die dritte Einheit ist fast ausschließlich, nicht ausschließlich, aber fast, Konfrontationstraining, verbale Techniken, Körpersprachetechniken, Situationen erkennen, (unv.) die politische Bedeutung von Gewalt kommt auch in die dritte Einheit. Die vierte Einheit geht ein bisschen mehr auf die körperliche, so Hände anfassen, ein paar Befreiungstechniken, aber immer mit dem Hinblick auf Situationen erst einmal im Voraus abstoppen, mit verbalen Techniken und, ja ich habe keine Ahnung. Fünfte, keine Ahnung, und sechste. Es ist alles Konfrontationstraining und dann körperliche Techniken und dann kommen wir zu Sachen wie kann man mit Frauen gemeinsam arbeiten, weißt du: mehr Täter, mehr Frauen. So, wie können wir solidarisch miteinander sein, wie sieht das da aus, wie ist das bei einer räumlichen Sache, körperlichen Sache. Was machen wir, wenn es mehr Täter gibt, auch im Bezug sehr viel auf Rassismus und alle diese Einheiten, dann haben wir Waffen. Zwei Teile von den Waffen: Einmal wenn der Täter eine Waffe hat,

einmal wenn die Frau eine Waffe hat. Bodentechniken, weißt du, wenn du auf dem Boden bist bla, bla, bla. Und das ist ziemlich alles, was das ganze Konzept umfasst.“ (Fem_1, S. 30f / Fem_1-218)

Diese Aufzählung gibt einen kurzen Einblick in Themen, die typischerweise in Trainerinnenausbildungen und Selbstverteidigungskursen dieses feministischen Konzeptes behandelt werden. Die Themen und Inhalte ihrer Selbstverteidigungskurse werden von der Expertin Fem_1 an anderer Stelle genauer ausgeführt.¹

Es wird allerdings deutlich, dass die genannten Inhalte weit entfernt liegen vom Konzept des Experten K_1, das im vorhergehenden Kapitel vorgestellt wurde. Es geht hier nicht um Machtdemonstration eines männlichen starken Trainers, der Angriffe körperlich simuliert und teilnehmende Frauen versucht auf „realistische“ Weise festzuhalten.

In feministischen Kursen geht es vielmehr um Lebenseinstellungen und respektvolle Haltungen anderen Menschen gegenüber, um ein kritisches Hinterfragen klassischer Rollenbilder und erst in zweiter Linie um körperliche Techniken. Es werden Themen wie Rassismus, sexueller Missbrauch, Gewalt in Beziehungen, die politische Bedeutung von Gewalt und das Entwickeln eines Verständnisses für Gewalt und deren Entstehungswegen angesprochen. Verbales Konfrontationstraining und nonverbale Techniken des „Powerposings“ zur Abgrenzung gegen Übergriffe und einer bewussten Körpersprache und Körperhaltung nehmen eine zentrale Rolle in Ausbildungskursen ein. Das Erlernen von körperlichen Techniken, um Täter zu stoppen, sich zu befreien, sich zu schützen gegen Würgetechniken oder das Nutzen von Schwachpunkten des Angreifers für die eigene Verteidigung sind wichtiger Teil der Kurse, allerdings bei weitem nicht so zentral wie in klassischen Selbstverteidigungskonzepten.

Auf die Frage, welchen Unterschied es mache, ob ein Mann oder eine Frau als Lehrperson Selbstverteidigung unterrichte, antwortet die Expertin Fem_1 folgendermaßen:

„Alles, alles. Frauen und Mädchen müssen sehen, dass eine andere Frau in der Lage ist, genau das zu tun, was sie auch tun möchten. Sie sehen, dass ein Mann es machen kann. Ja, natürlich können Männer das machen. Aber dass Frauen das auch machen können, das ist, wo es 'klick' macht, da ist das: 'Ja, wenn sie das kann, kann ich das auch.' Dieser Effekt ist enorm groß und deswegen finde ich z.B. dass es wichtig ist, dass wir mehr Kindergartenlehrer haben, also nicht nur Frauen in einem Kindergarten. Weißt du, dass Männer auch in der Erziehung von Kindern auch tätig sind, das ist eine wichtige Sache. Und dass Frauen Ärztinnen, Professorinnen und, und, und sind. Je mehr Vorbilder wir haben, desto wichtiger und desto klarer ist das für andere, dass es möglich ist.“ (Fem_1, S. 25f / Fem_1-187)

1 vgl. Kapitel 7.6.4 „Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_1: 'Selbstverteidigung bedeutet: Ich erwarte Respekt und Achtung in meinem Leben und bin in der Lage, das durchzusetzen'“

Die Expertin Fem_1 ist überzeugt, dass „alles“ anders ist, wenn ein Mann statt einer Frau im Bereich von Frauenselbstverteidigung unterrichtet. Ein männlicher Selbstverteidigungstrainer spiegle exakt das klassische, tradierte Geschlechtsrollenbild eines starken Helden wieder und transportiere dieses weiter, alleine dadurch, dass er als Experte in diesem Feld vor Frauen auftrete. Demgegenüber könne eine Frau als Trainerin Identifikationsfigur sein für Teilnehmerinnen, die dadurch erkennen können „Wenn sie das kann, kann ich das auch.“

Es gehe darum, möglichst viele Rollenvorbilder zu schaffen entgegen tradierter Muster. Im Kindergarten und in der Erziehung brauche es daher mehr Männer, in Führungspositionen und an Universitäten oder Arztpraxen und angesehenen Berufen dagegen brauche es mehr Frauen, um klassische Rollenvorstellungen aufzuweichen.

Sie erzählt zwei gegensätzliche Episoden, die bewusst machen, wie stark Kinder von vorgelebten Rollenvorbildern geprägt sein können:

„Die Tochter einer der Frauen, die hier unterrichtet, ist hier quasi geboren im Verein und ist hier aufgewachsen. Jeden Abend war sie hier und ihre Mutter hat trainiert, Training gegeben und sie hat ein kleines Bett, sie ist hier eingeschlafen, und es war auf Rollen, und ihre Mutter hat sie dann mit nach Hause genommen und ins Bett gebracht, sie war wirklich jeden Abend hier. Und irgendwann war ein Lehrgang und wir hatten Schüler in (Ort) und anderen Städten. Und einige meiner Schülerinnen haben gemischt in Schulen unterrichtet, nicht nur für Frauen und Mädchen. Und dann kamen, weißt du Männer in die Halle und sie hat geschaut und sie hat gesagt: ‘Mama, Männer können kein Taekwondo machen, Männer können das nicht machen.’ (lacht) Ihre Realität war total anders, ja. Also ihre Realität war: Taekwondo ist was, das Frauen machen, das war alles, was sie gesehen hatte, das fand ich irgendwie ganz lustig.“ (Fem_1, S. 26f / Fem_1-192)

„Aber ein Gegenbeispiel: Eine Lehrerin von uns (...) hat eine AG in der Schule, eine Taekwondo AG, und hat angefangen, mit den Kids so ein paar Übungen zu machen, ein bisschen Aufwärmspiele und ein bisschen Gymnastik und dann hat sie getreten und ein paar Formen gemacht und einer von den Jungen hat aufgezeigt und gesagt: ‘Wann kommt der Lehrer?’ Weißt du!! Wann kommt der Lehrer? Ja. Also für ihn war das überhaupt nicht, das kann nicht Taekwondo sein, weil das war kein Mann, der das gemacht hat, weißt du?“ (Fem_1, S. 27 / Fem_1-193)

Während es sich der Vorstellungskraft des oben genannten Mädchens entzieht, auch Männer könnten erfolgreich Taekwondo ausüben, sind im Gegensatz dazu die Erwartungshaltungen des im zweiten Beispiel genannten Jungen, völlig auf einen „starken Mann“ als Selbstverteidigungstrainer gerichtet. Eine Frau als Kampfsporttrainerin scheint von ihm nicht akzeptiert zu werden. Diese beiden Episoden zeigen, wie stark Mädchen und Buben beim Aufwachsen und in ihren Erwartungshaltungen durch ihre bisherigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Geschlechtsrollen geprägt sind. Kinder fügen sich bereits sehr früh in die ihnen

von außen vorgelebte Geschlechtsrolle ein und integrieren sie als selbstverständlichen Teil ihrer eigenen Persönlichkeit und Perspektive auf die Welt.

Auch die beiden Expertinnen des feministischen Konzeptes Fem_2 sehen es als „grundfalsch“ an, wenn Männer Kurse für Frauen anbieten. Zahlreiche männliche Trainer transportierten teilweise selbst sexistische Vorstellungen von Frauen und hätten falsche Bilder von Selbstverteidigung für Frauen im Kopf. Wenn Trainer Frauen bewerten, wie diese Selbstverteidigung auszuführen hätten, würden tradierte Rollenbilder fortgesetzt. Frauen könnten, nur wenn sie unter sich seien, zu einer eigenen Selbstermächtigung finden (Fem_2-754).

Eine Expertin von Fem_2 gibt außerdem zu bedenken:

„Und da denke ich mir, da trifft halt auch das noch dazu, es ist schon auch, ich meine, da stecken Frauen halt auch drinnen, dass das, was Männer bewerten, oft ´höher´ ist, also mehr zählt, wie von Frauen. Also sozusagen das ist ein Teil der sexistischen Struktur, sage ich jetzt einmal, dass Frauen halt auch Männer wertvoller sehen und sozusagen, von Frauen zu lernen, weniger ´wertvoll´ ist. Und das hat etwas damit zu tun, wie sehr nimmst du dich selber ernst als Frau. Und das kommt jetzt auch noch dazu, also nicht nur der Sexismus jetzt von einem Trainer, sondern umgekehrt auch quasi, wie sehen Frauen Männer und wie finden sie das toller, was der bewertet oder was der sagt und mehr Wert hat, als was vielleicht eine Frau sagt.“ (Fem_2, S. 85 / Fem_2-761)

Einerseits bestehe Gefahr, wenn Männer Frauen unterrichten, dass diese sexistische Aussagen gegenüber von Frauen tätigen. Andererseits fänden zahlreiche Frauen selbst Lerninhalte höherwertig, die von männlichen Trainern stammen, als jene, die von einer Frau dargeboten werden, da sie patriarchale Wertigkeiten unserer Gesellschaft mittragen und verinnerlicht hätten.

Eine Expertin von Fem_2 führt zusätzlich an, sie kenne mehrere Beispiele von Frauen, die in gemischten Gruppen weniger gefördert würden als Männer:

„Es ist eine große Frage, wie der männliche Trainer eigentlich, was für ein Verhältnis der zum Sexismus hat. Und es gibt viele Frauen, die in Kampfkunst in gemischten Gruppen trainiert haben, wo dann klar ist, dass der Typ, dass der Trainer, dann Frauen ganz andere Sachen zutraut, also dass dann Burschen ganz anders gefördert werden wie Mädels. Also auch irgendwie Sachen zu machen. Dass auch genauso total sexualisiert wird und sexistische Sachen rennen. Also da gibt es einige, die Sachen probiert haben und dann gegangen sind, weil es zum Kotzen war. Es gibt ja Varianten, dass man als Mädels eher im Eck gelassen wird, weil die ´Eigentlichen´, die Eigentlichen sind die Jungs, die man trainiert und die Mädels laufen vielleicht mit. Also mittlerweile machen sie vielleicht mehr, aber dass da drinnen, wenn du als Frau etwas lernen willst, da musst schon einmal doppelt kämpfen. Also nicht nur - das Lernen ist immer eine Auseinandersetzung - aber du musst dich dann mit dem Auseinandersetzen, dass du auch etwas lernen willst und nicht nur mitläufst. Da gibt es viele Geschichten von Frauen und auch Sachen, die ich selber erlebt habe, die ganz schön anstrengend sind.“ (lacht) (Fem_2, S. 84 / Fem_2-753)

In manchen koedukativen Gruppen, die von Trainern mit einer sexistischen Grundeinstellung unterrichtet würden, hätten bereits mehrere der Expertin bekannte Frauen die Erfahrung gemacht, weniger gefördert zu werden als Männer. Man müsse zeitweise als Frau doppelt kämpfen und werde häufiger „im Eck gelassen“, wenn man in gemischtgeschlechtlichen Gruppen Selbstverteidigung lernen wolle, weil manche Trainer Frauen teilweise weniger ernst nehmen.

7.11.3 Selbstverteidigungskonzepte K_2 und K_3: „Frauen sind geeignete Trainerinnen für Frauengruppen“

Auch die Expertin des klassischen Selbstverteidigungskonzeptes K_3 ist der Ansicht, Selbstverteidigung, die durch männliche Trainer angeboten werde, gehe häufig an der Realität von Frauen vorbei.

„Wobei das ist. Das sehen Frauen nicht so, weil die glauben öfter, dass sie von einem Mann möglicherweise mehr lernen können. Ehm, und nur wenn sie sich wirklich (...) Also zum Beispiel, von der Berufsgruppe Polizist, glauben viele, von einem Polizist, von dem lerne ich mehr. Und dass aber das möglicherweise gar nicht so ist, weil der Polizist schon wieder eine andere Voraussetzung hat als ich als Frau, der hat noch eine andere Voraussetzung als der Mann auf der Straße, weil der hat noch ein entsprechendes Gewand an und hat die Puffen einstecken und so weiter. Das sind alles immer sehr künstliche Geschichten, die aber nicht der Realität eigentlich entsprechen. Und Frauen haben halt so dieses, schon dieses Gefühl, der starke Mann, der zeigt mir jetzt, wie das geht mit dem Kämpfen. Und da fehlt aber diese Komponente der Machbarkeit einfach.“ (K_3, S. 21 / K_3-337)

Wie auch die im vergangenen Kapitel zitierten Expertinnen Fem_2 gibt die Interviewpartnerin K_3 an, Frauen selbst hätten zwar häufig das Gefühl „richtige“ Selbstverteidigung könnten sie nur von einem starken Mann lernen. Allerdings seien viele Trainingsszenarien, die Männer und insbesondere Polizisten, häufig durchspielen, für Frauen „künstliche Geschichten“ und wenig relevant für deren Alltag.

Die Expertin K_3 meint, es gebe nur wenige Männer, die das Einfühlungsvermögen mitbrächten, um sich auf die spezielle Situation von Frauen in Selbstverteidigungssituationen und deren Ängste einstellen zu können.

„Ja. Ja. Und es ist - es gibt natürlich Männer, die das durchaus auch können und sich da so einfügen in die Situation von Frauen. Ich habe sehr viel zu tun gehabt mit vielen, vielen Trainern und Instruktoren, in den eigenen Reihen genau so, und ich weiß, dass das fast nicht möglich ist. Ich habe einen einzigen Instruktor, also einen Einzigen, wo man jetzt in all diesen Jahren aufgebaut hat, einen männlichen von vielen.“ (K_3, S. 22 / K_3-341)

Sie selbst habe in langjährigen Trainerausbildungen nur einen Trainer ausgebildet, den sie für reine Frauengruppen für geeignet halte.

Auf die Frage, auf welche Weise man geschlechtergerechte Möglichkeiten der Selbstverteidigung umsetzen könne, antwortet die Expertin K_3:

„Na ja ein getrenntes Training ermöglichen, um den Einstieg in die Thematik Frauen zu erleichtern, weil sie einfach Angst haben mit Männern zu trainieren. Und Frauen sollten Frauen unterrichten. (...) Also ich halte gar nichts davon, wenn Männer Frauen unterrichten ausschließlich. Die haben gar keine Ahnung, was eine Frau ist.“ (K_3, S. 18 / K_3-297)

Es sei zentrale Voraussetzung für geschlechtergerechte Selbstverteidigung, dass Frauen untereinander trainieren könnten und dabei von einer Frau unterrichtet würden. Die Expertin K_3 meint, „Männer hätten keine Ahnung“ welchen Bedarf Frauen im Bereich der Selbstverteidigung haben. Von Männern entwickelte Selbstverteidigungssysteme seien vielfach nicht auf die körperlichen und mentalen Gegebenheiten von durchschnittlichen Frauen abgestimmt (K_3-301).

Die befragten Frauen und weiblichen Expertinnen für Selbstverteidigung scheinen also unabhängig davon, ob sie von einem feministischen Konzept stammen oder nach einem klassischen, etablierten Selbstverteidigungskonzept unterrichten, der Ansicht zu sein, Frauen seien besser als Männer geeignet, um Mädchen und Frauengruppen in Selbstverteidigung zu unterrichten.

Auch der Experte K_2 geht davon aus, Frauen hätten ein besseres Einfühlungsvermögen und eine andere Authentizität, um ein Vorbild für Frauengruppen sein zu können. Ein männlicher Trainer könne sich niemals auf die gleiche Weise in Frauen hineinversetzen, wie eine weibliche Trainerin (K_2-223).

„Und na logisch, ist eine Frau und ein Mann nicht gleich. Darum auch die Frauenklasse, weil ich kann gar nicht, auch bei sämtlicher Empathie oder Einfühlungsvermögen, kann ich eine Frau nicht so gut unterrichten wie andere Frauen. Die haben einfach einen anderen Zugang zueinander, ja logisch. Beobachte eine Runde Burschen und beobachte eine Runde Frauen, das wird nicht gleich sein, ist einfach so. Da kann ich mich reinstellen in die Frauenrunde und trotzdem bin ich der Mann in der Frauenrunde. Also allein von Authentizität und klar bei mir sagen sie: 'Na gut, du bist der Stärkere, logisch natürlich funktioniert es bei dir.' Und so: 'Hey die ist eine von uns, cool, die kann das.'“ (K_2, S. 30f / K_2-223)

Weibliche Trainerinnen in einer Frauenklasse könnten als bessere Identifikationsfigur dienen und mit Vorbildwirkung für andere Frauen agieren. Ein Mann in einer Frauenrunde wirke alleine aufgrund seines Geschlechtes nicht so authentisch, wie eine Frau: „Da kann ich mich reinstellen in die Frauenrunde und trotzdem bin ich der Mann in der Frauenrunde“. Wann immer es organisatorisch möglich sei, würden im eigenen Selbstverteidigungskonzept Frauen als Trainerinnen für Frauenklassen eingesetzt.

Bei Lehrteams für gemischte Gruppen sei es optimal, wenn sowohl ein Mann, als auch eine Frau zur Verfügung stehe, sollte dies organisatorisch möglich sein (K_2-276).

7.11.4 Selbstverteidigungsexperte LP_2:

„Männliche Trainer können Frauen daran erinnern, dass es Zeit zu handeln ist“

Der Experte LP_2 ist ebenfalls der Ansicht, Frauen seien besonders gut geeignet, um sich in Frauenklassen spezifisch auf Probleme und Ängste von Frauen einzustellen. Er sieht allerdings Männer geeigneter, um Frauen daran zu erinnern „Jetzt ist nicht die Zeit nachzudenken, sondern zu handeln“ und sie zu mehr Aktivität aufzufordern (LP_2-467).

Eine Frau hätte es außerdem bei manchen Jungs schwieriger, die nicht so überzeugt seien, dass sie eine genauso gute Kämpferin sein könne. Jungen würden eher nach dem Image eines guten männlichen Kämpfers suchen (LP_2-463). Auch manche Mädchen ließen sich von einem athletischen jungen Mann möglicherweise zu einer höheren körperlichen „Performance“ und motivierten Teilnahme hinreißen (LP_2-467).

7.11.5 Zusammenfassung: Spielt das Geschlecht von Lehrpersonen eine Rolle?

Der Selbstverteidigungsexperte LP_1 ist der Ansicht, das Geschlecht der Lehrperson spiele keine Rolle, es seien beide Geschlechter gleich gut geeignet, sowohl für koedukative als auch für geschlechtshomogene Gruppen. Er sieht es als sinnvoll, aus Geschlechtsdifferenzen „kein besonderes Thema“ zu machen. Ziel sei beispielsweise für Frauen als Trainerinnen nicht einen „Wow“-Effekt zu erzielen, um zu beweisen, auch sie beherrschen die gleichen effektiven Techniken wie Männer. Ihm gehe es darum, die Unterschiede vom vermeintlich „starken“ oder „schwachen“ Geschlecht nicht zu betonen, sondern zu dekonstruieren (LP_1-380).

Auch der Experte LP_3 geht davon aus, es mache keinen Unterschied, ob ein Mann oder eine Frau als Trainerpersönlichkeit eingesetzt werde, es komme ausschließlich auf die fachliche Qualifikation an:

„Also, auch da würde ich sagen, es ist eher individuell und es gibt ganz, ganz große Unterschiede in Bezug auf die Qualifikation, das finde ich viel, viel kritischer. Ich glaube an extrem gut qualifizierte Trainer oder Trainerin. Da macht es dann im Endeffekt keinen Unterschied, welches Geschlecht er oder sie hat. Das wäre ja genauso, dass man dieselbe Frage immer, die man stellen würde: „Ja ist es denn, muss jetzt ein Bundestrainer weiblich oder männlich sein?“ (...)

„Ja, aber der Punkt ist, es hat mit dem gar nichts, also in verschiedenen Sportarten ist das Null Problem, dass auch eine Frau, Männermannschaften unterrichtet etc. Der Punkt ist, ist die Person qualifiziert im Sinn, von nicht formal qualifiziert, sondern kann sie das. Und das ist viel, viel wichtiger als: Ist sie ein Mann oder ist sie eine Frau.“ (LP_3, S. 34 / LP_3-283)

Es gebe individuell im Bereich von Unterrichtenden sehr unterschiedliche Qualifikationen, die zu großen Unterschieden in der Qualität der Anleitung führten. Allerdings sei völlig irrelevant, ob es sich dabei um eine Frau oder um einen Mann handle, beide Geschlechter könnten in gleicher Weise Selbstverteidigungsgruppen leiten.

Der Gewaltpräventionsexperte GP_2 aus dem Bereich der Sozialarbeit geht ebenfalls davon aus, ein bestimmtes Geschlecht per se pauschal als „besser“ oder „schlechter“ geeignet für die Leitung einer Gruppe anzusehen, sei völlig falsch:

„Nein, ich kann nicht per se sagen, dass ein Mann oder eine Frau jetzt eher dazu geeignet ist aufgrund des Geschlechts, sondern da muss das gesamte Szenario oder das Beziehungsgeflecht sozusagen den Ausgangspunkt liefern, ob jemand geeignet ist oder nicht. Also das gesamte Szenario bestimmt, ob ein Mann oder eine Frau der geeignetere Ansprechpartner ist. Und es ist ja dann auch nicht nur das Geschlecht, sondern neben dem Geschlecht spielen dann sozusagen noch viele weitere persönliche Merkmale und Kompetenzen eine Rolle, die ausschlaggebend sind dafür, ob jemand sich eignet in dem Moment Ansprechperson zu sein oder nicht. Das kann man doch nicht nur auf das Geschlecht reduzieren. Und vor allem nicht pauschal, dass man pauschal sagen kann, entweder Männer oder Frauen, was ist denn das für ein Unfug. Also der Gedanke alleine, den kann ich überhaupt nicht teilen, warum diese Kategorisierung. Also wenn nicht die Situation den Ausschlag gibt, wer sozusagen für wen gut geeignet ist, sich als Ansprechpartner anzubieten, was soll es denn dann sonst sein, es kann doch nur die Situation und das Beziehungsgeflecht sein und nicht irgendwelche grundlegenden Schaufel-, Schubladen, von wegen „Männer oder Frauen sind ‘die besseren‘“, also das ist ja, kann ich gar nicht nachvollziehen, den Gedanken. (...) Ja, weil der Ausgangspunkt ist ja die Situation. Also und die Situation wird natürlich nach dem Bedarf des Kindes oder des Projektteilnehmers doch gegeben. Also wenn der Junge seinem Bedarf Ausdruck gibt und sagt, ich möchte gerne mit dem oder mit der, ist das doch der Ausgangspunkt, nach dem man sich richten muss. Und nicht von vornherein selbst also, auf jeden Fall muss ein Mann, auf jeden Fall muss eine Frau, nein. Der Klient in der sozialen Arbeit bestimmt ja, also ist für mich als (unv.) und sagt doch, über welchen Kanal er an wen, was preisgibt. Und in dem Sinne muss auch für mich jedes Selbstbehauptungs- und Selbststärkungstraining oder auch ein pädagogisches Setting gestaltet werden.“ (GP_2, S. 94f / GP_2-667)

Neben dem Geschlecht würden zahlreiche persönliche Merkmale und Kompetenzen eine Rolle bei der Anleitung von Gruppen spielen und inwieweit eine Person in einer bestimmten Situation oder Beziehungskonstellation geeignet sei. Der Experte GP_2 lehnt eine Kategorisierung und ein Schubladendenken in Richtung eines bestimmten Geschlechts völlig ab. Es müsse immer vom Bedarf des Kindes oder von Projektteilnehmern ausgegangen werden, um zu entscheiden, welche Person

für das jeweilige Setting am geeignetsten sei. In der sozialen Arbeit würden Klienten selbst bestimmen, über welchen Kanal und an wen sie bestimmte Problemlagen preisgeben wollten oder nicht, dies gelte auch für pädagogische Settings in einem Selbstbehauptungs- oder Selbstverteidigungstraining.

Der Zugang, „Geschlecht“ ganz bewusst „nicht zu einem Thema“ zu machen, wie es Experte LP_1 vorschlägt, um auf diese Weise zu einer Dekonstruktion von Geschlechtsstereotypen beizutragen klingt plausibel. Es komme, wie auch Experte LP_3 überzeugt ist, vor allem auf die fachliche Qualifikation an, nicht auf das Geschlecht von Personen an. Ebenso Experte GP_2 legt nahe, die Bedarfe von einzelnen Personen aus der Gruppe würden bestimmen, welche persönlichen Merkmale und Kompetenzen bei der jeweiligen Leiterpersönlichkeit einen guten persönlichen Zugang eröffnen könnten.

Der Experte LP_3 meint, selbst als Fußballbundestrainer vermögen sich Frauen durchsetzen, wenn diese die ausreichende fachliche Qualifikation mitbringen.

Außen vor gelassen wird bei diesen Ansätzen allerdings, dass mit der sozialen Komponente des Geschlechtes zahlreiche gesellschaftliche Erwartungshaltungen und Geschlechtsrollenvorstellungen verbunden sind, die massiv wirksam sind in zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Vorstellung man könne Geschlechtsrollenstereotypen alleinig dadurch entgegen wirken und zu deren Dekonstruktion beitragen, indem man Geschlecht „nicht zu einem besonderen Thema“ mache, erscheint bei genauerem Betrachten etwas zu kurz gegriffen.

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 meint dazu, wie schon im Kapitel 7.7.8 „Geschlechtersensibilität bedeutet die Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen“ ausgeführt:

„Gerade was Geschlecht betrifft, muss man ja sagen ist es im Gegensatz zu ganz vielen anderen Themen, wenn man an dem Thema Geschlecht mitarbeitet deswegen ein besonderes, weil ja jeder selbst ja nicht nur ein Geschlecht hat, sondern das viel mehr, wie soll ich sagen, zur Identität der Person gehört, als wie wenn ich mit irgendeinem anderen Thema arbeite. Und man hat seine eigene Sozialisation und man hat seine eigene aktive Einbettung, in der man jetzt gerade ist, über die man dann gar nicht reflektiert. Ja. Denn gerade was Geschlechtsstereotype betrifft, sind die in den letzten Jahren würde ich sagen ganz stark nicht mehr intentional, dass ich das mache, sondern unbewusst.“
(GP_1, S. 20f / GP_1-121)

Geschlecht sei nicht nur ein Merkmal, das eine bestimmte Person „habe“, sondern es gehöre viel tiefer zu Identität von Personen als andere Persönlichkeitsmerkmale. Außerdem seien mit dem Geschlecht ganz bestimmte und bahnende Erwartungshaltungen verbunden, denen man sich als Einzelperson in einer Gesellschaft nicht entziehen könne.

Gerade deshalb, weil tradierte Geschlechtsrollenerwartungshaltungen in der heutigen, „modernen“ Zeit viel seltener offen ausgesprochen würden, sei deren Wirksamkeit in der Sozialisation der Geschlechter viel schwerer erkennbar (GP_1). Sie deshalb zu verleugnen oder zu meinen, Geschlechtsrollenstereotype würden durch ein „Nicht erwähnen“ ihrer Existenz einfach verschwinden, davon könne man also nicht ausgehen.

Die Idee, Frauen müssten nur die ausreichende fachliche Qualifikation mitbringen, um als Fußballnationaltrainerin akzeptiert zu werden, scheint unter diesem Gesichtspunkt unrealistisch. Durch die Fußballwelt als klassisch männlich tradierter Sportart würde mit großer Wahrscheinlichkeit ein Aufschrei ergehen bei der Anmaßung einer Frau diese beinahe „staatsträchtige“ Aufgabe übernehmen zu wollen.

Mit dem Terminus „fachliche Qualifikation“ werden, wie in den vergangenen Kapiteln gezeigt wurde, von den befragten männlichen Experten im Vergleich zu weiblichen Expertinnen teilweise völlig andere Inhalte verknüpft.

Feministische Expertinnen konzentrieren sich beispielsweise inhaltlich vorrangig auf das Verarbeiten von erfahrener Gewalt, den Umgang mit Gewalt in Beziehungen, sexueller Belästigung und sexuellem Missbrauch, nonverbalen und verbalen Konfrontations- und Abgrenzungstechniken, mit der Hemmschwelle zu handeln und zu agieren, mit Geschlechtsrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien, Körpertechniken zu Körpersprache und Ausdruck, Übungen zu Körpergrenzen und Abstand zueinander, Erkennen von Belästigungs- Gefahren und Gewaltsituationen und deren räumlichen Gegebenheiten, mit Gewalt aus rassistischen Gründen oder aufgrund patriarchaler Machtstrukturen. Erst im zweiten Schritt sind in diesen Konzepten Schlag, Tritt-, Befreiungs-, Würgetechniken oder der Umgang mit Waffen relevant.

Befragte Männer dagegen nennen die körperliche Ebene der Selbstverteidigung häufig am Beginn ihrer Ausführungen. Dem Training von Körpersprache, verbaler Abgrenzung, Übungen zum Schreien oder Nein-sagen und dem Austausch über erfahrene Gewalt wird bei den befragten männlichen Experten zwar teilweise Raum gegeben, ein Schwerpunkt scheint allerdings dennoch auf körperlichen Strategien der Abwehr zu liegen.

Was tatsächlich „fachliche Kompetenz“ ausmacht, darüber besteht offensichtlich noch kein einheitlicher Nenner unter den befragten Expertinnen und Experten.

Der Ansatz des Experten GP_2 nicht das Geschlecht per se als Kategorie heranzuziehen, um zu entscheiden, welche Betreuungsperson für eine bestimmte Gruppe am besten geeignet sei, sondern vielschichtige Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen von Personen, ist sicherlich angebracht. Frauen sind beispielsweise nicht „per se“ geeignet Frauengruppen zu leiten, völlig unabhängig von ihrer fachlichen, pädagogischen oder didaktischen Kompetenz, ebenso wenig wie Männer

von Haus aus dafür als ungeeignet oder besonders geeignet angesehen werden können, vor reinen Frauengruppen zu unterrichten.

Wie unterschiedliche Expertinnen und Experten dargestellt haben, macht es in der pädagogischen Mädchenarbeit Sinn, vorrangig Frauen einzusetzen und in der pädagogischen Bubenarbeit vorrangig Männer, da diese als Identifikationsfiguren häufig leichter Zugang zu geschlechtshomogenen Gruppen finden. Auch eignen sich geschlechterhomogene Gruppen eher als koedukative Settings, um eine gewisse Offenheit innerhalb der Gruppe zu erreichen, vor allem in jenen Fällen, in denen Belästigungen und Gewalterfahrungen vonseiten des anderen Geschlechtes aufgearbeitet werden (Fem_1, Fem_2, Fem_3, K_2, K_3).

Der Gewaltpräventionsexperte GP_2 rät, wie bereits dargestellt, Angebote sollten sich nach den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer richten und diese könnten selbst entscheiden, über welchen Kanal und an wen sie ihre persönliche Situation und Problemlagen preisgeben wollten (GP_2-667). Dies erscheint grundsätzlich ein sehr wertschätzender Zugang. Die Gefahr dabei kann allerdings sein, dass betreute Schützlinge, die an Kursen teilnehmen, kaum den Mut haben zu verbalisieren, wenn sie mit bestimmten Eigenschaften der Lehrpersönlichkeit nicht zufrieden sein sollten. Gerade jene Menschen, die schwach sind, ziehen sich in der Gruppe häufig in ihre eigene Stille zurück, vielfach ohne sich dessen überhaupt bewusst zu sein, dass sie bei einer anderen Person in Leitungsrolle möglicherweise besser in der Lage gewesen wären, sich zu öffnen.

Es wurden bereits Beispiele angeführt, in denen sogar befragte männliche Experten, die auf höchster Ausbildungsebene von Trainerausbildungen tätig sind, sich innerhalb des Interviews sexistisch äußerten²

An mehreren Stellen wurden in den Interviews von Experten Aussagen getätigt, in denen tradierte Geschlechterrollenstereotype weitertransportiert wurden.³

Im Gegensatz dazu gaben befragte weibliche Selbstverteidigungsexpertinnen an, mit der Erfahrung konfrontiert gewesen zu sein, in gemischtgeschlechtlichen Gruppen selbst von männlichen Trainern kaum Aufmerksamkeit erhalten zu haben (Fem_2-753) oder als starke Frauen von Männern nicht ernst genommen zu werden (Fem_1, Fem_2, GP_1)⁴

2 vgl. z.B. Kapitel 7.8.1 „Selbstverteidigungsexperte K_1: 'Am einfachsten sind Frauenkurse'“

3 vgl. z.B. Kapitel 7.8.2 „Selbstverteidigungsexperte K_2: 'Klar machen wir das auch'“

4 vgl. Kapitel 7.11.2 „Die Rolle der Trainerin in feministischen Selbstverteidigungskonzepten: Frauen unterrichten Mädchen und Frauen (Fem_1, Fem_2, Fem_3) und Kapitel 7.8.4 „Selbstverteidigungsexpertin Fem_1: 'Patriarchal denkende Männer fühlen sich angegriffen alleine durch die Anwesenheit einer starken Frau'“ und Kapitel 7.8.10 „Gewaltpräventionsexpertin GP_2: 'Bei einem Mann ist es mehr akzeptiert, wenn er Macht ausübt oder herumbrüllt, als bei Frauen'“ und Kapitel 7.10.4 „Selbstverteidigungskonzept Fem_2: Feministische Selbstverteidigung ist etwas, das von Frauen entwickelt, weitergegeben und gelernt wird“

Diese Beobachtungen zeigen, Geschlecht lässt sich nicht wegdiskutieren oder auf eine völlig neutrale Ebene heben. Geschlechtsrollen, Geschlechtsrollenerwartungen und Geschlechterhierarchien sind selbst auf der Ebene von Expertinnen und Experten vorhanden und massiv wirksam, ebenso wie in unserer Gesellschaft.

Nicht zuletzt ist davon auszugehen, dass Mädchen und Buben, Frauen und Männer analog zu ihrer Geschlechtsrolle unterschiedlichen Belästigungen und Gewaltformen ausgesetzt sind. Dementsprechend müssten sich unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson pädagogische Settings im Bereich der Gewaltprävention nach diesen unterschiedlichen Bedürfnissen richten.

Frauen und Männer sind aufgrund ihrer Geschlechtsrolle („gender“) in der Gesellschaft in unterschiedlichem Ausmaß wie Männer von Gewalt betroffen und auch verschiedenen

Ausprägungsformen Gewalt ausgesetzt.⁵ Außerdem haben Frauen und Männer aufgrund ihres biologischen Geschlechtes („sex“) im Durchschnitt andere körperliche Voraussetzungen bei der Verteidigung gegen körperliche Angriffe, auch wenn es dabei natürlich Ausnahmen gibt. Dies insbesondere bei Angeboten für Gewaltprävention und Selbstverteidigung nicht zu berücksichtigen, nimmt Bedürfnisse beider Geschlechter nicht ausreichend wahr.

7.11.6 Zusammenfassung allgemeiner Kriterien für eine „gute“ Trainerin oder einen „guten“ Trainer

Abschließend sei ein Zitat des interviewten Experten LP_1 angeführt, das einen sehr reflektierte Haltung zeigt, was eine gute Trainerin bzw. einen guten Trainer ausmache und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten nötig seien, um Inhalte methodisch gut vermitteln zu können. Der Experte LP_1 formuliert damit auf sehr treffende und kompakte Weise, was allgemeine Eigenschaften eines „guten“ Trainers oder einer „guten“ Trainerin sein könnten und ein mögliches Ziel für Lehrpersonen:

„Also ich denke, ein guter Trainer oder eine gute Trainerin wird zunächst einmal durch sein oder ihr Klientel bestätigt. Also in dem Moment, wo ich kein Klientel habe, kann ich auch (unv.), wahrscheinlich kein guter Trainer, keine gute Trainerin sein. Also wenn ich das Gefühl habe und auch die Rückmeldung bekomme, dass das was ich mache auch für die Klientinnen nachvollziehbar ist und für sie funktioniert, glaube ich, ist einmal ein ganz wichtiger Punkt erreicht. Um das zu machen, glaube ich gibt es unterschiedliche Domänen, die eine Rolle spielen. Es gibt die Wissensdomänen, das ist ein ganz entscheidender Punkt, dass für mich eine gute Trainerin, ein guter Trainer dadurch gekennzeichnet ist, tatsächlich gekennzeichnet ist, sich immer wieder auch irritieren zu lassen, eine offene Haltung zu haben, nicht an Dingen zu hängen, sondern auch immer wieder in Frage zu stellen. Das in Frage

5 vgl. Kapitel 3.3.2 „Gewalterfahrungen von Frauen und Männern“

stellen' läuft eben über das praktische Erproben, auch über dementsprechende Rückmeldungen und insofern eigentlich. Ja - nicht an ein Ende zu kommen, zu sagen, dieses oder jenes System oder dieses oder jenes Dogma.

Am Ende ist ein guter Trainer in der Hinsicht jemand, der den Zweck klar bestimmt und sagt ich bin dafür da, den anderen zu helfen und ja, möglichst die Information dafür schafft und auch methodisch aufbereitet, den Leuten eine entsprechende Hilfestellung zu geben. Also so etwas wie auch hier wieder einen reflexiven Habitus. Also sich hinterfragen können auch auf Irritationen produktiv reagieren zu können, sich verändern zu können, sich an systembedingten oder persönlichen bestimmten Sachen festhalten, von denen man selber eigentlich gar nicht mehr überzeugt sein kann, weil diese in der Praxis für mich selber oder auch für meine Leute nicht funktionieren. Ja.

In dieser Wissensdimension, haben Sie ja schon angesprochen, gehören fachliche Informationen dazu, gehören didaktische Fähigkeiten dazu und natürlich aufzubereiten. Und da stellt sich ja auch die klassische Frage, was ist eigentlich das richtige Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungstraining, was ist ein realitätsbasiertes Training, das ist ein Training, das mit bestimmten Variablen auch agiert, die auch verändert werden, um möglichst realitätsnah zu arbeiten. Welche Übungsformen? Und weiterhin zu wählen, um Leuten erst einmal Vertrauen zu geben in bestimmte Grundlagen der Anwendung von Prinzipien und Taktiken und Techniken.

Wie sieht meine Rückmeldekultur aus und so weiter und so fort. Ich glaube das ist ein wichtiger Punkt, einfach die didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, und da gilt eigentlich die gleiche reflexive Haltung, die für Fachwissen gilt, dass man eigentlich immer wieder sich selber in seinem Tun hinterfragen können sollte und damit eben auch ein sehr abwechslungsreiches Programm anbieten zu können.

Also beispielsweise der Wechsel zwischen eher deduktiv orientiert oder induktiv orientiert. Also einmal Problemlösungen vorzugeben, auf der anderen Seite aber auch immer wieder Phasen zu haben, wo die Beteiligten selber Lösungen finden können. Beides ist mit Vor- und Nachteilen verknüpft, aus meiner Sicht gibt es hier keinen Königsweg, sondern die Mischung macht es an der Stelle und die Fähigkeiten eben auch beides irgendwie gleichwertig akzeptieren zu können, das ist letzten Endes auch eine Typ-Frage.

Und damit wäre ein weiterer wichtiger Punkt: Selbstbehauptung und Selbstverteidigung haben individuelle zu entwickelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten und hier ist es glaube ich auch wichtig für einen guten Trainer einen wertschätzenden Blick zu haben für die Unterschiedlichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Jeder hat irgendwo andere Voraussetzungen, jeder hat eine andere Wahrnehmung, viele haben eine andere Einstellungen, jeder hat einen anderen Ausdruck und nicht zuletzt haben auch viele Leute ganz unterschiedliche motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Also genau diese Unterschiede zu erkennen und adäquat sich darauf einstellen zu können. Das würde ich als ein wichtiges Kennzeichen eines guten Trainings sehen.“ (LP_1, S. 53ff / LP_1-336-341)

Auf fachlich sehr fundierte Weise führt der Experte LP_1 mögliche Qualitätskriterien für „gute Lehre“ aus. Er geht davon aus, „gute“ Lehrpersonen würden zuerst durch ihre eigene Klientel bestätigt. Kämen Menschen gerne und zahlreich in den Unterricht, sei dies als Qualitätsmerkmal zu werten. Eine gute Trainerin oder guter Trainer kennzeichne sich vor allem durch eine offene Haltung für Neues. Lehrpersonen müssten in der Lage sein, produktiv auf Irritationen reagieren zu können, fachliche Informationen möglichst realitätsnah und abwechslungsreich methodisch aufzubereiten und Unterschiede der einzelnen Gruppenteilnehmer erkennen zu können, um sich adäquat darauf einzustellen. Eine Mischung aus deduktiven und induktiven Lernmethoden, also teilweise Problemlösungen vorzugeben und andererseits Lösungen entwickeln zu lassen, nennt er als mögliche Wege methodischer Herangehensweisen.

Der Experte LP_1 führt außerdem an, auch die biographische Dimension, wie viele eigene Erfahrungen des Wissens und Könnens im Bereich der Selbstverteidigung und Selbstbehauptung jede Lehrperson selbst gemacht hätte, spiele eine zentrale Rolle (LP_1-444), ebenso wie ein reflexiver Umgang mit eigenen (didaktischen) Fehlern, die möglicherweise in manchen Fällen unterlaufen (LP_1-424).

Diese Offenheit, sich von Neuem, immer wieder irritieren zu lassen und auf Irritationen produktiv reagieren zu können und laufend Bereitschaft zur Veränderung zu zeigen, können wertvolle Wegweiser für Lehrende von Selbstverteidigung und Gewaltprävention sein. Außerdem den eigenen Zweck als Lehrperson darin zu sehen, anderen zu helfen, sich nach den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe zu richten und dabei Informationen methodisch so aufzubereiten, dass diese von Lernenden angenommen werden können, seien wesentliche Qualitätsmerkmale einer „guten“ Trainerin oder eines „guten“ Trainers.

Bei der Entwicklung von Leitlinien und Qualitätskriterien für geschlechtersensible Angebote der Gewaltprävention und Selbstverteidigung werden die oben genannten Kriterien noch einmal aufgegriffen werden.⁶

Wie bereits aufgezeigt wurde, sind eine fachlich reflektierte Haltung und hohe Geschlechterkompetenz im Bereich Selbstverteidigung und Gewaltprävention selbst im Kreise von Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention nicht immer Selbstverständlichkeit, dennoch stellen sie ein erstrebenswertes Ziel dar.

6 vgl. Kapitel 9.2 „Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel von Gewaltprävention“

8

Diskussion der Ergebnisse

8.1	Methodenkritik und Limitationen der Studie bzw. eigene Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten.....	591
8.2	Interpretationen zu Gewalt, Gewaltprävention bzw. Selbstverteidigung.....	596
8.3	Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde und Einordnung in den theoretischen Kontext der Forschungen.....	605
8.4	Was verstehen Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität und welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt?.....	614

8

Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel findet sich eine Diskussion und abschließende Interpretation der Ergebnisse der qualitativen Studie bzw. der verwendeten Methoden und ein Teil der Forschungsfragen wird beantwortet.

Im Kapitel 8.1 „Methodenkritik und Limitationen der eigenen Studie bzw. eigene Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten“ wird eine Reflexion der verwendeten empirischen methodischen Zugangswege vorgenommen.¹

Im Anschluss daran erfolgen in einem Kapitel abschließende Interpretationen zu Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung und es werden auf Basis der Befunde der elf untersuchten Kategorien und der Einordnung dieser Ergebnisse in den theoretischen Forschungskontext neue Modelle zu den Phänomenen „Gewaltprävention“ und „Selbstverteidigung“ entwickelt (Kapitel 8.2).

Abschließend wird der Frage und Interpretationen nachgegangen, was Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität verstehen und welcher Zusammenhang zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt besteht (Kapitel 8.3).

¹ vgl. auch Kapitel 6.3 Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode - Sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innen-Wissen und Ermittlung subjektiver Theorien

8.1 Methodenkritik und Limitationen der Studie bzw. eigene Vorgehensweise bei der Erhebung der Daten

Aufgrund der eigenen, langen, praktischen Tätigkeit im Feld von Selbstverteidigung und Zweikampf und von wissenschaftlichen Vorarbeiten im Rahmen der eigenen Diplomarbeit zu den Themenfeldern Selbstverteidigung, Gewalt, Gewaltprävention und deren Zusammenhang mit Geschlecht, war bereits zu Forschungsbeginn Wissen zum untersuchten Themenbereich vorhanden. Nach einer weiteren Auseinandersetzung mit Literatur fand schon früh im Verlauf des Dissertationsstudiums eine Beschäftigung mit geeigneten Methoden für die qualitative Studie statt. Das Abstecken der theoretischen Themenfelder und die Suche nach passenden Forschungsmethoden wurden durch den Besuch von Methoden- und Theorieseminaren, Forschungskolloquien bzw. Forschungswerkstätten, in denen ein wertvoller Austausch mit erfahrenen Professorinnen und Professoren für qualitative Forschung und mit Studienkolleginnen und -kollegen stattfand, erleichtert und begleitet.² Dennoch stellte sich die Methodenwahl als sehr herausfordernd dar.

Bogner, Littig und Menz (2014) unterscheiden bei der Erforschung von Expert*innen-Wissen zwischen technischem Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen.³

Technisches Wissen liefert Informationen über Daten, Fakten und fachspezifische Anwendungsroutinen, dient der ersten Orientierung im fachlichen Feld und wird in der Regel mittels explorativer Expert*innen-Interviews bewerkstelligt (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 23f).

Für die Erhebung von Sachwissen und Prozesswissen mit dem Ziel einer systematischen lückenlosen Informationsgewinnung und der Aufklärung von Handlungsroutinen - ohne allerdings den Deutungscharakter von Expert*innen-Wissen zu fokussieren - wird das systematisierende Expert*innen-Interview als geeignet gesehen, das beispielsweise mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) umgesetzt werden kann (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 24f; Bogner & Menz, 2009, S. 64ff).

Als dritte Zugangsweise wird das theoriegenerierende Expert*innen-Interview gesehen, bei dem die subjektive Dimension von Wissen im Mittelpunkt steht und Deutungswissen erhoben wird, was üblicherweise mit der „Grounded Theory“ bewerkstelligt wird (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 17-25; Bogner & Menz, 2009, S. 71f).

2 vgl. Kapitel 6.8 „Umsetzung der genannten Gütekriterien in der eigenen Forschungsarbeit“

3 vgl. Kapitel 6.2 „Erforschung von Expert*innen-Wissen“

Für diese Studie musste daher ein scheinbarer Widerspruch gelöst werden. Es lagen sowohl technisches Wissen, Sachwissen und Prozesswissen im Forschungsinteresse, als auch das Deutungswissen und subjektive Theorien befragter Expertinnen und Experten.

Sowohl explorative als auch theoriegenerierende Expert*innen-Interviews werden in der Regel möglichst offen geführt, um an Deutungen befragter Expertinnen und Experten zu gelangen (Bogner, Littig & Menz, S. 24). Dieses Vorgehen wurde auch für die eigene Studie gewählt. Ein einerseits klar nach den untersuchten Themenbereichen strukturierter Interviewleitfaden⁴, der allerdings zahlreiche offene Fragen beinhaltete, wurde im Vorfeld per Mail an Expertinnen und Experten geschickt und war leitgebend für die Interviews (z.B. „Was würden Sie als Gewalt bezeichnen? Was bedeutet für Sie das Phänomen Gewalt?“). Trotz des Ziels unter anderem auch Deutungswissen zu erheben, war die gewählte Untersuchungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009), die üblicherweise für das Führen systematisierender Expert*innen-Interviews herangezogen wird.⁵

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) sind drei unterschiedliche Untersuchungsebenen vorgesehen. Auf der ersten Ebene geht es um die Erforschung subjektiver Theorien von Expertinnen und Experten. Auf der zweiten Ebene der Untersuchung findet eine deutliche Reduzierung der Informationsfülle und systematische Strukturierung der in den Transkripten enthaltenen Informationen statt. Dabei werden Informationen in Extraktionstabellen⁶ den unterschiedlichen Untersuchungskategorien zugeordnet. Die Entscheidungen, zu welcher Kategorie Textinhalte zugeordnet werden, erfolgt mit Hilfe eines zuvor entwickelten Suchrasters bzw. hypothetischen Modells der Untersuchung⁷, das auf den theoretischen Vorüberlegungen basiert (Gläser & Laudel, 2009, S. 200f). Auf dieser zweiten Ebene geht es um eine Rekonstruktion des Kausalmechanismus eines Falls. Die dritte Ebene der Analyse widmet sich der Rekonstruktion von Kausalmechanismen einer Klasse von Fällen und fallübergreifenden Zusammenhängen (Gläser & Laudel, 2009, S. 203).⁸

Für die eigene Studie waren die von Gläser und Laudel auf der zweiten und dritten Ebene vorgenommene Zuordnung und Aufschlüsselung von berichteten Phänomenen in unterschiedliche Kausalketten von Ursachen und Wirkungen allerdings

4 Ein exemplarischer Interviewleitfaden findet sich im Anhang.

5 vgl. Kapitel 6.3. „Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der gewählten Methode - Sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innen-Wissen“

6 Eine exemplarische Extraktionstabelle befindet sich im Anhang.

7 Das eigene hypothetische Modell, das als Suchraster für die Zuordnung von Textstellen zu den unterschiedlichen Kategorien diente, findet sich im Kapitel 6.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“.

8 vgl. Kapitel 6.4 „Beschreibung der gewählten Methode: Qualitative Inhaltsanalyse von Expert*innen-Interviews nach Gläser und Laudel“

nicht relevant, da der eigene Fokus auf den subjektiven Theorien der Interviewpersonen lag. Es wurden also auf der ersten Analyseebene weitere Interpretationen vorgenommen, ohne das Textmaterial in abstrakte Kausalketten aufzugliedern (vgl. Gläser & Laudel, 2009, S. 215f).

Der Einsatz der Methode der „Strukturlegetechnik“ für die Analyse subjektiver Theorien (Gastager, Party & Gollackner, 2011) wurde zwar angedacht, allerdings beiseitegelegt, da das Sichtbarmachen impliziter Handlungsstrukturen der Interviewpersonen nicht das Ziel war. Außerdem wären zwei Termine mit den befragten Expertinnen und Experten aufgrund ihrer geringen Zeitressourcen sehr schwierig gewesen. Bei dieser Methode werden Interviewpersonen nach einer ersten Befragung, bei einem nächsten Zusammentreffen aufgefordert, in einem Dialog-Konsens-Verfahren Strukturbilder mit Informationen und impliziten Handlungsstrukturen zu legen, die bereits aus dem Material herausgefiltert wurden (Gastager, 2011, S. 64f).⁹

Aus Zeitnot ergab sich allerdings bei zwei der geführten Interviews (LP_1 und GP_2) die Tatsache, dass sie in zwei Teilen zu unterschiedlichen Zeitpunkten geführt werden mussten. Dieser Umstand stellte sich rückblickend als äußerst gewinnbringend heraus, weil sich dadurch die Möglichkeit ergab, vorhandenes Material bereits zu sichten und Interviewfragen gezielt für den zweiten Interviewteil auf die jeweilige Interviewperson abzustimmen.¹⁰

Ein solches methodisches Vorgehen ist insbesondere im Falle der Analyse subjektiver Theorien von Vorteil. In einem ersten Interviewgespräch können erste Informationen, Einstellungen und Einschätzungen erhoben werden, um bei einem zweiten Interviewtermin vertiefende und klärende Gespräche zu führen oder heikle Themenbereiche aufzugreifen.

Durch die Offenheit bei Fragestellungen und die Abwandlung der Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) ließen sich in der vorliegenden Studie neben der Erhebung von Sachwissen und technischem Wissen zu den untersuchten Phänomenen auch ohne Einsatz der „Strukturlegetechnik“ oder der „Grounded Theory“ vertiefende Analysen subjektiver Theorien befragter Personen und die Erhebung von deren Deutungswissen vornehmen.

Ein wesentlicher Punkt, der zum Erfolg dieser Studie beitrug, war die Art und Weise der Vorbereitung und Durchführung der Interviews. Wie bereits im Kapitel 7.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“ dargelegt, wurde sehr viel Zeit für die Vorbereitung und Durchführung der zwölf Expert*innen-Interviews veranschlagt. In Summe wurden die Interviews in etwa über den Zeitraum eines

9 vgl. Kapitel 6.3 „Methodenreflexion und Begründung der Auswahl der eigenen Methode - Sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung von Expert*innen-Wissen und Ermittlung subjektiver Theorien“

10 vgl. Kapitel 6.5 „Methodisches Vorgehen in der eigenen Studie“

Jahres verteilt abgehalten. Die Interviewdauer betrug durchschnittlich etwa zwei Stunden, wobei deren Gesamtdauer zwischen 45 Minuten und 3 Stunden 20 Minuten lag. Auch der Erstellung und Anpassung des Interviewleitfadens an die jeweiligen Personen wurde insgesamt viel Zeit gewidmet.

Zeit ist ein wichtiger und mächtiger Faktor, der die Ergebnisse und die Tiefe qualitativer Forschungen entscheidend mitbestimmt. Den befragten Expertinnen und Experten wurde angekündigt, es handle sich um ein Interview, das in etwa eineinhalb bis zwei Stunden dauere. Der Zugang zu manchen Expertinnen und Experten war nicht leicht bzw. verschob sich teilweise um mehrere Monate. Auf Interviews warten zu können, zum Teil in der Zwischenzeit Informationen zu sammeln oder Fachinformationen zu lesen, war ein wesentlicher Schlüssel, um an bestimmte Expertinnen und Experten zu gelangen. Auch die Interviewpersonen selbst entscheiden zu lassen, wo, wann und wie lange sie Interviews führen möchten und gleichzeitig bei der Durchführung des Interviews nicht zu vergessen, was die für die eigene Studie wichtigsten Fragen sind, die in jedem Fall noch behandelt werden wollen, war ein zentrales Element der eigenen Vorgehensweise.

Nicht zuletzt war es bei der Führung der Interviews von entscheidender Bedeutung einerseits eigene Expertise im untersuchten Fachbereich mitzubringen, um befragte Expertinnen und Experten zu interessieren, zu fordern und herauszufordern und andererseits die Bereitschaft mitzubringen, Pläne während des Interviews zum Teil umzugestalten, wenn sich die Interviewpersonen in eigene interessante Richtungen bewegten.

Interviews in einem kommunikativ guten Rahmen zu führen, den Interviewpersonen ehrliche Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Interesse entgegenzubringen, mit unterschiedlichen Kommunikationstechniken und körpersprachlichen Signalen aus dem Alltag vertraut zu sein und diese in Interviewsituationen abrufbar zu haben und in möglichst natürlicher Weise anzuwenden, war eine weitere zentrale Basis für die Führung der Interviews.

Die Reihenfolge von Interviewfragen wurde bewusst gesetzt. Beispielsweise war zu erwarten, dass Fragen zum Themenbereich „Gender“ insbesondere von manchen männlichen Befragten mit einer gewissen Befangenheit oder Reserviertheit beantwortet würden. Diese Fragen wurden daher bewusst an das Ende des Interviews gesetzt oder zum Teil an jenen Stellen ins Gespräch eingeworfen, an denen die Stimmung passend schien, um sie in eine produktive Kommunikationssituation zu betten.

Was ließe sich an den Forschungen der vorliegenden Studie verbessern?

Eines der zwölf geführten Interviews wurde in englischer Sprache geführt (LP_3). Da der Kontakt zu dieser Interviewperson bereits vorhanden war und sie zeitlich

leicht zugänglich war, wurde dieses Interview eher am Beginn geführt. Englisch war sowohl für die Interviewperson, als auch für die Interviewende nicht die Muttersprache, was sich im Interview deutlich abzeichnete. Die Tiefe der Gesprächssituation ließ sich von beiden Seiten nicht in gleicher Weise herstellen, wie dies beim Sprechen in der eigenen Muttersprache möglich gewesen wäre. Hinzu kam, dass gerade in diesem Fall der Interviewleitfaden noch nicht vorweg an den befragten Experten geschickt worden war, sodass dessen rechtzeitiges Einstellen auf Interviewfragen nicht möglich war. Ein tiefes Vordringen qualitativer Forschungen in soziale Handlungsmuster setzt voraus, dass Kommunikationssituationen in Interviews möglichst natürlich ablaufen können, was bei diesem Gespräch leider nicht immer möglich war. Bei einem Interview, das in einer Fremdsprache geführt wird, die zwar beherrscht, allerdings nicht „locker“ gesprochen werden kann, geht viel Energie in das Herstellen der Sprechsituation und es bleiben weniger Ressourcen für Spontanität und Gesprächstiefe. Dieses Interview war zwar gekennzeichnet durch den Gewinn einer neuen Perspektive aus einem nichtdeutschsprachigen Land, gäbe allerdings in der Muttersprache mit Sicherheit tiefere Einblicke.

Ein Glücksfall war die Möglichkeit, mit einem Sicherheitsexperten des Militärs ein Interview führen zu können. Der befragte Experte (Ex_1) war zufällig Teilnehmer in einem gemeinsam besuchten Seminar und konnte für ein Interview gewonnen werden. Militärische Gewaltprävention stellte für diese Arbeit nicht den Hauptfokus dar, allerdings konnten die Perspektiven des befragten Militärexperten wertvolle Einblicke in einen Extrembereich der Gewaltprävention geben, der das untersuchte Feld sehr gut abrundete.

Andere befragte Interviewpersonen wurden durch die Teilnahme an wissenschaftlichen Symposien, die Sichtung von Veröffentlichungen im Vorfeld der Untersuchung, durch eigene Kontakte im praktischen Feld der Selbstverteidigung oder teilweise durch den gezielten Besuch praktischer Angebote unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte gewonnen. Insgesamt konnte in dieser Studie ein breites Feld unterschiedlicher Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionskonzepte analysiert werden.

Abschließend zu den verwendeten Methoden und Strategien der Umsetzung der Ziele dieser Forschungsarbeit lässt sich sagen: Die Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2009) ist gut geeignet für die Erhebung von Fachwissen bzw. Prozesswissen und das Herausfiltern von Kausalmechanismen in Handlungsabläufen. Sie eignet sich allerdings in abgewandelter Form auch sehr gut für die Erhebung subjektiver Dimensionen von Wissen. Gezielt vorbereitete und durchgeführte Interviews mit der Bereitschaft einer laufenden Anpassung von Fragestellungen und der Offenheit für Unerwartetes bieten dabei eine zentrale Basis für die Analyse.

8.2 Interpretationen zu Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung

Welchen Neuigkeitswert bzw. Mehrwert bietet diese Studie? Die vorliegende Arbeit liefert wissenschaftlich tiefgreifende hermeneutische und qualitativ empirische Forschungen und Erkenntnisse zu den Phänomenen Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und deren Zusammenhang mit Geschlecht und gesellschaftlich tradierten Geschlechterrollenstereotypen.

Als Kerngebiet dieser Forschungsarbeit lassen sich „Martial Arts Studies“ ausmachen - Forschungen zu den Themenbereichen Kampfkunst, Kampfsport und Selbstverteidigung. Es handelt sich dabei um ein junges, erst in Entwicklung befindliches Forschungsfeld, in dem sich Definitionen von Grundbegriffen und Inhalten noch in einem laufenden Wandel befinden. Einer dieser Kernbegriffe ist „Selbstverteidigung“. Mit dieser Studie wird das Phänomen „Selbstverteidigung“ und dessen methodisch-didaktische Zugänge dem Versuch einer umfassenden Bestimmung und Definition unterworfen. Erkenntnisse der Gewaltforschung, Gewaltpräventionsforschung und der Geschlechterforschung werden dabei miteinander verwoben und bieten neue Blickwinkel auf didaktische Zugänge, Modelle und Definitionen zu Selbstverteidigung und Gewaltprävention.

Feministische Forschungen richten seit Jahren den Blick auf den Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht. In den „Martial Arts Studies“ ist diese Perspektive bislang allerdings nur marginal vorhanden. Auch Gewaltpräventionsforschungen im Bereich Schule berücksichtigen die Rolle von Geschlechterrollenstereotypen für die Herausbildung unterschiedlicher Gewaltformen nur am Rande. Genau diese Lücke greift die vorliegende Arbeit auf.

Eine Besonderheit dieser Arbeit liegt auch darin, dass unterschiedlichste Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention ausführlich zu Wort kamen und in einem langen Prozess ganz bewusst ausgewählt wurden, um ihre Perspektiven auf Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlechtersensibilität zu verbalisieren. Diese Arbeit erläutert und interpretiert Blickwinkel etablierter „klassischer“ Selbstverteidigungskonzepte (K_1, K_2, K_3), feministischer Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2, Fem_2) und von Selbstverteidigungskonzepten mit wissenschaftlichem Hintergrund (LP_1, LP_2). Ebenfalls wissenschaftlichen Hintergrund hatten die befragte Expertin für Gewaltprävention in der Schule (GP_1) bzw. der Gewaltpräventionsexperte für Sozialarbeit (GP_2). Es wurden Perspektiven eines in der Ausbildungsbildungsebene der Polizei und Forschung tätigen Experten (LP_3) und eines Experten für militärische Sicherheit (Ex_1) in dieser Studie analysiert und interpretiert.

Im hermeneutischen Teil dieser Forschungsarbeit wurden die folgenden Fragen beantwortet: Was bedeutet Gewalt?¹¹ Was bedeuten Gewaltprävention und Selbstverteidigung?¹² Welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlecht, Sozialisation, Geschlechterstereotypen und Gewalt bzw. Gewaltprävention?¹³ Was bedeutet Geschlechtersensibilität und welches Wissen bildet die Basis für geschlechtersensibles Unterrichten?¹⁴

Diese Fragen wurden in ähnlicher Weise auch an Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention herangetragen.¹⁵ Sie finden ihre Wider Spiegelung in den empirischen Forschungsfragen.¹⁶

Die gestellten hermeneutischen Leitfragen und entwickelten empirischen Forschungsfragen werden in den folgenden Kapiteln der Diskussion der Ergebnisse und den Schlussfolgerungen zusammenfassend beantwortet. Auf Basis der umfassenden hermeneutischen Interpretationen und deren Zusammenführung mit den qualitativ empirischen Befunden aus 12 Expert*innen-Interviews werden erweiterte Definitionen, Modelle und Qualitätskriterien für geschlechtersensible Selbstverteidigung und Gewaltprävention entwickelt.

In diesem Kapitel werden sechs von insgesamt elf untersuchten Kategorien zusammenfassend interpretiert:

Kategorie 1: Subjektive Sichtweisen, Definitionen, Formen und persönliche Wahrnehmungen von Gewalt (Kapitel 7.3)¹⁷

Liegt Gewalt in der Natur des Menschen? Der befragte Sicherheitsexperte des Militärs Ex_1 beantwortet diese Frage auf folgende Weise:

„Ja, meine Wahrnehmung von Gewalt hat sich insofern nicht verändert, aber manifestiert, dass ich heute auch der Überzeugung bin, dass sie Teil des menschlichen Lebens ist, und zwar unvermeidlich und unverhinderbar. Die gewaltfreie Gesellschaft ist für mich kein Ziel, sondern eine Illusion.“
(Ex_1, S. 6 / Ex_1-72)

11 vgl. Kapitel 3 „Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen“

12 vgl. Kapitel 2 „Definitionen und Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten“

13 vgl. Kapitel 2 „Definitionen und Erläuterungen zentraler Begrifflichkeiten“, Kapitel 3 „Gewalt – Definitionen, Formen, Ursachen, Fakten und Mythen“, Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht“

14 vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ bzw. Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht: Geschlechterkompetenz im Sportunterricht“

15 vgl. in der Übersicht über Fragenkomplexe der Forschungsarbeit im Kapitel 1 „Warum Krieg? – Albert Einstein und Sigmund Freud – Warum diese Arbeit?“

16 vgl. Kapitel 6.1 Forschungsfragen der empirischen Studie“

17 vgl. Kapitel 7.1 „Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Gewalt“

Es brauche auf Ebene von Staaten und auch für soziale Beziehungen unter Menschen klare Regeln und Strukturen des Zusammenlebens, um Gewalt erfolgreich vorzubeugen.

Der Experte GP_2 ist im Gegensatz zum zitierten Experten Ex_1 davon überzeugt, nicht Gewalt, sondern Sozialität liege in der Natur des Menschen und jeder Mensch müsse eine große Angst und Anspannung überwinden, bevor er tatsächlich gewalttätig werde.¹⁸

Soziales Lernen wird von den meisten der befragten Expertinnen und Experten als Kernelement gewaltpräventiver Impulse gesehen.

Der Experte GP_2 geht davon aus, Gewalt beginne, sobald eine Person leide.¹⁹

Die begriffliche Bestimmung und Deutung von Gewalt ist ein durch die persönliche Biografie geprägtes Konstruktionsphänomen. Ihre Wahrnehmung unterliegt dabei stark sozialen, gesellschaftlichen und kulturell beeinflussten Mustern. Was die eine Person als Gewalt empfindet, kann für eine andere völlig harmlos erscheinen. Im Kapitel 7.1.2 finden sich Analysen unterschiedlicher interessanter Perspektiven befragter Expertinnen und Experten, die dies zu belegen versuchen.²⁰

Kategorie 2: Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt (Kapitel 7.2)²¹

Für das Entwickeln von Strategien der Gewaltprävention braucht es auch einen Blick auf Ursachen von Gewalt in konkreten Gewaltsituationen.²²

Besonders erwähnenswert in dieser Hinsicht erscheint das in den empirischen und theoretischen Ausführungen angeführte Ursachenmodell proaktiver und reaktiver Aggression.²³ Während instrumentelle proaktive Aggression geplant, mutwillig und mit der Absicht zu verletzen gesetzt wird, beispielsweise um durch Mobbing eines Opfers Anerkennung bei anderen zu erhalten, beschreibt reaktive Aggression ein affektbedingtes Verhalten aufgrund einer wütenden Überreaktion auf einen Reiz von außen. Für Gewaltprävention ist es sinnvoll, beide Reaktionen

18 vgl. Kapitel 7.2.7 „Liegt Gewalt in der Natur des Menschen?“

19 vgl. Kapitel 7.1.2 „Subjektive Wahrnehmung von Gewalt“. In den Schlussfolgerungen dieser Forschungsarbeit wird das Element des Leids von Menschen bei der Entwicklung erweiterter Definitionen zu Gewalt aufgegriffen und implementiert (vgl. Kapitel 9.2 „Entwicklung erweiterter Definitionen der Begriffe ‘Gewalt’, ‘Gewaltprävention’, ‘Selbstverteidigung’ und ‘Geschlechtersensibilität’“)

20 vgl. Kapitel 7.1.2 „Subjektive Wahrnehmung von Gewalt“

21 vgl. Kapitel 7.2 „Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt“

22 vgl. hermeneutisches Kapitel 3.2 „Ursachen und Entstehungswege von Gewalt und Aggression“ und empirisches Kapitel 7.2 „Benannte Ursachen und subjektive Sichtweisen der Entstehungswege von Gewalt“

23 vgl. empirisches Kapitel 7.2.4 „Proaktive und reaktive Aggression als Ursache von Gewalt“ und das hermeneutische Kapitel „Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression“

zu kennen und deuten zu lernen, um erfolgreiche Strategien dagegen anwenden zu können.²⁴

Eine weitere Ursachenebene, der in dieser Arbeit zentrale Aufmerksamkeit gewidmet wurde, sind patriarchale Hierarchien als mögliche Ursache von Gewalt.²⁵ Insbesondere die befragten feministischen Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_1 und Fem_2 sehen in ungleichen Machthierarchien zentrale Ursachen für Gewalt.²⁶

Die Selbstverteidigungsexpertin Fem_1 bezeichnet Gewalt gegen Mädchen und Frauen als „Muskel“ hinter patriarchalen Strukturen, der diese immer wieder aufs Neue am Leben erhält und durch ungleiche Machtverteilungen Gewalt hervorbringt (Fem_1-34). Auch theoretische Ursachenmodelle der Entstehungsbedingungen von Gewalt berücksichtigen längst, dass gesellschaftliche Strukturen Gewalt entweder begünstigen oder zu verhindern vermögen (vgl. z.B. WHO, 2003, S. 13). In konkreten Gewaltpräventionsstrategien wird dieses Wissen dennoch in den meisten Fällen nicht bewusst eingesetzt. Feministische Selbstverteidigungskonzepte stellen dabei eine große Ausnahme im weiten Feld von Selbstverteidigungsangeboten dar. Sie blicken bewusst auf soziale und gesellschaftliche Strukturen und deren Zusammenhänge mit individuellen Gewaltformen. Die Fakten und Statistiken der Gewalt belegen, dass Frauen tatsächlich in einem deutlich höheren Ausmaß Gewalt ausgesetzt sind als Männer.²⁷

Kategorie 3: Benannte Gefahrenorte, Gefahren- und Gewaltsituationen (Kapitel 7.3)²⁸

Ein Merkmal dieser Studie, das sich in allen Kategorien und Befunden zeigt, ist, dass etablierte Selbstverteidigungskonzepte eher öffentliche Räume und vorrangig unbekannte Angreifende fokussieren, während feministische Selbstverteidigungskonzepte ihren Blickwinkel vermehrt auf Gewalt im sozialen Nahbereich richten.

Benannte Orte in etablierten Selbstverteidigungskonzepten sind beispielsweise (K_1, K_2, K_3, LP_1, LP_2, LP_3) Straßenbahnen, Autobusse, Parkplätze, Bahnhöfe, Tiefgaragen, Diskos, Abendlokale oder Straßen. Dementsprechend werden

24 vgl. Kapitel 7.5.11 „Gewaltpräventionskonzept GP_1: ‘Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln ist Gewaltprävention’“

25 vgl. die beiden Theoriekapitel 3.2.4 „Geschlecht und Gewalt – Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt“ und 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

26 vgl. die empirischen Befunde zu den feministischen Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_1, Fem_2 und Fem_3 zu den Themenbereichen Selbstverteidigung und Gewaltprävention: z.B. Kapitel 7.6.4 „Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_1: ‘Selbstverteidigung bedeutet: Ich erwarte Respekt in meinem Leben und bin in der Lage das durchzusetzen’“ oder Kapitel 7.6.5 „Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: ‘Selbstverteidigung ist eine Möglichkeit, die Gesellschaft zu verändern’“

27 vgl. Kapitel 3.3.2 „Gewalterfahrungen Frauen und Männer“ und Kapitel 3.3.3 „Gewalterfahrungen in Kindheit und Jugend“ und Kapitel 3.3.5 „Gewalt im Setting Sportverein“

28 vgl. Kapitel 7.3 „Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen“

in diesen Konzepten Trainingssituationen geschaffen, zum Beispiel für Übergriffe vor der Haustüre, im Flur, am Parkplatz, auf der Straße, am Nachhauseweg, vor der Schule, für Diebstahl oder Verteidigung gegen Messerangriffe.

Feministische Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2, Fem_3) konzentrieren sich dagegen vorrangig auf Gefahrenorte und Gewaltsituationen im sozialen Nahraum: z.B. die (eigene) Wohnung, das eigene Bett, Arztpraxen, Arbeitsplätze, Spitäler, Flüchtlingsheime, Schulen oder den Heimweg. Ihre Strategien der Gewaltprävention fokussieren hauptsächlich Gewalt an Mädchen und Frauen in der Partnerschaft oder im Bekanntenkreis, sexistische und sexuelle Gewalt im sozialen Nahraum und der Öffentlichkeit, rassistische Formen von Gewalt und patriarchale Machtstrukturen oder andere gesellschaftliche Machtmechanismen und Ungleichheiten.

Wie im Theoriekapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“ sehr ausführlich dargestellt wird, macht Gewalt im sozialen Nahraum einen Großteil der ausgeübten Gewaltformen aus.

In den befragten klassischen Selbstverteidigungskonzepten besteht durchaus ein Bewusstsein für diese Tatsache, in den gelehrten Strategien für Selbstverteidigung schlägt sich dies allerdings im Gegensatz dazu kaum nieder.

Kategorie 4: Benannte und selbst transportierte Fehleinschätzungen zu Gewalt und Selbstverteidigung (Kapitel 7.4)²⁹

Bei den Befunden zu dieser Kategorie zeigte sich eine besondere Ambivalenz in der Sichtweise unterschiedlicher Expertinnen und Experten bezüglich Gewalt. Zum Teil entlarvten die befragten Interviewpersonen in der Bevölkerung vorhandene falsche Vorstellungen zu Gewalt, andererseits gab es allerdings mehrere befragte Interviewpersonen, die selbst stereotype Ansichten zu Gewalt wiedergaben.

Beispielsweise die statistisch kaum relevante Vorstellung des „bösen Mannes mit dem Zuckerl“, der vor der Schule auf Kinder wartet und mit Verlockungen auflauert, wurde bei den Selbstverteidigungsstrategien des Experten K_1 explizit mit Präventionsstrategien bedient, ebenso wie das Bild eines krankhaften Pädophilen, der Kinder gefährdet.³⁰

²⁹ vgl. Kapitel 7.4 „Expert*innenperspektiven auf Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Selbstverteidigung“

³⁰ vgl. beispielsweise Kapitel 7.4.2 „Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte Vorstellungen zum ‘bösen’ Mann mit dem ‘Zuckerl’, der angeblich Kinder entführt“ und Kapitel 7.3.2 „Benannte Gefahrenorte und Gewaltsituationen“

Der befragte Experte LP_3 meint im Gegensatz dazu, Überfälle aus dem Hinterhalt, bei denen Kinder in fremde Autos gezerrt und entführt würden, seien vernachlässigbar selten:

„Ja, bitte einfach einmal in die Statistik schauen, jeder Schwimmkurs bringt da mehr. Weil viel, viel mehr Leute ertrinken. Und wenn es Auto fahren wäre: Auch total schlecht, weil die Wahrscheinlichkeit, dass am Nachmittag, wenn jemand ins Auto steigt und er auf dem Heimweg tödlich verunglückt, deutlich größer ist, als dass er entführt wird. Ja da reden wir ja, keine Ahnung im Jahr, wenn überhaupt, von einem Fall. (...)“ (LP_3, S. 40f / LP_3-318)

Auch die Vorstellung, Täter kämen vorrangig aus fremden Ländern oder Gewalt habe in der heutigen Zeit im Vergleich zu früher deutlich zugenommen, wurde einerseits von einzelnen Interviewpersonen als falsche Vorstellung entlarvt (LP_1, Fem_1, Fem_2), von anderen allerdings als Stereotyp in mehreren Aussagen weitertransportiert (K_1, K_2, Ex_1).³¹

In diesem Kapitel bzw. dieser Kategorie konnte insgesamt eine umfassende Sammlung zahlreicher in der Bevölkerung vorhandener Mythen zu Gewalt und Selbstverteidigung aufgezeigt werden.³² Solche falschen Vorstellungen und lange tradierten, unwidersprochene Mythen zu Gewalt bewirken schwelende, unrealistische Ängste in der Bevölkerung und tragen zu einer Verzerrung der Sichtweise auf Gewalt bei. Auch der bereits angesprochene Hauptfokus klassischer Selbstverteidigungskonzepte auf unbekannte Angreifende an öffentlichen Orten spiegelt in gewisser Weise Fehleinschätzungen zu Gewalt wider. Obwohl bekannt ist, dass Gewalt hauptsächlich im sozialen Nahraum stattfindet, ist das Bild von „fremden Unbekannten auf der Straße“ in den Strategien zahlreicher Selbstverteidigungskonzepte noch tief verwurzelt.

31 vgl. Kapitel 7.4.2 „Von Expertinnen und Experten entlarvte und selbst transportierte Mythen zu vermeintlich gefährlichen Tätern aus fremden Ländern“ und „Der Mythos: Gewalt nimmt zu. Die heutige Zeit ist brutaler, denn je zuvor!“

32 vgl. Kapitel 7.4 „Expert*innen-Perspektiven auf Fakten und Alltagsmythen zu Gewalt und Selbstverteidigung“

Kategorie 5: Definitionen und Sichtweisen zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt (Kapitel 7.5)³³

Ein Teil der befragten Selbstverteidigungs-Expert*innen definiert Strategien der „Gewaltprävention“ als mögliche Vorstufen zu körperlicher Selbstverteidigung, die getroffen werden können, damit körperliche Gewalt im Vorfeld verhindert werde. Zum Beispiel das Durchführen kooperativer Spielformen, das Erlernen von fairen Regeln und respektvollen Ritualen, bewusstes Grenzen-Setzen, Nein-Sagen, Flüchten, Schreien oder Hilfe-Holen kann insbesondere für Kinder ein möglicher Zugang zu Gewaltprävention sein. Auch die Schulung von Wahrnehmung und Achtsamkeit, ein kommunikativ kompetentes, selbstsicheres Auftreten, der Einsatz von Humor oder Unerwartetem tragen zu Gewaltprävention bei.

Die beiden feministischen Expertinnen von Fem_2 meinen, jedes Bewusstseins-schaffen und Blickschärfen auf Gewalt sei Gewaltprävention. Das Aufdecken von Mythen der Gewalt und ein klarer Blick darauf, wo Gewalt vorrangig stattfindet, Gespräche über erfahrene Gewalt und das Hinschauen auf verborgene Formen von Gewalt sehen sie als Basis für erfolgreiche Gewaltprävention. Eine wesentliche Strategie in feministischen Selbstverteidigungskursen ist, die Normalität von Gewalt in unserer Gesellschaft in einem geschlechtshomogenen, geschützten Raum für Mädchen und Frauen sichtbar zu machen.

Die Expertinnen von Fem_1 und Fem_2 geben zahlreiche tiefe, in unserer Gesellschaft wenig berücksichtigte Einblicke und Perspektiven auf Gewalt und Gewaltprävention.³⁴

Die Expertin Fem_1 meint im Zusammenhang mit Gewalt an Frauen durch nahe Menschen:

„Und das Problem damit ist, dass es ganz lange dauert, bevor wir schalten, dass jemand uns etwas antun will. Und im Zweifelsfall entscheiden wir uns für den Mann, weil wir nicht in den Kopf kriegen, dass dieser Mann, der mein Freund ist, den ich jahrelang kenne, wirklich etwas Böses im Visier hat. Und wir versuchen mit aller Energie die Situation anders zu machen, dass es nicht ein Angriff ist, obwohl schon lange ein Angriff in Gang ist.“ (Fem_1, S. 13f / Fem_1-75)

³³ vgl. Kapitel 7.5 „Definitionen und Sichtweisen von Expertinnen und Experten zu Gewaltprävention und Deeskalation von Gewalt“

³⁴ vgl. z.B. Kapitel 7.5.6 „Feministische Perspektiven (Fem_1, Fem_2): Die Normalität von Gewalt sichtbar machen und Gespräche über erfahrene Gewalt sind Gewaltprävention“, Kapitel 7.5.5 „Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: Jedes Bewusstseins-schaffen und Blickschärfen auf Gewalt ist Gewaltprävention“

Die Gewaltpräventionsexpertin für Mobbing in der Schule (GP_1) erläutert die zentrale Rolle der Implementierung von Maßnahmen im gesamten System für den Erfolg von Gewaltpräventionsmaßnahmen. Es gehe darum, auf Ebene der Direktion, der Lehrpersonen, der Opfer, Täter*innen, Kolleg*innen und Eltern Mitverantwortung anzuregen. Erfolgsstrategien seien dabei nicht kurzfristige „Rezepte“, sondern die langfristige Begleitung und gezielte Evaluation vor und nach Interventionen.³⁵

Nach dem Motto „Wir machen heute Gewaltprävention“ lassen sich daher kaum erfolgreiche Gewaltpräventionsstrategien entwickeln. Es braucht klare Ziele, Langfristigkeit, gesamtstrukturelle Maßnahmen, das Einbeziehen gesellschaftlicher und sozialer Parameter, eine Kultur des Respekts und der Achtsamkeit und das Ausverhandeln verbindlicher Regeln und klarer Konsequenzen für all jene, die sich nicht daran halten.

Kategorie 6: Subjektive Theorien und Professionswissen zu Selbstverteidigung und verwandten Begrifflichkeiten (Kapitel 7.6) ³⁶

In dieser Kategorie zeigten sich zum Teil sehr unterschiedliche und widersprüchliche Perspektiven von befragten Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung.

Ein Phänomen, das in einigen untersuchten Selbstverteidigungskonzepten beobachtet werden konnte, ist deren eigener Anspruch auf Exklusivität und die Vorstellung, eigene Selbstverteidigungsstrategien seien „richtiger“ als jene anderer Konzepte.³⁷

Für Detailangaben zu den Inhalten und subjektiven Sichtweisen zu Selbstverteidigung in den unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten sei auf die jeweiligen Unterkapitel dieser Kategorie verwiesen.³⁸

Besonders auffallend an den Befunden war, dass die befragten weiblichen Expertinnen ein viel breiteres Verständnis von Selbstverteidigung vertreten als befragte männliche Experten.

³⁵ vgl. Kapitel 7.5.11 „Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln ist Gewaltprävention“

³⁶ vgl. Kapitel 7.6 „Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte“

³⁷ vgl. Kapitel 7.6.13 „Der Anspruch auf Exklusivität in unterschiedlichen Selbstverteidigungskonzepten“

³⁸ vgl. die jeweiligen Unterkapitel des Kapitels 7.6 „Perspektiven von Expertinnen und Experten auf Selbstverteidigung und Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungskonzepte“ und insbesondere Kapitel 7.6.14 „Zusammenfassung unterschiedlicher Sichtweisen zu Selbstverteidigung und Inhalte der jeweiligen Selbstverteidigungskonzepte“

Der Fokus weiblicher Selbstverteidigungsexpertinnen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, K_3) liegt auf unterschiedlichen Strategien der Selbstverteidigung, die deutlich vor körperlicher Gewalt zur Anwendung kommen. Insbesondere feministische Selbstverteidigungskonzepte sehen Selbstverteidigung als eine Lebenseinstellung des gegenseitigen Respekts und der Toleranz, die 24 Stunden am Tag stattfindet (Fem_1-17).

Selbstverteidigung wird auch als eine Strategie gesehen, um unsere Gesellschaft zu verändern, indem Machthierarchien bewusst aufgedeckt werden (Fem_2). Gespräche über erlebte Gewalt in geschützten Mädchen- und Frauengruppen, Strategien nonverbaler und verbaler Abgrenzung, Gedanken- und Rollenspiele für Gefahrensituationen im sozialen Nahraum oder der Öffentlichkeit bilden dabei neben einfachen körperlichen Techniken die Basis. Gewalt in unterschiedlichen Beziehungen und Kommunikationssituationen wird ausgelotet und Strategien der Gewaltprävention dafür entwickelt. Der Prozess der Gewaltentstehung in unserem Gesellschaftssystem und die teils lange Anbahnung von Gewalt zwischen Angreifenden und Opfern wird dabei in den Mittelpunkt gerückt.

Die Selbstverteidigungsexpertin Fem_3 meint, Selbstverteidigung mache sie ruhig. Es handle sich in den meisten Fällen um eine „friedliche Technik“ mit dem Ziel wachsam zu sein und das eigene Umfeld zu schützen.

Auch männliche befragte Experten sehen in nonverbalen, verbalen, taktischen vorbeugenden Strategien wichtige Vorstufen körperlicher Selbstverteidigung, konzentrieren sich dabei allerdings auf eine Früherkennung im situativen Moment der Gewaltentstehung. Ihre Maßnahmen richten sich vorrangig auf Situationen zeitlich kurz vor körperlicher Gewaltausübung oder nach erfolgter Gewalt (K_1, K_2, LP_1, LP_2, LP_3, GP_2).

Insgesamt konnten in den unterschiedlichen untersuchten Kategorien umfassende und spannende Perspektiven gewonnen werden, die in den folgenden Kapiteln die wissenschaftliche Basis für die Entwicklung neuer Definitionen und Modelle zu den Phänomenen „Selbstverteidigung“ und „Gewaltprävention“ liefern.

8.3 Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde und Einordnung in den theoretischen Kontext der Forschungen

Staller und Bertram (2016, S. 65) konnten in bisherigen Veröffentlichungen folgende Unterscheidungsmerkmale zu Definitionen von Selbstverteidigung herausfiltern: In Literaturquellen wird unter dem Begriff Selbstverteidigung entweder das körperliche Wehren gegen einen körperlichen Angriff verstanden („Selbstverteidigung im engeren Sinn“). „Weite“ Definitionen von „Selbstverteidigung“ berücksichtigen dagegen auch nicht-körperliche Aktionen wie beispielsweise nonverbale oder verbale gewaltpräventive Strategien oder Flüchten und Hilfe-Holen als Teil von Selbstverteidigung („Selbstverteidigung im weiteren Sinn“).

Zahlreiche vorhandene Definitionen von Selbstverteidigung in der Literatur und auch in etablierten Selbstverteidigungskonzepten konzentrieren sich hauptsächlich auf körperliche Selbstverteidigungsstrategien und Strategien der Früherkennung von Gewalt bzw. Deeskalation im Moment der Gewalt oder kurz nach physischer Gewalt.

Ein breiteres Verständnis von „Selbstverteidigung als Mittel von primärer Gewaltprävention“ und Lebenseinstellung für gegenseitige Verantwortung und Respekt ist in diesem Fachbereich bisher unüblich. Im folgenden Modell wird diesem „Makro-Level“ der „Selbstverteidigung im weitesten Sinn“ jedoch mehr Raum und Bedeutung beigemessen.³⁹

³⁹ vgl. Kapitel 7.6.15 „Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention“

Dar. 34: Die drei Ebenen der Selbstverteidigung im Alltag⁴⁰

Selbstverteidigung als Mittel primärer Gewaltprävention und Lebenseinstellung für gegenseitige Verantwortung und Respekt	Selbstverteidigung durch Früherkennung von Gewalt und angemessene Aktionen nach Konflikten	Körperliche Selbstverteidigung gegen Angreifer und Angreiferinnen
• Training sozialer Kompetenzen für gegenseitigen Respekt • Gespräche und Austausch über erfahrene Gewalt • bewusster Umgang mit Fakten und falschen Vorstellungen zu Gewalt • Rollenreflexivität und Aufbrechen klassischer (Geschlechts-)Rollen • Erkennen der Normalität von Gewalt in unserer Gesellschaft und von deren versteckten Ausformungen (Drohung, verbales Machtausüben, sexuelle Berührungen, ...) • Entwickeln eines individuellen und auch gemeinsamen Verständnisses von Gewalt, Verantwortungsübernahme in der Gruppe • Entwickeln von Entschlossenheit zu Selbstverteidigung • Spüren und Schätzenlernen der eigenen Kraft • Aufdecken und Aufbrechen gesellschaftlicher, struktureller und personenbezogener Hierarchien und Machtverhältnisse • Selbstbehauptung, Schulung von selbstbewusstem Auftreten, von verbalen und nonverbalen Strategien der Abgrenzung und des Nein-Sagens • flüchten, schreien, Hilfe holen • Schärfung der eigenen Wahrnehmung und Achtsamkeit nach innen und außen • vorrangig Rollenspiele in Gefahren- und Belästigungssituationen des sozialen Nahraums bzw. Szenario-Trainings für statistisch seltenere „Angstsituationen“ in öffentlichen Räumen	• Analyse des situativen Moments von Gewalt und Ausloten eigener Handlungsspielräume im Moment der Gewaltentstehung • Vermeiden von eigenem Erstarren und Beibehalten des Bewegungs- und Handlungsflusses • Flüchten und Weglaufen • nonverbale Selbstverteidigungsstrategien: Mimik, Gestik, Körpersprache, selbstbewusste Körperhaltung, ... • verbale Selbstverteidigungsstrategien, Stimmübungen, schreien, Hilfe holen, Abgrenzung und Nein-Sagen • psychologische und taktische Strategien der Selbstverteidigung vor und nach physischer Gewalt	• Entwicklung von Entschlossenheit zu kompetenter, gezielter Gewaltanwendung gegen Angreifende • einfache körperliche Techniken und natürliche Bewegungen der Abwehr: z.B. Befreiungs-, Block-, Schlag-Tritt- und Hebeltechniken

Feministische Selbstverteidigungskonzepte legen bereits seit vielen Jahren ihren Fokus auf erfolgreiche Abgrenzung und primäre Gewaltprävention und haben zahlreiche Methoden der Vermittlung dafür entwickelt. Es wäre lohnenswert, diese Arbeit nicht nur Mädchen und Frauen zugänglich zu machen, sondern allen Menschen mit Interesse an Selbstverteidigung und Gewaltprävention und diese auch in gezielter Bubenarbeit in der Schule zu implementieren.

⁴⁰ Dieses Modell und Teile der Fachinformationen des vorliegenden Kapitels wurden bereits im Tagungsband 2017 „Martial Arts as a challenge for inter- and transdisciplinary research“ des Journal of Martial Arts Research veröffentlicht: Facts and myths about violence and self-defense - What is actually 'realistic' for violence prevention? Journal of Martial Arts Research, Bd. 1 (2), (Tagungsbeiträge 2017), 1-12. Zugriff am 30. Juni 2020 unter doi: https://doi.org/10.15495/ojs_25678221_12_49

In der didaktischen Diskussion werden teilweise Bedenken angeführt, inwieweit Selbstverteidigung in der Schule Platz finden könne, da es dabei in letzter Konsequenz darum gehe, Täterinnen oder Täter zu verletzen. Sieht man allerdings Selbstverteidigung vorrangig als ein soziales Lernen im Vorfeld von Gewalt, nonverbales und verbales Abgrenzen, als Mittel zum Erkennen und Wertschätzen der eigenen Kraft und Entwickeln eines Gespürs für Nähe und Distanz, eröffnet sich darin großer, gehaltvoller Erfahrungsraum für die pädagogische Arbeit in der Schule.

In den nun folgenden entwickelten Modellen wird das Phänomen „Selbstverteidigung“ in Zusammenhang gebracht mit den in der Literatur vorhandenen Modellen der Gewaltprävention. Die bereits dargestellte erweiterte Sicht auf Selbstverteidigung wird dabei miteinbezogen.

An dieser Stelle seien die unterschiedlichen Ziele von Gewaltpräventionsinterventionen noch einmal konkretisiert. Ziel primärer Gewaltprävention ist ein Vorbeugen und Verhindern von Gewalt in der Gesamtbevölkerung mit dem (Fern-)Ziel sie abzuschaffen. Dabei lassen sich persönliche Anpassungsstrategien („personal-adaptional“) und Maßnahmen innerhalb der sozialen Umwelt („social-environmental“) unterscheiden. Als mögliche strukturelle und soziale Strategien nennt Godenzi beispielsweise die Beseitigung der Ungleichstellung der Geschlechter, eine Aufhebung der Duldung körperlicher Gewalt gegen Frauen und Kinder oder der ökonomischen Deprivation von Menschen, die soziale Gewalthandlungen begünstigt, und die Stärkung des sozialen Netzwerkes (Godenzi, 1994, S. 326-332).

Sekundäre Gewaltprävention zielt auf ein Erkennen bereits erfolgter Gewalt und Behandeln ihrer Auswirkungen in einem Frühstadium.

Tertiäre Gewaltprävention widmet sich dem Schutz von Opfern und dem Wiederaufbau von deren körperlichem und seelischem Wohlbefinden bzw. Konsequenzen für beispielsweise straffällig gewordene Personen (Godenzi, 1994, S. 335).

Das bisherige Modell gewaltpräventiver Interventionen gliedert sich in drei Ebenen (Godenzi, 1994, S. 326-335):

Dar. 35: Drei Ebenen von Maßnahmen der Gewaltprävention

Primäre Gewaltprävention	Sekundäre Gewaltprävention	Tertiäre Gewaltprävention
vorbeugen und verhindern von Gewalt innerhalb der Gesamtbevölkerung	Opferschutz und Interventionen bei potenziellen Täter*innen im Frühstadium	Opferschutz und Interventionen bei Täter*innen im Gewaltfall

Die WHO gliedert Gewalt in die folgenden drei Kategorien (WHO, S. 7):

1. Gewalt gegen die eigene Person,
2. zwischenmenschliche Gewalt,
3. kollektive Gewalt.

Das ökologische Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt geht von einer gegenseitigen Beeinflussung der unterschiedlichen Ebenen der Gewalt aus (individuelle personale Gewalt, soziale Beziehungen und Gemeinschaft, strukturelle gesellschaftliche Bedingungen) (WHO, 2003, S. 13).

Es wurden im Rahmen dieser Studie drei zeitliche Ebenen der Entstehungswege von Gewalt herausgefiltert, die gewisse Parallelen und Berührungspunkte zu anderen theoretischen Modellen aufweisen.⁴¹ Die Codes in Klammer geben an, von welchen Interviewpersonen die jeweiligen Themen benannt wurden.

Dar. 36: Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt⁴²

Makroebene struktureller, gesellschaftlicher Parameter und der Sozialisation von Menschen
Sozialisation, Biografie, Bildungsgrad, kultureller Hintergrund, strukturelle Gewalt, ... beeinflussen das Gewaltverhalten von Menschen (Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, GP_1, GP_2).
Mesoebene: Anbahnung einer „Täter*innen-Opfer-Bindung“
Gewaltausübende Menschen testen Opfer über eine längere Zeitphase aus, um sicher zu gehen, ein leichtes Spiel zu haben: z.B. Männergewalt an Partnerinnen oder nahen Bekannten (Fem_1), bewusstes Austesten und Quälen von Mobbingopfern über einen längeren Zeitraum (GP_1).
Mikroebene des Moments der Gewaltentstehung⁴³
Der situative Moment der Gewaltentstehung kurz vor Ausbruch körperlicher Gewalt und eine bewusste Analyse der Konfrontationsanspannung, die Angreifende überwinden müssen, bevor sie Gewalt ausüben, sind mögliche Ansatzpunkte für Gewaltprävention: z.B. bei aggressiven Fußballfans, bei einer Wirtshausschlägerei (GP_2), bei reaktiver Aggression bzw. Überreaktion auf vermeintliche Gewalt (GP_1).

41 vgl. die Theoriekapitel 3.2.1 „Der Kreislauf der Gewalt‘ - Vier-Ebenen-Modell der WHO“ und Kapitel 3.1 „Definition und Formen von Gewalt und Aggression“

42 vgl. empirisches Kapitel 7.2.3 „Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewaltentstehung als Prozess versus „situativer Moment“ der Gewalt“

43 vgl. Kapitel 2.2.6 „Der Moment der Gewaltentstehung“, in dem das von Randall Collins entwickelte mikro-soziologische Modell der Dynamik von Gewalt genauer erläutert wird.

In dieser Studie wurde eine Weiterentwicklung des bisher üblichen Drei-Ebenen-Modells der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention vorgenommen.

Der befragte Gewaltpräventionsexperte GP_2 betont die Wichtigkeit einer Analyse des Moments der Gewaltentstehung kurz vor Ausbruch von Gewalt für gewaltpräventive Interventionen.⁴⁴ Er lehnt sich dabei an das mikrosoziologische Modell nach Randall Collins an.⁴⁵ Der Experte GP_2 sieht diese Phase der Früherkennung von Gewalt im Moment der Gewaltentstehung zwischen primärerer und sekundärer Gewaltprävention angesiedelt.⁴⁶ Diese Idee wird im nun folgenden Modell aufgegriffen und weiter entwickelt.⁴⁷

Im Bereich der Gesundheitsprävention werden Maßnahmen der primordialen Prävention zur Gesundheitsförderung der Gesamtbevölkerung eingesetzt und Maßnahmen der primären Prävention bei ersten Risikofaktoren (Hurrelmann, Laser & Richter (2012, S. 666).⁴⁸ In Anlehnung daran lässt sich das Modell der Gewaltprävention auf folgende sechs Ebenen erweitern:

Dar. 37: Sechs Zeitebenen von Maßnahmen der Gewaltprävention und Selbstverteidigung

primärpräventive Maßnahmen vor Auftreten von Gewalt			bei Gewalt	nach erfolgter Gewalt	
primordiale Gewaltprävention	Vorbeugung einer Täter*innen-Opfer-Bindung	Früherkennung des Moments der Gewaltentstehung	(körperliche) Selbstverteidigung	sekundäre Gewaltprävention	tertiäre Gewaltprävention
richtet sich an die Gesamtbevölkerung zum Vorbeugen von Risikofaktoren und Fördern von Schutzfaktoren	Stärkung des Gruppengefüges, Empowerment potenzieller Opfer, emotionales und soziales Stärken potenzieller Täter*innen	gezielte Strategien der Vorbeugung von Gewalt kurz vor deren Ausbruch	Selbstverteidigung im Moment physischer, psychischer bzw. sexualisierter Gewalt	Vorgehen bei akutem aggressiven Verhalten und Vorbeugung einer Verfestigung von Gewaltproblematiken	Wiederauftreten von Gewalt und Langzeitproblematik verhindern

⁴⁴ vgl. Kapitel 7.2.3 Zeitebenen der Entstehungswege von Gewalt: Gewaltentstehung als Prozess versus 'situativer Moment' der Gewalt" und Kapitel 7.5.12 „Gewaltpräventionskonzept GP_2: 'Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen.'"

⁴⁵ vgl. hermeneutisches Kapitel 3.2.5 „Der Moment der Gewaltentstehung“

⁴⁶ vgl. Kapitel 7.5.12 „Gewaltpräventionskonzept GP_2: 'Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen'“

⁴⁷ Im Anhang befindet sich ein kurzer Transkriptionsausschnitt des Interviews mit dem befragten Gewaltpräventionsexperten GP_2. Er bildet exemplarisch den Interviewverlauf eines Moments ab, der für die in weiterer Folge entwickelten Modelle eine entscheidende Idee enthielt.

⁴⁸ vgl. Kapitel 7.5.14 „Zusammenfassung und Entwicklung von Modellen: Was bedeutet Gewaltprävention“

In den beiden nun folgenden entwickelten Modellen wird versucht, unterschiedliche theoretische Modelle für Gewalt und Gewaltprävention mit den bisher entwickelten Modellen der eigenen Studie zusammenzuführen.⁴⁹

Die Gewalkategorien der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2003, S. 7 und S. 13), die Dimensionen der Gewalt nach Galtung (1969, S. 169-173; 2005, S. 3),⁵⁰ der mikrosoziologische Blick auf den Moment der Gewaltentstehung von Randall Collins (2011)⁵¹ und das theoretische Modell der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention (Godenzi, 1994)⁵² wurden dabei zusammengeführt und als theoretische Ausgangspunkte gewählt. Auch Ursachenmodelle proaktiver und reaktiver Gewalt (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008, S. 216)⁵³ bzw. die Modelle der „freeze-flight-or-fight“-Reaktionen auf Gewalt (Bracha, 2004, S. 679f) und dessen Erweiterung der alternativen „tend-and-befriend“-Reaktion (Taylor et al., 2000, S. 411ff) finden darin Berücksichtigung.⁵⁴

„Erstarren, Flucht oder Gewalt“ („Freeze-Flight-or-Fight“) sind drei evolutionär gewachsene Verhaltensweisen von Lebewesen als Reaktion auf Angriffe. Diese Mechanismen können für Gewaltpräventionsstrategien bewusst genutzt werden. Wachsame Beobachten ohne in Angststarre zu verfallen oder rechtzeitiges Flüchten stellen klassische Strategien der Selbstverteidigung dar. Auch der Mechanismus des „Tend-and-Befriend“ spiegelt sich in Gewaltpräventionsstrategien wider. Soziale Netze aufzubauen, um im Notfall durch andere Menschen Hilfe zu erhalten, ist ein wichtiger Schutzfaktor gegen Gewalt, der im Tierreich vermehrt von Weibchen bzw. beim Menschen von Mädchen und Frauen genutzt wird.⁵⁵ Allerdings kann diese Strategie auch für Jungen und Männer sehr hilfreich sein. In (potenziellen) Gefahrensituationen zu lernen, rechtzeitig Hilfe zu holen und aufgebaute soziale Netze zu nutzen, sind typische Inhalte von Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten, die diesen „Tend-and-Befriend“-Mechanismus widerspiegeln.

Im folgenden Sechs-Phasen-Modell werden das zeitliche Kontinuum und der Zusammenhang zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention unter Berücksichtigung unterschiedlicher Zeit- bzw. Inhaltsebenen mit konkreten Beispielen veranschaulicht.

49 vgl. Kapitel 7.5.14 „Zusammenfassung und Entwicklung von Modellen: ‘Was bedeutet Gewaltprävention?’“ und Kapitel 7.6.15 „Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention“

50 vgl. Kapitel 3.1 „Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression“

51 vgl. Kapitel 3.2.6 „Der Moment der Gewaltentstehung“

52 vgl. Kapitel 2.1.1 „Das Modell der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention“

53 Vgl. Kapitel 3.1 „Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression“

54 vgl. Kapitel 7.5.12 „Gewaltpräventionsexperte GP_2: ‘Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen’“ das Teilkapitel „Drei klassische Reaktionen auf Gewalt: Erstarren, Flucht und Kampf“

55 vgl. Kapitel 7.5.12 „Gewaltpräventionskonzept GP_2: ‘Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen’“

Dar. 38: Sechs-Phasen-Modell: Zeit- und Inhaltsebenen von Maßnahmen der Gewaltprävention und Selbstverteidigung

	Zeitebenen bzw. Inhaltsebenen von Maßnahmen der Gewaltprävention und Selbstverteidigung					
	primärpräventive Maßnahmen vor Auftreten von Gewalt			während Gewalt	nach erfolgter Gewalt	
	primordiale Gewaltprävention	Vorbeugung einer Täter*innen-Opfer-Bindung	Früherkennung des Moments der Gewaltentstehung	(körperliche) Selbstverteidigung	sekundäre Gewaltprävention	tertiäre Gewaltprävention
Bedeutung von Selbstverteidigung	Selbstverteidigung als Mittel primordinaler Gewaltprävention	Selbstverteidigung als Mittel primärerer Gewaltprävention	Selbstverteidigung kurz vor dem Ausbruch von Gewalt	Selbstverteidigung im Moment physischer, psychischer bzw. sexualisierter Gewalt	keine Relevanz von Selbstverteidigung	keine Relevanz von Selbstverteidigung
Verhalten bei direkter personaler Gewalt	z.B. Schulung sozialer, selbstreflexiver Kompetenzen Bewusstmachung typischer Ausprägungsformen und Entstehungswege von Gewalt	z.B. Stärkung des Gruppengefüges, Fairnesserziehung Anregung von Mitverantwortung aller Gruppenmitglieder Empowerment potentieller Opfer und auch Täter*innen "tend-and-befriend": Knüpfen sozialer Netzwerke Lernen zu schreien, zu flüchten und Hilfe zu holen rechtzeitiges Stoppen von gewaltausübenden Menschen	z.B. Wahrnehmen eigener Emotionen und der von anderen Menschen nonverbale und verbale Strategien der Abgrenzung "freeze, flight, fight": Vermeiden von Erstarren, erfolgreiche Flucht, Bereitmachen zu einem möglichen Kampf	z.B. Schutz-, Block-, Befreiungs-, Schlag-, Tritt- und Hebeltechniken körperlicher Selbstverteidigung bzw. nonverbale, verbale, taktische Strategien der Selbstverteidigung (flüchten, schreien, Hilfe holen, ...)	z.B. Deeskalation durch kompetente Kommunikation Opferschutz in konkreten Gewaltsituationen und psychologische Betreuung Herstellen von Tateinsicht, Ablehnung aggressiven Verhaltens, Konsequenzen und verbindliche Vereinbarungen für Gewaltausübende	z.B. Betreuung von Opfern in Sozialeinrichtungen Resozialisierung straffällig gewordener gewaltausübender Menschen
kollektive Maßnahmen, soziale Verhältnisse und Strukturen	z.B. Maßnahmen zur Beseitigung der Ungleichstellung der Geschlechter	z.B. Entwickeln eines Bewusstseins für Gewalt im Gesamtsystem (Beziehungsgewalt, Schule, Staat, ...)	z.B. Analysen der Konfrontationsanspannung kurz vor dem Einsatz kollektiver Polizei- oder Militärgewalt ⁵⁶	z.B. militärische Verteidigung von Landesgrenzen	z.B. Kampagnen: „Schlag nicht deine Frau“, „Don't drink and drive“, ... Militärpräsenz in Krisengebieten	z.B. finanzielle Förderung von Sozialeinrichtungen polizeiliche Überwältigung von Gewaltausübenden

56 vgl. 3.2.5 Kapitel „Der Moment der Gewaltentstehung“ (Collins, 2011)

Die im folgenden Modell dargestellten vier Ebenen - 1. Gewaltorte- und Gewaltsituationen, 2. Gewalthierarchien, 3. Intention und Ziel bei Gewaltausübenden und 4. die Folge von Gewalt bei Opfern - sind wesentliche Ausgangspunkte für die Entwicklung von Strategien der Gewaltprävention und Selbstverteidigung. Die dargestellten Ebenen dieses Modells werden bei dem in Kapitel 9.1 entwickelten Analyse-Pentagramm für Gewalt erneut aufgegriffen.⁵⁷

Dar. 39: Entstehungsbedingungen von Gewalt

	Gewaltorte, Gewaltsituationen	Macht- und Gewaltausübende		Opfer
		Gewalthierarchien und Machtausübung	Intention / Zweck / Ziel	Folgen
individuelles Verhalten	personale Gewalt an öffentlichen Orten bzw. in öffentlichen Situationen: z.B. Straße, Bahnhof, Tiefgarage, Restaurant, Disko, Krankenhaus, Arztpraxis, ...	z.B. Übergriffe auf schwache oder unachtsame Opfer bei Diebstahl, Wirtshausschlägereien, sexueller Belästigung in der Öffentlichkeit, ...	z.B. instrumentelle, proaktive, intendierte, kalkulierte Aggression z.B. zum Zweck von Machtausübung, Anerkennung, Lustgewinn, affektbedingte, ungeplante, reaktiv-impulsive Aggression z.B. aus Frustration, Überforderung, Vergeltungsmaßnahme auf eine vorhergegangene Provokation	z.B. körperliches, seelisches Leiden oder finanzieller, materieller Schaden
individuelles Verhalten und soziale Verhältnisse	personale Gewalt im sozialen Nahbereich von Beziehungen und in der sozialen Gemeinschaft: z.B. Partnerschaft, Familie, Schule, Job, Wohnheim, ...	z.B. hierarchische Strukturen in Erziehung, Ausbildung, Beruf, zwischen Geschlechtern, in der Partnerschaft, ...	z.B. Ausnutzen und bewusstes Fortführen vorhandener Machtverhältnisse in Beziehungen bei Mobbing am Arbeitsplatz oder in der Schule, ...	z.B. Manifestierung von Opferrollen und einer Täter*innen-Opfer-Bindung, regelmäßige Opferwerdung von (sexueller) Gewalt in der Partnerschaft, Leiden von Kindern an sexuellem Missbrauch oder Gewalt
kollektive Gewalt und strukturelle Verhältnisse	z.B. kollektive Polizei- oder Militärgewalt; strukturelle bzw. kulturelle Gewalt einer Gesellschaft	z.B. gesellschaftliche, strukturelle Machtstrukturen: z.B. soziale Ungleichheiten, Rassismus, patriarchale Hierarchien, ...	z.B. Aufrechterhaltung von Gewaltstrukturen und Macht aus wirtschaftlichen Gründen	z.B. Leiden von sozial unterprivilegierten Schichten, Menschen aus anderen Kulturkreisen, Migrantinnen und Migranten, lesbischen, homosexuellen, transsexuellen oder intersexuellen Menschen, Mädchen und Frauen, ... aufgrund struktureller ungleicher Machtverteilungen und kollektiver Gewalt

⁵⁷ vgl. Kapitel 9.1 „Entwicklung von erweiterten Definitionen der Begriffe ‘Gewalt’, ‘Gewaltprävention’, ‘Selbstverteidigung’ und ‘Geschlechtersensibilität’“

Modelle sind immer der Versuch eines adäquaten Abbilds von Wirklichkeit. Sie stellen allerdings vereinfachte Bilder von Wirklichkeit dar und vermögen trotz ihrer vermeintlich klaren Struktur und Trennschärfe kaum die komplexe Struktur und Überschneidungen realer Mechanismen zu erfassen. Das vorhandene Kontinuum, das Ineinanderfließen und die gegenseitige Beeinflussung der einzelnen in diesen Modellen scheinbar getrennten Teilbereiche darf daher nicht außer Acht gelassen werden.

Um Gewaltpräventionsstrategien erfolgreich entwickeln zu können, bedarf es einer klaren Analyse der vorhandenen Gewaltsituation und der Berücksichtigung des jeweiligen Gefahrenortes. Den unterschiedlichen Räumen, Orten bzw. Situationen der Gewalt wurde in dieser Forschungsarbeit und in den entwickelten Modellen bewusst Aufmerksamkeit gewidmet,⁵⁸ um den abstrakten Perspektiven personaler und struktureller Gewaltformen einen klaren, konkreten Bezugsrahmen zu geben. Ob Gewalt in der Öffentlichkeit durch unbekannte bzw. „wenig nahe“ Menschen oder im sozialen Nahraum stattfindet, macht einen großen Unterschied für Strategien der Gewaltprävention. Auch gesellschaftliche, strukturelle Verhältnisse sind dabei wirksam und bilden einen weiteren möglichen „Gefahrenort“, der individuelle Gewaltsituationen mitbeeinflusst.

Ein wesentliches Ergebnis dieser Studie sind differenzierte, detaillierte Blickwinkel auf Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung und eine Konkretisierung von Maßnahmen, die zwischen bzw. innerhalb der Ebene der primären und sekundären Gewaltprävention liegen und auf unterschiedlichen Zeitebenen der Gewaltprävention stattfinden.

Die entwickelten Modelle bieten eine übersichtliche Perspektive auf mögliche Zusammenhänge vorhandener Gewaltformen und gewaltpräventiver Zugänge auf personaler, sozialer und struktureller Ebene und versuchen die unterschiedlichen Phasen der Gewaltprävention umfassend abzubilden.

⁵⁸ vgl. Theoriekapitel 4.4 „Geschlechterräume‘ und Raumeinschränkungen – Körperraum, Körpersprache und Bewegungsraum der Geschlechter“ und die empirischen Kapitel 7.3 „Subjektive Sichtweisen von Gefahrenorten, Gefahren- und Gewaltsituationen“ und Kapitel 7.9 „Subjektive Sichtweisen auf Räume und Raumeinschränkungen der Geschlechter“

8.4 Was verstehen Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität und welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt?

Neben der Analyse unterschiedlicher Perspektiven auf Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung befasst sich ein weiterer Themenbereich dieser Studie mit Geschlecht und Geschlechtersensibilität. Auch hier zeigten sich sehr unterschiedliche Blickwinkel der befragten Expertinnen und Experten.

Die folgenden fünf Kategorien befassten sich mit subjektiven Theorien und Professionswissen von Expertinnen und Experten zu Geschlecht und Geschlechtersensibilität und waren für die jeweiligen Unterkapitel der Forschungsarbeit namens- und leitgebend:

Dar. 40: Kategorien zum Themenbereich Geschlecht und Geschlechtersensibilität

Kategorie 7: Definitionen und subjektive Sichtweisen von Geschlechtersensibilität (Kapitel 7.7)

Kategorie 8: Subjektive Sichtweisen zu Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien und selbst transportierte stereotype Perspektiven (Kapitel 7.8)

Kategorie 9: Subjektive Sichtweisen von Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen (Kapitel 7.9)

Kategorie 10: Subjektive Sichtweisen von Koedukation versus Monoedukation (Kapitel 7.10)

Kategorie 11: Subjektive Sichtweisen der Geschlechtsrolle von Lehrpersonen (Kapitel 7.11)

Die Kapitel und Auswertungen der Kategorien zum Themenbereich Geschlecht machten wichtige Teile dieser Arbeit aus, dennoch seien an dieser Stelle nur einige Ergebnisse dazu in Kürze angeführt und für detailliertere Analysen auf die jeweiligen Kapitel der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Studie verwiesen. Teile der Ergebnisse zu den oben angeführten Kategorien fließen außerdem in die im folgenden Kapitel entwickelten Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention ein.

Der befragte Selbstverteidigungsexperte K_1 meint: „Also das Einfachste ist der Unterricht mit Frauen, Frauen kann jeder unterrichten.“ (K_1, S. 56f / K_1-455)⁵⁹ und begründet dies damit, dass in seinem Selbstverteidigungskonzept für Frauen nur recht einfache alltagstaugliche Techniken gelehrt würden, die wenig technisches Niveau voraussetzten. Männliche Trainer in seinem Konzept würden sich um solche Kurse beispielsweise mit jungen, hübschen Krankenschwestern reißen, damit sie ihre Kampftechniken unter Beweis stellen können.

Ich trete nun ausnahmsweise aus der Rolle der Forscherin heraus und stelle mir vor, wie die von mir befragten feministischen Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_1 und Fem_2⁶⁰ an einem Tisch mit dem Experten K_1 sitzend bei der eben zitierten geschlechterstereotypisierenden Aussage „in die Luft gehen“. Ich merke mit einem kleinen Schmunzeln an den Lippen gedanklich an: „Aha, am einfachsten sind also Frauenkurse? Und was verstehen Sie unter Geschlechtersensibilität?“

Zurück in der Rolle als Forscherin frage ich nun: Braucht es „geschlechtersensible“ Angebote der Selbstverteidigung und Gewaltprävention? Mit einem Verweis auf die umfangreichen, tiefgehenden hermeneutischen und empirischen Analysen der vorliegenden Forschungsarbeit kann diese Frage nur mit einem eindeutigen „Ja“ beantwortet werden.

Gewalt beginnt dort, wo Menschen leiden. Auch das Transportieren geschlechterstereotyper Verhaltensweisen, Meinungen oder Abwertungen stellt eine Form von versteckter Gewalt dar, die die Individualität von Menschen in hohem Maße einschränkt und Leiden verursachen kann.

Die empirischen Ergebnisse dieser Studie zu den Themenbereichen Geschlecht, Geschlechtersensibilität, Geschlechterrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien sind kontrovers, widersprüchlich, interessant, nicht auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und Basis für die wissenschaftlich begründbare Überzeugung: Es braucht gerade im Rahmen von Angeboten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention dringend Wissen und ein vermehrtes Bewusstsein für Geschlechtersensibilität, um erfolgreich Gewalt vorzubeugen.

Auffallend ist, dass ein Großteil der befragten männlichen Experten (5 von 7) die Relevanz einer Geschlechterperspektive bezüglich erlebter Gewalt und Gewaltpräventionsangeboten in den Hintergrund stellen (LP_1, LP_2, LP_3, GP_2, Ex_1), während befragte weibliche Expertinnen (6 von 6) diese für relevant halten (K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_1).⁶¹

59 vgl. Kapitel 7.8.1 „Selbstverteidigungsexperte K_1: ‘Am einfachsten sind Frauenkurse’“

60 vgl. z.B. Kapitel 7.8.4 „Selbstverteidigungsexpertin Fem_1: ‘Patriarchal denkende Männer fühlen sich angegriffen alleine durch die Anwesenheit einer starken Frau’“ und 7.8.5 „Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: ‘Sozialisation bedeutet die ‘Zurichtung’ der Geschlechter auf stereotype Rollen’“

61 vgl. Kapitel 7.8.13 „Zusammenfassung: Geschlecht ‘geht unter die Haut’ von Expertinnen und Experten“

Diese empirische Studie konnte zeigen: Geschlecht „geht unter die Haut“ von Expertinnen und Experten und persönliche subjektive Sichtweisen sind eng mit dem eigenen Geschlecht verknüpft.⁶²

Einzelne befragte männliche Experten (K_1, K_2) zeigten deutliche Tendenzen geschlechterstereotyper Meinungen und Verhaltensmuster.⁶³ Andere befragte männliche Experten (LP_1, LP_3, GP_2) betonen in einer etwas reservierten Form, die Kategorie „Geschlecht“ nicht bewusst zum Thema machen zu wollen, da damit der Blickwinkel auf die Individualität von Menschen eingeschränkt werde.⁶⁴ Eine neutrale Perspektive und „Nicht-Dramatisierung“ von Geschlecht ist eine mögliche methodische Zugangsweise, um Geschlechterstereotypen zu begegnen. Als alleinige Strategie, um gezielt geschlechterstereotypen Verhaltensmustern entgegen zu wirken, die unter anderem für zahlreiche Gewaltformen den Ausgangspunkt bilden, erscheint dies allerdings nicht ausreichend.⁶⁵

Die beiden feministischen Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2 sehen in Geschlechtersensibilität das Begreifen, Wahrnehmen, Spüren und Verstehen von patriarchalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, das Erkennen von damit verbundenen Einschränkungen für Mädchen und Frauen und ein kritisches Hinterfragen der eigenen Geschlechterrolle in der Gesellschaft.⁶⁶

In feministischen Selbstverteidigungskonzepten wird das Anbieten von geschützten Räumen, in denen Mädchen und Frauen in geschlechtshomogenen Gruppen Erfahrungen über erlebte Gewalt austauschen können und gemeinsam Strategien gegen Gewalt entwickeln können, als zentrale Basis und Voraussetzung für erfolgreiche Gewaltprävention gesehen.⁶⁷

62 vgl. Kapitel 7.8. „Subjektive Perspektiven auf Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotypen und Geschlechterhierarchien“ und die Kapitel 7.7, 7.9, 7.10 und 7.11

63 vgl. z.B. Kapitel 7.8.1 „Selbstverteidigungsexperte K_1: ‘Am einfachsten sind Frauenkurse’“, Kapitel 7.8.2 „Selbstverteidigungsexperte K_2: ‘Klar machen wir das auch!’“

64 vgl. z.B. Kapitel 7.7.6 „Selbstverteidigungsexperte LP_1: ‘Geschlechtersensibilität bedeutet, geschlechtsneutrale Angebote anzubieten und auf das Individuum einzugehen’“, Kapitel 7.7.7 „Selbstverteidigungsexperte LP_3: ‘Geschlechtersensibilität bedeutet, für individuelle Probleme individuelle Lösungsmöglichkeiten zu suchen’“, Kapitel 7.7.9 „Gewaltpräventionsexperte GP_2: ‘Geschlechtersensibilität bedeutet Raum für das Erkunden und Äußern eigener Bedürfnisse und Wünsche’“ und auch die Kapitel 7.7.10, 7.8.7, 7.8.9, 7.8.11 und 7.8.12

65 vgl. Kapitel 9.2 „Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention“ und Kapitel 3.2.4 „Geschlecht und Gewalt – Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt“ und Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

66 vgl. Kapitel 7.7.4 „Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: ‘Es geht um das Begreifen, Wahrnehmen, Spüren und Verstehen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen’“

67 vgl. Kapitel 7.10.4 „Selbstverteidigungsexpertinnen Fem_2: ‘Feministische Selbstverteidigung ist etwas, das von Frauen entwickelt, weitergegeben und gelernt wird’“

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1 meint, Geschlecht sei nicht nur etwas, das eine Person „habe“, sondern es gehöre zur Identität der Person. Es gehe sehr nahe an eine Person heran, sei tief in deren eigener Sozialisation eingebettet und funktioniere zumeist unbewusst. Die meisten Menschen reflektierten kaum aktiv über Geschlechtsrollen und Geschlechterrollenstereotype (GP_1-121). Genau diese bewusste Reflexion über Geschlechterrollenstereotype sei allerdings Voraussetzung, um tradierten Mustern entgegen steuern zu können. Die Expertin GP_1 versteht unter Geschlechtersensibilität das bewusste Initiieren einer Vermeidung von Geschlechterrollenstereotypen (GP_1-70).⁶⁸

An dieser Stelle sei der Bogen zu Interpretationen aus den vergangenen Kapiteln gespannt: Gewalt findet nicht in einem machtfreien Raum statt und (patriarchale) Hierarchien müssen beim Auflösen von Gewaltsituationen und bei Strategien der Gewaltprävention mitgedacht werden, um Gewalt erfolgreich vorbeugen zu können.⁶⁹

Die Expertinnen GP_1, Fem_1 und Fem_2 sind der Überzeugung, bei Männern sei beispielsweise viel eher akzeptiert, wenn sie laut und selbstbewusst agieren. Selbstbewusste Frauen, die sich entschlossen gegen (patriarchale) Übergriffe und Hierarchien wehren, verstießen gegen klassische Rollen und strukturelle Machtmechanismen. Sie seien mit deutlich mehr Widerstand und Ablehnung konfrontiert als „laute“ Männer.

Die Gewaltpräventionsexpertin GP_1, die an der wissenschaftlichen Entwicklung und Evaluierung von Gewaltpräventionsprogrammen beteiligt ist, drückt dies auf folgende Weise aus:

„Also das ist nach wie vor weniger akzeptiert, wenn ein Mädchen oder eine Frau, wenn sie genauso herumbrüllt wie ein Mann. Nehmen wir Trump als Beispiel. Stellen Sie sich vor, eine Frau würde sich so verhalten, sie wäre nicht Präsidentin geworden. (...) - und der wendet auch viele Formen der Gewalt an, halt einer speziellen strukturellen Gewalt.“ (GP_1, S. 2f / GP_1-15)⁷⁰

68 vgl. Kapitel 7.7.8 „Gewaltpräventionsexpertin GP_1: ‘Geschlechtssensibilität bedeutet die Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen’“

69 vgl. Kapitel 8.2 „Interpretationen zu Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung“ und Kapitel 8.3 „Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde und Einordnung in den theoretischen Kontext“

70 vgl. Kapitel 7.8.10 „Gewaltpräventionsexpertin GP_1: ‘Bei einem Mann ist es mehr akzeptiert, wenn er Macht ausübt oder herumbrüllt, als bei Frauen’“

Mädchen und Frauen seien aufgrund ihres Einfügens in traditionelle Geschlechterrollen viel weniger im Abgrenzen gegenüber unterschiedlichen Formen von Gewalt und in der Anwendung machtvoller Strategien der Verteidigung geübt. Geschlechtsrollenstereotype Vorstellungen in der Erziehung und Sozialisation seien so massiv wirksam, dass ein Zuwiderhandeln von der Gesellschaft kaum toleriert werde. Auch wenn in der heutigen Zeit „offiziell“ häufig betont werde, nicht mehr an traditionellen Rollen interessiert zu sein und versucht werde, neutrale Haltungen einzunehmen, wirkten die Mechanismen versteckter Geschlechterstereotypisierungen unbewusst weiter (GP_1-70).

Ein Aufrollen des Zusammenhangs zwischen Geschlecht, Sozialisation oder Geschlechterstereotypen mit Gewalt birgt großes Potential für Angebote der Gewaltprävention und Selbstverteidigung.⁷¹ Diese Forschungsarbeit begreift sich als wissenschaftlicher Beleg für die zentrale Rolle dieses versteckten Zusammenhangs. Zahlreiche hermeneutische und empirische Kapitel liefern dafür fachliche Belege und konkrete Ideen der Umsetzung.

⁷¹ Im Kapitel 9.2 „Entwicklung von methodisch-didaktischen Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung und Gewaltprävention“ werden mögliche methodische Wege aufgezeigt, geschlechtersensible Selbstverteidigung umzusetzen und die Zusammenhänge zwischen Geschlechterstereotypen, Geschlechterhierarchien und Gewalt bewusst zu machen.

9

Schlussfolgerungen

9.1	Entwicklung von erweiterten Definitionen der Begriffe „Gewalt“, „Gewaltprävention“, „Selbstverteidigung“ und „Geschlechtersensibilität“.....	623
9.2	Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel von Gewaltprävention.....	631
	Schlussworte.....	646

Im Kapitel 9.1 werden umfassende Definitionen zu den Begriffen Gewalt, Gewaltprävention, Selbstverteidigung, Geschlechtersensibilität und geschlechtersensibler Selbstverteidigung entwickelt, um daraus im abschließenden Kapitel 9.2 Leitlinien und Qualitätskriterien für geschlechtersensible Selbstverteidigung abzuleiten.

9.1 Entwicklung von erweiterten Definitionen der Begriffe „Gewalt“, „Gewaltprävention“, „Selbstverteidigung“ und „Geschlechtersensibilität“

Die umfangreichen Befunde dieser Forschungsarbeit und Auseinandersetzungen mit Fachliteratur zeigen große Unterschiede bei den Standpunkten und Deutungsrichtungen bezüglich Selbstverteidigung, Gewaltprävention und Geschlechtersensibilität.

Teilziel dieser Forschungsarbeit war, in dem relativ neuen Forschungsfeld der „Martial Arts Studies“ zur Klarheit von Begrifflichkeiten rund um Selbstverteidigung und deren Zusammenhang zu Gewaltprävention unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtersensibilität beizutragen und umfassende Modelle und in diesem Zusammenhang umfassende Modelle und Definitionen zu entwickeln.

Der Teil der Forschungsfragen wurde bereits in den vergangenen Kapiteln beantwortet. Dieses Kapitel widmet sich nun zusammenfassenden Definitionen der untersuchten Begrifflichkeiten.

Was ist Gewalt? Was bedeuten Gewaltprävention und Selbstverteidigung? Welchen Zusammenhang haben Geschlecht und Gewalt? Was bedeuten geschlechtersensible Selbstverteidigung und Gewaltprävention? Diese Fragen waren leitend für die vorliegende Studie. Sie wurden aus der Sichtweise namhafter Expertinnen und Experten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention betrachtet und umfassend interpretiert und werden nun mit Definitionen aus der Literatur zusammengeführt.

Was bedeutet Gewalt?

Galtung unterscheidet folgende Dimensionen von Gewalt: physische und psychische Gewalt, negative und positive Einflussnahme von Gewalt, objektbezogene und objektlose Gewalt, personale und strukturelle Gewalt, manifeste und latente bzw. intendierte und nicht intendierte Gewalt (Galtung, 1969, S. 169-173).

Das Dreieck der Gewalt nach Galtung bestehend aus direkter personaler Gewalt, struktureller und kultureller Gewalt stellt einen Teufelskreis dar, der sich selbst stabilisiert. Gewalttätige Kulturen und Strukturen bilden den Motor und die Basis für direkte individuelle Gewaltformen und deren Reproduktion (Gugel, 2010, S. 56).

Theunert unterscheidet zwischen situativen und generellen Machtverhältnissen. Situative Machtverhältnisse sind dabei primär situationsspezifisch geprägt, generelle Machtverhältnisse bringen langfristig Vorteile für Mächtigere und stehen häufig in Verbindung mit gesellschaftlichen Sanktionen (Theunert, 1987, S. 41).

Die Verflechtungen und wechselseitigen Abhängigkeiten zwischen individuellem, situativen aggressiven Verhalten und der Sozialisation, der sozialen Schicht und dem sozialen gesellschaftlichen System sind lange bekannt (Selg, 1974, S. 51) und dennoch in praktischen Anwendungen der Gewaltprävention auch heute noch immer wenig berücksichtigt

Macht und Herrschaft schaffen Gewalt unabhängig davon, ob dies auf struktureller oder individueller Ebene passiert und sie beeinflussen einander gegenseitig.

Klassische Gewalttheorien richten häufig ihr Augenmerk auf die Intention von Tätern und Täterinnen. Die Gewaltdefinition der WHO (2003, S. 6) streicht in ihrer Definition von Gewalt beispielsweise den „absichtlichen Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem Zwang oder physischer Macht“ heraus. Gewalt findet allerdings auch statt, wenn keine bewusste Intention zur Gewaltausübung besteht.

Theunert (1987) definiert Gewalt als eine

„Manifestation von Macht und/oder Herrschaft, mit der Folge, und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen.“ (Schorb & Theunert, 1982, zit. nach Theunert, 1987, S. 40)

Bestimmungskriterien für Gewalt können sich also einerseits darauf richten, welche Intention dahinter steckt bzw. welche Ziele damit verfolgt werden und andererseits welcher Schaden bei Personen verursacht wird. Ein Fokus auf die „Intention“ lenkt das Augenmerk auf Gewaltausübende. Erfolgt allerdings eine Konzentration auf die Folgen und den angerichteten Schaden, so rückt automatisch das Leiden von Opfern in den Vordergrund. Erfolgreiche Gewaltprävention braucht beides: konkrete Strategien für Opfer von Gewalt als auch für gewaltausübende Personen.¹

Die begriffliche Bestimmung und Deutung von Gewalt ist ein durch die persönliche Biografie geprägtes Konstruktionsphänomen. Ihre Wahrnehmung unterliegt stark sozialen, gesellschaftlichen und kulturell beeinflussten Mustern. Was eine Person als Gewalt empfindet, kann für eine andere völlig harmlos erscheinen. Ein zentraler Ansatzpunkt für eine Definition von Gewalt und Gewaltpräventionsmaßnahmen bildet daher das empfundene Leid von Menschen in konkreten Situationen. Gewalt beginnt, sobald Menschen darunter leiden.²

1 vgl. das entwickelte Modell zu den „Entstehungsbedingungen von Gewalt“ im Kapitel 8.3 „Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde und Einordnung in den theoretischen Kontext der Forschungen“

2 vgl. Kapitel 7.1 „Subjektive Wahrnehmung und Perspektiven von Gewalt“

Eine erweiterte Definition von Gewalt könnte daher lauten:

Gewalt beschreibt eine Ausprägungsform und Manifestation von personaler oder struktureller Macht mit der Folge und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen. Gewalt findet statt, sobald Leiden oder Schaden verursacht wird.

Die in der eigenen Studie befragte Gewaltpräventionsexpertin GP_1 gibt an, bei Mobbing in der Schule würden zahlreiche Lehrpersonen häufig versuchen, zuerst Täter und Täterinnen zu bestrafen, bevor sie sich um Auswirkungen und das Leiden von Mobbingopfern kümmern. Ein solches Vorgehen erscheint zu kurz gegriffen (GP_1-31).³

Eine weitere zentrale Ebene des Umgangs mit Gewalt und Entwickelns von Gewaltpräventionsstrategien ergibt sich durch das Herstellen von Mitverantwortung bei den Beobachtenden von Gewalt.

Klassische Rollen bei Mobbing in der Schule sind nicht nur Täterinnen und Täter bzw. Opfer. Es gibt Verstärker*innen (19%), Assistent*innen (7%) von Täter*innenverhalten und Außenstehende (24%). Nicht alle haben den Mut, verteidigend als Helferinnen und Helfer zu agieren (17%) (Strohmeier, et al., 2008, S. 217). Eine wichtige Säule von Gewaltpräventionsprogrammen in Schulen ist daher, Mitverantwortung aller scheinbar Unbeteiligten anzuregen (GP_1-48).⁴

Aber bedeutet nun „Zusehen“ und „Nichtstun“ auch Gewalt?

Jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeder neunte bis zwölfte Junge wird vorrangig in seinem sozialen Nahfeld sexuell missbraucht (Kapella, et al, 2011, S. 8ff, Braun, 2008, S. 6f). Begehen Mütter, die wissen, dass ihre Kinder vom eigenen Partner oder einem anderen nahen Menschen sexuell missbraucht werden, Gewalt?

Bedeutet es Gewalt, zu sehen, dass jemand verletzt wird, und nichts dagegen zu tun? Wegsehen bewirkt in jedem Fall ein ungehindertes Fortbestehen von Gewalt. Selbst keine Gewalttat zu begehen, kann dennoch Gewalt fördern.

3 vgl. Kapitel 7.5.11 „Gewaltpräventionskonzept GP_1: ‘Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln ist Gewaltprävention’“

4 vgl. Kapitel 7.5.11 „Gewaltpräventionskonzept GP_1: ‘Ein gemeinsames Verständnis von Gewalt entwickeln ist Gewaltprävention’“

Wo beginnt also Gewalt?

Wenn Menschen in der U-Bahn Übergriffe beobachten, aber ihre Augen aus Angst konzentriert woanders hinrichten, wenn Unbeteiligte bei einer Schlägerei vor der Disko flüchten ohne Hilfe zu holen, wenn Nachbarn, die regelmäßig hören, wie es in der Wohnung nebenan zu Geschrei und Schlägen kommt, niemals nachfragen, was passiert ist oder die Polizei rufen, wenn Lehrpersonen Gewalt unter Schülerinnen und Schülern miterleben, aber aus Überforderung, Zeit- oder Kraftmangel wegsehen, wird unbewusst Gewalt gefördert.

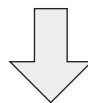
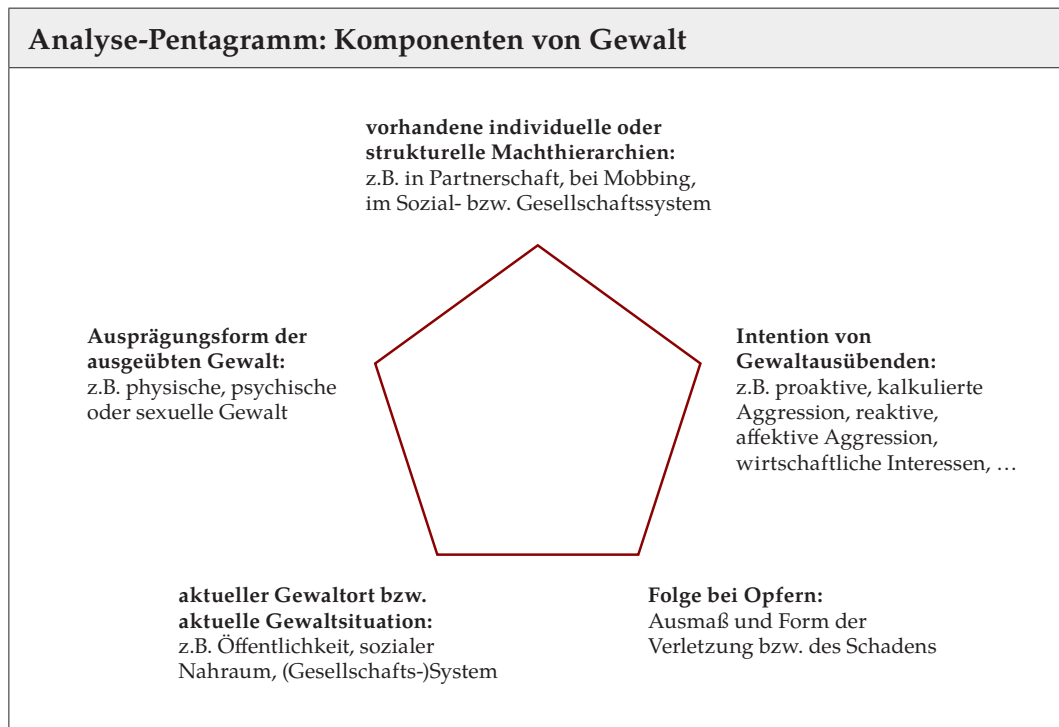
Eine letztgültige Antwort, ab wann Gewalt beginnt, kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Es geht lediglich um den Hinweis, wie wichtig die Mitverantwortung für Gewalt bei all jenen ist, die vermeintlich nicht an Gewalttaten beteiligt sind. Das Zeigen von Zivilcourage und ein klares Positionieren gegen Gewalt auf individueller und struktureller Ebene sind mögliche wichtige Schritte für Gewaltprävention. Jedem einzelnen Menschen steht in Bezug auf situative und generelle Machtverhältnisse frei, helfend oder verteidigend Position zu beziehen. Lehrpersonen können diese Form von Zivilcourage und von Verantwortungsbewusstsein anderen gegenüber gezielt anregen und methodisch aufbauen.

Welche Komponenten und präventiven Ebenen sind relevant für Gewaltprävention?

Auf Basis der im Kapitel 8.3 dargestellten Modelle⁵ wurde abschließend ein Analyse-Pentagramm entwickelt, das für die Beurteilung von Gewaltsituationen herangezogen werden kann. Eine Analyse der einzelnen Komponenten dieses Pentagramms kann betroffenen Opfern, Lehrenden, sowie bei Interventionen der Gewaltprävention helfen, vorhandene Gewaltsituationen einzuschätzen.

⁵ vgl. Kapitel 8.3 „Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde und Einordnung in den theoretischen Kontext der Forschungen“

Dar. 41: Analyse-Pentagramm für Gewaltsituationen und Ebenen von Gewaltpräventionsstrategien



Dar. 42: Sechs Ebenen von Gewaltpräventionsstrategien

Sechs Ebenen von Gewaltpräventionsstrategien
1. Primordinale Gewaltprävention: z.B. Schulung sozialer, selbstreflexiver Kompetenzen 2. Vorbeugung einer Täter*innen-Opfer-Bindung: z.B. Empowerment von Opfern, Mitverantwortung und Hilfe anderer bisher unbeteiligter Menschen anregen, „Tend-and-Befriend“ - soziale Kontakte und Freundschaften knüpfen 3. Früherkennung des Moments der Gewaltentstehung: z.B. flüchten, Hilfe holen, schreien 4. Körperliche Selbstverteidigung: z.B. kämpfen, blocken, befreien, schlagen, treten 5. Sekundäre Gewaltprävention: z.B. psychologische Betreuung von Opfern, Herstellen von Tateinsicht, verbindliche Vereinbarungen bzw. Konsequenzen für Gewaltausübende 6. Tertiäre Gewaltprävention: z.B. Betreuung von Opfern in Sozialeinrichtungen, Resozialisierung straffällig gewordener, gewaltausübender Menschen

Welcher Zusammenhang besteht zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention?

Selbstverteidigung ist eine mögliche Strategie und ein Teilbereich von Gewaltprävention.

Selbstverteidigung kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: Die Makroebene der Selbstverteidigung bilden Maßnahmen der primordialen bzw. primären Gewaltprävention. Zum Beispiel die Schulung sozialer und (selbst)reflexiver Kompetenzen, das Entwickeln von gegenseitiger Verantwortung und Respekt, die Schärfung der eigenen Wahrnehmung und Achtsamkeit und Strategien der Abgrenzung sind mögliche Inhalte gewaltpräventiver Angebote.

Eine zweite zeitlich engere Ebene bilden einerseits Strategien der Gewaltprävention und Selbstverteidigung, die die Anbahnung einer Täter*innen-Opfer-Bindung verhindern. Die Vermittlung von Wissen zu unterschiedlichen Ausprägungsformen von Gewalt im sozialen Nahraum oder das Empowerment von Opfern zur Abgrenzung gegenüber Gewalt sind dabei mögliche Strategien. Strategien der Selbstverteidigung zur Früherkennung im Moment der Gewaltentstehung setzen zeitlich noch näher an einem möglichen Gewaltausbruch an. Flüchten, Schreien oder Hilfe holen sind beispielsweise klassische Strategien dafür.

Erst im letzten Schritt der Gewaltprävention wird körperliche Selbstverteidigung notwendig.

Dar. 43: Ebenen der Selbstverteidigung⁶

Makroebene	primordiale bzw. primäre Gewaltprävention: z.B. soziales Lernen, Fairnesserziehung, selbstreflexive Kompetenzen
Mesoebene:	a) Verhinderung der Anbahnung einer Täter*innen-Opfer-Bindung: z.B. Wissen über Ausprägungsformen von Gewalt im sozialen Nahraum, Strategien zum Erkennen und Aufbrechen von Opferrollen b) Früherkennung von Gewalt im Moment der Gewaltentstehung z.B. flüchten, Hilfe holen, schreien
Mikroebene:	Körperliche Selbstverteidigung

Zusammenfassend lässt sich die folgende Definition von Selbstverteidigung formulieren:

⁶ vgl. das entwickelte „Drei-Ebenen-Modell“ der Selbstverteidigung im Alltag im Kapitel 8.3 „Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde und Einordnung in den theoretischen Kontext der Forschungen“

Selbstverteidigung beinhaltet Maßnahmen der übergeordneten Ebene der primordialen und primären Gewaltprävention lange vor dem Auftreten von Gewalt zur Entwicklung einer Lebenseinstellung der gegenseitigen Verantwortung und des Respekts, der Schulung sozialer und (selbst)reflexiver Kompetenzen bzw. Strategien der Abgrenzung (Makroebene).

*Die zweite Ebene der Selbstverteidigung bilden a) Maßnahmen zur Vermeidung einer längerfristig anbahnenden Täter*innen-Opfer-Bindung und b) Strategien der Früherkennung im Moment der Gewaltentstehung kurz vor dem Ausbruch von Gewalt (Mesoebene).*

Körperliche Selbstverteidigung stellt den letzten Schritt von Gewaltprävention dar, wenn andere gewaltpräventive Maßnahmen nicht ausreichend wirksam waren (Mikroebene).

Das Bewusstmachen, Mitdenken und Aufweichen von individuellen und strukturellen Machthierarchien bei der Entwicklung von konkreten situativen Strategien der Selbstverteidigung und Gewaltprävention ist sinnvoll und notwendig für den Erfolg von Maßnahmen.

Eine weitere wesentliche Fragestellung dieser Forschungsarbeit war, welcher Zusammenhang zwischen Gewalt und Geschlecht, Geschlechterhierarchien und Geschlechterstereotypen besteht. In unterschiedlichen Theoriekapiteln dieser Arbeit,⁷ den empirischen Befunden,⁸ der Diskussion der Ergebnisse⁹ wurde versucht, Antworten darauf zu liefern. Geschlechterstereotype und Geschlechterhierarchien begünstigen Gewalt. Geschlechtersensibilität stellt daher für Lehrpersonen eine wichtige Basis gewaltpräventiver Angebote dar.

Was bedeutet Geschlechtersensibilität?

Geschlechtersensibilität kann auf folgende Weise definiert werden:

Geschlechtersensibilität von Lehrpersonen bezeichnet eine kompetente und sensible Haltung in Bezug auf unterschiedliche Geschlechterrollen und Geschlechterhierarchien innerhalb unserer Gesellschaft mit dem Ziel der Vermeidung und Aufweichung individueller, geschlechterrollenstereotyper Verhaltensweisen.

7 vgl. Kapitel 3.2.3 „Männliche und weibliche Aggressionsformen“, 3.2.3 „Geschlecht und Gewalt - Patriarchale Machtstrukturen und übersteigerte Männlichkeit als Motor für Gewalt“, Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“, Kapitel 3.4 „Zusammenfassung und Beantwortung der Fragen: Was bedeutet Gewalt und was haben Geschlechterstereotype mit Gewalt zu tun?“, Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“, Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht“

8 vgl. beispielsweise Kapitel 7.5.5 „Feministisches Selbstverteidigungskonzept Fem_2: ‘Jedes Bewusstseins-schaffen und Blickschärfen auf Gewalt ist Gewaltprävention‘“, 7.5.6 Feministische Perspektiven (Fem_1, Fem_2): ‘Die Normalität von Gewalt sichtbar machen und Gespräche über erfahrene Gewalt ist Gewaltprävention, Kapitel 7.9 „Subjektive Sichtweisen auf Räume und Raumeinschränkungen der Geschlechter“ bzw. insbesondere Interpretationen der Aussagen der Expertinnen Fem_1 und Fem_2

9 vgl. Kapitel 8.4 „Was verstehen Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität und welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt?“

Was ist geschlechtersensible Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention?

Die hier angeführte Definition geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel der Gewaltprävention versucht die unterschiedlichen in dieser Studie herausgefilterten inhaltlichen Ebenen von Selbstverteidigung auf einen Nenner zu bringen:

Geschlechtersensible Selbstverteidigungsstrategien als Mittel von Gewaltprävention widmen sich einer kognitiven Auseinandersetzung mit Gewalt und ihren Ursachen auf individueller und struktureller Ebene. Das Sichtbarmachen der Fakten von Gewalt, das Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses bezüglich Gewalt, die Analyse von deren Entstehungswegen und die Auseinandersetzung mit geschlechterspezifisch individuell relevanten Gefahrenorten und Gewaltsituationen bilden deren Basis. (kognitive Kompetenz)

Geschlechtersensible Selbstverteidigung beinhaltet die Schulung sozial-kommunikativer Kompetenzen und einer Grundeinstellung des gegenseitigen Respekts und fairen Miteinanders. (Sozialkompetenz)

Genderkompetente Lehrende geben Hilfestellungen und Impulse zum Empowerment selbstbestimmt und selbstbewusst auf erlebte Gewalt reagieren zu können, sie regen zur Selbstreflexion eigener Emotionen und Affekte an und schulen neben körperlich-motorischen Kompetenzen und Techniken der Selbstverteidigung die Achtsamkeit und Wahrnehmung von Teilnehmenden sich selbst und anderen gegenüber. (Selbstkompetenz, motorische Kompetenz)

Sie sind in der Lage, Wissen zu Sozialisation, Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotypen, Geschlechterräumen und Raumeinschränkungen an Teilnehmende weiterzugeben und deren Zusammenhang mit individuellen und strukturellen Machtmechanismen bewusst zu machen.

Genderkompetente Lehrpersonen pflegen einen sensiblen Umgang mit Gruppenzusammensetzungen in geschlechterhomogenen und koedukativen Settings und sind sich der eigenen Vorbildfunktion beim Vorleben einer Kultur der Gewaltfreiheit und kritischen Reflexion von Geschlechterrollenstereotypen bewusst.

Sie sind mit methodisch-didaktischen Prinzipien und Maßnahmen geschlechtersensiblen Unterrichts vertraut und besitzen die Fähigkeit zur Dramatisierung, Ent-Dramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und Gewalt.

Sie ermöglichen für Teilnehmende einer Gruppe das Ausleben von Freiwilligkeit, sowie Respekt und Achtsamkeit. Das Verwenden einer geschlechtersensiblen Sprache bildet dabei die Basis für Kommunikationssituationen. (Genderkompetenz)

Die angeführte Definition von geschlechtersensibler Selbstverteidigung fasst in Kurzform wesentliche Inhalte zusammen, die im Verlauf dieser Arbeit detaillierte Erläuterungen erfahren haben. Im folgenden Kapitel werden in Anlehnung an diese erweiterte Definition von Selbstverteidigung abschließend methodisch-didaktische Leitlinien für geschlechtersensible Selbstverteidigung entwickelt.

9.2 Entwicklung methodisch-didaktischer Leitlinien und Qualitätskriterien geschlechtersensibler Selbstverteidigung als Mittel von Gewaltprävention

Nun sollen auf Basis des bisher analysierten Materials und einer Zusammenführung mit Erkenntnissen aus dem Theorieteil der Arbeit in diesem Kapitel Leitlinien und Qualitätskriterien für didaktische Anleitungen von geschlechtersensiblen Angeboten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention entwickelt werden. Die entwickelten Leitlinien enthalten Essenzen aus den Ergebnissen der empirischen Studie. Sie bilden die verschiedenen von den befragten Expertinnen und Experten benannten Inhalte unterschiedlicher Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangebote ab und setzen sie in den Forschungskontext vorhandener Literatur.

Der Themenbereich „Kämpfen“ wurde in Österreich im Jahr 2014 in den Bildungsstandards für Bewegung und Sport¹⁰ erstmalig integriert. Dem Respektieren von Regeln und Ritualen, Erlernen von Techniken und Taktiken zum Kämpfen wird darin Augenmerk geschenkt.

Der Themenbereich „Selbstverteidigung“ wurde bislang nicht in den Schullehrplänen des deutschsprachigen Raums integriert und ist inhaltlich schwerer zu definieren und abzugrenzen als spielerische Angebote zum Kämpfen. Ziel der vorliegenden Arbeit war es unter anderem dazu beizutragen, bezüglich des Begriffs und den Inhalten von Selbstverteidigung für weitere Forschungsarbeiten und deren Anwendungsbereich in der Schule größere Klarheit zu schaffen.

In den folgenden Ausführungen werden mögliche Inhalte geschlechtersensibler Selbstverteidigungsangebote zusammenfassend erläutert.

Sichtbarmachung der Fakten von Gewalt und das Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses für Gewalt

Ausgangspunkt gewaltpräventiver Angebote bilden die Fakten von Gewalt. Frauen beispielsweise erleiden mehr Gewalt im sozialen Nahbereich, Gewalt in Beziehungen, Sexismus und sexuelle Gewalt im Vergleich zu Männern (Kapella, 2011, S. 18). Jungen sind hingegen häufiger von Mobbing und körperlicher Gewalt durch Gleichaltrige und Erziehende betroffen als Mädchen (Strohmeier, et al., 2012, S. 167f). Sexueller Missbrauch betrifft etwa jedes vierte bis fünfte Mädchen und jeden neunten bis zwölften Jungen (Kapella, et al., S. 8ff, Braun, 2008, S.6f). LGBT-Personen, Migrantinnen und Migranten oder Menschen mit Behinderung leiden vermehrt an Ausgrenzung und Gewalt in der Öffentlichkeit (Teml, 2015; Zemp &

¹⁰ vgl. Bildungsstandard für Bewegung und Sport unter https://www.bildung-bgld.gv.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Download-Verwaltung/Schulsport/Schulsport%20Recht/Bildungsstandards%20Handreichung.pdf, Zugriff am 1. Juli 2020

Pircher, 1996). Jede vierte bis fünfte Frau leidet unter Gewalt in Beziehungen (Köberlein, 2008, S. 10; Haller, 2010, S. 505). Sieben Prozent der Männer sind von Gewalt in Beziehungen und 61,4% von körperlicher Gewalt primär in der Öffentlichkeit betroffen (Haller, 2010, S. 517; Kapella, et al., 2011, S. 30).¹¹

Mögliche Fragestellungen in Angeboten zur Gewaltprävention könnten dabei sein: Was sind Fakten von Gewalt? Welche Mythen und falsche Vorstellungen in Bezug auf Gewalt gibt es? Von welchen unterschiedlichen Formen der Gewalt sind Mädchen, Jungen, Frauen, Männer, homosexuelle, intersexuelle und transsexuelle Personen, Menschen mit Behinderung, Migrantinnen und Migranten, ... betroffen? Was verstehen wir als soziale Gruppe unter Gewalt und welches Verhalten wollen wir dabei nicht tolerieren?

Geschlechtersensibilität bedeutet in diesem Zusammenhang einerseits die unterschiedlichen Gewaltrealitäten aller Geschlechter zu berücksichtigen und andererseits strukturelle patriarchale Hierarchien und Mechanismen ins Blickfeld zu rücken, die Gewalt begünstigen.

Eine bewusste Auseinandersetzung mit den Formen und Fakten von Gewalt in unserer Gesellschaft und ein gemeinsames Reflektieren, was innerhalb der Gruppe und einer funktionierenden sozialen Gemeinschaft unter Gewalt verstanden wird, bildet die Basis gewaltpräventiver Angebote.

Analyse der Entstehungswege von Gewalt unter Berücksichtigung vorhandener Hierarchien und Stereotypisierungen

Leitende Fragen gewaltpräventiver Angebote und methodischer Zugänge im Zusammenhang mit einer Ursachenanalyse konkreter Gewaltsituationen könnten sein: Wie entsteht Gewalt? Warum ist jemand mir gegenüber gewalttätig? Warum entsteht Gewalt in dieser Situation? Welche Strukturen in meinem Umfeld begünstigen Gewalt? Was kann ich als Opfer von Gewalt tun? Was kann ich als beobachtende Person gegen bestimmte Formen von Gewalt tun? Was kann ich als Täterin oder Täter gegen Gewalt tun? Erleben Mädchen und Jungen, Frauen und Männer andere Formen von Gewalt? Wie entwickelten sich erlebte Formen von Gewalt? Wie wirkt Sozialisation auf mich als Mädchen, Frau, Junge oder Mann? Wie sehe ich mich selbst in Gewaltsituationen? Wie reagiere ich selbst in unterschiedlichen Konfliktsituationen des Alltags?

11 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

Auch das Wissen über proaktive und reaktive Formen von Aggression kann für die Analyse von Gewaltsituationen hilfreich sein. Es macht einen Unterschied, ob Gewalt geplant und böswillig intendiert oder eine impulsive Überreaktion auf Frustration ist.¹²

Wissen und bewusstes Wahrnehmen eigener Reaktionen in Gefahren- und Konfliktsituationen in Bezug auf die evolutionären Mechanismen Erstarren, Flucht oder Kampf können helfen, Gewalt und ihre Ursachen in konkreten Situationen zu analysieren.¹³

Basis von Geschlechtersensibilität in diesem Zusammenhang ist eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation als Frau oder Mann und dabei wirksamer, struktureller, patriarchaler Strukturen. Es geht darum, zu verstehen, wie etwas geworden ist und sich selbst und andere Menschen in Gewaltsituationen reflexiv zu beobachten, inwieweit klassische, stereotype, gesellschaftlich erwartete Verhaltensweisen in der jeweiligen Situation wirksam werden.

Ein Großteil unserer aktiven Handlungen entspringt aus der Einbettung in unsere Sozialisationsbiografie. Je nach Geschlecht kann diese unterschiedlich ablaufen. Menschen reflektieren über ihr „Werden“ in diesem Zusammenhang kaum bewusst und aktiv. In der heutigen Zeit werden tradierte Geschlechtsrollenmuster nicht mehr im gleichen Ausmaß wie früher gesellschaftlich erwartet oder erwünscht. Ihre Aneignung funktioniert eher intentional und unbewusst. Dies macht es allerdings sehr viel schwerer, sie zu entlarven und ihnen gegenzusteuern.¹⁴

Bilder von Männlichkeit, Heldentum oder einem gestählten Körper sind eng verknüpft mit gewalthaltigen Verhaltensweisen. Auch heute kursieren in den Köpfen zahlreicher Kinder Bilder von Rittern, Wikingern und unbesiegbaren Kämpfern, die vermeintlich für Recht und Ordnung kämpfen, gleichzeitig allerdings ihrer Umwelt gegenüber laut und gewaltvoll sind. Spielwaren, Kinderbücher und Medien „füttern“ tradierte Geschlechterrollenbilder von starken Männern, die heldenhaft zarte, hübsche Frauen beschützen, in hohem Maße. Diese Stereotype als Motor für das Fortbestehen zahlreicher Gewaltformen zu entlarven, ist ein mögliches Ziel gewaltpräventiver Angebote.

12 vgl. Kapitel 3.1 „Definitionen und Formen von Gewalt und Aggression“

13 vgl. Kapitel 7.5.12 „Gewaltpräventionsexperte GP_2: ‘Gewaltprävention bedeutet das Empowerment, selbstbestimmt schwierige Situationen zu lösen’“ das Teilkapitel „Drei klassische Reaktionen auf Gewalt: Erstarren, Flucht und Kampf“

14 vgl. Kapitel 7.7.9 „Gewaltpräventionsexpertin GP_1: ‘Geschlechtersensibilität bedeutet die Vermeidung von Geschlechtsrollenstereotypen’“

Auseinandersetzung mit individuell relevanten Gefahrensituationen, Orten und Verhältnissen der Gewalt

Typische Gefahrensituationen und Orte der Gewalt sind individuell und geschlechterspezifisch sehr unterschiedlich. Ein Blick auf die Fakten von Gewalt macht dies deutlich.¹⁵ Insofern wäre es kurzsichtig, sich in Gewaltpräventions- und Selbstverteidigungskonzepten ausschließlich mit Gewalt in der Öffentlichkeit auseinanderzusetzen, da der Großteil der Gewalt im Alltag von Personen und insbesondere von Frauen im privaten Raum stattfindet.

Auch strukturelle Verhältnisse, die Gewalt begünstigen, wie beispielsweise Unsicherheit oder Deprivation am Arbeitsplatz, Hierarchien in Ausbildungsstätten oder im Gesundheitsbereich, Rassismus und beispielsweise patriarchale Geschlechterhierarchien sind dabei als gewaltbegünstigende „Räume“ zu erkennen und in die Analyse konkreter persönlicher Gewaltsituationen miteinzubeziehen.

Wie bereits angesprochen, wurden von den befragten männlichen Selbstverteidigungstrainern vorrangig öffentliche Orte (Straße, Tiefgarage, Lift, U-Bahn, Disko, ...), von befragten weiblichen Expertinnen dagegen vermehrt der soziale Nahraum (eigene Wohnung, Arbeitsplatz, Schule, ...) thematisiert. Ausschließlich von weiblichen Expertinnen wurden außerdem Raumeinschränkungen von Frauen durch das Gesellschaftssystem des Patriarchats thematisiert. Feministische Expertinnen gehen davon aus, sexistische Abwertungen oder die Erwartungshaltung, einem bestimmten Schönheitsideal entsprechen zu müssen, das geringere gesellschaftliche Zugeständnis, sich raumgreifend oder gar machtvoll in der Öffentlichkeit bewegen zu können oder ein vermehrtes Angstmachen bei Mädchen vor dem Aufenthalt an vermeintlich gefährlichen öffentlichen Räumen, schränke Frauen in ihren Räumen und Möglichkeiten ein (Fem_1, Fem_2, GP-1).¹⁶

Auch unterschiedliche Studien zum Körperraum, zur Körpersprache und zu Bewegungsräumen der Geschlechter belegen, dass Mädchen und Frauen tendenziell weniger Raum zugestanden wird als Jungen und Männern.¹⁷

In geschlechtersensiblen gewaltpräventiven Angeboten braucht es daher einerseits eine Auseinandersetzung mit individuell relevanten Gefahrenorten und Gewaltsituationen, gleichzeitig aber auch einen reflexiven Umgang mit den bisherigen Erfahrungen in Bezug auf „Bewegungsräume“ von Menschen bzw. deren Einschränkung mit einem bewussten Blick auf tradierte geschlechterspezifische Sozialisationsmuster.

¹⁵ vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

¹⁶ vgl. Kapitel 7.9 „Subjektive Sichtweisen auf Räume und Raumeinschränkungen der Geschlechter“

¹⁷ vgl. Kapitel 4.4 „Geschlechterraume“ und Raumeinschränkungen – Körperraum, Körpersprache und Bewegungsraum der Geschlechter“

Primärpräventive Schulung sozialer Kompetenzen und Maßnahmen gegen Gewalt

Mögliche Inhalte primärer Gewaltprävention können beispielsweise die Reflexion eigener ethischer Grundeinstellungen, Werthaltungen und Reaktionen auf Gewalt sein. Fairnesserziehung, die Schulung von Sozialkompetenz, kooperative Spielformen, die Förderung von Achtsamkeit und die Wahrnehmung eigener Gefühle in Bezug auf Gewalt, das Spüren der eigenen Kraft bei spielerischem Kämpfen und Übungen an Schlagpolstern oder das Erlernen körpersprachlicher und kommunikativer Strategien der Abgrenzung und des Nein-Sagens sind weitere mögliche Strategien von primärpräventiver Selbstverteidigung. In Gefahrensituationen laut zu schreien, zu flüchten, Hilfe zu holen oder der Einsatz von Humor stellen ebenfalls mögliche Strategien der Gewaltprävention dar. Als letzter Schritt von Gewaltprävention, wenn andere Strategien nicht ausreichend waren, kann dabei das Erlernen und Anwenden körperlicher Selbstverteidigungstechniken angesehen werden. Es geht in jedem Fall darum, individuell beispielsweise für die jeweilige Altersstufe, die körperliche Konstitution, das Geschlecht oder die jeweilige Situation angepasste Strategien zu finden und zu schulen.¹⁸

Erwerb von Geschlechterwissen

Um als Lehrperson geschlechtersensibel agieren zu können, sind Wissen und fachliche Kenntnisse über Geschlechtertheorien, Geschlechterstereotypisierungen und Geschlechterhierarchien eine wichtige Voraussetzung. Nur auf diese Weise besteht die Möglichkeit, die zahlreichen subtilen Formen von Gewalt und die Botschaften eines versteckten „geheimen Lehrplans“ laufend einwirkender geschlechterstereotyper Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen der Gesellschaft in Unterrichtssituationen zu erkennen und zu deren gesellschaftlicher Aufweichung beitragen zu können.¹⁹

„Nicht auch noch Gender! Ich kann dieses Gendern schon nicht mehr hören“ mag vielleicht bei manchen Menschen dem persönlichen Gefühl entsprechen. Für Lehrpersonen insbesondere im Bereich Gewaltprävention und Selbstverteidigung, die für sich und ihren Unterricht beanspruchen wollen, individuell angepasste Strategien der Gewaltprävention zu bieten, scheint allerdings ein reflexiver Umgang mit dem tiefgreifenden Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gewalt und geschlechtersensiblen Unterrichtsinhalten unumgänglich.

¹⁸ vgl. Kapitel 7.6.15 „Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention“ und empirische Ergebnisse des Kapitels 7.5

¹⁹ vgl. Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht“

Bewusster Umgang mit Geschlechterhierarchien, Geschlechterrollen und Geschlechterrollenstereotypen und deren Zusammenhang mit Gewalt

Statistische Fakten liefern einen relativ klaren Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gewalt.²⁰ Es besteht allerdings auch noch ein deutlich subtilerer Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gewalt, der „zwischen den Zeilen“ gesellschaftlicher Handlungsmuster erst „gelesen werden muss“. Geschlechterstereotype Verhaltensweisen und klassische Geschlechterhierarchien werden, wie in den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, im Verlauf der Sozialisation laufend reproduziert und weitertradiert, ohne dass diese bewusst sind.²¹

Ein Zugang, um mit Geschlecht umzugehen, ist eine neutrale Vorgehensweise und Haltung allen Geschlechtern gegenüber und das Bieten von geschlechterneutralen Inhalten. Eine „Nicht-Dramatisierung“ von Geschlecht stellt einen möglichen methodischen Weg dar, um zu einer Aufweichung von Geschlechterrollenstereotypen beizutragen.

Es konnte allerdings im Rahmen dieser Arbeit anhand unterschiedlicher Interviews mit Expertinnen und Experten gezeigt werden, dass Geschlecht „unter die Haut“ geht und tief in der Persönlichkeit von Menschen verwurzelt ist. Menschen „haben“ bzw. besitzen nicht nur ein Geschlecht, sondern sie „sind“ in ihren Verhaltensweisen tief mit ihrem Geschlecht verwoben.

Selbst in Expert*innenkreisen tauchen unterschiedliche geschlechterstereotype Sichtweisen auf, die nahelegen, dass geschlechtersensible Arbeit nicht ausschließlich mit einer Nicht-Dramatisierung von Geschlecht getan ist. Wer selbst kaum Wissen über Geschlecht, Geschlechterhierarchien und Geschlechterstereotype besitzt und selbst geschlechterstereotype Muster weitertransportiert, ist nicht in der Lage zu deren Auflösen beizutragen.²²

Es braucht zumindest einen selbstreflexiven Umgang von Lehrpersonen mit der Kategorie Geschlecht und ein bewusstes Reflektieren geschlechterstereotyper Verhaltensweisen im eigenen Umfeld, um zu deren Dekonstruktion beizutragen und ihren Zusammenhang mit unterschiedlichen Formen von Gewalt analysieren zu können.

20 vgl. Kapitel 3.3 „Fakten und Mythen über Gewalt“

21 vgl. die hermeneutischen Kapitel 4 „Sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Geschlechterdiskurs“ und Kapitel 5 „Schulsport und Geschlecht“ und die empirischen Kapitel, die Aussagen der Expertinnen Fem_1 und Fem_2 aufgreifen

22 vgl. insbesondere z.B. Kapitel 7.8 „Subjektive Perspektiven auf Geschlechterrollen, Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterhierarchien“

Sensibler, reflexiver Umgang mit Gruppenzusammensetzungen in geschlechterhomogenen und koedukativen Settings

Feministische Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2, Fem_3) sehen in der Umsetzung von Geschlechterhomogenität eine zentrale Voraussetzung, um Schutzräume für Mädchen und Frauen zu schaffen, in denen sie offen über erlebte Gewalt sprechen und ohne „Geschlechterdruck“ neue Verhaltensmuster und körperliche Strategien der Abgrenzung üben können. In den theoretischen Ausführungen wurde aufgezeigt, welche Problematik koedukative Bewegungsangebote mit sich bringen. Mädchen fühlen sich beispielsweise im koedukativen Sportunterricht unwohler, haben deutlich mehr Sorgen und entwickeln ein negativeres Selbstkonzept als in geschlechterhomogenen Gruppen (Mutz & Burrmann, 2014, S. 175-179). Da unterschiedliche Gewaltformen insbesondere an Mädchen und Frauen eine geschlechterhierarchische Dimension aufweisen und vorwiegend durch Jungen und Männer ausgeübt werden, erscheint es daher gerade im Bereich von Gewaltprävention und Selbstverteidigung sinnvoll, sehr sensibel mit Gruppenzusammensetzungen in Bezug auf geschlechterhomogene bzw. koedukative Settings umzugehen.²³

Die Bedeutung der (Geschlechts-)Rolle von Lehrpersonen

Feministische Selbstverteidigungskonzepte (Fem_1, Fem_2, Fem_3) sehen in der lehrenden Rolle einer Frau als Trainerin für Selbstverteidigung eine wesentliche Voraussetzung, um als Vorbild für Mädchen und Frauen bewusst tradierten Rollenmustern der Gesellschaft entgegenwirken zu können. Ein reflexiver Umgang mit Geschlechterrollenstereotypen und dem Zusammenhang von Geschlechterhierarchien mit zahlreichen Gewaltformen kann natürlich auch von einem Mann vorgelebt werden. Es wäre sogar wünschenswert, wenn Männer vermehrt Interesse und Vermittlungskompetenz im Bereich geschlechtersensibler Inhalte zeigten, um dabei zu helfen, tradierte Rollenmuster aufzuweichen.

Im Verlauf der geführten Interviews wurden allerdings bei den befragten männlichen Experten einerseits zum Teil deutliche geschlechterstereotype Sichtweisen beobachtet (K_1, K_2), oder aber eine sehr reservierte Haltung im Zusammenhang mit einer bewussten Auseinandersetzung mit geschlechtersensiblen Inhalten (LP_1, LP_2, LP_3, GP_2) bzw. wenig Wissen dazu. Nichtsdestotrotz braucht es genderkompetente Männer und Frauen, um als Lehrende zur Vermeidung und Aufweichung von Geschlechterrollenstereotypen beitragen zu können.

²³ vgl. hermeneutisches Kapitel 5.1 „Koedukationsdebatte in Schule und Sportunterricht“ und empirisches Kapitel 7.10 „Subjektive Sichtweise von Expertinnen und Experten zu Koedukation und Monoedukation im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention“

Wie der Experte LP_1 sehr treffend formuliert,²⁴ zeichnet eine „gute“ Trainerin bzw. einen „guten“ Trainer eine große Offenheit, sich von Neuem immer wieder irritieren zu lassen aus, um produktiv auf derartige Irritationen reagieren zu können, sich selbst zu verändern und aus eigenen Fehlern lernen zu können. Eine (geschlechter-)reflektierte Lehrperson zeigt einen wertschätzenden Blick für die Unterschiede von Schülerinnen und Schülern, versucht realitätsnah zu arbeiten, pflegt eine positive Rückmeldekultur und bietet unterschiedlichste methodische Zugänge wie beispielsweise deduktive und induktive Lernzugänge für alle Teilnehmenden. Auch die eigene biografische Dimension und wie viel eigenes Wissen und Können im Bereich Gewaltprävention, Selbstverteidigung und Geschlechtersensibilität in den Unterricht einfließen, ist entscheidend, um „guten“ geschlechtersensiblen Unterricht im Bereich Selbstverteidigung und Gewaltprävention bieten zu können und zur Zufriedenheit in der eigenen Gruppe beizutragen.

Methodisch-didaktische Umsetzung von Prinzipien und Maßnahmen geschlechtersensiblen Unterrichts

Die Berücksichtigung und bewusste Auseinandersetzung mit den bisher angeführten Qualitätsmerkmalen bildet eine mögliche Basis didaktisch-methodischer Umsetzungsstrategien geschlechtergerechter Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangebote.

An dieser Stelle seien noch weitere relevante methodische Zugänge und didaktische Prinzipien zusammengefasst.

Eine genderkompetente Lehrperson benötigt neben Genderwissen und der Bereitschaft zur Selbstreflexion auch methodisch-didaktische Fähigkeiten bei der Planung und Gestaltung geschlechtersensibler Unterrichtsinhalte. Sprache formt Wirklichkeit, daher erscheint beispielsweise die Verwendung einer gendergerechten Sprache eine wesentliche Voraussetzung für geschlechtersensiblen Unterricht. Die Genderkompetenz von Lehrpersonen zeigt sich auch in sozialen und pädagogischen Fähigkeiten mit einem gezielten „Genderblick“ auf die Gruppendynamik und die Heterogenität in Gruppen individuell angepasst einwirken zu können (Diketmüller, 2017, S. 7f).

Gezielte Mädchenarbeit und Jungenarbeit im Bereich Selbstverteidigung und Gewaltprävention bieten in geschlechterhomogenen Gruppen Möglichkeiten, sich in geschützten Räumen mit eigenen Unsicherheiten, Ängsten und erfahrenen Gewaltsituationen befassen und mit geschlechtertradierten Mustern auseinanderzusetzen zu können. Allerdings erscheint es durchaus sinnvoll, ab einem gewissen

24 vgl. Kapitel 7.11.6 „Zusammenfassung allgemeiner Kriterien für eine ‘gute’ Trainerin oder einen ‘guten’ Trainer“

Zeitpunkt in koedukativen Angeboten Gemeinsamkeiten zu erkunden und zu leben, um nicht einem stillen Geschlechterkampf Vorschub zu leisten.²⁵

Ein mögliches methodisches Ziel von Mädchenarbeit kann beispielsweise das Anregen und Empowerment von Mädchen sein, selbstbestimmt und selbstbewusst eigene Meinungen zu vertreten. Mädchen können üben, in Konflikten mit anderen nicht ein vorwiegend freundliches oder angepasstes Verhalten zu zeigen, sondern sich in Gewaltsituationen bewusst abzugrenzen. Die Entschlossenheit zu Wehrhaftigkeit ist Voraussetzung für die eigene Wehrfähigkeit. Eigene Kräfte beim spielerischen Schlagen und Treten zu spüren, entgegen tradierter Rollen wild sein zu dürfen und kämpferische Seiten zu zeigen, kann Mädchen in ihrem Selbstbewusstsein bestärken, Belästigungs- und Gewaltsituationen erfolgreich meistern zu können.

Inhalte geschlechtersensibler Jungenarbeit können insbesondere das Fördern nicht konkurrenzorientierter Verhaltensweisen in kooperativen Spielformen und das Anregen von einem fairen Miteinander sein. Das Fördern der Sensibilität für Gewalt, Einüben positiver Formen der Kommunikation und Konfliktaustragung und Entwickeln einer kritischen Distanz zu Männlichkeitsidealen und tradierten Geschlechterrollen sind mögliche Themen von Jungenarbeit. Eigene Schwächen und Gefühle wie Angst, Unsicherheit, Zärtlichkeit, Empathie, Ermüdung, Traurigkeit, Schmerz, Enttäuschung und körperliche Schwächen bewusst wahrzunehmen, zulassen zu dürfen und positiv zu bewerten, ist insbesondere für Jungen wesentlich. Auch klischeehafte Verknüpfungen von Schwäche und Homosexualität zu erkennen und neu zu bewerten kann als Prinzip geschlechtersensiblen Unterrichts gelten. Das Erkennen und Hinterfragen männlicher Leistungs Ideale als Basis für gesellschaftliche fremdbestimmte Leistungsdefinitionen ist ein Zugangsweg, um tradierten Rollen entgegenzusteuern (Wiesinger-Ruß & Brandfellner, 2012, S. 334f).

Die genannten Inhalte geschlechtersensibler Mädchenarbeit und Jungenarbeit können natürlich als Angebote für beide Geschlechter sinnvoll sein. Sie greifen geschlechterstereotype Verhaltensweisen bewusst auf und versuchen tradierte, leider immer noch häufig vorhandene Geschlechtsrollenbilder in alternative Richtungen zu bannen.

Mädchen allerdings ausschließlich als „zurückhaltend“ bzw. Jungen als „laut und gewaltvoll“ zu stigmatisieren, würde zu Polarisierung und einem Fortbestand stereotyper Verhaltensmuster beitragen, daher braucht es eine hohe Sensibilität von Lehrpersonen, um tatsächlich zu einer Aufweichung von stereotypen Mustern beizutragen.

25 vgl. Kapitel 5.2.3 „Berücksichtigung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchenarbeit und Jungenarbeit“

Die Fähigkeit einer Lehrperson zur Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und Gewalt sind weitere wichtige methodische Zugänge (Debus, 2017, S. 25-37).²⁶

Die Lehrkompetenz zur Dramatisierung von Geschlecht und dessen Zusammenhang mit Gewalt impliziert beispielsweise die Vermittlung von Wissen zu Fakten und Mythen der Gewalt oder deren Entstehungsbedingungen aufgrund struktureller und individueller Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen. Auch die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Sozialisation und ein kritischer Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen stellen eine Form der Dramatisierung dar. Eine Dramatisierung im Bereich der eigenen Selbstverteidigung wäre beispielsweise lautes Schreien oder körperliches entschlossenes Wehren. Bei Angeboten der Selbstverteidigung eignen sich insbesondere geschlechterhomogene Settings für eine Dramatisierung von Geschlecht und Gewalt.

Lehrangebote der Entdramatisierung von Geschlecht und Gewalt könnten in koedukativen Gruppen stattfinden, wobei die vorherige Fokussierung auf geschlechterspezifische Unterschiede und Problembereiche im Zusammenhang mit Gewalt in einem nächsten Schritt durch bewusstes gemeinsames Kooperieren, Ausleben von Fairness und voneinander Lernens begegnet wird. Auch zu lernen, in Mobbing- und Gewaltsituationen Hilfe zu holen und das Anregen der Verantwortung aller scheinbar nicht Beteiligten bei Gewalt stellen Strategien der Entdramatisierung im Rahmen von Gewaltpräventionsangeboten dar. Sich von Konflikten rechtzeitig zu lösen, zu flüchten, Schutz von anderen in Anspruch zu nehmen oder Angreifende in Sinne eines „Tend-and-Befriend“ mit deeskalierenden Kommunikationsstrategien für eigene Interessen zu gewinnen, sind mögliche Formen der Entdramatisierung im Bereich der Selbstverteidigung.

Mit Nicht-Dramatisierung ist gemeint, als Lehrperson Gewalt und deren Zusammenhang mit Geschlechterstereotypen und Geschlechterhierarchien zwar zu sehen und zu erkennen, aber eben nicht zu dramatisieren. Angebote zu sozialem Lernen und zu Fairness, ohne Geschlecht oder Gewalt bewusst zu thematisieren, wären Beispiele dafür. Lehrpersonen haben dabei beispielsweise Methoden und Inhalte zu Geschlechterstereotypisierungen als Analyseinstrument im Hintergrund verfügbar, thematisieren sie allerdings nicht laufend. Für den Fall, dass diese Themen in der Gruppe relevant werden, können sie methodisch und inhaltlich aufgegriffen werden.

26 vgl. Kapitel 5.2.3 „Berücksichtigung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchen- und Jungenarbeit“

Eine Nicht-Dramatisierung im Bereich von Strategien der Selbstverteidigung und Gewaltprävention stellt zum Beispiel das bewusste Gewähren-Lassen von niederschwelligen Formen von Gewalt ohne einzuschreiten dar, um eine Eskalation zu vermeiden. Polizeiliche oder militärische Präsenz mit dem Auftrag, erst bei größeren Ausschreitungen einzugreifen, wäre ein Beispiel für „nicht-dramatisierende“ Gewaltprävention. Auch für gewaltpräventive Strategien im Alltag bieten sich zahlreiche Möglichkeiten der Konfliktbewältigung durch eine Nicht-Dramatisierung bei gleichzeitig hoher Wachsamkeit und Präsenz. Still zu werden und zu beobachten, Achtsamkeit und bewusstes Wahrnehmen von (potenziellen) Gewaltsituationen und dennoch im Hintergrund nachzudenken, welche Strategie der Verteidigung am zielführendsten ist, fällt in den Bereich der Nicht-Dramatisierung von Gewalt.

Techniken der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung lassen sich in zahlreichen Lehrsituationen und als Alltagsstrategien in Kommunikations- und Konfliktsituationen erfolgreich einsetzen.

Die folgenden abschließenden Leitlinien benennen mögliche Inhalte und methodisch-didaktische Zugänge geschlechtersensibler Selbstverteidigungsangebote als Mittel der Gewaltprävention. Sie umfassen unterschiedliche von den befragten Expertinnen und Experten benannte Inhalte ihrer Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangebote. Die angeführten Abkürzungen (K_1, Fem_1, ...) bezeichnen die jeweiligen befragten Personen bzw. deren repräsentiertes Konzept. Sie wurden zum Teil durch Angaben geschlechtersensibler methodischer Zugänge aus der Literatur ergänzt und beziehen Deutungen aus der eigenen Forschungsperspektive mit ein.

Dar. 44: Leitlinien geschlechtersensibler Angebote der Selbstverteidigung – Schulung von Kompetenzen bei Lernenden²⁷

Kognitive Auseinandersetzung mit Gewalt und ihren Ursachen und Reflektieren der eigenen biografisch-gesellschaftlichen Verwobenheit und Sozialisation
• Erwerb von Fachwissen bezüglich Gewalt, Gewalthierarchien und gesellschaftlichen Gewaltmechanismen; Berücksichtigung und Sichtbarmachung der geschlechterspezifisch unterschiedlichen Fakten von Gewalt und deren Zusammenhang mit hierarchischen (patriarchalen) (Gesellschafts-)Strukturen (K_1, K_2, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, Ex_1) • Analyse und Bewusstmachung möglicher Entstehungswege und Ursachen von Gewalt in konkreten Situationen (Fem_1, Fem_2, LP_2) • Auseinandersetzung mit individuell relevanten Gefahrensituationen, Orten und Verhältnissen der Gewalt und (geschlechterspezifischen) Bewegungsräumen bzw. Raumeinschränkungen (Fem_1, Fem_2) • Erwerb von Genderwissen und Anregung eines bewussten Umgangs mit Geschlechterhierarchien, Geschlechterrollen und Geschlechterrollenstereotypen und deren Zusammenhang mit Gewalt (Fem_1, Fem_2)
Schulung sozial-kommunikativer Kompetenzen
• Entwickeln eines gemeinsamen Verständnisses von Gewalt durch Gespräche und Diskussionen über (erlebte) Gewalt (Fem_1, Fem_2, LP_1, GP_1) • Erarbeitung von Regeln eines fairen Miteinanders (K_1, LP_2, GP_1, GP_2) • Inszenierung von Ritualen der Achtsamkeit, Aufmerksamkeit und des Respekts, der Schulung sozialer Kompetenzen und Erziehung zu Fairness und Kooperation miteinander, z.B. durch vertrauensfördernde und kooperative Spielformen (Fem_1, Fem_2, GP_2) • Schulung nonverbaler und verbaler Kommunikationstechniken (K_1, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1) • Anregen eines gemeinsamen Vorgehens aller gegen Gewalt, Opfer schützen, Mitverantwortung aller Beobachtenden, klares Setzen von Konsequenzen bzw. Vereinbarungen für Täterinnen und Tätern (GP_1) • Knüpfen sozialer Netzwerke und Freundschaften zum eigenen Schutz („tend-and-befriend“) (Taylor et al., 2000, S. 411f)
Förderung von Selbstkompetenz
• Hilfestellungen und Impulse zum Empowerment, selbstbestimmt und selbstbewusst auf erlebte Gewalt reagieren zu können, z.B. nonverbale und verbale Abgrenzung, Nein-Sagen, schreien, flüchten, Hilfe holen, Einsatz von Humor, ... (GP_2) • Anregen der Reflexion eigener ethischer Grundeinstellungen und Werthaltungen in Bezug auf Gewalt: z.B. Ab welchem Punkt bin ich bereit zu kämpfen für mich, für andere, für eine Sache, ...? (LP_1) • Anregen zur Selbstreflexion (emotionales Selbstkonzept) - eigene Emotionen, Affekte und Reaktionen wahrnehmen, reflektieren und regulieren können und dabei sozial handlungsfähig bleiben, eigene Gefühle wie Wut, Angst, Unsicherheit, Traurigkeit, Zärtlichkeit, Empathie, Ermüdung, Schmerz, Enttäuschung, körperliche Schwäche bewusst wahrnehmen, zulassen und deuten lernen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_2) • Analyse von eigenem und fremdem Verhalten in Konfliktsituationen: z.B. reaktive und proaktive Aggression (GP_1), „freeze-flight-fight“-Reaktionen – Erstarren vermeiden, erfolgreiche Flucht oder Kampf, ... (GP_2) • Schulung der eigenen Achtsamkeit, Wahrnehmung und Intuition im Alltag, vor und im Moment der Gewaltentstehung (GP_2)

²⁷ vgl. auch Kapitel 7.6.15 „Gesamtdeutung: Entwicklung von Modellen bezüglich Selbstverteidigung und des Zusammenhangs zwischen Selbstverteidigung und Gewaltprävention“

Schulung körperlich-motorischer Kompetenzen

- Anbahnung von Körperkontakt und Abbau von Berührungsängsten, „wilde“ Spielformen, spielerisches Kämpfen, spielerisch-partnerschaftliche Zugänge zum Schlagen und Treten (z.B. auf Schlagpolster), ...
(K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_2)
- Impulse zum Spüren der eigenen Kraft, Ausloten eigener Stärken und Schwächen beim Kämpfen und Selbstverteidigen (K_1, Fem_1, Fem_2)
- Ermöglichung der Entstehung von Flow-Erlebnissen in gemeinschaftlich-kämpferischen Szenarien (GP_2)
- Schulen von einfachen Techniken des Kämpfens und der Selbstverteidigung (z.B. Schutzstellungen, Block-, Befreiungs-, Schlag-, Tritt-, und Hebeltechniken) (K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_2)

Dar. 45: Leitlinien geschlechtersensibler Angebote der Selbstverteidigung – Methodisch-didaktische Kompetenzen bei Lehrenden

Methodisch-didaktische Kompetenzen der Lehrperson bei der Umsetzung geschlechtersensibler Angebote der Selbstverteidigung und Gewaltprävention²⁸

- Offenheit für die Individualität von Menschen unabhängig von deren Geschlecht und kulturellen, sozialen,... Hintergründen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, GP_2)
- Orientierung an individuellen Stärken und Schwächen der Teilnehmenden ohne (geschlechter-)stereotype Erwartungshaltungen (Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, GP_2)
- Bieten geschützter Rahmenbedingungen für Teilnehmende, um über eigenes Wahrnehmen und Erleben in Bezug auf Körperlichkeit, Gefühle oder seelische Befindlichkeiten sprechen zu können (Fem_1, Fem_2, Fem_3, GP_2)
- Ermöglichen einer Kultur der Freiwilligkeit: z.B. beim Zulassen körperlicher Nähe, bei Gesprächen über Emotionen oder erlebte Gewalt, ... (Fem_2, GP_2)
- Achtsamkeit im Umgang mit den Kategorien „Frau“, „Mann“, bzw. „weiblich“, „männlich“ als scheinbar absolute unabänderliche Phänomene; Anbahnung eines wertschätzenden Umgangs mit homosexuellen, transsexuellen und intersexuellen Ausprägungs- und Lebensformen von Geschlechtlichkeit (Fem_1, Fem_2)
- Bereitschaft zur Selbstreflexion der eigenen Sozialisation und Bewegungsbiografie, eigener Geschlechterrollenerwartungen oder versteckter, tradierter Rollenzuschreibungen (Fem_1, Fem_2)
- Berücksichtigung des „heimlichen Lehrplans“ laufend einwirkender geschlechterstereotyper Erwartungshaltungen und Verhaltensmuster in unserer Gesellschaft
- Berücksichtigung der Relevanz gesellschaftlicher (Geschlechter-)Hierarchien für die Entstehung unterschiedlicher Ausprägungsformen von Gewalt (Fem_1, Fem_2, Fem_3)
- Anregen einer kritischen Distanz zu tradierten Weiblichkeits- und Männlichkeitsidealen und Sichtbarmachung von deren Zusammenhang mit unterschiedlichen Gewaltformen (Fem_1, Fem_2)
- Umsetzen methodischer Prinzipien der Mädchenarbeit und Jungenarbeit, um geschlechterstereotypen Verhaltensmustern entgegenzusteuern²⁹
- Fähigkeit zur Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht, Geschlechterhierarchien und Geschlechterstereotypen und deren Zusammenhängen mit Gewalt
- Sensibler und reflexiver Umgang bei Gruppenzusammensetzungen in geschlechterhomogenen und koedukativen Settings (K_1, K_2, Fem_1, Fem_2, GP_2)
- Erkennen der eigenen Vorbildfunktion als Lehrperson beim Vorleben einer genderbewussten Haltung und ein sensibler und reflexiver Umgang mit der eigenen Geschlechtsrolle bei der Anleitung geschlechtshomogener bzw. koedukativen Gruppen (Fem_1, Fem_2, LP_1)
- Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache (Fem_1, Fem_2)
- Bereitschaft aus eigenen Fehlern zu lernen und produktiv auf Irritationen zu reagieren (LP_1)
- Vorleben und Entwickeln einer positiven Rückmeldekultur (LP_1)
- Umsetzung von methodischer Vielfalt und Vorleben einer Lebenseinstellung der Toleranz (Fem_1, Fem_2, LP_1)

²⁸ Basis der angeführten Gütekriterien bilden Aussagen der Expertinnen und Experten und Angaben aus der Literatur zu geschlechtersensiblen Unterrichtsangeboten: vgl. z.B. Wiesinger-Russ & Brandfellner (2012), Palzkill (2017), Diketmüller (2008), Debus (2017)

²⁹ vgl. Kapitel 5.2.3 „Berücksichtigung didaktisch-methodischer Maßnahmen und Prinzipien geschlechterkompetenter, reflexiver Mädchenarbeit und Jungenarbeit“

In keinem der untersuchten Selbstverteidigungs- bzw. Gewaltpräventionskonzepte finden sich erwartungsgemäß alle genannten Themenbereiche in vollem Umfang umgesetzt. Teilweise zeigten sich, wie im Auswertungsteil sichtbar wurde, sogar gegensätzliche Tendenzen zu geschlechtersensiblen pädagogischen Zugängen und das Vorhandensein stereotyper pauschalisierender Haltungen bei einzelnen Interviewpersonen.

Die entwickelten inhaltlichen und methodisch-didaktischen Leitlinien geschlechtersensibler Selbstverteidigung spiegeln Ergebnisse dieser Studie wider und bieten eine Orientierung für Lehrende der Selbstverteidigung und Gewaltprävention und für jene Menschen, die Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangebote als Teilnehmende in Anspruch nehmen. Sie bilden den Abschluss dieser Forschungsarbeit.

In den vergangenen Kapiteln wurden die Ergebnisse dieser Arbeit umfassend diskutiert und interpretiert. Der tiefgreifende, meist unbewusste Zusammenhang zwischen Geschlecht und Gewalt stellte in dieser Forschungsarbeit einen entscheidenden Blickwinkel dar. Die Fragen - Was bedeutet Gewalt? Was bedeuten Gewaltprävention und Selbstverteidigung? Welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlecht, Sozialisation, Geschlechterstereotypen und Gewalt bzw. Gewaltprävention? Was sind geschlechtersensible Angebote der Selbstverteidigung und Gewaltprävention? - wurden in den hermeneutischen Kapiteln und den empirischen Befunden umfassend behandelt und sie fanden in den letzten Kapiteln ihre abschließende Beantwortung.

Die Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen dieser Arbeit lieferten Antworten auf den zweiten Teil der Forschungsfragen,³⁰ in denen unterschiedliche empirische Befunde einer abschließenden Interpretation unterzogen wurden³¹. In einer Zusammenführung mit theoretischen Erkenntnissen aus der Literatur wurden Modelle und Definitionen untersuchter Begriffe entwickelt.³²

Das wissenschaftliche Ansinnen, zu einer klaren Begriffsbestimmung und Entwicklung von erweiterten Definitionen und Modellen zu den Phänomenen Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung bzw. zu praktischen Leitlinien geschlechtersensibler Selbstverteidigung beizutragen, wurde in mehrjähriger intensiver Arbeit versucht bestmöglich umzusetzen. Möge diese Arbeit Perspektiven erweitern und die Basis für weitere Forschungen und erfolgreiche Maßnahmen gegen Gewalt liefern.

30 vgl. Kapitel 6.1 „Forschungsfragen der empirischen Studie“

31 vgl. Kapitel 8.2 „Interpretationen zu Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung“ und Kapitel 8.4 „Was verstehen Expertinnen und Experten unter Geschlechtersensibilität und welcher Zusammenhang besteht zwischen Geschlechterstereotypen und Gewalt?“

32 vgl. Kapitel 8.3 „Entwicklung von Modellen auf Basis der Befunde“ und Kapitel 9.1 „Entwicklung von erweiterten Definitionen der Begriffe ‘Gewalt’, ‘Gewaltprävention’, ‘Selbstverteidigung’ und ‘Geschlechtersensibilität’“

Schlussworte

Ähnlich wie zu Beginn der Dissertation bilden Worte und Gedanken Einsteins den abschließenden Rahmen dieser Forschungsarbeit.

Am 25. August 1946 schrieb Albert Einstein an die ihn bewundernde britische Schülerin Myfanwy Williams aus Kapstadt einen wertschätzenden persönlichen Antwortbrief mit dem gewünschten Autogramm für die Verehrerin. Er verwechselte dabei allerdings das Mädchen mit einem Jungen und seine Anrede war an einen vermeintlichen „Sir“ gerichtet (Dukas & Hoffmann, 1981, S. 102f).

Die begeisterte Schülerin, die später als einziges Mädchen ihres Studienjahrganges Genetik studierte und „cum laude“ promovierte, gestand Einstein, der sie aufgrund ihres ungewöhnlichen Vornamens und des aufgeweckt schelmischen Sprachstils für einen Jungen gehalten hatte, in einem weiteren Brief:

“I forgot to tell you, in my first letter, that I was a girl. I mean I am a girl. I have always regretted this a great deal, but by now I have become more or less resigned to the fact. Anyway I hate dresses and dances and all the kind of what girls usually like. I much prefer horses and riding. Long ago, before I wanted to become a scientist, I wanted to be a jockey and ride horses in races. But that was ages ago, now. I hope you will not think any the less of me for being a girl.” (Williams, 1946, zit. nach Stirone, 2014, 3. Sept.)

Einstein antwortete darauf:

“I do not mind that you are a girl, but the main thing is that you yourself do not mind. There is no reason for it.” (Einstein, 1946, zit. nach Strike, 2017, 29. März)

Einsteins Worte inspirierten die junge Frau zur Absolvierung ihres Studiums, sie engagierte sich später in Südafrika in unterschiedlichen Tierschutzorganisationen und verbrachte ihr Leben als Forscherin und Familienmensch (Mbambe, 2016, 18. April).

Die angeführten Zitate stammen aus einer Zeit, in der in den meisten Ländern der Welt für Frauen der Zugang zu Universitäten noch nicht selbstverständlich war. Mittlerweile hat Europa zahlreiche weibliche Studierende und Forscherinnen. Dennoch gibt es weltweit nach wie vor viele Mädchen und Frauen, die wie dieses Mädchen von 1946 bedauern, weiblichen Geschlechts zu sein, da damit viele Nachteile verbunden sind.

Geschlechterstereotype Erwartungshaltungen innerhalb unserer Gesellschaft stellen eine Form von struktureller Gewalt dar. Sie geben Menschen im Laufe ihrer Sozialisation einerseits Sicherheit und Halt, andererseits schränken sie die Freiheit von Individuen massiv ein und behindern individuelle Entscheidungen und Lebenswege. Auch heute noch sind alle Geschlechter mit zahlreichen einengenden Geschlechterrollenstereotypen und möglichen daraus resultierenden Gewaltformen konfrontiert.

Selbst bei befragten Expertinnen und Experten für Selbstverteidigung und Gewaltprävention zeigten sich in dieser Studie in einzelnen Fällen geschlechterbezogene Vorurteile und das Transportieren geschlechterstereotyper Verhaltensweisen.

Das Europa von heute meint vielfach, geschlechterstereotype Muster bereits verdrängt zu haben. Mit einem Blick auf die Realität lassen sich allerdings zahlreiche Beispiele aufzeigen, die das Gegenteil belegen und für zukünftige Forschungsarbeiten ein breites Forschungsfeld offen lassen. Regelmäßige von staatlichen Bundesministerien Europas geförderte Studien zu Gewalt an Frauen sprechen seit Jahrzehnten eine ähnliche Sprache und zeigen nur wenige Veränderungen (vgl. z.B. Fröschl & Löw, 1992; Egger et al., 1992; Feigl, 1995; Haller, 2010; Kapella et al., 2011; FRA, 2014; BMGF, 2017, 2019).

Die vorliegende Studie lieferte neue Perspektiven auf teilweise verborgene Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Gewalt. Wie in den theoretischen Ausführungen und Analysen der Interviewtexte sichtbar wurde, sind unterschiedliche Geschlechter zum Teil mit sehr unterschiedlichen Gewaltformen konfrontiert, die zu einem nicht zu unterschätzenden Teil auf geschlechterstereotypen Erwartungshaltungen unserer Gesellschaft basieren und in Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten Berücksichtigung finden sollten.

Gerade im Feld von Gewaltprävention braucht es eine hohe Sensibilität und Reflexivität in Bezug auf Gewalt, deren Entstehungswege und geschlechterspezifische Verwobenheit in unserer Gesellschaft.

„Es gibt nichts, das mir wichtiger ist und mir mehr am Herzen liegt. Was ich sonst mache oder sage, kann die Struktur des Universums nicht ändern. Aber vielleicht kann meine Stimme der größten Sache dienen: Eintracht unter den Menschen und Friede auf Erden.“ (Einstein, 1972, S. 11)

Literaturverzeichnis

- Abels, G. & Behrens, M. (2009). ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Eine sekundäranalytische Reflexion über geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Effekte. In Bogner, A. Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. überarbeit. Aufl., S. 159-179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aktionsgemeinschaft der autonomen österreichischen Frauenhäuser. (1994). *Gegen Gewalt an Frauen handeln*. Wien: Initiative des Bundeskanzlers und der Bundesministerin für Frauenangelegenheiten.
- Alfermann, D. & Stoll, O. (2012). *Sportpsychologie. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (4. Aufl.). Aachen: Meyer und Meyer.
- Argyle, M. (1992). *Körpersprache & Kommunikation*. Paderborn: Jungfermann-Verlag.
- Aslan, B. (2017). *Grüner Frauenbericht 2017*. Österreich: Der Grüne Klub im Parlament.
- Auwärter, M., Kirsch E. & Schröter K. (Hrsg.). (1977). *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baker, L. (2002). Das Anlage-Umwelt-Problem im Zusammenhang mit Gewalt. In Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 735-759). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bateman, P. (1978). *Fear into Anger. A Manual of Self-Defense for Women*. Chicago: Py Bateman.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter*. Schorndorf: Verlag Karl Hoffmann.
- Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Behnke, K. (2017). Gendersensibles Classroom Management. In Glockentöger, U. & Adelt, E. (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis* (S. 101-110). Münster New York: Waxmann.
- Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*. New Haven and London: Yale University Press.
- Bergold, J. & Thomas, St. (2010). Partizipative Forschung. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertrams, A. (2004). Ringen, Kämpfen, Zweikampfsport - ein Bewegungsfeld, in dem Mädchen und Jungen gemeinsam agieren können. Ansatzpunkte, Ideen und Methoden für den koedukativen Sportunterricht. *sportunterricht*, 7, (S. 203-208).
- Beudels, W. & Anders, W. (2008). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten – Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie*. Dortmund: Borgmann.
- Bieringer, I. (2011). Konflikt, Eskalation, Gewalt. In M. Hahn-Bleibtreu (Hrsg.), 6. *Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus Sicht der Wissenschaft (Teil A) / Jugendarbeit (Teil B)* (S. 339-352). Wien.
- Bischoff, S. (1993). ... auf Bäume klettern ist politisch. In S. Bischoff (Hrsg.), ... *auf Bäume klettern ist politisch. Texte aus der feministischen Bewegungs- und Sportkultur* (S. 18-36). Hamburg: Frühlings Erwachen.
- Bischoff, S. (Hrsg.). (1993). ... *auf Bäume klettern ist politisch. Texte aus der feministischen Bewegungs- und Sportkultur*. Hamburg: Frühlings Erwachen.
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2011). Präambel zum Ausbau der psychologischen Unterstützungsangebote im Rahmen der Initiative „Weiße Feder“ – Gemeinsam gegen Gewalt. Zugriff am 1. Juli. 2020 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2011_12.html
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018, 1. Sept.). Lehrpläne - Neue Mittelschulen. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung. (2019, 11. Juli). *Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html>
- BMGF - Bundesministerium für Gesundheit und Frauen. (2017). *Gleichstellung in Zahlen. Gender Index 2017* (7. Aufl.). Eine Zusammenstellung wichtiger geschlechterspezifischer Daten und Statistiken.
- BMGF, BMJ, MA 57, Frauenberatung Notruf bei sexueller Gewalt & Bund autonome Frauenberatungsstellen bei sexueller Gewalt. (2019). *Zahlen und Fakten zu sexueller Gewalt gegen Frauen*. Wien: Frauenberatung Notruf bei sexueller Gewalt, Bund autonome Frauenberatungsstellen bei sexueller Gewalt, Bundesministerium für Frauen, Familie und Jugend / Frauenservice Wien MA 57 / Bundesministerium Verfassung, Reformen, Deregulierung und Justiz.

- BMUKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Salzburg & Wien.
- BMWFJ – Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. (2009). *Familie - kein Platz für Gewalt(?)*. 20 Jahre gesetzliches Gewaltverbot in Österreich. Vergleichende Untersuchung Österreich - Deutschland - Schweden - Frankreich - Spanien. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. überarbeit. Aufl., S. 61-97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. überarbeit. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Bohner, G. (1998). *Vergewaltigungsmythen - Sozialpsychologische Untersuchungen über täterlastende und opferfeindliche Überzeugungen im Bereich sexueller Gewalt. Psychologie Bd.19*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Bohner, G. (2000). *Vergewaltigungsmythen. MA 57 - Frauenförderung und Koordination von Frauenangelegenheiten* (Hrsg.), *Angriffe. Übergriffe. Sexuelle Gewalt gegen Frauen*, S. 43-55.
- Bowman, P. (2015) Asking the question: Is Martial Arts Studies an academic field? *Martial Arts Studies*, 1, 3-19. doi:10.18573/J.2015.10015
- Bracha, S. (2004). Freeze, Flight, Fight, Fright, Faint: Adaptationist Perspectives on the Acute Stress Response Spectrum. *CNS Spectrums* (9), 679-685.
- Brandfellner, M. (2010). Bubenarbeit. Ein vernachlässigtes Thema im Fach „Bewegung und Sport“. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen die Mädchen oder Buben unterrichten. *Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung und Sport*, 2-6.
- Brandfellner, M. (2011). Buben in der Krise - Notwendigkeiten und Chancen geschlechtersensibler Bubenarbeit in der Schule. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.manfredbrandfellner.at/publikationen>
- Braun, G. (2008). *Ich sag´ Nein. Arbeitsmaterialien gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Breiter, M. (1994). *Vergewaltigung in Österreich – Ein Verbrechen ohne Folgen? Täter und Opfer im Spiegel der Justiz*. Wien: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten.
- Brizedine, L. (2010). *Das männliche Gehirn: Warum Männer anders sind als Frauen*. Hamburg: Hofmann und Campe.
- Brüggebors-Weigelt, G. (1986). *Psychologie der vergewaltigten Frau. Identität und Vergewaltigung. Identitätstheorien und psychische Vergewaltigungsreaktionen* (Bd. 1). Berlin: Marhold.
- Bude, H. (2007). Die Kunst der Interpretation. In Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 569-578). Reinbeck bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag.
- Cannon, W. B. (1975). *Wut, Hunger, Angst und Schmerz: eine Psychologie der Emotionen*. München Wien Berlin: Urban & Schwarzenberg.
- Collins, R. (2011). *Dynamik der Gewalt. Eine mikrosoziologische Theorie*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (4. überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhard Verlag.
- Datler, W. (Hrsg.). (1998). *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung - Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In Glockentöger, U. & Adelt, E. (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis* (S. 25-41). Münster New York: Waxmann.
- Decker, O. (Hrsg.). (2018). *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diketmüller, R. (1998). Abhängigkeit und sexueller Mißbrauch in heilpädagogischen Beziehungen: Zur Analyse von Rahmenbedingungen, Erklärungsansätzen und Vermeidungsstrategien von sexuellem Mißbrauch in heilpädagogischen Beziehungen. In W. Datler (Hrsg.), *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse* (S. 208-212). Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Diketmüller, R. (2002). Mädchen stärken - Selbst verteidigen. Unterrichtsbehelf für Leibeserzieherinnen und Leibeserzieher, die Mädchen unterrichten. *Schriftenreihe des Frauenforums Leibeserziehung* (1), 7-9.
- Diketmüller, R. (2005). Ein alltägliches Spiel? - Spiel und Bewegungsverhalten von Mädchen und Jungen im öffentlichen Raum. In MA 18 – Stadtentwicklung und Stadtplanung (Hrsg.), *Spiel in Bewegung - Bewegung im Spiel. Spielraumsymposium 2004* Bd. 73, (S. 16-19). Wien: MA 18.
- Diketmüller, R. (2007). Zur Fachdidaktik geschlechtergerechten Unterrichtens. Ein Beitrag zur Mädchen und Bubenarbeit. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren Differenzieren Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 143-155). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.

- Diketmüller, R. & Studer, H. (2007). Schulfreiräume und Geschlechterverhältnisse. In E. Langenecker (Hrsg.), *Geschlechtersensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 54-66). Dokumentation des 1. österreichischen Gender Day für Schulen 30. Nov. und 1. Dez. 2006. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. für Geschlechterspezifische Bildungsfragen.
- Diketmüller, R., Berghold, B., Förstner, B., Frommhund, E., Witzeling, J. & Studer, H. (2007). Bewegung und Sport am Schulhof - ein Anstoß zur (Neu)Aufnahme der Gender-Debatte an Schulen. In Hartmann-Tews, I. & Dahmen, B. (Hrsg.), *Sportwissenschaftliche Geschlechterforschung im Spannungsfeld von Theorie, Politik und Praxis. Jahrestagung der DVS - Kommission Geschlechterforschung vom 9. bis 11. Nov. 2006 in Köln* (S. 97-106). Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwilina.
- Diketmüller, R. (2008). Geschlecht als didaktische Kenngröße - Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245-269). Balingen: Spitta-Verlag.
- Diketmüller, R. (2009). Schulische Bewegungsräume als Bildungsräume für Mädchen in der Grundschule. In Gramespacher, E. & Feltz, N. (Hrsg.), *Bewegungskulturen von Mädchen - Bewegungsarbeit mit Mädchen. Reihe Bewegungswissenschaften und Bewegungsforschung* (S. 42-52). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Diketmüller, R. (2017). Geschlechtersensibel mono- und koedukativ unterrichten. Chancen und Herausforderungen für die Umsetzung des Neuen Lehrplans vor dem Hintergrund des Unterrichtsprinzips „Erziehung und Gleichstellung der Geschlechter“. *Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport*, 6-9.
- Diketmüller, R., Kolb, B., Kratzmüller, B. & Wiesner, A. (2018). *Für Respekt und Sicherheit. Gegen sexualisierte Übergriffe im Sport. Handreichung für Sportvereine*. Wien: Österreichisches Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport.
- Dirnbacher, H. (1991a). Brauchen Mädchen Selbstverteidigung. Schutz und Abgrenzung als Unterrichtsfach. *Schulheft. Angereichert. Sexismus in Schule & Bildung*, 63, 97-111.
- Dirnbacher, H. (1991b). Die alltägliche Geisterbahn. E. Kail & J. Kleedorfer (Hrsg.) *Wem gehört der öffentliche Raum. Frauenalltag in der Stadt*, 89-94.
- Dirnbacher, H. & Bauer-Pauderer, G. (1991). Selbstverteidigung – Körperbewußt-sein- Selbstbewußtsein. Möglichkeiten einer Realisation in der Schule. *Leibesübungen Leibeserziehung*, 45 (2), 12-19.
- Dreisbach, W. (Hrsg.). (1998). *Mädchen und Jungen im Schulsport. Landesweite Fachtagung im Rahmen des Landesprogramms der Landesregierung NWF (22. – 23. April 1997)*. Mehr Chancen für Mädchen im Sport. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dukas, H. & Hoffmann, B. (1981). *Albert Einstein Briefe*. Zürich: Diogenes Verlag AG.
- Eder, F. (Hrsg.). (2012). *Pisa 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann.
- Eckers, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. erw. Aufl., S. 165-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Egger, R., Fröschl, E., Lercher, L., Logar, R. & Sieder, H. (1995). *Gewalt gegen Frauen in der Familie*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Einstein, A. & Freud, S. (1972). *Warum Krieg? Ein Briefwechsel. Mit einem Essay von Isaac Asimov*. Zürich: Diogenes.
- Enders-Dragässer, U. & Fuchs, C. (1989). *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung: Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: WissBuchges.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Biology in a Social World*. New York: Taylor & Francis.
- Feigl, S. (1995a). *Bericht über die Situation der Frauen in Österreich: Frauenbericht 1995*. Wien: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten, Bundeskanzleramt.
- Feigl, S. (1995b). *Frauen in Österreich 1985-1995. Broschüre*. Wien: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten / Bundeskanzleramt.
- Feltz, N. (2009). Bewegungskulturen von Mädchen in öffentlichen Räumen. In Gramespacher, E. & Feltz, N. (Hrsg.), *Bewegungskulturen von Mädchen - Bewegungsarbeit mit Mädchen. Reihe Bewegungswissenschaften und Bewegungsforschung* (S. 20-30). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- FH Campus Wien – University of applied sciences, Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.campusnetzwerk.ac.at/2019/02/19165/>
- Filler, E. & Seitz, K. (2009). *Familie - kein Platz für Gewalt (?). 20 Jahre Gewaltverbot in Österreich*. Vergleichende Untersuchung Österreich - Deutschland - Schweden - Frankreich - Spanien. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.
- Firley-Lorenz, M. (1998). Situation von Sportlehrerinnen in der Schule. In W. Dreisbach (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport. Landesweite Fachtagung im Rahmen des Landesprogramms der Landesregierung NWF (22. – 23. April 1997)* (S. 96-107). Mehr Chancen für Mädchen im Sport. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

- Flick, U. (Hrsg.). (1991). *Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen*. Heidelberg: Roland Asanger.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo, 55694, Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395-407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411-422). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foster, H. & Hagan, J. (2002). Muster und Erklärungen der direkten physischen und indirekten nicht-physischen Aggression im Kindesalter. In Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 676-706). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights. (2013). *EU LGBT survey - European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance*. Wien: Publications Office of the European Union.
- FRA - European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung. Ergebnisse auf einen Blick*. Wien: Agentur der Europäischen Union für Grundrechte.
- Fröschl, E. & Löw, S. (1992a). Erste Ergebnisse der Studie „Ursachen und Folgen von Gewaltanwendung gegenüber Frauen und Kindern“, Wien.
- Fröschl, E. & Löw, S. (1992b). *Ursachen und Folgen der Gewaltanwendung gegenüber Frauen und Kindern* (Bd. 1). Wien: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten.
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2005). *Gewalt an Schulen 1994 - 1999 - 2004*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funke, J. (1983). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191. Zugriff am 1. Juli 2020 unter https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/422690?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305. Zugriff am 1. Juli 2020 unter https://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/423472?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Gastager, A. (2011). Rekonstruktion von Subjektiven Theorien. In Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 45-59). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Gastager, A. & Rottensteiner, E. (2011). Wahrnehmung und Umgang mit Heterogenität im Schulunterricht. In Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 171-189). Innsbruck: Studienverlag GesmbH.
- Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.). (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag GesmbH.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. München: Pearson.
- Gerste, M. (1997, 16. Mai). Endlich: Vergewaltigung in der Ehe gilt künftig als Verbrechen. *Zeit Online* unter <https://www.zeit.de/1997/21/ehe.txt.19970516.xml>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 3., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Glockentöger, U. & Adelt, E. (Hrsg.). (2017). *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis*. Münster New York: Waxmann.
- Godenzi, A. (1994). *Gewalt im sozialen Nahraum*. Basel: Helbig & Lichtenhahn.
- Gollwitzer, M. (2007). Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, Ch. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 141-157). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, Ch. (Hrsg.). (2007). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Graff, S. (2005). *Mit mir nicht! Selbstbehauptung und Selbstverteidigung im Alltag*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Graff, S. & Rieger, B. (2001). *Mädchen sind unschlagbar. Selbstverteidigung kannst du lernen!*: Ravensburger Buchverlag.
- Gramespacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechterstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft (Spw)*, 38 (1), 51-64. Zugriff am 1. Juli 2020 unter https://www.bisp-surf.de/dokumente/2008_01_51_Tradierung.pdf
- Gramespacher, E. & Feltz, N. (Hrsg.). (2009). *Bewegungskulturen von Mädchen - Bewegungsarbeit mit Mädchen. Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung* (Bd. 29). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

- Grodin, J. (2009). *Hermeneutik*. (aus dem Französischen übersetzt von Ulrike Blech). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gugel, G. (2010). *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufe und die Arbeit mit Jugendlichen*. Grundlagen - Lernfelder - Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Günter, S. (2009). Performative Act - Werfen wie ein Mädchen. In Gramespacher, E. & Feltz, N. (Hrsg.), *Bewegungskulturen von Mädchen - Bewegungsarbeit mit Mädchen*. Reihe Bewegungslehre und Bewegungsforschung (S. 124-132). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich - männlich?* Opladen: Leske Verlag & Budrich GmbH.
- Hagemann-White, C. (1992). *Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis. Bestandsanalysen und Perspektiven*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Hagemann-White, C. (1995). Der Umgang unseres Gemeinwesens mit sexueller Gewalt: *Hintergründe und Strategien. Arbeit gegen sexuelle Gewalt politisch akzeptiert aber unbezahlbar?*. Freiburg: Jos-Fritz Verlag, 16-31.
- Hagemann-White, C. (2005). Geschlecht als kulturelle und soziale Praxis - aktuelle Fragen zwischen Sozialisation und Biologie. In U. Vogel (Hrsg.), *Was ist weiblich - was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften* (S. 32-47). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Hagemann-White, C. (2010). Sozialisationstheoretische Perspektiven auf die Mädchenpädagogik. In Matzner, M. & Wyrobnik, I. (Hrsg.), *Handbuch Mädchen-Pädagogik* (S. 45-61). Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Hahn-Bleibtreu, M. (Hrsg.). (2011). 6. *Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus Sicht der Wissenschaft (Teil A) / Jugendarbeit (Teil B)*. Wien.
- Haller, B. (2010). *Beziehungsgewalt an Frauen. Frauenbericht 2010 Teil II: Berichte zu ausgewählten Themen zur Entwicklung der Situation von Frauen in Österreich*. Wien: Bundesministerin für Frauen und Öffentlichen Dienst im Bundeskanzleramt Österreich.
- Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.). (2013). *Kampfkunst und Kampfsport in Lehre und Forschung. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg*. Hamburg: Feldhaus.
- Hartmann-Tews, I. & Dahmen, B. (Hrsg.). (2007). *Sportwissenschaftliche Geschlechterforschung im Spannungsfeld von Theorie, Politik und Praxis. Jahrestagung der DVS-Kommission Geschlechterforschung vom 9. bis 11. Nov. 2006 in Köln*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*. Schorndorf: Hoffmann.
- Hartnack, F. (2013). Zusammenraufen durch zusammen raufen!? Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung durch kämpferische Spiele und Übungen in der Schule. In Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Lehre und Forschung. 2. Symposium der DVS-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg* (S. 181-186). Hamburg: Feldhaus.
- Hartnack, F. (2014). Geschlechterkampf = Geschlechterkonstruktion? Feeling Gender in Zweikampfsituationen im Sportunterricht. In Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.), *Menschen im Zweikampf - Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der DVS-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 7.-9. November 2013 in Erlangen* (S. 185-193). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Hartnack, F. (2016). Mädchen kämpfen gegen Jungen? Koedukation beim Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht aus Kinderperspektive. In M. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany - Defining and Crossing Disciplinary Boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 84-90). 5. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 30. Sept. bis 2. Okt. 2015 in Mainz. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Hausbichler, B. (2017, 15. November). #MeToo und die Folgen: „Die Täter waren bisher Schattenwesen“. *Der Standard*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.derstandard.at/story/2000067497287/metoo-und-folgen-die-taeter-waren-bisher-schattenwesen>
- Hausmann, M. (2011). Sex oder Gender? Neurobiologie kognitiver Geschlechtsunterschiede. In Magerl, G., Neck, R. & Spiel, C. (Hrsg.), *Wissenschaft Bildung Politik herausgegeben von der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. Wissenschaft und Gender* (S. 55-79). Wien: Böhlau Verlag.
- HBSC-Studie Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. (2019). *Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK).
- Heinz, W. (2010). Gewaltkriminalität in Deutschland – Mythen und Fakten. In Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.), *Kämpfen lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des „Kämpfen-lernens“* (S. 11-76). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heitmeyer, W. & Hagan, J. (2002). Gewalt. Zu den Schwierigkeiten einer systematischen internationalen Bestandsaufnahme. In Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.). (2002). *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Henley, M. N. (1993). *Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation* (23. - 24. Tausend). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Heß, T. & Roth, W. (2001). *Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und Entwicklung*. Heidelberg & Kröning: Asanger Verlag.
- Hitzler, R., Honer, A. & Maeder, Ch. (Hrsg.). (1994). *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hohenstein, F., Köller, O. & Möller, J. (2015). Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 183-186. doi: 10.1007/s11618-015-0638-2
- Horn, H. & Knopf, H. (1996). Gewalt an Schulen - Ergebnisse empirischer Studien. In H. Knopf (Hrsg.), *Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten* (S. 12-31). München: Oldenburg Verlag.
- Huber, M., & Sklizovic, M. (2011). „Nicht mit mir“ Schütze dich vor Gewalt! – Ein Projekt des deutschen Ju Jutsu-Verbandes. In Kuhn, P., Lange, H., Leffler, T. & Liebl, S. (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre. 1. Internationales Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6.-7. April 2011 in Bayreuth* (S. 157-165). Hamburg: Feldhaus.
- Hurrelmann, K. & Razum O. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (5. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K., Klotz, T. & Haisch, J. (Hrsg.). (2004). *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hurrelmann, K., Laaser, U. & Richter, M. (2012). Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. In Hurrelmann, K. & Razum O. (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitswissenschaften* (5. überarb. Aufl., S. 661-691). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- IHRA - Intersex Human Rights Australia. (2013, 28. September). *Intersex population figures*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://ihra.org.au/16601/intersex-numbers/>
- Imbusch, P. (2002). Der Gewaltbegriff. In Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 26-57). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Internetdokument: Duden, Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aggression>
- Internetdokument: Wikipedia. (2020, 23. Juni). *Sexuelle Übergriffe in der Silvesternacht 2015/16*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Sexuelle_%C3%9Cbergriffe_in_der_Silvesternacht_2015/16
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, A. (Hrsg.). (2005). *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule* (2. überarb. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kaiser, A. (2005). Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung von Gewaltbereitschaft. In A. Kaiser (Hrsg.), *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule* (2. überarb. Aufl., S. 16-22). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kankaa, M., Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2013). Gender-stereotyped attitudes in kindergarden students: A multicausal analysis. *The European Journal of Social & Behavioral Sciences (EJSBS)*, 1294-1298.
- Kapella, O., Baierl, A., Rille-Pfeiffer Ch., Geserick Ch. & Schmidt E.-M. (2011). *Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern*. Wien: bmwfj Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Kernspecht, K., & Karkalis, A. (2003). *Verteidige dich 3. Selbstverteidigung für Frauen*. Burg/Fehmarn: Wu Shu-Verlag.
- Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen : Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen* (2., veränd. Aufl.). Salzburg: ÖZEPS.
- Keupp, H. (1976). *Abweichung und Alltagsroutine. Die Labeling-Perspektive in Theorie und Praxis*. Hamburg: Hoffmann & Kampe.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikation eines Forschungsprogrammes. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 17 (2). Zugriff am 1. Juli 2020 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2486/3970>
- Klann-Delius, G. (2005). *Sprache und Geschlecht: eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, St. & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64 (I), 90-106. doi:10.1177/0022487112460398
- Kleiner, K. (Hrsg.). (2007). *Inszenieren Differenzieren Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Kleining, G. (1995). *Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Band I: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags-Union.

- Klewin, G. (2006). *Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klewin, G. & Popp, U. (2006). Gewaltverständnis und Reaktionen auf Schülergewalt aus Sicht von Schüler(innen) und Lehrer(innen). In W. Melzer (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention* (S. 59-80). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Klewin, G., Tillmann, K.-J. & Weingart, G. (2002). Gewalt in der Schule. In Heitmeyer, W. & Hagan, J. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 1078-1105). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Knopf, H. (Hrsg.). (1996). *Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. Prävention und konstruktiver Umgang mit Konflikten*. München: Oldenburg Verlag.
- Köberlein, L. (2008). *Kinder und Jugendliche gegen häusliche Gewalt. Bildungsmaßnahmen zur Prävention häuslicher Gewalt und zur Unterstützung von Gewaltopfern*. Baden-Württemberg: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Baden-Württemberg.
- König, I. & Pelikan, C. (1995). *Männergewalt gegen Frauen. Frauenbericht 1995*. Wien: Bundesministerium für Frauenangelegenheiten.
- Krappmann, L. (1977). Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In M. e. a. Auswarter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraus, A. (2000). *Selbstverteidigung für Frauen. Wege zu einem neuen Körper- und Selbstbewusstsein*. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien.
- Kraus, A. (2017). Ritterinnenspiele - Ritter eingeladen. Neuer Lehrplan - geschlechtersensibel mono - und koedukativ umgesetzt. *Schriftenreihe des Frauenforum Bewegung & Sport*, 21-24.
- Kraus, A. (2018). Facts and myths about violence and self-defense – What is actually ‘realistic’ for violence prevention? *Journal of Martial Arts Research*, Bd. 1 (2), (Tagungsbeiträge 2017), 1-12.
doi: https://doi.org/10.15495/ojs.25678221.12_49
- Kraus, A. & Kokert, R. (2007). Fachdidaktik des Selbstverteidigens und Zweikämpfens. Zur Diskussion eines Mehrebenenmodells. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren Differenzieren Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23 (1), 57-73.
- Kugelman, C., Röger, U. & Weigelt, Y. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames und getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 260-274). Schorndorf: Hoffmann.
- Kuhn, P., Beuter, E., Finzel, M. & Landgraf, C. (2013). Erwartungen von Eltern an den Kampfsport. In Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Lehre und Forschung. 2. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg* (S. 195-205). Hamburg: Feldhaus.
- Kuhn, P., Lange, H., Leffler, T. & Liebl, S. (Hrsg.). (2011). *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre. 1. Internationales Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6. bis 7. April 2011 in Bayreuth*. Hamburg: Feldhaus.
- Kupfer, A. (Hrsg.). (2005). *Spiel in Bewegung - Bewegung im Spiel. Spielraumsymposium 3. und 4. Juni 2004*. Wien: MA 18 - Stadtentwicklung und Stadtplanung.
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports: Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sportdidaktik*. Balingen: Spitta-Verlag.
- Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.). (2010). *Kämpfen lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des „Kämpfen- lernens“*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Langenecker, E. (Hrsg.). (2007). *Geschlechtersensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog*. Dokumentation des 1. österreichischen Gender Day für Schulen am 30. Nov. und 1. Dez. 2006. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung für Geschlechterspezifische Bildungsfragen.
- Lautenbacher, S. (2007). *Gehirn und Geschlecht: Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Frau und Mann*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Leppin, A. (2004). Konzepte und Strategien der Krankheitsprävention. In Hurrelmann, K., Klotz, T. & Haisch, J. (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Liebl, S. (2011). Macht Judo Kinder stark? In Kuhn, P., Lange, H., Leffler, T. & Liebl, S. (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre. 1. Internationales Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6. bis 7. April 2011 in Bayreuth* (S. 139-149). Hamburg: Feldhaus.
- Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.). (2014). *Menschen im Zweikampf - Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der DVS-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport vom 7.-9. November 2013 in Erlangen*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Lindner, S. (1992). *Tatort Ehe. Zur sexuellen Gewalt in Mann – Frau – Beziehungen*. Wien: Wiener Frauenverlag.
- Littig, B. (2009). Interviews mit Experten und Expertinnen. Überlegungen aus geschlechtstheoretischer Sicht. In Bogner, A. Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. überarbeit. Aufl., S. 181-222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Magerl, G., Neck, R. & Spiel, C. (Hrsg.). (2011). *Wissenschaft Bildung Politik herausgegeben von der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. Wissenschaft und Gender* (Bd. 14). Wien: Böla Verlag.
- Malti, T. (Hrsg.). (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Malz-Teske, R. & Reich-Gerick, H. (Hrsg.). (2004). *Frauen und Schule. gestern heute morgen*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Mandl, H. & Huber, G. (1982). Subjektive Theorien von Lehrern. *Forschungsbericht 18*: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Marits, M. (2013, 17. Juli). Erziehung: Schläge verboten, aber nicht verschwunden. *Die Presse*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.diepresse.com/1431512/erziehung-schlaege-verboten-aber-nicht-verschwunden>
- Marquart, A. & Kuhn, P. (Hrsg.). (2015). *Von Kämpfen und Kämpferinnen: Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014: 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der DVS - Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Matt, E. (2007). Darstellung in qualitativer Forschung. In Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl., S. 578-587). Reinbeck bei Hamburg: Rohwohlt Taschenbuch Verlag.
- Matzner, M. & Wyrobnik, I. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Mädchen-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Mayring, P. (Hrsg.). (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mbambe, C. (2016, 18. April). Cape Town student personally inspired by Einstein. *University of Capetown News*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.news.uct.ac.za/article/-2016-04-18-cape-town-student-personally-inspired-by-einstein>
- Melzer, W. (Hrsg.). (2006). *Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Mesini, E. & Spiel, Ch. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 163-167. doi: 10.1080/17405629.2011.652833
- Metz-Glöckel, S. (1998). Koedukation im Kreuzfeuer - reflexive Koedukation als Gestaltungsprinzip in der Schule. In W. Dreisbach (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Schulsport. Landesweite Fachtagung im Rahmen des Landesprogramms der Landesregierung NWF (22. - 23 April 1997)* (S. 30-43). Mehr Chancen für Mädchen im Sport. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Meuser, M & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In Hitzler, R., Honer, A. & Maeder, Ch. (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 180-192). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExperInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93). Opladen: Leske & Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 326-329). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2018). Qualitative Forschung. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge* (S. 205-244). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, M. (Hrsg.). (2016). *Martial Arts Studies in Germany - Defining and Crossing Disciplinary Boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015. 5. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 30. Sept. bis 2. Okt. 2015 in Mainz*. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Molcho, S. (2009). *Umarme mich, aber rühr mich nicht an. Körpersprache der Beziehungen. Von Nähe und Distanz*. Leipzig: Arston.
- Molcho, S. (2013). *Körpersprache*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.
- Mühlen Achs, G. (1993). *Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter*. München: Verlag Frauenoffensive.
- Müller, U. & Schöttle, M. (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? Neue Befunde zur alten Debatte. *Sportwissenschaft*, 44 (3), 171-181. doi: 10.1007/s12662-014-0328-x
- Nestvogel, B. (2010). Sozialisierungstheorien: Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. erw. Aufl., S. 153-164). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, U., Saldern, M. von, Pöhler, R. & Wendt P.-U. (Hrsg.). (2007). *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention*. Marburg: Schüren Verlag.

- Niewerth, G. (2009, 25. November). In Frankreich Zwist um Prügelstrafe. *Stuttgarter Nachrichten*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.in-frankreich-zwist-um-pruegelstrafe.c325af7c-48d2-4dbd-8a9b-4cbd78fa1c60.html>
- Palzkill, B. (2004). Gewaltprävention in der Schule – Ein Blick unter der Perspektive Geschlecht. In Malz-Teske, R. & Reich-Gerick, H. (Hrsg.), *Frauen und Schule. gestern heute morgen* (S. 313-121). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Palzkill, B. (2017). „Nicht auch noch Gender, oder?“ - wie sich ein Kollegium für genderbewusste Arbeit gewinnen lässt. In Glockentöger, U. & Adelt, E. (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis* (S. 121-138). Münster New York: Waxmann.
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (2017). Geschlechterkompetenz im Sportunterricht. In Glockentöger, U. & Adelt, E. (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis* (S. 173-186). Münster New York: Waxmann.
- Pantel, N. (2018, 30. November). Frankreich führt „Recht auf gewaltfreie Erziehung“ ein. *Süddeutsche Zeitung*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.sueddeutsche.de/panorama/frankreich-gesetz-kinder-gewalt-schlaege-1.4232695>
- Paschen, H. (1995). Überlegungen zur pädagogischen Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 48 (2), 159-170.
- Patry, J.-L. & Gastager, A. (2011). Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern. In Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 13-25). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Patry, J.-L., Gastager, A. & Gollackner, K. (2011). Themenpluralismus und Potenziale dieses Ansatzes. In Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 193-202). Innsbruck: Studienverlag GesmbH.
- Pilz, G. (2001, Mai). *Judo - Chance in der Gewaltprävention?*, Bad Wildungen. Zugriff am 1. Juli 2020 unter https://www.sportwiss.uni-hannover.de/fileadmin/sportwiss/Projekte_Forschung_und_Online_/pilz/pil_judo.pdf
- Pilz, G. (2015). Kampfkunst - Chance in der Gewaltprävention? In Wökli-Schumacher, F., Claus, R., Dembowski, G., Gabler, J., Kirchhammer, D. & Zajonc, O. (Hrsg.), *Für Respekt im Sport! Gunter A. Pilz zwischen Graugänsen, Streithähnen und Zaunkönigen* (S. 77-89). Hildesheim: Arete Verlag Christian Becker.
- Plohovits, D. & Spiel, C. Oh Gott, ich bin ein Mädchen... Rück Erinnerung an für die Geschlechtsidentität bedeutsame Erlebnisse und Situationen. J. Glück, O. Vitouch, M. Jirasko & B. Rollett (Hrsg.) *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich*, (S. 47-50) Bd. 2 Wien: WUV Universitätsverlag.
- Popp, U. (2004). Die „Rolle“ von Mädchen und Jungen bei schulischen Gewalthandlungen. In Malz-Teske, R. & Reich-Gerick, H. (Hrsg.), *Frauen und Schule. gestern heute morgen* (S. 386-397). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Rendtorff, B. (2017). Was ist eigentlich 'gendersensible Bildung' und warum brauchen wir sie? In Glockentöger, U. & Adelt, E. (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis* (S. 17-24). Münster New York: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und an einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Rothmund, T. & Klimmt, C. (2010). Kämpfen und „Killen“ in Computerspielen: Ergebnisse der Medienwirkungsforschung und Folgerungen für die Gewaltprävention. In Lange, H. & Leffler, T. (Hrsg.), *Kämpfen lernen als Gelegenheit zur Gewaltprävention?! Interdisziplinäre Analysen zu den Problemen der Gewaltthematik und den präventiven Möglichkeiten des „Kämpfen-lernens“* (S. 77-92). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rulofs, B. (2016). „Safe Sport“ Schutz von Kindern und Jugendlichen im organisierten Sport in Deutschland. Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts zur Analyse von Häufigkeiten, Formen, Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei sexualisierter Gewalt. Köln: Deutsche Sporthochschule – Institut für Soziologie und Genderforschung.
- Saldern, M. von (Hrsg.). (2010). *Meisterung des Ichs. Budo zur Gewaltprävention?* Norderstedt: Books on Demand.
- Saldern, M. von (2014). Der Begriff Meister/-in den Kampfkünsten. In Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.), *Menschen im Zweikampf - Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der DVS-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport vom 7.-9. November 2013 in Erlangen* (S. 13-25). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Sauer, B. (2011). Feministische Gewaltkonzepte weiterentwickeln. Grundzüge eines feministischen intersektionalen Gewaltbegriffs. In E. Smodics-Kuscher (Hrsg.), *Und weiter: feministische Perspektiven für Wien. 20 Jahre MA 57 - Frauenabteilung* (S. 151-156). Wien: Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57).
- Schauerte, C. (2005). *Gewalt unter Schülern. Beziehungskonzepte und Aggressionsmotivstrukturen von Tätern und Opfern*. Marburg: Tectum Verlag.
- Scheffel, H. (1996). *Mädchensport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis*. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Scheithauer, H. & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorien. In Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, Ch. (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (S. 15-37). Göttingen: Hogrefe.
- Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten: eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.
- Schneider, H.-J. (Hrsg.). (2007). *Internationales Handbuch der Kriminologie. Band 1: Grundlagen der Kriminologie*. Berlin: De Gruyter Rechtswissenschaften Verlags GmbH.

- Schneider, H.-J. (2007). Kriminalitätsmessung: Kriminalstatistik und Dunkelfeldforschung. In H.-J. Schneider (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Kriminologie. Band 1: Grundlagen der Kriminologie* (S. 289-332). Berlin: De Gruyter Rechtswissenschaften Verlags GmbH.
- Schneider C., Traunsteiner, B. & Tanzberger, R. (2011). *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule* (2. überarb. Aufl.). Wien: Bundesministerium für Bildung, Abteilung GM / Gleichstellung und Schule.
- Schubarth, W. (2013). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (2. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Smodics-Kuscher, E. (Hrsg.). (2011). *Und weiter: feministische Perspektiven für Wien. 20 Jahre MA 57 - Frauenabteilung*. Wien: Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57).
- Sobiech, G. (2002). Gleicher Raum für alle? Aneignung von „Sport-Spiel-Räumen“ im Spiegel von Klasse und Geschlecht. *Forum Wissenschaft (Sport Spiel Bewegung)*, 19 (2), 14-18. Zugriff am 05. April 2020 unter <https://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/441811.html>
- Sobiech, G. (2013). Ein Plädoyer für die Verankerung geschlechtergerechter Pädagogik in der Sportlehrer(innen)ausbildung. *Bewegung & Sport*, 67 (3), 9-12.
- Sonnleitner, J. (2014). *Zur Wirkung des Publikums auf sportliche Leistung. Eine quantitativ-empirische Untersuchung der geschlechtsbezogenen Zuschauerwirkung von 13- bis 14-jährigen Schülern/Schülerinnen der Neuen Mittelschule im Raum St. Pölten Stadt*. Bachelorarbeit, KPH Wien/ Krems. Krems.
- Spiel, C. im Interview mit Nimmervoll, L. (2015, 31. März). Mobbing in der Schule: „Uns fehlt eine Kultur der Verantwortlichkeit“. *Der Standard*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <http://derstandard.at/2000013535443/Mobbing-in-der-Schule-Uns-fehlt-eine-Kultur-der-Verantwortlichkeit>
- Spiel, C. & Bettel, S. (2015). *Schule. Lernen fürs Leben?! Etsdorf am Kamp*: Galila Verlag.
- Spiel, C., Schober, B. & Finsterwald, M. (2011). Brave Mädchen - böse Buben? Genderstereotype in der Bildungssozialisation. In Magerl, G., Neck, R. & Spiel, C. (Hrsg.), *Wissenschaft Bildung Politik herausgegeben von der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. Wissenschaft und Gender* (S. 81-97). Wien: Böla Verlag.
- Spiel, C., Wagner, P. & Strohmeier, D. (2012). Violence Prevention in Austrian Schools: Implementation and Evaluation of a National Strategy. *International Journal of Conflict and Violence*, 6 (2), 176-186.
- Staller, M., & Bertram, O. (2016). Ist es Deeskalation, Selbstbehauptung oder Selbstverteidigung? – Bedeutungsumfang von Kernbegriffen im Bereich der Gewaltprävention. In M. Meyer (Hrsg.), *Martial Arts Studies in Germany - Defining and Crossing Disciplinary Boundaries. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2015* (S. 57-70). 5. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 30. Sept. bis 2. Okt. 2015 in Mainz. Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Starr, C. & Zurbriggen, E. (2016, 29. March). Sandra Bem's Gender Schema Theory After 34 Years: A Review of its Reach and Impact. *Springer Science + Business Media New York*, 566-578. doi: 10.1007/s11199-016-0591-4
- Stirone, S. (2014, 3. September). What my Mother learned from Einstein. How a young woman's correspondence with the Nobel laureate changed her life forever. *Popular Science* (by Julia Wood, as told to S. Stirone), Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://www.popsoci.com/article/science/what-my-mother-learned-einstein/?con=another-reason-to-get-a-flu-shot>
- Strauss, B. (2002). Social facilitation in motor tasks: a review of research and theory. *Psychology of Sport and Exercise* (3), 237-256.
- Strike, K. (2017, 29. March). Albert Einstein Explains the Meaning Of Life, The Trouble With Girl Scientists And The Secret To Happiness. *Flashbak*. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://flashbak.com/albert-einstein-letters-tyfanny-sexism-explains-the-meaning-of-life-the-trouble-with-girl-scientists-and-the-secret-to-happiness-376985/>
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, Ch. (2008). WISK - Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 214-230). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Gradingner P., Schabmann, A. & Spiel, C. (2012). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In F. Eder (Hrsg.), *Pisa 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 166-209). Münster: Waxmann.
- Strohmeier, D., Schiller, E.-M., Stefanek, E., Hoffmann, Ch. & Spiel, Ch. (2012). WISK Programm - Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in Schulen. ViSK Program - Fostering Social and Intercultural Competence in Schools. *Psychologie in Österreich*, 5, 390-395.
- Strübing, J., Hirschauer, St., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung Ein Diskussionsanstoß. Criteria for Qualitative Research. A Stimulus for Discussion. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83-100. doi: 10.1515/zfsoz-2018-1006
- Tampe, E. (1995). *Frauen, wehrt Euch endlich! Die Opferrolle verlassen und sich vor Gewalt schützen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

- Taylor, S. E., Klein, L. C., Lewis, B. P., Gruenewald, T. L., Gurung, R. A. R. & Updegraff, J. (2000). Biobehavioral Responses to Stress in Females: Tend-and-Befriend, Not Fight-or-Flight. *Psychological Review*, 107, 411-429.
- Teml, B. (2015). „The harm that has a name“ - Lesbisches Erleben von Street Harassment im öffentlichen Raum Wien. Masterarbeit Universität Wien.
- Tiemann, H. (2015). Kämpfen im Sport als Thema der Geschlechterforschung - ausgewählte Perspektiven. In Marquart, A. & Kuhn, P. (Hrsg.), *Von Kämpfern und Kämpferinnen: Kampfkunst und Kampfsport aus der Genderperspektive. Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2014 - 4. Internationales Symposium und Jahrestagung der DVS-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 9.-11. Oktober 2014 in Ludwigsburg* (S. 11-17). Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Thompson, G. (2004). *Dead or alive. The choice is yours*. Chichester: Summersdale Publishers.
- Vertommen, T., Schipper-van Veldhoven, N., Wouters, K., Kampen, J. K., Brackenridge, C., Rhind, D., Neelsi, K., & Eede, P. (2016). Interpersonal violence against children in sport in the Netherlands and Belgium. *Child Abuse & Neglect*, 51, 223-236. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.10.006
- VMIÖ – Verein intergeschlechtlicher Menschen in Österreich. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <https://vimoe.at>
- Vogel, U. (Hrsg.). (2005). *Was ist weiblich - was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Welsche, M. (2014). Wie erleben Mädchen und Jungen „Ring und Raufen“? Eine qualitative Erhebung mittels geschlechtsspezifischer Gruppendiskussionen. In Liebl, S. & Kuhn, P. (Hrsg.), *Menschen im Zweikampf - Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre 2013. 3. Symposium der dvs-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport vom 7.-9. November 2013 in Erlangen* (S. 194-201). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Weltgesundheitsorganisation. (2003). *Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung*. Kopenhagen: WHO-Regionalbüro für Europa.
- Wendo Wien. Zugriff am 1. Juli 2020 unter <http://www.wendo-wien.at>
- Wetschanow, K. (2003). *Die Repräsentation von Vergewaltigung in österreichischen Printmedien*. Dissertation, Universität Wien. Wien.
- Wex, M. (1979). „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse. Hamburg: Verlag Marianne Wex.
- Wiedemair, A. (2011). Partizipation in der Volksschule. Analyse subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. In Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 155-169). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Wiesinger-Ruß & Brandfellner, M. (2007). „Geschlechtersensibel unterrichten“ - Grundlagen und Perspektiven zur Lehrveranstaltung für den Unterricht aus „Bewegung und Sport“. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren Differenzieren Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 331-339). Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.
- Wökli-Schumacher, F., Claus, R., Dembowski, G., Gabler, J., Kirchhammer, D. & Zajonc, O. (Hrsg.). (2015). *Für Respekt im Sport! Gunter A. Pilz zwischen Graugänsen, Streithähnen und Zaunkönigen*. Hildesheim: Arete Verlag Christian Becker.
- Young, I. M. (1993). Werfen wie ein Mädchen. Eine Phänomenologie weiblichen Körperverhaltens, weiblicher Mobilität und Räumlichkeit. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41 (4), 707-725.
- Zajonc, O. (2007). Über die Arbeit an der „inneren und äußeren“ Haltung. In Neumann, U., Saldern, M. von, Pöhler, R. & Wendt P.-U. (Hrsg.), *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention* (S. 192-207). Marburg: Schüren Verlag.
- Zajonc, O. (2008). IcanDo. Ein sozialpädagogisch ausgerichtetes Kampfprojekt. *Sport & Spiel*, 31, 22-29.
- Zajonc, O. (2010a). Gewaltprävention im Schulsport. Bausteine, Beispielübungen und Querschnittsempfehlungen. *Sport & Spiel*, 37, 16-22.
- Zajonc, O. (2010b). Kämpfen als Gewaltprävention? - ein Umriss. In M. von Saldern (Hrsg.), *Meisterung des Ichs. Budo zur Gewaltprävention?* (S. 151-171). Norderstedt: Books on Demand.
- Zajonc, O. (2011). Bedingungen des Kämpfens als Mittel zur Gewaltprävention. In Kuhn, P., Lange, H., Leffler, T. & Liebl, S. (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Forschung und Lehre. 1. Internationales Symposium „Kampfkunst & Kampfsport“ vom 6. bis 7. April 2011 in Bayreuth* (175-187). Hamburg: Feldhaus.
- Zajonc, O. (2013). Kämpfen als Mittel zur Gewaltprävention - Bedingungen, Anforderungen und Perspektiven. In Happ, S. & Zajonc, O. (Hrsg.), *Kampfkunst und Kampfsport in Lehre und Forschung. 2. Symposium der DVS-Kommission „Kampfkunst und Kampfsport“ vom 20.-21. September 2012 in Hamburg* (S. 37-49). Hamburg: Feldhaus.
- Zemp, A. & Pircher, E. (1996). *Weil das alles weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung*. Wien: Bundeskanzleramt Abt. I/10, Bundesministerium für Frauenangelegenheiten.

Anhang

Dar. 46: Regeln zum Transkribieren von Interviewtexten

- Die Transkription der Audiodateien der Interviews erfolgt mit einem Zeilenabstand von 1,5 in der Schriftart Arial und der Schriftgröße 12.
- Es wird in Standardsprache transkribiert und Dialekt in Hochsprache umgewandelt (z.B. „haste“ > „hast du“, „hamma“ > „haben wir“).
- Nichtverbale Äußerungen (Lachen, Räuspern, Stottern, Husten,...) werden nur dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben (z.B. eine mögliche Unsicherheit signalisieren).
- Besonderheiten der Antwort „Ja“ oder „Nein“ (z.B. zögernd, gedehnt, lachend, ...) werden vermerkt.
- Unterbrechungen im Gespräch werden vermerkt (z.B. Toilettenpause, Telefongespräch)
- Unverständliche Passagen werden mit (unv.) gekennzeichnet.
- Deutliche längere Pausen beim Sprechen werden mit (...) vermerkt.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichung gekennzeichnet.
- Zustimmende bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin (mhm, aha) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der Interviewten nicht unterbrechen.
- Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammer gesetzt.
- Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen (z.B. Lachen, Seufzen), werden in Klammern notiert.
- Wortabbrüche oder Satzabbrüche werden auf folgende Weise gekennzeichnet: z.B. Kindergarten > Kinderga-
- Alle Zahlen außer Jahreszahlen werden ausgeschrieben.
- Gleichzeitiges Sprechen der Interviewerin und der Interviewperson wird mit #abc# gekennzeichnet.
- Inhaltlich zusammengehörende Passagen werden als Absatz formatiert.

- Eine Antwort einer Interviewperson kann mehrere Absätze enthalten.
- Fragen der Interviewerin werden in einem eigenen Absatz transkribiert.
- Fragen der Interviewerin werden kursiv geschrieben.
- Die Interviewerin wird mit dem Buchstaben „I“ transkribiert.
- Die Interviewpersonen bzw. von ihnen repräsentierte Konzepte werden mit folgenden Abkürzungen anonymisiert: K_1, K_2, K_3, Fem_1, Fem_2, Fem_3, LP_1, LP_2, LP_3, GP_1, GP_2, Ex_1.
- Beide Sprechende werden fett gedruckt hervorgehoben, dahinter steht ein Doppelpunkt: z.B. I: (Interviewfrage) Fem_1: (Interviewantwort)
- Als Überschrift des Dokumentes wird der Abkürzungscode der jeweiligen befragten Interviewperson angeführt und der Fachbereich: z.B.:
 - K_1 - etabliertes „klassisches“ Selbstverteidigungskonzept
 - Fem_1 - feministisches Selbstverteidigungskonzept
 - LP_1 - Lehre professionell mit wissenschaftlichem Hintergrund
 - LP_3 - Lehre professionell mit wissenschaftlichem Hintergrund (Polizei)
 - GP_1 - Gewaltpräventionskonzept
 - Ex_1 - Extremfall militärische Gewaltprävention
- Für jedes geführte Interview wird ein eigenes Dokument erstellt, sodass insgesamt 12 Interview-Transkripte entstehen.
- Sollte das Interview aufgrund einer Unterbrechung oder Verschiebung eines Interviewteils auf einen anderen Zeitpunkt in zwei oder mehreren Teilen geführt werden, wird dies im Transkript durch die Überschrift: Teil 1, Teil 2, Teil 3 vermerkt.

Dar. 47: Exemplarischer Interviewleitfaden

Allgemeine einleitende Fragen
1) Was machen Sie beruflich (bzw. nebenberuflich)? Erläutern Sie Ihre (beruflichen) Fachbereiche und Spezialbereiche. → Wie läuft eine typische Woche für Sie ab?
2) In welcher Weise haben Sie mit Gewaltprävention, mit Selbstverteidigung oder mit Kampfsport und Kampfkunst zu tun? → Erzählen Sie über Ihre biografische Verbindung mit dem Bereich Gewaltprävention und Selbstverteidigung. → Welche Ausbildungen/ Vorerfahrungen haben Sie im Bereich Selbstverteidigung, Kampfsport, Kampfkunst? → Welche Ausbildungen/ Vorerfahrungen haben Sie im Bereich Gewaltprävention?
Subjektives Begriffsverständnis von Phänomenen
Gewalt, Gewaltformen, Ursachen, Gefahrenorte
3) Was würden Sie als Gewalt bezeichnen? Was bedeutet für Sie das Phänomen Gewalt? → Welche Ausbildungen/ Vorerfahrungen haben Sie im Bereich Gewaltprävention? → Mit welchen unterschiedlichen Formen bzw. Ausprägungen von Gewalt sind wir in unserer heutigen, westlichen Gesellschaft konfrontiert?
4) Was sind Gefahrenorte, Gefahrensituationen und Gewaltsituationen, denen Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen im Alltag ausgesetzt sind und mit denen man sich in der primären Gewaltprävention bzw. Selbstverteidigung auseinandersetzen sollte? → Sind Männer und Frauen, Jungen und Mädchen von ähnlichen oder von unterschiedlichen Formen von Gewalt betroffen?
5) Wie nehmen Sie Gewalt persönlich wahr? Hat sich Ihre Wahrnehmung im Laufe der Zeit verändert?
6) Mit welchen Gewaltformen haben oder hatten Sie beruflich oder in Ihrer Freizeit zu tun? (im Training, im Ernstfall, in Präventionsprogrammen, ...)
7) Worin sehen Sie Ursachen für Gewalt in unserer Gesellschaft? → Worin sehen Sie die Hauptursachen der Gewalt zwischen den Geschlechtern? → Was sind Ihrer Meinung nach die Hauptursachen von Gewalt innerhalb der Geschlechter? (Frauen – Frauen, Männer – Männer) → Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Gewalt, der die unterschiedlichen Geschlechter ausgesetzt sind und den Geschlechterhierarchien in der Gesellschaft?
8) Was sind für Sie die Fakten und Statistiken von Gewalt, mit denen man sich bei Gewaltprävention und Selbstverteidigung auseinandersetzen sollte?
9) Existieren im Bereich Gewalt, Gewaltprävention und Selbstverteidigung bestimmte Mythen und falsche Vorstellungen in der Bevölkerung, mit denen es wichtig ist, sich in Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten auseinander zu setzen? Existieren auch unter Trainerinnen oder Trainern unterschiedlicher Konzepte Fehleinschätzungen zu Selbstverteidigung oder Gewalt, die nicht richtig sind?

Gewaltprävention
10) Was bedeutet für Sie der Begriff Gewaltprävention? Wie würden Sie Gewaltprävention definieren? Wie kann man Gewalt vorbeugen? → Welche unterschiedlichen Zielgruppen sehen Sie für Gewaltpräventionsarbeit? (Schule, Sozialarbeit, Polizei, Militär)
11) Wie würden Sie „primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention“ definieren? → In welchem Bereich würden Sie sich mit ihrem Konzept einordnen? → Welche konkreten Strategien und Methoden würden Sie der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention zuordnen?
12) Welche Strategien der Gewaltprävention wenden Sie selbst im Alltag oder im Beruf an?
Selbstverteidigung
13) Was bedeutet für Sie der Begriff Selbstverteidigung? Wie würden Sie diesen Begriff definieren? → Welche unterschiedlichen Zielgruppen sehen Sie für Selbstverteidigung?
14) Wie bringen Sie Selbstverteidigung und Gewaltprävention in Verbindung? → Auf welche Weise kann Selbstverteidigung gewaltpräventiv wirken? → Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit Selbstverteidigung gewaltpräventiv wirken kann?
15) Was bedeutet für Sie der Begriff Selbstbehauptung? → Wie lässt sich Selbstbehauptung Ihrer Meinung nach begrifflich von Selbstverteidigung abgrenzen? → Ist Selbstbehauptung als Teil der Selbstverteidigung anzusehen?
16) Wie sieht Ihrer Meinung nach ein realistisches Selbstverteidigungstraining („reality based training“), das auf Situationen in der Realität abzielt, für unterschiedliche Zielgruppen aus? → Wie würde so ein realistisches Selbstverteidigungstraining beispielsweise für Alltagsmenschen, für Lehrerinnen und Lehrer, in der Jugendarbeit, bei Männern bzw. Frauen, Mädchen oder Burschen,... aussehen?
17) Was bedeutet für Sie der Begriff Deeskalation von Gewalt? → Auf welche theoretischen oder praktischen Hintergründe berufen Sie sich dabei? → Für welche Personen und in welchen Situationen ist es wichtig, sich mit Deeskalation von Gewalt zu befassen? (z.B. Alltagspersonen, Lehrpersonen, Sozialarbeit, Polizei, Militär, ...) → Sind Deeskalationsstrategien für Sie hauptsächlich körperliche Techniken? Gibt es andere Formen von Deeskalation? Welche unterschiedlichen Formen der Deeskalation halten Sie für effektiv? (körperlich, verbal, körpersprachlich)
Die Rolle von Medien für Gewaltprävention
18) Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach unterschiedliche Medien für die Verbreitung von realistischen bzw. unrealistischen Informationen zu Gewalt?
19) Gehen Sie in Ihren Selbstverteidigungskursen bzw. in Ihrem Gewaltpräventionsprogramm auf Medien und deren Berichterstattung über Gewalt ein? In welcher Weise?

Inhalte und didaktische Konzepte von Selbstverteidigung bzw. von Gewaltpräventionsprogrammen	
20)	Wer wird von Ihnen trainiert bzw. geschult? Welche Zielgruppen sprechen Sie an?
21)	Mit welchen Zielen, Bedürfnissen und Erwartungen kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Ihre Selbstverteidigungskurse bzw. nehmen an Ihrem Gewaltpräventionsprogramm teil? → Inwieweit werden die Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Ihren Angeboten erfüllt?
22)	Was wird bei Ihnen trainiert bzw. geschult? Welche Themen sprechen Sie an? → Welche zentralen Strategien, Methoden und Inhalte der Selbstverteidigung bzw. Gewaltprävention werden in Ihrem Konzept angewendet/ geschult/ trainiert?
23)	Was sollten Ihrer Meinung nach neben körperlichen Techniken wesentliche Inhalte von Selbstverteidigungskursen sein?
24)	Welche „ nicht-körperlichen “, psychologischen, taktischen, mentalen, kognitiven, verbalen, nonverbalen, ... Strategien der Selbstverteidigung bzw. Gewaltprävention wenden Sie in Ihrem Konzept an bzw. halten Sie für wichtig?
25)	Welche Arten von körperlichen Techniken werden in Ihrem Konzept trainiert? → Sehen Sie Unterschiede für unterschiedliche Altersgruppen oder Geschlechter in Bezug auf effiziente, körperliche Techniken?
26)	Welches Verhalten bzw. welche Techniken empfehlen Sie bei Überfällen mit Waffen bzw. bei Diebstählen? Welche Regeln gilt es dabei zu beachten? → Wie häufig ist es Ihrer Meinung nach nötig zu trainieren, um Messerangriffe erfolgreich abwehren zu können? → Ist es sinnvoll in Kursen für den Alltag von Erwachsenen und Kindern Waffenabwehr zu trainieren?
27)	Wie würden Sie Inhalte Ihrer Kurse bzw. Ihres Programmes gewichten? → Welchen Umfang und Stellenwert haben körperliche Techniken bzw. psychologische, kognitive, verbale, nonverbale Strategien, ... für Sie in einer Art „Ranking“?
28)	Wie wird bei Ihnen trainiert bzw. geschult? → Mit welchen Methoden versuchen Sie in der vorhandenen Zeit eine angenehme und effiziente Lernumgebung zu schaffen? → Welchen Stellenwert hat das Reflektieren der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über eigene Verhaltensweisen und Rollen? → Wie aktiv sind Sie selbst? Wie viel tragen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dem Verlauf und den Inhalten der Kurse bzw. des Trainings bei?
29)	Wie stehen Sie zum Prinzip der Geheimhaltung von Techniken?
30)	a) Wie lange müssen sich Ihrer Meinung nach Anfängerinnen und Anfänger mit Selbstverteidigungsstrategien befassen, um sich in der Praxis erfolgreich selbstbehaupten und selbstverteidigen zu können? b) Wie lange Zeit braucht ein Gewaltpräventionsprojekt in der Schule oder Sozialarbeit, um erfolgreich zu sein?
31)	Welche Inhalte zum Themenbereich Selbstverteidigung und Kämpfen halten Sie für wichtig in der Schule und bei der Sozialarbeit an Kinder und Jugendliche weiterzugeben?
32)	Welches Bild haben Sie von einer guten Trainerin/ einem guten Trainer? Was müssen Trainerinnen und Trainer Ihres Konzeptes bzw. Ihres Programmes können? Welche Fertigkeiten, welches Fachwissen und welche methodischen Kenntnisse müssen sie mitbringen, um für Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein effektives Lernen zu ermöglichen?

Geschlechtersensibilität, Geschlechterrollen, Geschlechtsunterschiede	
33)	Was bedeutet für Sie Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Selbstverteidigung und Gewaltprävention?
34)	Welche Unterschiede bzw. Stärken und Schwächen bringen Männer und Frauen bzw. Mädchen und Jungen für Selbstverteidigung und Gewaltprävention mit? → Beobachten Sie körperliche Unterschiede im Training? → Sehen Sie Unterschiede in der Psyche bzw. im Selbstvertrauen der unterschiedlichen Geschlechter? → Was bedeuten diese Unterschiede Ihrer Meinung nach für Gewaltprävention und Selbstverteidigung? → Führen Sie in Ihrem Konzept Übungen und methodische Zugänge durch, die diese Thematik aufgreifen?
35)	Verhalten sich Ihrer Meinung nach Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen unterschiedlich in Konfliktsituationen oder Gewaltsituationen? → Worin sehen Sie die Ursachen dafür? → Was sind Ihrer Meinung nach Strategien dafür in der Gewaltpräventionsarbeit?
36)	Können sich Ihrer Meinung nach Kinder oder Frauen nach einem Selbstverteidigungskurs gegenüber kräftigeren Angreifern zur Wehr setzen? → Was müssen sie beherrschen, um sich erfolgreich selbstbehaupten und selbstverteidigen zu können?
37)	Was würden Sie Trainerinnen und Trainern empfehlen, um geschlechtergerechte Möglichkeiten der Selbstverteidigung und Gewaltprävention für die unterschiedlichen Geschlechter anbieten zu können?
38)	Halten Sie das Erlernen von Strategien der Selbstverteidigung bzw. Gewaltprävention oder auch Kampfspiele in der Schule in gemischtgeschlechtlichen (koedukativen) Gruppen oder in geschlechtshomogenen (monoedukativen) Gruppen für sinnvoller? → Warum? Welche Vor- bzw. Nachteile ergeben sich daraus?
39)	Welche Rolle messen Sie dem Geschlecht der Lehrperson bei? → Welche Vor- bzw. Nachteile sehen Sie, bei einer Frau oder einem Mann als Lehrperson?
40)	Werden in Ihren Kursen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Geschlechtsrollenverteilungen berücksichtigt bzw. thematisiert? In welcher Weise? → Was würden Sie diesbezüglich Trainerinnen und Trainern empfehlen?
41)	In feministischen Frauenselbstverteidigungskonzepten wird davon ausgegangen, dass Gewalt und Belästigung von Männern an Frauen eine Form von Machtausübung zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Rollenverteilung ist. Sie räumen dem Patriarchat als Ursache von Gewalt eine prominente Bedeutung ein. Wie stehen Sie zu dieser Ansicht?
Abschließende Fragen	
42)	Gibt es etwas, das man in der Selbstverteidigung bzw. in der Gewaltpräventionsarbeit beachten sollte bzw. etwas, das man unbedingt vermeiden sollte?
43)	Was ist Ihrer Meinung nach das Wichtigste , das Teilnehmerinnen und Teilnehmer einerseits aus Selbstverteidigungskursen und Trainingseinheiten und andererseits aus Gewaltpräventionsangeboten (in der Schule) mitnehmen können?
44)	Haben Sie irgendetwas in unserem Gespräch vermisst? Möchten Sie selbst noch etwas ergänzen ?

Ausschnitt aus dem Transkript des Interviews mit dem Experten GP_2¹

I: Also jetzt gehe ich so zu allgemeinen Begrifflichkeiten über und zwar: Was bedeutet für dich Gewalt, wie würdest du das Phänomen Gewalt charakterisieren? #00:07:44#

GP_2-48#GP_2-48#

GP_2-49#GP_2-49#[Definiton_Gewalt]GP_2: Also die Frage die habe ich zuvor schon in deinem Leitfaden gelesen, das ist natürlich eine sehr komplexe Frage, die sich jetzt wahrscheinlich nicht in der Kürze erschöpfend abhandeln lassen würde. Ich müsste jetzt so weit ausholen, um den Gewaltbegriff für mich einigermaßen zu definieren, das würde mir wirklich schwerfallen an der Stelle. Ich würde da mich gerne begrenzen wollen auf bestimmte Formen auf Phänomene der Gewalt. Denn ansonsten glaube ich kommen wir hier mit drei Stunden nicht aus. Der Begriff als solcher ist nicht einfach zu definieren, wir müssen grundsätzlich uns erst mal darüber verständigen, wie wir zwischen dem Aggressionsbegriff und dem Gewaltbegriff differenzieren wollen. Ist Aggression gleich Gewalt? Und dann würde ich nochmal auch dringend dazu anraten auch zu differenzieren zwischen erwünschter Form von Gewalt oder nicht erwünschter Form von Gewalt. Wir könnten natürlich auch verschiedene Präventionsebenen differenzieren. Die Frage ist aber ist, worauf willst du hinaus, damit wir ein bisschen zielgerichtet, sage ich jetzt einmal, dem Begriff zuwenden können, bräuchte ich eine Eingrenzung, ansonsten könnten wir auch über Gewalt in den Gesellschaften, wir könnten vom Krieg sprechen, aber ich vermute mal- #00:08:58#

GP_2-50#GP_2-50#

GP_2-51#GP_2-51#

I: Es geht mir eigentlich, also ich erfasse subjektive Sichtweisen von Gewalt #00:09:15#

GP_2-52#GP_2-52#

GP_2-53#GP_2-53#GP_2: Du bist so weit weg, ich höre dich jetzt abgehackt- #00:09:11#

GP_2-54#GP_2-54#

GP_2-55#GP_2-55#

I: Ich höre dich ganz gut, hörst du mich jetzt wieder gut? #00:09:22#

GP_2-56#GP_2-56#

GP_2-57#GP_2-57#GP_2: Jetzt wieder besser, es hakt manchmal, ich heb die Hand, wenn es hakt. #00:09:27#

GP_2-58#GP_2-58#

1 Dieses Interview wurde per Skype geführt. Der kurze exemplarische Interviewausschnitt stammt aus dem insgesamt 119-seitigen Transkript des Interviews mit dem Gewaltpräventionsexperten GP_2.

GP_2-59#GP_2-59#

I: Ich habe dich bis jetzt gut verstanden. Na ja, es geht mir um subjektive Sichtweisen von Gewalt. Ich befrage unterschiedliche Experten und Expertinnen. Das ist natürlich teilweise schwierig, wie du sagst, denn Gewalt alleine könnte zwei Stunden füllen oder drei Stunden füllen. Nur mir geht es eben darum, wo du deinen Ausgangspunkt in deiner Arbeit siehst, wo, in welchen Feldern arbeitest du hauptsächlich? Das ist bei dir wahrscheinlich ein sehr breites Feld, weil du eben schon unterschiedliche Expertengruppen auch berätst. Nur insofern wie ist deine subjektive Sichtweise von Gewalt. Also ich lasse es dir mehr oder weniger offen, wo du dich hinbewegen willst, wo du dich vielleicht jetzt vorrangig beruflich siehst oder wie du privat Gewalt wahrnimmst im Alltag. Also ich lasse es dir jetzt offen. Oder ob du es eher von der wissenschaftlichen Ebene beantworten willst, das lasse ich dir offen. #00:10:29#

GP_2-60#GP_2-60#

GP_2-61#GP_2-61#[Definition_SV][Definiton_Gewalt]GP_2: Ok, das ist ein Hinweis, denn ich hätte jetzt auch geraten zu unterscheiden, ob wir uns der Sache von der wissenschaftlichen fachlichen Warte heranbewegen wollen, dann könnte man die unterschiedlichsten Gewaltbegriffe zunächst erstmal heranziehen, aber da würden wir nicht auf das kommen, was dir auch vielleicht auch wichtig ist, nämlich die praxisorientierte Ebene und wenn du mich danach fragst, kann ich es ein bisschen leichter handhaben. Du sprichst die subjektive Perspektive der Gewalt an und das ist sicherlich eine der Elementaren für meine Arbeit auch. In der Praxis ist es für mich wichtig, dass ich ausgehe von einer Sache. (unv.) Und zwar derjenige oder diejenige, die für sich sozusagen das Gefühl hat, dass ihre Grenzen überschritten werden. Ihre persönlichen Grenzen, ihr Intimraum, aber auch ihre sozialen Grenzen bzw. ihre geistigen, moralischen, ethnischen Grenzen überschritten werden von einem Gegenüber, kann für sich ab einem gewissen Punkt selbst bestimmen, inwieweit diesen Menschen hier Gewalt angetan wird. Wieweit er sich so stark dominiert und beschränkt fühlt in seiner eigenen Ausdrucksweise, in einer seiner eigenen Freiheit der Ausdrucksweise, der eigenen Lebensführung, dass dieser Mensch für sich selber definieren kann und sagen: Das geht zu weit, hier wird mir sozusagen Macht angetan, hier wird mir Gewalt angetan. Und das ist für mich glaube ich der zentrale Parameter, wie weit jemand hier dies für sich erklärt, dies für sich wahrnimmt und hier an dieser Stelle auch Handlungsbedarf sieht. Das ist für mich ein wichtiger Ausgangspunkt, viel wichtiger, als wenn man jetzt den theoretischen Gewaltbegriff anlegen würde auf eine Situation und sich verzetteln würde in der Frage: Ist das jetzt wirklich Gewalt - ja oder nein. Viel wichtiger ist für mich, ob der Mensch sozusagen leidet unter der Situation, ob er einen Handlungsbedarf sieht, ob er Not sieht, ob er Hilfe signalisiert. Ob er Hilfsbedarf signalisiert. Und das ist für mich ein Punkt, wo man unter Umständen auch zu dem Thema Selbstverteidigung vordringen kann. Schlichtweg natürlich vor allem dann, wenn die physische Ebene des Konfliktes erreicht oder begangen wird, dann steht für mich unter Umständen halt auch die Notwendigkeit, sich körperlich verteidigen zu müssen, eine Rolle. Das wäre für mich ein wichtiger Ausgangspunkt. Der Parameter ist aber ganz klar derjenige, der liegt in jedem selber. Jeder für sich selbst bestimmt, inwieweit er sozusagen hier Not hat und der Hilfe bedarf. #00:12:49#

GP_2-62#GP_2-62#

GP_2-63#GP_2-63#

I: *Ok, gut. Ist es für dich, wenn du jetzt weiter siehst im Interviewleitfaden sind da so Sachen, (...) wo du sagst, da will ich mich mehr aufhalten, da will ich mich weniger aufhalten? Meine nächste Frage wäre zu Fakten und Statistiken zu Gewalt. Was sind da für dich wesentliche Fakten und Statistiken zu Gewalt, die man in Selbstverteidigungs- und Gewaltpräventionsangeboten berücksichtigen kann oder soll?* #00:13:47#

GP_2-64#GP_2-64#

GP_2-65#GP_2-65#[Definiton_Gewalt]GP_2: Ich glaube also, wenn wir jetzt auf dieser doch auch theoretischen Ebene sind und uns von der Warte dem Gewaltphänomen zuwenden, ist es glaube ich eine Perspektive aus der Mikrosoziologie von Randall Collins maßgeblich formuliert, der meiner Einschätzung nach einen wichtigen Aspekt mit in diese Diskussion des Gewaltfalls oder der Frage nach Gewalt, der Gewaltentstehung, aber auch der Gewaltbegegnung, der Prävention aufwirft. Das ist der situative Moment, das ist der Aspekt, den er als Mikrosoziologe aufbringt, wenn er sagt: Das, was im Moment passiert, ist das Entscheidende. Viel weniger das, wo der Mensch herkommt, wie er sozialisiert wurde oder wie sein Bildungsgrad ist, aus welcher Gesellschaftsschicht er kommt oder wie er erzogen wurde. Sondern vielmehr ist der Moment entscheidend, in dem Gewalt sozusagen droht zu entstehen, in dem Verhaltensweise drohen zu eskalieren. Ich glaube, das ist ein wichtiger Punkt, der auch bei der Einschätzung von Zielgruppen, mit denen meine Arbeit eine wichtige Rolle spielt. #00:14:53# #00:14:56#

GP_2-66#GP_2-66#

GP_2-67#GP_2-67#[Definiton_Gewalt]GP_2: Es ist natürlich häufig so, dass in dieser Arbeit auch bestimmte Stereotype vorherrschen, bestimmte Gruppierungen, scheinen sozusagen prädestiniert zu sein dafür Täter zu sein, scheint prädestiniert zu sein dafür, Opfer zu sein. Dieser Ansatz von Collins weist auch darauf hin, dass der Moment in dem Gewalthandlung stattfindet, doch viel stärker von den inneren Zuständen und in dem Moment vorherrschenden äußeren Umständen beeinflusst wird. Und dieses beides zusammen genommen gesagt, wäre für mich auch ein wichtiger Punkt in der Arbeit mit Menschen, weniger ihre Biografie, weniger ihre Herkunft, weniger das was man ihnen sozusagen etikettierend zuschreibt aufgrund ihrer Biografie, sondern vielmehr das, was in dem Moment stattfindet auf der inneren Ebene, also auf der Gefühlsebene, auf der mentalen Ebene, auf der Affektebene. #00:15:47#

GP_2-68#GP_2-68#

GP_2-69#GP_2-69#GP_2: Genauso wie das zu dem Zeitpunkt herrschende Drumherum, also die derzeit herrschende Umwelt zu der Situation, sprich Anwesende, sprich räumliche Situation, sprich bestehende Drohszenarien, Zuschauersituation etc. Das ist glaube ich ein wichtiger Punkt, der in Präventionsarbeit, noch in der Vergangenheit zu wenig Berücksichtigung gefunden hat und da schlage ich vor, diesen mikrosoziologischen Blick auf die

Gewaltentstehung zu schärfen, ihn mit einzubeziehen, das ist meiner Einschätzung nach noch zu wenig passiert. Ich versuche das schon seit Jahren bereits in meiner Arbeit, in der Praxisarbeit einzubeziehen, auch mehr in der theoretischen Arbeit, um einfach deutlich zu machen, dass die Einwirkungsmöglichkeiten der Umwelt auf einen potentiellen Aggressor und noch viel größer sind in dem Moment, als man eigentlich denkt. Gewalt auszuüben, heißt es seit Jahren, ist eigentlich leicht. Das schreibt man den Menschen zu, die gewalttätig sind. Probleme zu lösen durch Gewalt scheinen leicht zu sein. Das scheinen leichte Wege zu sein. Das ist so ein geflügeltes Wort, was ich heute anders sehe, denn gewalttätig zu sein ist alles andere als leicht. Man muss sich vor Augen führen woran das liegt. Und dieses Gewalttätig sein, das man den potentiellen Tätern oft zuschreibt, bedarf doch bestimmter Handlungsstrategien und Überwindung von bestimmten inneren Grenzen und Hürden, sprich Ängste. #00:17:08#

GP_2-70#GP_2-70#

GP_2-71#GP_2-71#[Definition_GP]GP_2: An der Stelle können wir Präventionsmaßnahmen ansetzen, da können wir aber auch situationsbezogene Maßnahmen ansetzen. Sprich halt auch derjenige, der in der Verteidigungssituation sich befindet, sollte mit diesem Wissen sozusagen in die Situation hineintreten. Das ist Wissen um Psychologie, Wissen um Affektverhalten, das ist aber auch Wissen um die Rolle von Drohverhalten und von Provokationen. Und das sind Dinge, die sehr praxisorientiert sind, aber in der Mikrosoziologie seit geraumer Zeit immer bei den Vertretern Collins thematisiert werden, die ich meiner Einschätzung nach auch sehr potenzialreich sehe und die noch mehr ausgearbeitet werden sollten in der Frage zur Selbstverteidigung. #00:17:46#

GP_2-72#GP_2-72#

GP_2-73#GP_2-73#

I: *Und würdest du das jetzt in der primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention ähnlich sehen, dass sozusagen dieser Moment wichtig ist, und neben der Sozialisation steht so ein bisschen? (...) Weißt du was ich meine?*

GP_2-74#GP_2-74# #00:18:22#

GP_2-75#GP_2-75#

GP_2-76#GP_2-76#GP_2: Nein. #00:18:22#

GP_2-77#GP_2-77#

GP_2-78#GP_2-78#

I: *(lacht) Weil du gesagt hast, der Moment ist entscheidend oder auch die Situation ist entscheidender als die Sozialisation. Und ob du da jetzt für die primäre, sekundäre und tertiäre Gewaltprävention das gleich begründen würdest oder gleich sehen würdest. #00:18:47#*

GP_2-79#GP_2-79#

GP_2-80#GP_2-80#[Definition_GP]GP_2: Ich glaube, ich verstehe was du meinst. Nur ist natürlich diese Differenzierung zwischen primär, sekundär und tertiär auch eine modellhafte Beschreibung von verschiedenen Phasen der Gewaltprävention und ist nun natürlich Gewalt, Erklärung von Gewaltverhalten oder Erklärungen von Dynamiken zur Gewalteskalation nicht gleichzusetzen, völlig kongruent mit den drei Ebenen der Gewaltprävention. Da kann man natürlich Kongruenz herstellen und versuchen Dinge zu übertragen, aber das Ganze ist ein Kontinuum. Modelle kranken auch häufig natürlich daran, dass sie auch sozusagen der Realität nicht immer gerecht werden. Mir fehlt z.B. auch bei dem Modell der Dreiteilung: primär, sekundär, tertiär, auch zum Beispiel noch der Aspekt der Früherkennung. Man kann sozusagen auch diese Phase noch vorschalten, bevor man präventiv aktiv wird bzw. der Phase zwischen primär und sekundär könnte man auch Früherkennung noch miteinbeziehen. Das geht mir da, da greift dieses Modell z.B. zu kurz. Und letztendlich wäre auch für den situativen Aspekt der Gewalthandlung die dritte Ebene, die tertiäre Ebene weniger relevant, weil da geht es um die Nachbereitung, da ist das Kind in den Boden gefallen, da geht es darum, zu deeskalieren bzw. da geht es auch darum, sicher zu stellen, dass Gewalthandlungen sich nicht wiederholen. #00:20:01#

GP_2-81#GP_2-81#

GP_2-82#GP_2-82#[Definition_SV][Definition_GP]GP_2: Da greift dann auch dieser mikrosoziologische, momentbezogene Begriff zu kurz, ganz einfach, weil der sich fokussiert auf die konkrete Handlung des Gewalttreibenden bzw. denjenigen, der sich verteidigt. Das was danach passiert ist an der Stelle weniger relevant. Für die Gewaltprävention nicht wenig relevant, aber für meine Perspektive gerade auch mit Blick auf Selbstverteidigung. Da ist es für mich wichtig, darauf zu schauen, wie kann ich den Moment steuern, lenken, gestalten, wie kann ich in dem Moment wirksam bleiben. Wenn mir das nicht gelingt und die Gewalthandlung ist erfolgt, ok, dann greift vielleicht eine tertiäre Ebene der Prävention, sprich die Nachbereitung oder die Aufarbeitung. Wäre für mich aber jetzt weniger wichtig, das liegt mehr in einem anderen Bereich. Grundsätzlich würde ich auch weniger von diesen drei Ebenen ausgehen, sondern für mich wäre, wenn es um das Thema Selbstverteidigung geht, der konkrete Moment, die konkrete Handlung, in dem aggressives Verhalten, grenzüberschreitendes Verhalten, schädigendes Verhalten, die Ebene der Bedrohung, der Drohung überschreitet und in ganz konkrete Gewalthandlungen mündet. Der ist für mich viel entscheidender, weil da heißt es, sich Gedanken darüber zu machen, wie kann ich handeln, wie kann ich abwehren, wie kann ich die Situation so beeinflussen, dass es dabei gar nicht erst eskaliert und ich zum Opfer werde. Das wäre mein ganz enger Fokus. Alles was davor und was danach passiert, kann auch zum Teil in Maßnahmen zur Selbstverteidigung in der Kürze nicht aufgearbeitet werden bzw. vorbereitet werden. Da würde ich auch versuchen in meinem Projekten besonderen Fokus zu setzen auf diesen Moment. Und nicht, das was lange davor und das, was lange danach stattfindet. Das müsste Thema und Inhalt von anderen Maßnahmen sein. #00:21:58#

GP_2-83#GP_2-83#

Dar. 48: Exemplarische Extraktionstabelle der Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Gewalt (Definitionen, Formen, persönliche Wahrnehmung)“²

Sachverhalt	Wirkungen	Handlungen	Geltungs- bereich	Quelle
K_1				
Gewalt beginnt bei kleinen Formen (verbal), muss nicht körperlich sein, auch geistig unterdrücken	geistige Gewalt ist eher legitimiert, aber kann häufig grausamer sein als körperliche Gewalt		alle	\K_1-251\
Unterscheidung: geistige Gewalt, körperlich, sexualisiert (v.a. durch Männer, auch manche Frauen als Täterinnen)	Gewalt überall präsent, jeder betroffen von Rand- oder Kernzone von Gewalt	Chef zwingt zu Überstunde, Eltern geben Kind Schlag	alle	\K_1-255\
Gewalt geht meist von denen aus, die Macht haben (z.B. Job), aber auch auf gleicher hierarchischer Ebene			alle	\K_1-258\
Kinder 6-10 Jahre: sexualisierter Gewalt durch Erwachsene gleichermaßen ausgesetzt, Mädchen öfter betroffen, aber auch Buben	(Situation)		Kinder Grundschule	\K_1-262\
je älter Kinder, umso mehr Buben sind Täter im Vergleich zu Mädchen, aber auch Mädchen dabei	(Situation)	z.B. Happy Slapping, Filmen von Prügelorgien	Kinder und Jugendliche	\K_1-262\
Gewalt beginnt, wenn ich eine Berührung nicht will, muss nicht aggressiv sein, an Händen ziehen oder an Geschlechtsstellen berühren, kann auch Streicheln sein	(Situation)	Streicheln, unangenehmes Berühren, in Straßenbahn reibt sich jemand an mir, auf Busen greifen, zwischen Beine, auf Popsch, Anstarren	Kinder und Frauen	\K_1-377\ \K_1-475\
geistige Gewalt erst sehr spät erkennbar: z.B. Mobben im Beruf, bei Kindern wechseln Rollen - gegenseitiges Mobben	GP: Kinder müssen lernen Gewalt zu erkennen, faires Raufen hat auch mit Gewalt zu tun, aber pädagogisch wertvoll (Situation)	Spielstein wegnehmen, „Das ist mein bester Freund, das ist nicht mein Freund“	Erwachsene und Kinder	\K_1-377\

2 Es wurden von den 720 Seiten Transkript insgesamt 152 Seiten Extraktionstabellen erstellt. Jede eigene Kategorie wurde in einer eigenen Extraktionstabelle erfasst. Die angeführte Extraktionstabelle wurde für die untersuchte Kategorie „Subjektive Sichtweisen von Gewalt (Definitionen, Formen, persönliche Wahrnehmung)“ erstellt. In einer Extraktionstabelle wurden die wesentlichsten Inhalte aus den Transkripten paraphrasiert und zu den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Insgesamt wurden 11 unterschiedliche Extraktionstabellen für die 11 unterschiedlichen untersuchten Kategorien erstellt. Aus Platzgründen wurde entschieden nur ein Beispiel einer Extraktionstabelle im Anhang anzuführen. Wenn Interviewpassagen zu mehr als einer Kategorie zugeordnet bzw. in mehr als einer Extraktionstabelle vermerkt wurden, ist dies in der Extraktionstabelle in Klammer unter der Spalte „Wirkungen“ vermerkt: z.B. (Situation) steht für eine zusätzliche Zuordnung dieser Textpassage zu der Kategorie „Benannte Gefahrenorte, Gefahren- und Gewaltsituationen“.

K_2				
Gewalt ist eindeutig: grundlos, mutwillig schlagen, treten, irgendetwas im Programm da oben funktioniert nicht; Unterschied zu Aggression: Tier nie gewalttätig, sondern aggressiv: aggressore lateinisch: "nach außen tragen", Überlebenswillen nach außen tragen ist nichts Schlechtes		Aggressivität: Nackenhaare aufstellen, Zähne fletschen; Usain Bolt 100m Lauf + Messi vor Tor aggressiv	alle	\K_2-36\
K_3				
Gewalt ist eine Definitionsfrage, in verbaler Hinsicht genauso, Grenzen von jemandem anderen überschreiten	Selbstverteidigung: körperlich abgrenzen, Selbstbehauptung schon vorher: emotionale Ebene		alle	\K_3-20\
Fem_1				
5 Phasen der Gewalt: 1. Planungsphase aller Einzelheiten, 2. Aufbau-phase: Auswahl, Suche, Verfügbarkeit von Frau oder Mädchen, 3. Testphase: Annäherung, um Gegenwehr zu testen, 4. Isolationsphase: Alleinsein kreieren, 5: körperliche Gewalt	in diesen 5 Phasen habe ich 4 Chancen bevor körperliche Gewalt passiert: im Frühstadium erkennen und stoppen durch Einstellung, Körperhaltung, Atmung, ...	Alleinsein kreieren: z.B. frühmorgens alleine zum Arzt bestellt, gemeinsame Dienstreise, in einsame Gegend verschleppen	Frauen und Kinder	\Fem_1-20\
Gewalt ist Ausübung von Macht gegenüber jemandem anderen; hat gesellschaftliche Funktion, wird benutzt auf politischer Ebene, um andere in untergeordneter Position zu halten; Gewalt ist Muskel hinter dem Patriarchat	(Z) Der „Muskel“ Gewalt lässt uns in Angst und unorganisiert und nicht in Lage uns zu wehren; auch auf politischer Ebene	feministische SV richtet sich gegen verschiedene Formen der Gewalt: gegen schwarze Menschen, Migrant*innen, Flüchtlinge, Frauen, Kinder	alle	\Fem_1-34\
sexistische Gewalt nicht weniger geworden in letzten 30 Jahren, rassistische Gewalt kommt immer in „Auf- und -Ab-Wellen“	keine Veränderung der Gewalt, die Geschichten bleiben die gleichen, ist niederschmetternd (Z)		Gewalt gegen Frauen und rassistische Gewalt	\Fem_1-421\
Fem_2				
Gewalt hat meist mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu tun, auch bei individueller Gewalt, Einengung, Niedermachung, Abwertung, Formen: psychische, körperliche Gewalt			alle	\Fem_2-24\
Gewalt = jemanden kontrollieren, unterordnen, einschränken; Interessen durchsetzen; nicht gemeint sind: positive Formen, z.B. wütend sprechen zur Verteidigung oder ungewollte Verletzungen	ungewollte Verletzungen können dennoch als Gewalt empfunden werden	z.B. eigene Meinung mit System durchsetzen durch "ausflippen", zornig sein - dort beginnt schon Gewalt und Herrschaftssystem	alle	\Fem_2-24\

Herstellung von Hierarchie: nicht nur eigenen Raum schützen und verteidigen oder Kräfteressen, sondern Machtmittel einsetzen	Selbstverteidigung und Gewalt ist etwas anderes	Herrschaft Täter in Frage stellen bei Frauen-SV, manchmal ungerechtfertigterweise als Gewalt empfunden	alle	\Fem_2-57\
Unterschied ob gleichwertiges Verhältnis oder klares Machtverhältnis	falsche Definition Gewalt: Wer Herrschaft ausübt, nennt ein „Grenzen ziehen“ oder in Frage stellen von Herrschaft, Gewalt, Selbstverteidigung = „gewalttätig“?		alle	\Fem_2-67\
Zurichtung von jungen Frauen: Bemerkungen über ihren Körper, Bewertungen von Körperaussehen, Lächeln, Benehmen gepaart mit unheimlichem Sexismus, Verachtung und Abwertung	von klein auf gewöhnt, dass Aussehen wichtiger Teil deiner Identität; junge Frauen nicht nur innerhalb Familie betroffen, sondern vom gesamten patriarchalen System; ab gewissem Alter nicht mehr von Außenblick so erziehbar, zurichtbar (Z) (Situation)	feministische SV-Kurse wichtig für diese Altersgruppe	junge Frauen	\Fem_2-176\
strukturelle Gewalt: immigrierte Frauen ohne Mann erhalten schwerer eigenständiges Aufenthaltsrecht	keinen Status, kaum Rechte, Gewalt in Beziehungen potenziert (Situation)		Emigrierte Frauen	\Fem_2-178\
strukturelle Gewalt: Frauen mit Behinderung bei Vormundschaft im Strafgesetzbuch bis in 90-er festgelegt > wenn Täter Frau vergewaltigt und dann heiratet > Straffreiheit	Entmündigung und Zurichtung von Frauen (Situation)		Frauen mit Behinderung	\Fem_2-178\
strukturelle Gewalt: Vergewaltigung in Ehe erst 1990 strafrechtlich anerkannt aufgrund von hartem Kampf der Frauenbewegung; Gewalt an Frauen an Strukturellem sichtbar	wir sind weit entfernt, wenn Frau sagt, sie will nicht und trotzdem Gewalt erfährt, das als Gewalt zu begreifen, auch wenn rechtlich Dinge bereits erkämpft (Z) (Situation)		Frauen	\Fem_2-178\
Backlash-Phänomen: Gang und Gebe, dass Frauen wegen Meineid und falscher Zeugenaussage angeklagt, wenn Täter mangels Beweisen freigesprochen	hohe Strafen für Frauen, Frauen per Gesetz erzogen, den Mund zu halten, Wiederherstellung der patriarchalen Normalität durch Unterstellung Lüge (überprüfen) (Z) (Situation)	Aussagen des Notrufs: verstärkt Anzeigen wegen falscher Zeugenaussagen bei Gewalt gegen Frauen	Frauen	\Fem_2-179\
auch Frauen können Täterinnen sein, Mitäterschaft und bewusstes Wegschauen und Täter schützen ist Gewalt	Austausch unter Frauen ist wichtig, das sichtbar zu machen (Situation)		Frauen	\Fem_2-483\
Gewalt und sexuelle Ausbeutung gegen Frauen ist für manche Männer geil	männliche Sexualphantasien gehen los: in sexistischer Gesellschaft ist Gewalt gegen Frauen geil (Z) (Situation)	Film mit Vergewaltigung gesehen, selbst sehr betroffen, drei 18-Jährige meinen dazu: „So eine scharfe LiebhaberIn“	Männer	\Fem_2-490\

Frauen, die Gewalt und Vergewaltigungen öffentlich machen, schlagen oft weiterer Sexismus und Pornografisierung entgegen	(Z) nach massiver erfahrener Gewalt > erneute Gewalt durch Öffentlichkeit ausgesetzt; „Pornografie ist Gewalt gegen Frauen“ (Situation)	„Das ist ja Pornographie, was du da öffentlich berichtest, das ist echt geil.“	Frauen	\Fem_2-490\
Statistiken: Großteil der Frauen, die an sexistischer Gewalt am Arbeitsplatz leiden, gehen selbst; nur minimal verbessert	auch wenn Frau Verfahren gewinnt, wer bleiben darf > ist nicht in herrschaftsfreiem Raum (Z) (Situation)		Frauen	\Fem_2-721\
Fem_3				
„Gewalt“ - mittelhochdeutsch: „etwas mit den Händen nehmen“; Begriff für mich aber negativ konnotiert: das Umfeld eines anderen nicht respektieren und hineinmarschieren; verschiedene Ebenen: psychisch, physisch, verbal			alle	\Fem_3-55\
strukturelle Gewalt auch eine Form der Gewalt			alle	\Fem_3-63\
LP_1				
wissenschaftliche Perspektive: Was sind Ursachen, dass in Gesellschaft Individuen immer wieder durch Gewalt bewegt? Körperliche Gewalt in öffentlicher Wahrnehmung dominant, tatsächlich viel subtilere Formen von Gewalt	persönliche Wahrnehmung stimmt oft nicht mit Realität überein	Auseinandersetzen mit Prävalenzraten: Ist Gewalt gestiegen oder nicht? Was bedeutet Gewalt? Welche Formen gibt es?	Alle	\LP_1-52\
produktive Funktion von Gewalt: z.B. in Schule strukturelle Form von Gewalt in Form von Verhaltenseinschränkungen, Monopolisierung von Gewalt im Staat, Definition von Gewalt nach Galtung	Gewalt hat eine bestimmte Funktion, um Prozesse am Laufen zu halten		alle	\LP_1-53\
öffentliche Gewaltwahrnehmung im Laufe der Zeit verändert: nicht nur mehr körperliche Gewalt, auch z.B. Bullying als Gewalt definiert			alle	\LP_1-256\
Gewalt ist soziales, kulturelles Konstruktionsphänomen, Gewaltwahrnehmung subjektiv; was als Gewalt definiert wird in Kulturen unterschiedlich > differenziertes Gewaltverständnis	(Z) abseits kultureller bzw. historischer Unterschiede unterschiedliche Erlebnisperspektive von Gewalt + kulturell unterschiedliche Hemmschwellen, Toleranz, Akzeptanzschwellen impliziert	MMA Kämpfer sieht intensive körperliche Auseinandersetzung + Außerstehen der empfindet als brutale Gewalt; Zuschauer Boxkampf empfindet anders als Boxer; in unserem Kulturkreis als Gewalt definiert in anderen Kulturkreisen gar nicht als Problem gesehen Frag zu Kursbeginn: Was ist eigentlich Gewalt?	alle	\LP_1-281\

nicht Stereotype verstärken durch Betonung kultureller Unterschiede, sondern differente Perspektiven unterschiedlicher Akteure; Insistieren auf kulturellen Unterschieden problematisch, weil Wertungen folgen	(Z) unsere Sicht von Gewalt für selbstverständlich gehalten, andere abgewertet	eingefleischter Fußballfan empfindet bei Bundesliga-spiel harmlose Atmosphäre bei Platzlauf im Stadion, von Mutter mit Kind extrem bedrohlich empfunden	alle	\LP_1-284\
wichtig in GP: Was auch immer Täter getan hat ist auch Produkt von Sozialisation + Erziehung, bestimmter Kreis, Familie, Prägungen, ...	Wer verstehen will, warum Täter Gewalt ausüben, muss auch Kontext verstehen; (Def_GP)	fallbezogenes Analysieren von Gewalt, statt grobschlächtiger Kategorien wie Kultur A und Kultur B,	alle	\LP_1-284\
LP_2				
Macht/Gewalt ausüben mit der Intention und Absicht jemanden zu verletzen, nicht nur aus Versehen			alle	\LP_2-20\
Formen: verbale, soziale, psychologische, physische Gewalt, gewaltvolle Sprache, Kriminalität im Internet, Cyberbullying			alle	\LP_2-25\
LP_3				
selbst konfrontiert mit: körperlicher Gewalt, Gewalt mit Waffen, verbaler Gewalt, Beleidigung			eigene Person	\LP_3-24\
Gewalt gegen Behörde/ Polizei sehr unterschiedlich zu Zivilpersonen; Gewalt gegen Polizeibeamte in Kriminalstatistik nachlesbar			Polizei - Zivil	\LP_3-48\
GP_1				
„Was verstehen wir unter Gewalt“ - unterschiedlich bei Personen	für erfolgreiche GP ist Voraussetzung + Basis, dass alle Beteiligten gleiche Definition + Verständnis von Gewalt haben		GP	\GP_1-83\
Gewalt ist, wenn Gegner schwächer und Schädigungsabsicht besteht			GP	\GP_1-99\
über strukturelle Gewalt wird oft nicht geredet, Patriarchat	macht Auflösen noch schwieriger (Geschlechtsrollen)	Frage stellen: „Bin ich nicht eigentlich auch struktureller Gewalt ausgesetzt als Frau?“	Frauen	\GP_1-120\

GP_2				
komplexe Frage nicht in Kürze beantwortbar, Gewalt eindeutig zu definieren schwierig, auf bestimmte Formen begrenzen, differenzieren zwischen Aggression und Gewalt bzw. erwünschte + unerwünschte Form von Gewalt, verschiedene Präventionsebenen unterscheiden, wissenschaftliche oder praxisorientierte Perspektive möglich				\GP_2-49\
subjektive Perspektive: Gefühl, dass persönliche (Intimraum) oder soziale, geistige, moralische, ethische Grenzen überschritten von Gegenüber; sich dominiert, beschränkt fühlen in der eigenen Freiheit, der Ausdrucksweise, Lebensführung, sodass Handlungsbedarf gesehen	wichtiger als theoretischer Gewaltbegriff ist, ob Mensch leidet + Handlungsbedarf sieht + Hilfsbedarf signalisiert;	„Das geht zu weit, hier wird mir Macht, Gewalt angetan“		\GP_2-61\
jeder bestimmt für sich selbst, was Gewalt ist + ob Not besteht bzw. ob Hilfe nötig;				\GP_2-61\
Mikrosoziologe Randall Collins: Frage nach Gewaltentstehung + GP – situativer Moment, in dem Gewalt zu entstehen + eskalieren droht, ist entscheidend, weniger, wo Mensch herkommt bzw. wo sozialisiert ist, Bildungsgrad, Gesellschaftsschicht	wichtige Rolle bei Einschätzung von Zielgruppen in GP: Zusammenwirken von inneren Zuständen + im Moment vorherrschende äußere Situation			\GP_2-65\
bestimmte Stereotype, bestimmte Gruppen scheinen prädestiniert als Täter, aber weniger Biografie, Herkunft etikettierend zuschreiben, sondern was im Moment stattfindet auf emotionaler, mentaler + Affektebene				\GP_2-67\
Erklärung, warum Affektsituation + Moment wichtig: Prämisse 1: häufig Meinung, dass Gewalt eine einfache Lösung + leichte Verhaltensweise: 1. gewalttätig sein ist alles andere als leicht, 2. viele Konflikte enden nicht gewalttätig, in meisten Situationen De-eskalation, bleibt auf Ebene von Drohung, Provozieren, Poserverhalten;	(Z) (Ursachen Gewalt) Gewalt fällt nicht leicht (Z) ritualisierte Prozesse können häufig „abgebogen“ werden, damit nicht gewalttätig entgegengesetzte Prämisse als jene, die jahrelang in Gewaltforschung vorherrscht	Fehlmeinung: „Wenn man nicht mehr weiter weiß, ist Gewalt die leichteste Lösung.“		\GP_2-180\

Prämisse 2: Grundvoraussetzung, auf der wir handeln: Mensch ist soziales Wesen + auf funktionierende soziale Situationen + gelingendes Sozialverhalten angewiesen, Masterplan des Menschen ist sozial sein, nicht andere verletzen, vernichten; Gewalthandeln ist gegen Natur des Menschen, gegen erwünschtes soziales Verhalten, daher große Angst vor eigener Gewalt, muss man erst überwinden, Strategien + große Anstrengung nötig	(Z) (Z) Mensch ohne Sozialität wäre nicht lebensfähig; Gewalt fällt alles andere als leicht; jemanden schlagen ist mit Angst + Anstrengung verbunden, kann man förmlich sehen + diagnostizieren wie innere Anspannung + Angst überwunden werden muss + erst dann in Gewalt mündet; (Ursachen Gewalt)	z.B. Fußballfans, Gewalt, Einzelner setzt Gruppen in Gang; große Gruppe zögert noch: „Werde ich gewalttätig oder nicht?“ nicht weil Folgen befürchtet, sondern weil erst Hürde zu Gewalt überwunden werden muss		\GP_2-189\
Prämisse 3: meiste Menschen, die gewalttätig, keine kompetenten Gewalttäter, sondern Dilettanten im Umgang mit Gewalt	(Z) kompetent gewalttätig werden ist selten + schwer	Wo kommt Gewaltverhalten her? Wie kann man es deuten?		\GP_2-190\
Gewalt fällt nicht leicht, weil Mensch ohne gesunde, gelungene, soziale Umwelt alleine nicht lebensfähig; Sozialität Grundvoraussetzung für Zusammenleben, daher nötig, Ängste zu überwinden, wenn Gewalt im Raum	(Z) ist Gegensatz zu „Gewalt liegt in unserer Natur“ > verändert Blick auf gesamte Situation, Zielgruppe, potentielle Täter + Opfer > Auswirkung auf Präventionsstrategien			\GP_2-194\
Risikogesellschaft, in der gewalttätiges Verhalten teils Anerkennung in Gruppe + Gesellschaft bringt: machtvoll als Gewinner hervorgehen + aktiv Gewalt ausüben; durch Wegfall tradierter Qualifikationsmuster begeben sich Menschen auf Suche nach Anerkennung + Wertschätzung individueller Leistung; „Kämpfen“ spielt immer Rolle eigene Biografie zu gestalten + neu zu schreiben; Kampf + gewalttätiges Handeln hat Ansätze in gesellschaftlichen Bedingungen des Suchens nach Risiko	(Z) Attraktivität von Kampfsport in Anerkennungsmoment begründet, im Sinne ‘rites de passage’ aus Kampfsituation neu hervorgehen, nach Kampf sind Dinge nicht wie vorher (egal ob Sieger oder nicht) vom Kämpfen zum gewalttätigen Handeln kleiner Schritt - gewalttätiges Handeln hat Ursprung in gesellschaftlichen Bedingungen	erwünschtes, erforderliches, gewalttätiges Handeln unter Regeln im Wettkampf versus echter Kampf jenseits von Sport mit besonderer Schwere + Gefahr; beide Felder Suche nach Risikoerleben: z.B. jugendliche Fußballfans, die Spaß an Macht und Gewalt in Gruppe haben, sich stark fühlen + Kampfsport		\GP_2-457\

Ex_1				
Aufzwingen des eigenen Willens gegenüber anderen mit Einsatz oder Androhung von physischen Beeinträchtigungen, immer physischer Aspekt, oft setzt Macht Gewaltausübung voraus	Gewalt ist mehr als Macht		Militär	\Ex_1-49\
Formen von Gewalt: legale und legitime Gewalt, Staat Gewaltmonopol im Sinne legaler Ausübung; es gibt Grenzbereich des Legitimen: Staat rechtlich nicht ganz sauber, aber eigenes bonum commune steht dem eines anderen Staates gegenüber, etwas tun, weil man es subjektiv für richtig hält + Willen aufzwingen	„legitim“ ist Grenzbereich zwischen Legalem und Un-erlaubtem, zwischen was ich darf und was ich will	abseits des Legalen etwas aus legitimen Gründen tun, z.B. zur Durchsetzung von Interessen, für schützenswerte Güter zu Gewalt greifen	Militär	\Ex_1-52\
Unterscheidung individuelle und kollektive Gewaltausübung			Militär	\Ex_1-52\
heute spricht man nicht mehr von „Krieg“, sondern von „bewaffneten Konflikten“			Militär	\Ex_1-52\
Gewalt ist unvermeidlicher, unverhinderbarer Teil des menschlichen Lebens; Ziel: versuchen durch Regeln, Organisationsformen und staatliche Aufsicht Gewalt zwischen Staaten, Gruppen, in Familie, ... zu beherrschen	(Z) gewaltfreie Gesellschaft ist kein Ziel, sondern eine Illusion: Gewalt wird es immer geben, es geht darum, sie zu ordnen (Def_GP)		Alle	\Ex_1-72\
Kriegsvölkerrecht regelt, welche Formen von Gewalt erlaubt oder verboten, aber verbietet Gewalt nicht per se; völliges Ende bewaffneter Konflikte nicht möglich, daher Mindestforderungen der UNO	(Z) (Z) deeskalierend, weil nicht so viele Menschen in Bevölkerung von Sterben betroffen (Def_GP)	„Tut zumindest das, das und das nicht“: z.B. Einsatz von Kindersoldaten, bestimmter Waffen, Verwendung bestimmter Bevölkerungsgruppen	Militär, UNO	\Ex_1-76\ \Ex_1-154\
„Kriegsvölkerrecht“ heißt heute „humanitäres Völkerrecht“	(Z) (Def_GP)		Militär, UNO	\Ex_1-76\

