

Fakultät für
Angewandte
Sozialwissenschaften



HOCHSCHULE
FÜR ANGEWANDTE
WISSENSCHAFTEN
MÜNCHEN

Schule als Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen am Beispiel einer ausgewählten luxemburgischen Sekundarschule

School-based prevention against intimate partner violence
based on the example of a selected secondary school
in Luxembourg

Bachelorarbeit

Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften
der Hochschule München
Studiengang: Soziale Arbeit
SoSe 2020

Name:	Joyce Weis
Fachsemester:	8
Matrikelnummer:	28881616
E-Mail-Adresse:	joyceweis@live.fr
Erstgutachterin:	Prof. Dr. Constance Engelfried
Zweitgutachter:	Norbert Schindler
Ort und Datum der Abgabe:	München, den 13.06.2020

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit war es, einen effizienten und ganzheitlichen Mehr-Ebenen-Ansatz zur Prävention gegen Gewalt in Paarbeziehungen an Sekundarschulen zu entwickeln und diesen beispielhaft an der Ganztagssekundarschule Lycée Ermesinde Mersch in Luxemburg zu integrieren. Die Arbeit liefert schulischen Fachkräften – insbesondere Sozialpädagog*innen – Hintergrundwissen zur Problematik und Anregungen, wie sie aus ihrer Sekundarschule eine Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen machen können. Mittels einer detaillierten Literaturanalyse und kritischen Auseinandersetzung mit Forschungen zur Problematik, ihrer Machtfrage, ihrem inne liegenden Geschlechterverhältnis, ihrer Ausformung in Beziehungen Jugendlicher und schließlich ihren Risiko-, Schutzfaktoren und Erklärungsmodellen, konnte ein Modell zur „Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen“ entwickelt werden. Dieses Modell fasst die wichtigsten Ansätze und Maßnahmen von Prävention gegen Gewalt in Paarbeziehungen an Sekundarschulen zusammen: 1) in neun Kategorien klassifizierte Präventionsmaßnahmen 2) die „Whole School Approach“ als umgebendes Konzept 3) die Zusammenarbeit und Mitwirkung aller Fachkräfte der Schule. Die theoretische Implementierung der in diesem Modell festgehaltenen Maßnahmen am „Lycée Ermesinde Mersch“ verdeutlicht die Potenziale von Ganztagsschulen und ihre besondere Eignung für schulbasierte, ganzheitliche Prävention gegen Partnergewalt. Die damit einhergehende Verantwortung, die schuleigenen Möglichkeiten zur Reduzierung der Gewaltproblematik auszuschöpfen, muss insb. von den Sozialpädagog*innen an Schulen – gemäß ihres Tätigkeitsprofils – wahrgenommen werden.

The aim of the present bachelor thesis was to develop an efficient and holistic multi-level prevention approach against intimate partner violence for secondary schools and to integrate this approach exemplarily at the all-day school "Lycée Ermesinde Mersch" in Luxembourg. The work offers school professionals - especially social workers - background knowledge about the phenomenon and impulses on how to turn their secondary school into a prevention instance against domestic violence. Through a detailed analysis of the literature and critical examination of research on the problem, its question of power, its inherent gender relation, its manifestation in adolescent relationships and finally its risk and protective factors as well as its explanatory models, a model for the "Promotion of healthy and respectful couple relationships in secondary schools" could be developed. This model summarizes the most important approaches and measures of prevention against intimate partner violence at secondary schools: 1) prevention measures classified into nine categories 2) the "Whole School Approach" as the surrounding concept 3) the cooperation and involvement of all school professionals. The theoretical implementation of the measures set out in this model at the "Lycée Ermesinde Mersch" illustrates the potential of all-day schools and their particular suitability for school-based, holistic prevention against partner violence. The resulting responsibility to exploit the school's possibilities to prevent the problem of violence has to be perceived in particular by the school's social workers - according to their professional profile.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	5
Abkürzungsverzeichnis	6
1. EINLEITUNG	7
1.1. Hinführung zum Thema	7
1.2. Problemstellung	8
1.3. Zielsetzung	10
1.4. Fragestellung und Gliederung	11
1.5. Eingrenzung des Themas	12
1.6. Vorgehensweise	13
1.6.1. Methode	13
1.6.2. Vorgehensweise in der Recherche	13
1.6.3. Befunde und Verwertung	14
2. GEWALT IN PAARBEZIEHUNGEN	16
2.1. Relevante Begriffserläuterungen	16
2.2. Zur Problematik	22
2.2.1. Gewalt in Paarbeziehungen - Definition	22
2.2.2. Zum Gewalt- und Machtbegriff	26
2.2.3. Macht, Gewalt, Kontrolle: Die Gewalttypologie von Michael Johnson	30
2.3. Gewalt in Paarbeziehungen im Geschlechterverhältnis	34
2.3.1. Der Mythos der Geschlechtersymmetrie	35
2.3.2. Prävalenz und Ausprägung des Geschlechterverhältnisses	39
2.3.3. Aggression und Gewalttätigkeit in der Geschlechterperspektive	47
2.3.4. Zwischenfazit	49
2.3.5. Bedeutung für die Prävention	52
2.4. Teen Dating Violence – Gewalt in Teenagerbeziehungen	58
2.4.1. Die Problematik	58
2.4.2. Prävalenz	60
2.4.3. Folgen	62
2.4.4. Zwischenfazit	65
2.4.5. Geschlechterverhältnis und Gewalttypologien	66
2.4.6. Risiko- und Schutzfaktoren	70
2.4.7. Das Hilfesuchverhalten Jugendlicher	72
2.4.8. Bedeutung für die Prävention	73
2.5. Fazit Kapitel II	75
3. RISIKO-, SCHUTZFAKTOREN, URSACHEN UND HANDLUNGSBEDARFE	77
3.1. Risiko- und Schutzfaktoren bei Gewalt in Paarbeziehungen	77
3.1.1. Risikofaktoren	78
3.1.2. Schutzfaktoren	98
3.1.3. Resilienz	100

3.2. Ursachen und Erklärungsmodelle.....	104
3.2.1. Historische Theorien.....	105
3.2.2. Biologische Theorien.....	107
3.2.3. Theorien zu Persönlichkeitszügen.....	108
3.2.4. Systemtheoretische Ansätze.....	109
3.2.5. Intergenerationale Transmissionstheorien.....	110
3.2.6. Soziokulturelle Theorien.....	114
3.2.7. Feministische Erklärungsansätze.....	117
3.2.8. Eingrenzungen.....	120
3.2.9. Sozialkonstruktivistische Theorien.....	121
3.2.10. Kriminologische Ansätze.....	124
3.2.11. Mehr-Ebenen-Modelle.....	126
3.2.12. Fazit: Theoretische Ansätze und Modelle.....	135
3.3. An Sekundarschulen umsetzbare Handlungsbedarfe.....	138
3.3.1. Handlungsbedarfe.....	138
3.3.2. Fazit.....	159
3.4. Fazit Kapitel III: Vorstellung eines zusammenfassenden Modells.....	160
<u>4. SCHULE ALS PRÄVENTIONSINSTANZ</u>	<u>167</u>
4.1. Aufträge und Verantwortungen von (Ganztags-)Schulen.....	167
4.2. Das Schulsystem in Luxemburg und das Lycée Ermesinde Mersch.....	176
4.2.1. Das luxemburgische Schulsystem.....	176
4.2.2. Das „Lycée Ermesinde Mersch“.....	178
4.2.3. Zwischenfazit.....	185
4.3. Das LEM als Präventionsinstanz.....	186
4.3.1. Ganzheitlichkeit - Whole School Approach.....	186
4.3.2. Information und Sensibilisierung.....	191
4.3.3. Gleichstellung der Geschlechter.....	195
4.3.4. Förderung der Beziehungskompetenz.....	200
4.3.5. Stärkung der Resilienz.....	204
4.3.6. Peers als Multiplikator*innen, Unterstützende und Bystander*innen erkennen.....	207
4.3.7. Bereitstellung spezieller Dienste und Angebote.....	212
4.3.8. Schule als Schutzraum gestalten.....	216
4.3.9. Schulung aller Fachkräfte.....	220
4.3.10. Sonstiges.....	223
4.4. Fazit Kapitel IV.....	225
<u>5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK</u>	<u>228</u>
5.1. Schlussfolgerung.....	228
5.2. Ausblick.....	232
Literaturverzeichnis.....	235
Quellenverzeichnis.....	253
Anhang.....	256

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: <i>Gewalt-Klassifikationssystem basierend auf der Opfer-Täter Beziehung..</i>	23
Abb. 2: <i>Geschlechtervergleichende Daten zur Viktimisierung durch häusliche Partnergewalt aus der nationalen irischen Gewaltprävalenzstudie</i>	37
Abb. 3: <i>Verteilung der Opfer nach Geschlecht und Alter</i>	40
Abb. 4: <i>Geschlecht der Täter*innen</i>	40
Abb. 5: <i>Dunkelfeld der Gewalterfahrung</i>	42
Abb. 6: <i>Familie und Beziehungen als wichtigste Themen</i>	62
Abb. 7: <i>Wo würden sich Mädchen/Jungen Hilfe in schwierigen Situationen bei Dates/Beziehungen suchen? (Mehrfachangaben)</i>	73
Abb. 8: <i>Intimate Partner Violence Contextual Framework</i>	127
Abb. 9: <i>Integratives Rahmenmodell</i>	129
Abb.10: <i>Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen</i>	161
Abb.11: <i>Das Schulsystem in Luxemburg (J.W.)</i>	177
Abb.12: <i>Sechs Lernfelder des Zusammenlebens</i>	192

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: <i>Schutzfaktoren</i>	99
Tab. 2: <i>Resilienzfördernde Ressourcen</i>	102
Tab. 3: <i>Schulfächer am Lycée Ermesinde Mersch</i>	180

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung	i.S.d.	im Sinne der/des
Abs.	Absatz	i.S.v.	im Sinne von
a. g.	auch genannt	i.V.m.	in Verbindung mit
Anm.	Anmerkung	inkl.	inklusive
Art.	Artikel	insb.	insbesondere
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	J.W.	Joyce Weis
bpb	Bundeszentrale für politische Bildung	LEM	Lycée Ermesinde Mersch
Bsp.	Beispiel	max.	maximal
bspw.	beispielsweise	MEGA	Ministère de l’Egalité entre les femmes et les hommes
bzgl.	bezüglich	MENJE	Ministère de l’Education Nationale, de la Jeunesse et de l’Enfance
bzw.	beziehungsweise	min.	minimal
CEPAS	Centre psycho-social et d’accompagnement scolaires	Mio.	Millionen
CDCP	Centers for Disease Control and Prevention	Nr.	Nummer
d. h.	das heißt	o. ä.	oder ähnlich
DE	Deutsch	S.	Seite
DIJ	Deutsches Jugendinstitut	s.	siehe
EIGE	European Institute for Gender Equality	SEPAS	Service psycho-social et d’accompagnement scolaires
etc.	et cetera	s. a.	siehe auch
evtl.	eventuell	sog.	sogenannt
f/ff	fortfolgend	Tab.	Tabelle
FR	Französisch	TDV	Teen Dating Violence
FRA	Agentur der Europäischen Union für Grundrechte	u. a.	unter anderem
gem.	gemäß	übers.	übersetzt
ggf.	gegebenenfalls	u./o.	und/oder
grds.	grundsätzlich	UBSKM	Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs
Hrsg.	Herausgeber	usw.	und so weiter
IFEN	Institut de Formation de l’Education Nationale	u.v.m.	und vieles mehr
i.d.R.	in der Regel	v. a.	vor allem
IUHPE	International Union for Health Promotion and Education	vgl.	vergleiche
		VieSo	Vie et Société
		WHO	World Health Organization
		z. B.	zum Beispiel
		zit.	zitiert

1. Einleitung

1.1. Hinführung zum Thema

Am „Internationalen Tag gegen Gewalt an Frauen“ (25.11.2019) veröffentlichte das Bundeskriminalamt die aktuellen (Hellfeld-)Statistiken zu Häuslicher Gewalt in Deutschland: Insgesamt wurden 2018 140.755 Personen (Vorjahr: 138.893) Opfer versuchter und vollendeter Gewalt innerhalb einer Partnerschaft, wozu Mord und Totschlag, Körperverletzungen, Vergewaltigung, sexuelle Nötigung/Übergriffe, Bedrohung, Stalking, Nötigung, Freiheitsberaubung, Zuhälterei und Zwangsprostitution gezählt wurden. Frauen bildeten mit 81,3 Prozent die große Mehrheit der Opfer. (Vgl. Bundeskriminalamt 2019a, S.6, 8) Dass in Luxemburg 80 Prozent der Betroffenen nie auf Hilfe zurückgreifen oder Anzeige erstatten (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.55), lässt vermuten, dass die Dunkelfeldzahlen in Deutschland weit höher liegen dürften.

Auch das Großherzogtum Luxemburg ist nicht von Häuslicher Gewalt verschont: Laut der EU-weiten Erhebung der European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), wurde jede fünfte Frau (22 %) in Luxemburg seit ihrem 15. Lebensjahr Opfer physischer und/oder sexualisierter Gewalt seitens ihres/r Partner*in (vgl. Europäische Union 2014, S.17ff). Bei psychischer Gewalt steigen die Zahlen auf 40 bis 49 Prozent an (vgl. Europäische Union 2014, S.19f). Im internationalen Vergleich lag Luxemburg 2017 im Gleichstellungsindex beim Thema sexualisierte und physische Gewalt durch Partner*innen oder anderen Personen mit einem Index von 32,3¹ über dem EU-Durchschnitt (vgl. EIGE 2017, *Country Information*). Bereits vor Jahren erklärte die WHO, und nun auch wieder eine UN-Studie, das eigene Zuhause zum gefährlichsten Ort für Frauen (vgl. García-Moreno et al. 2013; UNODC 2018). Zeitgleich häufen sich Studien die zu belegen scheinen, dass Männer ebenso häufig von Gewalt in Paarbeziehungen betroffen sind als Frauen.

Luxemburg hat in den letzten Jahren unterschiedliche Anstrengungen unternommen, um Häuslicher Gewalt entgegen zu wirken. Neben Gesetzesänderungen bzgl. polizeilicher Interventionsmöglichkeiten und Kooperationen zwischen den Instanzen (vgl. Loi du 8 septembre 2003, Art. I), hat Luxemburg 2011 die Istanbul-Konvention

¹ „A high score in the Gender Equality Index means a country is close to achieving a gender-equal society. However, in the domain of violence, the higher the score, the more serious the phenomenon of violence against women in the country is.“ (zit. EIGE 2017, *Country Information*).

(Original: „Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt“) unterzeichnet und 2018 ratifiziert. Damit hat sich Luxemburg dem Schutz von Frauen und Männern vor allen Gewaltformen in Paarbeziehungen verschrieben: Prävention, Opferschutz, Verfolgung von Täter*innen, Datensammlung und -analyse sowie lokale und internationale Zusammenarbeit müssen seither auf dem Programm stehen (vgl. Council of Europe 2011, S.4f). Des Weiteren hat das luxemburgische Ministerium für Chancengleichheit („Ministère de l’Egalité des Chances“ - MEGA) Häusliche Gewalt neben Prostitution zum vorrangigen Thema im Gleichstellungsplan für den Zeitraum 2015 bis 2018 gemacht (vgl. MEGA 2014, S.6-8; EIGE 2016, S.2). Dass Häusliche Gewalt sowohl in Luxemburg als auch international trotz sich häufender Präventionsbemühungen und Sensibilisierungskampagnen ein aktuelles Thema bleibt, zeigt die Berichterstattung von Ländern aus der ganzen Welt, die Anstiege Häuslicher Gewalt in Zeiten der Covid-19-Pandemie voraussagten und/oder wahrnehmen mussten. So sind nach vielen Jahren Frauenhausarbeit zwar wichtige Veränderungen für Betroffene erreicht worden, von einer Lösung des Problems an sich kann jedoch nicht gesprochen werden.

1.2. Problemstellung

Während meines Pflichtpraktikums in einem Brüsseler Zentrum für Opfer innerfamiliärer und partnerschaftlicher Gewalt wurde ich Zeugin der zerstörerischen Folgen von Partnergewalt sowie der unaufhaltsam, ja fast schon verzweifelten Versuchen der Fachkräfte, der Entstehung von Gewalt in Paarbeziehungen entgegen zu wirken. Demonstrationen, Plakate und One-Shot-Aktionen an Schulen in Form von ein- bis zweistündigen Sensibilisierungen machten den Großteil umsetzbarer Präventionsmaßnahmen aus. Obgleich solche Interventionen aktuell Betroffenen wichtige Informationen und Unterstützungsmöglichkeiten vermitteln sowie den Blick für die Thematik öffnen können, vermögen sie nicht das Phänomen an sich – also die Entstehung von Partnergewalt – zu verhindern. Das Grundprinzip der (chinesischen) Medizin „Ursachenforschung statt Symptombekämpfung“ müsste demnach verstärkt Einzug in Präventionsbemühungen finden: Gewalt in Paarbeziehungen muss an der Wurzel gepackt werden, denn die Linderung ihrer Symptome wird die Auswirkungen zwar mindern, sie auf lange Sicht jedoch nicht verschwinden lassen können. Da es sich bei Gewalt in Paarbeziehungen um ein äußerst komplexes Phänomen handelt, sind Veränderungen und Maßnahmen auf mehreren Ebenen anzudenken und dabei die

gesamte Gesellschaft mit einzubeziehen. Viele dieser Veränderungen, wie etwa ein gesamtgesellschaftliches Umdenken, das Erlernen alternativer Verhaltensmuster und die Verwirklichung egalitärer Geschlechterverhältnisse, können nur mit ausreichend Zeit, Akteur*innen und Maßnahmen angestoßen werden. Obgleich politische Veränderungen und Impulse durchaus notwendig sind, werden sie in folgender Arbeit ausgeklammert und nur diejenigen Maßnahmen in den Blick genommen, welche Soziale Arbeit auf individueller und institutioneller Ebene (an Schulen) anstoßen kann. So stellt sich jedoch die Frage, welche Individuen Zielgruppe der Präventionsmaßnahmen werden sollten.

Geht man bei Gewalt von einem erlernten Verhalten aus, können diesbezügliche Veränderungen am besten in den lernintensivsten Lebensphasen eines Menschen angestoßen werden: in der Kindheit und Jugend (vgl. Buskotte 2007, S.153ff). Ebenso erscheint es sinnvoll, diejenigen in den Blick zu nehmen, welche die zukünftigen Familien und Partnerschaften der Gesellschaft bilden: Jugendliche und junge Erwachsene. In der Überzeugung, dass Lernen und Leben eine Einheit bilden müssen und sich gegenseitig bedingen, wäre eine Kombination aus Theorie und praktischer Anwendung in Präventionsmaßnahmen wichtig. Der einzige Raum, indem das Ausprobieren neu erlernter Handlungsmuster und Haltungen möglich ist und zugleich die genannten Zielgruppen garantiert erreichbar wären, ist die Schule. So schält sich zum einen die Jugendphase als der ideale Zeitpunkt und die Sekundarschule als idealer Ort für Präventionsbemühungen gegen Gewalt in Paarbeziehungen heraus: In der Jugend werden erste Beziehungen eingegangen, stehen viele Entwicklungsaufgaben an, die mit Partnerschaft und Sexualität zusammenhängen, verfestigen sich eigene Haltungen und Werte und werden Kompetenzen fürs Leben erlernt. Es handelt sich also um ein ideales Alter, um gelernte Inhalte gleich im eigenen Leben umzusetzen und auszuprobieren. Die Sekundarschule kann dabei als einzige Institution, die von allen (aktuell in Luxemburg lebenden) zukünftigen Bürger*innen durchlaufen werden muss, den perfekten Rahmen für Präventionsmaßnahmen bieten. Bedenkt man schließlich nochmal die Komplexität der Problematik und die daraus resultierenden Handlungsbedarfe, stellt sich die Frage, ob jede Sekundarschule zur Umsetzung umfassender Präventionsbemühungen geeignet ist. Obgleich diese Frage problematisch ist, da sich jede Schule dieser Verantwortung im Rahmen ihrer Möglichkeiten stellen sollte, weist sie darauf hin, dass nicht alle Präventionsmaßnahmen an jeder Schulen auf gleiche Weise umsetzbar sind. Aus

diesem Grund wurde für folgende Arbeit eine Sekundarschule ausgewählt, die alle Basiskomponenten i.S.v. Strukturen, Werten, Haltungen und Konzepten aufzuweisen scheint, die es brauchen könnte, um umfassende Mehr-Ebenen-Präventionsmaßnahmen umzusetzen und so zu einer Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen zu werden: die Ganztags-Sekundarschule Lycée Ermesinde Mersch (LEM).

Es schälen sich nun zwei Fragen heraus: Wie sieht effiziente, langfristig erfolgreiche Prävention an Sekundarschulen aus, die nicht nur die Symptome, sondern vor allem die Ursachen von Gewalt in Paarbeziehungen angeht? Und wie können die daraus resultierenden Maßnahmen und Handlungsbedarfe am Lycée Ermesinde Mersch umgesetzt und dieses somit zu einer Präventionsinstanz gegen Partnergewalt werden?

1.3. Zielsetzung

Übergeordnetes Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie an Sekundarschulen ein respektvolles, gesundes und gewaltfreies Miteinander in Paarbeziehungen gefördert werden kann, damit die Entstehung von Gewaltdynamiken in Paarbeziehungen reduziert und somit auch körperliche und psychische Folgeschäden bei Frauen und Männern vermieden werden können. Untergeordnetes Ziel dieser Arbeit ist es, Fachkräfte (luxemburgischer) Sekundarschulen mit dem nötigen Hintergrundwissen auszustatten, um eigene, ganzheitliche Präventionsprojekte gegen Gewalt in Paarbeziehungen an Schulen entwickeln zu können, die über Information und Sensibilisierung hinaus gehen. Durch die exemplarische Nutzung des LEM als Präventionsinstanz empfiehlt sich diese Arbeit besonders auch den Fachkräften dieser Sekundarschule.

Folgende Arbeit wird in der Überzeugung geschrieben, dass Prävention gegen Gewalt in Paarbeziehungen nur dann sinnvoll ist, wenn ein umfangreiches Verständnis für das Phänomen besteht und sich dem Problem mit einer ganzheitlichen Perspektive angenommen wird. Folgend müssen notwendige Präventionsmaßnahmen herausgearbeitet, Anregungen zu ihrer möglichen Umsetzung an Sekundarschulen geboten werden sowie weit verbreitete Mythen und Vorurteile über Partnergewalt aufgelöst werden. Schule soll zu einem Ort des Zuhörens und des Angebote-Schaffens werden, an dem Betroffene und potenzielle Risikopersonen aufgefangen werden und sich an sensibilisierte Fachkräfte wenden können. Ihnen soll über vertrauensvolle Beziehungen Verständnis entgegengebracht und Hilfestellung geboten werden

können. Zugleich sollen partnergewalt-begünstigende Faktoren auf mehreren Ebenen aufgegriffen und in ihrer Wirkung geschwächt werden. Gewalt in Paarbeziehungen soll an Schulen weder eine Chance haben, noch ein Tabuthema bilden.

1.4. Fragestellung und Gliederung

Aus der beschriebenen Problemstellung leitet sich folgende Forschungsfrage ab:

Welche Risiko-, Schutzfaktoren und Handlungsbedarfe können im Lycée Ermesinde Mersch zu Präventionszwecken gegen Gewalt in Paarbeziehungen aufgegriffen werden?

Um zu einer Antwort auf diese Forschungsfrage zu gelangen, müssen Teilfragen beantwortet werden, die zugleich die Struktur der folgenden Arbeit vorgeben.

Was wird unter Gewalt in Paarbeziehungen verstanden und welche Haltung sollte bei Präventionsmaßnahmen eingenommen werden?

Im ersten Teil dieser Arbeit sorgt ein theoretischer Problemaufriss für Orientierung: Hierzu gehören Begriffsklärungen, die nähere Definition und Differenzierung von Gewalt in Paarbeziehungen sowie die Auseinandersetzung mit den Themen Macht und Gewalt in Beziehungen. Um eine angemessene Haltung für Präventionsmaßnahmen an Sekundarschulen entwickeln zu können, muss die Prävalenz und Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses bei Partnergewalt betrachtet werden. Da Jugendliche die Zielgruppe der angedachten Präventionsmaßnahmen an Sekundarschulen bilden, wird abschließend das unlängst erforschte Phänomen der „Teen Dating Violence“ – welches als Ausformung von Partnergewalt in der Lebenswelt Jugendlicher gilt – aufgegriffen und der Frage nach dessen notwendigem Stellenwert in Prävention an Sekundarschulen nachgegangen.

Wo lassen sich Ansatzpunkte für Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt in Paarbeziehungen finden?

Nur mithilfe eines umfangreichen Wissens über Hintergründe, Ursachen, Zusammenhänge, Risiko- und Schutzfaktoren von Gewalt in Paarbeziehungen können Präventionsmaßnahmen wirksam und effizient gestaltet werden.

Aus diesem Grund wird im zweiten Teil dieser Arbeit der Forschungsstand zu Risiko- und Schutzfaktoren von Gewalt in Paarbeziehungen festgehalten. Da diese Faktoren die Entstehung von Partnergewalt beeinflussen, jedoch nicht erklären können, folgt eine nähere Auseinandersetzung mit Theorien und Erklärungsmodellen zur

Entstehung von Gewalt in Paarbeziehungen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen kann eine breite Palette an Handlungsbedarfen für (Sekundar-)Schulen abgeleitet werden.

Als Fazit dieses zweiten Teils wird ein eigenständig entwickeltes Modell vorgestellt, das die wichtigsten Inhalte, Maßnahmen und Ansätze zur Prävention gegen Gewalt in Paarbeziehungen an Sekundarschulen zusammenfassend festhält.

Wie können die herausgearbeiteten Handlungsbedarfe, Maßnahmen und Ansätze im „Lycée Ermesinde Mersch“ aufgegriffen werden?

Im abschließenden dritten Teil dieser Arbeit werden die herausgearbeiteten Präventionsbestandteile auf theoretische Weise in die Ganztagssekundarschule „Lycée Ermesinde Mersch“ implementiert. Dieser Schritt ergibt sich insbesondere aus dem Titel dieser Arbeit: Es geht um die Frage, mit welchen Veränderungen das LEM zu einer Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen werden kann. Zuerst werden hierfür die Aufträge und Verantwortungen von (Ganztags-)Schulen klargestellt, um deren Verantwortung und Verpflichtung zur Prävention hervorzuheben. Anschließend wird analysiert, in welchen Bereichen sowie unter Mitwirkung welcher Akteur*innen das Thema Partnergewalt präventiv im LEM aufgegriffen werden könnte. Hierfür braucht es einen Aufriss der Strukturen, Dienste und konzeptionellen Besonderheiten des LEM sowie – aus Gründen der Verständlichkeit – eine kurze Erklärung des luxemburgischen Schulsystems. Die im letzten Teil festgehaltenen Verantwortungen, Handlungs- und Entwicklungsbedarfe im LEM sollen Fachkräften als Anregung dienen.

1.5. Eingrenzung des Themas

Aufgrund des Umfangs des zu behandelnden Themas müssen einige Eingrenzungen in folgender Arbeit vorgenommen werden. Zum einen wird sich nicht mit Häuslicher Gewalt als Ganzes beschäftigt, sondern insbesondere mit der Unterkategorie „Gewalt in Paarbeziehungen“. Die Hintergründe dieser Entscheidung werden unter Punkt 2.1. näher erläutert. Ebenso werden die Folgen von Teen Dating Violence, nicht jedoch die von allgemeiner Partnergewalt aufgegriffen, da besonders Erstere für Fachkräfte an Sekundarschulen von Bedeutung in ihrer alltäglichen Praxis sind. Obwohl die Themen Macht, Dominanz und Gewalt aufgegriffen werden, werden hierbei Modelle zum Gewaltkreislauf und zu Dynamiken ausgeklammert, da sie für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen keinen besonderen Mehrwert bilden. Aufgrund mangelnder Studien zu Gewalt in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften und dem Fokus

bestehender Studien auf heterosexuelle Paare, kann nur bruchstückhaft auf Gewalt in LGBTQ* Beziehungen eingegangen werden. An dieser Stelle ein erster Aufruf zur Differenzierung der Studien und Wahrnehmung der Vielfalt an Geschlechtern und Beziehungskonstellationen in der Forschung.

1.6. Vorgehensweise

1.6.1. Methode

In dieser Bachelorarbeit soll eine relevante Fragestellung der Sozialen Arbeit nach wissenschaftlichen Kriterien bearbeiten und dokumentiert werden. Mithilfe der entwickelten Forschungsfrage und ihrer Teilfragen sollen wissenschaftliche Erkenntnisse verarbeitet und – mit Bezug auf die berufliche Praxis – kritisch reflektiert werden (vgl. Samac et al. 2014, S.22). Ausgehend von der Forschungsfrage, wurden für diese Arbeit unterschiedliche empirische Methoden auf ihre Geeignetheit überprüft. Aufgrund der vorhandenen Fülle an Studien, Lehrbüchern und Literatur zu den Themen Prävention, Häusliche Gewalt, Schule und Jugend, hat sich eine eigenständige Forschung zur Beantwortung der Forschungsfrage als ungeeignet erwiesen.

In der folgenden **Literaturarbeit** wurde der aktuelle Forschungsstand zum ausgewählten Themengebiet „Gewalt in Paarbeziehungen“ ausschließlich mithilfe von Literatur erarbeitet. Ziel davon war es, zu einer möglichst umfassenden und neuen Betrachtungsweise des Themas zu gelangen um abschließend die Forschungsfrage beantworten zu können (vgl. Gruber und Claupein n.d., S.1). Dies gelingt am besten dadurch, wenn „Theorieansätze und Argumentationen in Auseinandersetzung mit der eigenen Fragestellung nachvollzogen, verglichen und kritisch reflektiert werden.“ (zit. Samac et al. 2014, S.22). Zur Bearbeitung der Forschungsfrage waren Teilfragen und Exkurse auf Bezugswissenschaften wie die Psychologie, Kriminologie, Pädagogik und Soziologie notwendig.

1.6.2. Vorgehensweise in der Recherche

Die Forschungsfrage richtet sich in folgender Arbeit auf eine Schule in Luxemburg. Da die luxemburgische Datenlage und Publikationsrate jedoch recht dünn ist, wurde auf Wissensbestände aus Deutschland, Belgien, der Schweiz und dem englischsprachigen Raum zurückgegriffen. Aufgrund der vorliegenden Deutsch-, Französisch- und Englischkenntnisse konnte Literatur in allen drei Sprachen verwendet und analysiert werden, was insb. für das Sammeln von Daten aus

Luxemburg mit den dortigen drei Amtssprachen (LUX, DE, FR) wichtig war. Zugang zu genannter Literatur konnte mithilfe internationaler Bibliotheksmitgliedschaften erlangt werden. Verwendet wurden für die Recherche die Datenbanken der Universitäts- und Nationalbibliothek Luxemburg (a-z.lu), der Hochschulbibliothek der Hochschule München (opac.bib.hm.edu), der Bayrischen Staatsbibliothek (opacplus.bsb-muenchen.de) und der Universitätsbibliothek Innsbruck (bibsearch.uibk.ac.at).

Bei der Auswahl der Literatur wurde auf deren Aktualität und/oder Fachrelevanz geachtet. Besonderen Wert wurde auf eine gewisse Neutralität, bzw. einen kritischen und reflektierten Blick der Autor*innen (insb. bei Gewalt im Geschlechterverhältnis) gelegt: Ein Phänomen mit einer solchen Medienwirksamkeit und Polarisierungskraft – die teilweise bis in die Forschungswelt hineinwirkt – und einem Behaftet-Bleiben von zahlreichen Mythen und Vorurteilen, benötigt in Zeiten der Gleichberechtigung einen kritischen, offen und reflektierten Diskurs.

Während über die oben genannten Datenbanken v. a. Literatur, Lehrbücher und Zeitschriftenartikel recherchiert wurden, dienten Internetrecherchen dazu, die aktuellsten Studien sowie vervollständigende Fachliteratur zu finden. Entlang der Forschungsfrage und Teilfragen wurde nach folgenden, oft ähnlichen, Suchbegriffen auf Deutsch, Französisch und Englisch gesucht: *Gewalt in Paarbeziehungen, Häusliche Gewalt, Gewalt gegen Frauen, Gewalt gegen Männer, Gewalt zwischen Intimpartner*innen, Teen Dating Violence, Gewalt junger Paare, Schule, Soziale Arbeit* kombiniert mit Begriffen wie *Studie, Prävention, Projekt, Sensibilisierung, Ursachen, Hintergründe, Risiko-, Schutzfaktoren, Definition etc.*

1.6.3. Befunde und Verwertung

Die verwendete Literatur stammt vorwiegend aus Fachbüchern und Zeitschriftenartikeln aus den Literatursammlungen zur Sozialen Arbeit und Bezugswissenschaften der Hochschule München, der Bayrischen Staatsbibliothek und des Luxembourg Learning Center der Uni.lu. Aufgrund der Einschränkungen während der Covid-19-Pandemie war der Zugriff auf Primärliteratur beschränkt, weshalb stellenweise Sekundärliteratur angegeben werden musste. In der Internetrecherche wurden überwiegend Publikationen von anerkannten internationalen und staatlichen Institutionen berücksichtigt (z. B. WHO, FRA, MENJE, BMFSFJ etc.). In der Suche nach beispielhaften Präventionsprojekten wurden Publikationen von Einrichtungen aus dem Fachgebiet, von Pilot-/Projektschulen, Dach- und Fachverbänden sowie

Nicht-Regierungs-Organisationen – soweit die Quellen als zuverlässig beurteilt wurden – verwendet. Insgesamt erwiesen sich die Studien aus Deutschland immer wieder als besonders weiterführend, insbesondere in der Erforschung der Hintergründe, Risiko- und Schutzfaktoren. Die wenigen luxemburgische Studien konnten meist nur Teilaspekte des Gesamtphänomens beleuchten. Der stärkste Mangel wurde in der Prävalenzforschung in Luxemburg sowie in der Erforschung von Gewalt gegen Männer in Deutschland deutlich. Zum Schulsystem lagen in Luxemburg zahlreiche Berichte vom Bildungsministeriums vor. Nähere Informationen zum Lycée Ermesinde Mersch konnten über Publikationen, die Webseite sowie die Gesetzestexte der Schule gewonnen werden. Studien, die an luxemburgischen Schulen durchgeführt wurden, konnten meistens nicht auf das Lycée Ermesinde Mersch übertragen werden, da die Schule ein abweichendes Schulkonzept hat und seit einigen Jahren an den Berichten und Studien nicht mitwirkt. Hier bestand eine Forschungslücke, die mithilfe von Themeneingrenzungen und Übertragungen der Ergebnisse aus anderen Schulen größtenteils umgangen werden konnte.

2. Gewalt in Paarbeziehungen

Dieser erste Teil der Arbeit dient der Einführung in die Problematik der Gewalt in Paarbeziehungen. Zu Beginn erfolgt eine kritische Auseinandersetzung und Definition der für diese Arbeit bedeutenden Begriffe. Die anschließende nähere Auseinandersetzung mit der Partnergewalt-Problematik erfordert einen Exkurs auf die Macht- und Gewaltbegriffe. Des Weiteren werden – mit Bezug auf Johnsons Gewalttypologie – unterschiedliche Partnergewalt-formen sowie der Unterschied zwischen Gewalt und Konflikt in Paarbeziehungen herausgearbeitet. Ebenso wird die Frage aufgeworfen, welche Formen von Partnergewalt in folgender Arbeit und bei Präventionsmaßnahmen zu berücksichtigen sind. Die Auseinandersetzung mit Partnergewalt wirft unweigerlich auch den Blick auf Gewalt im Geschlechterverhältnis (und speziell auf Gewalt gegen Frauen). Aufgrund zahlreicher, sich widersprechender Studien zur Prävalenz von Gewalt zwischen den Geschlechtern, wird sich ein Kapitel näher mit der Frage der (A)Symmetrie von Partnergewalt im Geschlechterverhältnis beschäftigen. Diese Frage dient zugleich der Herausarbeitung einer angemessenen Haltung für Präventionsmaßnahmen an Schulen. Abschließend wird das unlängst erforschte Phänomen der Gewalt in Teenagerbeziehungen (*Teen Dating Violence*) aufgerissen, das einen wichtigen und doch größtenteils negierten Bestandteil der Lebenswelt Jugendlicher darstellt.

2.1. Relevante Begriffserläuterungen

Beim Thema „Gewalt in Paarbeziehungen“ werden oftmals Begriffe genutzt, die im allgemeinen Sprachgebrauch zwar synonym verwendet werden, jedoch unterschiedliche Nuancierungen aufweisen.

Bei der Auswahl der Begriffe zur Bezeichnung von **Partnergewalt** wurde darauf geachtet, dass sie die Vielfältigkeit der Beziehungsformen von Jugendlichen berücksichtigen sowie ihrem Wortschatz entsprechen. Für die im Titel verwendete Bezeichnung „Gewalt in Paarbeziehungen“ werden in der Literatur auch die Bezeichnungen „Häusliche Gewalt“, „Partnergewalt“, „Gewalt in intimen sozialen Beziehungen“ oder auf Französisch „violence domestique/conjugale“ benutzt.

Der Begriff Häusliche Gewalt erfasst die Problematik von allen Begriffen am umfassendsten. Laut Istanbul Konvention umfasst Häusliche Gewalt

„alle Handlungen körperlicher, sexueller, psychischer oder wirtschaftlicher Gewalt, die innerhalb der Familie oder des Haushalts oder zwischen früheren oder derzeitigen Eheleuten oder Partnerinnen beziehungsweise Partnern vorkommen, unabhängig davon, ob der Täter beziehungsweise die Täterin denselben Wohnsitz wie das Opfer hat oder hatte [...]“ (zit. Council of Europe 2011, S.5)

Häusliche Gewalt bezieht also Gewalt unter aktuellen oder ehemaligen Partner*innen, ebenso wie Gewalt unter Geschwistern, zwischen Eltern und Kinder und unter Verwandten ein. Um dies besser zu unterscheiden, trennt man in Belgien deshalb die Begriffe Partnergewalt und inner-/intrafamiliäre Gewalt (FR: violence intrafamiliale). Häusliche Gewalt als Titelbegriff hätte folglich den Fokus der anvisierten Präventionsmaßnahmen auf den Schutz von betroffenen Kindern und Jugendlichen und Interventionen in deren Familien gerichtet (sekundäre und tertiäre Prävention²). Da es in dieser Arbeit jedoch auch um primäre Prävention gehen soll, also um die Vermeidung der Entstehung von Gewalt in Paarbeziehungen, soll sich der Fokus weniger auf die Familien, als vielmehr auf die Jugendlichen selbst und ihre eigenen (zukünftigen) Beziehungen richten. Des Weiteren entzieht sich der Begriff dem Verständnis und der Lebenswelt Jugendlicher (die meist selber noch keine eigenen Familien haben).

Die Begriffe Partnerschafts-/Partnergewalt und Gewalt in Paarbeziehungen erweisen sich dahingehend passender, als dass sie nicht die gesamte Familie mit in den Fokus nehmen. Der Begriff der Paarbeziehung wird in der Soziologie auch, „dyadische Beziehung/Dyade“ genannt und meint eine Gruppe, die aus zwei Personen besteht. Sie stellt die einfachste Form sozialer Beziehungen dar und ist nicht weiter in ihrer Form, Intensität und Verbindlichkeit definiert (vgl. Hillmann und Hartfiel 2007, Fuchs-Heinritz 2013). Im soziologischen Verständnis kann dieser Begriff somit jede Form von Beziehung von Jugendlichen umfassen, unabhängig von ihrer Konstellation, Intensität, Dauer und Verbindlichkeit. Sie nähert sich damit besonders gut der Ausformung Jugendlicher Beziehungen an. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird die Paarbeziehung trotzdem auch

„[...] als Beziehungsform durch eine exklusive dyadische Beziehung zwischen zwei Personen definiert. Eine weitergehende Definition bestimmt eine Paarbeziehung als enge, persönliche und intime, auf Dauer angelegte, exklusive Beziehung zwischen zwei erwachsenen Personen unterschiedlichen oder gleichen Geschlechts (Huinink 1995: 119).

² Primäre Prävention: Entstehung von Gewalt verhindern / Sekundäre Prävention: Frühzeitig Gewalt erkennen und intervenieren / Tertiäre Prävention: Gewaltfolgen mindern, erneute Gewalt verhindern (vgl. Gugel 2010, S.35)

Typischerweise zeichnet sich eine Paarbeziehung durch Liebe, persönliches Vertrauen und sexuelle Interaktion aus.“ (zit. Huinink und Konietzka 2007, S.30f)

Als Reaktion auf die feministische Kritik gegenüber dem Begriff der Paarbeziehung – sie stelle die völlige Aufopferung der liebenden Frau und die Ausbeutung durch den Mann dar – entwickelte sich die Idee der Partnerschaft: Diese ermögliche ein Geschlechterverhältnis der Gleichheit, indem das Partnerschaftsmodell mit dem romantischen Modell der Zweierbeziehung verbunden werde. (Vgl. Burkart 2018, S.14f)

Der Begriff Partnerschaft stammt ursprünglich aus der Wirtschaft: Erst unter den Begriffen „Partnerwahl“, „Partnerschaftsberatung“ oder „Partnerschaftsfamilie“ im Lexikon für Soziale Arbeit wird „Partnerschaft“ im romantischen Sinne definiert. Hier wird sie als eine Form der Gefühlsbindung zwischen zwei Personen verstanden, die sich zu Ehe-, Lebenspartner (oder seltener Sexualpartner) zusammenschließen (vgl. Fuchs-Heinritz 2013). Auch wenn das heutige Verständnis von Partnerschaft Geschlecht, sexuelle Orientierung, Dauer und rechtlicher Status außer Acht lässt (vgl. Mulot und Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge 2011), bleibt ihm ein gewisser Charakter der Verbindlichkeit (siehe: gesetzlich „eingetragene Partnerschaft“) und Ernst angehaftet. Des Weiteren nutzen nur wenige Jugendliche den Begriff „Partnerschaft“ zur Beschreibung ihrer Beziehungsformen: Bezeichnungen wie „miteinander gehen“, „verliebt sein“, „Beziehung“, „Freundschaft-Plus“, „Affäre“, „Paar“ werden bevorzugt verwendet.

Beide Begriffe weisen somit Stärken und Schwächen bezogen auf ihre Geeignetheit für die Thematisierung von Gewalt mit Jugendlichen auf. Um weitere Beziehungsformen junger Menschen zu erfassen, wäre die zusätzliche Verwendung der Bezeichnung Gewalt in Intimbeziehungen sinnvoll. Als Intimpartner*in wird der/die Sexualpartner*in gemeint, unabhängig von Dauer und Art der intimen Beziehung: Es ist nicht von Bedeutung, ob es sich um eine Ehe, eine Lebensgemeinschaft oder um eine Liebesbeziehung ohne andauerndes gemeinsames Zusammenleben handelt (vgl. Marneros 2018, S.1). Peichl macht intime Paarbeziehungen daran aus,

„[...] dass sie intime Lebensgemeinschaften sind, in denen affektive und persönliche Beziehungen vorherrschen, d. h. Intimität mehr als sexuelle Intimität meint. In diesem Sinne erfüllt das Zusammensein zentrale menschliche Bedürfnisse persönlicher und emotionaler Art [...]“ (zit. Peichl 2014, S.16)

Die Intimbeziehung/intime Dyade fasst also eine sexuelle Komponente mit ein, weist einen gewissen Grad an Intimität zwischen zwei Personen auf und bleibt dabei jedoch in ihrer Intensität und Form offen. Da die sexuelle Komponente in jugendlichen Beziehungen jedoch häufig noch fehlt, erweist sich auch diese Bezeichnung als unzureichend.

Da sich alle drei Bezeichnungen als lückenhaft erweisen, zusammen jedoch alle Beziehungsformen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfassen können, sollen die Begriffe Partnerschaft, Paarbeziehung und Intimbeziehung in folgender Arbeit synonym verwendet werden.

In Fachkreisen wird immer wieder diskutiert, inwiefern der **Opferbegriff** eine Heilung und Bewältigung negativer Erfahrungen vereinfachen oder verhindern kann. Auf der einen Seite vermag der Begriff Schuld und Unschuld zuzuteilen und dabei die Frage nach der Verantwortung klären. Er führt im Umfeld zudem zu Mitgefühl, Verständnis und Unterstützung. Gleichzeitig kann die Aberkennung der Verantwortung das Gefühl vermitteln, die Welt sei unberechenbar und unkontrollierbar und (weitere) negative Erfahrungen könnten von Betroffenen nicht vermieden werden: „Wird dem Opfer jedoch die Verantwortung für die Viktimisierung zugeschrieben, kann der Glaube an eine berechenbare Welt aufrechterhalten werden.“ (zit. Treibel 2018, S.285). Des Weiteren impliziert der Begriff auch Schwäche, Ohnmacht und Hilflosigkeit, was nicht immer dem Gefühl der Betroffenen entspricht und dadurch auch gerne abgelehnt wird: „Niemand möchte sich selbst als machtlos oder ohnmächtig erleben“ (zit. Treibel 2018, S.285) Weiter wird kritisiert, der Begriff leugne die Stärke und Kraft die es brauche, die Erfahrungen zu verarbeiten und das eigene Leben damit weiterzuleben. So wird von Opfern

„erwartet, dass sie unschuldig, leidend und hilfebedürftig sind – nur dann wird die Schuld dem Täter (und nicht ihnen) zugeschrieben. Das Bild der starken resilienten Überlebenden steht in Kontrast und Widerspruch zu den schwachen hilflosen Opfern.“ (zit. Treibel 2018, S.286)

Der negative Gebrauch des Opferbegriffs in der Jugendsprache als Beschimpfung (vgl. Duden 2019) verstärkt die negative Konnotation des Begriffs. Kavemann stellte etwa fest, dass Kinder und Jugendliche eine große Befürchtung aufweisen, sozial ausgegrenzt oder stigmatisiert zu werden, wenn sie als Opfer angesehen werden (vgl. Kavemann 2012 In: Kavemann 2016, S.57). Weiterer Kritikpunkt ist, dass Opfer-Zuschreibungen zu Labeling- und Stigmatisierungsprozessen führen und den

Heilungsprozess Betroffener negativ beeinflussen können: Die mit der Opferzuschreibung einhergehende Etikettierung kann zu Ausgrenzung führen, da Betroffene fortan anders wahrgenommen werden. Zudem werden die äußeren Zuschreibungen mit Zeit verinnerlicht, was zu einem Verhaftet-Bleiben in der Opferrolle führen kann. Aufgrund dieser vielfältig negativen und ambivalenten Einfärbung des Opferbegriffs werden alternative Begriffe wie „Überlebende“, „Geschädigte“ oder „Betroffene“ vorgeschlagen. Diese Begriffe beachten den Umstand, dass den Opfern in der Vergangenheit etwas Schreckliches passiert ist, das Ereignis jedoch vorbei ist und es überlebt wurde. Doch auch diese Begriffe können wiederum nicht allen Betroffenen gerecht werden. Das „Dilemma des Opfers“ etwa besagt, dass Gewaltbetroffene den Opferstatus einerseits wollen und brauchen, andererseits jedoch auch nicht auf das Opfersein reduziert und mit den negativen Zuschreibungen behaftet werden wollen. (Vgl. Kröber 2010, S.211, Kavemann 2016, S.56f, Stehr 2016, S.767ff, EMMA 2017, Rosa Luxemburg Stiftung 2018, Treibel 2018, S.185ff) Treibel wirft die Frage auf, ob der Begriff „Überlebende“ – der Stärke vermitteln und aufzuzeigen soll– geeignet ist, Betroffenen Raum für Trauer und Schmerz zu geben. Die von Treibel herausgearbeitete Dichotomie zwischen Opfern und Überlebenden sei dahingehend besorgniserregend und problematisch, als dass sie die Opfer unter Druck setze „darüber hinwegzukommen“ sowie Wut, Trauer und Depression als normale Reaktion auf eine Viktimisierung dämonisiert werden (vgl. Treibel 2018, S.186). Zuletzt entgegnet Kritiker*innen, dass mit der Abschaffung des Opferbegriffes zugleich auch die Täter*innen verschwinden würden, denn die Begriffe Opfer und Täter hingen eng miteinander zusammen (vgl. EMMA 2017, Abs.3).

Das Problematische am Opferbegriff ist schlussendlich nicht der Begriff selbst, sondern der Umgang mit und die Sichtweise auf Opfer in der Gesellschaft. Der Opferbegriff sollte Stärke, Verantwortung und Bewältigung ebenso wenig ausschließen wie Verletzung, Schmerz und Trauer. Die Lösung bzgl. der Ambivalenz des Opferbegriffes liege, laut Treibel, daher nicht darin, neue Begriffe zu suchen, sondern das Opferbild zu verändern:

„Am Ende kann die Lösung nur darin liegen, die Dichotomie nicht in ein Entweder-Oder aufzulösen, sondern ein Sowohl-als-Auch zuzulassen und auszuhalten. Opfer dürfen beides sein: schwach und verletzlich, und stark und resilient. Und das in ein und derselben Person.“
(zit. Treibel 2018, S.187)

Auch wenn die Verwendung mehrerer Begriffe es Betroffenen ermöglicht, den für sich passenden Begriff auszuwählen, können in folgender Arbeit nicht alle Begriffe berücksichtigt werden. Aufgrund des zuletzt aufgelisteten Arguments soll weiterhin der Opferbegriff verwendet werden. Gemeint sind mit Opfern in dieser Arbeit stets verletzte, leidende aber vor allem auch starke, bewältigende und kämpfende Gewaltbetroffene gemeint.

Da sich Gewalt in Paarbeziehungen immer auch um die Frage nach dem Geschlechterverhältnis dreht, müssen folgend die Begriffe **Gender**, **Geschlechter** und **Sex** näher beleuchtet werden. In den Sozialwissenschaften trennt man zwischen dem biologischen Geschlecht („sex“) und dem sozialen Geschlecht („gender“). Während ersteres als von der Natur „gegeben“ angesehen wird, wird das soziale Geschlecht (also die Selbstwahrnehmung, das Selbstwertgefühl oder das Rollenverhalten) als angeeignet, angelernt und als sozial sowie kulturell geprägt verstanden. So gibt es „Sex“ als körperliches/biologisches Geschlecht, „sex-category“ als die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag und „gender“ als die zwischenmenschliche Konstruktion und Validierung persönlichen Verhaltens und Handelns nach normativen Vorgaben, die der Geschlechtskategorie entsprechen. (Vgl. Gildemeister 2008b, S.137f)

„Gender refers to the roles, behaviors, activities, attributes and opportunities that any society considers appropriate for girls and boys, and women and men. Gender interacts with, but is different from, the binary categories of biological sex“ (zit. WHO 2020, Abs.6)

Da der Begriff „Gender“ mittlerweile eingedeutscht wurde, wird er auch in folgender Arbeit zur Benennung des sozialen Geschlechts verwendet.

Zuletzt soll **Gewaltprävention** als prägenden Begriff dieser Arbeit aufgegriffen werden.

„Gewaltprävention zielt auf die direkte oder indirekte Beeinflussung von Personen bzw. Situationen, um das Risiko zu vermindern, dass Gewalttaten begangen und Menschen Täter oder Opfer von Gewalt werden.“ (zit. z. B. Scheithauer 2012, S. 80, 143 In: Gugel 2010, S.10)

Gewalt in Paarbeziehungen wird mittels Gewaltprävention aufgegriffen. Scheithauer hebt in seiner Definition zur Prävention zwei wichtige Aspekte hervor: Zum einen zielt Prävention auf Veränderungen ab, welche durch Beeinflussungen der Zielpersonen und der Umwelt angestoßen werden sollen. Zum anderen wird die Begrenztheit von Prävention hervorgehoben: Gewaltprävention kann das Risiko zur Gewalt reduzieren, aber niemals zu einer Garantie für Gewaltlosigkeit werden. Es geht bei Prävention also

darum, mittels Vorbeugung spätere Kosten oder Folgen möglichst zu verhindern – ohne jede Erfolgsgarantie. Das Handeln in und Aushalten von Unsicherheiten als fester Bestandteil Sozialer Arbeit (vgl. z. B. Beushausen 2012, Herwig-Lempp und Kühling 2012) manifestiert sich also auch bei der Gewaltprävention.

2.2. Zur Problematik

2.2.1. Gewalt in Paarbeziehungen - Definition

Die WHO teilt Gewalt in Paarbeziehungen/zwischen Intimpartner*innen in die Kategorie der zwischenmenschlichen Gewalt ein und definiert sie als:

„Gewalt, die weitgehend auf [...] den Intimpartner beschränkt ist und normalerweise, wenn auch nicht ausschließlich, im Zuhause der Betroffenen verübt wird.“ (zit. WHO 2002, S.7)

Die Leitlinien der WHO definieren Gewalt in Paarbeziehungen ausführlicher als:

„Verhalten eines Beziehungspartners, das körperlichen, sexuellen oder psychologischen Schaden oder Leid herbeiführt, einschließlich körperlicher Gewalt, sexueller Nötigung, emotionaler Misshandlung und kontrollierendem Verhalten. Diese Definition umfasst Gewalt durch aktuelle und ehemalige Ehepartner, Lebensgefährten und andere Beziehungspartner“ (zit. WHO und S.I.G.N.A.L. e.V. 2013, S.7)

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, ist Gewalt in Paarbeziehungen („Intimate Partner Violence“) eine vieler bestehender Gewaltformen. Nicolaidis und Paranjape ordnen Partnergewalt, ebenso wie die WHO, in die Kategorie der zwischenmenschlichen Gewalt ein. Diese weist ihrerseits zwei weitere Unterteilungen auf. Die unter Punkt 2.1. erfolgte Eingrenzung der in dieser Arbeit anvisierten Gewalt erweist sich in Anbetracht der Abbildung als sinnvoll: „Familiäre/häusliche Gewalt“ umfasst u. a. Kindesmisshandlung durch Verwandte/nahe Bekannte oder Misshandlung von Erwachsenen durch z. B. pflegende Verwandte, was aus dem thematischen Rahmen dieser Arbeit fällt.

Abb. 1 „Gewalt-Klassifikationssystem basierend auf der Opfer-Täter Beziehung“
(Nicolaidis und Paranjape 2009, S.23)

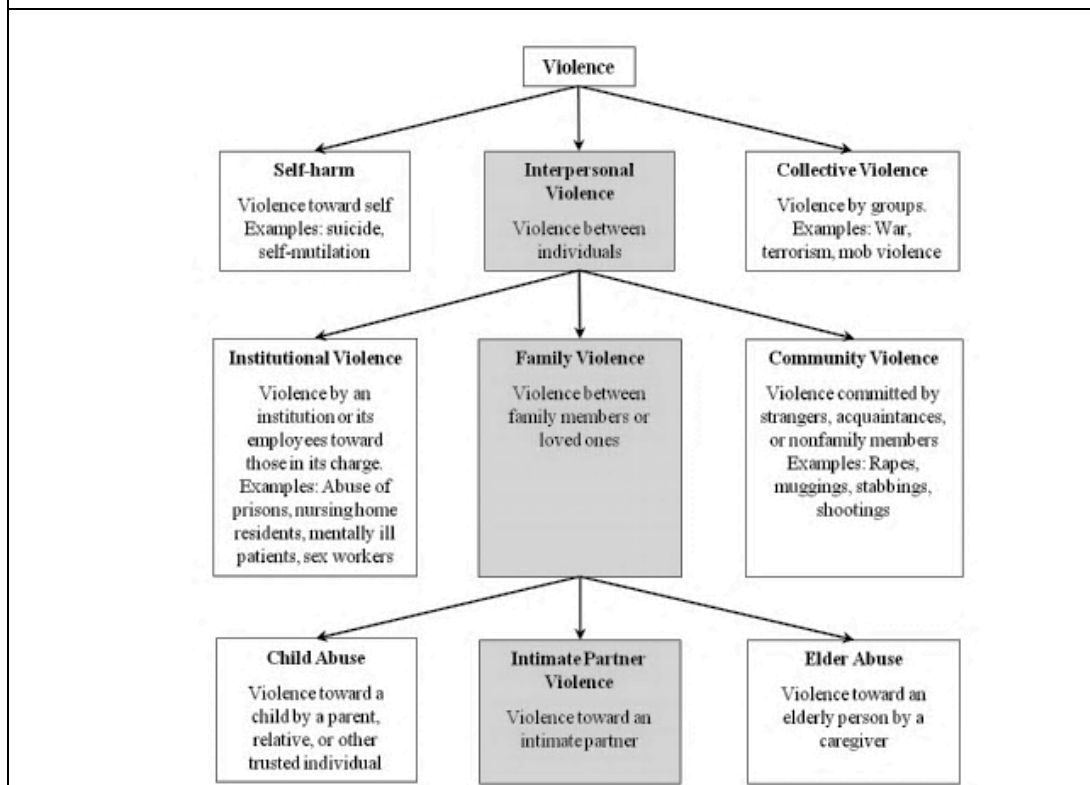


Abbildung 1 bietet den Leser*innen durch die Verbildlichung der Einordnung von Gewalt in Paarbeziehungen in die Kategorie „Zwischenmenschliche/ Interpersonale Gewalt“ Orientierung.

Beide oben aufgeführten Definitionen lassen den Aspekt der Macht außen vor. In Belgien hat man sich in allen Ministerien für eine einheitliche Definition entschieden, welche den Aspekt der Macht in den Vordergrund stellt. Folgend ein Ausschnitt:

„Gewalt in intimen Beziehungen meint eine Ansammlung von Verhaltensweisen, Handlungen, Attitüden eines Partners oder Ex-Partners, die darauf abzielen, den anderen zu kontrollieren und zu dominieren [...]“. (zit. Fédération Wallonie-Bruxelles 2013, S.10; Übersetzt J.W.)

Auch die Landeshauptstadt München hat auf ihrer Internetseite das „Ausüben von Macht und Kontrolle über einen anderen Menschen“ (zit. Landeshauptstadt München 2015) in ihrer Definition zu Häuslicher Gewalt hervorgehoben. Bevor näher auf den Zusammenhang zwischen Gewalt, Macht, und Kontrolle eingegangen wird, sollen zuvor die in Paarbeziehungen vorkommenden Gewaltformen beleuchtet werden.

Das Frauenhaus der Organisation „Femmes en Détresse a.s.b.l.“ sowie die „Fondation Pro Familia“ aus Luxemburg haben eine Liste der unterschiedlichen Formen von

Gewalt in Paarbeziehungen aufgestellt. Folgend wurde diese Auflistung mit denen von Böhm und Kessler et al. vervollständigt. Die „verbale Gewalt“ wird in dieser Arbeit nicht als eigene Kategorie aufgelistet, da sie mehreren Kategorien immanent ist. Gewalt in Paarbeziehungen kann, anders als oftmals in der allgemeinen Bevölkerung angenommen, vier verschiedenen Formen annehmen. **Physischen Gewalt** ist die bekannteste aller Gewaltformen und meint alle körperlichen Handlungen wie Schläge, Tritte, Schubse, Haare ziehen, Fesseln, Attacken mit Waffen bis hin zu Mordversuchen und Mord. Ebenso zählen aber auch indirekte Gewalt wie gegen die Wand schlagen, mit Gegenständen werfen, Sachen beschädigen etc. dazu. Zur subtileren und meist schwer zu beweisenden **psychischen Gewalt** zählen Beleidigungen, Missachtung, Abwertungen, Diffamierungen (z. B. in der Öffentlichkeit bloßstellen, den/die andere lächerlich machen), Entzug von Anerkennung und Zuwendung, Erzeugen von Schuldgefühlen, Einschüchterung etc. Diese Gewalt soll das Selbstwertgefühl des Opfers erschüttern und eine gewisse Abhängigkeit zum/zur Täter*in sicherstellen. Auch andere Taten wie Stalking, Belästigung, Terror, Drohungen und Nötigungen sowie die Isolation vom sozialen Umfeld des Opfers, Bevormundung und starke Kontrolle zählen als psychische Gewalt. Wie diese Gewalt ausgelebt wird (verbal oder nonverbal) ist unbedeutend. Wichtig hervorzuheben ist, dass nicht jede Beleidigung oder Auseinandersetzung als psychische Gewalt gewertet werden kann. So hält das BMFSFJ in seiner Studie zur Gewalt gegen Frauen von 2014 fest:

„Es ist sehr schwer, genau zu bestimmen, wo psychische Gewalt in Paarbeziehungen beginnt und wo es sich lediglich um eine Form von negativem, belastendem oder destruktivem Partnerverhalten handelt. Relevant sind auch der (Macht-)Kontext, die Bedeutung und die Zielrichtung sowie die Interaktionen und Folgen der Handlungen innerhalb der Paarbeziehung“ (zit. BMFSFJ 2014, S.18)

Entscheidend in der Bewertung sind demnach die Macht-, Kontroll- und Degradierungsabsichten hinter dem Handeln. **Sexualisierte Gewalt** bildet die wohl tabuisierteste und bagatellisierteste Form von Gewalt in Paarbeziehungen. Sie umfasst sexuellen Handlungen wie (non-)verbales Drängen, Belästigung, Nötigung, Prostitution, aufgezwungene sexuelle Praktiken und Vergewaltigung. Auch wenn diese Form der Gewalt oft körperlich ist, wird sie getrennt kategorisiert, da sie zusätzlich mit sexuellen Mitteln ausgeführt wird. Der Machtmissbrauch ist hier besonders groß und hat aufgrund des bestehenden Vertrauensverhältnisses im Rahmen von Beziehungen besonders schwerwiegende Folgen für die Opfer. **Ökonomische**

Gewalt ist weit weniger bekannt und wird in Partnerschaften über die Kontrolle der Finanzen des/der anderen, die Beschlagnahme des Lohnes, Arbeitsverbote oder Zwang zur Arbeit ausgeübt werden. Ziel davon ist die Verstärkung der Macht mittels finanzieller Abhängigkeit oder Ausbeutung des Opfers. (Vgl. Fondation Pro Familia n/d, *Sur la violence domestique*; Böhm 2007, S.22ff; Kessler et al. 2008, S.6f; Femmes en détresse asbl 2014, *Violence*; Fond-Harmant et al. 2015, S.57f)

Wie diese Auflistung zeigt, kann Gewalt in Partnerschaften verschiedene Formen annehmen: Sie beschränkt sich nicht auf körperliche Gewalttaten. Die eingeschränkte Sicht der Allgemeinbevölkerung auf Häusliche Gewalt hängt zum Teil auch mit der Gesetzeslage zusammen, die nicht nur lange Zeit gewisse Gewaltformen in Partnerschaften ausschloss (z. B. sexualisierte Gewalt), sondern auch heute noch einen starken Fokus auf körperliche Gewalttaten aufweist (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.51). Von der Luxemburger Polizei z. B. werden im Rahmen Häuslicher Gewalt neben physischen Gewalttaten lediglich sexuelle Belästigung, Beleidigungen und Stalking erfasst (vgl. Comité de coopération [...] 2018, S.8ff). Bereswill betont in diesem Kontext, dass Grenzverletzungen, die strafrechtlich keine Bedeutung haben (wie z. B. psychische Gewalt) ebenso in den Blick genommen werden müssen, wie strafrechtlich relevante Handlungen, da sie ebenso desaströse und langwierige Folgen haben können wie körperliche und sexualisierte Gewalt (vgl. Bereswill 2018, S.111f). Die Tabuisierung und Bagatellisierung sexualisierter Gewalt in Partnerschaften hängt mit der ehemaligen Rechtsprechung zusammen, die zugleich Spiegelbild der damals herrschenden gesellschaftlichen Ansichten war. Bis 1997 waren in Deutschland lediglich Vergewaltigungen strafbar, in denen Opfer mit Gewalt zum **außerehelichen** Beischlaf gezwungen wurden (§ 177 I StGB a.F). Vergewaltigungen in Ehen gab es in dem Sinne also nicht. Dieser Auffassung entsprach auch das Urteil der Bundesgerichtshof 1966, der den ehelichen Beischlaf (zur Frage des Schuldprinzips bei Scheidungen), als eheliche Pflicht der Frau festhielt (BGH, Urteil vom 02.11.1966 - IV ZR 239/65). Dank der Strafrechtsreform von 1997 sind heute **alle** erzwungen sexuellen Handlungen – auch im Rahmen von Partnerschaften und Ehen – in Deutschland strafbar (§ 177 StGB: sexueller Übergriff; sexuelle Nötigung; Vergewaltigung). In Luxemburg existiert ein solches Gesetz seit 1992 (Art. 375. Loi du 10 août 1992), wie die Gesetzeslage jedoch davor aussah, konnte nicht ermittelt werden.

Lange Zeit wurde Häusliche Gewalt/Gewalt in Paarbeziehungen als eine private und familiäre Angelegenheit angesehen und konsequent aus der Öffentlichkeit gehalten. Dank der Frauenbewegung und feministischer Bemühungen sowie zahlreichen Sensibilisierungskampagnen in der breiten Öffentlichkeit und bei Fachkräften, konnte das Phänomen immer weiter in den öffentlichen Fokus gerückt werden. Der langjährige gesetzliche Ausschluss sexualisierter Gewalt in Ehen und Partnerschaften, wie auch die Privatisierung des Familienlebens in Zeiten der Industrialisierung, wirken jedoch auch heute noch nach.

2.2.2. Zum Gewalt- und Machtbegriff

Für ein vertieftes Verständnis von Partnergewalt und Johnsons nachfolgender Typisierung von Gewalt in Paarbeziehungen ist es notwendig, sich näher mit dem Zusammenhang zwischen Macht Gewalt auseinander zu setzen.

Gewalt und Macht sind eng miteinander verknüpft und stehen teilweise in einem Wechselverhältnis zueinander. **Gewalt** lässt sich nur schwer wissenschaftlich definieren, da es ein äußerst komplexes Phänomen ist. Die WHO definiert Gewalt als

„[...] absichtliche(r) [Erg. J.W.] Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem 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.“ (zit. WHO 2002, S.6)

Die WHO erwähnt, dass es bei der Definition von Gewalt immer darauf ankommt, für welchen Zweck sie benutzt wird. Im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen erweist sich diese Definition bspw. als unzureichend. So führen viele Paare eine gleichberechtigte, wertschätzende und respektvolle Partnerschaft, wenden aber im Sexualleben freiwillig Praktiken der Domination, Unterwerfung, körperlichen Züchtigung u.v.m. an. Zum Gewaltbegriff gehört demnach eine weitere Komponente, die vom persönlichen Urteil jedes Einzelnen abhängt. Hierfür bietet sich die Definition von Judy Korn und Thomas Mücke an:

„[...] (*Gewalt ist*) [Erg. J.W.] ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die **individuellen Grenzen** einer Person zu überschreiten. Mit einem Menschen wird etwas getan, was dieser nicht will. Sein Wille wird durch **Machtausübung** gebrochen, da die persönliche Grenze individuell ist. Gewalt ist somit das, was eine Person als Gewalt **empfindet**.“ (zit. Korn, Mücke 2011, S.15; Hervorhebung J.W.)

Diese Definition umfasst somit weitere wichtige Aspekte (persönliche Grenzen, persönliches Empfinden und Machtausübung), die besonders im Zusammenhang mit

Gewalt in Paarbeziehungen relevant sind. Der Aspekt der persönlichen Grenze und des Empfindens öffnet den Gewaltbegriff für eine Vielzahl von Gewaltformen (psychische, ökonomische, sexuelle Gewalt), die über das Verständnis von Gewalt als rein körperliche, objektive und nachweisbare Handlung hinausgeht. Diese subjektive Komponente macht die Gewaltdefinition besonders flexibel und mindert den Druck zur Objektivierung der Gewalt.

Besonders hervorzuheben ist die historische Wandlung des Diskurses über die Legitimität von Gewalt. So ist man heute, anders als noch vor 35 Jahren, der Ansicht, Gewalt sei in den allermeisten Fällen nicht legitim (vgl. Hagemann-White 2016, S.14).

„Erzieherische Ziele, Verteidigung der Ehre, Gefühlsaufwallungen, unbändiges sexuelles Verlangen oder die Wiederherstellung bedrohter Autorität und Ordnung rechtfertigen niemals Gewalt“ (zit. Hagemann-White 2016, S.14)

Dank dieser veränderten Sicht konnte der Gewaltbegriff, auch bei Häuslicher Gewalt, auf mehrere Gewaltformen erweitert werden. Wurde Häusliche Gewalt früher als „Gewalt gegen Frauen in der Ehe“ bezeichnet und auf körperliche Gewalttaten reduziert, gilt diese Bezeichnung heute als überholt (vgl. Hagemann-White 2016, S.14f). So werden heute alle Partnerschaftsformen einbezogen, der eingeschränkte Blick auf die Konstellation (Frau = Opfer, Mann = Täter) löst sich langsam auf und es wird auch Gewalt gegen Kinder von bspw. Verwandten gesehen.

Neben Gewalt spielt auch der **Machtbegriff** eine wichtige Rolle bei Gewalt in Paarbeziehungen. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist der Begriff der Macht eher negativ und aggressiv konnotiert. Bierhoff definiert Macht als „die Möglichkeit einer beeinflussenden Instanz (Person, Gruppe oder Institution), nach eigenen Vorstellungen Einfluss auf andere zu nehmen“ (zit. Bierhoff 2006). Winter definiert Macht ähnlich, als „die Fähigkeit, beabsichtigte Wirkungen im Verhalten oder in den Gefühlen einer anderen Person zu erzeugen.“ (zit. Winter 1973 In: Rheinberg et al. 2008, Kapitel 5). Es geht bei Machtausübung also darum, den/die Gegenüber zu beeinflussen und ihn/sie zur eigenen Befriedigung hin zu verändern. Zugleich hat Macht auch etwas mit dem Widerstand des Gegenübers zu tun. So definiert Max Weber Macht als „[...] jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (zit. Weber 1984, S.89). Wer Macht ausüben will, muss sich also auch gegen den Widerstand des/der anderen durchsetzen. Lewin bezeichnet Macht in einem ähnlichen Verständnis wie Weber als folgenden Quotienten:

Macht = $\frac{\text{Maximale Macht von B über A}}{\text{Maximaler Widerstand von A}}$ (vgl. Lewin 1963, S.199). Je höher also die Macht von B und geringer der Widerstand von A sind, desto stärker ist die Machtwirkung. Interessant bei diesem Quotienten ist, dass **beide** Parteien Machtversuche unternehmen können. Beachtet man die Definition des Dudens, in dem Macht als Gesamtheit der Mittel und Kräfte definiert wird, die jemandem oder einer Sache anderen gegenüber zur Verfügung stehen (vgl. Duden 2019), so wenden beide Seiten in Lewins Beispiel Mittel und Kräfte auf, um (Gegen)Macht auszuüben. Somit ist Macht nicht grundsätzlich etwas Schlechtes: Machtausübung kann auch als eine Form des Handelns verstanden werden, des Tätigwerdens und des Fähig-Seins:

„«Macht» im Sinne transformatorischer Fähigkeit menschlichen Handelns ist die Fähigkeit des Handelnden, in Ereignisse einzugreifen, um ihren Gang zu verändern“ (zit. Giddens 1984, S.134f).

An dieser Stelle ist ein Blick auf das Konzept der Machtbalance zwischen den Geschlechtern von Norbert Elias interessant. Elias Konzept ermöglichte Expert*innen, von der starren, polaren Wahrnehmung zwischen Herrschenden und Beherrschten wegzukommen und Stufen in die Machtfrage zu bringen. Elias bemerkte, dass sich das Machtverhältnis zwischen Geschlechtern über die Jahrhunderte allmählich, wie auf gleitenden Skalen, verschoben hatte und sich die Entwicklung der Gleichstellung somit nicht abrupt vollzog (vgl. Elias 1997, S.125ff). Mit diesem Bild der gleitenden Skalen kann auch das Machtverhältnis in zwischenmenschlichen Beziehungen besser dargestellt werden: Macht ist nicht statisch, sie verändert sich im gleichen Verhältnis, wie auch die Interaktion von zwei Menschen miteinander sich verändert. Je nachdem, welche Mittel zur Machtausübung von A eingesetzt und von B entgegengesteuert werden, verändert sich auch die Machtverteilung in der Beziehung – gleitend.

Bei der Frage, welche Mittel zur Machtausübung eingesetzt werden können, wird die komplexe Wechselwirkung zwischen Macht und Gewalt deutlich, die oftmals zu einem Missverständnis führt: Gewalt wird als unweigerliche Bedingung und zugleich als fragloses Zeichen von Machtausübung angesehen. So braucht es jedoch weder zwingend Gewalt, um Macht zu erlangen oder zu behalten, noch besitzt die-/derjenige, welche/r Gewalt ausübt, automatisch Macht. Tatsächlich ist Gewalttätigkeit nämlich oftmals eine Reaktion auf erlebte oder befürchtete Ohnmacht. So meinen Wischke und Zenkert in ihrem Buch zu Hannah Arendt:

„Macht und Gewalt sind alles andere als identisch. Gerade dort, wo Ohnmacht herrscht, neigen Menschen dazu, aus Ohnmacht heraus gewalttätig zu werden.“ (zit. Wischke und Zenkert 2019, S.155)

Gewalttätigkeit ist also vielmehr ein Versuch, Macht zurückzuerlangen, als tatsächliche Machtausübung. Arendt unterscheidet deswegen diesem Grund zwischen zwei Arten von Gewalt: Es gäbe die böse, tierische Gewalt und die Gewalt, die aus Unterdrückung, Ungleichheit und Verzweiflung entstünde und gut sei. Nur letztere sei legitim, wenn sie etwa den Schwachen ver helfe, aus dem Schatten der Ohnmacht zu treten (vgl. Wischke und Zenkert 2019, S.61). Und doch sollte laut Arendt Gewalt – egal ob aus Ohnmacht, Wut oder Protest – stets die Ausnahme und niemals die Regel menschlicher Interaktionen bilden (Wischke und Zenkert 2019, S.73).

Inwiefern sind diese Erkenntnisse zur Gewalt und Macht nun für die Problematik der Partnergewalt relevant? Erstmal verdeutlichen sie, dass alle Formen von Gewalt dazu genutzt werden können, um in einer Partnerschaft Machtverhältnisse zu beeinflussen: So kann Gewalt von Opfern von Partnergewalt als Mittel genutzt werden, um der Machtausübung des/der Täter*in etwas entgegenzusteuern, wie auch von Täter*innen, um in erlebten Ohnmachtssituationen Kontrolle und Macht wiederzuerlangen oder zu behalten. Gewalttätigkeit kann demnach in Partnerschaften „sowohl als Folge von Ohnmacht und Wut, als auch als Ausdruck von Selbstverteidigung und strategischer Interaktion“ (zit. Wischke und Zenkert 2019, S.69) verstanden werden.

Macht kann, muss aber dabei keineswegs einseitig sein: So können beide Personen einer Dyade Gewalt ausüben sowie (abwechselnd) Macht erhalten. Damit wird deutlich, dass die Machtaufteilung theoretisch niemals endgültig ist und immer wieder neu ausgehandelt werden kann. Diesbezüglich kann eingeworfen werden, dass Gewaltopfer die eigenen Ressourcen und Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen, aufgrund fortdauernder Degradierungen und Verängstigungen/Drohungen nicht mehr erkennen können oder sich vor den Konsequenzen fürchten (z. B. Verschlimmerung der Situation bei Widerstand). Zugleich kann sich in Paarbeziehungen auch eine sog. „harmonische Ungleichheit“ (vgl. Elias 1997, S.125ff) etablieren, die von allen Betroffenen erstmal so akzeptiert wird, obwohl keine Gleichstellung in der Beziehung herrscht. Diese Ungleichheiten werden jedoch im Kontext von Partnergewalt oftmals gezwungenermaßen vom Opfer als Selbstschutz oder „des Friedens Willens“ akzeptiert.

Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit soll nicht weiter auf die Gewaltzyklen und die Etablierung von Machtdynamiken in Paarbeziehungen eingegangen werden. Eine Auseinandersetzung mit dem PDC Modell (FR: Modèle du Processus de Domination Conjugale) von Denise Tremblay et al. ist bei weiterreichendem Interesse zu empfehlen. Dieses kanadische Modell wird auch in Belgien zur Risikoeinschätzung bei Häuslicher Gewalt genutzt und vermag die Positionen der Betroffenen, Machtübernahmeversuche, Veränderungen in der Machtdynamik, externe Einflussfaktoren sowie das Gefährdungspotenzial einer Gewaltbeziehung verbildlichen. (Vgl. Tremblay et al. 2002, Begon 2015) Des Weiteren ist eine Auseinandersetzung mit dem Kreislauf der Gewalt/der Gewaltspirale empfehlenswert. Dieses 3- bis 4-Phasen-Modell (variiert je nach Ausgestaltung) gliedert sich in die Phasen Spannungsaufbau, Gewaltausbruch und die sog. Flitterwochen-Phase (Vergebung, Versöhnung), wobei letzterer oftmals die Phase der Rechtfertigung/Schuldzuweisung vorgeschoben wird (z.B. Fédération Wallonie-Bruxelles 2013, S.13f). Das Modell vermag damit den Aufbau von Gewaltdynamiken und -prozessen in Paarbeziehungen verdeutlichen (siehe z. B. L. Walker 1984 - *The Battered Woman Syndrom*; Fédération Wallonie-Bruxelles 2013, S.13f; Peichl 2014, S.37-49).

2.2.3. Macht, Gewalt, Kontrolle: Die Gewalttypologie von Michael Johnson

Mithilfe von Johnsons Typisierung der Gewalt in Paarbeziehungen, welche die Aspekte der Macht und Kontrolle in Beziehungen maßgeblich aufgreift, können nun folgend unterschiedliche Arten gewalttätiger Beziehungen aufgezeigt werden. Damit können abschließend noch zwei Fragen beantwortet werden: Ist Macht ein fester Bestandteil zwischenmenschlicher Beziehungen? Und kann jede Gewaltausübung in Partnerschaften als Partnergewalt definiert werden?

Zur Beantwortung der ersten Frage ist ein Verweis auf Foucault interessant, der einen Zustand ohne Macht als ein vollkommenes Gleichgewicht der Menschen untereinander beschreibt (vgl. Hinkelmann und Hinkelmann 2018, S.3). Dies bedeutet, dass dann ein gleichgestelltes Verhältnis in einer Beziehung herrscht, wenn keine Partei Macht ausübt. Aber was passiert, wenn beide Seiten gleichviel Macht ausüben? Kann dann nicht auch ein Gleichgewicht herrschen? Tatsache ist: Machtkämpfe lassen sich in fast allen Beziehungen finden, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. Bereits die kleinsten Aushandlungsprozesse können als Machttänze verstanden werden, in denen A und B ihre jeweiligen Interessen durchzusetzen versuchen. Hier

stellt sich die Frage, ab wann diese „Tänze“ destruktiv werden und die Machtverteilung ungerecht und ungesund wird. Diese Fragen hängen mit der zweiten oberen Frage zusammen: Ab wann spricht man von Partnergewalt? Wie unterscheiden sich konfliktgeladene Beziehungen von Gewaltbeziehungen?

Unter Punkt 2.2.1. wurde bereits darauf verwiesen, dass in vielen Partnergewalt-Definitionen Macht und Kontrolle im Vordergrund stehen. Tatsächlich kann es aber auch höchst gewalttätige Partnerschaften geben, in denen Gewalt nicht als Mittel zur Kontrolle und Macht genutzt wird, sondern Resultat problematischer Konfliktlösungsstrategien ist (etwa im Rahmen der „Machttänze“). An dieser Stelle wird der Übergang auf Michael Johnson notwendig, der als tiefgründiger Forscher auf dem Gebiet der Gewalt zwischen Intimpartner*innen gilt. Johnson hat sich intensiv mit der Rolle von Macht und Kontrolle und ihrer Verbindung zur Gewaltausübung in Paarbeziehungen auseinandergesetzt und festgestellt: Die Ausübung von Gewalt kann sowohl mit Kontrolle und Macht, als auch mit Widerstand oder deeskalierenden Konflikten zu tun haben. Um diese unterschiedlichen Handlungsabsichten festzuhalten, hat Johnson fünf Typen von Gewalt in Paarbeziehungen festgehalten.

Der erste Typus wurde von Johnson als „**intimen Terrorismus**“ (EN: intimate terrorism) bezeichnet. Aufgrund von Vorbehalten gegen die Verwendung dieser Bezeichnung verwendet er in einigen Publikationen auch den Begriff „Coercive Controlling Violence“ (DE: zwanghaft kontrollierende Gewalt) (vgl. Kelly und Johnson 2008, S.479). Bei dieser Form von Partnergewalt nutzen Täter*innen (A) Gewalt, um die allgemeine Kontrolle und Macht über den/die Partner*in (B) zu erhalten. B hat dabei selber keinerlei Kontrolle oder Macht.

→ A übt Gewalt und Kontrolle aus, B nicht

Beim Typus „**gewalttätiger Widerstand**“ (EN: violent resistance) ist A auch ein sog. „intimer Terrorist“, jedoch nutzt B widersetzende Gewalt, um den Kontrollversuchen von A Widerstand zu leisten. Die Grenze zwischen Täter*in und Opfer verwischt in diesem Typus: So deckt diese Form der Gewalt u. a. Fälle ab, in denen B nach jahrelangem Missbrauch aus „seelischer Notwehr“ heraus zurückschlägt und dabei A verletzt oder tötet (s. Intimide S.36). Auch wenn der Selbstverteidigungsbegriff hier nicht greift, ist dieses Verhalten doch meist eine Reaktion auf eine Bedrohung (vgl. Peichl 2014, S.28ff).

→ A übt Gewalt und Kontrolle aus, B übt Gewalt aus jedoch ohne Kontrolle/Macht

Die „**gegenseitige gewalttätige Kontrolle**“ (En: mutual violent control) greift Beziehungen auf, in denen beide Parteien Gewalt anwenden, um allgemeine Kontrolle über den/die Partner*in zu erlangen. Obwohl beide Personen theoretisch „gleichgestellt“ sein könnten, ist dieser Typus höchst problematisch, da sich die Gewalt- und Machtausübung immer weiter hochschaukelt.

→ A und B üben Gewalt und Kontrolle aus

Diese ersten drei Gewalttypen entsprechen dem, was allgemein als Häusliche Gewalt oder Partnergewalt bezeichnet wird. Die hier ausgeübte Kontrolle und Macht sind langanhaltend und allgemein auf die ganze Beziehung bezogen.

Ein weiterer, weitaus weniger bekannter Typus, bildet die „**Durch-Trennung-Ausgelöste-Gewalt**“ (EN: separation-engendered-violence). Diese Gewaltform tritt erstmals bei der Trennung auf, ausgelöst durch Emotionalität, Frustration, Ängste und destruktive Bewältigungsstrategien. Sie muss klar von den vorherigen, andauernden Gewalttypen unterschieden werden, in denen Trennungen durchaus auch ein erhöhtes Risiko zur Gewalt mit sich bringen: Während die Gewalt beim vorliegenden Gewalttypus ausschließlich an die Situation der Trennung gebunden ist, findet sie bei den anderen Gewalttypen in der Trennung ihren Höhepunkt und dauert über sie hinaus an, weil der/die Täter*in die Kontrolle durch die Trennung bedroht sieht und letzte Versuche unternehmen will, sie wieder aufzubauen.

Beim letzten Typus, der „**situationellen Partnergewalt**“ (En: situational partner violence/ common couple violence), geht es -im Gegensatz zu den anderen drei Typen- nicht um den Gewinn allgemeiner Macht und Kontrolle in der Beziehung, sondern um situationsbedingte Konflikte, die in Gewalt ausarten. Bei diesen Konflikten kann es auch darum gehen, wie die Macht innerhalb der Beziehung verteilt wird, jedoch handelt es sich hierbei um Machtgewinne in einem spezifischen Bereich oder Moment in der Beziehung. Beide Personen bleiben also grundsätzlich gleichgestellt, die Aushandlungsprozesse oder Konflikte arten jedoch aufgrund von mangelnden Kommunikations- oder Konfliktbewältigungsstrategien in Gewalt aus.

→ A und B sind gewalttätig sind, aber niemand ist sowohl gewalttätig als auch

kontrollierend

(Vgl. Johnson 2008, S.14-19; Kelly und Johnson 2008, S.478ff; Zweig et al. 2014, S.808f) Somit kann, muss Gewalt aber nicht zwangsläufig etwas mit Kontroll- und Machtversuchen zu tun haben: Sie kann auch „nur“ das Resultat eskalierter Konflikte

sein. Grundsätzlich zählen nur diejenigen gewalt-geladenen Beziehungen zur Kategorie der Partnergewalt, in denen **asymmetrischen Machtverhältnisse** herrschen und eine vollständige **Domination** einer der beiden Parteien beabsichtigt ist. Enden diese Machtaushandlungen in Gewaltausbrüchen, ohne dass die Domination der Person als Ganzes im Vordergrund steht, spricht man in Belgien von konfliktgeladenen Paarbeziehungen (vgl. Fédération Wallonie-Bruxelles 2013, S.10ff). So verdeutlicht auch Hagemann-White, dass

„der Kern des Phänomens der Partnergewalt, [...] – anders als Streit oder alltägliches Fehlverhalten – darauf angelegt ist, den anderen Teil der Beziehung zu dominieren, zu kontrollieren und zur Unterwerfung zu bringen.“ (zit. Hagemann-White 2016, S.17)

Aus dieser Domination heraus entsteht in einer gewalttätigen Partnerschaft für eine Person ein Erleben des Ausgeliefert-Seins und ein Gefühl, der verletzenden oder demütigenden Situation nicht entkommen zu können. Die Person, die aus der strukturell mächtigeren Position heraus Gewalt ausübt, macht dies um ihre Position zu verteidigen, die Kontrolle zu behalten und die als legitim empfundene Ansprüche aufrechtzuerhalten. Der versuchte Widerstand der anderen Person ist dabei meist ein (verzweifelter) Machtkampf. (Vgl. Hagemann-White 2016, S.23) Haupt Unterscheidungskriterium zwischen Konflikt und Gewalt in Paarbeziehungen ist somit die Ausübung von Gewalt zum Aufbau eines abfallenden Machtverhältnisses.

Nun stellt sich abschließend die Frage, ob diese Arbeit gewalttätige Beziehungen ohne Dominations- und Kontrollabsicht ausschließen möchte. Die ist v.a. in der Frage nach den Hintergründen, sowie der Ausrichtung der angedachten Präventionsmaßnahmen wichtig: Partnergewalt weist komplexere Hintergründe und Ursachen auf als gewalttätige Beziehungen, die „nur“ ein Konfliktbewältigungsproblem haben. Ein Ausschluss von Letzterem wäre nur mit einer Haltung zu rechtfertigen, die situationelle Partnergewalt als weniger problematisch ansieht und den Nutzen allgemeiner Gewaltprävention verkennt. Diese Haltung kann in dieser Arbeit jedoch aus folgenden Gründen nicht vertreten werden: Die situationelle Partnergewalt, ebenso wie die gegenseitige Gewalt, können mit dem Rüstungswettbewerb im Kalten Krieg verglichen werden: Der Konflikt schaukelt sich hoch, die Einsätze werden höher, die mögliche Bedrohung nimmt zu bis zu Eskalation – mit dramatischen Folgen. So hat eine Studie aus den USA, welche die Häufigkeit von reziproker und nicht-reziproker Gewalt in intimen Beziehungen erforscht hat festgestellt, dass reziproke Gewalt mindestens genauso häufig vorkommt wie nicht-reziproke Gewalt. Eine zusätzliche

Erkenntnis war, dass Gewalt häufiger in Beziehungen vorkommt und auch öfter in Verletzungen ausartet, wenn sie reziprok ausgeübt wird, als bei einer nicht-Reziprozität, egal ob es sich um Täter oder Täter*innen handelt (vgl. Whitaker et al. 2007, Discussion). Auch wenn die Studie die Schwere der Verletzungen außer Acht gelassen hat, verdeutlicht sie, dass auch reziproke und konfliktbedingte Gewalt höchst problematisch sein kann.

Fazit: Trotz des Bewusstseins dafür, dass gewisse Formen von Gewalt in Paarbeziehungen weitaus schlimmere Folgen haben können als andere, werden in folgender Arbeit alle Typen von Gewaltbeziehungen anvisiert und aufgegriffen. Dies hat zwei Gründe: 1) Gewalt allgemein in Beziehungen ist als verwerflich, folgenreich und problematisch anzuerkennen. 2) Die Differenzierung zwischen Gewalttypen ist für die Frage nach Geschlechter(a)symmetrien bei Gewalt in Paarbeziehungen, wie auch bei der Risiko- und Ursachenklärung unerlässlich. Wie sich zeigen wird, bewertet sich diese Entscheidung im weiteren Verlauf der Arbeit. Des Weiteren entspricht sie den Zielen dieser Arbeit: der Förderung eines respektvollen und gewaltfreien Miteinanders (in Paarbeziehungen), der Vorbeugung der Entstehung jeglicher Gewaltdynamiken in Paarbeziehungen und dem Verhindern körperlicher und psychischer Folgeschäden bei Frauen und Männern.

2.3. Gewalt in Paarbeziehungen im Geschlechterverhältnis

Mediale Schreckensmeldungen über heterosexuelle gewalttätige Männer, welche ihre Partnerin missbrauchen, häufen sich. Sie vermitteln ein Bild des Mannes als ewigen Gewalttäter und stellen damit alle unter Generalverdacht: Männer sind potenzielle Täter, Frauen die Opfer. In der Forschungswelt wird Gewalt in Paarbeziehungen differenzierter wahrgenommen, wenn auch hier ein Fokus auf Gewalt gegen Frauen zu verzeichnen ist, was zu Kritik über die Durchführung und Repräsentativität dieser Studien führt. In folgendem Kapitel soll deshalb der Frage nachgegangen werden, inwiefern das Geschlecht tatsächlich bei Gewalt in Paarbeziehungen eine Rolle spielt. Die Auseinandersetzung mit Gewalt im Geschlechterverhältnis sowie der Aufbruch gewalt-bezogener Mythen ist für die Ausrichtung der angedachten Präventionsmaßnahmen und die Haltung der Fachkräfte wichtig: Sollten Tendenzen erkennbar sein, muss unweigerlich den Fragen nachgegangen werden, warum diese Tendenzen existieren, auf welcher Ebene Veränderungen möglich wären und wie ein angemessener Umgang mit den Erkenntnissen aussehen könnte.

Um diese Fragen zu beantworten, sollen unterschiedliche Daten aus Studien und Statistiken aus Luxemburg und – der Vollständigkeit halber – aus Deutschland, der Europäischen Union und den Vereinten Nationen Amerikas analysiert und kritisch reflektiert werden. Hierbei werden der Mythos der Geschlechtersymmetrie bei Partnergewalt und der Mythos um das Gewalt- und Aggressionspotenzial von Männern und Frauen aufgebrochen. Anschließend erfolgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse dieses Kapitels sowie eine Reflexion über einen angemessenen Umgang mit den Erkenntnissen in der Präventionsarbeit. Aufgrund mangelnder Studien zu Gewalt in homosexuellen Partnerschaften und dem Fokus der bestehenden Studien auf heterosexuelle Paare, kann in folgendem Kapitel nicht näher LGBTQ* eingegangen werden. An dieser Stelle ein Aufruf zur weiteren Differenzierung der Forschung.

2.3.1. Der Mythos der Geschlechtersymmetrie

Der „Weltbericht Gewalt und Gesundheit“ der WHO zeigte 2003 auf, dass das Erleben und Ausüben von Gewalt eng mit dem Geschlecht verbunden ist. Während Männer am häufigsten von Gewalt durch andere Männer im öffentlichen Raum betroffen seien, seien Frauen v.a. im sozialen Nahraum gefährdet, meist durch den (Ex-) Partner. Des Weiteren werde der weitaus größte Teil häuslicher Gewalt von Männern gegen Frauen ausgeübt (vgl. WHO 2002, S.9ff, 20ff). Diese Ergebnisse scheinen das oben aufgezeigte mediale Bild zu bestätigen. In den letzten Jahren erschienen auf internationaler Ebene jedoch einige Studien die zu belegen scheinen, dass Männer mindestens genauso oft, wenn nicht sogar öfter, Gewalt in Paarbeziehungen erleben als Frauen und somit Frauen auch wesentlich häufiger Täter*innen sind als angenommen. Diese Studien vertreten die These der sog. „Gendersymmetrie“ (Schrötle 2010; Kimmel 2002) bei Gewalt in Paarbeziehungen.

Beispielhaft kann hierfür auf die Studie „Körperliche und psychische Gewalterfahrungen in der deutschen Erwachsenenbevölkerung [...]“ des Robert-Koch-Instituts von 2013 verwiesen werden. Diese Studie hielt zusammengefasst fest, dass Männer und Frauen in gleichem Maße von Gewalt in Partnerschaften betroffen seien, Frauen in diesem Kontext jedoch signifikant häufiger angaben, Täter*innen von psychischer und körperlicher Gewalt zu sein, als Männer (vgl. Schlack et al. 2013, S.759f). Damit wurden die Ergebnisse seriöser (inter-)nationaler Studien widerlegt, was für ausreichend Aufregung und Kritik in Fachkreisen sorgte.

Die Kritikpunkte, die Schröttle in ihrer Stellungnahme zur DEGS1 Studie hervorbringt, werden auch von Mulford und Giordano gegenüber anderen Studien mit vergleichbaren Ergebnissen hervorgebracht. Letztere machen in ihrem Bericht zur Studie über Teen Dating Violence auf die unterschiedlichen Erhebungsverfahren von Studien über Partnergewalt aufmerksam, was die teils stark divergierenden Ergebnisse dieser Studien erklären könne. So würden in Studien wie der DEGS1 sog. Handlungsskalen (En: act-scales oder conflict tactic scales) genutzt werden, welche gewisse gewalttätige Handlungen erst genau definieren und dann abfragen, um dadurch die Anzahl gewisser Taten oder Erfahrungen einer Person mit bestimmten Handlungen (z. B. schubsen, schlagen, stoßen) zu erfassen. (Vgl. Mulford et al. 2008, S.36f) Diese Skalen wurden von Murray A. Strauss 1972 eingeführt und sorgen seitdem für ausreichend Diskussionen in der Forschung. Kritisiert wird, dass die Skalen Hintergründe und Konsequenzen der Handlungen ignorieren und dadurch weder Schwere noch Missbrauchs- und Kontrollmuster erfasst werden können (vgl. Mulford et al. 2008, S.36f; Peichl 2014, S.32).

Auch Schröttle und Hagemann-White kritisieren die nicht-Beachtung der Schweregrade und Folgen ausgeübter und erlebter Gewalt (z. B. keine Unterscheidung zwischen einmaligen Ohrfeigen und mehrfachem Verprügeln o. keine Erfassung der bleibenden physischen und psychischen Schäden) (vgl. Schröttle 2013, S.2; Hagemann-White 2016, S.17). Schröttle hat auf Basis der Daten der irischen Studie „Domestic Abuse of Women and Men in Ireland“ (2005) eine Grafik erstellt (s. Abb.2), die veranschaulicht, inwiefern die nicht-Beachtung dieser Faktoren die Zahlen verfälschen und zur These der Gleichverteilung der Gewalt in Paarbeziehungen führen kann. Als weiterer Kritikpunkt wird angeführt, dass Intimizide³ in diesen Studien exkludiert werden (vgl. Schröttle 2013, S.5). Im Rahmen der Studie „Global and regional estimates of violence against women (...)“ untersuchte die WHO 2013 den Anteil an männlichen und weiblichen Täter*innen bei Intimiziden in 65 Ländern und stellte fest, dass Frauen ein höheres Risiko aufweisen, durch den (Ex-)Intimpartner getötet zu werden als Männer. Seit 1982 seien 38 % aller getöteten Frauen und 6 % aller getöteten Männer durch den/die Intimpartner*in getötet worden. (Vgl. García-Moreno et al. 2013, S.26, 29). Auf ein ähnliches Geschlechterverhältnis stieß 2019 das United Nation Office of Drugs and Crime in ihrer „Global Study on Homicide“: So

³ Definition: „Als Intimizid bezeichnen wir die Tötung des Intimpartners“ (zit. Marneros 2018, S.1)

seien zwar insgesamt 81 Prozent der Mordopfer männlich, bei Tötungen durch den/die Intimpartner*in stiege der Prozentsatz der weiblichen Opfer jedoch auf 82 Prozent an. Frauen sind demnach deutlich überrepräsentiert in dieser Mordkategorie. (Vgl. UNODC 2019, S.15) Beim Einbezug der Intimize in Abbildung 2 würde demnach der Anteil der schweren Gewalt gegen Frauen nochmals ansteigen.

Abb. 2: Geschlechtervergleichende Daten zur Viktimisierung durch häusliche Partnergewalt aus der nationalen irischen Gewaltprävalenzstudie (Watson und Parsons 2005 In: Schröttle 2013, S.5)



Abbildung 2 verdeutlicht, wie wichtig eine Differenzierung zwischen schwerem Missbrauch und leichten Übergriffen in Partnerschaften ist. Bei Betrachtung der reinen Fallzahlen ist kaum ein Unterschied zwischen den Geschlechtern erkennbar, sobald jedoch zwischen schwerer (dunkelblau) und leichter (hellblau) Gewalt unterschieden wird, verdeutlicht sich, dass Männer öfter leichte und Frauen öfter schwere Gewalt in Partnerschaften erfahren.

Ein bereits angedeuteter Kritikpunkt ist, dass Handlungsskalen-Studien Gewaltkontexte wie die herrschenden Gewaltdynamiken in der Partnerschaft (z. B. ob die Gewalt mit einem Dominations- und Kontrollversuch zusammenhängt, bzw. ein- oder beidseitig ausgeübt wird) unzureichend berücksichtigen (vgl. Schröttle 2013, S.2f). Mit dem Ignorieren der Gewalthintergründe würden wichtige Erkenntnisse bisheriger Studien vernachlässigt werden, wie etwa, dass Frauen Gewalt in Partnerschaften meistens zur Gegenwehr nutzen und nur selten zur Machtausübung (vgl. García-Moreno und WHO 2005, S.39). Auch Johnson hält in seinen Studien

– mithilfe derer er seine Typisierung der Partnergewalt entwickelt hat – fest, dass Männer Gewalt eher in Kombination mit kontrollierendem Verhalten nutzen, während Frauen tendenziell auf minder schwere Gewaltformen ohne Kontrollstrategien zurückgreifen (vgl. Zweig et al. 2014, S.808f). Diese Erkenntnisse schließen Kontroll- und Dominationsverhalten von Frauen nicht aus, zeigen jedoch klare Tendenzen auf. Selbstberichte über die eigene Gewaltbereitschaft werden in diesen Studien auch gerne benutzt, doch auch hier wird kritisiert, dass die Forscher*innen bei der Auswertung Faktoren, wie das Antworten nach sozialer Erwünschtheit oder die Leugnung aufgrund starker Tabuisierung von Gewaltausübung, vernachlässigen (vgl. Schröttle 2013, S.3). So würden Frauen ehrlicher von eigener Gewaltausübung berichten als Männer, die der gesellschaftlichen Doktrin „ein Mann schlägt keine Frau“ entsprechen wollen (vgl. Whitaker et al. 2007, Discussion). Der Einfluss dieser Faktoren auf die Ergebnisse wird daran deutlich, dass Männer wie Frauen Gewalt zwar am häufigsten durch andere Männer erfahren (vgl. Bundeskriminalamt 2019), die Aussagen zur eigenen Gewaltbereitschaft dies jedoch nicht widerspiegeln: Männer geben deutlich seltener eine eigene Täterschaft an als Frauen (vgl. Schröttle 2013, S.3).

Die These der Gendersymmetrie bei Gewalt in Paarbeziehungen – also der Gleichbetroffenheit beider Geschlechter von schwerer und folgenreicher Gewalt (vgl. Schröttle 2013, S.5) – kann demnach in Anbetracht der angeführten Kritikpunkte nicht gestützt werden. Eine Gendersymmetrie lässt sich nur in der Gesamtprävalenz von körperlicher Gewalt finden, jedoch nicht bei schwerer körperlicher Gewalt.

An dieser Stelle soll auf die Studie aus den Vereinten Nationen Amerikas von Whitaker et al. verwiesen werden. Obwohl auch hier die Schwere der Gewalt außer Acht gelassen wurde, haben die Forscher die Ergebnisse kritisch reflektiert. Deshalb kamen Whitaker et al. zu dem Ergebnis: Obwohl die Ergebnisse zeigen, dass Frauen aufgrund des hohen Vorkommens reziproker Gewalt in Paarbeziehungen (fast 50 %) genauso oft Täterinnen sind als Männer und zudem öfter auch Initiator*innen von Gewalt in Paarbeziehungen sind, würde es sich dabei fast ausschließlich um Gewalt handeln, die von Johnson als „allgemeine oder situationelle Beziehungsgewalt“ bezeichnet würde. Diese Form der Gewalt ließe sich besonders gut mit breiten Bevölkerungsstichproben erfassen, wohingegen schwere Gewalt, bspw. in Form von intemem Terrorismus, eher über klinische Stichproben erfassbar sei. (Vgl. Whitaker et al. 2007, Discussion) Peichl hält hierzu zusammenfassend fest, dass situationelle Gewalt von beiden Geschlechtern gleich oft ausgeübt wird, oftmals aber mit

zunehmender Dauer der Beziehung verschwindet, während intimer Terrorismus fast nur von Männern ausgeübt wird und mit zunehmender Dauer der Beziehung zu nimmt sowie schwerer und häufiger wird (vgl. Peichl 2014, S.30).

Nachdem nun aufgezeigt wurde, dass eine Gendersymmetrie v.a. in der Prävalenz, nicht aber bei der Schwere von Gewalt in Partnerschaften existiert, soll nun ein Blick auf Hell- und Dunkelfeldstudien geworfen werden, um festzustellen, wie ungleich das Geschlechterverhältnis bei dieser Thematik tatsächlich ausgeprägt ist.

2.3.2. Prävalenz und Ausprägung des Geschlechterverhältnisses

Folgend sollen Erkenntnisse zur Prävalenz von Partnergewalt in Luxemburg gesammelt werden. Zuerst werden hierfür die Hellfeldstatistiken aus Luxemburg herangezogen und anschließend die Zahlen zu Luxemburg aus der Dunkelfeldstudie der FRA aufgegriffen. Anhand dieser beiden Studien wird der Unterschied zwischen Hell- und Dunkelfeldstudien bei Gewalt in Partnerschaften deutlich. Des Weiteren soll die Studie vom BMFSFJ zur Gewalt gegen Frauen in Deutschland (2014) beachtet werden, da sie vertiefende Erkenntnisse zu den Schweregraden der Gewalt gegen Frauen liefern kann. Da sich die Studien der FRA und des BMFSFJ nur weiblichen Opfern widmen, soll die Pilotstudie des BMFSFJ von 2004 zur Gewalt gegen Männer herangezogen werden. Diese erhebt zwar keinen Anspruch auf Repräsentativität, bildet jedoch die einzige Studie zu diesem Thema in Deutschland und Luxemburg. Der Mangel diesbezüglicher Studien ist deutlich. Mithilfe der zusammengefassten Ergebnisse soll die Frage nach der Ausprägung des Geschlechterverhältnisses bei Partnergewalt und der angemessenen Haltung in Präventionsmaßnahmen beantwortet werden.

a) Hellfeldstatistiken

In Luxemburg gibt es bislang keine Dunkelfeldstatistiken zu Häuslicher Gewalt. 2003 wurde in Luxemburg das „Comité de Coopération entre les professionnels dans le domaine de la lutte contre la violence“ (DE: Kooperationsausschuss zwischen Fachleuten auf dem Gebiet der Gewaltbekämpfung [Übersetzt J.W.]) gegründet, das u. a. für die Zentralisierung und Untersuchung der gesetzlich vorgeschriebenen Statistiken der Polizei verantwortlich ist (vgl. A – N° 148, Loi du 8 septembre 2003 sur la violence domestique). Der Ausschuss selbst hält im letzten Bericht für die Regierung fest, dass es dringend einer Professionalisierung der statistischen Erfassungen in Luxemburg braucht (vgl. Comité de coopération (...) 2019, S.6).

Bislang werden in Luxemburg nur die Anzahl an polizeilichen Interventionen, Hausverweisungen des Gerichts sowie Fallzahlen der Einrichtungen für Opfer- und Täter*innen Häuslicher Gewalt festgehalten und veröffentlicht. Der Bericht hat für 2018 – nach den Abwärtstendenzen von 2014 bis 2017 – wieder steigende Fallzahlen festgehalten: So wurden 194 Fälle körperlicher Partnergewalt (2017: 186) und 55 Fälle von Todesdrohungen (2017: 35) von der Polizei verzeichnet. Insgesamt wurden 720 Frauen (66,1 %) und 369 Männer (33,9 %) als Opfer Häuslicher Gewalt bei polizeilichen Interventionen erfasst (vgl. Comité de coopération (...) 2019, S.11, 14).

Abb. 3: Verteilung der Opfer nach Geschlecht und Alter (Comité de coopération (...) 2019, S.14)

Tableau 4 - Répartition des victimes par sexe et âge

	< 8	8 < 14	14 < 18	18 < 21	21 < 25	25 < 30	30 < 35	35 < 40	40 < 45	45 < 50	>= 50	Total
Masculin	27	18	18	18	23	34	43	46	44	26	72	369
Féminin	20	18	28	23	36	76	101	105	103	74	136	720
Total	47	36	46	41	59	110	144	151	147	100	208	1089
%	4,32	3,31	4,22	3,76	5,42	10,10	13,22	13,87	13,50	9,18	19,10	100

Abbildung 3 zeigt auf, dass Frauen bei polizeilichen Interventionen häufiger Opfer Häuslicher Gewalt waren als Männer.

Auch die Beratungsstelle „Riicht Eraus“ (DE: „Geradeaus“ [übersetzt J.W.]) für Täter*innen häuslicher Gewalt hielt für 2018 fest, dass die Mehrheit der betreuten Personen Männer waren (92 %) (vgl. Comité de coopération (...) 2019, S.31).

Abb. 4: Geschlecht der Täter*innen (Comité de coopération (...) 2019, S.31)

Graphique 11 - Sexe des auteurs

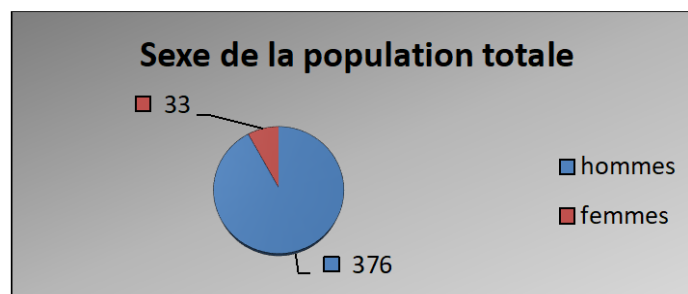


Abbildung 4 stellt die Verteilung der betreuten Täter*innen nach Geschlecht dar. Frauen (rot) machen hierbei 8 % aus (blau: Männer).

Der „Service d’Assistance aux victimes de violences domestiques (SAVVD)“ (DE: Unterstützungsdienst für Opfer häuslicher Gewalt [übers. J.W.]) hat 2018 235 Opfer begleitet, wovon 87 % Frauen (204) und 13 % Männer (31) waren (vgl. Comité de coopération (...) 2019, S.18).

Diese Hellfeldstatistiken scheinen einen deutlichen Unterschied im Geschlechterverhältnis bei Partnergewalt aufzuzeigen: Frauen werden, im Vergleich zu Männern, viel häufiger als Opfer von Partnergewalt verzeichnet. Man könnte demnach schlussfolgern, dass dieses Phänomen in Luxemburg eine Form von Gewalt gegen Frauen und Ausdruck ungleicher Geschlechterverhältnisse ist. Insbesondere bei Hellfeldstatistiken muss man sich jedoch mit vorschnellen Interpretationen zurückhalten. Eine wiederkehrende Kritik ist, dass polizeiliche Statistiken stark mit dem Anzeigeverhalten der Opfer zusammenhängen, das seinerseits von Schamgefühlen oder einem erschwerten Zugang zu Polizeistationen beeinflusst wird. Gottzén hält hierzu fest, dass Männer wie Frauen Angst vor den Reaktionen des Umfelds haben und intime Gewalterfahrungen deshalb oft für sich behalten. Mit Verweis auf die Studien und Veröffentlichungen von Karen G. Weiss, betont Gottzén, dass dieses Gefühl bei Männern nochmals stärker sei, da die gesellschaftlich vorherrschenden Männlichkeitsvorstellungen und Gendernormen eine Viktimisierung und Schwäche des Mannes nicht zuließen. (Vgl. Gottzén 2016, S.156f) Auch die Pilotstudie des BMFSFJ, auf die später genauer eingegangen wird, hält fest, dass keiner der befragten Männern welche angaben, Häusliche Gewalt erlebt zu haben, die Polizei rief, obwohl etwa die Hälfte überzeugt war, dass die Partnerin bestraft hätte werden sollen (vgl. BMFSFJ 2004b, S.10f). Des Weiteren wird oftmals nur in den schwersten Fällen Häuslicher Gewalt auf die Polizei zurückgegriffen, weshalb ein Großteil der minder schweren Gewalttätigkeiten nicht erfasst wird. Die gleichen Einwände können bei Statistiken von sozialen Diensten angeführt werden: Obwohl sich die Dienste in Luxemburg sowohl an Männer als auch an Frauen richten, können Schamgefühle dazu führen, dass sich insb. Männer scheuen, die Dienste aufzusuchen. Diese Einwände lassen vermuten, dass die Dunkelfeldzahlen, insbesondere bei männlichen Opfern, deutlich höher ausfallen könnten.

Ein Blick auf Dunkelfeldstudien ist demnach unausweichlich bei der Auseinandersetzung mit Gewalt in Paarbeziehungen. Sogenannte Prävalenzstudien ermöglichen eine Erfassung der nicht institutionell registrierten Gewalt (vgl. Schröttele 2016, S.101), also der Gewalt, die weder von der Polizei noch von Einrichtungen und

sozialen Diensten erfasst wird. Damit liefern diese Studien einen vollständigeren Blick auf das Gewaltausmaß. Doch auch hier verdeutlicht Schröttle mit Abb. 5: Prävalenzstudien können einen wichtigen Beitrag zur Aufdeckung von Dunkelzahlen leisten, das Dunkelfeld trotzdem jedoch nie vollständig erfassen.

Abb. 5: Dunkelfeld der Gewalterfahrung (Kapella et al. 2011, S.40 In: Schröttle 2016, S.104)



Abbildung 5 zeigt die Grenzen der aktuellen Gewaltforschung auf.

b) Prävalenz und Schwere von Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen

Folgend werden nun zuerst die luxemburgischen Dunkelfelddaten aus der EU-weite Erhebung zur Gewalt gegen Frauen der „European Union Agency for Fundamental Rights“ (FRA) angeführt, um anschließend auf die Studie zur „Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen“ des BMFSFJ einzugehen.

Die FRA hat 2014 mittels Zufallsstichproben 42.000 Frauen in Europa befragt und konnte damit einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Dunkelfelds der Gewalt gegen Frauen in Europa leisten. Die Studie ergab, dass 22 % der Frauen in Luxemburg seit ihrem 15. Lebensjahr Opfer physischer und/oder sexualisierter Gewalt seitens ihrer Partner wurden (vgl. FRA 2014, S.20). Damit liegen die Ergebnisse wesentlich höher als die Hellfeldzahlen aus Luxemburg andeuten. Zudem wurden von der Studie keine psychischen Gewaltformen erfasst, welche die Zahlen nochmals hochdrücken würden. Die Annahme, dass das Dunkelfeld bei Gewalt in Paarbeziehungen groß ist, bestätigt sich somit auch in Luxemburg. Manko der Studie ist, dass sie keine vertieften Erkenntnisse zu Schweregraden von Gewalt gegen Frauen in Luxemburg liefert und auch nichts Neues zum Geschlechterverhältnis bei Gewalt in Paarbeziehungen

hervorbringen kann, da keine Männer befragt wurden. Da die Gewaltbetroffenheit von Frauen in Partnerschaften in Deutschland laut FRA Studie ebenso bei 22 % liegt (vgl. FRA 2014, S.19), könnten die Ergebnisse der Studie des BMFSFJ zur Gewalt gegen Frauen von 2014 auch für Luxemburg interessant sein.

In der Studie des BMFSFJ wurden vertiefende Erkenntnisse zu Mustern und Schweregraden von körperlicher, sexueller und psychischer Gewalt in Partnerschaften gesammelt und anschließend mit gewalt-beeinflussenden, für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Gewalt relevanten Risikofaktoren verknüpft. Auf Letzteres wird in Kapitel 3 näher eingegangen werden. In der Studie wurden sowohl handlungsbezogene (Item-)Listen benutzt, als auch Befragungen zu Häufigkeit, Bedrohlichkeit, Folgen und subjektiven Bewertung der erlebten Gewalt durchgeführt (vgl. BMFSFJ 2014, S.8f). In der Studie wurden bei 38 Prozent der Befragten in aktuellen Partnerschaften psychische und/oder körperliche und/oder sexuelle Gewalt erfasst, nur 8 Prozent davon berichteten von einem einmaligen, leichteren körperlichen Übergriff. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.20) Jede sechste Frau erlebte in einer aktuellen Beziehung relevante Formen psychischer Gewalt und jede 15. Frau schwere bis sehr schwere Formen von psychischer Gewalt (vgl. BMFSFJ 2014, S.20). Mit Blick auf die Schweregrade von Gewalt in Partnerschaften stellte man fest, dass jede fünfte aktuelle Partnerschaft in Deutschland (20 %) relevante und folgenreiche Formen von körperlicher, sexueller und psychischer Gewalt gegen Frauen aufweist und jede 17. (6 %) schwere Formen körperlicher Gewalt in Kombination mit psychischer und teilweise sexueller Gewalt. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.24) Insgesamt haben 64 Prozent der Frauen, die eine Gewaltbeziehung erlebt haben, schwere bis lebensbedrohliche Gewalt durch aktuelle Partner und/oder Ex-Partner erlebt (vgl. BMFSFJ 2014, S.15). Des Weiteren muss angemerkt werden, dass sexualisierte Gewalt in Beziehungen immer noch ein Tabuthema darstellt und/oder oftmals nicht als solche von den Frauen wahrgenommen wird, weshalb sie auch bei Erhebungen seltener unter „schwerer Gewalt“ angegeben wird. Die bisherigen Ergebnisse bestätigen zum einen die oben angeführte Erkenntnis, dass Frauen tendenziell eher schwere Gewalt im Falle von Partnergewalt erleben, und scheinen zum anderen die Zahlen der FRA Studie nochmals um Einiges zu übersteigen. „Leichte“ Gewalt dürfe jedoch nicht bagatellisiert werden, denn das Erleben solcher Gewalt sei schlimmer als die Bezeichnung „leicht“ vermuten lässt, hebt das Forscher*innenteam hervor. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.11, 13)

Eine weitere Erkenntnis der Studie war, dass Ex-Partner für Frauen eine größere Bedrohung darzustellen scheinen als aktuelle Partner: So wurde schwere bis lebensbedrohliche Gewalt durch Ex-Partner von insgesamt 73 Prozent der Betroffenen erlebt, während es bei aktuellen Partnern „nur“ 39,5 Prozent waren. Diese Zahlen belegen die beobachtete, erhöhte Gefährdung von gewaltbetroffenen Frauen in Scheidungs- und Trennungssituationen (s. Punkt 3.1.1.) und bestätigen die Annahme, dass Gewalt mit Kontroll- und Dominationsabsichten mit der Dauer der Beziehung zunimmt. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.13)

Die Studie vom BMFSFJ ist die bisher einzige Studie in Deutschland, die Gewalt gegen Frauen auf solch differenzierte und multidimensionale Weise erfasst. Im Idealfall gäbe es eine solche Studie auch zum Thema Gewalt gegen Männer, da auf diese Weise valide Aussagen zum Geschlechterverhältnis gemacht werden könnten. Der Mangel an Studien, die Männer als Opfer Häuslicher Gewalt in den Blick nehmen, ist eklatant, was zu einer unzureichenden Datenlage diesbezüglich führt.

c) Prävalenz von Gewalt gegen Männer in Paarbeziehungen

Lenz hält in seiner Auseinandersetzung zur Gewalt im Geschlechterverhältnis fest, dass der Mann als Opfer und verletzbar Person nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Forschung und Politik negiert und verdrängt wird (vgl. Lenz 2007, S.22f). So hält etwa die Bundeskriminalstatistik seit Jahren fest, dass sich Gewalt (unabhängig vom Kontext Häuslicher Gewalt) am häufigsten gegen andere Männer richtet und Männer deswegen insgesamt gefährdeter sind, Opfer von Gewalt zu werden als Frauen (vgl. Bundeskriminalamt 2019). Trotzdem lassen sich kaum vertiefende Studien zu diesem Thema finden. Das hinge laut Lenz mit herrschenden Geschlechterbildern zusammen, die den Mann, obwohl die Mehrheit der Männer nicht gewalttätig ist, als ewigen (Gewalt)Täter festhalten und ihn als Opfer undenkbar machen. Diese Fakten stießen jedoch weder in Fachkreisen noch in der Öffentlichkeit und Politik auf Resonanz: Gewalt gegen Männer werde als „normal“ wahrgenommen. (Vgl. Lenz 2007, S.22f, 29) Sowohl in Deutschland als auch auf der Ebene der Europäischen Union war lange ein starker Fokus auf Gewalt gegen Frauen wahrnehmbar (vgl. vergangene Studien des „Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union“, einsehbar unter: EUR-OP 2020). Nur langsam teilt sich der Fokus der Forschung gerechter auf alle Geschlechter aus. Was Engelfried zur sexualisierten Gewalt festhält, kann und muss auch auf Gewalt in Paarbeziehungen übertragen werden:

„Wir erleben aktuell einen offeneren Diskurs, der die Opferperspektive von Jungen und Männern sowie die Täterschaft von Frauen in den Blick nimmt.“ (zit. Engelfried 2019, S.12).

Die Importanz einer Forschung und eines Diskurses, in denen Männer als Opfer und Frauen als Täter*innen gedacht werden können, wird von Lenz und Engelfried hervorgehoben. Dieser Perspektivenwechsel bedeutet nicht, dass der bisherige Forschungsfokus schlecht oder gar nutzlos war. Wie Gahleitner hervorhebt, stieß das Thema „Gewalt gegen Frauen“ lange Zeit auf großen Widerstand in der Gesellschaft. Erst in den 70er Jahren konnte das Phänomen von der Frauenbewegung in den öffentlichen Fokus gerückt werden. Die starke Fokussierung auf die Zahlen und Machtverhältnisse zwischen Männer und Frauen sowie die Forderungen an die Männer nach Verantwortungsübernahme, seien wichtig für den Prozess des öffentlichen Bewusstwerdens gewesen. So sei jede Bewegung zunächst einäugig, da nur so Menschen dafür mobilisiert werden könnten und sich über das Maß hinaus dafür einsetzen würden (vgl. Gahleitner 2007, S.65). Zwangsläufig führte dies jedoch auch zu einer Polarisierung, welche die Männer nur als Täter und niemals als Opfer (und umgekehrt bei Frauen) wahrnehmen konnte. Heute stünde die Forschung vor einem herausfordernden Perspektivenwechsel, welcher versuche, den Mann in seiner Verletzbarkeit ernst zu nehmen, ohne dabei die Gewalt gegen Frauen zu entwerten. (Vgl. Gahleitner et al. 2007, S.11f)

In Deutschland hat man sich dieser Herausforderung 2004 stellen wollen und die Pilotstudie „Gewalt gegen Männer in Deutschland“ in die Wege geleitet, die als Vorbereitung für eine anschließende repräsentative Befragung dienen sollte. Bis heute wurde jedoch keine weitere Studie zu diesem Thema in Deutschland durchgeführt, was die Aktualität von Lenz Aussagen verdeutlicht. Die Ergebnisse der Pilotstudie sind aufgrund der geringen Fallzahlen zwar nicht repräsentativ, liefern jedoch wichtige Erkenntnisse und Schätzungen zum Thema Gewalt gegen Männer. Zu Gewalt in Lebensgemeinschaften konnten u. a. folgende Erkenntnisse gewonnen werden (Befragung von 200 Männern): Je nach Schweregrad der **körperlichen Gewalt** erlitten 5 bis 25 Prozent der Befragten Häusliche Gewalt seitens ihrer Partnerin (je schwerer die Gewalt, desto geringer jedoch die Prozentsätze). So erlitten bspw. „nur“ fünf Prozent der Befragten im Zusammenhang mit Häuslicher Gewalt körperliche Verletzungen durch die Partnerin. Der gleiche Anteil hatte mindestens einmal Angst, ernsthaft oder lebensgefährlich durch die Partnerin verletzt zu werden. (Vgl. BMFSFJ

2004b, S.10f). Wesentlich höher lagen die Zahlen bei **psychischer Gewalt** und **sozialer Kontrolle**, wobei v.a. die soziale Kontrolle stark ausgeprägt war und weniger konkrete psychische Angriffe wie Demütigungen und Beleidigungen. So gaben 20 Prozent an, eine stark eifersüchtige Freundin zu haben die Kontakte zu anderen unterbindet, 16 Prozent, dass die Partnerin alle Treffen, Termine und Uhrzeiten kontrolliert und 5 bis 8 Prozent, dass die Partnerin alle Kommunikationswege kontrolliert, Treffen mit bekannten verhindert oder bestimmt, was sie zu tun oder unterlassen ist. Psychische Gewalt erlitten weniger als 5 Prozent der Befragten. Zur **sexuellen Gewalt** hielten sich die Befragten sehr stark zurück und hatten Schwierigkeiten, eine Sprache für die Erlebnisse zu finden. 1-5 Männer berichteten hier von unterschiedlichen sexuellen Gewaltübergriffen seitens ihrer Partnerin. (Vgl. BMFSFJ 2004b, S.11) Diese Ergebnisse bestätigen wiederum die Erkenntnisse zu den Geschlechterdifferenzen bei Schweregraden von Gewalt in Paarbeziehungen: Je schwerer die Gewalt, desto seltener sind Männer davon betroffen. Zugleich wird eine gewisse Geschlechtersymmetrie in der Häufigkeit erlebter Gewalt (unabhängig vom Schweregrad) deutlich.

Die Forscher*innen mussten feststellen, dass die Offenheit der Männer bezüglich Gewalterfahrungen auch in den quantitativen Befragungen weit weniger groß war, als erwartet. Zwei Erklärungen wurden hierfür festgehalten: Der **Mechanismus der Normalität** wirke besonders stark, wenn Gewalterfahrungen den gesellschaftlichen Rollen entsprächen – was bei Männern der Fall ist. Männer würden Gewalt demnach als normal ansehen und deshalb auch nicht mehr als solche wahrnehmen. Der **Mechanismus der Scham** und der **Nicht-Männlichkeit** wirke stärker, je mehr die Gewalterfahrungen dem Männlichkeitsbild widersprächen, was dazu führe, dass Männer über gewisse Gewaltformen gar nicht berichten könnten. (Vgl. BMFSFJ 2004a, S.17) So war eine der zentralen Ergebnisse der Studie, dass Gewaltformen von Männern unterschiedlich wahrgenommen und erinnert werden. Sexualisierte Gewalt sei bspw. so stark tabuisiert, dass Männer nicht darüber berichten könnten und sie auch oft verdrängen und nicht mehr erinnerbar machten (vgl. BMFSFJ 2004b, S.5).

Obwohl diese Studie zu bestätigen scheint, dass Männer seltener von schwerer Gewalt in Paarbeziehungen betroffen sind als Frauen, macht sie zugleich deutlich, dass das Dunkelfeld bei Männern nur begrenzt erfasst wird und die tatsächliche Betroffenheit durchaus höher ausfallen könnte als bisher angenommen. Insgesamt sei es wichtig bei zukünftigen Forschungen die Tabuisierung, Schamgefühle und die Schwierigkeiten

von Männern, Gewalt als solche zu erkennen und zu beschreiben, zu berücksichtigen (vgl. BMFSFJ 2004a; Lenz 2007).

Eine weitere Vorstellung, welche häufig bei Gewalt in Paarbeziehungen aufkommt, ist, dass Frauen und Männer einen differenten Umgang mit Gewalt und Aggression haben und Frauen Männern in ihrem Aggressionspotenzial nachstünden. Dieses Bild entspricht wiederum dem Bild des Mannes (stark) als Täter und der Frau (schwach) als Opfer. Bevor das abschließende Fazit dieses Kapitels gezogen wird, soll deshalb auch dieser Mythos noch aufgeklärt werden.

2.3.3. Aggression und Gewalttätigkeit in der Geschlechterperspektive

In der Forschung ist man sich einig: Männer und Frauen weisen unterschiedliche Art und Weisen auf, mit Emotionen wie Wut und Aggression umzugehen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Frauen grundsätzlich weniger Aggressionspotenzial aufweisen als Männer. Mädchen lernen früh, Aggressivität zu unterdrücken, da körperliche Gewalttätigkeit sofort sanktioniert wird. Bei Jungen hingegen wird sie in einem gewissen Rahmen als geschlechtstypisch anerkannt und als gesellschaftliches Zeichen von Männlichkeit akzeptiert. Dadurch eignen sich Frauen/Mädchen eher nach innen gerichtete (internale) Bewältigungsstrategien an, um aggressive Gefühle zu verarbeiten (z. B. Selbstverletzung, Depression, psychosomatische Beschwerden, sozialer Rückzug etc.) während Jungen/Männer Gefühle eher externalisieren (etwa in zwischenmenschlicher Gewalt). Aus diesem Grund greifen Frauen tendenziell auf indirekte (z. B. psychische und verbale) Gewalt zurück und Männer eher auf direkte, sichtbare Gewalt. (Vgl. Bauer 2006, S.261; Gahleitner 2007, S.60; Forster und Thiel 2005, S.458) Hinter diesen Geschlechtsdifferenzen stünden sozialisationsbedingte Hemmungen und der Wunsch, geschlechtstypischen Bildern zu entsprechen (vgl. Forster und Thiel 2005, S.458; Peichl 2014, S.106). Expert*innen, insbesondere auch Feminist*innen, verdeutlichen jedoch, dass Frauen in ihrem Aggressionspotenzial Männern in nichts nachstehen. So seien Frauen grundsätzlich nicht weniger aggressiv oder reizbarer als Männer, sondern würden einfach von klein auf lernen, Attacken über sprachliche oder indirekte Mittel auszuüben (vgl. Peichl 2014, S.105).

„Wo Jungs noch prügeln, halten die Mädchen sich an üble Nachrede, Freundschaftsentszug, Verächtlichmachen, Verspotten. Dabei sind sie genauso aggressiv, wenn nicht sogar aggressiver als Jungen“ (zit. Etzold 2001 S.1 In: Peichl 2014, S.105)

So sind zwar viele, wenn auch lange nicht alle Frauen, Männern im körperlichen Nahkampf unterlegen, jedoch vermögen sie auf andere Waffen zurückzugreifen, wie

etwa das Werfen mit Objekten, Abwertung und Gewalt durch Blicke, Worte, passive Aggressionen etc.

„Es gibt eine breite Palette von Verhaltensweisen, die als aggressiv interpretiert werden können, von offen und laut [...] bis hin zu schweigend, sprachlos, wortlos, kalt. Sprachverweigerung, gar totales Schweigen können ebenso zerstörend, verletzend sein wie brüllende Worttiraden“ (zit. Bauer 2006, S.260)

„Alternative“ Gewaltformen von Frauen stünde der körperlichen Gewalt in ihrer Wirkung demnach in nichts nach. Weiter hebt Peichl hervor, dass es bei Partnergewalt nicht zwingend um körperliche Stärke geht:

„In einer intimen Beziehung sind Beziehungsstrategien und psychologische Punkte am Werk, die die Tatsache der körperlichen Stärke völlig negieren. Im Zentrum der ganzen Sache ist der menschliche Wille. Welcher Partner – kraft seines Temperaments, Persönlichkeit und Lebensgeschichte – hat den Willen, den anderen zu verletzen?“ (zit. Peichl 2014, S.90)

Unabhängig davon, ob Frauen tendenziell anders mit Aggression und Gewalt umgehen als Männer, darf nicht negiert werden, dass auch Frauen zu brutalen Gewaltakten fähig sind oder nach Macht streben sowie Männer Gewalttätigkeit strikt ablehnen. Oftmals wird Gewalttätigkeit von Mädchen/Frauen als Ausdruck der Emanzipation (durch die Orientierung am männlichen Rollenmodell) angesehen. Zugleich wird hervorgehoben, dass Gewalt bei Mädchen auch situationsbedingte Überlebensstrategien sein können und somit nicht immer als Zeichen der Emanzipation interpretiert werden können (vgl. Forster und Thiel 2005, S.458f). Koher und Pühl heben diesbezüglich hervor, dass gewalttätige Frauen nicht etwa männliche Lebensentwürfe reproduzieren, sondern vielmehr Handlungsoptionen wahrnehmen, die ihnen bislang durch gesellschaftliche Zuschreibungen und Erwartungen versagt blieben (vgl. Pühl 2003, S.7)

Die langwierige Überzeugung, Männer seien aggressiver als Frauen, wurde von Forschungen widerlegt: Wenn, dann könnten Unterschiede in den Formen und Zielen der Aggression ausgemacht werden (vgl. Bauer 2006, S.261). Ebenso konnte widerlegt werden, dass ein erhöhtes Level an Testosteron Gewalttätigkeit steigere. Im Gegenteil: Zum einen stellte man fest, dass Proband*innen mit Testosteronzuschüssen zwar schneller/stärker auf gezielte Provokationen reagierten, dieser Effekt jedoch gleichermaßen auch in der Placebo-Gruppe zu beobachten war. Zum anderen konnte in weiteren Studien beobachtet werden, dass die Placebo-Gruppe klischeehaftes Dominanz- und Aggressionsverhalten an den Tag legte, während der tatsächliche Effekt des Hormons bei den Test-Proband*innen zu einem faireren und sozialeren

Verhalten führte. Schließlich fand man in Frankreich heraus: Testosteron kann zugleich prosoziales Verhalten/Fairness als auch antisoziales Verhalten von Männern steigern. (Vgl. Eisenegger et al. 2011, S.267; Dreher et al. 2016, *Abstract*; Wagels et al. 2018, *Abstract*) Es bleibt also zu betonen, dass Testosteron nicht per se aggressives Verhalten steigert, sondern eher die Reizbarkeit auf konkrete Provokationen erhöht. Des Weiteren kann Testosteron nicht für die erhöhte Gewalttätigkeit von Männern verantwortlich gemacht werden, da der Umgang mit Provokationen nicht von Hormonen, sondern von erlernten Handlungsmustern und Bewältigungsstrategien abhängt. Allein der Glaube an die aggressionssteigernde Wirkung scheint aggressives Verhalten stärker zu beeinflussen als das Hormon selbst.

Man kann festhalten, dass die Ausdrucksformen von Emotionen zwischen den Geschlechtern divergieren, Frauen jedoch dann genauso gewalttätig wie Männer handeln, wenn die Form der Aggression nicht den Rollenerwartungen widerspricht oder sie sich von diesen stereotypen Erwartungen befreit haben. Es soll an dieser Stelle nicht darum gehen, Frauen zu Täter*innen zu machen und sie in ihrer Bereitschaft zu körperlicher Gewalt zu bestärken, sondern auf Rollen aufmerksam zu machen, die einen Einfluss auf das Gewaltverhalten von Männern und Frauen haben. Ebenso soll das bislang recht unbeachtete Aggressionspotenzial von Frauen verdeutlicht werden. Als Ursachen für die eingeschränkte Wahrnehmung von Gewalttätigkeit und Aggressionspotenziale im Geschlechterverhältnis hält Popp u. a. die Reduktion des Gewaltbegriffs auf körperliche Gewalt, das Hinwegsehen über Gewalthandlungen von Mädchen und Frauen (die nicht ernst genommen oder als Ausnahme angesehen werden) und die öffentlich vorgenommene unterschiedliche Bewertung und Begründung verübter Taten fest (vgl. Popp 2003, S.199-207). Popp hebt zudem die Tendenz zur Verharmlosung von relationaler, indirekter Aggression hervor.

Die Erkenntnisse zum Umgang mit Aggression und Wut können zum einen erklären, warum Frauen besonders von schwerer Gewalt und Männer eher von „leichter“ Gewalt betroffen sind. Zum anderen können sie den Blick von Fachkräften für die Gewalttätigkeit von Frauen und verschiedenen Formen von Gewalt sowie für die Gewaltlosigkeit und Gewaltbetroffenheit von Männern schärfen.

2.3.4. Zwischenfazit

Das Ziehen valider Schlussfolgerungen zum Geschlechterverhältnis bei Gewalt in Paarbeziehungen erweist sich an dieser Stelle als schwierig. Hierfür bräuchte es eine repräsentative/bundesweite Erforschung der Gewalt gegen Männer in

Paarbeziehungen und detailliertere Studien in Luxemburg. Einige Punkte können jedoch festgehalten werden:

- Gewalt in Paarbeziehungen ist (bei beiden Geschlechtern) weiter verbreitet als bislang mit Studien erfasst wurde. Die starken Scham- und Tabuisierungs-Mechanismen, welche Studien verfälschen und das Hilfesuchverhalten (insb. von Männern) negativ beeinflussen, müssen berücksichtigt werden.
- Die meiste Gewalt geht von Männern aus, sowohl die, die gegen Männer gerichtet ist als auch die gegen Frauen. Dieses Phänomen kann mit männlichen, gewaltbejahenden Rollenbildern erklärt werden, die immer noch stark in das Selbstkonzept und die Bewältigungsstrategien von Männern hineinwirken.
- Frauen können ein ebensolches Aggressionspotenzial wie Männer aufzeigen und zu Gewalttäter*innen werden. Frauen dürfen demnach nicht nur als Opfer und Männer nicht nur als Täter wahrgenommen werden.
- Situationelle Gewalt wird von beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgeübt, schwere Gewalt mit Kontroll- und Dominationsabsichten v.a. von Männern. Frauen sind häufiger von schwerer Gewalt in Paarbeziehungen betroffen als Männer. Obwohl Frauen Kontrollverhalten ebenso häufig an den Tag legen als Männer (insb. verbunden mit Eifersucht) nimmt diese weniger schwerwiegende Formen an. Von einer Geschlechtersymmetrie kann nur in der Gesamtprävalenz (ohne Berücksichtigung der Schweregrade) von Partnergewalt gesprochen werden.

Die erhöhte Betroffenheit von Frauen schwerer Partnergewalt mit Dominationscharakter weist auf ein in-egalitäres Geschlechterverhältnis zwischen Männer und Frauen hin. Der Aussage, Partnergewalt sei eine Form von Gewalt gegen Frauen, kann sowohl zugestimmt werden als auch nicht. In der Istanbul Konvention wird die Bezeichnung „Geschlechtsspezifische Gewalt gegen Frauen“ als Gewalt definiert, die „gegen eine Frau gerichtet ist, weil sie eine Frau ist, oder die Frauen unverhältnismäßig stark betrifft“ (zit. Council of Europe 2011, S.5). Bei schwerer Partnergewalt kann eindeutig von Gewalt gegen Frauen gesprochen werden (auch wenn durchaus auch Männer von dieser Gewaltform betroffen sind). Bezogen auf alle Formen und Schweregraden von Partnergewalt kann dieser Zusammenhang jedoch nicht mehr gemacht werden, denn da zeigt sich: Männer sind ebenso häufig von gewisser Partnergewalt betroffen als Frauen. Des Weiteren gibt es Partnergewalt, die nicht auf Domination und Kontrolle abzielt (z. B. Situationelle Partnergewalt) und auch nicht im Geschlechterverhältnis stattfinden. Aus diesem Grund wird Hagemann-

Whites Definition von „Gewalt im Geschlechterverhältnis“ in folgender Arbeit genutzt, welche über Männergewalt gegen Frauen hinaus geht und geschlechtsneutral formuliert ist:

„Jede Verletzung der körperlichen und seelischen Integrität einer Person, welche mit der Geschlechtlichkeit des Opfers und des Täters zusammenhängt und unter Ausnutzung eines Machtverhältnisses durch die strukturell stärkere Person zugefügt wird“ (zit. Hagemann-White 1992, S. 23 In: Hagemann-White 2016, S.18)

Diese Definition hat den Vorteil, dass sie durchaus auch Partnergewalt von Frauen gegen Männer mit einfasst, etwa wenn die Frau eine strukturell stärkere Position hat, diese zur Macht- und Gewaltausübung ausnutzt und männerfeindliche Ansichten hat. Sie verdeutlicht, dass sich gewisse Gewaltformen mehrheitlich gegen Frauen richten, allerdings auch Jungen und Männer Opfer und Frauen (wenn auch seltener) Täterinnen sein können (vgl. Lenz 2007, S.21; Hagemann-White 2016, S.18). So betont auch Schröttle zum einen – aufgrund der schweren Folgen, die Gewalt von Männern gegen Frauen nach sich ziehe – die Notwendigkeit von Angeboten zum Schutz und zur Unterstützung von Frauen, zum anderen jedoch auch den Bedarf an Unterstützungsmöglichkeiten für Männer (vgl. Schröttle 2013, S.5). Diese Tendenz zum sowohl- als auch, kommt in Schlussfolgerungen aktueller Studien zur Gewalt in Paarbeziehungen immer wieder zum Vorschein. Die Zeiten, in denen ausschließlich Frauen als Opfer wahrgenommen wurden, sind vorbei und doch verdeutlichen die hier angeführten Recherchen, dass Gewalt gegen Männer immer noch ein Tabuthema darstellt und wenig Beachtung bekommt. In Zeiten der Gleichstellungspolitik ist dies nicht mehr hinnehmbar: Beide Geschlechter müssen in ihrer „Verletzlichkeit“ (z. B. Lenz 2007) wahrgenommen werden.

Aus den Erkenntnissen dieses Kapitels lassen sich erste Handlungsbedarfe ableiten. Zum einen muss die Enttabuisierung und Entmystifizierung gewalttätiger Frauen und männlicher Opfer durch Präventionsmaßnahmen angeregt werden. Das öffentliche Bewusstsein soll für die Vielfalt an Gewaltformen und die Verletzbarkeit beider Geschlechter gestärkt werden. Für diese Veränderungen müssen sich sowohl Männer selbst einsetzen und dabei von emanzipatorischer Männerpolitik begleitet werden als auch Fachkräfte, etwa in Schulen. Letztere müssen in der Arbeit mit Jugendlichen etwa ihren Blick von Stereotypen befreien, Täter- und Opferschaft nicht in Geschlechter polarisieren und der Tabuisierung der Verletzbarkeit von Männern durch Thematisierungen entgegenwirken. Zum anderen muss nicht nur der Mythos des

Mannes als unverletzbares Geschlecht, sondern auch die Verbindung von Männlichkeit mit Gewalt, Stärke und Dominanz dekonstruiert und alternative Bewältigungsstrategien vermittelt werden.

2.3.5. Bedeutung für die Prävention

Es stellt sich abschließend die Frage, welchen Einfluss die Erkenntnisse zum Geschlechterverhältnis bei Gewalt in Paarbeziehungen auf die Haltung und Grundannahmen der Prävention an Schulen haben müssen.

Den Wortlaut der Istanbul Konvention aufgreifend, sollen Präventionsmaßnahmen an Schulen in der Erkenntnis durchgeführt werden, dass Frauen und Mädchen einer größeren Gefahr von geschlechtsspezifischer Gewalt ausgesetzt sind als Männer, dass häusliche Gewalt Frauen unverhältnismäßig stark betrifft und dass auch Männer Opfer häuslicher Gewalt sein können (vgl. Council of Europe 2011, S.4). Eines der übergeordneten Ziele von Prävention ist die Gleichstellung der Geschlechter. Hierfür müssen Frauen aufgrund langjähriger Unterdrückungen in verschiedenen Bereichen stärker gefördert und bestärkt werden als Männer. Wie das Urteil der Europäischen Gerichtshof in der Rechtssache Abdulaziz, Cabales und Balkandali gegen Vereinigtes Königreich zeigt, sind solche Förderungen nicht als Diskriminierung von Männern zu werten:

„Die Tatsache, dass Frauen geschlechtsspezifische Gewalt einschließlich häuslicher Gewalt im Verhältnis deutlich häufiger erleiden als Männer, kann als eine objektive und angemessene Rechtfertigung für den Einsatz von Ressourcen und die Verabschiedung von besonderen Maßnahmen zum alleinigen Vorteil von weiblichen Opfern angesehen werden.“
(zit. Council of Europe 2011, S.49f Art. 4-55)

Die Bemühungen zur Gleichstellung der Geschlechter sollen allerdings nicht dazu führen, dass die Gewaltbetroffenenanzahl bei Männern steigen. Der bereits recht provozierend hervorgehobene Zusammenhang zwischen dem Fortschreiten der Emanzipation der Frau und der Steigerung weiblicher Gewalttätigkeit ist nicht ganz aus der Luft gegriffen. So lösen sich Frauen zunehmend vom Bild der Fürsorglichen, Aufgebenden und Sanftmütigen und entwickeln alternative, flexiblere und ggf. auch gegenteilige Rollenbilder. So stellt Böhnisch etwa fest, dass

„[...] die bislang männlichen Subjekten zugeordnete hegemoniale Männlichkeit nun auch von Frauen übernommen (*wird*) [Erg. J.W.]. Frauen, die in höheren Positionen ankommen, gehen neue Allianzen mit der Macht ein“ (zit. Böhnisch 2003a, S.11f In: Voigt-Kehlenbeck 2008, S.118)

Auch Voigt-Kehlenbeck schlussfolgert: Männliche Privilegien werden zunehmend für Frauen zugänglich und damit auch gewisse Verhaltensweisen. Frauen können Haltungen und Normen annehmen, die bislang als männlich galten. Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern wird zunehmend ambivalent, wodurch sich Männlichkeit und Weiblichkeit überlagern (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S.118). Auch wenn Emanzipation keinesfalls damit einhergehen muss, dass sich Frauen und Männer jeweils Stereotypen vom anderen Geschlecht aneignen, muss auf solche Entwicklungen in Präventionsmaßnahmen geachtet werden. Was Hagemann-White zur Frauenforschung festhält, kann auch auf schulische Präventionsmaßnahmen übertragen werden: Die Fortschreibung und Weitervermittlung einer einengenden, ideologisch durchtränkten Entgegensetzung der Geschlechter qua Geschlecht kann dazu führen, dass gerade diejenigen Geschlechterverhältnisse, die verändert werden sollen, bestehen bleiben (vgl. Hagemann-White 1993, S. 79 In: Lenz 2007, S.42). Indem also das ungleiche Geschlechterverhältnis bei Gewalt in Paarbeziehungen immer wieder hervorgehoben und Mann und Frau in ihrem (Gewalt)Verhalten polarisiert dargestellt werden, werden gewisse Merkmale, Verhaltenszüge und Haltungen Geschlechtern zugeordnet und Stereotypen unweigerlich reproduziert.

„Diese Potenzialität erhält einen Wirklichkeitsstatus: Im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung wird die männliche Gewalttätigkeit erwartet und akzeptiert, weil sie als „normal“ gilt. Dabei wird vergessen, dass die meisten Männer im Verlaufe Ihres Lebens nie gewalttätig werden“ (zit. Lenz 2007, S.44)

Im Rahmen von Schulpräventionsprogrammen müssen also zum einen einseitige Opfer- und Täter*innenzuschreibungen (etwa durch ein dichotomes Verständnis von Partnergewalt) und zum anderen selbsterfüllende Prophezeiungen in Bezug auf Geschlechterrollen und -bilder vermieden werden. Insgesamt sollen die Ansätze aber auch die Gleichstellung der Geschlechter fördern, um Gewalt im Geschlechterverhältnis zu reduzieren. Hierbei gibt es zwei Strömungen: Der Gleichheitsfeminismus, welcher Ungleichheit zwischen den Geschlechtern kritisiert und die Gleichberechtigung von Mann und Frau anstrebt und der Differenzfeminismus, welcher die Gleichwertigkeit der Geschlechter anstrebt unter Berücksichtigung ihrer Differenzen (vgl. Penkwitt & Mangelsdorf, 2003, S. 30 In: Fröhlich 2018, Abs.2; Lenz 2007 S.33). Die nähere Auseinandersetzung mit diesen Strömungen zeigt, dass beide Ansätze verschieden ausgelegt und verwendet werden und dadurch jeweils Stärken und Schwächen aufweisen. Obwohl im Rahmen dieser

Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden kann, weisen die Strömungen auf eine nicht-endende Diskussion über Geschlechterrollen und -unterschiede hin: Müssen alle Geschlechterdifferenzen aufgelöst werden? Oder ist eine derart radikale Veränderung unnötig, um Gewalt in Partnerschaften zu reduzieren?

Fakt ist, dass sich die Gesellschaft immer noch maßgeblich um die zwei Geschlechter Mann und Frau strukturiert ist (trotz LGBTQ* Bewegung und der Einführung des dritten Geschlechts). Dieser Geschlechterteilung zu entkommen und Rollen aufzubrechen sei nicht einfach, hebt Gahleitner hervor. Diese Kategorien strukturieren nicht nur die Umwelt und unser Bewusstsein, sie geben auch Halt und Orientierung und werden stets von Männern und Frauen reproduziert (vgl. Gahleitner 2007 S.62, 67f). Halt und Orientierung sind insb. in der Jugend für die Entwicklung der Identität, des Selbstkonzepts und der eigenen Sexualität wichtig. Forscher*innen sind sich einig: Die Zweiteilung kann durchaus konstruktiv und stützend sein, doch genauso kann destruktiv, einengend und benachteiligend wirken. Gahleitner schlägt deshalb einen Aufbruch des Geschlechterdualismus vor, um Geschlechteridentitäten über diesen Dualismus hinaus entwickeln zu können. Dabei sollen jedoch nicht alle Differenzen gänzlich eliminiert, sondern eine **Gleichzeitigkeit, Offenheit und Vielfalt** ermöglicht werden. (Vgl. Gahleitner et al. 2007, S.68) Dieser Haltung sollen sich diese Arbeit und die angedachten Präventionsmaßnahmen anschließen. Ebenso wichtig hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass Geschlecht in dieser Arbeit, wie auch in den Präventionsmaßnahmen, als eine soziale und weniger als eine biologische Kategorie gedacht werden muss. „Männlichkeit(en)“ und „Weiblichkeit(en)“ sollen als Konstrukte angesehen werden, die über die Sozialisation konstruiert/angeeignet und in sozialen Handlungen reproduziert werden. Da der englische Begriff „Gender“ hierfür mittlerweile eingedeutscht wurde, wird dieser zur Benennung des sozialen Geschlechts genutzt. Weiter baut die Arbeit auf der Auffassung auf, dass gesellschaftlich vermittelte Rollenbilder Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung und Freiheit einschränken und Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern fördern. (Vgl. Jantz und Brandes 2006, S.155f) Zur Förderung der Gleichstellung und Thematisierung von Gewalt im Geschlechterverhältnis an Schulen kommen verschiedene Haltungen infrage: vollkommene Geschlechter-Neutralität, gendersensible Ansätze oder feministische u./o. frauenzentrierte Ansätze, welche Frauen als Opfer patriarchaler Strukturen anerkennen und gezielt stärken.

Eine vollkommene Geschlechter-Neutralität erscheint in Zeiten der Gleichstellung

sowie mit Blick auf selbsterfüllende Prophezeiungen auf den ersten Blick vielversprechend. So könnte argumentiert werden, dass die allgemeine Förderung von Respekt, Gewaltlosigkeit und Gleichwertigkeit unabhängig vom Geschlecht erfolgen kann. Dem kann um Teil zugestimmt werden, jedoch zeigt sich bereits jetzt, dass das Thema Partnergewalt eine gezielte Reflexion und Aufarbeitung von Geschlechterrollen und -bildern erfordert. Bei einem solchen Ansatz müssten dann nicht nur Tendenzen der Partnergewalt (und somit auch der geschlechtsspezifische Aspekt von Partnergewalt), sondern auch Themen wie die Tabuisierung der Viktimisierung von Männern ignoriert werden. Zugleich könnte auch nicht auf die Besonderheiten der Lebenswelt, Erfahrungen und Risiken der jeweiligen Geschlechter eingegangen werden und gezielte Förderungen von Mädchen und Jungen in ihren jeweiligen Benachteiligungen wäre nicht möglich.

Feministische und frauenzentrierte Ansätze erfreuten sich lange Zeit großer Beliebtheit, brauchte es auch eine gezielte Förderung von Frauen und Mädchen nach langjähriger Ungleichbehandlung und Diskriminierung. In Zeiten der Gleichstellung und Entpolarisierung der „Opfer- und Tätermonopole“ (zit. Engelfried 1997 In: Lenz 2007, S.43) stellt sich jedoch die Frage, inwiefern solche Ansätze heute noch zeitgemäß sind. Wiederkehrendes befürwortendes Argument ist: Frauen sind am stärksten von schwerer Partnergewalt betroffen, also brauchen sie besonderen Schutz und Unterstützung. Obwohl dies stimmt, kann die Gewaltbetroffenheit von Männern in Paarbeziehungen, wie oben bereits herausgearbeitet wurde, nicht außer Acht gelassen werden. Weiter trägt ein solch polarisierender Ansatz (Frauen als Opfer und Förderungsbedürftige) zur Verstärkung negativer Geschlechterrollen bei und ist mit Blick auf selbsterfüllende Prophezeiungen nicht empfehlenswert: Frauen wird immer wieder die Opferrolle zugesprochen, während sich Männern stetig der Täterrolle verantworten müssen.

„Polarisierung ist letztendlich jedoch auch selbstschädigend, weil sie die Frauen in die Opfer- und damit auch Objekt-Rolle festhält. Sie macht die Männer für alles verantwortlich und delegiert mit der Schuld an sie zugleich die Macht“ (zit. Gahleitner 2007, S.66)

Solche Zuschreibungen können an Schulen besonders prägend wirken, entwickeln sich die Identität und Selbstkonzepte Jugendlicher doch maßgeblich dort. Des Weiteren darf nicht vergessen werden, dass an Schulen ein Großteil der Mädchen keine Opfer und die Mehrheit der Jungen keine Täter ist: Ein derart polarisierender und zuschreibender Ansatz ist demnach kaum rechtfertigbar. Auch die Forscher*innen und

Expert*innen fordern in ihren Studien (s. Kapitel 3) keinen geschlechterzentrierten Ansatz, sondern sprechen sich für eine allgemeine Förderung der Gleichstellung aus. Tatsächlich scheint sich ein gender- und geschlechtersensibler Ansatz für die Aufarbeitung eines Themas, das maßgeblich mit Geschlechterverhältnissen und Geschlechterrollen zusammenhängt, am besten zu eignen. Aufgabe geschlechtssensibler (Sozial)Pädagogik ist es, Mädchen und Jungen unabhängig von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, ihre individuellen Potenziale zu entfalten (vgl. MENJE 2018, S.70). Es soll eine freie Entwicklung ermöglicht werden, in der Kinder und Jugendliche nicht auf festgelegte Rollen beschränkt werden, aber auch nicht in ihrer Geschlechtsentwicklung gestört werden: Es geht um ein Mehr, um Befreiung, Stärkung und Ermutigung (vgl. Claudia Schneider In: MA 57 Stadt Wien 2014, S.E4). Man spricht in diesem Kontext oftmals auch von „Gender Mainstreaming“, der auf der Annahme basiert, dass es keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt und somit bei allen gesellschaftlichen Vorhaben die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern berücksichtigt werden müssen. Das Ziel vom Gender Mainstreaming ist die Geschlechtergerechtigkeit/-gleichwertigkeit in Anerkennung der Unterschiede der Geschlechter. (Vgl. Forster und Thiel 2005, S.457) Es geht bei diesem Ansatz also keineswegs um die exklusive Förderung von Frauen, sondern darum, den Fokus (bspw. in der Schule) auf Gleichstellungspolitik, Chancengleichheit und Gendergerechtigkeit zu lenken. Es geht um die Konstruktion von Lebensentwürfen und die Abschaffung von Benachteiligungen von Jungen und Mädchen. (Vgl. Nachtsheim und Wiedmann 2009, 1.3) In der Schule äußert sich dieser Ansatz etwa darin, dass geschlechtergerechtes Lernen ermöglicht wird durch die Wahrnehmung (zum Teil sehr subtiler) sozialer Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen, die Einnahme einer Gender-Perspektive in allen Bereichen des Lernens, Lehrens und der Organisation an sich und die Verankerung derselben im Handeln aller Beteiligten. Vorhaben sollen so gestaltet werden, dass sie einen Beitrag zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern leisten. Das Bewusstmachen geschlechtsspezifischer Sozialisation und geschlechts-spezifischem Denken und Handeln, die Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, das Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees, ebenso wie die Reflexion des eigenen Verhaltens, das Bewusstmachen alltäglicher Formen von Gewalt und die Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteile bilden Hauptansatzpunkte des

Gender Mainstreaming. (Vgl. Schneider/Tanzberger 2001 In: MA 57 Stadt Wien 2014, S.45; Forster und Thiel 2005, S.457) Ein solcher Ansatz hat demnach das Potenzial, Geschlechterdifferenzen wahrzunehmen, ohne sie zu verstärken und kann Partnergewalt im Geschlechterverhältnis, in ihrer Komplexität und Dichotomie thematisieren.

Gender- und geschlechtersensible Ansätze ermöglichen außerdem die Umsetzung genderzentrierter Angebote, wie etwa Mädchen- und Jungenarbeit. Diese ermöglichen die Aufarbeitung geschlechtsbedingter Defizite und Benachteiligungen. So hat Mädchenarbeit zum Ziel, die Chancen von Mädchen zur Partizipation zu vergrößern, vorhandene Vorstellungen von Weiblichkeit(en) zu reflektieren, Handlungsoptionen zu erweitern (Emanzipation) und sie in ihrem Frau-Werden zu unterstützen. Sie sollen in ihrer potenziellen Benachteiligung gesehen werden, ohne jedoch darauf festgeschrieben zu werden. Die Schule soll den Bedürfnissen von Mädchen entsprechend Raum und Bedeutung zuschreiben. Jungenarbeit hat ebenso zum Ziel, die Handlungsspielräume von Jungen zu vergrößern (Emanzipation) und Benachteiligungen auszugleichen. Zugleich will sie jedoch auch sexistisches, gewalttätiges oder verletzendes Verhalten begrenzen (Grenzachtung). Jungen sollen in der Entwicklung partnerschaftlicher, kooperativer Fähigkeiten unterstützt werden und Wertschätzung für männliche Qualitäten jenseits von Konkurrenz, Gewalt und Stärke erfahren. Dieser Ansatz ermöglicht es, Jungen sowohl als Opfer als auch als Täter zu sehen, sie in ihrem Mann-Werden zu unterstützen sowie die allgemeine Gleichstellung der Geschlechter zu fördern. Mädchen und Jungenarbeit soll spezifisch auf die Lebenslagen von Jungen und Mädchen ausgerichtet werden und sie bei der Entwicklung von Selbständigkeit und Selbstbewusstsein unterstützen. Wichtig ist, dass dabei keine „Weiblichkeiten“ und „Männlichkeiten“ aufgezwungen werden – auch keine Emanzipierten. (Vgl. Forster und Thiel 2005, S.456f; Jantz und Brandes 2006, S.156ff; Schrodts 2006, S.5)

Die notwendige Haltung und Ansätze im Rahmen der Präventionsarbeit an Schulen werden in den folgenden Teilen der Arbeit weiter ausgearbeitet. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass das Thema Partnergewalt eine gewisse Geschlechter- und Gendersensibilität braucht, auch wenn ungleiche Geschlechterverhältnisse in einigen Fällen (etwa bei situationeller Partnergewalt) nicht als Ursprung der Gewalt angesehen werden können. Weitere Argumente, welche die Notwendigkeit zur Dekonstruktion

von Geschlechterrollenbildern bekräftigen sowie die Frage, wie Geschlechterdifferenzen entstehen und wie diese im Rahmen von Schulpräventionsmaßnahmen aufgegriffen werden können, werden in den folgenden Teilen dieser Arbeit aufgegriffen. Abschließend soll hervorgehoben werden: Es geht beim Thema Gleichstellung weniger um Gleichheit, als vielmehr um ein respektvolles, wertschätzendes Miteinander und Nebeneinander, um Gleichwertigkeit der Geschlechter, um Offenheit und Freiheit.

2.4. Teen Dating Violence – Gewalt in Teenagerbeziehungen

Als Abschluss dieses ersten Teils der Arbeit soll das Phänomen der Teen Dating Violence (TDV) – Gewalt in jugendlichen Paarbeziehungen – aufgegriffen werden. Dieses im mitteleuropäischen Raum noch recht unerforschte Phänomen ist von größter Bedeutung in der Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener, konnte aber bisher noch kaum an Popularität außerhalb des englischsprachigen Raumes gewinnen. In Deutschland existieren kaum, in Luxemburg keine Fachliteratur und Studien zu diesem Thema. Der Fokus dieses Kapitels liegt daher darauf, zur Bekanntmachung dieses Phänomens beizutragen, um Fachkräfte in Kontakt mit Jugendlichen für diese Problematik zu sensibilisieren und zu befähigen, Betroffene zu unterstützen. Des Weiteren ergibt diese Thematik weitere Präventionsansatzpunkte gegen Gewalt in Paarbeziehungen. Nach einem Aufriss des Phänomens soll analysiert werden, inwiefern sich TDV von Partnergewalt bei Erwachsenen unterscheidet, ob TDV als Hinweis für spätere Partnerschaftsgewalttäter*innen dienen kann und welchen Stellenwert dieses Phänomen bei Präventionsmaßnahmen gegen Partnergewalt an Sekundarschulen bekommen sollte.

2.4.1. Die Problematik

Gewalt in Paarbeziehungen kann ab den ersten Beziehungen oder Dating-Aktivitäten auftreten. Demnach können auch Jugendliche und junge Erwachsene grenzüberschreitendes oder gewalttätiges Verhalten in Beziehungen erleben. Obwohl Gewalt in Beziehungen junger Menschen ähnliche Merkmale aufweist wie Partnergewalt bei Erwachsenen, wird sie in Studien separat als *Teen Dating Violence* (TDV) erfasst. TDV kann als eine weitere Unterkategorie der Gewalt zwischen Intimpartner*innen angesehen werden. So haben Mulford und Giordano festgestellt, dass TDV eine geringere Komplexität und andere Muster aufweist als Partnergewalt unter Erwachsenen und die Verhaltensmuster von Betroffenen noch nicht so stark

verinnerlicht sind. So erreichten die Fähigkeiten zur emotionalen Manipulation bei Erwachsenen ein weit höheres Entwicklungslevel, Machtverhältnisse fielen deutlich asymmetrischer aus und Gewalt und Missbrauch zeichne sich deutlicher ab. Aus diesem Grund sehen Expert*innen in TDV (als frühes „Stadium“ von Partnergewalt) großes Präventionspotenzial gegen spätere Gewalt in Paarbeziehungen. (Vgl. Mulford und Giordano 2008a, S.37f; Niolon et al. 2017, S.7; Espelage et al. 2018, S.93; Jaffe et al. 2018, S.192)

Die meisten Fachbücher und Studien zur TDV finden sich im englischsprachigen Raum. Oftmals wird TDV mithilfe einer Eingrenzung der Definition der „Dating Violence“ definiert. So bezeichnet das kanadische Ministerium Dating Violence als:

„Violence committed by a boyfriend or girlfriend (current or former), or by a person with whom the victim had a sexual relationship or a mutual sexual attraction, but who was not considered the victim's boyfriend or girlfriend. This category includes victims aged 15 to 89.“(zit. Canadian Centre for Justice Statistics 2015, S.22)

Die in dieser Definition angegebene Altersspanne wird bei TDV auf Teenager (12-17 Jahre) und auf junge Erwachsene (16-25 Jahre) eingegrenzt, obgleich diese Spanne je nach Studie variieren kann (vgl. Jaffe et al. 2018, S.192). Des Weiteren fasst TDV auch romantische Teenagerbeziehungen mit ein. Wie auch bei Gewalt in Paarbeziehungen kann TDV mehrere Formen von Gewalt annehmen. Zweig et.al fassen, mit Bezug auf die Ergebnisse von Mulford und Giordano, TDV zusammen als:

„[...] various types and degrees of abuse that can range from physical and sexual violence to forms of emotional abuse occurring between teens who are in dating/romantic relationships with one another“ (vgl. Mulford und Giordano (2008) In: Zweig et al. 2014, S.809)

Wie bei Partnergewalt, zählen zur Gewalt in Beziehungen junger Erwachsener und Teenager körperliche (schlagen, treten oder mehr), psychische ((non)verbale Kommunikation mit der Absicht geistig oder emotional zu schaden oder zu kontrollieren) und sexualisierte Gewalt (erzwungene sexuelle Praktiken, Akte, Berührungen, Sexting etc.). Rezente Studien schließen auch Stalking und Cyber-Missbrauch (z. B. Veröffentlichung privater Bilder ohne Zustimmung, wiederholt aufdrängendes Texten etc.) ein (vgl. Jaffe et al. 2018, S.192; CDC 2020, What is TDV?). In der deutschen Studie „Prävalenz grenzüberschreitender Verhaltensweisen in romantischen Beziehungen unter Jugendlichen“ beziehen Kliem et al. weitere Taten mit ein, insb. bei psychischer Gewalt:

„Hierzu zählen neben unterschiedlicher Facetten psychischer Gewalt (wie z. B. Drohverhalten sowie emotional [Beleidigen, Beschimpfen] und relational [Gerüchte verbreiten] ausgeübte Gewalt) auch körperliche (Schlagen, Treten, Beißen) und sexuelle Grenzüberschreitungen.“ (zit. Kliem et al. 2018, S.110)

Interessant ist, dass in Definitionen der TDV den asymmetrischen Machtverhältnissen und dem Aspekt der Kontrolle wenig Beachtung geschenkt wird.

2.4.2. Prävalenz

Da in Luxemburg noch keine Studien zu Gewalt in Beziehungen Jugendlicher durchgeführt wurden, sollen zwei Studien aus Deutschland herangezogen werden. Die zweite Studie aus Niedersachsen von Kliem et al (2018) baut dabei auf den Ergebnissen der ersten Studie aus Hessen von Blättner et al. (2013) auf. Da die Prävalenzraten in Deutschland, wie auch international, stark variieren, sollen folgend die Ergebnisse beider Studien aus Deutschland zusammengefasst werden (Ergebnisse der Studie Blättner et al. in Klammern). Die Studien ergaben, dass von allen Mädchen und Jungen mit Beziehungs- und Date-Erfahrung, **61,9 %** der Mädchen (2013: 65,7 %) und **49,3 %** der Jungen (2013: 60,1 %) mindestens eine grenzüberschreitende Erfahrung in den letzten zwölf Monaten gemacht und somit TDV erlebt haben. In Hessen fand man heraus, dass die ersten grenzüberschreitenden Erfahrungen überwiegend in der 8. und 9. Klasse gemacht werden. Am häufigsten wurde von Schüler*innen **emotionale Gewalt** angeführt, mit **56.9%** bei den Mädchen (2013: 61,3 %) und **42,6 %** bei den Jungen (2013: 56,6 %). In Hessen stellte man fest, dass in dieser Kategorie kontrollierendes Verhalten am weitesten verbreitet war (Mädchen: 47,3 %; Jungen: 42,2 %). 27,7 % der Mädchen und 20,2 % der Jungen gaben in Hessen des Weiteren an, bei Dates oder in Beziehungen zu etwas gezwungen worden zu sein, was sie nicht wollten. Daraufhin kam es bei 75 % der Mädchen und 51 % der Jungen zu einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens. Weiter wiesen Mädchen eine höhere Frequenz in der Häufigkeit emotionaler Gewalt auf als Jungen. Von **körperlicher Gewalt** berichteten in Niedersachsen **10.5 %** (2013: 10,5 %) der Mädchen und **8.2 %** (2013: 10,4%) der Jungen. In Hessen kam es bei 85 % der Mädchen und 44 % der Jungen daraufhin zu negativen Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden. Ebenso empfanden Mädchen danach häufiger Angst als Jungen. Insgesamt handelte es sich in Hessen bei TDV häufiger um leichte Gewalt (Ohrfeigen, Schläge, Schubse) als um Schwere (Boxen, Prügeln, Erwürgen etc.). In der Häufigkeit gab es bei körperlicher Gewalt keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. **Drohungen** erfuhren in

Niedersachsen **8 %** bei Mädchen und **5,4 %** bei Jungen. Von **sexualisierter Gewalt** waren **9 %** der Mädchen und **3.5 %** der Jungen in Niedersachsen betroffen. Die in Hessen vorgenommene Unterscheidung „Mit Druck zu einer ungewollten sexuellen Handlung genötigt (Mädchen: 22,4 %, Jungen: 7,5 %) und „Mit Gewalt zu einer sexuellen Handlung gezwungen“ (Mädchen: 6 %, Jungen: 1,7 %), erweitert den Blick auf sexuelle Grenzverletzungen in Beziehungen Jugendlicher. Betroffene Mädchen erlebten sexualisierte Gewalt in deutlich höherer Frequenz als Jungen und in mehreren Formen gleichzeitig. Doch auch die Reaktion auf sexualisierte Gewalt wies Geschlechterunterschiede auf: 72 % der Mädchen und 23 % der Jungen berichteten in Hessen von einer darauffolgenden Einschränkung ihres Wohlbefindens. Während sich Mädchen nach sexualisierter Gewalt wütend oder unglücklich fühlten, fühlten sich Jungen eher geliebt, geschützt oder es machte ihnen nichts aus. (Vgl. Blättner et al. 2013, S.4ff; Kliem et al. 2018, S.115ff)

Die Abweichungen in der Prävalenz der hessischen und niedersächsischen Studie hängen mit den einbezogenen Klassenstufen zusammen (2013: 8. bis 12. Klasse / 2018: 9. Klasse) sowie der Definition und Kategorisierung der Gewaltformen. Nichtsdestotrotz weisen die Ergebnisse ähnliche Trends und Verteilungen auf, die trotz der geringen Anzahl an Teilnehmer*innen (2018: 462, 2013: 509), eine hohe Relevanz haben und als Grundlage für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen dienen können. In beiden Studien wurde angemerkt, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass gerade besonders belastete Schüler*innen aufgrund gesundheitlicher Probleme, Schulverweigerung oder Verweigerung der Teilnahme (z. B. Einverständnis der Eltern zur Teilnahme nicht eingeholt) in den Studien nicht erfasst werden konnten. Dies bedeutet, dass das Ausmaß und die Schwere von TDV weitaus größer ausfallen könnte als angenommen. (Vgl. Blättner et al. 2013, S.2f; Kliem et al. 2018, S.112, 122)

Obwohl es in Luxemburg keine Studien zur Teen Dating Violence gibt, fällt bei den Statistiken des Kooperationsausschusses auf, dass die Anzahl der Täter*innen zwischen acht und einundzwanzig Jahren von 0,29 % auf 4,59 % steigt (vgl. Comité de coopération (...) 2019, S.14). Diese Hellfelddatensammlungen erfassen jedoch viele Formen von Gewalt in jungen Beziehungen nicht (da z. B. keine Anzeige erstattet wird), weshalb sie wenig aussagekräftig sind. Die Ergebnisse der deutschen und englischen Studien legen jedoch nahe, dass TDV auch in Luxemburg als Problem existiert. Es bräuchte diesbezüglich dringend weiterführende Studien in Luxemburg.

2.4.3. Folgen

Die Themen Partnerschaft, Liebe und Sexualität spielen in der Adoleszenz eine besondere Rolle. Das Sammeln romantischer und sexueller Erfahrungen bildet eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters (vgl. Wendt 2019, S.19f). Im Bereich der Sexualentwicklung und der sozialen Beziehungen kommt es zu fundamentalen Veränderungen: Der Umgang mit dem eigenen Körper, den sexuellen Bedürfnissen und mit Liebespartner*innen muss erlernt werden. Auch Havighurst, ein Pionier der Definition menschlicher Entwicklungsstufen, hält das Eingehen neuer und reiferer Beziehungen zu Gleichaltrigen beider⁴ Geschlechts, das Einnehmen weiblicher und männlicher Geschlechtsrollen, das Akzeptieren des eigenen Körpers und die Vorbereitung auf Heirat und Familienleben als Entwicklungsaufgaben der Jugend fest. (Vgl. Stiksrud und Margraf 1988, S.154f; Wendt 2019, S.13, 14f) Fend fasst treffend zusammen, dass das Lernen, Liebesbeziehungen einzugehen und zu lösen, als die übergeordnete Aufgabe der Jugendphase angesehen werden kann (vgl. Fend 2005, S.258f) Dem gegenüber ergab die 18. Shell Jugendstudie von 2019, dass Familie und soziale Beziehungen im Verbund mit Eigenverantwortung und Unabhängigkeit für Jugendliche in puncto Lebensführung und Werte die zentralen Orientierungspunkte bleiben und so gut wie alle Jugendlichen diese für sich gewährleistet sehen wollen (s. Abb.6) (vgl. Albert et al. 2019a, S.20).

Abb. 6: Familie und Beziehungen als wichtigste Themen (Albert et al. 2019b, S.5)

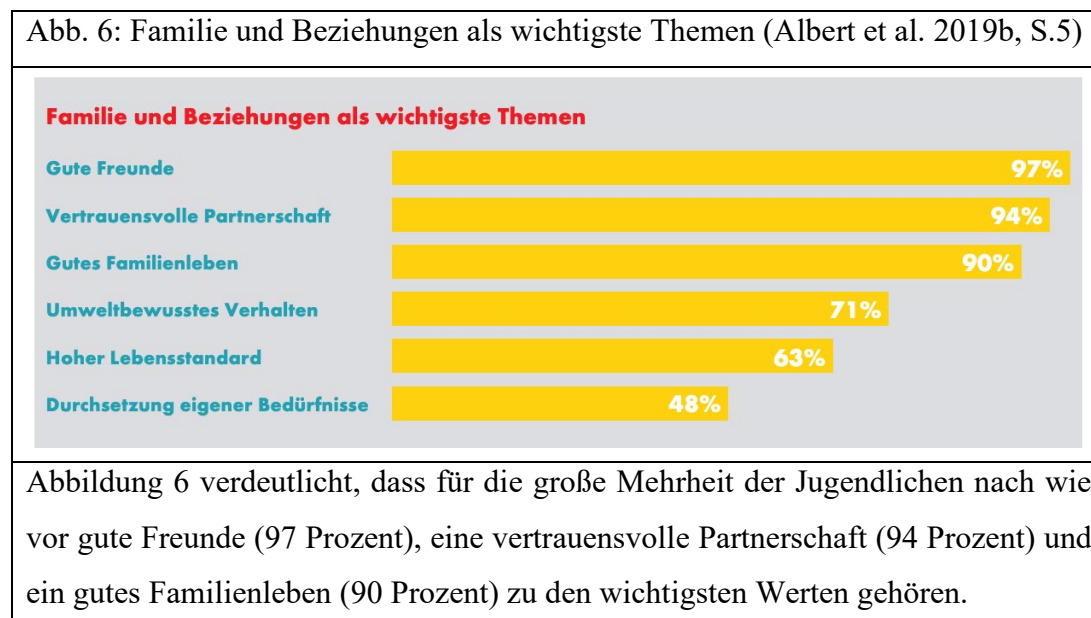


Abbildung 6 verdeutlicht, dass für die große Mehrheit der Jugendlichen nach wie vor gute Freunde (97 Prozent), eine vertrauensvolle Partnerschaft (94 Prozent) und ein gutes Familienleben (90 Prozent) zu den wichtigsten Werten gehören.

⁴ Entspricht dem Wortlaut Havighurst, gemeint sind in dieser Arbeit jedoch alle Geschlechtsidentitäten.

In Anbetracht der Vorstellungen und Hoffnungen Jugendlicher sowie der Bedeutsamkeit der Themen Partnerschaft und Sexualität in dieser Entwicklungsphase, erweist sich das Phänomen der TDV als besonders besorgniserregend. Die Prävalenzzahlen zeigen deutlich, dass die Realität vieler Jugendlichen nicht mit ihren Hoffnungen, Vorstellungen und Werten übereinstimmt und dass die Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben für viele zur wahren Belastung und Bedrohung der körperlichen und seelischen Integrität werden kann.

Der negative Einfluss von TDV auf das Wohlbefinden und die Entwicklung von Jugendlichen spiegelt sich auch in ihren Folgen wider. Mehrere Studien haben erhöhte Raten von Depressivität (am weitesten verbreitet), Substanzkonsum (Alkohol und Cannabis), Angstzuständen, posttraumatischen Belastungsstörungen, somatischen Beschwerden und Suizidalität, sowie Veränderungen im Essverhalten, sozialer Rückzug und Lernschwierigkeiten bei betroffenen Schüler*innen – im Vergleich zu Nicht-Betroffenen – feststellen müssen (vgl. Blättner et al. 2013, S.6; Temple et al. 2013, S.2; Kliem et al. 2018, S.116, 122; Park et al. 2018, S.67). Viele Folgen traten dabei auch schon während der Beziehungen auf, wie etwa die Verringerung des Wohlbefindens, soziale Isolation (aufgrund stetiger Kontrolle und Angst vor Reaktionen des Umfelds), Verlust der eigenen Identität und Angst (vgl. Blättner und Schultes 2018, S.75f).

Bei psychischen Folgen konnten Geschlechterunterschiede festgestellt werden, die jedoch, je nach Studie, sehr variieren: Einigen zufolge wiesen Mädchen bei sexualisierter und physischer Gewalt erheblich stärkere depressive Symptome auf als Jungen, andere hingegen berichten von einer Gendersymmetrie. Weiter zeigen Studien auf, dass Jungen infolge körperlicher und psychischer Gewalt stärkeres antisoziales Verhalten aufweisen als Mädchen, während solches Verhalten bei Mädchen besonders bei schwerwiegender körperlicher Gewalt feststellbar ist. (Vgl. Park et al. 2018, s.65ff) Gewalttätigkeit bei Mädchen hängt demnach nicht zwangsläufig mit Emanzipation und Rebellion, sondern oftmals – wie auch bei Jungen – mit erlebter Gewalt zusammen. Beim Thema Suizidalität sind sich die Studien ebenso uneinig: Die einen stellen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern fest, während die anderen Suizidgedanken v. a. bei Mädchen erfassten (vgl. Park et al. 2018, s.65ff). TDV kann auch körperliche Folgen nach sich ziehen, die nicht unbedingt mit direkten Verletzungen zusammenhängen müssen. So zeigten Opfer, die sowohl körperliche als auch psychische Gewalt erfuhren, erheblichere körperliche Beschwerden auf als Opfer

rein körperlicher Gewalt. Des Weiteren konnten Zusammenhänge zwischen ungesundem Essverhalten (exzessive Kontrolle oder Binge Eating) und TDV festgestellt werden. Abschließend wiesen zahlreiche Studien auf ein erhöhtes sexuelles Risikoverhalten bei beiden Geschlechtern als Folge von TDV hin: Während Opfer von TDV zu inkonsistentem Verhütungsverhalten neigen und öfters ungeplant schwanger werden würden, tendierten Täter*innen dazu, multiple Sexualpartner*innen zu haben und wenig auf Verhütung zu achten. Solches Sexualverhalten birgt seinerseits Gesundheitsrisiken, welche die Folgen von TDV auf lange Zeit verschärfen können. (Vgl. Park et al. 2018, S.79ff).

Eine Studie des „Centers for Disease Control and Prevention“ aus den Vereinten Nationen hat einen Zusammenhang zwischen gewaltbedingtem Verhalten und akademischen Leistungen festgestellt: So schrieben 20 % der Schüler*innen mit gewalttätigen Beziehungen überwiegend „Ds und Fs“, während nur 6 % von ihnen überwiegend „As“ (also Bestnoten) schrieben. Im Vergleich: Die gesamte Stichprobe ergab, dass 31 % der Schüler*innen überwiegend „As“ und nur 6 % überwiegend „D's und Fs“ schreiben. (Vgl. CDC 2009, S.1). Verbindet man diese Erkenntnisse mit den vorherigen Befunden zu psychischen und physischen Folgen wird erkennbar, dass TDV zu einem erhöhten Leidensdruck bei betroffenen Jugendlichen führt, was ihr Wohlbefinden erheblich beeinträchtigt und indirekt auch einen Einfluss auf ihre schulischen Leistungen hat.

Auch mit Blick auf zukünftige Beziehungen birgt TDV Risiken. So können grenzüberschreitende Erfahrungen in der Jugend die Entwicklung einer gesunden Sexualität, Intimität und Identität beeinflussen, das Selbstwertgefühl und eigene Körperbild negativ prägen und damit das Risiko von Gewalt in zukünftigen Beziehungen erhöhen. Ebenso können sie einen Vertrauensverlust in das Gelingen romantischer und sexueller Beziehungen hervorbringen. (Vgl. Kliem et al. 2018, S.111; Wendt 2019, S.126) Weitere Studien stellten einen Zusammenhang zwischen TDV (insb. sexualisierter Gewalt) und späterer Re-Viktimisierung (aller Gewaltformen) fest. Ein erhöhtes Risiko für eine spätere Täterschaft konnte bei Männern festgestellt werden, die „leichte“ Gewalt erfahren hatten und bei Frauen, die schwere Gewalt erlitten hatten (vgl. Park et al. 2018, S.73ff).

Insgesamt können die Folgen von TDV in vier Kategorien zusammengefasst werden: 1) Mentale/psychologische Folgen, 2) Physische Folgen, 3) Substanzkonsum und 4) (Re-)Viktimisierung/Täterschaft (vgl. Park et al. 2018, S.65). Die aufgezeigten

Befunde verdeutlichen, dass Gewalt in Beziehungen Jugendlicher ein ernstzunehmendes Problem ist, das langwierige Folgen bei den Betroffenen nach sich zieht. Der Einfluss erfahrener Gewalt auf das spätere Leben und eine potenzielle (Re)Viktimisierung oder Täterschaft ist nicht zu leugnen. Für standhafte Aussagen zu Geschlechterdifferenzen in den Folgen von TDV bräuchte es weiterführende Studien.

2.4.4. Zwischenfazit

Die angeführten Studienergebnisse lassen Tendenzen erkennen, die an dieser Stelle der Übersicht halber nochmals zusammengefasst und reflektiert werden sollen. Insgesamt scheinen Geschlechterasymmetrien bei Gewalt in Beziehungen Jugendlicher weniger stark ausgeprägt zu sein als bei Gewalt in Beziehungen Erwachsener. Da die Definition und Kategorisierung von Gewaltformen bei TDV jedoch anders ausfällt, muss diese Erkenntnis mit Vorsicht genossen werden. Signifikante Geschlechtereffekte sind bei sexualisierter Gewalt zu beobachten, nicht jedoch bei körperlicher Gewalt. Auch bei TDV kann eine Gendersymmetrie in der Häufigkeit erfahrener Gewalt erkannt werden, die sich jedoch unter Beachtung der Folgen und Schwere der Gewalterfahrung aufhebt: Jungen berichten in Deutschland von deutlich weniger schwerwiegenden Folgen als Mädchen. Vor allem die Reaktion auf sexualisierte Gewalt divergiert stark zwischen den Geschlechtern, obgleich die Forscher*innen diskutieren, ob tradierte männliche Geschlechtsrollen betroffene Jungen daran hindern, erlebte Gewalt negativ zu bewerten (vgl. Blättner et al. 2015, S.178). Grenzüberschreitendes Verhalten in Beziehungen und bei Dates hat insgesamt negative Folgen auf das physische und psychische Wohlbefinden von Mädchen und Jungen, was zu einer Verschlechterung der akademischen Leistungen führen kann. Die Folgen können bis ins Erwachsenenalter nachwirken, spätere Beziehungen negativ beeinflussen und u. a. den Aufbau respektvoller Beziehungen erschweren.

Wenn Gewalterfahrung in Kindheit und Jugend zu den bedeutendsten Risikofaktoren für spätere Gewalttätigkeit als Erwachsene gelten, muss erfahrene TDV ebenso als Risikofaktor für spätere Gewalttätigkeit erkannt werden. Es ist bislang jedoch noch nicht ausreichend geklärt, ob Teen Dating Violence tatsächlich als eine frühe Form von – oder eben eher als ein Risiko für – Partnergewalt betrachtet werden kann. Ebenso könnte TDV, wie allgemein auch Gewalttätigkeit und Kriminalität in der Jugend, als etwas Ubiquitäres, Vorübergehendes und dem Entwicklungsprozess vieler Jugendlicher inbegriffenes Phänomen angesehen werden, das mit steigendem Alter

und zunehmender Lebenserfahrung automatisch wieder abnimmt (vgl. Schumann 2010, S.243; Blättner und Schultes 2018, S.72).

2.4.5. Geschlechterverhältnis und Gewalttypologien

Folgend soll der Frage nachgegangen werden, welche Gewalttypologien bei Partnergewalt unter Jugendlichen vorkommen und inwiefern sie sich von Gewalt bei Erwachsenen unterscheiden. Es zeigt sich, dass die nähere Differenzierung zwischen Partnergewaltstypen neue Erkenntnisse zu Hintergründen und Geschlechtereffekten bei TDV liefern können.

Zweig et al. Haben 2014 eine Studie zur Erforschung der Anwendbarkeit von Johnsons Typologie auf Teen Dating Violence durchgeführt und festgestellt, dass diese Typologien auch bei Jugendlichen vorkommen. So stellten sie etwa fest, dass situationelle Partnergewalt die verbreitetste Form von Partnergewalt bei Jugendlichen (80-86 %) ist, gefolgt vom intimen Terrorismus (7-11 %), gewalttätigem Widerstand (6 %) und gegenseitiger Gewalt (1-4 %). Diese Befunde scheinen zu bestätigen, dass in den meisten Fällen von Gewalt in Beziehungen Jugendlicher Macht, Domination und Kontrolle keine Rolle spielen. Trotzdem kommen auch die anderen drei Formen bereits in jungen Jahren vor.

Aufgrund der Erfragung der Gewalt mittels Handlungsskalen in den beiden deutschen Studien, konnten keine näheren Erkenntnisse zu Gewaltkontexten und Hintergründen von TDV gewonnen werden (vgl. Schultes 2019, S.18). Blättner und Schultes haben deshalb 2018 eine Befragung von Fokusgruppen durchgeführt, mit deren Hilfe sie eine Typologie zur Gewalt in Intimbeziehungen Jugendlicher entwickelt haben. Diese ähnelt der Typologie von Johnson, ist jedoch verstärkt auf die Besonderheiten von Paarbeziehungen Jugendlicher angepasst. (Vgl. Blättner und Schultes 2018, S.72). Aufgrund der Differenzierung zwischen vier Typen von Gewalt konnten sie Geschlechter(a)symmetrien deutlicher herausarbeiten.

Die ersten drei Gewaltformen der Typologie von Blättner und Schultes erfassen Beziehungen mit gewalttätigem Verhalten, die zwar Kontrollverhalten aufweisen können, jedoch nicht zwangsläufig auf asymmetrische Machtverhältnisse abzielen. Diese drei Formen unterscheiden sich vom vierten Gewalttypus, der Gewaltbeziehung, die dem Intimen Terrorismus von Johnson ähnelt. Folgend sollen die vier Typen, sowie Erkenntnisse dazu zusammengefasst dargestellt werden.

Der erste Gewalttypus „**Kontrolle sozialer Kontakte**“ wies in den Befragungen keine Geschlechterasymmetrie auf: Jungen wie Mädchen üben dies Form der Gewalt

einseitig, wechselseitig, in symmetrischen und asymmetrischen Beziehungen aus. Einmaliges Kontrollieren (z. B. des Handys) mit anschließender Grenzsetzung kommt dabei eher selten vor, meistens wird von kontinuierlichem Überwachungsverhalten berichtet. Wird die Überwachung erkannt oder werden den Anforderungen des/der Kontrollierenden nicht nachgegangen, kann es zu einer Eskalation der Gewalt auf beiden Seiten (Drohungen, körperliche Gewalt), zu einer Beendigung der Intimbeziehung oder zu Aushandlungsprozessen, in deren Verlauf das Verhalten dann akzeptiert oder unterbunden wird. V.a. das Akzeptieren von Kontrolle kann den Übergang in eine Gewaltbeziehung ermöglichen. (Vgl. Blättner und Schultes 2018, S.74f). Der zweite Gewalttypus „**Kontrolle persönlicher Entscheidungen**“ wurde in Blättners und Schultes Befragung nur von Jungen auf Mädchen ausgeübt. Hierbei geht es weniger um Eifersucht, als vielmehr um politische, kulturelle, religiöse Überzeugungen und rassistische Vorurteile. Die Kontrollierenden entscheiden dabei über Kleidungsstil, Freizeitaktivitäten, Ernährung, Religion, Alltagsbelange und soziale Kontakte. Dieser Typus tritt eher in der späten Adoleszenz auf. Auch hier funktioniert die Beziehungen so lange, wie das Kontrollverhalten akzeptiert wird. Ist dem nicht mehr der Fall, wird die Beziehung meistens von einer Seite beendet, oder sie artet in psychische und/oder physische Übergriffe und Drohungen aus. Die Beziehung wandelt sich oftmals dann in eine Gewaltbeziehung, wenn es – aufgrund von Drohungen, Isolierung, Einstellungen – zu keiner Trennung und Veränderung kommt. (Vgl. Blättner und Schultes 2018, S.75f). Beim Gewalttypus „**sexuelle Übergriffe**“ berichteten v. a. Mädchen von Situationen, in denen sie zum Objekt sexueller Handlungen wurden, die nicht von ihnen, sondern von Bekannten oder Freunden initiiert worden waren. In den Situationen herrschten klare asymmetrische Beziehungskonstellationen. Blättner und Schultes beziehen ein breites Spektrum an sexuellen Handlungen in diese Gewaltform mit ein, wie Belästigung, erzwungene sexuelle Praktiken und schwere Formen vollzogener sexueller Gewalt. Als Mittel zur Durchsetzung dieser Gewaltform berichteten die Jugendlichen von psychischer und körperlicher Gewalt, von Freiheitsentzug, Verabreichung von K.O.-Tropfen, Einschüchterung mittels Drohungen, Ausnutzungen psychischer oder physischer Notlagen und dem Einsatz körperlicher Überlegenheit. Man geht davon aus, dass auch in homosexuellen Beziehungen diese Gewaltform v.a. von Jungen gegenüber Jungen ausgeübt wird. (Vgl. Blättner und Schultes 2018, S.76). Die „**Gewaltbeziehung**“ bildet den letzten identifizierten Gewalttypus und ähnelt dem intimen Terrorismus von

Johnson. Charakteristisch für diese Gewaltform ist ein asymmetrisches Beziehungsgefüge von längerer Dauer, bei dem die Gewalt scheinbar willkürlich erfolgt und alle Formen gleichzeitig oder abwechselnd annehmen kann. Von dieser Gewaltform berichteten in Schultes und Blättners Befragung nur Mädchen: Jungen bildeten dabei immer den gewalt-ausübenden Part. Dieser Gewalttypus kann auch in homosexuellen Beziehungen auftreten. Charakteristisch für diese Typus ist der (heimliche) Widerstand der kontrollierten Person, der jedoch unterbunden wird durch stärkere Kontrolle, Drohungen, Einschüchterungen, Demütigungen, körperliche und auch sexualisierte Gewalt. Auf die Gewaltsequenzen folgen oft Versöhnungsphasen (s. Kreislauf der Gewalt S.30) – nur die wenigsten Mädchen berichteten in der Befragung von einer Beendigung der Beziehung oder von Widerstand. Die meisten versuchten den Schein einer intakten, gewaltlosen Beziehung nach außen hin zu wahren, während die Täter dasselbe mithilfe von sozialer Isolation bis hin zu Freiheitsentzug versuchten. Gemein haben Gewaltbeziehungen, dass die Gewalt nur ein Ende durch die Beendigung der Beziehung finden kann, da eine Verhaltensveränderung des Täters nicht für möglich gehalten wird. Da jedoch nur die wenigsten die Beziehung aus eigener Kraft heraus beenden, finden die meisten Gewaltbeziehungen ein Ende durch eine Trennung durch den Täter, durch strafrechtliche Prozesse oder mithilfe professioneller Hilfe infolge schwerwiegender physischer oder psychischer Folgen. (Vgl. Blättner und Schultes 2018, S.74ff)

Die Befragungen von Blättner und Schultes lieferten auch nähere Erkenntnisse zu den Hintergründen der verschiedenen Gewalttypen bei TDV. Die Gewaltform „**Kontrolle sozialer Kontakte**“ hängt bspw. eng mit Eifersucht zusammen, die bei Jugendlichen eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Dies hänge mit empfundener Unsicherheit bezüglich der Dauer, Intensität, Art, Rollenerwartungen und Vorstellungen jugendlicher Beziehungen zusammen. Eifersucht führe dann oftmals zu Kontrolle (sozialer Kontakte, Stalking etc.). Die Grenze zwischen ernsthaftem Interesse und Kontrolle sei dabei nicht immer klar: Sie werde subjektiv unterschiedlich empfunden. (Vgl. Blättner und Schultes 2018, S.74) Gewalt als **Kontrolle über Entscheidungen** hängt, so Blättern und Schultes, eng mit traditionellen Rollenbildern zusammen, nach denen Männern das Recht zustünde, Frauen in Beziehungen Vorschriften zu machen. **Sexuelle Übergriffe** würden ebenso eng mit der Vorstellung von Männern zusammenhängen, sie hätten ein Recht auf Geschlechtsverkehr und Befriedigung und

könnten dazu Mädchen und Frauen zum sexuellen Objekt machen. Oftmals hätten Mädchen noch kein Interesse an einer intimen Beziehung oder romantische Vorstellungen, mit denen nicht zwangsläufig ein Interesse an Sexualität einhergeht. Jungen berichteten in den Befragungen, die Naivität oder Verliebtheit der Mädchen, die eigene körperliche Überlegenheit und den Altersunterschied auszunutzen, um zu gewünschten sexuellen Handlungen zu gelangen. Dabei würde gezielt ein asymmetrisches Verhältnis aufgebaut und für diese Zwecke ausgenutzt werden. **Gewaltbeziehungen** können sich besonders gut aus Abhängigkeitsverhältnissen und vorherrschenden tradierten Geschlechterrollen herausbilden. Betroffene berichteten in den Befragungen von Orientierungslosigkeit, vom Wunsch nach einer „starken Schulter“ oder einfach von Verliebt-Sein. Die Gewaltsequenzen seien in den Versöhnungsphasen immer wieder entschuldigt und vergessen worden, die Hoffnung auf Veränderung dadurch lange aufrechterhalten. Verliebt-sein, ebenso wie geringes Selbstwertgefühl, ließen die Opfer die Schuld bei sich suchen. Der geringe Widerstand hinge mit Angst vor erneuter oder gesteigerter Gewalt zusammen sowie einem Gefühl der Macht- und Hilfslosigkeit. Mithilfe dieser Dynamiken, Verhaltensmuster und Gefühle sowie zunehmender Isolation der Opfer, können Gewaltbeziehungen verfestigt werden.

Obwohl die Ergebnisse der Befragung der Fokusgruppen nicht repräsentativ sind und oftmals keine Opfer oder Täter*innen des anderen Geschlechts befragt werden konnten, weisen sie auf Geschlechterasymmetrien bei der Schwere und Form von Gewalt hin. Auffällig ist, dass kontrollierendes Verhalten – mit Ausnahme von Gewaltbeziehungen – gleichermaßen von beiden Geschlechtern ausgeübt wird, es dann jedoch nicht Macht und Unterwerfung abzielt, sondern mit alterstypischen Unsicherheiten zusammenhängt. Dies heben auch Giordano und Mulford hervor, welche weitere Erklärungen für die Verwendung von Gewalt in Teenagerbeziehungen ausmachen konnten. Sie gehen davon aus, dass Jugendliche, aufgrund geringer Beziehungserfahrungen, oftmals nur wenig Erfahrungen mit Aushandlungen in Rahmen von Beziehungen haben. Coping Strategien seien dadurch bei vielen noch unzureichend entwickelt, weshalb es zu Rückgriffen auf verbale und physische Aggressionsformen käme. Ebenso könnten Defizite in den Kommunikationskompetenzen und Bewältigungsstrategien in diesem Alter dazu führen, dass Gefühle wie Zuneigung, Frustration oder Eifersucht nur schwer verbalisiert, thematisiert und bewältigt werden könnten. Die in dem Alter noch stark vorhandenen idealistischen

Vorstellungen von romantischen Beziehungen verfälsche zudem die Wahrnehmung, was ineffiziente Lösungen von Problemen mit sich bringen könne. (Vgl. Mulford and Giordano 2008a, S.37f)

2.4.6. Risiko- und Schutzfaktoren

Der Blick auf Risiko- und Schutzfaktoren von TDV ist wichtig, um ihre Entstehung zu verstehen und beeinflussen zu können. Da sich Kapitel 3 dieser Arbeit näher mit Risikofaktoren beschäftigt, sollen an dieser Stelle nur diejenigen aufgegriffen werden, die explizit bei TDV eine Rolle spielen. Es bleibt anzumerken, dass Risikofaktoren niemals trivial sind und auch keine Kausalität aufweisen: Sie können einen gewissen Verlauf begünstigen, jedoch keine Garantie für den (Nicht-)Eintritt einer gewissen Sache liefern.

Bei der Auseinandersetzung mit **Risikofaktoren** wird die Bedeutung des Grundsatzes „Gewalt erzeugt Gewalt“ deutlich, der die Idee der Tradierung und Chronifizierung von Gewalt aufgreift. Zahlreiche Studien stellten bspw. fest, dass Jugendliche, die innerfamiliäre Gewalt (mit)erlebt, Gewalt durch Peers (z. B. Mobbing) erfahren haben oder misshandelt wurden, häufiger Opfer und Täter*innen von TDV werden als Jugendliche ohne solche Erfahrung. Ebenso sind wiederkehrende feindselige Behandlungen, ständige Wutausbrüche, aggressive Reaktionen und körperliche Bestrafungen (in der Familie) Risikofaktoren für TDV: Da die Betroffenen daran gewöhnt sind, wird Gewalt in Beziehungen eher toleriert und/oder als angemessenes Verhalten wahrgenommen. Auch im Rahmen der Sozialisation verinnerlichte, asymmetrische Partnerschaftsmodelle und tradierte Geschlechterrollen können das Risiko zur Opfer- und Täterschaft erhöhen. (Vgl. Blättner et al. 2013, S.7; Taquette und Leite Maia Monteiro 2019, II; Schultes 2019, S.18; Blättner und Schultes 2018, S.77)

Peergroups werden aus unterschiedlichen Gründen als Risikofaktoren angeführt. So erleben Jugendliche mit gewaltaffinen Freundeskreisen tendenziell selber häufiger Gewalt auf Dates und in Beziehungen als Jugendliche mit gewaltablehnenden Freundeskreisen. Des Weiteren hat das Peernetzwerk eine wesentliche Bahnungs- und Lenkungsfunktion bei romantischen und sexuellen Themen: Nicht nur bilden sie aktuelle und künftige Partnermärkte, auch geben sie Entwicklungsnormen bezüglich romantischem Verhalten vor (vgl. Brown 1999, Connolly und Goldberg In: Wendt 2019, S.104). So können die Date- und Beziehungserfahrungen von Freund*innen auf diejenigen, die weniger Erfahrung haben, Druck aufbauen, sich selber zu verabreden

oder Beziehungen einzugehen. Dieser Effekt scheint bei Mädchen stärker ausgeprägt als bei Jungen. Auffällig wird bei Jugendlichen, die aus Druck heraus handeln, dass sie tendenziell eher Gewalt bei ihren Dates oder Liebesbeziehungen erfahren. (Vgl. Blättner et al. 2013, S.7) Ebenso bildet die Abwesenheit von Peers, also mangelnde soziale Kontakte und Unterstützung, ein Risikofaktor: Es erfolgt keine soziale Kontrolle und Vertrauenspersonen im Umfeld fehlen, wodurch Gewalt in der Beziehung eher unbemerkt bleiben kann und Betroffene abhängiger sind. (Vgl. Blättner und Schultes 2018, S.77).

Daneben wird Alkohol- und Drogenkonsum häufig als Risikofaktor für Gewalt in Partnerschaften angesehen. Die TeDaVi-Studie stellte jedoch fest, dass in weniger als einem Drittel der Fälle sexualisierter und körperlicher Gewalt Drogen oder Alkohol im Spiel waren. Dieser Risikofaktor sollte demnach nicht überbewertet werden (vgl. Blättner et al. 2013, S.5). Weiter werden auch sozioökonomische Faktoren wie Armut, instabile Wohnverhältnisse oder kriminelle Nachbarschaften als Risiken festgehalten, da sie den emotionalen Stress von Jugendlichen erhöhen und so Gewalttätigkeit in Beziehungen begünstigen können. Daneben stellen alle Formen von Abhängigkeiten in Beziehungen (wie Armut, große Altersunterschiede, psychische Labilität des Opfers etc.) Risikofaktoren für TDV dar. Kliem et al. stellten des Weiteren fest, dass das Vorliegen psychischer Gewalt, insbesondere Drohungen, als diagnostischen Indikator für (spätere) körperliche und sexuelle Grenzverletzungen dienen kann (vgl. Kliem et al. 2018, S.123).

Abschließend müssen die Risiken von Instant-Messaging-Applikationen, sozialen Netzwerken und Phänomenen wie das POPC⁵ für TDV hervorgehoben werden. So ermöglichen diese Applikationen und das Nutzungsverhalten Jugendlicher eine viel einfachere Kontrolle und Ausübung von Druck in Paarbeziehungen. (Vgl. Taquette und Leite Maia Monteiro 2019, S.144)

Als **Schutzfaktoren** werden immer wieder gesunde, gewaltlose Eltern-Partnerschaften aufgeführt, ebenso wie gewaltfreie, unterstützende Peer-Netzwerke, Inklusion in die Gesellschaft und Nachbarschaft (und somit mehr Bindung an soziale Normen), pro-soziale Rollenvorstellungen und Ablehnung gewalttätigen Verhaltens. Diese Faktoren könnten das Führen gesunder Paarbeziehungen begünstigen und die Negativfolgen von Gewalterfahrungen mindern. (Vgl. Leadbeater et al. 2018, S.16;

⁵ POPC: "Permanently Online Permanently Connected" (immer online erreichbar)

Taquette und Leite Maia Monteiro 2019, S.144) Insbesondere die Bedeutung von Peers im Leben Jugendlicher und ihre potenzielle Schutzwirkung wird immer wieder hervorgehoben. So zeigt sich, dass die Hälfte der Gewalt in Teenagerbeziehungen in Präsenz einer dritten Person stattfindet, was damit zusammenhängt, dass Beziehungszeit zu großen Teilen im öffentlichen Raum (also in Peergroups oder in der Schule) verbracht wird (vgl. Mulford und Giordano 2008a, S.38).

Ebenso scheinen Coping-Strategien, Resilienz und Kommunikationskompetenzen sowie zeitgemäße Rollenbilder das Risiko für Gewalt in Paarbeziehungen reduzieren zu können (Näheres dazu in Kapitel 3).

2.4.7. Das Hilfesuchverhalten Jugendlicher

Bevor Schlussfolgerungen gezogen und Ansatzpunkte für Präventionsmaßnahmen an Sekundarschulen ausgemacht werden können, muss noch die Frage nach dem Hilfesuchverhalten betroffener Jugendlicher gestellt werden.

Wie Abbildung 7 der TeDaVi Studie zeigt, würde sich die Mehrheit der befragten Schüler*innen an Freund*innen wenden (Mädchen: 92,6 %; Jungen: 73,6 %), gefolgt von Eltern, Geschwistern und dem Internet. Insgesamt tendieren Mädchen eher dazu Hilfe zu suchen als Jungen und wenden sich auch stärker an unterschiedliche Stellen. Jungen hingegen würden sich eher niemandem anvertrauen und auch seltener mehrere Personen oder Stellen aufsuchen. (Vgl. Blättner et al. 2013, S.7f)

Es ist unklar, ob Beratungsstellen und andere Personen gezielt von Jugendlichen gemieden werden (aufgrund von Vorurteilen/Zweifeln bzgl. der Verschwiegenheit) oder ob die Unterstützungsmöglichkeiten unbekannt sind. Die Befragung zeigt, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass die ersten Ansprechpartner*innen bei TDV Jugendliche selbst sind. Tendenziell ist dieses Hilfesuchverhalten Jugendlicher nicht schlecht, da es zeigt, dass ein Großteil der Jugendlichen Ressourcen aus dem sozialen Umfeld wahrzunehmen und zu nutzen weiß. Es ist jedoch fraglich, inwiefern Jugendliche das nötige (Fach)wissen, wie auch die nötige Belastbarkeit aufweisen, um Betroffene auffangen und unterstützend begleiten zu können. Das Risiko, problematische Aussagen zu machen, welche die Erfahrungen bagatellisieren oder Impulse zum Verharren in der Beziehung geben könnten, ist nicht unbedeutend.

Abb. 7: Wo würden sich Mädchen/Jungen Hilfe in schwierigen Situationen bei Dates/Beziehungen suchen? (Mehrfachangaben) (Blättner et al. 2013, S.8 Abb.2)

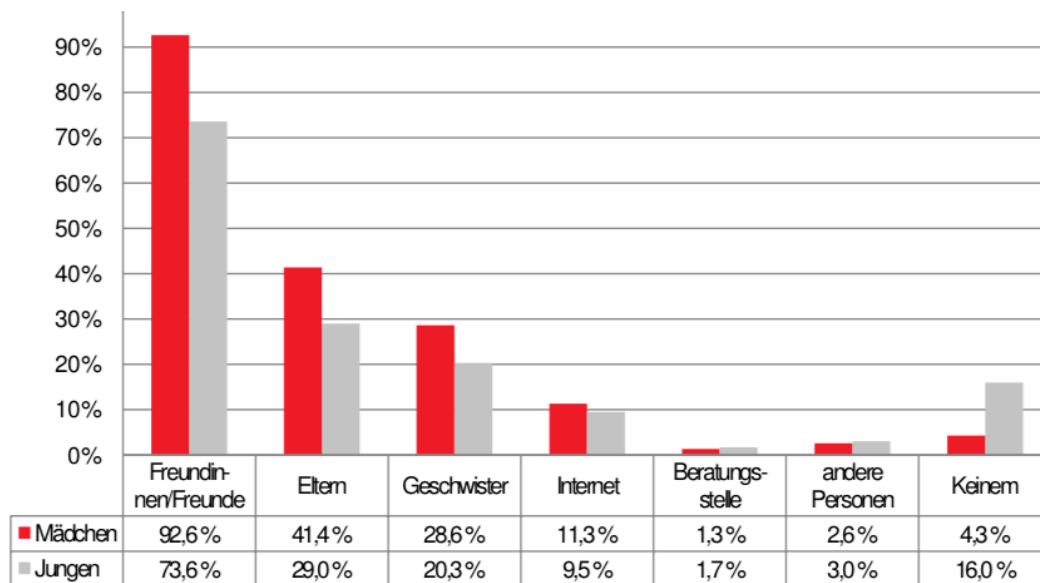


Abbildung 7 verdeutlicht, dass Beratungsstellen und andere Personen, wie etwa Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen oder SePAS-Dienste (siehe S.182) an Schulen im Problemfall nur selten von Schüler*innen aufgesucht werden.

Es ist demnach unerlässlich, in Präventionsangeboten nicht nur Jugendliche als potenzielle Täter*innen oder Opfer anzusprechen, sondern auch als potenzielle Vertrauens- und Unterstützungspersonen für Betroffene. Die Erkenntnis, dass Jugendliche die meiste Zeit als Paare in Gesellschaft anderer Peers verbringen verdeutlicht die Rolle, aber auch das Potenzial von Bystander*innen⁶. Die Förderung und Ermutigung einschreitenden, positiven Bystander*innen-Verhaltens muss demnach in Prävention an Schulen auch angedacht werden.

2.4.8. Bedeutung für die Prävention

Das Kapitel hat aufgezeigt, dass TDV in Deutschland, und mit großer Wahrscheinlichkeit auch in Luxemburg, ein ernst zu nehmendes Problem ist. Der Blick auf die Auswirkungen von TDV auf das aktuelle Wohlbefinden von Jugendlichen, als auch auf die Chronifizierung von Gewalt im Lebenslauf, verdeutlicht den Bedarf an präventiven Maßnahmen, die bereits in der Jugend ansetzen. Wenn TDV ein wichtiges Element in der Chronifizierung von Gewalt darstellt, kann umgekehrt die Prävention von Teen Dating Violence als Primärprävention von

⁶ Zuschauer*innen, die Gewalt/Mobbing mitbekommen aber selber nicht davon betroffen sind und demnach einschreiten könnten

(Partner-)Gewalt im Erwachsenenalter betrachtet werden (vgl. Schultes 2019, S.18). Blättner et al. verdeutlichen, dass Präventionsmaßnahmen an Schulen spätestens bei 14-Jährigen ansetzen sollten (vgl. Blättner et al. 2013, S.8).

da ab diesem Alter die ersten Beziehungen eingegangen werden. Präventionsansätze an Sekundarschulen müssen zwar Teen Dating Violence aufgreifen, dabei jedoch Handlungsbedarfe und Risikofaktoren von Gewalt in Paarbeziehungen bei Erwachsenen nicht aus den Augen verlieren. Tatsächlich unterscheidet sich TDV von Partnergewalt bei Erwachsenen, da Letztere komplexere Dynamiken und Hintergründe aufweist, Betroffene mit verstärkten Abhängigkeiten konfrontiert sind, andere Verpflichtungen und Verantwortungen sowie (finanziellen) Belastungen haben und ggf. auch stärkerem (sozialem) Druck ausgesetzt sind. Stattdessen sollte TDV als lebensweltorientierten Zugang zu Jugendlichen wahrgenommen werden, um ihnen die Thematik der Partnergewalt auf eine verständliche und greifbare Art und Weise näherzubringen und sie zugleich vor Entwicklungsrisiken ihrer Altersphase zu schützen. Indem Jugendliche das Problem in ihrem Erfahrungs- und Lebensraum lokalisieren und erkennen lernen, kann (auf kurze Sicht) präventiv etwas gegen Gewalt in Beziehungen Jugendlicher unternommen werden und (auf lange Sicht) der Blick und das Verständnis für das Gesamtphänomen „Partnergewalt/Häusliche Gewalt“ gefördert werden. Wichtig ist auch, dass allgemeine Präventionsmaßnahmen gegen TDV auf alle Geschlechter abzielen und nur ausgewählte Fördermaßnahmen geschlechtsabhängig angeboten werden. Zum einen wird damit das mehrheitlich beidgeschlechtliche Aufzeigen problematischer Verhaltensweisen in Teenagerbeziehungen anerkannt und bearbeitbar. Zum anderen bleibt die Möglichkeit bestehen, spezielle Mädchen- und Jungenangebote anzubieten, welche die stärkere Betroffenheit der Mädchen von schwerer, kontrollierender Gewalt anerkennen und den Ausgleich von geschlechtsgebundenen und Partnergewalt begünstigenden Geschlechtsstereotypen und Benachteiligungen ermöglichen. Gewisse Kompetenzen, die sich auch in Kapitel 3 zur Bekämpfung von Partnergewalt als wichtig erweisen werden, deuten sich bei TDV bereits an. So scheinen die Förderung der Resilienz, Stärkung der Coping Strategien⁷ und die Entwicklung alternativer Rollenbilder das Risiko für Gewalt in Teenagerbeziehungen mindern zu können. Mithilfe der

⁷ Coping Strategien: Innerpsychische Abwehrstrategien und Handlungsstrategien, die darauf abzielen, die Situation zu verändern, die Bedrohung zu beenden, den Schutz herzustellen, sich vom Geschehen zu distanzieren oder die eigene Gefühlswelt zu regulieren (vgl. Dlugosch 2010, S.76)

Verknüpfung der im Unterricht thematisierten Phänomene mit der Realität der Jugendlichen, können diese den Sinn und die Reichweite davon besser erfassen, sowie Möglichkeiten des Erprobens neu erlernter Verhaltensmuster, Bewältigungsstrategien und Rollenbildern in eigenen Beziehungen erkennen. Weiter sollte – mit Blick auf das POPC-Phänomen und die risikosteigernde Wirkung von sozialen Medien– die Förderung der Medienkompetenz an Schulen mehr Raum bekommen.

Die Sensibilisierung und informative Aufklärung Jugendlicher über Partnergewalt ist nicht nur zum Selbstschutz wichtig, sondern auch im Hinblick auf das Hilfesuchverhalten Jugendlicher. So müssen Peers als Multiplikator*innen in der Prävention von Teen Dating Violence erkannt, als Bystander*innen zum Einschreiten ermutigt und als potenzielle Unterstützende gefördert werden (vgl. Blättner et al. 2013, S.8). Statt demnach Beratungs- und Interventionsangebote der sozialen Dienste an Schulen auszubauen, ist es sinnvoller, Jugendliche zu informieren, Vorurteile und Ängste gegenüber Diensten abzubauen, um so die Inanspruchnahme professioneller Hilfe zu steigern. Wie auch bei Partnergewalt unter Erwachsenen (s. Kapitel 3), spielt das soziale Umfeld bei Jugendlichen in der Initiierung von Hilfesuchverhalten eine besonders wichtige Rolle.

In den USA wurde TDV, aufgrund der hohen Prävalenz unter Jugendlichen, bereits in viele schulbasierte Präventionsprogramme aufgenommen (vgl. Khubchandani et al. 2017, *Abstract*). Da die Schule eine wichtige Sozialisationsinstanz und Hauptinitiator der Identitätsbildung Jugendlicher ist, eignet sie sich hierfür besonders gut (s. Kapitel 4). Trotz der Popularität dieses Phänomens in den USA und den dortigen Bemühungen, zeigt die Forschung, dass erheblich Mängel in der formellen Schulung der Fachkräfte und der Entwicklung von Protokollen für das Vorgehen bei Verdachtsfällen existieren (vgl. Khubchandani et al. 2017, *Abstract*). Schulen in Luxemburg und Deutschland dürften diesbezüglich – in Anbetracht der geringen Popularität dieses Phänomens – nochmals deutlich schlechter abschneiden: Es besteht demnach akuter Handlungsbedarf.

2.5. [Fazit Kapitel II](#)

Der erste Teil dieser Arbeit zeigte die hohe Komplexität des Phänomens der Gewalt in Paarbeziehungen, bezogen auf ihre möglichen Formen und Ausprägungen, auf. Der Bedarf an Präventionsmaßnahmen, welche Männer wie Frauen als Täter*innen und Opfer wahrnehmen und zugleich die stärkere Betroffenheit von Frauen von schwerer,

kontrollierender und dominierender Gewalt aufgreifen wurde in diesem ersten Teil deutlich. Ebenso zeigte sich der Bedarf an geschlechtersensiblen Ansätzen in Präventionsmaßnahmen, wie auch die notwendige Wahrnehmung des sozialen Umfelds als Multiplikator der Prävention und Unterstützung, der Ausgestaltung von Partnergewalt bei Jugendlichen und der Erkenntnis, dass nicht jede Gewaltform mit ungleichen Geschlechterverhältnissen zusammenhängt. Im nachfolgenden Teil der Arbeit wird sich die Komplexität des Phänomens nochmals steigern, da die Analyse der Risiko- und Schutzfaktoren, wie auch die Auseinandersetzung mit Erklärungsmodellen zeigen werden, dass Partnergewalt von einer Vielzahl an Faktoren begünstigt wird und nicht nur mit dem Geschlecht/Gender der Betroffenen zusammenhängt. So wird sich auch die Komplexität der Prävention gegen Partnergewalt steigern.

3. Risiko-, Schutzfaktoren, Ursachen und Handlungsbedarfe

Im zweiten Teil dieser Arbeit geht es um die Ursachenklärung von Gewalt in Paarbeziehungen, sowie um Risiko- und Schutzfaktoren, welche die Entstehung von Gewalt begünstigen oder hemmen können. Da Präventionsangebote immer auf Basis von Annahmen zu Ursachen und Risikofaktoren von Partnergewalt entwickelt werden, ist eine Auseinandersetzung damit unerlässlich: Welche Faktoren als bedeutsam identifiziert werden, beeinflusst maßgeblich die Ausrichtung der Maßnahmen, sowie den Ort und die Art der Interventionen. Aus den Ursachen, Risiko- und Schutzfaktoren resultieren zugleich vielfältige Handlungsbedarfe, welche von verschiedenen Bereichen der Gesellschaft – und u. a. der Schule – aufgegriffen werden müssen. So schlussfolgert Böhm treffend:

„Erst wenn diese Faktoren ausreichend geklärt sind, können effektive Präventionsstrategien entwickelt und das Problem auf individueller wie gesamtgesellschaftlicher Ebene angegangen werden“ (zit. Böhm 2007 S.258).

Da in dieser Arbeit Präventionsmaßnahmen an Schulen anvisiert werden, wird sich folgend stets die Frage stellen, welche Risiko-, Schutzfaktoren und Handlungsbedarfe an Sekundarschulen aufgegriffen werden können. Als Abschluss von Kapitel 3 dieser Arbeit wird ein zusammenfassendes Modell zur Förderung respektvoller, gesunder Paarbeziehungen an Sekundarschulen vorgestellt, welches auf den in diesem Teil der Arbeit gewonnenen Erkenntnissen aufbaut und zugleich im dritten Teil der Arbeit als Basis der theoretischen Implementierung von Präventionsmaßnahmen im Lycée Ermesinde Mersch dient.

Schläger*innen- oder Opfertypen werden in dieser Arbeit nicht aufgegriffen, da es, wie Kavemann hervorhebt, nicht *die* Opfer und *die* Täter gibt. „Sowohl die Gewalt Erleidenden als auch die Gewalt Ausübenden sowie alle Beteiligten sind vielfältig und nicht auf bestimmte Eigenschaften zu reduzieren.“ (zit. Kavemann 2016, S.65).

3.1. Risiko- und Schutzfaktoren bei Gewalt in Paarbeziehungen

Die Auseinandersetzung mit empirisch belegten Risiko- und Schutzfaktoren von Partnergewalt ist höchst relevant für die Ausgestaltung von Präventionsmaßnahmen. Obwohl sie nicht als ursächliche Faktoren angesehen werden können, begünstigen oder hemmen sie die Entstehung von Gewalt wesentlich. Demnach versuchen Präventionsangebote gezielt bedeutsame Risikofaktoren abzubauen oder in ihrer Wirkung zu schwächen und idealerweise auch Schutzfaktoren zu stärken. Egger und

Schär Moser merken an, dass Letzteres eher eine Seltenheit sei und sich dies auch in der Forschung bemerkbar mache. So würde meist Gewalt und ihre Verhinderung erforscht werden und nur selten Gewaltlosigkeit und deren Förderung (z. B. durch Resilienzforschung) – für die Wirksamkeit von Präventionsangeboten seien jedoch Erkenntnisse über beide Bereiche wichtig. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.2) Aus diesem Grund soll diese Arbeit auch einen Blick für Schutzfaktoren und im Besonderen für die Förderung der Resilienz von Jugendlichen haben.

3.1.1. Risikofaktoren

Wie bereits angedeutet wurde, dürfen Risikofaktoren nicht als Ursachen von Gewalt verstanden werden. Beispielhaft kann der vielfach empirisch belegte Zusammenhang zwischen Alkoholkonsum und Gewalt angebracht werden: Alkohol kann die Gewaltbereitschaft zwar erhöhen und somit auch das Risiko für Gewalt in Paarbeziehungen steigern, jedoch kann Alkohol nicht als Ursache von Gewalt festgehalten werden (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.12; Suhling und Greve 2010, S.52f). Aus diesem Grund sehen Suhling und Greve Risikofaktoren als „Risikomarker“ an, also als Bedingungen, welche statistisch gesehen öfter in Verbindung mit Gewalt erfasst werden, jedoch keine Kausalitäten begründen (vgl. Suhling und Greve 2010, S.51ff).

Da bislang keine repräsentativen Ergebnisse zu Risikofaktoren von Gewalt gegen Männer in Paarbeziehungen vorliegen und auch die Pilotstudie des BMFSFJ (2004) hierzu keine Erkenntnisse liefert, beziehen sich folgende Risikofaktoren hauptsächlich auf Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen. Folgend werden Erkenntnisse zu Risikofaktoren aus einer Studie aus Luxemburg zu Ursachen von Gewalt in Partnerschaften (Fond-Harmant, Santerre, und Santina-Deutschle 2015) angeführt und durch Erkenntnisse aus der Studie vom BMFSFJ zur Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland (BMFSFJ 2008), der sekundäranalytischen Auswertung des BMFSFJ zur Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen (BMFSFJ 2014) und dem Bericht des EBG zur Gewalt in Paarbeziehungen in der Schweiz (Egger und Schär Moser 2008) vervollständigt. Die Studie aus Luxemburg und der Bericht aus der Schweiz können, im Gegensatz zu den deutschen Studien, Erkenntnisse zu männlichen wie auch weiblichen Täter*innen und Opfer liefern. Frauen waren in Luxemburg jedoch (aufgrund der Fallzahlen) in den Opferbefragungen (92,5 %) und Männer in den Täter*innenbefragungen (82 %) überrepräsentiert. Die deutschen Studien bieten ihrerseits wichtige Zusatzerkenntnisse und Erklärungen zu

verschiedenen Risikofaktoren. Die Studien in Luxemburg und Deutschland haben heterosexuelle und gleichgeschlechtliche Paare befragt, jedoch nur stellenweise zwischen den Beziehungskonstellationen unterschieden, weshalb auch in diesem Teil nur wenige Erkenntnisse zu Partnergewalt bei LGBTQ* gewonnen werden können. Befragungen in der Schweiz weisen jedoch darauf hin, dass die Unterschiede zwischen hetero- und homosexuellen Paaren gering sind:

„Es sind die gleichen Muster, die ablaufen, die gleichen Themen, die anstehen. Partnerschaftsprobleme und Rollenmuster spielen auch in homosexuellen Beziehungen eine Rolle.“ (zit. Befragte WH In: Egger und Schär Moser 2008, S.44)

Dies bedeutet zugleich, dass weniger das Geschlecht, als vielmehr die Rollen, welche von den Betroffenen im Paar eingenommen werden, analysiert werden müssen.

„Man muss analysieren, was jede Person strukturell, aber auch in ihrer Lebensgeschichte, dazu gebracht hat, diese oder jene Rolle im Paar einzunehmen und diese oder jene Erwartung zu haben.“ (zit. Befragte DB In: Egger und Schär Moser 2008, S.44)

Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass es bei Partnergewalt einen Ansatz braucht der anerkennt, dass Gewalt zwar oft im Geschlechterverhältnis stattfindet und die Rolleneinnahme in Paaren ebenso eng mit dem Geschlecht zusammenhängt, trotzdem dadurch keine pauschalisierte Annahmen zu allen gewaltbetroffenen Paaren gezogen werden können und eine individualisierte Herangehensweise, insb. in der Praxis, notwendig ist. Folgend wurden die Faktoren in Kategorien eingeteilt, die ihrerseits zwischen Risikofaktoren, die eine Täterschaft begünstigen und denjenigen, die eine Viktimisierung begünstigen unterscheiden. Die Kategorisierung ist an der Kategorisierung der zitierten Studien inspiriert.

A) Individuelle Faktoren

A.1. Gewalt in der Kindheit und Jugend

Das Miterleben oder die direkte Betroffenheit von Gewalt und Misshandlung seitens der Eltern wird heute als stärksten Prädiktor für Gewalt in Partnerschaften im Erwachsenenleben (und bei Jugendlichen) angesehen.

Viktimisierung: Die Hälfte der von Partnergewalt betroffenen Opfer in Luxemburg haben in ihrer Familie Gewalt erfahren, in der Schweiz sind es ein Drittel (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.18; Fond-Harmant et al. 2015, S.32). In Deutschland berichten 50 bis 77 Prozent der betroffenen Frauen von Gewalt in der Kindheit. Ein damit zusammenhängendes erhöhte Risiko für eine Viktimisierung wird insbesondere bei Frauen wahrgenommen. Waren Frauen der Gewalt oder dem Missbrauch selber

ausgesetzt, liegt das Risiko zwei- bis dreifach so hoch als bei Frauen ohne Missbrauchserfahrung. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.19; BMFSFJ 2014, S.43f; Egger und Schär Moser 2008, S.18) Weiter konnte festgestellt werden, dass eine gewaltbelastete Kindheit das Risiko besonders für schwere Misshandlungserfahrungen erhöht. Eine Erklärung hierfür ist, dass die Toleranz ggü. Gewalt bei Personen ohne Gewalterfahrungen geringer ist und es schneller zu Trennungen kommt, was schwere Verläufe verhindert. Weiter führt erfahrene Gewalt in Kindheit und Jugend zu Traumatisierungen sowie Grenzverschiebungen (vgl. Hagemann-White 2010, S.134), die es Betroffene erschweren, Grenzen zu ziehen. Mit diesen Erkenntnissen soll weder Opfern die Verantwortung zugeschoben werden („Opfer Blaming“) noch angedeutet werden, dass nur Personen mit gewaltbelasteter Kindheit und Jugend schwere Gewalt in Paarbeziehungen erleben können. Dieser Risikofaktor zeigt lediglich auf, dass die Unterbrechung der Gewaltkreisläufe und intergenerationalen Transmission von Gewalt einen Beitrag in der Reduzierung der Viktimisierung durch Partnergewalt bilden kann. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.43f)

Täterschaft: In Luxemburg gaben 33 Prozent der Täter*innen an, Gewalt in der Familie erfahren zu haben (gegen 50 Prozent bei den Opfern), obwohl tatsächlich 51 Prozent von gewalttätigen Gesten seitens der Eltern berichteten. Deutlich häufiger als Opfer haben Täter*innen zudem Gewalt in der Schule (20 %) und der Gemeinschaft (20 %) erlebt. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.41) Auch in der Schweiz stellte man ein Zusammenhang zwischen Gewalterfahrungen in der Kindheit und 5 bis 7 Prozent der Täter fest. Insbesondere dann, wenn Männer in der Kindheit vom Vater missbraucht wurden, konnte ein signifikant häufigeres Gewaltverhalten außerhalb der Familie beobachtet werden. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.18) Hagemann-White bemerkt hingegen, dass weniger das Gewalterleben an sich als vielmehr misslungene Elternschaft das Risiko für eine Täterschaft erhöhe. Sie spricht von Defiziten, die in der Bindungsfähigkeit von Männern entstehen und in der Adoleszenz durch verzerrte Männlichkeitskonzepte in antisozialen Peergroups weiter verstärkt werden. Das Erleben geschlechtsbezogener Gewalt im Elternhaus verbinde die kindlichen Vorstellungen der Geschlechter automatisch mit Mach/Ohnmacht und hingenommener Missachtung. (Vgl. Hagemann-White 2009, S.11f).

Fazit: Grund für die risikosteigernde Wirkung des Erlebens von Gewalt können Traumatisierungen, erlernte verzerrte Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen, Bindungsängste sowie eine erhöhte Akzeptanz von Gewalt sein. Gewalterleben in der

Kindheit ist der stärkste Prädiktor für Frauen, Opfer von Partnergewalt zu werden. Bei Männern wirkt sich Gewalterfahrung hingegen eher auf eine spätere Täterschaft aus. Diese unterschiedlichen Reaktionen auf erlebte Gewalt hängen mit angeeigneten Bewältigungsstrategien und erlerntem Umgang mit Emotionen zusammen (vgl. Gahleitner 2007, S.60; Punkt 2.3.3.). Trotz seiner Bedeutsamkeit kann dieser Risikofaktor nicht allein zur Täterschaft oder Viktimisierung führen, denn die meisten Betroffenen häuslicher Gewalt werden später keine Täter*innen oder Opfer. Entscheidend sind Wechselwirkungen mit anderen Risikofaktoren, sowie das Vorhandensein von Schutzfaktoren und protektiven Einflüssen.

A.2. Soziale Isolation

Soziale Isolation – als Abwesenheit von sozialen Beziehungen wie Freundschaften, Nachbarschafts-Kontakte, Teilnahme an Festen o. Ä. – kann zugleich ein Risikofaktor und eine Vorbedingung als auch eine Folge von Gewalt in Paarbeziehungen sein.

Viktimisierung: In Luxemburg wurde eine sehr geringe soziale Aktivität bei Opfer häuslicher Gewalt wahrgenommen. Die meisten Aktivitäten beschränkten sich auf Spaziergänge und die Beschäftigung der Kinder. Ein Drittel aller Opfer hatten zudem keinen Führerschein, der jedoch maßgeblich zur sozialen Partizipation und Unabhängigkeit beitragen kann. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.32) In der Schweiz und in Deutschland bemerkte man zugleich, dass die Gewaltbetroffenheit geringer war, je stärker die Betroffenen sozial eingebettet waren: So waren isolierte Frauen dreimal so häufig von körperlicher/sexueller Gewalt und viermal so häufig (40 %) von psychischer Gewalt betroffen, als sozial aktive Frauen (10 %). Diese Befunde bestätigen u. a. die Annahmen sozialer Kontrolltheorien (s. Punkt 3.2.5.). Soziale Netzwerke können auf der einen Seite Schutz durch soziale Kontrolle und Unterstützung bieten, auf der anderen Seite jedoch auch Gewalt begünstigen, wenn sie etwa gewaltbejahende Einstellungen teilen. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.26f; BMFSFJ 2014, S.38) Soziale Isolation kann dabei unterschiedliche Ursprünge haben. Als eine vieler Gewaltformen kann sie von Täter*innen bewusst herbeigeführt werden, um die Abhängigkeit der Opfer zu verstärken (Kontrolle sozialer Kontakte bis hin zur Sequestration). Zugleich ziehen sich viele Opfer aus Scham, zunehmendem Rückzug nach Innen und Angst selber aus dem sozialen Leben zurück. Mit zunehmender Isolation wird zugleich eine Loslösung aus der Gewaltbeziehung erschwert: Isolation kann zugleich Voraussetzung wie auch als Folge von Partnergewalt sein. (Vgl. Egger

und Schär Moser 2008, S.26f; BMFSFJ 2014, S.38) In Deutschland hat man des Weiteren festgestellt, dass soziale Isolation oftmals auch mit Gewalterfahrungen aus der Kindheit zusammenhängt, da das Vertrauen in soziale Beziehungen gestört ist (vgl. Schröttle 2008 In: BMFSFJ 2014, S.38).

Täterschaft: Obwohl Täter*innen in Luxemburg eine etwas höhere soziale Aktivität aufweisen als Opfer, haben auch hier 60 Prozent keine Aktivitäten. Sie berichteten jedoch öfter von freundschaftlichen Beziehungen zu Nachbarn (56 Prozent) und waren häufiger im Besitz eines Führerscheins. Nichtsdestotrotz bleibt die soziale Partizipation von Täter*innen gering und die meisten Aktivitäten sind stark familienverbunden. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.32) In der Schweiz bemerkte man, dass sich gewalttätige Männer aufgrund von Scham oder Angst vor Reaktionen sozial zurückziehen (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.27), was eine mögliche Erklärung für die doch starke soziale Isolation von Täter*innen sein könnte. Zugleich kann man davon ausgehen, dass auch bei Täter*innen die Erfahrung von Gewalt in der Kindheit zu einem Vertrauensverlust in soziale Beziehungen führen kann.

A.3. Alkohol- und Drogenkonsum

Der Zusammenhang zwischen Alkohol- oder Drogenkonsum und gewalttätigem Verhalten wurde in der Forschung vielfach belegt. Fälschlicherweise wird Substanzkonsum oftmals als Ursache von Gewalt verkannt.

Viktimisierung: In Studien konnte ein starker Zusammenhang zwischen der Gewaltbetroffenheit von Frauen und einem erhöhten Alkohol-, Drogen- und Medikamentenkonsum festgestellt werden. Es ist jedoch unklar, ob der erhöhte Konsum Folge vom Missbrauch ist oder bereits vorher bestand (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.19f). Die Kenntnisse über die psychischen Folgen von Partnergewalt lassen jedoch darauf schließen, dass der Konsum mit der erlebten Gewalt zusammenhängt. Von einem erhöhten Risiko für eine Viktimisierung von Partnergewalt kann jedoch nicht gesprochen werden. In der Fachpraxis muss des Weiteren immer wieder festgestellt werden, dass betroffene Frauen den Alkoholkonsum der Täter als Entschuldigung und Rechtfertigung akzeptieren und auch selbst anführen (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.19). Damit rückt die Problematik der Gewaltbereitschaft des/der Täter*in in den Hintergrund und die Alkoholabhängigkeit wird zum Hauptproblem gemacht (vgl. BMFSFJ 2008, S.29).

Täterschaft: Der Zusammenhang zwischen Substanzkonsum und gewalttätigen Übergriffen konnte mehrfach belegt werden. In Luxemburg gaben über die Hälfte der Täter*innen an, Alkohol vor Übergriffen konsumiert zu haben, 35 Prozent davon auf exzessive Weise. 25 Prozent hingegen haben davor keine Substanzen konsumiert (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.45). In der Schweiz stellte man fest, dass Frauen, deren Partner mehr als drei Gläser Alkohol am Tag trinken, viermal so häufig von körperlicher/sexueller Gewalt betroffen als Frauen, deren Partner keinen Alkohol trinken (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.19f). Auch in Deutschland stellte man fest: Je höher die Intensität und Frequenz der Gewalttaten, desto exzessiver war auch der Alkoholkonsum und umgekehrt (vgl. BMFSFJ 2008, S.18f, BMFSFJ 2014, S.39). Diese Ergebnisse zeigen zugleich auch, dass fast die Hälfte der Gewaltausübenden nicht unter Substanzeinfluss zum Tatzeitpunkt standen.

Fazit: Alkoholkonsum stellt zwar ein relevanter Risikofaktor für Partnergewalt dar, jedoch darf dieser Faktor nicht als Erklärung von Partnergewalt übervalorisiert werden. So kann Alkohol zwar die Gewaltbereitschaft steigern, Hemmungen reduzieren und als Strategie zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Machtposition verwendet werden, jedoch kann er keine grundlegende Persönlichkeitsveränderung bewirken und aus friedlichen Personen Gewalttäter*innen machen (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.20). Weiter darf die beachtliche Anzahl an Gewalttaten, welche ohne Alkoholkonsum verübt werden, nicht außer Acht gelassen werden. Nichtsdestotrotz müssen Präventionsmaßnahmen die risikosteigernde Wirkung von Alkohol sowie die Suchtgefahr hinter Alkoholkonsum (etwa als Reaktion auf belastende Erfahrungen) aufgreifen (z. B. alkoholbezogene Gewaltberatungen in sekundären und tertiären Präventionsprojekten und Thematisierung an Schulen). Weiter muss Alkohol als Ursache, Entschuldigung oder Rechtfertigung von Gewalt in der allgemeinen Bevölkerung entmystifiziert werden.

A.4. Antisoziales Verhalten und Delinquenz

Zwischen antisozialem oder kriminellem Verhalten außerhalb der Beziehung und Gewalt in Partnerschaften konnte ein Zusammenhang festgestellt werden (vgl. Egger und Schär Moser 2008, II, S.18). Ein Zusammenhang zwischen deviantem Verhalten und einem erhöhten Risiko zur Viktimisierung besteht nicht.

Täterschaft: In der Schweiz wurde ein Drittel der Männer, die Gewalt in der Partnerschaft ausüben, auch schon in der Öffentlichkeit gewalttätig, 10 Prozent hatten

deswegen Probleme mit der Polizei. Bei nicht-gewalttätigen Partner liegen die Zahlen bei 1 Prozent (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.20).

Fazit: Da antisoziales Verhalten und Delinquenz, wie eben auch Partnergewalt, durch Faktoren wie Gewalterfahrungen in der Kindheit, inkonsistente Erziehungsstile der Eltern, Umwelteinflüsse, Sozialisations- und Lernprozesse u.v.m. beeinflusst wird (s. Suhling und Greve Punkt 3.2.11. B), wird dieser Risikofaktor in der Forschungswelt nicht als ursächlich angesehen:

„Vielmehr werden diese als zwei Phänomene gesehen, die ihre Wurzeln in der Kindheit haben und auf eine nicht adäquate Primärsozialisierung zurückzuführen sind.“ (zit. Egger und Schär Moser 2008, S.20 über Godenzi et al.2001).

Man müsste normabweichendes Verhalten also weniger als Risikofaktor für Partnergewalt, als vielmehr als Hinweis auf Missbrauch in der Kindheit erkennen. Einige Forscher*innen sind zudem überzeugt, dass Partnergewalt keine besondere Form gewalttätigen Verhaltens ist, sondern eine Manifestation allgemeiner Gewalttendenz, die sich oftmals bereits früh bemerkbar mache. Prävention, welche Defizite misslungener Primärsozialisierung auffängt, könnte beim Auftreten erster Gewalttendenzen demnach sinnvoll sein. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.20) Deviantem Verhalten in der Jugend müsste mit einer Erforschung der Hintergründe sowie Aufarbeitung des Erlebten begegnet werden.

B) Soziostrukturelle Faktoren

Einige der hier aufgelisteten Risikofaktoren könnten auch in die Kategorie „Beziehungsdynamische Faktoren“ eingegliedert werden, da ihnen ungleiche Machtverhältnisse entspringen oder zugrunde liegen. Folgend wird besonders auch die Rolle der ökonomischen Partnergewalt verdeutlicht werden.

B.1. Alter

Auch wenn das Alter an sich nicht verändert oder beeinflusst werden kann, zeigen sich je nach Alterskategorie gewisse Tendenzen und Risiken, die in der Arbeit mit diesen Altersgruppen zu beachten sind.

Viktimisierung: Die meist erfassten Altersgruppen auf Seite der Opfer waren in Luxemburg die 35- bis 49-Jährigen (46 %) und 25- bis 34-Jährigen (30,6 %). Minderjährige wurden zur Befragung nicht zugelassen (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.29). Auch in Deutschland wurde festgestellt, dass Frauen jüngeren und mittleren Alters häufiger von körperlicher und sexueller Gewalt betroffen sind als ältere Frauen.

Man geht davon aus, dass körperliche/sexuelle Misshandlungen mit zunehmendem Alter psychischer Gewalt weichen. Weiter wurde bei der Analyse von Gewaltmustern festgestellt, dass Frauen bis 25 Jahre zwar am häufigsten keine Gewaltform erleben, aber zugleich häufiger als andere Altersgruppen von schwerer Gewalt betroffen sind. Bei psychischer Gewalt konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Altersgruppen festgestellt werden. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.27f) In den USA zeigen Studien, dass junge Frauen eine höhere Gewaltbetroffenheit aufweisen. Erklärt wird dies durch die erhöhte Stressbelastung junger Paare, insbesondere, wenn Kleinkinder im Haushalt sind (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.29).

In der Schweiz hingegen bemerkte man, dass vielmehr der Altersunterschied in der Beziehung eine Rolle spielt als das tatsächliche Alter: Körperliche und sexuelle Gewalt kamen häufiger, psychische Gewalt etwas weniger häufig vor, wenn der Altersunterschied mehr als zehn Jahre betraf oder die Frau älter war (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.28f). In allen vier herangezogenen Studien wird Gewalt bei jungen Paaren (insb. bei Minderjährigen) nicht ausreichend erfasst. Forschungen zum Thema Teen Dating Violence zeigen jedoch, dass Gewalt in diesen Jahren weit verbreitet ist, wenn auch in anderen Ausprägungen und Formen (s. Kapitel 2.4.).

Täterschaft: In Luxemburg waren die Täter*innen auch meistens zwischen 35 und 49 Jahren (53,9 %) und 25 und 34 Jahren (23 %) alt, ebenso in Deutschland (vgl. BMFSFJ 2014, S.27; Fond-Harmant et al. 2015, S.38). Die nachfolgenden Risikofaktoren werden weitere Zusammenhänge zwischen Alter und Täterschaft aufzeigen.

Fazit: Partnerschaften jungen und mittleren Alters scheinen am gefährdetsten zu sein. Diese Erkenntnis muss jedoch als beschreibende und weniger als begünstigender Risikofaktor verstanden werden: Die in diesem Alter vermehrt vorkommenden Stressfaktoren, Gegebenheiten aber auch die (nicht) vorhandenen Bewältigungs- und Konfliktlösungskompetenzen steigern das Risiko, und nicht per se das Alter der Betroffenen. Die altersspezifischen Risikofaktoren sind insofern relevant für die Präventionsmaßnahmen, als dass die Bedingungen in diesen Alterskategorien verbessert, Präventionsangebote dem Alter entsprechend angepasst und die Altersgruppen für ihre Risiken sensibilisiert werden können.

B.2. Bildung

Ein weit verbreitetes Vorurteil über Gewalt in Paarbeziehungen ist die Annahme, dass Partnergewalt besonders Personen mit niedrigem bildungs- und sozioökonomischem Status betrifft.

Viktimisierung: In Luxemburg zeigt sich, dass das Bildungsniveau keine risikosteigernde oder –mindernde Wirkung hat: Gewalt in Paarbeziehungen kommt gleichermaßen in allen Bildungsschichten vor (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.30). Auch in der Schweiz und in Deutschland können weder in der Häufigkeit noch in der Schwere der Gewalt Zusammenhänge festgestellt werden (vgl. BMFSFJ 2008, S.19; BMFSFJ 2014, S.28; Egger und Schär Moser 2008, S.29f). In Deutschland zeigt sich, dass die Gewaltbetroffenheit mit dem Grad der Bildung der Frau, wie auch des Partners, nicht abnimmt. Zugleich werden in Deutschland, je nach Altersgruppe, unterschiedliche Tendenzen sichtbar. So seien besonders Frauen jungen und mittleren Alters, die weder einen Schul- noch einen Ausbildungsabschluss haben, von schwerer Partnergewalt betroffen. Somit hat bei jüngeren Altersgruppen v.a. das völlige Fehlen eines Bildungsabschlusses eine risikosteigernde Wirkung, nicht aber der Grad weiterführender Bildung. Erklärt wird dieses Phänomen mit dem damit verbundenen verstärkten Abhängigkeitsverhältnis in der Partnerschaft, was die Loslösung aus der Gewaltbeziehungen erschwert und den Aufbau ungleicher Machtverhältnisse begünstigt. Die Betroffenen haben oftmals Partner mit einem ähnlich niedrigen Bildungsniveau, was den sozialen Stress und somit das Gewaltrisiko in der Partnerschaft erhöht. Im Gegensatz zu dieser Tendenz, konnte bei Frauen ab 45 Jahren festgestellt werden, dass gerade diejenigen mit hohem Bildungsniveau öfter von Partnergewalt betroffen waren. Erklärt wurde diese Tendenz damit, dass die erhöhte Unabhängigkeit und Stellung der Frau – und somit die Gleichwertigkeit von Mann und Frau – vom Partner nicht akzeptiert wird. Diese Personen gehören einer gewissen Generation an, die noch verstärkt an traditionellen Geschlechterverhältnissen festhält. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.28-32)

Täterschaft: Auch hier konnte in Luxemburg kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und dem Risiko zur Gewalttätigkeit in Paarbeziehungen festgestellt werden (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.39). In der Schweiz und in Deutschland bestätigen sich die oberen Befunde: Männer ohne jeglichen Schul- und Ausbildungsabschluss wenden deutlich häufiger (34 %) körperliche und sexuelle Gewalt gegen die Partnerin an als Männer mit Bildungsabschlüssen (12-13 %). Bei

psychischer Gewalt steigen die Zahlen auf 45 Prozent (gegen 15 - 18 % bei Männern mit Abschlüssen). Erklärt wird diese Tendenz damit, dass Männer mit fehlender Ausbildung den männlichen Rollenleitbildern (der Mann als überlegen/Ernährer) nicht entsprechen können. Dies löse Aggressionen und den Wunsch aus, die gesellschaftlich verspürte Ohnmacht und fehlende Anerkennung durch Macht und Gewalt in der Beziehung auszugleichen. Auch bei Tätern ist eine gegensätzliche Tendenz bei den über 45-Jährigen zu verzeichnen: Männer mit den höchsten Bildungsabschlüssen verüben am häufigsten Gewalt gegen ihre Partnerin, insbesondere dann, wenn die Partnerin einen gleichwertigen oder höheren Bildungsabschluss hat. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.29f; BMFSFJ 2014, S.29f) Abschließend muss angemerkt werden, dass Männer ohne Bildungs- und Ausbildungsabschluss als Täter von Partnergewalt zwar deutlich überrepräsentiert sind (Verglichen mit ihrem Anteil in der Bevölkerung), sie jedoch insgesamt nur 12 Prozent aller Täter ausmachen: So sind 50 Prozent der Täter Männer mit niedrigen/mittleren Abschlüssen und 37 % Männer mit hohen Bildungsabschlüssen. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.30f)

Fazit: Der Einfluss der Bildung auf Partnergewalt beschränkt sich auf das Vorhandensein oder Fehlen von Schul- und Ausbildungsabschlüssen. Während das Fehlen eines Bildungsabschlusses bei jüngeren Frauen das Risiko für eine Viktimisierung erhöht, führt dieses Fehlen bei Männern zu einem erhöhten Risiko für eine Täterschaft. Insgesamt lassen sich jedoch mehr Täter mit mittleren und hohen Bildungsabschlüssen verzeichnen. Weiter scheint die Bildungsangleichung zwischen den Geschlechtern bei Paaren ab 45 Jahren zu einer erhöhten Gewaltbetroffenheit zu führen. Die Auffassung, Gewalt in Paarbeziehungen sei ein Phänomen bildungsferner und unterer Sozialschichten wird somit von der Forschung widerlegt. Trotzdem bleibt die Betroffenengruppe der höher gebildeten Frauen und Männer, laut BMFSFJ, in Politik, Forschung und Präventionsprogrammen unsichtbar (vgl. BMFSFJ 2014, S.32). Die Verbesserung des allgemeinen Bildungsniveaus ist als Prävention demnach sinnlos, jedoch erscheint das Verhindern von Schulabbrüchen sinnvoll. Prävention an Schulen muss demnach in allen Bildungszweigen (s. Abb. 11 Kapitel 4.2.1.), wie auch vor dem Ende der gesetzlichen Schulpflicht ansetzen. Weiter könnte die Unterstützung junger Schulabgänger*innen ohne Abschluss beim Aufbau eines selbstständigen und selbstfinanzierten Lebensentwurfs helfen, Abhängigkeiten in Partnerschaften zu vermeiden. Am wichtigsten ist es jedoch, die Bildungsangleichung der Geschlechter

mit einer Aufarbeitung von Rollenbildern und veralteten Geschlechterstereotypen zu begleiten (Näheres im Fazit von Punkt B.3.).

B.3. Berufliche und ökonomische Situation

Wie auch bei der Bildung betrifft Gewalt in Paarbeziehungen alle Einkommensschichten. Erwähnenswerte Tendenzen zeigen sich jedoch auch hier.

Viktimisierung: In Luxemburg zeigt sich, dass über die Hälfte der Betroffenen über ein sehr geringes bis geringes Einkommen verfügt und 40 Prozent Sozialleistungen beziehen (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.30). In der Schweiz präzisiert man, dass geringes Einkommen auch eine Begleiterscheinung von Partnergewalt sein kann (s. ökonomische Gewalt S.24f) (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.30). Zugleich muss angemerkt werden, dass 60 Prozent einer Beschäftigung nachgehen und etwas weniger als die Hälfte der Betroffenen in guter finanzieller Lage leben. Man kann demnach nicht von einer ausschließlichen Betroffenheit einkommensschwacher Familien sprechen (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.30). Je nach Studie stellt die Erwerbsarbeit der Frau ein erhöhtes Viktimisierungsrisiko dar (weil die Erwerbstätigkeit durch ein geringes Haushaltseinkommen bedingt ist oder die außerhäusliche Tätigkeit zu Konflikten im Haushalt führt) oder eine Geringeres (weil Unabhängigkeit vor Gewalt schützt) (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.30). In Deutschland stellte man keinen Zusammenhang zwischen der Einkommenslage der Frau und einer Viktimisierung fest. Bedeutsamer erschien in Deutschland die Einkommenslage des Haushalts: Das Angewiesen-Sein auf Sozialleistungen, finanzielle Belastungen und der damit verbundene erhöhte Stress steigert das Risiko v.a. bei unter 35-Jährigen. Am höchsten ist das Risiko in Haushalten die gar kein eigenes Einkommen haben. Trotzdem zeigt sich in Deutschland, dass in allen Einkommensschichten etwa 11 bis 15 Prozent der Frauen Gewalt erleben. Nur psychische Gewalt kommt deutlich häufiger in prekären Einkommensschichten vor (23 % vs. 14 %). Wie auch bei der Bildung zeigt sich also: Prekäre Einkommensschichten sind, bezogen auf ihren Anteil in der Bevölkerung, überrepräsentiert, jedoch bleiben alle Einkommensschichten von Partnergewalt betroffen. Auch zeigt sich bei über 45-Jährigen wieder, dass besonders Haushalte mit Wohlstand von Gewalt betroffen sind. Zudem wurde festgestellt, dass Diskrepanzen im Einkommen innerhalb der Paarbeziehung eine risikosteigernde Wirkung haben können: So ist Gewalt dort am niedrigsten, wo beide Partner gleich viel, oder der Mann mehr als die Frau verdient – also dort, wo traditionelle Macht- und Ressourcen-

verhältnisse nicht herausgefordert werden. Obwohl sich dieses Phänomen in allen Altersgruppen wiederfinden lässt, ist auch hier das Ausmaß der Gewalt wieder bei Paaren über 45, in denen die Frau ein höheres Einkommen hat, am stärksten ausgeprägt. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.32-35)

Täterschaft: Auch hier zeigt sich in Luxemburg: Die Täter*innen verteilen sich über alle Einkommensschichten. Deutlich wird jedoch, dass nur 40 Prozent ein sehr geringes und geringes Einkommen und 25 Prozent Sozialleistungen beziehen. Die Täter*innen weisen somit im Durchschnitt ein höheres Einkommen auf als die Opfer, was ein Hinweis auf ungleiche Machtverhältnisse in der Partnerschaft sein kann (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.39). In Deutschland stellte man fest, dass gewalttätige Partner doppelt so häufig arbeitslos waren (21 %) als der Durchschnitt aktueller Partner (11 %), unabhängig von der Altersgruppe. Weiter waren Männer mit niedrigem Einkommen (30 %) häufiger gewalttätig als Männer mit mittlerem Einkommen. Bei 45-jährigen Männern stellte man im Gegenzug wieder fest, dass diejenigen mit höherem Einkommen häufiger gewalttätig wurden. Zugleich ist die Mehrheit der Gewalttäter in Deutschland nicht arbeitslos. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.19; BMFSFJ 2014, S.32-35) Auch in der Schweiz weisen Partnergewalttäter öfter ein niedriges Einkommen auf als nicht-Täter. Die Gewalttätigkeit wird mit der erhöhten Stressbelastung der Familie erklärt (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.30).

Fazit: Wie bereits bei der Bildung festgestellt wurde, stellen berufliche und finanzielle Ressourcen einen Schutzfaktor für Frauen unter 35 Jahren dar und ein Risikofaktor für Frauen über 45 Jahren. Traditionelle Machtverhältnisse spielen in dieser Altersklasse weiterhin eine wichtige Rolle. Weiter zeigt sich, dass sich Partnergewalt nicht auf schwierige Einkommenslagen begrenzt, das Risiko zur Täterschaft in diesen Lagen jedoch erhöht ist. Das BMFSFJ verdeutlicht auch hier, dass die Gewaltbetroffenheit von Familien aus höheren Einkommensschichten weitgehend unsichtbar bleibt, da sie nur wenige institutionelle Unterstützungsangebote annehmen (müssen) (vgl. BMFSFJ 2014, S.35).

Insgesamt lassen sich überraschende Risikotendenzen beim Bildungsgrad, der Einkommenslage und dem Beschäftigungsstatus feststellen. Gewalt in Paarbeziehungen kann nicht einzelnen sozialen Lagen zugesprochen werden. Des Weiteren zeigt sich, dass v. a. in höheren sozialen Lagen der älteren Generationen „Geschlechterkämpfe“ (vgl. BMFSFJ 2014) auf gewaltsame Weise ausgetragen werden und diese bei jüngeren Generationen weniger, aber dennoch vorkommen. Die

Arbeit zur Gleichstellung der Geschlechter scheint ihre Wirkung zu haben, als abgeschlossen kann sie jedoch noch lange nicht bezeichnet werden. (Sozialer, finanzieller) Stress und männliche Identitätsprobleme liegen hinter diesen Risikofaktoren und können demnach selbst als Risikofaktor festgehalten werden.

Für die Präventionsarbeit lässt sich diesbezüglich festhalten: Faktoren wie Armut, Stress, Arbeitslosigkeit und fehlende Bildungsabschlüsse müssen beachtet werden, ohne dabei zu vergessen, dass Gewalt in den sozioökonomisch besser gestellten Haushalten ebenso vorkommt. Die Stärkung der Unabhängigkeit der Beziehungspartner*innen, sowie die Sicherung der finanziellen Situation zur Reduktion des familiären Stresses, scheint in vielen Bereichen eine Lösung zu sein. Damit die Angleichung der Geschlechter und verstärkte Unabhängigkeit nicht zu einem erhöhten Risiko zur Gewalt in Partnerschaften führt, muss diese Entwicklung mit Veränderungen der Geschlechterrollen einhergehen und von einer Stärkung alternativer männlicher Rollenbilder begleitet werden. Weiter ist das Erlernen eines konstruktiven und gewaltlosen Umgangs mit Stresssituationen, (finanziellen) Problemen und Herausforderungen wichtig. Viele dieser Vorschläge können an Schulen gefördert werden.

B.4. Ethnischer- und Migrationshintergrund

In Luxemburg existiert eine außergewöhnliche Vielfalt an Kulturen, Ethnien und Nationalitäten dank eines Ausländer*innenanteils von 47,5 Prozent (vgl. Statec 2019, S.9). In den statistischen Erhebungen zur Partnergewalt wird jedoch deutlich, dass Luxemburger*innen unter- und Portugiesen/*innen überrepräsentiert sind. Obwohl sich die ethnischen Gruppen in Luxemburg von denen in Deutschland unterscheiden, können allgemeine Erkenntnisse zu Schwierigkeiten und Herausforderungen aus Deutschland auch auf Luxemburg übertragen werden.

Viktimisierung: Die meisten Betroffenen (85 %) setzen in Luxemburg aus Luxemburger*innen (33 %), Portugies*innen (25 %) und Staatsangehörigen anderer EU-Staaten zusammen. Deutlich wird, dass Portugiesen/*innen übermäßig stark von Partnergewalt betroffen sind (Anteil in der Gesamtbevölkerung: 16 %), während Luxemburger*innen weniger stark betroffen sind (52 % in der Gesamtbevölkerung). Ebenso sind die Aufnahmen von Luxemburger*innen in Aufnahmezentren seit 2003 zurückgegangen, während die von Portugies*innen angestiegen sind. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.23, 31) Diese Zahlen verdeutlichen nicht nur das erhöhte Risiko

von Portugiesen/*innen, Opfer von Partnergewalt zu werden, sondern zeigen auch, dass sich die Betroffenen dieser Populationsgruppe oftmals in prekären Situationen befinden, die eine Aufnahme in Unterkunftscentren notwendig macht. In Deutschland wird die Höherbelastung von Türk*innen etwa mit schwierigeren sozialen Lagen, mangelnden Bildungs- und ökonomischen Ressourcen sowie fehlenden Sprachkenntnisse, die eine Loslösung aus Gewaltbeziehungen erschweren, erklärt. Weiter werden traditionelle Werte und Normen (Unterordnung der Frau, Dominanzverhalten und Akzeptanz von Gewalt gegen Frauen) als Erklärung angeführt. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.36-38) Die meisten dieser Erklärungen können auch für die höhere Betroffenheit von Personen mit portugiesischem Hintergrund herangezogen werden, die Übertragung der Erklärung über traditionelle Werte und Normen erscheint hingegen etwas gewagt. In welchem Ausmaß welche Faktoren zutreffen, kann aufgrund mangelnder Datenlage jedoch nicht beantwortet werden. Ebenso wenig kann geklärt werden, ob die höhere Betroffenheit eher durch migrationsspezifische Bedingungen (Kumulation verschiedener Risikofaktoren) oder kulturspezifische Einflüsse begünstigt wird (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.33).

Täterschaft: In Luxemburg haben genauso viele Täter*innen einen luxemburgischen Hintergrund wie einen portugiesischen (30,8 %) (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.40). Die Überrepräsentierung von Portugiesen/*innen fällt hier demnach nochmals verstärkt aus. Weitere Fakten und Erklärungen zur Täterschaft konnten nicht ermittelt werden.

Fazit: Luxemburg hat die stärkere Betroffenheit der portugiesischen Population erkannt und zugleich erkannt, dass bisherige Präventionskampagnen diese Zielgruppe aufgrund der Sprachbarriere nur schwer erreichten. 2015 wurde eine Sensibilisierungskampagne zugunsten der lusophonen Gemeinschaft vom MEGA gestartet, die mitunter Präventionstheater beinhaltet (vgl. MEGA 2016). Mit Blick auf die transgenerationale Transmission von Gewalt wäre es wichtig, auch Kinder und Jugendliche aus betroffenen Familien zu erreichen. Am besten gelingt dies (dank der Schulpflicht) über die Schulen, in denen Sprachbarrieren zudem besonders gut überbrückt werden können. Deutlich wird auch die Relevanz von Präventionsmaßnahmen in den Bildungszweigen des allgemeinen Sekundarunterrichts (s. Abb. 11 Kapitel 4.2.1.), in denen der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund (46,2 %) am höchsten ist (vgl. LUCET 2018, S.28). Diese Präventionsmaßnahmen dürfen keine Vorurteile schüren oder Schüler*innen

stigmatisieren: Vielmehr müssen Geschlechterbilder, Werte und Normen reflektiert, finanzielle Unabhängigkeit und Sicherheit gestärkt sowie Ressourcen (wie Sprachkenntnisse oder Ausbildungsabschlüsse) gefördert werden. Um migrations- und kulturspezifische Einflüsse effizient aufgreifen zu können, braucht es weiterführende Studien zu den Hintergründen der höheren Gewaltbetroffenheit der lusophonen Gemeinschaft.

C) Beziehungsdynamische und gesellschaftliche Faktoren

C.1. (Un)gleiche Macht-, Aufgaben- und Rollenverteilung

Die Erklärung feministischen Ursprungs, Häusliche Gewalt habe ihren Ursprung in patriarchalen Strukturen, Rollen- und Geschlechterbildern, findet auch heute noch Zuspruch. In Forschungen werden dank differenzierterer Sicht auf die Problematik patriarchale Strukturen und Werte nicht mehr als alleinige Hintergründe angesehen. Trotzdem zeigt sich: Ungleiche Macht-, Rollen- und Geschlechterverhältnisse in Paarbeziehungen bilden auch heute noch wichtige Risikofaktoren bei Partnergewalt. Wie Kapitel 2 aufzeigte, zielt Partnergewalt in vielen Fällen auf den Aufbau eines asymmetrischen Machtverhältnisses ab. Dass die in den Punkten B.2 und B.3 aufgezeigte Angleichung der Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Alters- und Milieugruppen zu einem erhöhten Gewaltrisiko führt, wirkt auf den ersten Blick wie ein Widerspruch und ist zugleich die beste Bestätigung dafür, dass traditionelle Rollenvorstellungen relevante Risikofaktoren sind.

Viktimisierung: Die Mehrheit der in Luxemburg Betroffenen stimmten in der Befragung dem Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter zu. Die Hälfte jedoch gab an, den Haushalt und die Erziehung der Kinder alleine zu stemmen. Weiter fühlten sich 25 Prozent dem Mann untergeordnet, während zugleich 80 Prozent behaupteten, Familienoberhaupt seien sowohl der Vater als auch die Mutter. Diese Zahlen decken sich mit den Ergebnissen der Befragungen der Täter*innen. Nur bei der Frage nach dem Familienoberhaupt zeigt sich, dass nur noch 65 Prozent der Täter*innen diese Rolle beiden Elternteilen zuschreiben. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.33, 41)

Diese Ergebnisse zeigen, dass Täter*innen und Opfer größtenteils zeitgemäße Einstellungen zum Mann-Frau-Verhältnis haben, diese Haltung jedoch nicht der Realität des Alltags entspricht. Weiter muss bedacht werden, dass bei Befragungen zu solchen Themen verzerrende Faktoren wie das Antworten nach sozialer Erwünschtheit besonders stark ausgeprägt sein könnten. Bei mindestens 20 bis 25 Prozent der Partnergewaltbetroffenen sind ungleiche Geschlechterverhältnisse eine Realität.

Die in den vorherigen Punkten aufgezeigten Geschlechterverhältnisse und Tendenzen sollen an dieser Stelle nicht erneut angeführt werden. Fakt ist: Eine Abhängigkeit der Frau vom Mann ebenso wie die Herausforderung traditioneller Geschlechterhierarchien erhöhen das Risiko zur Gewalt in Paarbeziehungen. Das BMFSFJ spricht in diesem Kontext von einer

„Nichtakzeptanz oder Nichtbewältigung gleichwertiger Macht- und Geschlechterverhältnisse durch potenziell gewaltbereite Männer unterschiedlicher Sozial- und Bildungsschichten (*welche*) [Erg. J.W.] die Entstehung und Eskalation von Gewalt in Paarbeziehungen begünstigen“ (zit. BMFSFJ 2014, S.40)

In Deutschland wird immer wieder männliche Dominanz sowie ungleiche, traditionelle Aufgaben- und Rollenverteilungen in Haushalten mit Gewalt beobachtet. Ein hochsignifikanter Zusammenhang wurde auch zwischen der Entscheidungsdominanz des Partners sowie ungleicher Aufgabenteilung und dem Aufkommen von körperlicher/sexueller Gewalt festgestellt. Kompromissbereite und dominanzlose Partnerschaften zeigten hingegen weniger Gewalt auf. Auch die Schwere der Gewalt nahm mit dem Dominanzverhalten zu und umgedreht. So kann Gewalt zugleich Ausdruck ungleicher Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern in Paarbeziehungen sein wie auch als Mittel zur Herstellung ungleicher Machtverhältnisse genutzt werden. In beiden Fällen kann starkes Dominanzverhalten eines/r Partners/Partnerin als Indikator für schwere Gewalt in Paarbeziehungen angesehen werden. Je weniger/mehr egalitär eine Partnerschaft ist, desto mehr/weniger Gewalt ist zu beobachten. Auch hier ist wieder unklar, ob Nicht-Egalität in Partnerschaften eine Folge oder Bedingung von Partnergewalt ist. Diese Erkenntnisse können auch auf gleichgeschlechtliche Paare übertragen werden. In Luxemburg stellte man fest, dass trotz gleicher Geschlechter Dominationsmodelle mit Bezugnahme auf das „männliche Privileg“ existieren: Diese beruhten dann, statt auf dem traditionellen männlich/weiblich dominierten Prinzip, auf einem dominanten/beherrschten Modell. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.60)

Täterschaft: Auch die Täter*innen von Partnergewalt hatten mehrheitlich zeitgemäße Einstellungen zum Mann-Frau-Verhältnis. So gaben 85 Prozent an, Männer und Frauen seien gleichwertig, 95 Prozent stimmten dem Prinzip der Entscheidungsfreiheit zu. Auch hier gab etwa die Hälfte an, Erziehung und Haushalt würden beide Partner stemmen. Die Rolle des Familienoberhaupts wurde von 21 Prozent dem Vater zugeschrieben (Fond-Harmant, Santerre, und Santina-Deuschle 2015). Auch diese

Ergebnisse spiegeln nicht die Realität wider und die gleichen verzerrenden Effekte wie oben können aufkommen.

Fazit: Es besteht eine Diskrepanz zwischen den Angaben der Befragten zur persönlichen Haltung zum Thema Geschlechteregalität und den realen Fakten und Zahlen. Ein Blick auf den Gender Care Gap (der in Luxemburg bislang nicht ermittelt wurde), zeigt: Frauen leisten in Deutschland immer noch 52,4 Prozent mehr Sorgearbeit als Männer, obwohl die Erwerbstätigkeit von Frauen stetig zunimmt (vgl. BMFSFJ 2018, S.11). Weiter zeigen die Studien, dass schwere, von Dominanz geprägte Gewalt in Paarbeziehungen zu weit größeren Teilen gegen Frauen gerichtet ist (s. Punkt 2.3.). Das MEGA sieht die Förderung der Egalität zwischen Geschlechtern als höchst relevanten Bestandteil von Präventionsbemühungen an (vgl. MEGA 2016): Die Notwendigkeit geschlechterrollen-dekonstruierender Maßnahmen in diesem Rahmen wurde in den vorangehenden Punkten deutlich. Ebenso zeigt sich, dass verstärkt auf konkrete Alltagsbeispiele ungleicher Geschlechterverhältnisse eingegangen werden muss, da zeitgemäße Werte und Haltungen zwar bekannt sind, in der Praxis jedoch nicht umgesetzt werden. Um Bewältigungsproblemen und Gewalt bei Anpassungen im Geschlechterverhältnis entgegenzuwirken, müssen des Weiteren nicht nur Stereotypen und traditionelle Rollenbilder dekonstruiert, sondern vermehrt auch alternative Männlichkeitsbilder und Vorbilder angeboten werden.

C.2. Trennungs- und Scheidungssituationen

In Deutschland kommt es in jeder zehnten Trennungs- oder Scheidungssituationen zu Gewaltsequenzen und Gewaltandrohungen schweren Ausmaßes (vgl. BMFSFJ 2014, S.42). Wie bereits erwähnt, kann Gewalt sowohl erstmalig auftreten als Folge eskalierter, höchst emotionaler Trennungen oder aber, im Rahmen von Partnergewalt, eine letzte, verzweifelte Aktivierung der Täter*in darstellen zur Abwendung der Trennung, Erhalt der Kontrolle und des Einflusses und Sicherung der Macht über das Opfer (s. Punkt 2.3.). Trennungen gelten aus diesem Grund als kritischsten Moment bei Partnergewalt (vgl. BMFSFJ 2008, S.18).

Viktimisierung: In Luxemburg gaben 5 Prozent der Täter*innen die Trennung als Auslöser für Gewalt an (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.45). Fasst man in Deutschland alle in Zusammenhang mit Trennungen und Umgangs-/Besuchsrecht stehende Gewalttaten zusammen, haben 46 Prozent der Frauen körperliche, sexuelle Gewalt oder Mordversuche gegen sich oder die Kinder erfahren, 35 Prozent

körperliche Gewaltdrohungen (wovon die Hälfte realisiert wurde) und 19 Prozent Gewalt gegen Eigentum. War Partnergewalt bereits in der Paarbeziehung ein Thema, berichtet jede dritte Frau von Gewalt bei der Trennung. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.41-43)

Fazit: Gerade in heterosexuellen Beziehungen geht der Trennungsmoment für Frauen mit einem erhöhten Risiko einher, Opfer von Partnergewalt zu werden. Dieses Risiko hängt sowohl mit Defiziten in der Emotionsregulierung und Bewältigungskompetenz der Täter*innen zusammen, als auch mit traditionellen Rollenbildern, Abhängigkeiten, Dominanz und Kontrolle in Paarbeziehungen. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.18) So stellte die Psychologieprofessorin Elisabeth Müller-Luckmann, welche sich jahrelang mit Strafverfahren dieser Art auseinandergesetzt hat, die These auf:

„Die wenigen Frauen, die ihren Partner töten, tun das meist, um sich für immer von ihm zu befreien. Die vielen Männer, die ihre Frau umbringen, möchten diese dagegen für immer besitzen.“ (zit. Müller-Luckmann In: Pfeiffer 2019, S.120)

Das Phänomen der Intimizide aufgreifend, bestätigt Müller-Luckmann die Erkenntnisse von Johnson et al., dass die Themen Macht, Kontrolle, Besitz und Domination v.a. bei Gewalt gegen Frauen eine Rolle spielen. Die Ergebnisse unterstreichen den Bedarf an Schutzeinrichtungen und Unterstützungsangeboten für Paare in Trennungs- und Scheidungssituationen, unabhängig davon, ob Gewalt bereits vor der Trennung Thema war oder nicht. Weiter muss der Umgang mit emotional schwierigen Situationen, Trennung und Verlust thematisiert/erlernt werden und Unterstützungsmöglichkeiten an die breite Masse gebracht werden (z. B. über die Schule). Wichtig ist auch, Gewaltbetroffene über das erhöhte Risiko von Trennungen zu informieren, da mit Trennungen – leider fälschlicherweise – Sicherheit verbunden wird. So waren 30,8 Prozent der befragten Betroffenen in Luxemburg überzeugt, eine Trennung könne die Gewalt beenden (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.47).

C.3. Schwangerschaft- und Geburt

Schwangerschaft und Geburt stellen eine erhöhte Stressbelastung für junge Paare dar und können demnach vermehrt Konflikte und Eskalationen mit sich ziehen. Als Risikofaktor gelten diese Lebensereignisse jedoch nur in Gewaltbeziehungen.

Viktimisierung: In Luxemburg gaben 8 Prozent der Täter*innen eine Schwangerschaft oder Geburt als Auslöser der Gewalttätigkeit an (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.44f). Ein erhöhtes Risiko für eine Viktimisierung wurde in Deutschland v. a. in Paarbeziehungen festgestellt, in denen der Partner ein ausgeprägtes Dominanzverhalten an den Tag legt. Die ungeteilte Aufmerksamkeit der Partnerin

stünde dem Mann nicht mehr zu, was seine dominante Position infrage stelle. Während der Schwangerschaft oder ein Jahr nach der Geburt kommt es bei 30 Prozent der Frauen zu einer erstmaligen oder verschärften Gewaltausübung. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.25)(Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.25)

Fazit: Die Kenntnisse zu diesem Risikofaktor sind insbesondere für medizinisches Fachpersonal relevant, die psycho-somatische Anzeichen für Gewalt erkennen können. In Präventionsangeboten an Sekundarschulen wäre eine Aufklärung zu Schwangerschaft und damit einhergehende Belastungen, sowie der Umgang damit, sinnvoll. Da es fraglich ist, inwiefern dieses Thema von Jugendlichen bereits erfasst werden kann, wäre vielmehr ein Hinweis dazu, dass Gewalt oftmals nicht von Beginn an in Beziehungen auftritt sowie Lebensereignisse und Übergänge im Lebenslauf⁸ Herausforderungen darstellen können, für die es Unterstützung gibt, sinnvoller. Auch hier zeigt sich, dass diese Ereignisse insbesondere dann ein Risikofaktor darstellen, wenn ungleiche Machtverhältnisse und Dominationsabsichten in der Beziehung herrschen: Also auch hier wieder der Verweis auf die Notwendigkeit der Förderung der Gleichstellung der Geschlechter und Aufarbeitung von Genderrollen.

D) Sonstige Risikofaktoren

Die Religion wird je nach Land als starken oder geringen Risikofaktor angesehen. In Luxemburg sind 70 Prozent der Befragten katholischen Glaubens, wovon 64 Prozent den Glauben nicht praktizieren. Ein Zusammenhang zwischen der Religion und einem erhöhten Gewaltaufkommen in Paarbeziehungen konnte hier nicht festgestellt werden. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015)

Partnerschaftskonflikte könnten als Risikofaktor angesehen werden, da diese eskalieren und dann in Gewalt ausarten können. Mit Sicherheit sind harmonische Partnerschaften erstrebenswert, jedoch gehört die Austragung von Konflikten zum Beziehungsalltag dazu. Tatsächlich stellt somit weniger der Konflikt an sich, als vielmehr die Art der Kommunikation, der Umgang mit Stresssituationen, (fehlende) Problemlösungskompetenzen und ungleiche Machtverhältnisse im Paar Risikofaktoren dar. So stellte man in der Schweiz fest, dass es bei Paaren, die Entscheidungen gleichberechtigt treffen, nicht häufiger zu Gewalt kommt, wenn diese gehäuft Konflikte haben (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.22). Weiter muss

⁸ Übergänge im Lebenslauf: (a. g. Statuspassagen o. Transitionen) meinen Status- und Rollenwechsel in individuellen Sozialisationsverläufen oder Entwicklungsschritte im Lebenslauf bzw. in der Lebensspanne (z. B. Wechsel zwischen Rollen, Lebensaltersphasen, Arbeitsverhältnissen, Alleine-, in Beziehung- oder Familien-Leben etc.) (vgl. Walther 2015, S.35f).

zwischen verschiedenen Arten von Konflikten unterschieden werden (s. Punkt 2.3.): Bei Partnergewalt stecken hinter vielen Konflikten Strukturen von Dominanz, Ungleichheit und Abhängigkeit, während es sich bei situationeller Partnergewalt eher um eskalierende Meinungsverschiedenheiten und Konflikte handelt (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.23f). Gleichberechtigung und die Abwesenheit von Kontroll- und Machtverhalten scheinen in der Partnerschaft vor Gewalt zu schützen. Die reine Anzahl an Konflikten kann nicht als Indikator für Gewalt gesehen werden, sondern vielmehr die Art der Austragung und die Hintergründe der Konflikte. Kommunikationsdefizite: In der Schweiz stellte man fest, dass gewalttätige Männer häufig schwache Beziehungs- und Kommunikationskompetenzen aufzeigen. Hierzu zählen z. B. die Fähigkeit, persönliche Wünsche und Sorgen äußern, die Partnerin anhören, Kompromisse eingehen und Entscheidungen gemeinsam treffen zu können (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.24). Die risikosteigernde Wirkung dieser Kompetenzmängel wurde auch bei Teen Dating Violence festgestellt. Des Weiteren können diese Erkenntnisse auch auf gewalttätige Frauen übertragen werden. Prävention muss demnach Kommunikationstechniken vermitteln, wie auch egalitäre Beziehungsdynamiken (geteilte Entscheidungsfindung, Kompromissfindung) und die Fähigkeit, Bedürfnisse zu formulieren, fördern.

Die risikosteigernde Wirkung von Stress und Belastungen unterschiedlichen Ursprungs wurde bereits mehrfach bei anderen Risikofaktoren angemerkt. Stress wird in Luxemburg wiederkehrend als Auslöser von Gewalt von Opfern und Täter*innen (30 %) erwähnt (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.34, 44). Stressfaktoren können z. B. Spannungen in der Partnerschaft, Differenzen, Belastungen wie Arbeitslosigkeit oder geringes Familieneinkommen, Trennung etc. sein. Stress hängt jedoch zugleich mit anderen Faktoren zusammen, wie etwa biografische Lernerfahrungen, daraus erlernte Coping Strategien, gewaltbejahende Lösungsstrategien sowie Werte und Normen. Stress stellt somit nur dann ein erhöhtes Risiko dar, wenn Bewältigungskompetenzen und gewaltlose Konfliktlösungsstrategien fehlen und kann demnach auch nicht als alleinstehender Risikofaktor wahrgenommen werden. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, II, S.24) Präventionsmaßnahmen täten demnach gut daran, Coping-Strategien zu stärken (d. h. Strategien zur Bewältigung von stressigen und belastenden Situationen) und pro-soziale Einstellungen, Verhaltensweisen und Haltungen zu fördern.

Auch der Einfluss eines gewaltbejahenden Umfelds wurde bereits bei Teen Dating Violence und beim Thema „soziale Isolation“ erwähnt. Mit Verweis auf soziale Lern- und Kontrolltheorien (s. Punkt 3.2.5.) begünstigen Familien, als primärere Sozialisationsorte, gewalttätiges Verhalten, wenn sie Gewalt befürworten, tolerieren oder vorleben. Dies kann einen Einfluss sowohl auf spätere Täterschaften und Viktimisierungen haben (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.27). Prävention muss diesbezüglich die persönlichen Einstellungen und Haltungen, wie auch erlernten Verhaltensmuster von Betroffenen aufarbeiten: Gewalt darf weder als normal noch als sinnvoll, zielführend oder zu Beziehungen dazugehörend angesehen werden

3.1.2. Schutzfaktoren

Aus den vorherig angeführten Risikofaktoren können mehrere Schutzfaktoren herausgearbeitet werden, die das Risiko zur Gewalt in Paarbeziehungen reduzieren und die Wirkung von Risikofaktoren abschwächen können. In den meisten Fällen müssen mehrere Schutzfaktoren zusammenwirken, um effektiv vor Gewalt schützen zu können. Ebenso gehen einige Schutzfaktoren miteinander einher (wie etwa respektvoller Umgang und Gleichstellung der Partner*innen). Die herausgearbeiteten Schutzfaktoren wurden mit Erkenntnissen aus Studien und Fachliteratur vervollständigt (vgl. Egger und Schär Moser 2008) und in folgender Tabelle in individuelle und zwischenmenschliche Faktoren unterteilt.

Bei näherer Betrachtung der Schutzfaktoren in Tabelle 1 wird deutlich, dass viele davon in der Jugend noch nicht vorhanden sind und/oder noch maßgeblich beeinflusst werden können. Die Rede ist insb. von Normalitätsannahmen, Genderbildern und –rollen, Werten, Normen und Beziehungsvorstellungen. Diese bis dato maßgeblich vom familiären Umfeld geprägte Annahmen werden in der Jugend von Peergroups und anderen Bezugspersonen (wie Lehrkräfte oder Freizeitbetreuer*innen) infrage gestellt und angereichert. Doch auch Selbstreflexion, Bewältigungs- und Handlungskompetenzen sowie Problemlösungsstrategien müssen sich in der Jugend noch erheblich (weiter)entwickeln. Durch (erneutes) Erfahren von Gewalt, wie auch in alltäglichen Herausforderungen und jugendlichen Entwicklungsaufgaben, werden diese Kompetenzen auf die Probe gestellt und zugleich weiterentwickelt. Die gezielte Förderung von Schutzfaktoren in der Jugend ist deshalb sowohl für Risikopersonen (z. B. Jugendliche mit familiärer Missbrauchserfahrung oder mit Entwicklungsdefiziten in ihren Sozialkompetenzen) als auch für „unbelastete“

Jugendliche wichtig. Die Schule als wichtiger Sozialisations- und Lernort Jugendlicher erweist sich für diese Aufgabe als besonders geeignet (s. Kapitel 4).

Tabelle 1: Schutzfaktoren
Individuelle Faktoren
<p><u>Viktimisierung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gewaltlose familiäre Erziehung - Gewaltlosigkeit als Normalitätsannahme - Gewablehnendes und unterstützendes soziales Netzwerk - Soziale Inklusion, aktives Vereins- und/oder Sozialleben - Zeitgemäße, positive Gender-Rollenbilder - Handlungskompetenz (Hilfe suchen und annehmen können) - Eigene Grenzen erkennen und abstecken können - Bewältigung erfahrenen Missbrauchs und Resilienz (s. Punkt 3.1.3.) <p><u>Täterschaft:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gewaltlose familiäre Erziehung - Zeitgemäße, positive Gender-Rollenbilder - Egalitäres Beziehungsverständnis (Ablehnung von Kontrolle, Macht, Dominanz) - Selbstreflexion und –Wahrnehmung - Gewablehnendes soziales Netzwerk (soziale Kontrolle, Desavouieren und Ansprechen unangemessenen Verhaltens) - Angemessener Umgang mit Gefühlen, Ängsten, Unsicherheiten, Partnerschaftskonflikten und Stress - Gewaltlose und konstruktive Problemlösungs- und Bewältigungsstrategien - Psychohygiene (Gefühle bewältigen, Spannungsmomente kreieren können) - Eigene Grenzen, Bedürfnisse, Gefühle erkennen und kommunizieren können - Bewältigung erfahrenen Missbrauchs und Resilienz
Zwischenmenschliche Faktoren
<ul style="list-style-type: none"> - Gegenseitiger respektvoller und gewaltloser Umgang (auch in der Erziehung) - Gleichstellung und -wertigkeit der Partner*innen (bzw. der Geschlechter) - Egalitäre Rollen und Arbeitsteilung sowie geteilte Entscheidungsfindung - Konstruktiver, gewaltloser, reflektierter Umgang mit Partnerschaftskonflikten - Beziehungselastizität (Offenheit ggü. Veränderungen)

Ein in der Sozialen Arbeit besonders beliebter Begriff und in der Prävention nicht zu vernachlässigender Schutzfaktor bildet die sog. Resilienz, deren Förderung folgend näher beleuchtet werden soll.

3.1.3. Resilienz

Die Förderung vieler der aufgezeigten Schutzfaktoren kann unter dem Begriff der Resilienzförderung zusammengefasst werden. Resilienz wird definiert als

„[...] die Fähigkeit, Entwicklungsrisiken zu mindern oder zu kompensieren, negative Einflüsse zu überwinden und sich gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen.“ (zit. Laucht 2006, S.64 In: Dlugosch 2010, S.66)

Man spricht einer Person also dann Resilienz zu, wenn sie mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umgehen kann. Es ist eben diese Resilienz (also ihr Vorhandensein oder Fehlen) die eben auch dafür entscheidend ist, ob jemand mit Gewalterfahrungen in der Kindheit später zum/zur Täter*in oder Opfer wird. So entwickeln sich die einen, trotz widrigster Umstände, zu ausgeglichenen Menschen, während sich bei anderen die Erfahrungen in gewalttätigem Handeln zeigen:

„[...] die beiden Brüder, die in derselben Familie aufwachsen, werden nicht beide gewalttätig, sondern nur einer... (...) Es gibt Faktoren, die dazu führen, dass jemand zerbrechlicher wird. Und in der Welt der Zerbrechlichen gibt es jene, die gewalttätig werden, um ihre Zerbrechlichkeit zu verstecken und jene, die mit der Zerbrechlichkeit umgehen können.“ (zit. Befragte SB In: Egger und Schär Moser 2008, S.42).

Die Resilienzforschung hat sich in den 70er Jahren entwickelt und seither Schutz- und protektive Faktoren herausgearbeitet, die Kinder und Jugendliche in der Bewältigung von erfahrenem Missbrauch unterstützen, heißt in ihrer Resilienz stärken können. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S.14) Das Wissen um diese Faktoren ermöglicht es, die Resilienz von Schüler*innen im Rahmen von Schulpräventionsprogrammen gezielt zu stärken.

Die gezielte Resilienzförderung basiert auf der Annahme, dass Resilienz keineswegs angeboren ist, sondern sich erst im Laufe des Lebens in den Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt entwickelt. Resilienz setzt sich dabei aus verschiedenen Einzelkompetenzen zusammen, die in verschiedenen Situationen entwickelt, unter Belastungen wieder aktiviert werden und sich schließlich mit der Zeit als Resilienz manifestieren können. (Vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S.10,12) Der Vorteil des Resilienz-Konzeptes ist die Verschiebung des Blickes weg von Risiken und negativen Einflüssen hin zur Ressourcenstärkung: Menschen sollen widerstandsfähiger gegen

Risiken werden. Resilienzförderung bei Jugendlichen kann ihnen demnach helfen, vergangene Missbrauchserfahrungen besser zu bewältigen (und somit das Risiko zur Partnergewalt reduzieren) und sie zugleich gegen die negativen Folgen zukünftiger einschneidender Erfahrungen zu stärken. So muss man sich stets bewusst sein, dass das Ziel von Gewaltprävention (in unserem Fall) zwar die Vermeidung der Entstehung von Gewalt in Paarbeziehungen ist, es zugleich utopisch wäre zu glauben, dass die Gesellschaft vollständig von dieser Form von Gewalt befreit werden kann – zumindest auf kurze Sicht.

Empirisch konnten mittlerweile kulturübergreifende, resilienzfördernde Faktoren auf drei Ebenen abgeleitet werden: individuellen Eigenschaften des Kindes, mikrosoziale Faktoren in der direkten Umwelt und makrosoziale Faktoren aus dem weiteren sozialen Umfeld (vgl. Luthar et al. 2000 In: Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S.29). Tabelle 2 fasst resilienzfördernde Ressourcen aus den Auflistungen von Wustmann, Fröhlich-Gildhoff und Dlugosch zusammen. Obgleich sie eine breite Palette an Ressourcen fest hält, bedeutet dies nicht, dass Personen alle diese Schutzfaktoren und Ressourcen aufweisen müssen, um resilient sein zu können. Bei vielen Faktoren geht es etwa darum, dass Kinder und Jugendlichen die Erfahrung machen, Anforderungen und Herausforderungen meistern zu können, heißt Selbstwirksamkeit erleben. Je mehr Unterstützung sie dabei bekommen, desto leichter gelingt die Bewältigung und desto öfter wird die Erfahrung der Selbstwirksamkeit gemacht (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S.31). Ebenso wie bei Risikofaktoren gilt auch bei der Resilienz das kumulative Prinzip: Je mehr protektive Faktoren vorhanden sind, desto besser ist der Schutz vor Entwicklungsbeeinträchtigungen. Zugleich gibt es Schutzfaktoren, denen eine erhöhte Bedeutung in der Resilienzförderung zugesprochen wird, wie etwa Bindungen und vertrauensvolle Beziehungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S.31f).

Tabelle 2: Resilienzfördernde Ressourcen (vgl. Wustmann 2004, Dlugosch 2010 S.68-71, Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S.29-31)

Persönliche Ressourcen	
<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Kompetenzen - Selbstwahrnehmung - Selbstwirksamkeit - Stabile aber flexible Ich-Identität 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbststeuerung - Positiver Umgang mit Stress - Problemlösefähigkeiten - Coping Strategien
Soziale Ressourcen	
<p>In der Familie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mind. eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert - Altersangemessene Verpflichtungen im Haushalt - Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie - Enge Geschwisterbindungen - Harmonische Paarbeziehung der Eltern - Unterstützendes Netzwerk (Verwandtschaft, Nachbarschaft, Freunde) - Guter sozioökonomischer Status/materieller Wohlstand <p>Außerhalb der Familie:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziale Unterstützung durch Netzwerke (Peergroups, Vereine, Jugendgruppen) - Fürsorgliche, vertrauensvolle, Sicherheit bietende und als Rollenmodelle fungierende Bezugspersonen (z. B. Erziehende, Lehrkräfte, Nachbar*innen, Verwandte, Sozialpädagog*innen) - Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle (reelle und mediale), Normen und Werte in der Gesellschaft - Gesellschaftliche Orientierungssysteme (Religion, Kultur, Philosophie, Kunst) <p>In der Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen - Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt, Toleranz) - Hoher, angemessener Leistungsstandard - Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes - Positive, unterstützende Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen - Förderung der Basiskompetenzen/Resilienz - Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen 	

Interessanterweise ähnelt die Liste der Resilienzfördernden Ressourcen die der Schutzfaktoren gegen Gewalt in Paarbeziehungen. Umso appellierender ist die Erkenntnis, dass viele der hier aufgelisteten Ressourcen bei familiärer Gewalt gefährdet werden. Nicht nur können individuelle Kompetenzen wie Coping Strategien nur schwer in einem Setting mangelnder Unterstützung, Liebe, Sicherheit und Zuversicht entwickelt werden, auch sind stabile, bedürfnisbefriedigende Bindungen nur schwer möglich: So sind Kinder in Situationen häuslicher Gewalt verängstigt, jedoch weder die Mutter noch der Vater als Bindungsperson disponibel, um Schutz und Sicherheit zu bieten, denn beide Parteien befinden sich entweder in der Rolle des Opfers oder des/der Täter*in. Gerade vertrauensvolle, sichere Beziehungen werden in der Bindungsforschung als relevanteste Ressource für die Entwicklung von Bewältigungsstrategien angesehen. Ebenso ist eine potenziell kompensierende Unterstützung durch soziale Netzwerke nur schwer erreichbar, da bei häuslicher Gewalt oftmals ein Schweigegebot herrscht oder Schamgefühle die Kontaktaufnahme verhindern (vgl. Dlugosch 2010, S.63-66, 69). Bei Häuslicher Gewalt fallen demnach viele Resilienzfördernde Ressourcen weg, während zugleich zahlreiche Risikofaktoren aufkommen. Es ist demnach besonders wichtig, die Resilienz betroffener Kinder und Jugendlicher über andere Systeme zu stärken und die Defizite bestmöglich auszugleichen. Wie in Tabelle 2 bereits deutlich wird, kann die Schule eine bedeutsame Rolle in der Resilienzförderung spielen. So kann sie ein Netzwerk an sozialer Unterstützung anbieten (über Peers, aber auch Fachkräfte), Gegenerfahrungen zum gewalttätigen und chaotischen Zuhause bieten und durch gewaltfreie Strukturen ein Zufluchtsort und eine Auszeit für Kinder und Jugendliche bieten. Doch auch das Fehlen des wichtigsten Schutzfaktors (Bindung zu einer Bezugsperson), kann durch eine stärkende, emotionale Beziehung zu Erzieher*innen, Lehrpersonen oder Sozialpädagog*innen ausgeglichen werden. (Vgl. Dlugosch 2010, S.68f; Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S.32) Die verstärkte Einbindung in Netzwerke wie Vereine oder Jugendgruppen, die zugleich ein gewisses Verständnis für die Thematik brauchen, kann ebenso Ressourcenmängel kompensieren (vgl. Dlugosch 2010, S.68f). Die Förderung persönlicher Ressourcen kann besonders gut an Ganztagschulen erfolgen, da Schüler*innen auch außerhalb des Unterrichts Entwicklungs- und Lernangebote zu Verfügung gestellt werden. Wie Kapitel 4 aufzeigen wird, werden Schüler*innen im Lycée Ermesinde gezielt ihren Kompetenzen gefördert und stets angeregt, über sich hinauszuwachsen. Die Schule bietet demnach viele Möglichkeiten zur Erfahrung von

Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht und kann somit das Selbstbewusstsein der Schüler*innen stärken.

3.2. Ursachen und Erklärungsmodelle

Wie sich gezeigt hat, kann Partnergewalt von mehreren Risiko- und Schutzfaktoren begünstigt oder verhindert werden. Die Beschäftigung mit diesen Faktoren kann jedoch keine Antwort auf die Frage liefern, warum die Menschen gewalttätig werden, welche Hintergründe ihr Handeln hat und wie die verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren konkret zusammenkommen müssen, um Gewalt begünstigen oder vermeiden zu können. Die Frage nach den Ursachen von Gewalt in Paarbeziehungen erweist sich jedoch als zunehmend komplexer: Das Bewusstsein für verschiedene Formen von Partnergewalt nimmt zu, Theorien, welche auf plakativen Rollenzuschreibungen basieren, werden kritisiert und multifaktorielle Ansätze erfreuen sich ansteigender Beliebtheit. So vielfältig wie die Risiko- und Schutzfaktoren sind auch die theoretischen Modelle und Ansätze, die Gewalt in Paarbeziehungen zu erklären versuchen. Die Theorien unterscheiden sich in ihrer Ausrichtung, widersprechen und überschneiden sich und werden stets weiterentwickelt. Die Kategorisierung der Theorien erfolgt dabei, auch in der Fachliteratur, mehrheitlich willkürlich. Trotz Kategorisierung dürfen sie nicht als unabhängig voneinander betrachtet werden, sondern eher als fokussierte Auseinandersetzung mit einem ausgewählten Aspekt zur Erklärung von Gewalt. (Vgl. Godenzi et al. 2001 In: Egger und Schär Moser 2008, S.10) Zugleich gibt es zunehmend Modelle, welche die vielfältigen Erklärungen und Theorien zusammenbringen wollen. So ist man sich heute einig, dass Gewalt in Paarbeziehungen niemals nur eine, sondern mehrere Ursachen hat, die in Wechselwirkung zueinanderstehen.

Im Rahmen dieser Arbeit können nicht alle Ansätze ausführlich erläutert werden, weshalb diejenigen Theorien ausgewählt wurden, die bisher erläuterte Aspekte aufgreifen und näher erklären können. Das Wissen um die Entstehung verschiedener Risikofaktoren und Gewaltverhalten ist wichtig, um Präventionsprogramme effizient gestalten zu können. So braucht es ein vertieftes Verständnis darüber, wie Haltungen, Werte und Normen, sowie gewisse Verhaltensmuster (wie etwa gewalttätiges Verhalten) entstehen können. Auch der Blick auf ältere Erklärungsmodelle erweist

sich als weiterführend, da sie Tendenzen in Präventionsmaßnahmen erklären können. Diese sollen auf ihre aktuelle Legitimation geprüft werden.

3.2.1. Historische Theorien

Mehrere historische Theorien werden heute nicht mehr genutzt, haben aber maßgeblich zur Entwicklung der aktuelleren Erklärungsansätze beigetragen. Anfang des neunzehnten Jahrhunderts erklärte Freud, alle Aggressionsformen seien Instinkte im Menschen, die manche besser als andere mithilfe moralischer Normen kontrollieren können. Helene Deutsch befasste sich mit dem Konzept der Weiblichen Mütterlichkeit und entwickelte schließlich, auf Basis von Freuds Theorien, das Konzept des **weiblichen Masochismus**: Laut ihr blieben Frauen bei ihren gewalttätigen Männern, weil sie an der erfahrenen Gewalt ein gewisses (masochistisches) Vergnügen verspürten, welches sie als „leidensbereites Geben“ definierte. Der weibliche Masochismus wurde als ein Merkmal weiblicher Natur angesehen, was in der Annahme mündete, Frauen fühlten sich von gewalttätigen Männern angezogen. Obgleich Helene Deutsch als Vorreiterin der Psychologie der Frau und weiblichen Sexualität gilt, wurde die Geschlechtsgebundenheit von Persönlichkeitsmerkmalen von zahlreichen Studien widerlegt. (Vgl. Boothe 2011, S.27ff, S.33; Daseking und Petermann 2016, S.288ff, 294f; Klöß-Rotmann 2002, S.117f; Rothman 2018, S.31) So geht man heute davon aus, dass die Persönlichkeit stärker von der Sozialisation als von der Genetik und noch weniger vom Geschlecht geprägt ist. Ebenso zeigte sich, dass die Differenzen bei Persönlichkeitsmerkmalen zwischen den Geschlechtern geringer ausfallen als innerhalb eines gleichen Geschlechts (vgl. Daseking und Petermann 2016, S.288).

Neben diesem Erklärungsstrang entwickelten Dollard et al. in den vierziger Jahren die **Frustrations-Aggressions-Hypothese**. Obgleich sie nicht explizit zur Erklärung von Häuslicher Gewalt entwickelt wurde, wurde sie auf dieses Phänomen angewandt. Die Hypothese besagt, dass erlebte Beschimpfung, Beherrschung und Demütigung, gegen die man nichts ohne weitere Konsequenzen unternehmen kann, zu angestauter Aggression führt, die schließlich auf eine andere Person projiziert und an ihr ausgelassen wird. Man ging davon aus, dass Aggression die einzig mögliche Reaktion auf Frustration und umgedreht Frustration auch immer der Auslöser von Aggression sei. Diese Annahme wurde jedoch revidiert, da Frustration auch mit nicht-aggressivem Verhalten bewältigt werden kann (Rückzug, Such nach Unterstützungsmöglichkeiten) und Aggressivität eine Reaktion auf eine Vielzahl negativer Emotionen sein kann.

Obwohl diese Theorie von Anfang an als „zu vereinfachend“ abgelehnt wurde, versuchte man sie trotzdem bis in die achtziger Jahre auf Gewalt in Paarbeziehungen anzuwenden. (Vgl. Klaus et al. 2014, S.339f; Rothman 2018, S.31) Durch die damals vorherrschende Rollen- und Arbeitsteilung konnte diese Hypothese zur Erklärung von Gewalt von Männern gegen ihre Frauen genutzt werden. Die Idee, Partnergewalt sei das Resultat angestauter Frustration spiegelte sich auch in damaligen Präventionsmaßnahmen wider, die auf einen offenen Dialog über Wut, Aggression und Frustration in Paarbeziehungen setzten (vgl. Rothman 2018, S.31). Dieser Zugang kann heute nur noch bei situationeller Partnergewalt empfohlen werden, wenn etwa Frustration, angestaute Emotionen oder Kommunikationsprobleme die Wurzeln der Gewalt bilden.

Evolutionspsychologische Theorien bilden einen weiteren Strang an Theorien, die heute zwar nicht mehr verwendet werden, jedoch prägend waren und auf Ideen aufbauten, die auch heute noch (leider) in der Gesellschaft nachklingen. Buss & Hackelford erklärten Gewalt in Paarbeziehungen etwa mit dem Urtrieb des Mannes, für weibliche sexuelle Treue zu sorgen, um sich so reproduktive Vorteile zu sichern. Eigenes Einkommen, Intelligenz und körperliche Attraktivität würden das Risiko der Frauen zum Fremdgehen steigern, wodurch Männer versuchen würden, das Selbstbewusstsein der Frauen zu mindern (vgl. Buss und Hackelford 1997 In: Rothman 2018, S.33). Eine andere Theorie von Kanazawa warf die Idee auf, dass Männer in Ahnengesellschaften ein besseres soziales Ansehen genossen, wenn sie gewalttätig waren, mordeten und raubten, da sie dann mehr Geld, Frauen und demnach auch Kinder hatten. Der dominante, starke Mann hätte damals ein Ideal für Frauen dargestellt (vgl. Kanazawa 2008, S.131; Rothman 2018, S.33). An dieser Stelle soll sich ausdrücklich von diesen Theorien distanziert werden, da sie Männer (und den Menschen insgesamt) als triebgesteuerte Barbaren darstellen, von sexistischen Vorurteilen geprägt sind, jedwede Entwicklungen im Sozialverhalten der Menschen negieren, und, aufgrund ihrer genderrollen-verstärkenden Wirkung sowie ihrem Mangel an wissenschaftlicher Fundierung, keinen Mehrwert für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen und der Reduktion von Partnergewalt bieten.

Obgleich vereinzelte Aspekte historischer Theorien zutreffen mögen (z. B. Frustration als eine vieler möglicher Quellen negativer Emotionen und aggressivem Verhalten), werden sie heute nicht mehr zur Erklärung von Gewalt in Partnerschaften verwendet. Deutlich wird bei diesen Theorien die Auffassung, dass Gewalt etwas Natürliches sei,

das der Mensch unterdrücken lernen muss. Gewalttätigkeit ist jedoch nur eine vieler möglicher „natürlicher“ Verhaltensweisen vom Menschen: Sie kann verlernt und durch alternative Verhaltensmuster ersetzt werden. Weiter zeigt sich, dass durchaus auch Frauen extremste Gewalttätigkeit und Grausamkeit an den Tag legen können, was z. B. evolutionspsychologischen Theorien widerspricht. Abschließend lässt sich festhalten, dass diese Theorien entweder auf Partnergewaltformen mit Dominationscharakter oder auf situationelle Partnergewalt appliziert werden können, aber niemals auf beide.

3.2.2. Biologische Theorien

Biologische Theorien berücksichtigen neuronale, physische oder hormonelle Aspekte bei der Erklärung von Partnergewalt. Genetische und epigenetischen Theorien werden in der Kategorie „Intergenerationale Transmissionstheorien“ aufgeführt. Obwohl einige Studienergebnisse mittlerweile widerlegt wurden, konnten in anderen Studien bei Partnergewalttäter*innen Defizite im Gehirn festgestellt werden, welche die verbalen Fähigkeiten, das Lernen, die Verarbeitung sozialer Informationen und Konfliktlösungskompetenzen beeinträchtigen. Ebenso wiesen Personen mit Gehirnschäden und –Verletzungen Schwierigkeiten auf, Entscheidungen zu treffen und sich selbst zu regulieren. (Vgl. Calvete et al. 2016, Abstract; Cohen et al. 2003 In: Rothman 2018, S.38) Weiter konnte Stress, in Form von posttraumatischen Belastungsstörungen, eines chronisch erhöhten Kortisol-Levels⁹ oder einer Kortisol-Dysregulation, mit Partnergewalt in Verbindung gebracht werden, da Stress die Emotionsregulierung (wie Wut) beeinträchtigen kann. (Vgl. Romero-Martínez et al. 2013, Abstract; Rothman 2018, S.38f) Immer mehr Studien befassen sich auch mit dem Einfluss der Ernährung auf das Verhalten und das eigene Wohlbefinden und stellen Verbindungen zwischen gewissen erhöhten oder verringerten Nährstoffwerten und Gewalttätigkeit fest. Was Menschen essen, kann also einen Einfluss auf den Stresspegel, das Wohlbefinden, die Energie und damit auch auf Partnergewalt haben. Das Gleiche wurde bei Schlafdefiziten und –Störungen beobachtet, die zu einer allgemein erhöhten Aggressivität und Gewaltbereitschaft führen können. (Vgl. Wahl 2009, S.140; Rothman 2018, S.39)

Neuronale oder hormonale Dysfunktionen können demnach eine Erklärung für situationelles, gewalttätiges Handeln sein und können demnach auch einige Fälle von

⁹ Kortisol oder Cortisol: Stresshormon

situationeller Partnergewalt erklären. Sie erklären jedoch nicht die Dominations-, Kontroll- und Schädigungsabsichten der anderen Formen von Partnergewalt. Der Blick auf die Risikofaktoren zeigt, dass biologische Faktoren nie als Risiko oder Ursache von Gewalthandeln erwähnt wird. Dies verdeutlicht, dass biologische Theorien zur Erklärung von Partnergewalt nicht überbewertet werden dürfen. Weiter muss angemerkt werden, dass Ernährungs- und Schlafvariablen nur einen sehr geringen Einfluss auf die Partnergewalt-Problematik haben: Auch wenn sie den inneren Stresspegel einer Person erhöhen können, muss auch hier wieder angemerkt werden, dass sie keine grundlegenden Verhaltensveränderungen bewirken können. So greift jemand, der sowieso zur Gewalttätigkeit neigt, eventuell schneller auf dieses Verhalten zurück, jedoch mutieren grundlegend friedvolle Menschen nicht zu gewalttätigen Personen.

3.2.3. Theorien zu Persönlichkeitszügen

Wie bereits verdeutlicht wurde, können keine „Schläger-/Täter*innentypologien“ oder Opfertypen bei Partnergewalt ausgemacht werden. Es gibt jedoch Persönlichkeitszüge, welche Partnergewalt begünstigen können, wie etwa soziale Ängste, Empfindlichkeit gegenüber Zurückweisung, Neigung zu sog. Zustands-Wut (EN: state anger¹⁰), hohe Wutreaktivität, Feindseligkeit oder sog. feindselige Zuschreibungsvorurteile (fälschliche Überzeugung, andere hätten nur schlechte Intentionen). Diese Züge können durch Substanzkonsum weiter verstärkt werden, was eine Erklärung für die risikosteigernde Wirkung von Alkohol- und Drogen auf Partnergewalt sein könnte. (Vgl. Rothman 2018, S.39f) Das Wissen um partnergewalt-begünstigende Persönlichkeitszüge kann dazu beitragen, Formen von Gewalt in Paarbeziehungen und ihre Hintergründe zu verstehen. Weiter können sie Menschen helfen, ihre Persönlichkeitszüge und Verhaltensrepertorien zu identifizieren, zu reflektieren, aufzuarbeiten und zu erweitern. Theorien zu Persönlichkeitszügen können durchaus auch Dominations- und Kontrollverhalten in Beziehungen erklären. Diese Ansätze vermögen jedoch nicht näher erklären, wie diese Persönlichkeitszüge konkret entstehen. An Schulen wäre das gezielte Aufarbeiten der Vor- und Nachteile gewisser Züge, sowie Anstöße zur Selbstreflexion und Selbstentwicklung (etwa durch Angebote außerhalb des Unterrichts) denkbar. Zugleich merken Expert*innen an, dass

¹⁰ „state anger“ wird zur Bezeichnung einer Wut-Art verwendet. Während *trait anger* eine langanhaltende und allgemeine Tendenz zu Wutreaktionen meint, bezeichnet *state anger* vorübergehende, kurzweilige Wutausbrüche (vgl. Alcázar und Deffenbacher 2013, Abstract).

Persönlichkeitszüge als relativ stabil angesehen werden und demnach nicht kurzfristig und drastisch veränderbar sind (vgl. Suhling und Greve 2010, S.57).

3.2.4. Systemtheoretische Ansätze

Systemtheoretische Ansätze bilden so gesehen ein Pendant zu den Ansätzen zu Persönlichkeitszügen: Während letztere die Ursachen für Gewalt in Paarbeziehungen beim Individuum suchen, geht man bei systemischen Ansätzen davon aus, dass alle Mitglieder*innen eines Systems an der Gestaltung seiner Dynamiken und Strukturen mitwirken. Die Familie wird demnach als ein, von der Umwelt abgegrenztes, System angesehen, das vom Austausch in der Familie, aber auch vom Austausch mit außerfamiliären Systemen beeinflusst wird. Zur Erklärung von Partnergewalt aus dieser Perspektive kann Straus Übertragung seiner allgemeinen Systemtheorie auf das Phänomen der Partnergewalt angeführt werden. Straus sah Gewalt in der Familie als ein Systemprodukt an und nicht als eine Folge von individuell abweichendem Verhalten einzelner Angehöriger. Somit trüge jedes Familienmitglied zur Entstehung von Gewalt in Familien bei. Das Ausmaß der Gewalt könne, laut ihm, durch die Reaktionen innerhalb und außerhalb der Familie auf Gewalt beeinflusst werden. Führe Gewaltverhalten zum Erfolg und bekäme positive Rückmeldungen, werde dieses Verhalten auch weiterhin in der Familie angewandt. Negatives Feed-back von innen oder außen verhindere hingegen die Verstärkung der Gewalt. Mithilfe einer Systemanalyse könne man der Familie alternative Handlungswege aufzeigen und somit den Rückgriff auf Gewalt verhindern. (Vgl. Straus 1979 In: Buchner et al. 2001, S.47) Straus greift damit Aspekte sozialer Lerntheorien und sozialer Kontrolle (s. Punkt 3.2.5./3.2.6.) auf, vermag mit seinem Ansatz aber nicht alle Formen von Gewalt erklären: Anvisiert werden Familien, in denen sich gewalttätige Verhaltensmuster über die Jahre entwickeln, etwa aufgrund mangelnder Problemlösungskompetenzen, destruktiven Abwärtsspiralen und aufgestauten, ungelösten Familienkonflikten. In diesen Familien wird Gewalt jedoch nicht von einer Person (gegen alle anderen) als Mittel zur Domination und Kontrolle eingesetzt. Straus Ansatz eignet sich demnach v. a. zur Erklärung situationeller und gegenseitiger Partnergewalt. Der systemische Ansatz und die Idee des Austauschs zwischen den Systemen kann hingegen eine Erklärung für die Bedeutsamkeit sozialer Netzwerke bei Partnergewalt liefern: Obwohl die Familie weitestgehend von der Öffentlichkeit abgeschottet ist, kann das Umfeld trotzdem auf sie einwirken.

Der systemische Ansatz, in dem nicht einzelne Personen für dysfunktionale Familienstrukturen verantwortlich gemacht werden, erfreut sich in der Sozialen Arbeit größter Beliebtheit. Jedoch muss, insbesondere bei Häuslicher Gewalt, darauf geachtet werden, dass Opfer nicht mitverantwortlich für das „terroristische“ Regime eines Familienmitglieds gemacht werden. Somit müssen bei der Anwendung dieses Ansatzes immer die Hintergründe für die Gewaltanwendung in der Familie berücksichtigt werden.

3.2.5. Intergenerationale Transmissionstheorien

Besonders oft werden heute Theorien beachtet, welche sich mit der intergenerationalen Weitergabe von Gewalt(verhalten) beschäftigen. Besonders nennenswert sind in dieser Kategorie **sozial-kognitive Lerntheorien**, da diese erklären können, warum jemand zu dem Menschen wurde, der er/sie heute ist. Soziale Lerntheorien konnten die Ausrichtung der Studien zu Gewalt in Paarbeziehungen maßgeblich beeinflussen und einen wichtigen Beitrag zur Erklärung von Partnergewalt liefern: Erstmals wurde die Kindheit, das häusliche Umfeld sowie bisherige Erfahrungen im Leben von Täter*innen und Opfern beachtet. Es sind eben diese Studien die feststellten, dass viele Täter*innen von Partnergewalt in ihrer eigenen Kindheit Gewalt erlebt oder beobachtet haben und diese Erfahrung später in ihren eigenen intimen Beziehungen in Partnergewalt übertragen.

Die Basis sozialer Lerntheorien bildet die Annahme, dass menschliches Verhalten ein erlerntes Verhalten ist, wodurch der Mensch nicht nur auf sein Verhalten reduziert, sondern der Blick für kognitive und kontextuelle Aspekte geöffnet wird. Kontext und Kognition¹¹ spielen in diesen Theorien eine bedeutsame Rolle: Ein Kind, das ein beobachtetes Verhalten bei Eltern, Geschwistern, Peers oder in den Medien als sinnvoll oder zielbringend wahrnimmt, wird sich dieses Verhalten merken und austesten. Je nachdem, ob dieses Verhalten anschließend vom Umfeld belohnt oder sanktioniert wird (positive oder negative Verstärkung), wird es vom Kind verinnerlicht oder wieder abgelegt. Die bekannteste soziale Lerntheorie ist auf Albert Bandura zurückzuführen, welcher das Konzept des **Beobachtungs- und Modelllernens** entwickelt hat. Dieses besagt, dass das Nachahmen der Kinder (also das Modelllernen) dann besonders effektiv ist, wenn die Modelle (z. B. die Eltern) vom Kind positiv wahrgenommen werden und Identifikationsmöglichkeiten bieten. In dem Fall werden

¹¹ Kognition „ist ein Sammelbegriff für bewusste und unbewusste mentale Prozesse, die von Wahrnehmung bis Denken reichen.“ (zit. Wirtz et al. 2020, Kognition)

jedoch auch negative Verhaltensweisen nachgeahmt. Modelle können Eltern, aber auch andere Erwachsene, Peers und Charaktere in Filmen und Spielen sein. So zeigen Studien, dass auch Medienkonsum mit gewalttätigen Inhalten gewalttätiges Verhalten fördern kann. (Vgl. Bräutigam 2018, S.88f; Burelomova et al. 2018, S.134; Rothman 2018, S.32f) Diese Theorien erklären, warum Kinder und Jugendliche, welche innerfamiliäre Gewalt erlebt haben, eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, selber deviant und gewalttätig zu werden, als Kinder ohne diese Erfahrungen (vgl. Bergmann et al. 2019; Punkt 3.1.1.). Zum einen erlernen betroffene Kinder und Jugendliche keine alternativen Verhaltensweisen und entwickeln zum anderen auch eine höhere Toleranz für Gewalt in zwischenmenschlichen Beziehungen.

Neben Lerntheorien gibt es weitere Erklärungen für die intergenerationalen Transmission von Gewaltverhalten. **Sutterlüty** hat sich nicht mit Partnergewalt, sondern mit der Gewaltbereitschaft von jugendlichen Mehrfachtäter*innen und Gewaltkarrieren befasst. Er stellte fest, dass Kinder durch (direktes oder indirektes) miterleben Häuslicher Gewalt Ohnmachtserfahrungen machen und ein ständiges Gefühl des Ausgeliefert-Seins verspüren, insbesondere bei wiederkehrender Gewalt. Die empfundene Wehrlosigkeit könne bei einigen zu Selbsthass führen, bei anderen zu einem Wunsch, aus der Opferrolle auszusteigen und dementsprechend selbst zum/zur Täter*in zu werden. An einem Punkt (oftmals als Jugendliche aufgrund körperlich zugewonnener Stärke) schlage Ohnmacht in Gegengewalt um und die dabei empfundene Handlungsmacht käme epiphanischen Momenten gleich, die Jugendliche anschließend immer wieder verspüren wollen würden. Ein ähnliches Muster sei bei familiärer Missachtung oder familiären Etikettierungen („aus die wird eh nichts“, „Tauge-Nichts“, „du wirst wie dein Vater/deine Mutter“) zu beobachten. Sutterlüty geht demnach weniger von erlerntem Verhalten, als vielmehr von einer Art Bewältigungsstrategie der erfahrenen Gewalt sowie verinnerlichten Überzeugungen aus. Bei vielen Jugendlichen Täter*innen sei Gewalt ein Problem fehlender Anerkennung und Selbstachtung, sowie einem Zehren nach Handlungsmacht und Unverwundbarkeit (absoluter Stärke und Macht). (Vgl. Sutterlüty 2009, S.57-70) Für die Prävention bedeutet dies, dass die Betroffenen Erfahrungen von Handlungsmacht und Selbstwirksamkeit unabhängig von Gewaltverhalten machen und zugleich die Ursprünge des eigenen Gewaltverhaltens aufarbeiten können müssen.

Die intergenerationale Transmission von Gewaltverhalten kann demnach verschiedene Ursprünge haben und unterschiedliche Dynamiken annehmen. So

können keine pauschalisierten Annahmen zu Täter*innen getroffen werden: Vielmehr müssen, zusammen mit den Betroffenen, die Ursprüngen und der individuelle Sinn des Gewaltverhaltens erforscht werden.

Die oben angeführten Studienergebnisse zu Risikofaktoren verdeutlichen zugleich, dass ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, welche Häusliche Gewalt (mit)erlebt haben, später nicht gewalttätig werden. Was unterscheidet also die einen von den anderen? Wie bereits erwähnt, spielt zum einen die Resilienz hierbei eine bedeutsame Rolle. Weiter ergeben Studien an, dass der Kontext und die Konsequenzen der Gewaltanwendungen (wie reagiert das Umfeld auf die Gewalt?) in der Jugend (z. B. in Peergroups oder in Intimbeziehungen) entscheidend für eine spätere Täterschaft oder Viktimisierung sein können (vgl. Burelomova et al. 2018, S.134). Dies würde zum einen die Bedeutung des sozialen Umfelds (im Sinne sozialer Kontrolle oder Unterstützung) bei Partnergewalt, zum anderen auch das erhöhte Risiko von nicht-aufgearbeiteter Teen Dating Violence erklären. Die Bedeutung von Präventionsmaßnahmen und Interventionen in der Jugend, ebenso wie die Thematisierung von TDV, wird in diesem Kontext wiederum deutlich. Bandura liefert eine dritte Erklärung und greift dabei auf die Begriffe der **Selbstregulation und Selbstwirksamkeit** zurück. Laut Bandura werde das menschliche Verhalten maßgeblich von beidem strukturiert: Selbstregulierung ermögliche es, sich von Einflüssen der Umwelt abzugrenzen und sein eigenes Verhalten zu steuern. Je stärker also die Selbstregulierung ist, desto besser können das Verhalten und die Reaktionen kontrolliert und beeinflusst werden. Die Selbstregulierung hänge zugleich mit der Selbstwirksamkeit zusammen, die ihrerseits als Überzeugung definiert wird, in einer bestimmten Situation die nötige Leistung erbringen zu können (vgl. Myers 2014 In: Bräutigam 2018, S.89). Je mehr Selbstwirksamkeit Kinder oder Jugendliche verspüren, desto eher sind sie sich ihrer eigenen Handlungsmacht bewusst, können sich also auch besser selbstregulieren und Herausforderungen im Alltag und im zwischenmenschlichen Kontakt bewältigen. (Vgl. Bräutigam 2018, S.88f) Selbstwirksamkeit kann bereits gefördert werden, indem Kinder und Jugendliche Erfolge bei der Bewältigung auch kleiner Aufgaben im Alltag erleben. Auch an dieser Stelle der Verweis darauf, dass diese Faktoren an Schulen gut gefördert werden könnten. Weiter braucht es zur Selbstwirksamkeit auch die Fähigkeit, eigenes Handeln mit seinen eintretenden Konsequenzen in Verbindung zu bringen: Je besser jemand versteht, welche Folgen das eigene Handeln haben kann, desto weniger hilflos fühlt

er/sie sich und desto besser können zukünftige Ereignisse beeinflusst werden. „Erlernete Hilfslosigkeit“¹² stelle dabei das Gegenteil von Selbstwirksamkeit dar. Abschließend hebt Bandura hervor, dass in die Wahl der Reaktion auf gewisse Erfahrungen auch die eigenen Überzeugungen, Bewertungen und (selbsterzeugten) Konsequenzen (z. B. Scham, Stolz, Selbstkritik) reinspielen. (Vgl. Bräutigam 2018, S.88f) Der Umgang eines Menschen mit erlebter Gewalt, Unsicherheiten, Ängsten, Bedrohungen o. Ä. hängt demnach von den erlernten Bewältigungsstrategien, der eigenen Selbstregulierung, der empfundenen Selbstwirksamkeit und den eigenen Überzeugungen ab, die wiederum in der Familie, wie auch in der Schule und in außerschulischen Aktivitäten gestärkt werden können.

Die bisher aufgezeigten theoretischen Konzepte bestätigen die Bedeutsamkeit von frühzeitigen Interventionen in gewaltbetroffenen Familien und von Präventionsmaßnahmen, die Defizite in diesen Kompetenzen gezielt fördern können. Ein weiterer Bereich der transgenerationalen Theorien bilden die **Genetik und Epigenetik**. Seit langer Zeit versuchen Forscher*innen eine Genvariante zu finden, die verantwortlich für die Herausbildung gewalttätigen Verhaltens sein könnte, doch bislang fehlt es den Studien an Reliabilität und Validität (vgl. Rothman 2018, S.33). Die Epigenetik¹³ scheint dahingehend vielversprechender zu sein: Hier gibt es Befunde die belegen, dass traumatische Erfahrungen in der frühen Kindheit zu einer Veränderung der Genexpression führen können, was nicht nur einen Einfluss auf das Temperament oder Verhalten des Kindes haben, sondern auch über Generationen hinweg vererbt werden kann. (Vgl. Wahl 2009, S.104; Rothman 2018, S.33) Obgleich diese Befunde interessant sind, da sie die enge Verbindung zwischen Psyche und Körper hervorheben, können sie nicht als alleinige Erklärung oder Entschuldigung für gewalttätiges Verhalten (in Paarbeziehungen) angesehen werden:

„Diese Ergebnisse legen nahe, dass es Menschen gibt, die aufgrund ihrer Erbanlagen ungünstigere Voraussetzungen haben, um unter widrigen Umständen oder bei Drogeneinfluss ihre aggressiven Impulse zu kontrollieren. Dennoch betonen die Forscher nachdrücklich, dass diese Genvarianten allein niemanden zum Verbrecher machen.“ (zit. Podbregar 2014, *Auffälligkeiten (...)* Über Tiuhonen et al. 2015)

¹² Erlernete Hilfslosigkeit: Menschen, die mehrere, anhaltende Erfahrungen von Hilfslosigkeit im Leben gemacht haben, entwickeln oftmals die Überzeugung, sie hätten keinen Einfluss auf das, was ihnen im Leben widerfährt (vgl. Bräutigam 2018, S.89).

¹³ „Man sieht die **Epigenetik** als die Lehre von den vererbaren Veränderungen der Expression von Genen an, welche nicht in der DNA selbst kodiert werden.“ (zit. Krauß 2014, S.128)

Die Transmissionstheorien ergeben, dass gewalttätiges Verhalten in Paarbeziehungen Ursprünge in der Sozialisation, den Lebenserfahrungen, Lernerfahrungen und Lernprozessen in Kindheit und Jugend haben und durch biologische Faktoren begünstigt werden können.

3.2.6. Soziokulturelle Theorien

Die ersten einflussreichen soziokulturellen Theorien wurden von Goode, Gelles, Teichmann und Teichmann und Hornung et al. entwickelt und datieren aus den 70er bis 90er Jahren. Die Theorien basieren auf ökonomischen Modellen und Ressourcen-Austauschtheorien. Obgleich einige Teile der Theorien heute anders betrachtet und erklärt werden, greifen sie bisher als Einzige Machtdiskrepanzen in Beziehungen auf. Die Theorien basieren auf der Annahme, dass Macht, Zwang und Gewalt in familiären Interaktionen notwendig sind, um die Ordnung im System zu erhalten. Für diese Ordnung Sorge bei verheirateten Personen die/derjenige, welche/r mehr Ressourcen hat und Kontrolle und Macht über die andere Person ausübt, ggf. auch mithilfe von Gewalt. Gewalt als Ressource mithilfe derer andere dazu gebracht werden können, dem eigenen Willen Folge zu leisten, werde schließlich auch den Kindern über familiäre Sozialisationsprozesse weitervermittelt. (Vgl. Buchner et al. 2001, S.43f; Rothman 2018, S.34f) Des Weiteren geht man davon aus, gewalttätiges Verhalten liege in der Natur des Menschen und werde nur dann abgelegt, wenn die Kosten dieses Verhaltens die Resultate überwiegen. So wird auch die Bedeutung sozialer Kontrolle und öffentlicher Missbilligung von Gewalt hervorgehoben, welche die Kosten der Gewaltausübung steigern und somit Gewalt in Familien mindern könne. Denn obwohl Gewalt der Aufrechterhaltung der Familienrollen und -strukturen diene und im Allgemeinen auch von der Familie akzeptiert werde, herrscht die Überzeugung, dass Gewalt, aufgrund ihrer Destruktivität, nicht zwangsläufig in Familien genutzt werden muss: Seien andere Ressourcen wie etwa Durchsetzungsmacht vorhanden, würde Gewaltanwendung überflüssig werden:

„Das höhere Sozialprestige, größerer ökonomischer Besitz und die stärkere Betonung subtiler Sozialtechniken wie gegenseitige Achtung, Zuneigung und Kommunikation ermöglichen ihm (oder ihr) [Erg. J.W.] größeren Einfluss, sodass Gewaltanwendung als Mittel der Durchsetzung eigener Zielvorstellungen nicht notwendig ist“ (zit. Buchner et al. 2001, S.44)

Habe sich erst einmal eine familiäre Struktur etabliert und seien die Austauschbeziehungen in den Familien ausgeglichen, wäre Gewalt nicht von mehr

vonnöten. Bei einer Störung dieses Gleichgewichts könne es jedoch wiederum zu Streit und Gewaltanwendungen kommen. Je weniger Bereitschaft in der Familie herrsche, die geltenden Normen und Rollen anzuerkennen und sich auch benachteiligenden Strukturen zu unterwerfen, desto größer sei das Risiko der Gewaltanwendungen in der Familie. Trennungskosten, soziale Zwänge und emotionale Investitionen würden jedoch viele dazu veranlassen, in benachteiligenden Austauschbeziehungen zu bleiben und sich nicht aufzulehnen. (Vgl. Buchner et al. 2001, S.43f; Rothman 2018, S.34f).

Diese Theorien greifen eine Vielzahl an Faktoren auf, die im vorherigen Kapitel bereits aufgekommen sind. So wird die Bedeutung ungleicher Ressourcen zwischen Partner*innen beim Aufbau abfallender Machtverhältnisse thematisiert, wie auch das gesteigerte Risiko für Partnergewalt, wenn traditionelle Normen, Regeln und Verhältnisse direkt oder indirekt infrage gestellt werden. Gewalt als Mittel zur Durchsetzung eigener Bedürfnisse und zur Aufrechterhaltung einer gewünschten Ordnung wird auch heute noch verwendet, jedoch öffentlich stark kritisiert. So werden Familien heute auch nicht mehr als Herrschaftsregime einer Person angesehen, sondern vielmehr als ein demokratisches, gewaltloses System gleichberechtigter Personen. So wird auch Gewalt heute nicht mehr als etwas triviales, natürliches und notwendiges in Familien angesehen.

Ein weiterer wichtiger Punkt dieser Theorien ist die Thematisierung **sozialer Kontrolle**, welche einen bedeutenden Einfluss auf Gewaltverhalten haben kann. Sampson und Laub haben sich näher mit dem Zusammenhang zwischen (informeller) sozialer Kontrolle und Delinquenz/Gewalttätigkeit im Lebenslauf auseinandergesetzt. In ihrer **Age-graded Theory of Informal Social Control** gehen sie davon aus, dass die im Lebenslauf eines Menschen wechselnden Institutionen und sozialen Netzwerke (informelle) soziale Kontrolle ausüben, die den Menschen, je nach Einbindungsgrad, in seinem Verhalten steuern können. Laut ihnen nehmen die Kosten für gewalttätiges und delinquentes Verhalten mit steigendem Alter zu (z. B. Jobkündigungen, Gefängnisstrafen, Familienverlust etc.), was oftmals zu einer Verhaltensänderung als Erwachsener führt. (Vgl. Schumann 2010, S.243f) Obwohl diese Faktoren, wie sie auch Goode et al. hervorgehoben haben, einen Einfluss auf gewalttätiges und delinquentes Verhalten haben, trifft dies bei Häuslicher Gewalt nicht in gleichem Maße zu: Partnergewalt (außer TDV) entzieht sich grundsätzlich der Öffentlichkeit, heißt auch der sozialen Kontrolle. Bisherige Gesetze können die Problematik zudem

kaum vollständig erfassen und sanktionieren. Man kann demnach davon ausgehen, dass die Kosten von Gewalt in Paarbeziehungen auch heute noch, trotz Gesetzesänderungen und Entprivatisierung der Problematik, nicht hoch genug sind. Die soziale Kontrolle kann jedoch dahingehend gestärkt werden, als dass die breite Masse über die Thematik, deren Anzeichen und Unterstützungsmöglichkeiten informiert wird. Dadurch kann sie einen Blick für die Problematik entwickeln und aktiv auf Betroffene (Opfer wie Täter*innen) zugehen.

Diese Ansätze heben sowohl die oftmals herrschenden unterschiedlichen Machtpositionen bei Häuslicher Gewalt hervor als auch die Bedeutsamkeit gewisser Ressourcen (z. B. eigenes Einkommen oder soziale Netzwerke). Damit kann u. a. die Tatsache erklärt werden, dass bei vielen Formen von Partnergewalt ökonomische Gewalt und soziale Kontrolle ausgeübt werden: Das Machtpotenzial des Opfers wird damit reduziert.

An dieser Stelle müssten feministische Ansätze, welche ebenso zur Kategorie der sozio-kulturellen Theorien gehören, angeführt werden. Aufgrund ihrer Polarisierungskraft und Bedeutung in der Entwicklung der Prävention gegen Partnergewalt sollen sie jedoch in einem gesonderten Unterkapitel (s. Punkt 3.2.7.) aufgegriffen werden.

Neben feministischen Modellen lassen sich noch weitere soziokulturelle Theorien finden, die zwar ähnliche Aspekte (wie soziale Normen, Werte und gesellschaftliche Machtstrukturen) zur Erklärung von Partnergewalt in den Blick nehmen, jedoch geschlechtsneutraler ausformuliert sind. Anderson ging in seinem 1997 entwickelten Modell davon aus, dass gewalttätiges Verhalten und Missbrauch in der Familie soziale Machtstrukturen der Gesellschaft widerspiegeln, welche mit dem Einkommen, dem Beschäftigungsverhältnis, der Kultur, der Ethnie und dem Gender der Betroffenen zusammenhängen. Laut Anderson ist die Person, welche in einer ungleichen Partnerschaft bzgl. Machtfaktoren bessergestellt ist, anfälliger dafür ist, die/den andere/n zu missbrauchen als anders herum. Obwohl Anderson in seinem Modell die gleiche Grundidee benutzt wie feministische Theorien (gesellschaftliche Machtungleichheiten haben einen Einfluss auf Gewalt in individuellen Beziehungen) und Aspekte der Ressourcentheorien aufgreift, formuliert er seine Theorie genderneutral und macht patriarchale Machtstrukturen, welche Männer in gewissen Bereichen privilegieren, nicht für alle sozialen Ungleichheiten verantwortlich, die

einen Einfluss auf die Dynamik in Partnerschaften haben können. Beispielhaft führt er eine Partnerschaft einer hellhäutigen, gebildeten, einkommensstarken Frau an, die mit einem dunkelhäutigen, arbeitslosen, papierlosen Mann zusammen ist: Feministische Theorien würden auch hier die Frau, aufgrund ihres Geschlechts, als stärker gefährdet einschätzen als den Mann. (Vgl. Rothman 2018, S.35) Der Ansatz von Anderson zeigt sich als Kompromiss zwischen den teils veralteten Theorien von Goode et al. und den folgenden feministischen Ansätzen. Mehr denn je erscheint heute, im Sinne der Gleichstellungsdebatte und divergierender Studienergebnisse, eine gewisse Neutralität und Offenheit anderen Erklärungsansätzen gegenüber angemessen.

3.2.7. Feministische Erklärungsansätze

Feministische Erklärungsansätze zu Gewalt in Paarbeziehungen bilden seit den 70er Jahren die meist genutzten und zugleich kritisierten Ansätze (vgl. McPhail et al. 2007, S.817; Rothman 2018, S.36). Befürworter*innen feministischer Theorien sehen die Ursache von Partnergewalt in der Ungleichheit der Geschlechter, in den vorherrschenden sexistischen und patriarchalen Gesellschaftsstrukturen und in der Macht und Domination der Männer über Frauen. Partnergewalt gilt hier als ein Problem von Männergewalt (Täter) gegen Frauen (Opfer). Patriarchale Überzeugungen, sowie diskriminierende Gesetze (die heute jedoch weitestgehend abgeschafft wurden) würden die männliche Dominanz und weibliche Unterordnung verstärken. Gemeinsam ist allen feministischen Theorien, dass Genderrollen als das zentral zu beachtende und fundamentale Problem Häuslicher Gewalt angesehen werden. Die Geschlechterrollen, welche von der Gesellschaft definiert und über die Sozialisation an Individuen vermittelt werden, würden die Ungleiche Machtpositionen Männern gegenüber Frauen verfestigen. (Vgl. Bell und Naugle 2008, S.1097; Burelomova et al. 2018, S.131; Dobash & Dobash In: Rothman 2018, S.36; McPhail et al. 2007, S.818; Rothman 2018, S.36)

Lange Zeit hatten Männer tatsächlich in vielen Bereichen Macht über Frauen aufgrund besserer Zugänge zu Ressourcen und gesetzlicher Privilegierungen. Die daraus resultierenden Rollen- und Normenvorstellungen sowie sozial akzeptierten Machtverhältnisse wirken auch heute noch in der Gesellschaft nach. Feministische Theorien fanden starken Einfluss in Präventionsprogramme, wohl auch deshalb, weil viele der Organisationen und Einrichtungen gegen Partnergewalt von Feminist*innen und mit entsprechenden Konzeptionen gegründet wurden. Die Programme waren v.a. auf Täter (aka Männer) fokussiert: Es ging darum, Männer zu „erziehen“, ihre

patriarchalischen Überzeugungen und ihr herrschsüchtiges Verhalten zur Sprache zu bringen, um schließlich patriarchale soziale Strukturen abzubauen und somit Gewalt gegen Frauen langfristig zu beseitigen. (Vgl. Bell und Naugle 2008, S.1097; Burelomova et al. 2018, S.131; McPhail et al. 2007, S.818; Rothman 2018, S.36)

Wie die in dieser Arbeit angeführten Studienergebnisse zeigen, kann bei Partnergewalt durchaus von Gewalt im Geschlechterverhältnis gesprochen werden (s. Kapitel 2.3.). Auch bilden stereotype Genderrollen und traditionelle Geschlechterverhältnisse mitunter die bedeutendsten Risikofaktoren bei Gewalt in Paarbeziehungen: Das steigende Risiko, wenn der Mann/Vater an patriarchalen Werten und Rollenvorstellung festhält und das gleichstellungsfeindliche Verhalten von Männern (insb. der über 40-Jährigen) sprechen für sich. Wie jedoch bereits mehrfach angemerkt wurde, können vielzählige Risikofaktoren für Partnergewalt festgehalten werden, nicht nur Genderbezogene. Feministische Theorien verkennen zudem oftmals erfolgreiche gesellschaftliche Entwicklungen. So kritisiert auch Schneider, dass feministische Theorien die

„gesellschaftlichen Veränderungen, die zunehmend schneller auf eine Gleichstellung von Frauen und eine Aufwertung der Position von Kindern und Jugendlichen in den Familien hinauslaufen, zu wenig berücksichtigen.“ (zit. Schneider In: Buchner et al. 2001, S.53)

So kann man heute, trotz fortdauernder Restbestände traditioneller Geschlechterrollen und Strukturen, in Mitteleuropa nicht mehr von patriarchalen Gesellschaften sprechen. Deutlich wird auch, dass heute vielfältige und gegensätzliche Vorstellungen vom Mann-Sein und Frau-Sein nebeneinander existieren. Zugleich wird immer wieder eine gewisse Orientierungslosigkeit, insbesondere bei jungen Männern, verzeichnet: Diese können und wollen sich nicht mehr an traditionellen Rollenbildern orientieren, haben zugleich aber noch zu wenig alternative Vorbilder die Orientierung bieten. Somit ist das moderne, emanzipatorische Rollenverständnis des Mannes noch nicht vollständig ausgeprägt und gesellschaftlich anerkannt. Der Bedarf an Jungenarbeit, die ihnen die Entwicklung eines zeitgemäßen Rollenverständnisses ermöglicht und Ambivalenzen zwischen traditionellen und modernen Männlichkeitsvorstellungen und Familienorientierung aufarbeitet, wird deutlich. (Vgl. Buchner et al. 2001, S.53; Wippermann 2014, S.137, 160) Der Fokus der Präventionsprogramme auf die Reflexion und Aufarbeitung von Genderrollen hat demnach durchaus noch seine Berechtigung. (Vgl. Bell und Naugle 2008, S.1097; Burelomova et al. 2018, S.131; McPhail et al. 2007, S.818; Rothman 2018, S.36) Trotz positiver Aspekte muss

angemerkt werden, dass (historische) feministische Ansätze weder alle Formen von Partnergewalt noch Gewalt von Frauen gegen Männer und auch nicht Partnergewalt in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften erklären können. Weiter wird die Vielfalt an Risikofaktoren nicht beachtet. Dadurch wirken diese Theorien, insbesondere mit Blick auf die verschiedenen Formen von Partnergewalt, eindimensional.

Diese Kritik entging feministischen Fachkräften und Forscher*innen nicht und der Fokus feministischer Analysen, Studien und Theorien hat sich etwas vom Geschlecht als wichtigste Kategorie gelöst und sich für weitere Faktoren geöffnet. So wurde der Zusammenhang zwischen Geschlecht und anderen unterdrückenden Kategorien, wie Ethnie, Klassenzugehörigkeit, Nationalität, sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung etc. wahrgenommen. Weiter wurde Gewalt in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften anerkannt und in Literatur und Programme aufgenommen. (Vgl. McPhail et al. 2007, S.818f) Eines der ersten feministischen Modelle, welches die Multifaktorialität von geschlechtsspezifischer Gewalt aufgriff, war das ökologische Modell von Heise (1998), das den Zusammenhang zwischen persönlichen, situationellen und soziokulturellen Faktoren hervorhob (vgl. McPhail et al. 2007, S.819). Das rezentere Integrative Feministische Modell (IFM) eines Forscher*innenteams aus den USA wurde zusammen mit Fachkräften aus der Praxis entwickelt und versucht Kritikpunkte, neue Studienerkenntnisse und alternative Theorien in feministische Ansätze zu integrieren. So bezieht das IFM Gewalt gegen Männer und Gewalt in gleichgeschlechtlichen Partnerschaften, ebenso wie alternative Erklärungsansätze ein. Die Puzzleform des Modells (s. Anhang 2) soll verdeutlichen, dass weitere Faktoren integriert werden können, wenn sie in ihrer grundlegenden Ausgestaltung hineinpassen. Trotz Erweiterungen zeichnet sich das IFM weiterhin dadurch aus, dass es die Ursache von Partnergewalt in der Geschlechterungleichheit und -unterdrückung (sowie anderen Formen der Unterdrückung) sieht. Die feministische Ideologie bleibt demnach das Kernstück des Modells, während die anderen Teile die Möglichkeit bieten sollen, auch andere Formen von Partnergewalt zu erfassen. Des Weiteren hat man sich im IFM für ein dichotomes Verständnis von Gewalt entschieden: Gewalttätigkeit gehöre zwar zum natürlichen Reaktions- und Verhaltensrepertoire des Menschen, könne aber durch Lernprozesse und Sozialisation verlernt/unterdrückt oder verstärkt werden. Das IFM soll mit seinen verschiedenen Puzzleteilen Fachkräften der Praxis, welche Schwierigkeiten damit haben ihre feministische Haltung mit anderen Erklärungsmodellen zu vereinbaren, eine Lösung bieten. Insgesamt soll dieses Modell

Feminist*innen dazu anregen, sich mit anderen Erklärungsmodellen auseinander zu setzen und gleichzeitig dazu beitragen, dass die Bedeutung des Geschlechts bei Gewalt in Paarbeziehungen nicht banalisiert und missachtet wird. (Vgl. McPhail et al. 2007, S.825-833f) Trotzdem kann kritisiert werden, dass alternative Erklärungsansätze nur wenig Platz im Modell haben und die Gewichtung zwischen dem feministischen Ansatz und den Alternativen recht ungleich ausfällt. Das Modell zeigt zugleich die Entwicklung auf, die auch im feministischen Bereich stattfindet: Das IFM macht einen wichtigen Schritt in die Beachtung verschiedener Formen von Partnergewalt. Obgleich die Meinungen divergieren können, ob das Geschlecht und patriarchale Strukturen in den Mittelpunkt der Erklärung von Gewalt in Partnerschaften gestellt werden sollte oder nicht, darf nicht vergessen werden, dass das Geschlecht immer noch zu den stärksten Prädiktoren für eine Viktimisierung oder Täterschaft gilt. Diese Kategorie darf deshalb weder ausgeschlossen noch als alleinige bedeutsame Variable beachtet werden.

Da folgend weitere mehrdimensionale Modelle vorgeschlagen werden, die Partnergewalt neutraler und detaillierter erklären können, und sich in dieser Arbeit gegen eine „traditionell“ feministische Haltung in Präventionsmaßnahmen an Sekundarschulen ausgesprochen wurde, soll an dieser Stelle nicht näher auf das Modell eingegangen werden.

Insgesamt stellt sich bei soziokulturellen Theorien die Frage, ob das Ausgleichen bestehender (männerbegünstigender) asymmetrischer Machtkonstellationen (s. z. B. aktueller Gender Pay Gap, Care Gap oder Pension Gap In: BMFSFJ 2018) Gewalt in Familien tatsächlich reduzieren kann. Im Sinne der ressourcentheoretischen Ansätze müsste erstmal mit einem Anstieg von Gewalt gerechnet werden (als Reaktion auf die nun nicht mehr übergeordnete Stellung). Nach der feministischen Auffassung müsste mit einem Rückgang der Gewalt gerechnet werden (da die Frau eine stärkere Position hat und somit weniger abhängig ist und dominiert werden kann). Unabhängig davon, was eintritt: Das Geschlecht kann niemals als alleinigen, ausschlaggebenden Punkt für Partnergewalt angesehen werden, da immer noch die meisten Frauen keine Opfer und die meisten Männer keine Täter Häuslicher Gewalt sind.

3.2.8. Eingrenzungen

Ein weiterer Versuch zur Erklärung von Partnergewalt, mündete in sozioökologischen Modellen, die das Geschlecht als eines vieler relevanter Faktoren mit einbezogen. Ein besonders populäres Modell, das auch in den letzten Jahren vermehrt zur Erklärung

von Gewalt in Partnerschaften verwendet und weiterentwickelt wurde, ist das sozioökologische Modell, auch genannt *Ökosystemischer Ansatz*, von Urie Bronfenbrenner. Dieses Modell wurde bereits 1998 von Heise und später von der WHO im Weltbericht zur Gewalt und Gesundheit angepasst und verwendet (vgl. WHO 2002, S.13, Rothman 2018, S.41). Auf diese verschachtelten Mehr-Ebenen-Modelle soll nicht näher eingegangen werden, da ähnliche, jedoch weitaus detailliertere Modelle von Suhling und Greve sowie Bell und Naugle existieren, welche die zu beachtenden Faktoren ausführlicher aufgreifen.

Weitere erwähnenswerte, jedoch in dieser Arbeit ausgeklammerte Theorien, bilden die Hintergrund-Situationelle-Faktoren Theorien, wie etwa das in den neunziger Jahren von Riggs und O’Leary entwickelte „background/situational model“ zur Erklärung von Partnergewalt-Täterschaft. Das Modell galt damals als besonders innovativ da es, anders als bisher, mehrere Faktoren (situationelle und Hintergrundfaktoren) für die Entstehung von Gewalt in Partnerschaften berücksichtigte. Zum ersten Mal wurde zudem explizit auf die Bedeutung der Situation selbst, in der es zu gewalttätigem Verhalten kommt, verwiesen. (Vgl. Burelomova et al. 2018, S.134, Rothman 2018, S.34). Die Grundideen dieser Theorien werden auch in Suhling und Greves sowie Bell und Naugles Modellen aufgegriffen und deshalb nicht weiter vertieft.

3.2.9. Sozialkonstruktivistische Theorien

Es gibt Ansätze, die sich mit Genderdifferenzen auseinandersetzen, ohne dabei primär Gewalt in Paarbeziehungen im Blick zu haben. Das Geschlecht als Risikofaktor wirft unweigerlich die Frage nach der Entstehung von Differenzen zwischen den Geschlechtern auf. Diese Frage ist wichtig, um u. a. verstehen zu können, wie auf die Entstehung von Geschlechterrollen, -bildern und -stereotypen gezielt eingewirkt werden kann. Eines der bekanntesten Konzepte sozialkonstruktivistischer Prozesse ist das *Doing Gender*, auf das folgend näher eingegangen werden soll.

Genderunterschiede im Verhalten zwischen Mädchen und Jungen¹⁴ tauchen bereits sehr früh auf, weshalb oftmals die Überzeugung existiert, sie seien biologische Ursprungs (vgl. Gahleitner 2007, S.62f). Typisch männliches und weibliches Verhalten wird dann mit geschlechtsgebundenen Fortpflanzungsfunktionen, Lebensaufgaben und die evolutionäre Aneignung gewisser Kompetenzen erklärt. Die empirische Bestätigung solcher Theorien ist sehr gering, weshalb sie spekulativ und

¹⁴ Queers und Transgender können aufgrund mangelnder Datenlage nicht berücksichtigt werden

zugleich unwiderlegbar bleiben (vgl. Gahleitner 2007, S.63). Hagemann-White merkt hierzu an, es gäbe keine biologisch angelegte Verhaltenstendenz – einschließlich des Selbsterhaltungstriebes – die nicht aus kulturellen Gründen überwunden werden könne (vgl. Hagemann-White 1984 In: Gahleitner 2007, S.63). Diese Annahme sieht sich bereits dadurch bestätigt, dass die Mehrheit der Männer und Frauen „primitive“ Verhaltensweisen und Emotionen kontrollieren und sozial angemessen bewältigen können. Dadurch, dass das soziale Geschlecht (Gender) von Menschen v. a. als naturbedingt erfahren wird, fällt es vielen schwer zu erkennen, dass Geschlecht kein Schicksal, sondern ein Konstrukt ist (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S.147). Bei sozialkonstruktivistischen Theorien geht man davon aus, dass die Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität (also Gender) fortlaufende Herstellungsprozesse sind, die in nahezu jeder menschlichen Aktivität und in unterschiedlichen Institutionen ablaufen. (Vgl. Gildemeister 2008b, S.137f) Es ist eben dieser Konstruktionsprozess des sozialen Geschlechts, der in den Sozialwissenschaften als *Doing Gender* bezeichnet wird.

„Das Konzept des „Doing Gender“ lehnt die Vorstellung von Geschlecht als einer starren, natürlichen Eigenschaft ab und sieht Gender – in Abgrenzung von Sex und Sex-Category – als soziale Konstruktion von Geschlecht durch intersubjektive Bestätigungs- und Anpassungsmuster.“ (zit. Gruner und Janich 2018, S.17)

Das Konzept des Doing Gender befasst sich demnach weniger mit dem Geschlecht an sich, als vielmehr mit den sozialen Prozessen, in denen das soziale Geschlecht hervorgebracht und reproduziert wird. Populär wurde Doing Gender im Rahmen der Gleichstellungsdebatte, in der soziale Ungleichheit nicht mehr als Folge biologischer Differenzen, sondern als Folge soziokultureller Normierungen und Sozialisationsprozesse gesehen wurde: Die Diskriminierung von Frauen wurde nicht mehr mit dem Argument der „Natur der Frau“ legitimiert. Während die Gendernormen einer Gesellschaft wandelbar wurden, blieb die grundlegende Teilung der Gesellschaft in Frauen und Männer (und nun Divers*) bestehen. (Vgl. Gildemeister 2008a, S.167) Beim Doing Gender geht man davon aus, dass das Rollenverständnis, das Verhalten und die Überzeugungen einer Person in der lebenslangen Sozialisation konstruiert werden. Die Kontexte und Räume der Sozialisation werden ihrerseits von gesellschaftlich vorherrschenden Geschlechterverhältnissen geprägt (etwa durch die Arbeitsteilung, die Rollenverteilung in der Familie, als typisch männlich/weiblich angesehene Berufe etc.) (vgl. Gahleitner 2007, S.63). Geschlechtstypisches Verhalten

nehmen Menschen schließlich nicht einmalig, sondern immer wieder situativ als Rolle ein und „spielen“ es, das ganze Leben über. So zeigt sich etwa, dass sich Männer in reinen Männergruppen weniger von Frauen in reinen Frauengruppen unterscheiden, als sich Männer und Frauen in gemischten Gruppen voneinander unterscheiden. Personen des anderen Geschlechts rufen demnach geschlechtsspezifische Reaktionen hervor: Das Doing Gender findet tagtäglich in menschlichen Interaktionen statt. Das Selbstkonzept von Menschen wird von Modellen, Erwartungen und Interpretationen wichtiger Beziehungspersonen, wie auch von Geschwistern, Peers und Medien beeinflusst, die ihrerseits alle von kulturellen Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen geprägt sind. (Vgl. Gahleitner 2007, S.62f)

Wie bei lerntheoretischen Modellen auch, nimmt man beim Doing Gender die Idee der Prägung durch die Umwelt auf: In Sozialisationsinstanzen werden Kinder und Jugendliche mit Persönlichkeitsmerkmalen, Rollenverteilungen und Verhaltensweisen von Vorbildern konfrontiert, die sie sich mit der Zeit aneignen. Je nach Geschlecht wird zudem unterschiedliches Verhalten gefördert, erwartet und belohnt/sanktioniert. Bereits als Kleinkinder werden Jungen und Mädchen im Alltag geschlechtsbezogen unterschiedlich behandelt: Sie erhalten unterschiedliche Namen, werden anders gekleidet und frisiert, wegen anderen Verhaltensmustern zurechtgewiesen und unterschiedlich angesprochen. Besonders deutlich wird das geschlechtsbezogene Verhalten von Eltern in den sog. Baby X Experimenten: Diese belegen immer wieder, dass bereits Säuglinge je nach Geschlecht eher taktil oder verbal stimuliert, motorisch oder kognitiv gefördert und mit anderen Spielzeugen beschäftigt werden. Weiter wird kindliches Verhalten geschlechtsabhängig unterschiedlich interpretiert (z. B. Weinen bei Jungen als Ärger und bei Mädchen als Angst). (Vgl. z. B. Seavey et al. 1975; Condry und Condry 1976; Smith und Lloyd 1978; WDR 2018) Die im Umgang mit Kindern/Jugendlichen direkt und indirekt geschlechtsabhängig vermittelten Werte, Verhaltensweisen, Erwartungen und Rollenbilder unterscheiden halten Genderstereotype am Leben. So stellt Lenz fest, dass Jungen immer noch Stärke und Dominanz vermittelt wird, während Schwäche, Verletzbarkeit und Bedürftigkeit ausgeblendet werden (vgl. Lenz 2007, S.43). Was von dem einen Geschlecht erwartet würde, bliebe dem anderen dabei versagt, so Gahleitner: “Men are supposed to be masculine, women are supposed to be feminine, and neither sex is supposed to be much like the other.” (zit. Bem S. L. 1975, S.59 In Gahleitner S.62)

Wie folgend auch bei den Handlungsbedarfen aufgezeigt wird, kann geschlechtsdivergierendes Verhalten seitens der Eltern, aber auch Erzieher*innen und Fachkräfte an Schulen stereotypisches Verhalten verstärken und somit auch den Umgang mit Emotionen wie Wut und Aggression maßgeblich beeinflussen.

Fazit: Männlichkeit und Weiblichkeit sind Zuschreibungen, welche von der Umgebung an den einzelnen Menschen herangetragen und anschließend angeeignet werden. Es ist eben dieses „Geschlechter-Machen“ welches die Genderdifferenzen, existierenden Stereotype und eben auch zu einem gewissen Teil die zu beobachtenden Tendenzen bei Gewalt in Paarbeziehungen erklären können (z. B. dominantes also mehrheitlich männliches Verhalten) (Vgl. Gahleitner 2007, S.62f) Ebenso ist das Verhalten von Männern bzw. Frauen in krisenhaften Lebenssituationen nicht angeboren oder biologisch vorgegeben, sondern Resultat geschlechtsspezifischer Sozialisation. Das soziale Geschlecht ist in ständiger Konstruktion, was bedeutet, dass es zugleich auch die Geschlechterverhältnisse sind. Diese Erkenntnis ist besonders wichtig mit Blick auf die Veränderbarkeit der Verhältnisse und Gewaltproblematik sowie die Sinnhaftigkeit der Präventionsangebote. Deutlich wird, dass das Verhalten von Eltern, wie auch von Fachkräften, Bezugspersonen und Rollenvorbildern eine prägende Wirkung auf Kinder und Jugendliche hat: Genderkompetenz, Selbstreflexion und Gendersensibilität sind insb. bei Fachkräften absolut notwendig, um geschlechtsspezifische, einengende Sozialisationsprozesse zu vermeiden. Dadurch, dass das eigene Rollenverständnis stets neu konstruiert wird bleibt es auch wandelbar. Das Aufarbeiten und Aufbrechen traditioneller Genderrollen kann demnach durchaus an Sekundarschulen mit den richtigen Ansätzen gelingen (etwa mit Doing Gender/Gender Mainstreaming an Schulen).

3.2.10. Kriminologische Ansätze

Kriminologische Theorien und Modelle liefern einen wichtigen Beitrag im Verständnis allgemeiner Gewalttätigkeit und Delinquenz. Aktuell werden hier multifaktorielle und mehrdimensionale Modelle verwendet, die eine Vielzahl an Risiko- und Schutzfaktoren sowie situationellen und kontextbezogenen Faktoren auf Mikro-, Makro- und Mesoebene einbeziehen. Obgleich diese Modelle allgemeine Kriminalität und Gewalttätigkeit aufgreifen, zeigt sich, dass sie sich auch zur Erklärung von Partnergewalt eignen. Zwei Ansätze werden in diese Arbeit näher beleuchtet: Der Ansatz von Finkelhor und Asdigian, welche sich mit „Lifestyle-routine activities theories“ beschäftigt haben und daraus die „Zielkongruenz-Theorie“

(„target congruence“) entwickelten und das Modell von Suhling und Greve, das die Hintergründe von gewalttätigem Verhalten erklären vermag. Das Modell von Suhling und Greve wird jedoch erst unter dem Punkt 3.2.11-B näher beleuchtet.

Finkelhor und Asdigian haben sich mit Viktimisierungsprozessen beschäftigt und die sog. „Lifestyle-routine activities theories“ kritisiert. Diese Theorien beschäftigen sich mit Opportunitäten, die zur Viktimisierung führen können, also mit Möglichkeiten, Opfer einer Gewalttat zu werden. Sie gehen etwa davon aus, dass alltägliche Routinen und routiniertes Verhalten das Risiko für eine Viktimisierung steigern. Bezogen auf Partnergewaltprävention dachten Befürworter*innen, das Studieren der Routinen und Gewaltmuster in Partnerschaften und deren Veränderung könnten Partnergewalt reduzieren. Finkelhor und Asdigian kritisierten, dass diese Idee keinesfalls auf alle Gewaltformen anwendbar sei, da bspw. sexueller Missbrauch in der Kindheit nicht eine Folge des Lebensstils oder der Routinen von Kindern sei, sondern vielmehr auf die Eignung oder Attraktivität von Kindern als Ziel für die Täter*innen zurückzuführen sei. (Vgl. Rothman 2018, S.37; Finkelhor und Asdigian In: Sween und Reynolds 2017, S.61ff) Weiter kritisierten Finkelhor und Asdigian, dass die in diesen Theorien als risikosteigernde angesehen Variable „Zeit, welche außerhalb des Hauses verbracht wird“ gerade bei Gewalt in Paarbeziehungen nicht angewandt werden kann: Hier steigere gerade die Zeit, die Zuhause verbracht werde, das Risiko, Gewalt zu erfahren (vgl. Sween und Reynolds 2017, S.63). Das zeigen auch aktuelle Berichterstattungen zu Häuslicher Gewalt, welche einen Anstieg an Gewalt in Paarbeziehungen und Familien seit dem Beginn der Covid-19-Pandemie und der Ausgangsbeschränkungen festhalten und antizipieren (vgl. z. B. Luxemburger Wort 2020; ouest-france 2020; RTBF 2020; Tagesspiegel 2020). Finkelhor und Asdigian entwickelten im Gegenzug die Zielkongruenz-Theorie („target congruence“), welche zwar Partnergewalt nicht als Ganzes erklären kann, aber wichtige Impulse für Präventionsmaßnahmen bietet. Ziel der Theorie war es, den Prozess der Viktimisierung und die Dynamik der Zieleignung zu erklären. Finkelhor und Asdigian gehen davon aus, dass Opfer gewisse Merkmale aufweisen, welche sie für Täter*innen besonders anziehend wirken lässt. Bewusst wählten sie den Begriff „Zielkongruenz“ und nicht „Attraktivität“, um zu verdeutlichen, dass die Veranlagungen, Neigungen und Reaktionen der Täter*innen nicht im Zusammenhang mit tatsächlichen Provokationen seitens der Opfer stehen. In Anbetracht der Risikofaktoren kann man tatsächlich davon ausgehen, dass Gewalt in der Partnerschaft eher Menschen betrifft,

die selber Gewalt erfahren haben, mit traditionellen, stereotypen Rollenvorbildern aufgewachsen sind, sozial isoliert sind, Schwierigkeiten haben Grenzen zu setzen oder ein geringes Selbstwertgefühl aufweisen. Obgleich auf die Unmöglichkeit verwiesen werden muss klare Opfertypologien bei Partnergewalt zu identifizieren, gibt es Merkmale, die eine gewisse Person, im Vergleich zu anderen, interessanter auf Täter*innen wirken lassen. Ausschlaggebender ist bei Partnergewalt jedoch, inwiefern sich (potenzielle) Opfer zur Wehr setzen oder bei Anzeichen die Beziehung eingehen, fortsetzen oder beenden. Für Präventionsangebote kann die Beachtung von Viktimisierungsprozessen durchaus nützlich sein, etwa um gezielt Schutzfaktoren zu stärken oder um mit Mehrfach-Betroffenen Muster aufzuarbeiten. Theorien, welche Opfer in den Fokus nehmen, müssen jedoch mit Bedacht verwendet werden, da das Risiko besteht, die Verantwortung zur Veränderung ausschließlich auf Opfer/Gefährdete zu übertragen, während das Problem an sich nicht gelöst wird.

3.2.11. Mehr-Ebenen-Modelle

Mehr-Ebenen-Modelle basieren auf der Annahme, dass Gewalt niemals nur eine Ursache hat oder nur von einem Faktor beeinflusst wird: Damit jemand gewalttätig handelt, müssen zahlreiche Faktoren zusammenwirken. Gewalterfahrung in der Kindheit, stereotype Rollenbilder oder das Geschlecht stellen zwar Risikofaktoren für Partnergewalt dar, reichen allein aber nicht zur Erklärung von Partnergewalt aus, da die meisten später nicht zu Gewalttäter*innen/Opfern in ihren Beziehungen werden. Die Stärke multifaktorieller Modelle steckt in ihrer Vielschichtigkeit und Möglichkeit, verschiedene Erklärungen, sowie Wechselwirkungen zwischen den Faktoren zu berücksichtigen. Folgend sollen zwei Modelle präsentiert werden, welche eine gute Übersicht über das Zusammenwirken mehrerer Faktoren bieten. Während sich das Modell A) von Bell und Naugle speziell auf Partnergewalt ausrichtet, bietet das Modell B) von Suhling und Greve eine bessere Übersicht über das Zusammenwirken und die Wechselwirkungen verschiedener Faktoren.

A) “Intimate Partner Violence Contextual Framework” nach Bell und Naugle

Bell und Naugle kritisierten bisherige Modelle als unvollständig und schlugen einen Rahmen vor, der alle Variablen, welche eng mit Partnergewalt-Täterschaft in Verbindung stehen, zusammenbringen und bisherige Theorien und Erkenntnisse integrieren sollte. So entstand das integrative Rahmenmodell (s. Abb. 8), welches

distale¹⁵, statische und proximale¹⁶ Faktoren, Motivationsfaktoren, das zur Verfügung stehende Verhaltensrepertoire, diskriminierende Stimuli (z. B. Umweltsignale/Anhaltspunkte), Normen, Regeln und Konsequenzen von Partnergewalt mit einbezieht.

Abb.8: Intimate Partner Violence Contextual Framework (Bell und Naugle 2008, S.1102)

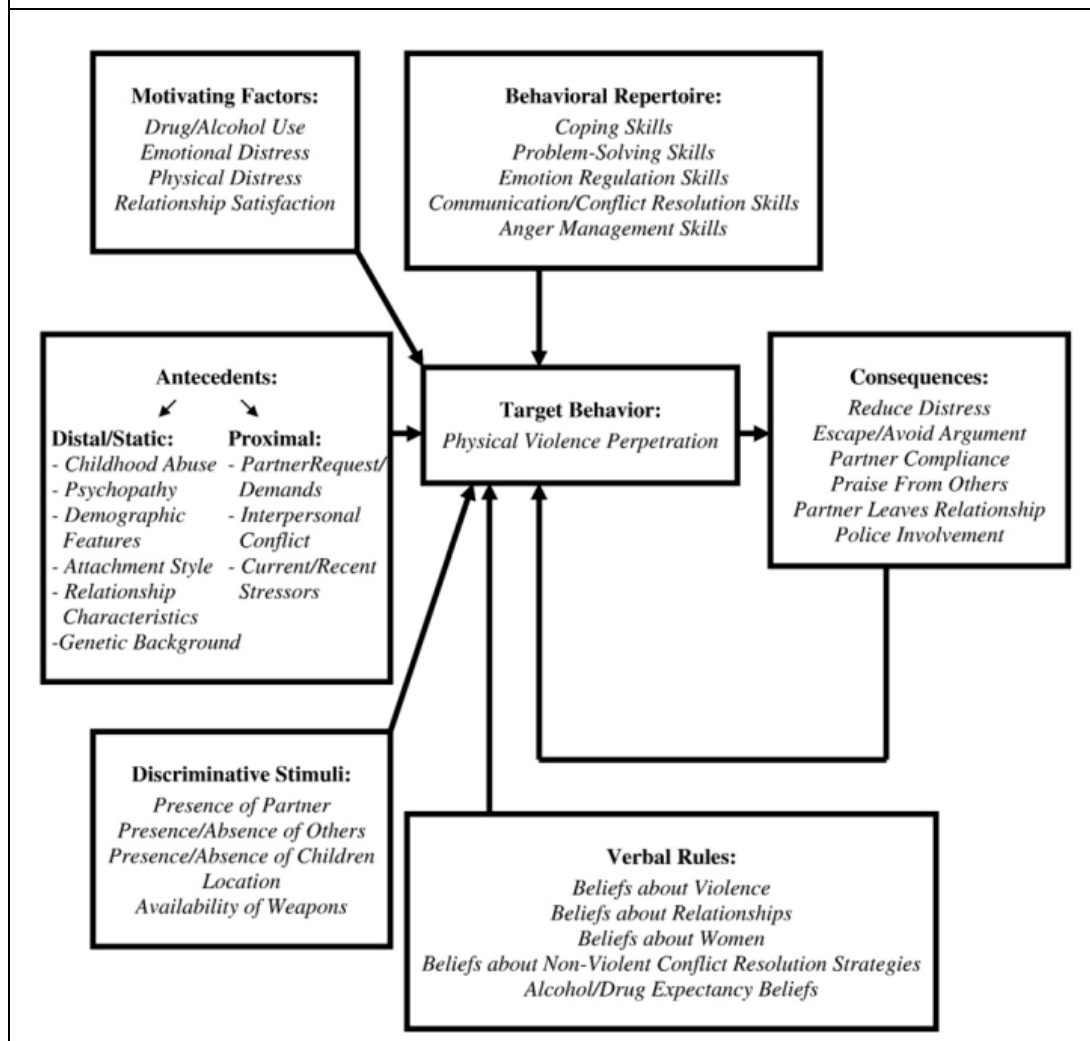


Abbildung 8 fasst alle relevanten Faktoren und Dimensionen in der Entstehung von Täterschaft bei Gewalt in Paarbeziehungen zusammen. Hierzu zählen (von oben links nach unten rechts): Motivationale Faktoren, das Verhaltensrepertoire, Vorerfahrungen, das Zielverhalten, Konsequenzen, diskriminierende Stimuli und verbale Gesetze. In jeder Kategorie befinden sich nochmals Faktoren, die, je nach Fall, relevant für die Erklärung der Täterschaft sein können.

¹⁵ Distal: länger zurück liegende Faktoren (Duden 2020: lateinisch distare = Distanz; weiter von der Körpermitte bzw. vom Herzen entfernt liegend)

¹⁶ Proximal: kurz vor Ausbruch der Gewalt bedeutsame Faktoren (Duden 2020: lateinisch proximus = der nächste; dem zentralen Teil eines Körpergliedes bzw. der Körpermitte zu gelegen)

Laut Bell und Naugle ist die Kategorisierung nicht abgeschlossen und soll mithilfe zukünftiger Studien vervollständigt werden. Des Weiteren soll sie Forscher*innen anregen, Wechselwirkungen und Zusammenhänge zwischen Kategorien zu erforschen. (Vgl. Bell und Naugle 2008, S.1101) Das Modell verdeutlicht, wie hilfreich multifaktorielle Ansätze für das Verständnis komplexer sozialer Phänomene sind: Nur durch die Beachtung mehrerer Faktoren und deren Zusammenwirkens kann Partnergewalt, in all ihren Formen, erklärt und vielfältige Ansatzpunkte für Präventionsmaßnahmen erkannt werden. Für die Präventionsarbeit bedeutet dies jedoch auch, dass nur ganzheitliche Ansätze, welche mehrere Risikofaktoren anvisieren, effektiv etwas gegen Partnergewalt erreichen können. Ein besonderer Vorteil von Bells und Naugles Modell ist die Offenheit zur Integration neuer, auch sich widersprechender Erkenntnisse. Weiter ermöglicht es, verschiedene Kombinationen von Variablen zu identifizieren, die jeweils zusammen das Risiko für eine Täterschaft erhöhen könnten. (Vgl. Bell und Naugle 2008, S.1102) Auch wenn dieses Modell eine Vielzahl an Risikofaktoren aufgreift, können nur diejenigen in schulischen Präventionsmaßnahmen ins Visier genommen werden, die eine gewisse Veränderungsoffenheit aufweisen.

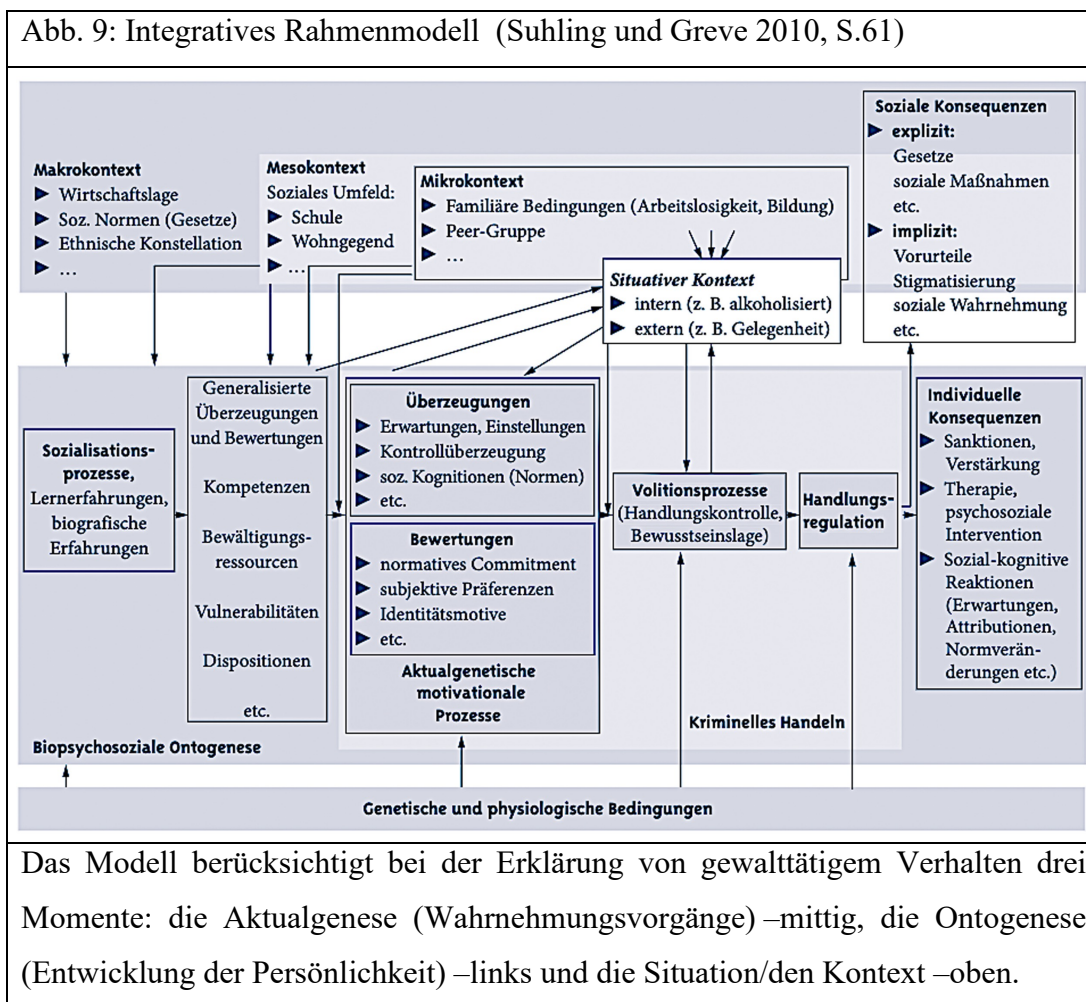
B) Das Integrative Rahmenmodell nach Suhling und Greve

Im Gegensatz zu Finkelhor und Asdigian, haben sich Suhling und Greve im Bereich der kriminologischen Theorien mit Entstehungsmodellen zu Täterschaften beschäftigt. Ihr Integratives Rahmenmodell ist zwar nicht auf Partnergewalt bezogen, greift jedoch beinahe alle bisher angeführten Ansätze und Erklärungen auf und bietet somit eine Übersicht über viele der zu berücksichtigenden Faktoren bei Partnergewalt. Weiter vermag es, besser als das Modell von Bell und Naugle, Wechselwirkungen zwischen den Faktoren sowie die Relevanz politischer, kultureller und sozialer Gegebenheiten zu verdeutlichen. Es ist zudem eines der wenigen Modelle das neben dem background/situational model von Riggs und O'Leary (s. Burelomova et al. 2018, S.134, Rothman 2018, S.34) die Bedeutung situationeller Faktoren berücksichtigt.

Das integrative Rahmenmodell (s. Abb. 9) stellt kriminelles/antisoziales Verhalten in den Mittelpunkt und fasst bisherige Erkenntnisse zu Ursachen, Bedingungen und Hintergründen von kriminell Verhalten zusammen, die größtenteils auch auf Partnergewalt appliziert werden können. Das Besondere am Integrativen Rahmenmodell ist die hervorgehobene Wechselwirkung zwischen verschiedenen

biologischen, individuellen und sozialen Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen. Dadurch wird deutlich, dass (Partner)Gewalt nicht mithilfe kausaler Ursache-Wirkung-Zusammenhängen erklärt werden kann. Besonders gut eignet sich das Modell als Grundlage für Gespräche und Klärungsversuche mit Täter*innen von Partnergewalt: Je nach Form und Fall von Partnergewalt fließen andere Faktoren in die Entstehung von Partnergewalt rein, die es gemeinsam zu erforschen und aufzuarbeiten gilt: Der/die Klient*in bleibt Experte seiner/ihrer Lebenswelt und kann am besten Auslöser und Hintergründe benennen. Suhling und Greve liefern mit diesem Modell nicht nur einen wichtigen Beitrag für die Kriminalpsychologie, sondern auch für die sozialpädagogische, systemische Praxis.

Abb. 9: Integratives Rahmenmodell (Suhling und Greve 2010, S.61)



Suhling und Greve sehen menschliches Handeln immer als Resultat höchst komplexer Wechselwirkungen im Inneren des Menschen sowie zwischen dem Menschen und der Umwelt an. Um gewalttätiges Verhalten verstehen zu können, brauche es Wissen über 1) den Menschen, der gehandelt hat, 2) den Kontext, in dem gehandelt wurde und 3) die Prozesse, die das Verhalten hervorgebracht haben. (Vgl. Suhling und Greve 2010,

S.52) Die Veränderung auch nur einer der im Modell festgehaltenen Bedingungen, kann das Verhalten des Individuums maßgeblich beeinflussen, sodass dieses in anderer Form, zu einem anderen Zeitpunkt oder gar nicht auftritt (vgl. Suhling und Greve 2010, S.60). Im Zentrum des Modells steht die kriminelle Handlung selbst (und nicht, wie oft üblich, das Individuum), die beeinflusst wird von:

- individuellen Faktoren: Haltungen, Überzeugungen und Bewertungsprozesse
- situationellen/kontextuellen Faktoren wie geltenden Gesetzen, persönlicher Zustand (Substanzeinfluss, Stress etc.), Gelegenheiten
- biologischen Faktoren: Statur, Genetik, neuronale/hormonale Dysfunktionen

Folgend soll das Modell beispielhaft auf Partnergewalt angewandt werden.

Die Analyse der **Aktualgenese** liefert eine Erklärung dafür, **warum** sich eine gewisse Person für gewalttätiges Verhalten entscheidet. Hier spielt zum einen die Motivation/Absicht eine Rolle, heißt die mit der Handlung beabsichtigten Ziele und Wirkungen, wie auch die Bewertung dieser Erwartungen (wie werden Konsequenzen/Folgen bewertet) (vgl. Suhling und Greve 2010, S.53). Bei Partnergewalt kann die Absicht hinter dem Verhalten entweder die Durchsetzung der eigenen Meinung, wie auch das Einstehen für eigene Bedürfnisse oder etwa die Herstellung eines ungleichen Machtverhältnisses sein (um sich stärker, mächtiger, selbstsicherer zu fühlen und das Gefühl der Kontrolle zu haben). Wie die Folgen des Handelns bewertet werden, hängt wiederum von eigenen Überzeugungen ab. Somit steuern die Einstellungen einer Person (ihre Werte, Überzeugungen, Prioritäten und sozialen Wahrnehmungen) wesentlich ihr Handeln (vgl. Suhling und Greve 2010, S.54). Dies erklärt, warum traditionelle Geschlechterrollen oder gewaltbejahende Selbstkonzepte das Risiko für Gewaltverhalten steigern. Für die Prävention bedeutet dies: Wenn gewisses Verhalten in der Gesellschaft verhindert werden soll, müssen die Einstellungen und Haltungen, die zu diesem Verhalten führen, verändert werden.

Neben der Motivation spielt auch die Volition¹⁷ eine wesentliche Rolle bei der Klärung des Warums, denn sie beantwortet die Frage, warum eine gewisse Person etwas getan, und nicht doch unterlassen hat. Heute geht man davon aus, dass Menschen in der Lage sind, dem Anreiz und der Versuchung schädigenden Verhaltens zu widerstehen, jedoch ist unklar, inwiefern die Volition tatsächlich in der eigenen

¹⁷ Volition: (Synonym: Willenskraft, Selbstregulierung oder Umsetzungskompetenz) meint die Fähigkeit, Motive, Gedanken, Gefühle, Impulse und Handlungen so zu steuern, dass Ziele auf eine effiziente Art und Weise erreicht werden. Dieser Prozess der Selbststeuerung erfordert die Überwindung von inneren und äußeren Widerständen wie zum Beispiel Unlustgefühlen oder Ablenkungen durch Willenskraft. (Vgl. Pelz 2017, S.106)

Hand liegt. Die Volition kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und hängt von der Einsichts- und Steuerungsfähigkeit einer Person ab. Persönliche Kompetenzen sind hierbei also gefragt. Fest steht, dass die konkrete Planung von Handlungsschritten und alternativen Handlungsweisen helfen kann, unerwünschtes Verhalten abzulegen (oder gewünschtes anzueignen). (Vgl. Suhling und Greve 2010, S.55f) Bei Partnergewalt könnte dies bspw. die konkrete Überlegung sein, was man machen kann, wenn der Stress- oder Wutpegel steigt damit Gewaltausbrüche vermieden werden. Das Modell ist auch auf psychische Partnergewalt anwendbar: So stellt sich die Frage, was das beabsichtigte Ziel dieser Gewaltform ist (z. B. eine Person demütigen und degradieren, um sich besser zu fühlen). Die Bewertung, wie auch die Absicht der Handlung hängen auch bei psychischer Gewalt mit persönlichen Einstellungen zusammen (warum macht einem das erzeugte Leid nichts aus? Warum will man degradieren?). Die Volition spielt bei dieser Gewaltform dahingehend eine Rolle, als dass etwa die Absicht zur Änderung nicht gelingt.

Die Aktualgenese, heißt die Beschreibung der Handlung und das Wissen um die handlungsleitenden Motive, reicht jedoch nicht aus, um Gewaltverhalten vollständig zu erklären. So stellt sich noch die Frage, wie die Einstellungen und Haltungen einer Person entstehen aber vor allem auch, warum **diese Person**, und eine andere nicht, gewalttätig handelt (vgl. Suhling und Greve 2010, S.56).

Bereits bei der Aktualgenese wird deutlich, dass jeder Mensch mit anderen Einstellungen, Zielen und Absichten handelt, sowie unterschiedliche Handlungssteuerungskompetenzen aufweist. Jeder kommt demnach mit anderen Voraussetzungen in eine gewisse Situation. Die **Ontogenese** geht verstärkt auf die Entwicklung der Persönlichkeit ein und berücksichtigt Sozialisationsprozesse, die Menschen in ihren Eigenschaften prägen. Diese Prozesse können bspw. von Gewalterfahrungen geprägt sein und sich im elterlichen Erziehungsstil stark unterscheiden. Weiter spielen aber auch andere Sozialisationsinstanzen, die dort vermittelten Werten und geförderten Kompetenzen eine Rolle. Im Rahmen von Partnergewalt lassen sich hier zahlreiche Risikofaktoren (Gewalterfahrung, mangelnde Förderung von Konfliktlösungskompetenzen, geringe Resilienz und Coping Strategien, traditionelle Wertevermittlung etc.) oder Schutzfaktoren (positive Beziehungen zu Bezugspersonen, Vermittlung egalitärer Werte, Resilienzförderung, Stärkung von Coping Strategien etc.) lokalisieren. Jemand mit stereotypen Rollenbildern, Verlustängsten oder destruktiven Problembewältigungsstrategien wird

in einer Paarbeziehung ein anderes Verhalten und andere Reaktionen an den Tag legen als jemand mit egalitären Rollenvorstellungen, einem gesunden, stabilen Selbstkonzept, konstruktiven Problemlösungsstrategien und emotionaler Stabilität.

Neben der Ontogenese spielen auch der **Kontext** und die **Situation** eine wesentliche Rolle. So stellen sich zwei Fragen: a) In welchem Kontext sind die Sozialisationsprozesse abgelaufen? Und b) In welchem Kontext hat die Person gewalttätig gehandelt? So verdeutlichen Suhling und Greve: Personen, die als aggressiv gelten, reagieren zwar öfter als andere auf aggressive/gewalttätige Weise, doch auch sie sind es in den meisten Situationen nicht (vgl. Suhling und Greve 2010, S.58).

Zu Frage a): Sozialisationsprozesse, Lern- und Lebenserfahrungen werden maßgeblich von Faktoren auf der Makro-, Meso- und Mikroebene beeinflusst. *Makroebene*: Die aktuelle Wirtschaftslage kann den Stress in Familien und Beziehungen reduzieren oder steigern sowie aktuelle Gesetze und Normen die Erziehungsmethoden, vermittelten Werte und Rahmenlehrpläne an Schulen beeinflussen. *Mesoebene*: Wie die Risiko- und Schutzfaktoren von Partnergewalt zeigen, kann das soziale Umfeld nicht nur eine wichtige Kontroll- und Unterstützungsfunktion einnehmen, sondern auch die Sozialisations- und Lernprozesse der Kinder/Jugendlichen beeinflussen. So üben die Schule, wie auch Vereine oder die Nachbarschaft einen wichtigen Einfluss auf Kinder und Jugendliche aus: Sie können Defizite auffangen oder auch verstärken (im Falle einer gewaltgeprägten Nachbarschaft, sexuellen Übergriffe in Vereinen etc.) und als Vorbildfunktion Rollenbilder prägen. *Mikroebene*: Auch im nahen Umfeld (in der Familie oder in Peergroups) kann die Sozialisation von Faktoren wie Arbeitslosigkeit, ungleiche Machtverteilungen, (in)egalitäre Entscheidungsfindungen in der Familie oder gewaltbefürwortende oder -ablehnende Peers beeinflusst werden. Für die Prävention bedeutet dies, dass die Veränderung der Umstände, die gewaltbegünstigende Eigenschaften bei Menschen hervorbringen, die Wahrscheinlichkeit reduzieren kann, dass eine Person gewalttätig wird (vgl. Suhling und Greve 2010, S.57f). An dieser Stelle wird die Bedeutung von Frühinterventionen in gewaltbelasteten Familien deutlich, wie auch die Bedeutung von Auffangmechanismen anderer Sozialisationsinstanzen und sozialer Netzwerke. Des Weiteren werden notwendige Entwicklungen auf politischer, gesellschaftlicher und juristischer Ebene deutlich, welche die Sozialisations- und Lernkontexte, aber auch

die Kosten und somit die Bewertung gewisser Handlungen, prägen können.

Zu Frage b) Bei der Analyse der Situation selbst geht es um die Frage, warum jemand in **dieser Situation** (und nicht in einer anderen) gewalttätig gehandelt hat. Hierfür müssen objektive, situationelle Bedingungen (die für alle Teilnehmenden gleich sind, wie etwa Enge, Raum, Temperatur), wie auch subjektive Wahrnehmungen und Interpretationen der Bedingungen berücksichtigt werden (vgl. Suhling und Greve 2010, S.58f). So können objektive Gegebenheiten einer Situation Personen reizen (bei Familien bspw. räumliche Enge, schreiende Kinder, Konflikte), während subjektive Faktoren (wie Substanzkonsum, Schlafmangel, Essverhalten etc.) nicht nur das Verhalten selbst, sondern auch die Wahrnehmung und Interpretation der Situation verändern sowie negative Persönlichkeitszüge verstärken können. Weiter können auch hier wieder Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene wie familiärer Stress, Druck von Peers, ein gewaltgeprägtes soziales Umfeld, kulturelle Normen/Werte, aktuelle gesellschaftliche Lage oder diskriminierende Gesetze einen Einfluss auf die jeweilige Situation und deren Wahrnehmung/Interpretation haben. Für die Prävention kann dies bedeuten, dass die Veränderung objektiv reizender Faktoren (finanzielle Nöte, beengende Wohnverhältnisse), die Stärkung von Bewältigungskompetenzen bei Stress oder Herausforderungen sowie Sensibilisierungen zu bewusstseinsbeeinflussenden Faktoren eine gewaltreduzierende Wirkung haben könnten.

Biologische Faktoren spielen in allen drei Momenten eine Rolle, da etwa die physische Statur die Wahl des Verhaltens, wie auch die Bewertung der Folgen beeinflussen kann (wie hoch ist das Risiko einer Verletzung?) und neuronale Dysfunktionen die Interpretation einer Situation und die Wahl der Reaktion beeinflussen können.

Fazit: Alle Faktoren stehen in Wechselwirkung zueinander und werden von Faktoren anderer Ebenen des Modells beeinflusst.

„Individuelle biographische Erfahrungen, persönliche Ressourcen und biologische Voraussetzungen, aktuelle Verhaltensoptionen und situationale Bedingungen vor dem Hintergrund des weiteren sozialen Kontextes und der persönlichen Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten in der Aktual- und Ontogenese antisozialen Verhaltens interagieren in vielfältiger Weise“ (zit. Suhling und Greve 2010, S.61)

Suhling und Greve sehen in den Wechselwirkungen der Schlüssel zu überzeugenden Erklärungen von Gewalt (vgl. Suhling und Greve 2010, S.60). Diese komplexe Interaktion bei der Entstehung von Verhalten generell und kriminell Verhalten im

Besonderen mache deutlich, dass es einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge nicht gibt (vgl. Suhling und Greve 2010, S.63).

Nur unter Berücksichtigung aller Faktoren können Fachkräfte ein Verständnis für die Hintergründe und Ursachen des jeweiligen Falles von Gewalt in Paarbeziehungen oder Familien entwickeln, effiziente und konstruktive Unterstützungsmöglichkeiten anbieten und eine gelingende Intervention/Arbeit mit Opfern und Täter*innen bieten. Das Vier-Faktoren-Modell von Finkelhor, das 1984 entwickelt wurde und Voraussetzungen sowie dazugehörige Theorien von Gewalttätigkeit und sexuellem Missbrauch festhält, kann die beiden präsentierten Mehr-Ebenen-Modelle abschließend zusammenfassen:

1. Voraussetzung: Faktoren, die zu einer Prädisposition oder einem Wunsch zur Gewaltausübung führen. Hierzu zählen biologische, psychopathologische und lerntheoretische Erklärungen.
2. Voraussetzung: Faktoren, die interne Hemmschwellen zur Gewaltausübung hemmen, wie Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen, rigide Rollenvorstellungen, unkontrollierter Umgang mit Aggressionen etc.
3. Voraussetzung: Faktoren, welche die sozialen Barrieren reduzieren, wie ungenügend intervenierende gesellschaftliche Kontrollinstanzen, Machtdifferenzen zwischen den Geschlechtern und Generationen, patriarchale gefärbte Gewaltkultur etc.
4. Voraussetzung: Faktoren, welche die Möglichkeit der angegriffenen Person zur Gegenwehr reduzieren, wie Sozialisationsinhalte und -formen, die bspw. Frauen und Kinder in ihrem Wirkungspotenzial entmutigen, körperliche Schwäche etc.

(Vgl. Finkelhor 1984 In: Gahleitner 2007, S.60)

Obwohl Bell und Naugle hervorheben, dass statische und distale Partnergewaltbegünstigende Faktoren nur sehr begrenzt veränderbar sind (vgl. Bell und Naugle 2008, S.1099ff; Rothman 2018, S.34), zeigt Finkelhors Modell, dass die Schule trotzdem einen wichtigen Beitrag zur Prävention leisten kann: sowohl durch den Ausgleich und die Aufarbeitung von Lebens- und Lernerfahrungen in der Kindheit und Jugend, als auch über die Stärkung des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und Handlungsmacht, die Erhöhung sozialer Kontrolle (Sensibilisierung der Fachkräfte und Jugendlichen) und die Aufarbeitung rigider, traditioneller Geschlechterrollen. Näheres dazu wird in Kapitel 3.3. hervorgehoben.

Die Modelle von Suhling und Greve und Bell und Naugle stellen die Täter*innen in den Mittelpunkt, was den oftmals kritisierten Fokus auf Opfer bei Präventionsmaßnahmen löst. Bell und Naugle verdeutlichen jedoch, dass auch opferfokussierte Modelle unterstützende Mittel bei der Aufklärung/Sensibilisierung von (potenziellen) Opfern sein können, da diese dann Signale und Risikofaktoren besser erkennen und früher reagieren können (vgl. Bell und Naugle 2008, S.1105).

3.2.12.Fazit: Theoretische Ansätze und Modelle

Aus allen angeführten theoretischen Ansätzen und Modellen können mehrere Schlussfolgerungen gezogen werden. **Aggression** ist ein natürliches Empfinden, welches nicht zwangsläufig mit Gewalttätigkeit einhergehen muss und auch positive Seiten haben kann: Es ist ein Gefühl, das Menschen aktiv werden lässt, etwa um sich selbst zu schützen. Mithilfe erlernbarer Verhaltensmuster, Bewältigungsstrategien und Selbstregulierungskompetenzen können Aggressionen kontrolliert und in einem positiven und konstruktiven Sinne genutzt werden. **Frustration** kann ein Auslöser für Gewalt sein, jedoch sind durchaus auch konstruktivere, nicht-gewalttätige Reaktionen auf Frustration möglich. Das Beenden von Partnergewalt hängt demnach nicht mit dem Verhindern von Frustration zusammen, sondern mit einem Erlernen von alternativen Bewältigungs- und Selbstregulierungsstrategien. **Persönlichkeitsmerkmale** sind nicht angeboren und sind geschlechtsunabhängig. Die Persönlichkeit wird maßgeblich durch die Sozialisation geprägt, in deren Verlauf individuelle Haltungen, Einstellungen, Reaktionen, geschlechtsgebundene Merkmale/Erwartungen und Persönlichkeitszüge vermittelt werden. Die Persönlichkeit wird als recht stabil angesehen, weshalb radikale, schnelle Veränderungen nicht möglich sind. Präventionsmaßnahmen, welche die Veränderung von Haltungen/Einstellungen und destruktiver Persönlichkeitszüge anvisieren, müssen längerfristig angedacht werden. Dies bestätigt die Annahme, dass kurze Interventionen nur wenig erreichen können. **Männern** liegt kein Trieb zugrunde, der sie zu gewalttätigen Personen werden lässt. Selbst wenn man von dieser keineswegs empirisch belegten Idee überzeugt ist, zeigt sich: Die große Mehrheit der Männer kann diese Triebe „unterdrücken“ und ein gewaltloses Leben führen. Es sind demnach vielmehr Erfahrungen und angelernte Bewältigungsstrategien, Handlungsmuster und Verhaltensrepertorien, die entscheidend sind, ob und wann jemand gewalttätig wird. Die Förderung von **Coping Strategien** und der **Resilienz** kann maßgeblich dazu beitragen, dass Jugendliche und Erwachsene alternative Verhaltens- und Bewältigungsstrategien entwickeln, sich

besser selbstregulieren können, Handlungsmacht außerhalb von Gewaltverhalten zu suchen lernen und eigene Selbstwirksamkeit erfahren, was schließlich Gewaltverhalten reduzieren kann. **Biologische Theorien** können in einigen Fällen, insb. bei situationeller Partnergewalt, eine Erklärung und Lösung bieten (etwa über eine medikamentöse Behandlung). Sie dürfen jedoch nicht pauschal auf alle Gewaltformen und auch nicht inflationär appliziert werden. **Systemische Ansätze** können situationelle Partnergewalt besonders gut erklären, finden jedoch bei anderen die Gefahr, dass Opfer für die Partnergewalt mitverantwortlich gemacht werden. **Feministische Ansätze** haben sich für alternative Erklärungsansätze geöffnet, sehen in Partnergewalt (ebenso wie die WHO und FRA) aber weiterhin eine Form der Gewalt gegen Frauen, die ihren Ursprung hauptsächlich in den Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern hat. Trotz ihrem Mehrwert für die sozialpädagogische Praxis (insb. Frauenarbeit und Opferhilfen), wie auch ihren wichtigen Beitrag in der Entprivatisierung Häuslicher Gewalt und Gleichstellung der Frau, bieten diese Modelle für Präventionsmaßnahmen an Schulen keine ausreichende Neutralität. Zu groß liegt ihnen das Risiko selbsterfüllender Prophezeiungen inne, etwa aufgrund konstanter Thematisierung der Männer als Täter und Frauen als Opfer. An Schulen soll keine feministische, sondern eine gleichstellungsfördernde Haltung (welche Benachteiligungen/Schwierigkeiten sowohl von Frauen als auch von Männern wahrnimmt) eingenommen werden. Es sollen alle Formen von Gewalt in Paarbeziehungen thematisiert und viele verschiedene Risiko- und Schutzfaktoren in den Blick genommen werden können. **Kriminologische Modelle**, welche Viktimisierungsprozesse aufgreifen, sind für die Opferarbeit interessant, jedoch weniger für Präventionsmaßnahmen, da sie keinen Beitrag zur Vorbeugung des eigentlichen Problems bieten. **Multifaktorielle Modelle** eignen sich am besten zur Erklärung von Partnergewalt. Sie verdeutlichen zudem die Bedeutsamkeit eines ganzheitlichen, mehrdimensionalen Präventionsansatzes: Die Komplexität von Gewalt in Paarbeziehungen verbietet eine einseitige, eindimensionale Herangehensweise, welche nur einzelne Risiko- oder Schutzfaktor beachtet. Es handelt sich bei Partnergewalt um ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, dem sich viele Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen annehmen müssen.

Deutlich wird bei vielen theoretischen Ansätzen, dass ihnen **milieu- oder interaktionstheoretische Annahmen** zugrunde liegen. Dies hängt wohl damit zusammen, dass nur diese Annahmen mit sozialpädagogischen Maßnahmen und

Interventionen vereinbar sind. So gehen Anlagetheorien davon aus, dass alle Eigenschaften, Verhaltensweisen und Dispositionen eines Individuums angeboren sind (vgl. Stimmer et al. 2000). Das Individuum könne zwar heranreifen, große Veränderungen seien jedoch nicht möglich. Eine solche Überzeugung würde im sozialpädagogischen Kontext alle Präventions-, Interventions- und Rehabilitationsprogramme für nutzlos erklären. Die Milieutheorie hingegen geht davon aus, dass das Verhalten, die Fähigkeiten oder Einstellungen eines Individuums durch seine soziale Umwelt bedingt sind (vgl. Stimmer et al. 2000). Wie jemand ist, sei demnach Resultat von Lernprozessen im Rahmen der Sozialisation und könne in gewissem Maße auch wieder verlernt und neu erlernt werden. Anlagen oder angeborenen Dispositionen werden bei dieser Sichtweise wenig Bedeutung zugeschrieben. Während die Anlagetheorie also die Ursache abweichenden Verhaltens in der angeborenen Disposition eines Individuums sieht, sieht die Milieutheorie diese im Milieu des Individuums. (Vgl. Stimmer et al. 2000) Keiner der beiden Ansätze konnte bislang wissenschaftlich zweifelsfrei belegt werden, denn Fakt ist: Beide Ansätze haben ihre Berechtigung. So zeigen die Mehr-Ebenen-Modelle: Das Verhalten der Individuen ist (wenn auch um unterschiedliche Anteile) sowohl von genetischen Anlagen als auch von Sozialisationsprozessen, Interaktionen und vom sozialen Umfeld geprägt. Der sog. kritisch-interaktionistische Ansatz vermag hierbei eine Lösung bieten: Es berücksichtigt die wechselseitige Beziehung beider Ansätze und nimmt bei der Entwicklung und beim Verhalten eines Individuums sowohl Anlage- als auch Umweltfaktoren in den Blick (vgl. z. B. Waddingtons Modell zur „epigenetischen Landschaft“; R. Lewontin, S.P. Rose und L. Kamin mit „Not In Our Gene“; H.R. Maturana, F.J. Varela In: „Der Baum der Erkenntnis“ u.v.m.). Präventionsmaßnahmen an Schulen müssen demnach mindestens von einem milieutheoretischen, besser jedoch von einem interaktionistischen Ansatz ausgehen. Nur so kann die Entwicklung und Veränderbarkeit von Individuen anerkannt und statische Faktoren, wie biologische/genetische Gegebenheiten, berücksichtigt werden.

3.3. An Sekundarschulen umsetzbare Handlungsbedarfe

Aus der Auseinandersetzung mit Risikofaktoren Häuslicher Gewalt resultieren gesamtgesellschaftliche Handlungsbedarfe, die auf der Mikro-, Meso- und Makroebene ansetzen müssen. Die Förderung von Schutzfaktoren und Resilienz kann bereits als einen vieler Handlungsbedarfe festgehalten werden. Folgend sollen nur diejenigen Veränderungsbedarfe festgehalten werden, die an Sekundarschulen angestoßen und aufgegriffen werden könnten. Präventionsmaßnahmen an Schulen erreichen in erster Linie Veränderungen auf der Mikroebene, auf lange Sicht können diese jedoch zu Veränderungen auf der Meso- und Makroebene führen: Die Vermittlung von egalitären Werten und Normen kann bspw. auf kurze Sicht zu einem respektvolleren Miteinander führen, langfristig jedoch auch – durch das Mittragen dieser Werte in das Erwachsenenalter, die eigene Familie und die Berufsausübung – zu Veränderungen in Institutionen, Politik und allgemein der Gesellschaft führen.

3.3.1. Handlungsbedarfe

Klare Statements gegen Gewalt, Gesetze die Gewalt verbieten und ein Umfeld, das Gewalt nicht toleriert (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.42)

Dieser Handlungsbedarf wird zwar meistens an die Politik, Ministerien oder Jurisprudenz herangetragen, kann jedoch auch auf die Schule übertragen werden. So kann die Schule klare Statements gegen Gewalt setzen, indem das Verbot zur Gewalt explizit in die Schulcharta aufgenommen, Gewalttaten konsequent gefahndet sowie Täter*innen zur Verantwortung gezogen werden. Eine solche Null-Toleranz Politik muss jedoch mit einer Schulung des Fachpersonals einhergehen, das einen geschärften Blick für Gewalt zwischen Schüler*innen (Teen Dating Violence und familiäre Gewalt) braucht und entsprechend handeln können muss. Zugleich darf die Null-Toleranz nicht zu einer Tabuisierung der Gewalt führen: Nur ein geschulter, offener und verständnisvoller Umgang mit Gewalt – auch mit Täterschaften – kann das nötige Vertrauen der Schüler*innen und somit auch ihren Veränderungswillen ebenso wie ihre Überzeugung, sich verändern zu können, stärken. Strikte Zurückweisung gewalttätigen Verhaltens muss nicht mit einem Empathieverlust einhergehen (vgl. Schrodtt 2006, S.8). Gewalt darf demnach nicht blind bestraft werden: Es braucht bestärkende Lösungen und Wiedergutmachungen, Verhaltensveränderungsanstöße (z. B. Einzelgespräche, Gruppenangebote), wie auch Settings, in denen alternative Verhaltensweisen erprobt werden können (z. B. Freizeitangebote, Kurse).

Schulung der Fachkräfte, die in Kontakt mit der Thematik stehen (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.51)

Fond-Harmant et al. halten für Luxemburg fest: „Die Ausbildung zu häuslicher Gewalt muss systematisch mit sämtlichen an diesem Thema beteiligten Akteuren durchgeführt werden.“ (zit. Fond-Harmant et al. 2015, S.81f; Übersetzt J.W.) Ebenso hält die Istanbul Konvention verpflichtende Weiterbildungen für alle in Kontakt mit Gewalt in Paarbeziehungen stehenden fest (vgl. Council of Europe 2011, S.9, 61). Gemeint sind Ärzt*innen, Jurist*innen oder Polizist*innen wie auch Lehrpersonen, Freizeitbetreuende und Erziehende.

„Die Aus- und Weiterbildung sollten es den betroffenen Fachleuten ermöglichen, sich die erforderlichen Methoden anzueignen, um Gewalttaten in einem frühen Stadium aufzudecken und mit ihnen umzugehen und in diesem Sinne Präventionsmaßnahmen zu treffen“ (zit. Council of Europe 2011, S.61 Art. 15-99)

Weiterbildungen sind des Weiteren auch wichtig, um ein gewisses Einfühlungsvermögen und Verständnis für Betroffene zu entwickeln. So greifen nur die wenigsten Betroffenen tatsächlich auf Unterstützung zurück, und unter denjenigen, die diesen Schritt wagen, stoßen viele auf Unverständnis, problematische Reaktionen, Schuldzuschreibungen oder aufdrängende Handlungsanweisungen. Jedoch kann, insbesondere bei Partnergewalt, nur eine behutsame Herangehensweise und eine – die Autonomie und Selbstbestimmung der Klient*innen respektierende – Unterstützung Schritte zur Veränderung anregen. Ebenso braucht es Geduld sowie Verständnis auf Seite der Unterstützenden für die komplexen Dynamiken und Erklärungsmodelle von Partnergewalt (siehe S. 30). (Vgl. BMFSFJ 2008, S.30-32) Die verschiedenen Formen von Gewalt können besser als solche erkannt werden und sich wiederholende, unabhängig voneinander wirkende Gewaltakte werden als Hinweis auf eine eventuelle schwere, fortgesetzte Gewalt in der Beziehung interpretiert (vgl. BMFSFJ 2014, S.51). Auf diese Weise können Fachkräfte das Gefährdungsrisiko besser einschätzen und in Notsituationen angemessen reagieren.

Da das LEM, wie in Kapitel 4 aufgezeigt wird, eine Ganztagsbetreuung bietet und Schüler*innen mit vielfältigen Fachkräften (Lehr- und Betreuungspersonen, Spezialist*innen) in engem Kontakt stehen, müssten hier Basisschulungen und weiterführende Ausbildungen für alle angeboten werden. Inhalt der Weiterbildungen müssten die Einführung in die Problematik, ihre Ausbreitung bei Jugendlichen (Häusliche Gewalt und TDV), Anzeichen, Risiko- und Schutzfaktoren, der legislative

Rahmen in Luxemburg und Unterstützungsmöglichkeiten (schulintern und -extern) sein. Mithilfe dieser Ausbildung könnten Mythen und Falschinformationen aufgeklärt sowie der Blick aller Bezugspersonen im LEM geschärft werden, wodurch Anzeichen bei Betroffenen frühzeitig erkannt und angemessene Unterstützung schneller in die Wege geleitet werden könnte. Früherkennung und Intervention spielen nicht nur eine bedeutsame Rolle in der Beendigung aktueller Gewalt, sondern auch in der Prävention potenziell zukünftiger Gewalt in Paarbeziehungen: Wenn erlebter Missbrauch besser verarbeitet wurde, sinkt das Risiko für eine Täterschaft und Viktimisierung. Wie die folgenden Handlungsbedarfe aufzeigen werden, müssen die Entwicklung der Genderkompetenz und Geschlechtersensibilität der Fachkräfte ebenso Teil der Ausbildung an Schulen werden. Für Lehrkräfte/Fachkräfte, welche die Thematik im Unterricht aufgreifen wollen, wäre eine vertiefende Weiterbildung zu den vom Bildungsministerium entwickelten pädagogischen Ansätzen, Methoden und Materialien (siehe S.194) wichtig (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.79).

Informative, sensibilisierende und klare Präventionskampagnen (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.56)

Es zeigt sich, dass die Entstigmatisierung von Partnergewalt in Luxemburg noch lange nicht abgeschlossen ist, das Thema ein gesellschaftliches Tabu bleibt und die Sicht auf Gewalttäter*innen weiterhin recht beschränkt ausfällt. Ebenso fällt die Beteiligung an Sensibilisierungsabenden sehr gering aus und Kampagnen vom MEGA werden von Fachkräften als zu unpräzise bezeichnet. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.56) Richtet man den Blick auf das Anzeige- oder Aufsuchverhalten von Betroffenen, wird deutlich, dass 80 Prozent der Betroffenen nie auf Hilfe zurückgreifen und ein Großteil der Bevölkerung Unterstützungsmöglichkeiten nicht kennt (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.55). Die Bedeutung allgemeiner Sensibilisierung und Aufklärung von Kindern und Jugendlichen wird an dieser Stelle deutlich, da sie Informationen, Haltungen und Reflexionen mit nach Hause tragen können und so viele Betroffene – auch sozial Isolierte – erreicht werden können.

Sensibilisierungen an Schulen müssen auf das Problem aufmerksam machen ohne Vorurteile zu schüren oder das Thema zu tabuisieren. So soll klar hervorkommen, dass das Problem zwar nicht tolerabel, Hilfesuchende (Opfer, aber v. a. auch Täter*innen) jedoch jederzeit Hilfe bekommen können, ohne stigmatisiert zu werden. Dabei muss v. a. auf die Darstellung der Täter*innen geachtet werden:

„Täter*innen nicht als Monster erscheinen lassen, ein anderes Bild der Täter*innen liefern, ein realistischeres Bild, sie nicht dämonisieren, denn Stigmatisierung trägt nicht zur Veränderung bei.“ (zit. Fond-Harmant et al. 2015, S.53; Übersetzt J.W.)

Nur wenn die Darstellungen und Aussagen mit einem gewissen Verständnis (nicht mit Akzeptanz oder Entschuldigung zu verwechseln) einhergehen, können sich Täter*innen innerlich angesprochen fühlen, den Mut finden, sich als Täter*in zu „enthüllen“ und Hilfe zu suchen.

In Fachkreisen ist man sich einig, dass Sensibilisierung und Prävention möglichst früh (etwa ab der Grundschule), spätestens jedoch in dem Alter ansetzen sollte, in dem bald oder bereits erste partnerschaftliche Beziehungen eingegangen werden. Die Bekanntheit der Problematik soll gesteigert werden, um die Enttabuisierung von Partnergewalt zu fördern, eine bessere Unterstützung über soziale Netzwerke zu erzielen und zugleich den Aufmerksamkeitsfokus der Allgemeinbevölkerung, im Sinne sozialer Kontrolle, auf mögliche Anzeichen von Gewalt zu lenken. Ebenso müssen risikosteigernde Faktoren bekannt gemacht werden, wie etwa Alkohol, aufbrausendes Verhalten, inegalitäre Rollen- und Aufgabenverteilung in Partnerschaften usw. Zugleich gilt es zu vermeiden, dass diese risikosteigernden Faktoren als Entschuldigung für gewalttätiges Verhalten missbraucht werden: So sollen Betroffene angeregt werden, ihr eigenes Verhalten zu überdenken, statt diese Faktoren als Ausrede für zukünftige Eskalationen zu verwenden. Des Weiteren soll Prävention auf Risiken und Folgen von Überbelastung und auf die Notwendigkeit zur Selbstfürsorge aufmerksam machen, damit Gewalt dieses Ursprungs vermieden wird. Es ist wichtig stets zu verdeutlichen, dass es keine typischen Täter*innen oder Opfer gibt, sondern potenziell jeder davon betroffen sein kann. Ein Ziel der Sensibilisierung ist, dass Gewalt in Paarbeziehungen nicht mehr als Normalität oder Schicksalsschlag angesehen wird. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.42; BMFSFJ 2014, S.55; Fond-Harmant et al. 2015, S.53f, 78)

Auch Elternarbeit kann an Schulen Teil von Sensibilisierungsmaßnahmen sein und zum konsequenten Schutz von Kindern vor Gewalt im Zuhause beitragen. Über Elternarbeit kann Erziehungsberechtigten vermittelt werden, dass körperliche, psychische und/oder sexuelle Übergriffe in den Elternbeziehungen das Leben und die Beziehungen ihrer Kinder nachhaltig negativ beeinflussen (vgl. BMFSFJ 2014, S.53). Zugleich müssen Eltern Alternativen und Unterstützungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Konfliktbewältigungsstrategien und theoretisches Hintergrundwissen zu Gewalt in Partnerschaften müssen Teil des Lehrplans werden

Die Schule sollte ein gewaltloses, respektvolles Miteinander in Paarbeziehungen thematisieren und fördern. Ebenso muss das Bewusstsein für Gewalt und deren Dynamiken und Muster erweitert werden. (Vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.42; Fond-Harmant et al. 2015, S.78) Auf ein gewaltloses Miteinander wird an Luxemburger Grundschulen scheinbar stärker geachtet als an Sekundarschulen, da dort noch eine stärkere Nähe zu den Schüler*innen besteht: Eine Lehrkraft pro Klasse, intensive Aufsicht und Verantwortung auch in den Pausen. In Sekundarschulen sind hingegen mehrere Fachkräfte für eine Klasse verantwortlich, in Freistunden und Pausen ist die Aufsicht schwächer und Konflikte zwischen Schüler*innen werden subtiler ausgetragen. Lehrpersonal und Betreuende sind, je älter Kinder werden, immer weniger präsent. Wohl auch deswegen wird ein friedliches Miteinander an Sekundarschulen eher gezielt mit Anti-Mobbing-Programmen oder allgemeiner Gewaltprävention gefördert. Konflikte in Partnerschaften sind dabei kaum Thema, wie die Analyse der Berichte des CePAS zeigen (vgl. LUCET 2018; MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019). Es scheint an Schulen die Auffassung zu herrschen, dass Partnerschaften Privatsache und demnach nicht Zuständigkeit der Schule sind. Dass Schule hier doch eine Verantwortung tragen, wird unter Punkt 4.1. näher aufgezeigt. Auf jeden Fall fordern Expert*innen, dass Konfliktbewältigungsstrategien an Schulen thematisiert und erlernt werden:

„Erziehung zu gewaltfreiem Handeln und Vermittlung von Konfliktlösungskompetenz sind Schlüsselfaktoren. [...] Die Förderung der „Beziehungselastizität“ kann zum Schutz beitragen, bricht doch Gewalt oft aus, wenn Rollen in der Beziehung oder in der Gesellschaft verändert werden.“ (zit. Egger und Schär Moser 2008, S.42)

Es geht bei alledem darum zu lernen, Spannungen und Probleme zu verbalisieren und gemeinsam zu lösen, um den Rückgriff auf Gewalt als Lösungsstrategie zu verhindern sowie offen gegenüber Veränderungen und Faktoren zu werden, die man nicht beeinflussen kann (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.79).

Neben diese Strategien muss auch theoretisches Hintergrundwissen zu den Themen Gewalt in Paarbeziehungen und TDV vermittelt werden, denn „Man könnte sagen, dass Gewalt nicht existiert, solange sie nicht benannt wird“ (zit. Fond-Harmant et al. 2015, S.79; Übersetzt J.W.). Nur mit diesem Hintergrundwissen können Dynamiken

und Gewaltmuster in den eigenen, aber auch in anderen Beziehungen früher und besser erkannt und aktiv Unterstützung gesucht werden.

Enttraditionalisierung von Geschlechterbildern und -rollen sowie Abbau von Machtdiskrepanzen im Geschlechterverhältnis (vgl. BMFSFJ 2014, S.52f; Fond-Harmant et al. 2015, S.78)

Die Notwendigkeit der Angleichung der Geschlechterverhältnisse und Aufarbeitung der Genderrollen wurde in dieser Arbeit hinreichend belegt. Die Anpassung der Geschlechterverhältnisse geht jedoch für viele Frauen mit einem erhöhten Risiko zur Gewalt einher, was mit einer nicht-Akzeptanz der neuen Geschlechterverhältnisse einer gewissen Anzahl an Männern zusammenhängt. Zum einen muss die starke Enttraditionalisierung bestehender Geschlechterverhältnisse, welche heute stattfindet (hohe Bildungsbeteiligung, erhöhte Erwerbsarbeit und gesellschaftliche/politische Macht der Frauen), mit einer verstärkten Unterstützung der Männer in ihrer Akzeptanz dieser Veränderungen einhergehen. Dafür braucht es positive, alternative männliche Vorbilder, etwa aus den Bereichen Sport, Migration, Wissenschaft und Politik, wie auch im direkten sozialen Umfeld (z. B. Lehrkräfte, Nachbarn). Ebenso müssen die Vorteile neuer Geschlechterverhältnisse für beide Geschlechter aufgezeigt werden. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.52f) Zum anderen muss die Verknüpfung von Männlichkeit mit Gewalt, Dominanz und Stärke dekonstruiert werden.

Hinter all diesen Veränderungen braucht es (auch an Schulen) eine Gleichstellungspolitik, welche Rollenmuster, die sich bereits in der Kindheit und Jugend ausprägen und verfestigen, aber oft erst in späteren Phasen des Lebens (z. B. in Paarbeziehungen) ihre Wirkung mit ungleichen Folgen für die Geschlechter entfalten, identifiziert (vgl. Wippermann 2014, S.161). Die Schule kann, wie die Istanbul Konvention hervorhebt, eine wesentliche Rolle bei der Befürwortung egalitärer Werte und Gewaltfreiheit einnehmen (vgl. Council of Europe 2011, S.61 Art. 14-94). Sie bietet vielfältige Interaktions- und Lernmöglichkeiten und spielt eine essenzielle Rolle in der Konstruktion der (Geschlechter)Identität von Schüler*innen. Auch Nachtsheim und Wiedmann konkretisieren, die Schule sei eine wichtige gesellschaftliche Institutionen wenn es darum ginge, Entwicklungschancen jenseits von geschlechterstereotypen Zuschreibungen zu ermöglichen (vgl. Nachtsheim und Wiedmann 2009, *Abstract*). Um ihre Potenziale in der Förderung der Gleichstellung auszuschöpfen, müssen Konzepte zur Gleichstellung der Geschlechter

Einzug in die Schulen finden. Idealerweise ermöglichen diese Konzepte es, die Thematik allgemein, in allen Interaktionen und Aktivitäten im Schulalltag präsent zu machen. Koinzer redet in diesem Kontext von „innerschulischen und unterrichtlichen, geschlechterbewussten Lehr-Lerngelegenheiten“ (zit. Koinzer 2003, *Rezension*). Die gelehrten Werte werden bei einer solchen Herangehensweise von allen Fachkräften der Schule transportiert und vorgelebt. Diese Herangehensweise, wie auch der Einzug dieser Themen in den Schulalltag sowie die Förderung der dafür benötigten Genderkompetenz¹⁸, werden unter den Begriffen „Doing Gender/Gender Mainstreaming an Schulen“ zusammengefasst (siehe S. 56, 122). Gender Mainstreaming wird oftmals mit Vorurteilen und Halbwissen diskutiert und abgelehnt. Dass es sich laut EU-Richtlinien (z. B. Vertrag über die Europäische Union - Lissabon Vertrag 2009, Art.3) und der ratifizierten Istanbul Konvention hierbei nicht um Kann-, sondern um Muss-Bestimmungen handelt, wird dabei gerne vergessen (vgl. Nachtsheim und Wiedmann 2009, 1.2.). Dass Doing Gender seine Berechtigung an Schulen nicht nur aufgrund anhaltender Gewalt im Geschlechterverhältnis, sondern auch aufgrund fortbestehender Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern hat, verdeutlicht die Genderforschung. Diese befasst sich u. a. an Schulen mit geschlechtsspezifischer Förderung, Berufswahl oder Benachteiligung sowie divergierenden Schulerfolgen. Zwei Diskurse schälen sich dabei immer wieder raus: Jungen als „Verlierer des Bildungssystems“ und Mädchen als „Gewinnerinnen“, die trotz besserer Schulabschlüsse seltener berufliche Karrieren anstreben und aus einem sehr kleinen Berufswahlspektrum wählen (vgl. Nachtsheim und Wiedmann 2009, *Abstract*). Ohne näher auf diese Diskurse eingehen zu wollen zeigt sich, dass in vielen Bereichen der Schule überkommene traditionelle Geschlechterstereotype weiterhin existieren und zu ungerechten Behandlungen von Jungen und Mädchen führen (vgl. Wippermann 2014, S.160). Die Ausbildung von Lehrer*innen und Jugendbetreuer*innen müssten aus diesem Grund eigentlich um eine besondere Geschlechtersensibilität erweitert werden. So identifizierte Wippermann in erster Linie das Fehlen grundlegender Genderkompetenz des Lehrpersonals als Ursache für die Verfestigung stereotyper Geschlechterrollen in der Schule (vgl. Wippermann 2014, S.138). Auch für Luxemburg bestätigen sich diese Erkenntnisse, wie die PISA Studie von 2018 zeigt: Mädchen schneiden in MINT-Fächern besser ab als Jungen,

¹⁸ Genderkompetenz: als Gender-Wissen, als Wissen um Geschlechterverhältnisse, als Reflexion der eigenen Geschlechterrolle und vor allem auch als praktische Handlungskompetenz (vgl. Nachtsheim und Wiedmann 2009, *Intro*).

streben beruflich jedoch nur selten diese Arbeitsbereiche an, während Jungen Berufe aus dem sozialen und gesundheitlichen Bereichen weiterhin meiden (vgl. Givord und Schwabe 2019, S.2). Diese Tendenzen werden mit damit verknüpften Rollenbildern und stereotypen Zuschreibungen (seitens der Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen, Medien etc.) erklärt (vgl. Nachtsheim und Wiedmann 2009, *Geschlechterverhältnisse*). Das Potenzial der Schule zur Förderung positiver, bestärkender und optionen-vervielfachender Genderrollen lässt sich auf zwei Ebenen gliedern: Die erste Ebene beinhaltet die direkte Werte- und Normenvermittlung durch Einbezug der Gleichstellungsthematik in das Lehr- und Freizeitprogramm (z. B. direkte Thematisierung, Sensibilisierungen, individuelle - und Gruppenarbeit, freizeitpädagogische Aktivitäten etc.). Die zweite Ebene beinhaltet die indirekten Wertetransmissionen, die über das Verhalten und die herangetragenen Erwartungen der Lehr- und Fachkräfte stattfinden. Folgend sollen zu berücksichtigende Inhalte und Faktoren der beiden Ebenen festgehalten werden. Was mit Doing Gender/Gender Mainstreaming an Sekundarschulen einhergehen muss, wird in Kapitel 4 beleuchtet.

Ebene 1: Die Thematisierung der Geschlechterrollen, -verhältnisse und -darstellungen wurde 2016 vom Bildungsministerium in Luxemburg über das Schulfach „Leben und Gesellschaft“ (s. Punkt 4.3.2.) als Option in den Lehrplan aufgenommen (vgl. MENJE 2016). Obwohl Luxemburg damit seinen Verpflichtungen aus der Istanbul Konvention nachkommen will, stellt das Fach und der Lehrplan aufgrund der pädagogischen und thematischen Freiheit der Lehrkräfte keine Garantie dafür, dass diese Themen tatsächlich behandelt werden. Die Verpflichtung zur Thematisierung müsste demnach auf politischer Ebene klarer kommuniziert und gefordert werden. Weiter müssen kooperative, statt frontale Unterrichtsformen bei diesen Themen genutzt werden, denn nur so können Diskussionen zwischen Lehrkräften und den Schüler*innen, sowie unter den Schüler*innen selbst, angeregt werden, günstige Bedingungen zur Reflexion von Haltungen geboten sowie die Bereitschaft der Schüler*innen, möglichst viele, sich widersprechende Meinungen zu äußern, angeregt werden. (Vgl. Horstkemper 2017, S.479) Dieses Fach darf jedoch nur als eine von vielen Maßnahmen auf dem Weg zur Gleichstellung angesehen werden. Neben dem ministeriell bereitgestellten Unterrichtsmaterials (einsehbar unter: Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg 2018), müssten unbedingt auch (soziale) Medien (Filme, Werbungen, Fernsehsendungen, sozialen Netzwerke etc.) in die Unterrichtsfächer einbezogen

werden. Medien transportieren Werte und Normen und bieten Jugendlichen Identifikationsmöglichkeiten und Orientierung. Die immer noch stark stereotypisierten Geschlechterdarstellungen in Filmen, Serien, Videos und Medien prägen heute – aufgrund steigender Nutzung – mehr denn je Genderrollen und -bilder von Jugendlichen. (Vgl. AJS 2017, Medien und Stereotype) Die Plan international Studie von 2019 ergab, dass Soziale Medien wie Instagram, YouTube und Co stereotype Rollenbilder bei 14- bis 32-Jährigen verstärken: Je intensiver die Nutzung, desto konventioneller und stereotyper waren die Ansichten der Nutzer*innen über die Rollenverteilung von Mann und Frau (s. Anhang 1 zur Detailansicht). So stimmten in allen befragten Kategorien tägliche Nutzer*innen traditionellen Aussagen öfter zu als unregelmäßige Nutzer*innen. Nichtsdestotrotz zeigte die Studie zugleich auf, dass auch Nicht-Nutzer*innen etwa zu einem Drittel traditionellen Rollenverteilungen und Geschlechterbildern zustimmten. (Vgl. Brandao et al. 2019, S.5ff) Diese Befunde sind in jeder Hinsicht appellierend, denn sie zeigen auf, dass junge Menschen nach wie vor veraltete Normalitätsannahmen in sich tragen. Eine Studienreihe der MaLisa-Stiftung, welche die Top 100 Musikvideos, Instagrammer*innen und YouTuber*innen analysiert, stellte fest, dass die Genderdarstellungen auch heute noch überwiegend auf veralteten, anmutenden Stereotypen basieren. So zeigen sich Frauen mehrheitlich im privaten Raum und bedienen sich Themen wie Schminktipp und Hobbys (Basteln, Kochen, Nähen), während sich Männer deutlich öfter im öffentlichen Raum bewegen und sich vielfältigeren Themen (von Unterhaltung über Musik, Games, Comedy und Politik) widmen. Ebenso werden Frauen in Videos immer noch mehrheitlich übersexualisiert, passiv und dem Mann untergeordnet inszeniert (jede 2. Frau gegen 21 Prozent der Männer). (Vgl. Furtwängler und Furtwängler 2019, S.2f) Bringt man diese beiden Studien zusammen stellt man fest, dass soziale Medien Verstärker traditioneller Ansichten hinsichtlich Geschlechterrollen sind, ausgelöst durch stereotype Darstellungen von Influencer*innen und einem steigenden Konsum seitens der Jugendlichen. Die enorme Reichweite sozialer Medien birgt jedoch auch ein großes Potenzial zur Veränderung, gerade wegen ihres identitätsstiftenden Charakters. So tragen Influencer*innen eine gewisse Verantwortung in der bewussten Darstellung emanzipierter Rollenbilder. Zugleich können die Inhalte in sozialen Medien von Zuschauer*innen/Follower*innen beeinflusst werden (z. B. mithilfe der Kommentar- und Likefunktionen). Viele Influencer*innen gaben bspw. in der MaLisa-Studie an, dass ein Wandel der Darstellungen und Interessen sehr schwer sei, da die

Zuschauer*innen enge Erwartungen hätten und mit kritischen, böartigen Kommentaren reagierten, sobald Influencer*innen den normierten Erwartungen nicht entsprächen (vgl. Furtwängler und Furtwängler 2019, S.2). Diese Fakten mit Schüler*innen aufzuarbeiten und ihnen die Möglichkeiten persönlicher Einflussnahme bewusstwerden zu lassen, ist gerade mit der heutigen Mediennutzung junger Menschen wichtig. Auch der luxemburgische Staat ist sich dem Einfluss medialer Darstellungen bewusst und hat 2019 die Videokampagne „Men who care“ veröffentlicht, in der alternative Geschlechterbilder mithilfe persönlicher Aussagen/Stellungnahmen von Männern jeden Alters vermittelt werden sollten (vgl. MEGA 2020). Dieser Ansatz findet in vielen Ländern Anklang und soll Männern und Frauen, insbesondere in jungen Jahren, Identifikationsmöglichkeiten und Vorbilder bieten, die sie stärken und nicht in Geschlechterrollen einengen sollen. Darstellungen im Fernseher und in den sozialen Medien könne von der Schule zwar nicht verändert, jedoch aufgearbeitet und reflektiert werden. Die Nutzung medialer Hilfsmittel könnte die Thematisierung und Darstellung alternativer Geschlechterrollen an Schulen unterstützen, jedoch muss hierbei auf das Alter, die Lebenswelt und die Sprache der Jugendlichen geachtet werden.

Ebene 2: Nicht nur Eltern prägen die Werte und Normen ihrer Kinder – direkt und indirekt mit ihrem eigenen Verhalten und den Rollenverteilungen in der Familie. Auch andere Bezugspersonen und Erwachsene können Vorbilder sein und die Werte sowie Normalitätsannahmen von Jugendlichen mit ihrem Verhalten und den an sie herangetragenen Erwartungen beeinflussen. So hält Lenz treffend fest: Die Aufrechterhaltung ungleicher, machtgeprägter Geschlechterverhältnisse basiert nicht auf brutalem Zwang und nackter Gewalt, sondern in der Selbstverständlichkeit des Denkens und Handelns (vgl. Lenz 2007, S.37). Solche (unbewusst) vermittelten Erwartungen, als sog. „selbsterfüllende Prophezeiung“ können an Schulen sowohl in Unterrichtsfächern (Lehrerkräfteerwartungen an die Lernenden je nach Geschlecht beeinflussen den Lernerfolg der Schüler*innen) als auch im Schulalltag in der alltäglichen Interaktion zwischen Fachkräften/Erwachsenen und Jugendlichen vorkommen (Erwartungen an das Verhalten je nach Geschlecht führt zu eigenen Verhaltensänderungen und voreingenommenen Äußerungen ggü. Schüler*innen, was ihre Selbstwahrnehmung verändern oder gewisse Persönlichkeitsmerkmale bestärken kann) (vgl. z. B. Lorenz 2018). So zeigte eine Studie von Rustemeyer und Fischer

2007, dass erkennbare Erwartungseffekte von Lehrkräften die Selbsteinschätzung, Interessen, Selbstkonzepte und Persönlichkeitstheorien der Schüler*innen maßgeblich beeinflussen können. Zugleich kann die Loslösung von geschlechtsspezifischen, stereotypen Erwartungen seitens der Lehrkräfte die Unterschiede in der Selbstwahrnehmung und den Interessen zwischen Jungen und Mädchen verringern. (Vgl. Rustemeyer und Fischer 2007 In: Lorenz 2018, S.48) So hebt auch Krüger in ihrer Analyse bisheriger Forschungen die Relevanz des Einflusses von Lehrenden auf die (Re)produktion von Geschlechterdifferenzen hervor (vgl. Krüger 2011, S.31). In Schulen müssen sich dieser Wirkung nicht nur Lehrkräfte, sondern auch alle anderen Fachkräfte wie Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen, Freizeitbetreuer*innen etc. bewusstwerden.

Eine weitere wichtige Rolle beim Thema Wertevermittlung und Gleichstellung können Fachkräfte über die Anleitung von Diskussionen und Anregungen zur Reflexion einnehmen. Dafür braucht es jedoch nicht nur Fachwissen zur Thematik, sondern auch die oben erwähnte Genderkompetenz. Statements und Aussagen von Schüler*innen dürfen nicht unkommentiert im Raum stehen gelassen werden, ebenso wenig dürfen Kommentare von Fachkräften dazu führen, dass problematische Aussagen oder Ansichten bestärkt werden. Fachkräfte brauchen demnach auch selbst zeitgemäße Haltungen und müssen fähig sein, Problematische aufzuarbeiten. Die persönliche Haltung der Fachkräfte rückt immer näher in den Fokus:

„Die Notwendigkeit, sich mit eigenen Geschlechtsrollenvorstellungen auseinanderzusetzen und sensibel zu werden für die im Schulalltag weitgehend unterhalb der Bewusstseinschwelle ablaufenden Prozesse von Ungleichbehandlung, Stereotypisierung und vordefinierten Wahrnehmung, kann vor allem dann produktiv werden, wenn sie sich verbindet mit didaktischen Strategien, die ihrerseits ressourcenorientiert darauf gerichtet sind, dass allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, ihr Potential so weit wie möglich zu entfalten.“ (zit. Horstkemper 2017, S.479)

Fachkräfte müssen demnach ihre eigenen Praktiken, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen (die allesamt von Vorannahmen, Überzeugungen und Werten geleitet werden) ständig reflektieren und überprüfen. Das eigene Verhalten und Identitätskonzepte zu hinterfragen, ist jedoch nicht einfach:

„Das eigene Interaktions- und Kommunikationsverhalten selbstkritisch zu überprüfen geht schon recht nah an die Identitätsbalance – zumal wenn die Reflexion der Geschlechtskonstruktionen mit einbezogen ist.“ (zit. Horstkemper 2017, S.479)

Die in diesem Punkt aufgezeigten Anforderungen richten sich besonders auf die Betreuung außerhalb der Unterrichtsstunden, denn vor allem da kommen problematisches Verhalten und heikle Aussagen vor – die Schüler*innen sind losgelöst und unterliegen nicht der gleichen Beobachtung wie im Unterricht.

Der Verweis vieler Fachkräfte, Gender Mainstreaming o. Ä. sei aufgrund mangelnder Zeitressourcen nicht umsetzbar, darf nicht als Gegenargument für eine geschlechtersensible Schule genutzt werden. So hat vieles in diesem Bereich mit einer Bewusstseinsveränderung, Selbstreflexion und Weiterbildung der Fachkräfte zu tun und weniger mit Überstunden o. s. Sobald diese Schritte unternommen wurden, fließt das Meiste von alleine in die pädagogische Praxis ein. Wie die Zusatzthemen in die Lehrprogramme aufgenommen werden können, sodass alle Themen genügend Raum bekommen können, hängt von der Priorisierung der Themen ab und liegt sowohl in der Verantwortung des Bildungsministeriums als auch in derer der Fachkräfte.

Fazit: Um aktiv und effektiv an Schulen alternative Geschlechterbilder und -rollen zu fördern sowie ungleiche Geschlechterverhältnisse abzubauen, braucht es:

- 1) eine ganzheitliche Herangehensweise, die auf allen Ebenen, in allen Bereichen und bei allen Fachkräften ansetzt. Gleichstellung kann nicht mit simplen, eindimensionalen Lösungen an Schulen gefördert werden.
- 2) Weiterbildungen für Fachkräfte, die Gender Mainstreaming an Schulen voranbringen. Schulungen zur Förderung der Genderkompetenz und -sensibilität müssen hingegen verpflichtend für alle Fachkräfte angeboten werden. Bestehendes Halbwissen und Vorurteile müssen aufgearbeitet werden, wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse vermittelt, Supervision angeboten und Selbstreflexion angeregt werden.
- 3) ein Bewusstsein für die Kraft unbewusst und indirekt vermittelter Erwartungen: Selbsterfüllende Prophezeiungen und ungewollte Verstärkungen stereotyper Rollenbilder und Verhaltensweisen müssen verhindert werden.

Einbezug zeitgemäßer Medien in die Thematisierung und in die Unterstützungsangebote (vgl. Egger und Schär Moser 2008, S.73)

Ogleich sich diese Forderung an unterschiedliche Ministerien richtet (da diese die Ressourcen zur Entwicklung und Implementierung zeitgemäßer Unterrichts- und Unterstützungsangebote haben), kann sie auch an Schulen gerichtet werden. Nicht nur können Schulen Materialien und Unterstützung gemeinsam mit Schüler*innen

ausarbeiten und ministerielle Finanzierungen beantragen, auch erlaubt die Mehrsprachigkeit des Bildungssystems ein Rückgriff auf bestehende Angebote aus dem Ausland. Denkbar wäre etwa ein Rückgriff auf Filmmaterial (Szenendarstellungen) und Unterrichtsunterlagen zur Visualisierung unterschiedlicher Gewaltformen, wie sie etwa in Belgien vom Gleichstellungsministerium gemeinsam mit Schüler*innen unter dem #ARRETE „C’est de la VIOLENCE“ (DE: #HÖR AUF, Das ist Gewalt) entwickelt wurde. Die Kampagne wurde in Belgien an Sekundarschulen verbreitet und im Unterricht aufgearbeitet. Die dafür entwickelte Internetseite beinhaltet vier Filmszenen, ein Frage-Antwort-Portal, ein Live-Chat (Beratung) und Informationen zu Gewalt in Paarbeziehungen. (Vgl. Fédération Wallonie-Bruxelles 2020) Die Ausgestaltung interaktiver, niedrighschwelliger, freiwilliger Internetangebote, die sich an Opfer und Täter*innen richten und Informationen und anonyme online-Beratung bieten, müsste in Zeiten der Digitalisierung und einem wirtschaftlich starken Land wie Luxemburg längst fortgeschrittener sein. Die Covid-19-Pandemie dürfte den Nutzen der Erweiterung digitaler Materialien und Angebote verdeutlicht haben.

Junge Menschen ermutigen und befähigen, Grenzen zu setzen (vgl. BMFSFJ 2008, S.30) In Befragungen wird immer wieder deutlich, wie schwer es vielen Frauen fällt, persönliche Grenzen zu ziehen (vgl. BMFSFJ 2008, S.30). Wie die vorherigen Kapitel zeigen, kann das Gleiche auf Männer übertragen werden, wenn es sich um Bedürfnisse handelt, die dem „normalen“ Bild des Mannes widersprechen. Um das Risiko für Übergriffe oder Machtmissbrauch in Partnerschaften zu reduzieren, müssen Jugendliche lernen, von Anfang Grenzen zu setzen und ihren Respekt zu fordern (vgl. BMFSFJ 2008, S.30). Die Fähigkeit, wie auch der Mut, Grenzen zu setzen und Bedürfnisse zu formulieren, hängt mit herangetragenen oder vermuteten Erwartungen, wie auch mit Rollenvorstellungen und persönlichen Überzeugungen zusammen: Fehlendes Selbstbewusstsein und Selbstliebe können hierbei starke Hindernisse darstellen. Zugleich können nur bewusst wahrgenommene Grenzen und Bedürfnisse eingefordert werden: Dieses Bewusstsein entwickelt sich meist über Selbstreflexion oder gewisse Lebenserfahrungen. Die Schule kann Kinder und Jugendliche darin befähigen und ermutigen, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen, sie zu achten, zu formulieren und einzufordern.

Betroffene ermutigen, Unterstützung zu suchen und anzunehmen (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.77)

Wie bereits aufgezeigt, greifen nur 20 Prozent der Betroffenen auf Unterstützungsangebote zurück. Es ist demnach unerlässlich, Wege zu finden, Betroffene zu ermutigen und zu befähigen, psychosoziale Unterstützung aufzusuchen und anzunehmen: „Wenn ich an Grenzen gelange, muss ich fähig sein, Hilfe zu verlangen.“ (zit. Befragte SB In: Egger und Schär Moser 2008, S.42). Wie auch eine rezente Studie wieder zeigt, sind psychische Probleme, Belastungen und familiäre Dysfunktionen immer noch ein Tabuthema in der Gesellschaft (vgl. ADP 2019, S.6). Der Gang zum/zur Psycholog*in oder zu einem psychosozialen Dienst erfolgt oftmals erst im Notfall, wenn nichts mehr geht. Obwohl junge Menschen offener mit psychischen Problemen umgehen als ältere Generationen (vgl. ADP 2019, S.6), wäre es wichtig, die Annahmen über die Zuständigkeiten und Möglichkeiten psychosozialer Dienste dahingehend zu berichtigen, als dass die Inanspruchnahme „normaler“ wird und Dienste nicht als Bedrohung wahrgenommen werden. Idealerweise würden sich auch gewaltbetroffene Paare bereits in einem frühen Stadium von Gewalt- oder aggressivem Verhalten Unterstützung bei der Bewältigung von Konflikten, Impulsivität oder Wut suchen. So zeigt sich, dass frühe präventive Unterstützungs- und Beratungsarbeit bei Betroffenen psychischer Gewalt und leichteren Formen körperlicher Gewalt, den destruktiven Mustern der Paarbeziehung und den negativen Folgen psychischer Gewalt entgegenwirken können. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.49, 51) Pro-aktive Ansätze seitens der Interventionsstellen, wie sie bspw. in Mecklenburg-Vorpommern und seit einigen Jahren auch in Luxemburg praktiziert werden, haben sich in dieser Problematik bewährt. Grundprinzip dieser Herangehensweise ist die automatische Informierung der zuständigen sozialen Dienste über alle Einsätze der Polizei bei häuslicher Gewalt und die pro-aktive Kontaktaufnahme mit den Betroffenen. Über diesen Weg konnten bereits viele Betroffene erreicht werden und auch Befragte erachten pro-aktive Hilfen als besonders wichtig und unterstützend, da gerade der erste Schritt bei der Hilfesuche besonders schwierig sei. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.32; Comité de coopération [...] 2019, S.17; Voß 2013, S.323)

An Schulen könnten zum einen der Nutzen von Beratungsstellen und die Zuständigkeiten von Psycholog*innen und Sozialarbeiter*innen thematisiert werden, zum anderen aber auch pro-aktive Ansätze umgesetzt werden. So wäre ein pro-aktives Zugehen auf auffällige Schüler*innen oder das gezielte Übermitteln von Infomaterial

bei Vorfällen und Verdachtsfällen denkbar. Interessant ist, dass das Gefühl, dass jemand sich kümmert, dass man wahrgenommen wird, Unterstützung bekommt und die eigenen Belange/Probleme ernst genommen werden, mit zunehmendem Alter der Jugendlichen abnimmt. So sind nur noch 16,5 Prozent der 14-jährigen deutschen Jugendlichen (gegen 52 Prozent bei 8-Jährigen) zu 100 Prozent davon überzeugt, dass Lehrkräfte sie unterstützen und sich um sie kümmern. Ein Viertel ist überzeugt, dass sie keine Unterstützung erwarten können. (Vgl. Andresen et al. 2019, S.30, 35f, 56f) Diesen Empfindungen könnten mit pro-aktiven Ansätzen entgegengewirkt werden. Des Weiteren könnte mit diesen Ansätzen auch die Handlungskompetenz der Schüler*innen (wie etwa Hilfe aktiv aufzusuchen), die in dem Alter noch in der Entwicklung sind, gefördert werden. Ein pro-aktiver Zugang, der Präsenz, Verfügbarkeit und Anteilnahme der Erwachsenen an der Schule verdeutlicht, ist demnach gerade bei jungen Menschen wichtig.

Abschließend bleibt zu erwähnen, dass sowohl die Fähigkeit, Hilfe im Umfeld zu suchen, wie auch die Fähigkeit, sich selbst zu schützen, zu fördernde Aspekte an Schulen darstellen. So müssen Jugendliche auch lernen und bestärkt werden, Grenzüberschreitungen alleine, in der akuten Notsituation, zurückzuweisen – wenn etwa gerade keine weitere Hilfe zur Verfügung steht. Hierfür braucht es, wie bereits erwähnt, auch die Fähigkeit, gewaltsame Übergriffe als solche zu identifizieren und sie als klare Grenzüberschreitung wahrzunehmen (vgl. BMFSFJ 2014, S.53).

Hemmnisse bei der Hilfesuche und -annahme aufarbeiten

Insbesondere weibliche Opfer benennen Faktoren wie die Selbstaufgabe¹⁹, die Abhängigkeit vom/von der Partner*in, die Einnahme einer „Mutterrolle“ gegenüber des Partners sowie die Übernahme der Verantwortung und Schuld an der erfahrenen Gewalt als Hemmnisse, sich loszulösen oder sich Unterstützung und Hilfe zu holen. Auswege werden nicht erkannt oder alle Alternativen scheinen unmöglich, machen Angst oder werden als zu riskant wahrgenommen. Oftmals steht dies in Zusammenhang mit der Bedrohlichkeit des/der Täter*in, der extremen Kontrolle oder der sozialen Isolation des Opfers. Verleugnung der Gewalt durch den/die Täter*in, aber insb. auch durch das Umfeld und sich selbst, um etwa das Bild einer glücklichen Familie aufrecht zu erhalten, können Zweifel hervorrufen und die Hilfesuche verhindern. Der Wunsch, die Kinder vor der Gewalt zu schützen, wirkt aktivierend

¹⁹ Selbstaufgabe: sich von jemandem Schaden zufügen lassen und es im Namen der „Liebe“ entschuldigen

und bestärkend, wobei zugleich Schuldgefühle und die eigene Viktimisierung dazu führen können, dass die Auswirkungen der Gewalt auf Kinder geleugnet werden und Hilfe erst spät gesucht wird. Weitere Hemmnisse bilden (v.a. bei sexualisierter Gewalt) das Gefühl, mitverantwortlich an der Tat zu sein, sowie die Erwartung oder Erfahrung, dass einem nicht geglaubt oder mangelndes Verständnis entgegengebracht wird. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.29-32) Auch männliche Opfer zeigen deutliche Hemmnisse bei der Suche nach Unterstützung, gebunden an stereotype Männlichkeitsvorstellungen (die Schwäche und Viktimisierung verbieten) oder entgegengebrachtes Unverständnis und Unglauben. Auf Seite der Täter*innen spielen die Tabuisierung, monsterhafte Darstellung, ebenso wie die Angst, verurteilt und stigmatisiert zu werden, eine wichtige Rolle. Um diese Hemmnisse abzubauen, braucht es viel Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit: Das Opfer- und Täter*insein muss enttabuisiert werden und Hilfesuche und -inanspruchnahme normalisiert werden. Auch das kann an Schulen thematisiert und etwa mit pro-aktiven Ansätzen unterstützt werden.

Das Problem darf nicht feminisiert werden (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.53)

Auch wenn mit dieser Forderung das überwiegend weibliche Fachpersonal im Bereich der Häuslichen Gewalt gemeint ist, muss sie auch an Schulen beachtet werden. Zwar werden mit systematischen Ausbildungen weibliche und männliche Fachkräfte geschult und sensibilisiert, jedoch zeigt die Praxis, dass das Risiko, dass weiteres Engagement bei dieser Thematik größtenteils von weiblicher Seite ausgeht, nicht unbedeutend ist. Eine Ausgeglichenheit ist jedoch wichtig, damit Geschlechterbilder nicht verstärkt werden („nur Frauen setzen sich gegen Gewalt ein, weil sie zur Gewaltlosigkeit neigen und Männer nicht, weil Gewaltlosigkeit unmännlich ist“), Täter*innen- und Opferrollen nicht auf Geschlechter festgenagelt werden und sich Jugendliche an Ansprechpartner*innen beider Geschlechter wenden können.

Erweiterung der psychologischen Unterstützung (vgl. BMFSFJ 2008, S.28; Fond-Harmant et al. 2015, S.54)

Auch dieser Handlungsbedarf richtet sich in Luxemburg vorwiegend an die Praxis der Unterstützungsdienste, da diese einen starken Fokus auf die soziale und finanzielle Unterstützung der Opfer legen. Der Bedeutsamkeit psychischer Folgen und Schäden wird dabei nicht Rechnung getragen. Jedoch kann dieser Handlungsbedarf auch an Schulen gerichtet werden. Die wenigsten (wenn auch nicht alle) Jugendlichen, die

etwa von TDV betroffen sind, brauchen Unterstützung beim Wiederaufbau neuer finanzieller Unabhängigkeit und der Suche nach einer neuen Unterkunft: Die meisten wohnen noch Zuhause. Somit muss die Unterstützung an Schulen stärker auf der psychosozialen Ebene ansetzen, also der Verarbeitung des Erlebten, der Stärkung der Betroffenen, der Aufarbeitung von Prozessen des Rückfalls (z. B. Rückkehr zum/zur Täter*in) und von Bedingungen, die Abwärtsspiralen provozieren, ebenso wie auf dem Wiederaufbau einer (neuen) Identität und Selbstsicherheit.

Neben TDV kann jedoch auch Häusliche Gewalt an Sekundarschulen ein Thema werden. So stellt die psychologische Betreuung von betroffenen Jugendlichen an Schulen – als oftmals einzige Kontakt-Möglichkeit – eine wichtige Möglichkeit dar, das Erlebte von Zuhause in einem geschützten Rahmen ansprechen und aufarbeiten zu können sowie über Unterstützungsmöglichkeiten aufgeklärt zu werden. Bei einer dauerhaften stationären Unterbringung von betroffenen Kindern muss die Schule hingegen auch Unterstützung im Aufbau und der Verarbeitung neuer Lebensumstände bieten (heißt auch auf andere Aspekte wie z. B. die Finanzierung eingehen). Die psychologische Unterstützung darf hierunter jedoch nicht leiden: So fordern Expert*innen, dass Kinder, welche häusliche Gewalt erlebt haben, systematisch psychologisch betreut werden müssten (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.78).

Verstärkt auf nicht-physische Partnergewalt aufmerksam machen (vgl. BMFSFJ 2008, S.28, 32; BMFSFJ 2014, S.54; Fond-Harmant et al. 2015, S.57-59)

Körperliche Gewalt ist die bekannteste und meist mediatisierte aller Gewaltformen, weshalb Partnergewalt oftmals nur mit dieser Form in Verbindungen gebracht wird. Doch nimmt Partnergewalt viele Formen an, die allesamt mit schwerwiegenden Folgen für die Betroffenen einhergehen. Dennoch werden sie unterschiedlich anerkannt und wahrgenommen. Psychische Gewalt ist besonders subtil, da sie am schwersten nachweisbar und vom Umfeld erkennbar ist. Trotz der fortschreitenden Anerkennung dieser Gewaltform (wenn auch nicht in der Gesetzgebung) und ihrer schweren Folgen, wird sie oft noch banalisiert. Das gleiche Phänomen ist bei ökonomischer Gewalt zu beobachten, die weit verbreitet aber oftmals verkannt wird. Sexualisierte Gewalt bildet die meist versteckte und tabuisierte Gewaltform, obwohl sie am weitreichendsten in die Intimsphäre der Betroffenen eingreift und mit schwerwiegenden psychischen Folgen einhergeht. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.57-59) Viele Betroffene erkennen gewisse Gewaltformen am Anfang als solche gar

nicht und nehmen sie nicht wahr (vgl. BMFSFJ 2008, S.28). Es ist demnach wichtig, den Fokus von körperlicher Gewalt wegzuschieben und ihn verstärkt auf andere Formen zu leiten. In diesem Kontext muss auch vermehrt auf sexualisierte Gewalt/Übergriffe aufmerksam gemacht werden, insbesondere auf die verschiedenen, auch teils subtilen, Formen (wie etwa das Bestehen auf Geschlechtsverkehr, das Beharren auf ungewollten Praktiken etc.). So werden viele sexuelle Grenzüberschreitungen (insb. von Frauen) zwar als unangenehm, aber zugleich auch als „normales“ männliches (Beziehungs-)Verhalten eingestuft. Da diese Übergriffe nicht klar als intolerabel und grenzübergreifend missbilligt werden, geraten Betroffene in innerliche Konflikte, was es ihnen erschwert, sich davon abzugrenzen oder zur Wehr zu setzen. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.28) Des Weiteren muss das Bild sexualisierter Gewalt berichtigt werden:

„[...] – die überfallsartige Vergewaltigung durch einen Fremdtäter nachts in der Öffentlichkeit – müsse dahingehend korrigiert werden, dass auch die Gewalt durch bekannte Täter als Vergewaltigung mit entsprechenden Folgen für das Opfer benannt und problematisiert werde.“ (zit. BMFSFJ 2008, S.33)

Jugendliche weisen ein weit höheres Risiko auf, im nahen sozialen Umfeld (Freundes- und Bekanntenkreis, Nachbarschaft und Verwandtschaft) Opfer sexualisierten Missbrauchs zu werden (vgl. UBSKM 2020, *Missbrauch in der Familie*). Das persönliche Risikoempfinden wird jedoch von medialen Schreckensmeldungen dahingehend beeinflusst, als dass sich Frauen v. a. nachts, wenn sie alleine unterwegs sind, vulnerabel fühlen.

Diese Befunde zeigen, dass gerade sexualisierter und psychischer Gewalt – innerhalb wie auch außerhalb von Paarbeziehungen – eine erhöhte Aufmerksamkeit zukommen sollte. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.34) Auch hier braucht es wieder eine Sensibilisierung der Fachkräfte an Schulen, welche die Anzeichen verschiedener Gewaltformen erkennen können und aufgreifen müssen. Insbesondere Sexualkundeunterricht und Sexualerziehung²⁰ können in der Thematisierung der Gewaltformen sowie der Förderung der Grenzsetzung und -respekt einen wichtigen Beitrag leisten.

²⁰ „Sexualerziehung als Praxis meint die kontinuierliche, intendierte Einflussnahme auf die Entwicklung sexueller Motivationen, Ausdrucks- und Verhaltensformen sowie die Auseinandersetzung mit Einstellungs- und Sinnaspekten der Sexualität von Kindern, Jugendlichen und Erwachsene.“ (zit. Pohling 2015, S.364)

Soziale Netzwerke als wichtigste Unterstützung erkennen

Das soziale Netzwerk kann, je nach vorherrschenden Haltungen, ein Risiko- oder Schutzfaktor für Betroffene von Partnergewalt darstellen. Bei Teen Dating Violence hat sich herausgestellt, dass Peers (v.a. Freunde) Hauptansprechpersonen für betroffene Jugendliche darstellen und Jugendliche die meiste Zeit als Paare in Gesellschaft anderer Peers verbringen. So können Freund*innen, Bekannte oder Vertrauenspersonen „[...] einen Impuls zum Ausharren um jeden Preis, aber auch das Signal zum Verlassen unaushaltbarer Zustände geben.“ (zit. BMFSFJ 2008, S.30) Das soziale Umfeld spielt jedoch auch eine wichtige Rolle in Krisensituationen, wie etwa nach einer Gewalterfahrung. Nach erfahrener Gewalt befinden sich Betroffene oftmals in einem Schockzustand und empfinden größte Schutzlosigkeit. Das Umfeld kann das Gefühl von Schutz und Geborgenheit jedoch wiederherstellen, indem der/die Betroffene nicht alleine gelassen und aufgefangen wird. Diese Kontrasterfahrung sei für den Bewältigungsprozess der erfahrenen (sexualisierten) Gewalt besonders wichtig. Die Vertrauenspersonen müssen jedoch für diese Momente informiert, sensibilisiert und gestärkt werden, denn es braucht dafür viel Verständnis, Geduld und Einfühlungsvermögen. (Vgl. BMFSFJ 2008, S.33) Soziale Arbeit muss demnach erkennen, dass es zwar wichtig ist, Unterstützungsdienste auszubauen und ihre Bekanntheit zu steigern, der wahre Zugang zu Betroffenen von Partnergewalt jedoch über Bekannte und (in der Schule) über die Jugendlichen selbst führt. Für Schulpräventionsmaßnahmen lässt sich **einer der wichtigsten Ansatzpunkte demnach bei den Schüler*innen selbst** finden. So muss jedoch auch bedacht werden, dass nicht alle betroffenen Jugendliche Vertrauenspersonen und soziale Netzwerke um sich haben (so ist etwa jede/r 5. Jugendliche Opfer von Mobbing an Luxemburger Schulen) (vgl. Givord und Schwabe 2019, S.9). Diese Jugendlichen brauchen nicht nur alternative Vertrauenspersonen, die das fehlende Unterstützungssystem ausgleichen, sondern auch Unterstützung bei ihrer sozialen Integration und Partizipation.

Soziale Netzwerke können sowohl im Vorfeld bei der Verhinderung von Gewalt als auch später bei der Beendigung und Bewältigung von Gewalt eine Ressource darstellen und maßgeblich zur Heilung und Verarbeitung von Gewalterfahrungen beitragen. Fachkräften an Schulen muss bewusst sein, dass enge soziale Beziehungen auf der einen Seite ein Korrektiv für aggressives und gewalttätiges Verhalten sein und eine disziplinierende Wirkung auf Täter*innen haben können und auf der anderen

Seite Gewaltbetroffenen eine Unterstützung in der Loslösung aus dem Gewaltverhältnis und im Aufbau neuer, gewaltfreier Beziehungen sein können. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.53) Es gilt, als Fachkraft einen Blick dafür zu haben, ob Jugendliche die nötige Unterstützung in ihrem Umfeld erhalten können, ob das Umfeld bestmöglich dazu befähigt wird und ob kompensierende Bezugspersonen benötigt werden.

Austauschräume für Betroffene schaffen

Die Idee von Austauschräumen wurde ursprünglich entwickelt, um betroffene Kinder und Jugendliche vor den Auseinandersetzungen der Eltern bei Treffen zu schützen, um Schuld- oder Loyalitätskonflikte zu verhindern (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.54). Doch auch der Austausch und die gegenseitige Unterstützung mit anderen Betroffenen kann in Situationen erlebter Partnergewalt äußerst unterstützend wirken. Obwohl die Ergebnisse zur Effizienz dieser Angebote in Studien divergieren (vgl. 4strat GmbH und KSÖ 2017, S.28) kann mit Blick auf die risikosteigernde Wirkung sozialer Isolation und mangelndem Verständnis im Umfeld auf Partnergewalt sicher gesagt werden, dass solche Gruppen und Angebote diese Risikofaktoren reduzieren können. Das Prinzip der gemeinschaftlichen Selbsthilfe sollte in der Schule gefördert werden, entweder über die Vermittlung an bestehende externe Angebote oder über die Gestaltung von Austauschmöglichkeiten und -räumen an der Schule auf Initiative der Betroffenen hin (mit Input/Unterstützung seitens des Fachpersonals).

Einbezug aller Sekundarschulen und Zweige

In Anbetracht der Risikofaktoren wird deutlich, dass Partnergewalt unabhängig vom sozioökonomischen Status vorkommt. Ein erhöhtes Risiko konnte jedoch bei völligem Fehlen von (Aus)Bildungsabschlüssen festgestellt werden. Es ist demnach wichtig, Personen mit besonders geringen Bildungsressourcen zu fördern, sowohl direkt über die Aufklärung über Partnergewalt, als auch indirekt über die Förderung der Lebensperspektiven, finanziellen und beruflichen Sicherung und sozialen Ressourcen (vgl. BMFSFJ 2014, S.49). Dies betrifft v. a. den Vorbereitungspfad (s. Abb. 11) und Schulabbrecher*innen aller Bildungspfade. Bezogen auf den Migrationshintergrund wurde ein erhöhtes Risiko bei Portugies*innen, die im allgemeinen Bildungszweig überrepräsentiert sind, festgestellt. Zugleich wurde deutlich, dass Betroffene aus gehobenen sozialen Lagen institutionelle Hilfe nur selten in Anspruch nehmen, weil sie zum einen finanziell und sozial besser aufgestellt und dadurch weniger auf Dienste

wie Frauenhäuser angewiesen sind, zum anderen aber auch ein erhöhtes Schamgefühl (insb. aufgrund der generellen gesellschaftlichen Stigmatisierung) empfinden. Die explizite Thematisierung der Gewaltbetroffenheit aller Bevölkerungsgruppen an Schulen, könnten diese Hemmschwellen reduzieren. (Vgl. BMFSFJ 2014, S.50) Bedenkt man abschließend noch, dass – von der Prävalenz her – mehr Betroffene einen mittleren und höheren sozioökonomischen Status aufweisen, wird deutlich, dass die Präventionsmaßnahmen alle luxemburgischen Sekundarschulen wie auch alle Bildungspfade einbeziehen müssen. Dabei gilt es stets die Besonderheiten der jeweiligen Schulen zu berücksichtigen und die Strukturen bestmöglich für präventive Zwecke zu nutzen. Kapitel 4 wird aufzeigen, dass sich die Strukturen des LEM besonders gut für Mehrebenen-Präventionsprogramme eignen.

Verbesserte interministerielle Kooperation (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.67)

Das luxemburgische Forscher*innenteam fordert eine interministerielle Herangehensweise an Präventionsmaßnahmen. Obwohl sich aus dieser Forderung keine direkten Handlungsbedarfe für Schule herausarbeiten lassen, ist die Forderung äußerst wichtig für die Entwicklung der Präventionsprojekte an Sekundarschulen. Laut Fond-Harmant et al. sollten das Gesundheitsministerium, das Ministerium für Chancengleichheit (MEGA), das Ministerium für Familie, Integration und die Großregion und das Ministerium für Arbeit, Beschäftigung, Sozial- und Solidarwirtschaft für die Entwicklung und Durchführung von Präventionsmaßnahmen in Zusammenarbeit treten (vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.67). Erstaunlicherweise wird das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend dabei nicht erwähnt, obwohl die Forderung nach Schulpräventionsmaßnahmen mehrmals im Bericht aufkommt. Die Mitarbeit dieses Ministeriums ist für das Gelingen und die Effizienz von Präventionsmaßnahmen an Schulen jedoch unabdingbar, denn es ist nicht nur dessen Aufgabe, Jugendliche partizipativ im Übergang in das Erwachsenenleben zu unterstützen (vgl. Die Luxemburger Regierung 2019, Das Ministerium), sondern auch das nationale Schulprogramm festzulegen und zu organisieren und das Schulpersonal zu verwalten (vgl. Die Luxemburger Regierung 2019, Das Ministerium). Das Ministerium müsste demnach nicht nur an der Ausgestaltung der Präventionsmaßnahmen mitarbeiten, sondern sie vielmehr als Hauptverantwortliche in Kooperation mit anderen Ministerien und Expert*innen der Problematik entwickeln: Nur so kann eine gewisse Kohärenz zum restlichen Lehrplan sowie eine, dem Alter

entsprechende, Sprachen-, Bilder- und Medienverwendung garantiert werden. Um die Kooperation zwischen den verschiedenen Ministerien und Akteuren zu erleichtern, schlägt das luxemburgische Forscher*innenteam vor, einen neuen Steuerungsausschuss zu gründen, dem aus allen Ministerien, Tätigkeitsfeldern und relevanten Institutionen ein/e Repräsentant*in inne sitzt, wie auch Fachexpert*innen und zeitweise Techniker*/ Informatiker*/Designer*innen. Dieser Ausschuss wäre für die Supervision aller Präventionsmaßnahmen, Sensibilisierungskampagnen und Ausbildungen zuständig und könnte ihre Qualität sichern. (Vgl. Fond-Harmant et al. 2015, S.80)

3.3.2. Fazit

Auf den ersten Blick mögen die aufgezeigten Handlungsbedarfe erdrückend wirken, jedoch zeigt sich, dass sie sich oftmals überschneiden und miteinander einhergehen. Deutlich macht die Vielfalt an Ansatzpunkten den Bedarf an ganzheitlichen Ansätzen, die das Problem in allen Bereichen (der Schule) aufgreifbar und präsent machen. Bezogen auf die Kosten ganzheitlicher Präventionsmaßnahmen muss gesagt werden, dass Prävention in einer ersten Phase immer zu einer mehr oder minder starken Erhöhung der staatlichen Sozial- und Bildungsausgaben führt. Eine gegenteilige Behauptung wäre inkorrekt. Das häufig angeführte Argument, die staatlichen Ausgaben würden auf lange Sicht (z. B. dank weniger Gesundheitsausgaben) sinken, ist richtig, drückt die Frage nach dem „ob“ von Präventionsmaßnahmen jedoch in eine falsche Richtung. So sollte die Reduzierung der Kosten niemals das Ziel von Maßnahmen, die das leibliche und physische Wohl von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verbessern können, darstellen, sondern allemal ein positiver Nebeneffekt bilden. Unabhängig von der Kostenfrage bleibt anzumerken, dass die Istanbul Konvention alle unterzeichnenden Staaten zur Umsetzung von Präventionsprogrammen verpflichtet (vgl. Council of Europe 2011, S.10): Prävention ist demnach keine Frage mehr des „ob“, sondern des „wie“.

Das Ziel schulischer Präventionsbemühungen sollte darauf gerichtet sein, einen respektvollen, gleichgestellten, gewaltlosen Umgang zwischen Schüler*innen zu fördern und stereotype Genderrollen aufzubrechen. Folgende zwei Botschaften sind dabei wichtig:

„In der Familie sollte es zu einer gegenseitigen Stützung des Selbstwertes und nicht, wie in Gewaltbeziehungen häufig, zu gegenseitigen Erniedrigungen kommen.“ (zit. Befragte UK In: Egger und Schär Moser 2008, S.42)

und

„Wenn Du Pech hast, ergibt sich bei Dir einmal eine Beziehungskonstellation, in der Gewalt eine Rolle spielt, und dann hole Dir rechtzeitig Hilfe.“ (zit. Befragte CK In: Egger und Schär Moser 2008, S.83)

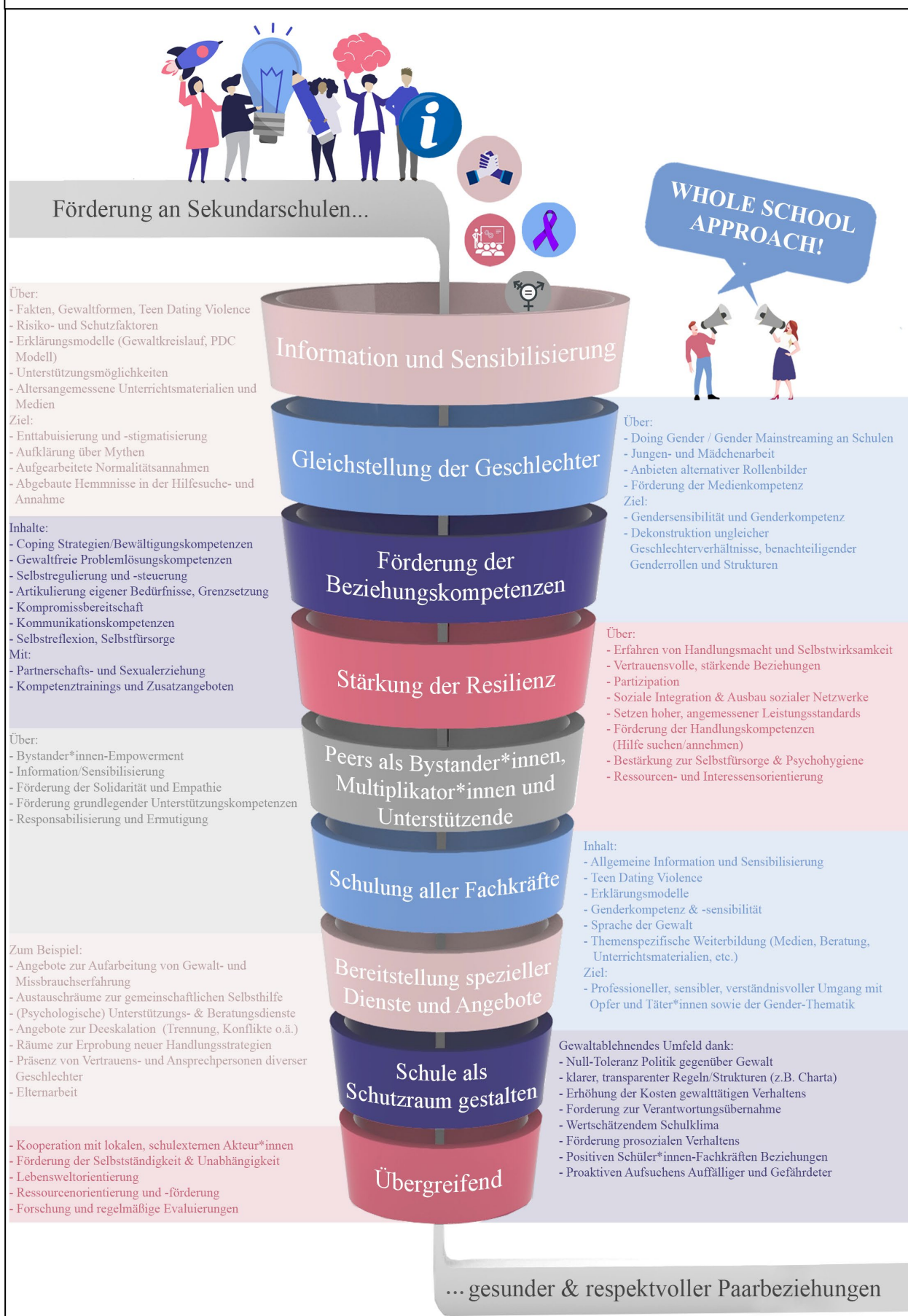
Es muss Schüler*innen klar werden, dass Gewalt, in all ihren Formen, niemals eine Normalität in Beziehungen oder Familien darstellen darf, dass zugleich jedoch jeder in eine gewalttätige Beziehung geraten kann (als Opfer und Täter*in), daran nichts beschämend ist, jedoch Verantwortungsübernahme und frühzeitige Unterstützung Schlimmeres verhindern können. Die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen, Unsicherheiten und Ängsten ist besonders wichtig: Nur so können Schüler*innen ungeeignete Coping Strategien (wie etwa Unsicherheiten mit übermäßiger Kontrolle kompensieren) erkannt und verändert werden, bevor sie sich verfestigen.

Der Übersichtlichkeit halber wurde aus den bisherigen Erkenntnissen zu Risiko-, Schutzfaktoren, Ursachen und Handlungsbedarfe ein zusammenfassendes Modell erstellt, welches alle wichtigen Inhalte, Maßnahmen und Ansätze der Prävention gegen Partnergewalt verbildlichend festhält.

3.4. Fazit Kapitel III: Vorstellung eines zusammenfassenden Modells

Wie die bisherigen Kapitel aufzeigen, kann eine außerordentliche Bandbreite an Risiko-, Schutzfaktoren und Ursachen von Gewalt in Paarbeziehungen ausgemacht werden, aus denen ebenso vielfältige Handlungsbedarfe für (Sekundar-)Schulen abgeleitet werden können. Als Abschluss dieses dritten Kapitels wird ein zusammenfassendes, auf den erarbeiteten Erkenntnissen aufbauendes, eigenhändig erstelltes Modell vorgestellt, welches eine Übersicht über die wichtigsten Handlungsbedarfe, Bestandteile und Ansätze von Präventionsmaßnahmen gegen Partnergewalt an Sekundarschulen bietet. Im Bewusstsein dafür, dass Sprache und Wortwahl das menschliche Denken und die Wahrnehmung prägen, trägt das Modell (s. Abb. 10) den positiv formulierten Titel „Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen“. Dieser Titel bildet zugleich das Leitziel aller Inhalte des Modells. Drei Elemente sind im Modell besonders hervorzuheben: Der Trichter, die Whole School Approach und die Zusammenarbeit und Mitwirkung aller Fachkräfte der Schule. Der **Trichter** als Herzstück des Modells hält die kategorisierten Präventionsbestandteile fest und verbildlicht ihr notwendiges Zusammenkommen und -wirken zur Prävention von Gewalt in Paarbeziehungen. Die seitlichen Boxen führen die Inhalte der jeweiligen Kategorien näher aus.

Abb. 10: Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen (J.W. 2020)



Deutlich wird bei Betrachtung der neun Kategorien die Mischung aus Opfer- und Täter*innenarbeit sowie allgemeiner Bewusstseinsstärkung. Die Sinnhaftigkeit, Bedeutung und Umsetzungsweise dieser neun Bestandteile und ihrer Inhalte können mithilfe der vorherigen Kapitel nachvollzogen werden. Die sog. „**Whole School Approach**“ bildet den umfassenden Rahmen des Präventionsmodells, in den alle Präventionsbemühungen eingebettet werden sollten. Dieser unter Punkt 4.3.1. näher beleuchtete Ansatz ermöglicht es, die gewünschte Ganzheitlichkeit und Mehr-Ebenen-Perspektive in die Präventionsarbeit an Schulen zu bekommen. Das dritte Element des Modells (dargestellt durch die Personen) verdeutlicht die notwendige **Zusammenarbeit, Kooperation und Mitwirkung aller Fachkräfte** der Schule.

Das Modell erweist sich als recht umfassend und mehrdimensional, entspricht damit jedoch der Komplexität des Phänomens der Gewalt in Paarbeziehungen. Präventionsarbeit an Sekundarschulen braucht es aufgrund dieser Komplexität systemisches Denken, gemeinsames Handeln, fortlaufendes Lernen, kollektive Entwicklung und ein Einbezug schulischer und außerschulischer Organisationen (vgl. Gugel 2010, S.11f). Einer solchen Herangehensweise müssen zugleich gewisse Haltungen zugrunde liegen. Zum einen ist eine **Sowohl-als-auch-Haltung** unabdingbar, insb. beim Thema Gewalt im Geschlechterverhältnis. So ist es wichtig, als Fachkraft die Fakten, Tendenzen und Hintergründe zu kennen, um potenzielle Täter*innen und Opfer mit Räumen und Angebote zu bestärken und zu schützen. Zugleich darf das professionelle Handeln nicht von Vorurteilen, Stereotypen und Erwartungen geleitet werden, der Blick nicht für weibliche Täter*innen und männliche Opfer getrübt sein und es muss stets ein Bewusstsein für selbsterfüllende Prophezeiungen herrschen. Zum anderen erweist sich die **Lebensweltorientierung** nach Hans Thiersch – als Arbeitsweise und -haltung, die nicht nur dem Berufsethos der Sozialen Arbeit entspricht (vgl. OBDS 2017, Abs.3), sondern auch wichtig in der Arbeit mit Jugendlichen und der Umsetzung der oben genannten Handlungsbedarfe ist – als wichtig in der Prävention an Schulen. Diese Theorie der Sozialen Arbeit hält für Schulen fest, dass sie sich an den Lebensverhältnissen und Lebenswelten der Schüler*innen orientieren, sie beim Aufbau eines gelingenden Lebensarrangements unterstützen und sich mit den lebensweltlichen Erfahrungen, die in die Schule mitgebracht werden oder dort gewonnen werden, auseinandersetzen. Lebenswelten, an denen sich Fachkräfte orientieren sollen, können die Familie, Nachbarschaft, Peer-Groups, Gesellschaft und schließlich auch die Schule selbst sein.

Lebensweltorientierung bedeutet zugleich, in Widersprüchen zu agieren und diese auszuhalten. So müssen die Potenziale der Schüler*innen gestärkt werden und zugleich ihre Defizite überwunden und neue Optionen eröffnet werden. Ebenso müssen auf der einen Seite Respekt und Anerkennung für die gegebenen lebensweltlichen Verhältnisse und Bewältigungsleistungen der Schüler*innen bestehen und auf der anderen Seite Chancen, Zumutungen und Provokationen eröffnet werden. Mit einer solchen Haltung kann ein spezifisches Verständnis für auffälliges, abweichendes Verhalten aufgebaut werden: Obwohl gewisse Verhalten für die/den Einzelne/n schädlich, wie auch für das Umfeld unerträglich sein kann, kann es als Ergebnis von Bewältigungsanstrengungen anerkannt werden. (Vgl. Prüß 2000, S.181; Grundwald und Thiersch 2015, S.934-941) Lebensweltorientierung kann somit besonders in der Arbeit mit Täter*innen einen Mehrwert bilden, denn durch den Respekt der (ggf. auch negativen) Bewältigungsstrategien und das Sich-Einlassen der Fachkräfte auf die Täter*innen und ihre Lebenswelt(en), werden die Voraussetzungen zur Arbeit an möglichen Neuorientierungen geschaffen (vgl. Grundwald und Thiersch 2015, S.938).

Bestandteil der Lebensweltorientierung und doch separat hervorzuheben ist die **Ressourcenorientierung**, welche die Identifizierung von Ressourcen bei den Adressat*innen und ihre systematische Integration in die Hilfeleistung meint. Als Ressource kann jede „Kraftquelle“ (Vogt et al. 2000) dienen, die den Adressat*innen und deren Umfeld zur Verfügung steht oder aktiviert werden kann, um der Bewältigung des Alltags zu verhelfen. Unterschieden wird zwischen drei Ressourcen-Kategorien: individuelle Ressourcen (persönliche Kompetenzen, Talente), soziale Ressourcen (soziale Netzwerke und professionelle Unterstützungssysteme) und materielle Ressourcen (finanzielle Unterstützung, Wohnraum). (Vgl. Möbius 2010, S.13f) Es gilt, an Schulen einen Blick für die Ressourcen der Schüler*innen zu haben, sie gezielt zu stärken und somit nicht nur, aber auch, Defizite zu kompensieren und Schutzfaktoren zu bestärken.

Neben der Haltung sollen an dieser Stelle auch einige der von Gugel erfassten Grundlagen zur Prävention hervorgehoben werden. Zum einen dürfen **Verhältnisse und Umstände**, die das Verhalten von Schüler*innen begünstigen und hervorbringen, nicht negiert werden, auch wenn der Fokus von Prävention auf dem Verhalten der Individuen liegt. Zum anderen muss **Gewalt als Sprache** verstanden werden, als eine Ausdrucksform von Missständen, Bedürfnissen und Bewältigungsbemühungen. Die

Signale, die Gewalt aussendet (Opfersignale und Täterbotschaften), müssen erkannt und verstanden werden, auch wenn diese Kommunikationsform verdeckt und subtil abläuft. Eine wichtige Frage in der Gewaltprävention muss stets lauten: „Was brauchen Jugendliche, damit sie Gewalt nicht brauchen?“ Des Weiteren ist **Differenzierung** wichtig (in den Angeboten, Ansätzen etc.), denn Gewalt kann viele Formen mit unterschiedlichen Hintergründen, Ursachen, Dynamiken und Folgen annehmen. So überschneidet sich Gewalt in Paarbeziehungen mit sexualisierter Gewalt, Letztere muss hingegen zusätzlich als Thema für sich behandelt werden, da sie in zusätzlichen Verhältnissen und Kontexten vorkommt, andere Hintergründe aufweist und demnach auch andere Präventionsbemühungen braucht. Selbstverständlich müssen gewaltbegünstigende **Risikofaktoren** gekannt und weitestgehend minimiert werden. Dies muss zugleich mit einer Stärkung der **Schutzfaktoren** einhergehen. Über die Stärkung der **Ressourcen** und der **Resilienz** von Schüler*innen kann ihr Selbstbewusstsein, ihre Selbstwirksamkeit und ihr Schutz vor den Folgen (potenzieller) Gewalt gestärkt werden. Insgesamt muss **Gewaltfreiheit zu einer Norm** werden, denn sie bildet in der Gesellschaft, in der Schule, in Peer-Groups und im familiären Umfeld ein wichtiger Schutzfaktor gegen Gewalt. Die konsequente Verurteilung von Gewalt sowie das Aufzeigen von Alternativen ist unabdingbar. In der Schule müssen zudem **alle Ebenen** berücksichtigt werden: Schule besteht nicht nur aus Unterricht, sondern auch aus Freizeit, außerunterrichtlichen Angeboten und (sozialpädagogischen) Diensten. Prävention muss also alle Bereiche und Ebenen (Klassen-, Fachkräfte- und Schulleitungs- und Organisationsebene) einbeziehen sowie schulweite Werte und Normen festlegen. Der bewusste und reflektierte Umgang mit **Medien**, die heute eine einflussreiche Rolle im Leben Jugendlicher spielen, muss in der Schule erlernt werden. Medienkompetenz kann nicht mit einer „Bewahrpädagogik“ (vgl. Gugel) erreicht werden. Bei allen Präventionsmaßnahmen muss das **Individuum im Blick** behalten werden: Es gilt, Jugendliche möglichst individuell zu fördern und in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Individuelle Hilfen beim Umgang mit Aggression und Gewalt, Problemen, Erlernen von Werten, Normen und sozialem Verhalten müssen fester Bestandteil von Prävention sein. Abschließend ist der Einbezug der **Eltern** in die Präventionsbemühungen wichtig: Untersuchungen zeigen, dass Antigewaltprogramme v. a. dann Erfolg haben, wenn Erziehungsberechtigte mit einbezogen werden. Der Einbezug geht jedoch über Information hinaus: Eltern müssen

in ihren Erziehungskompetenzen gefördert werden, damit Elternhaus und Schule an gleichen Zielen und Grundsätzen festhalten können. (Vgl. Gugel 2010, S.11-14; Ergänzungen J.W.) Die Auseinandersetzung mit der Whole School Approach in Kapitel 4 wird zeigen, dass Eltern auf weitere Weise in schulbasierte Prävention einbezogen werden können.

Grundsätzlich gilt beim Präventionsmodell zur Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen – wie auch bei den Schutzfaktoren und der Resilienz – das kumulative Prinzip: „Je mehr, desto besser“. Allerdings machen Hermann Strasser, Henning van den Brink und Anja Mensching auf die Risiken und Nebenwirkungen von Prävention sowie auf die Frage, wieviel Prävention gut ist und ob Vorbeugen immer besser als Heilen ist, aufmerksam. So hänge das Bedürfnis nach Prävention mit dem menschlichen Omnipotenzwunsch zusammen, alle Risiken und Schäden kontrollierbar zu machen und ein umfassendes Sicherheitsgefühl zu verspüren. Ironischerweise führe mehr Prävention jedoch zu einem steigenden Unsicherheitsgefühl: „Das Bedürfnis nach Sicherheit scheint aus seiner Befriedigung zu erwachsen“ (zit. François Ewald In: Strasser und van den Brink 2005, S.7). Des Weiteren verliere Prävention als „Dauermedikation gegen Unsicherheitsgefühle“ (zit. Mensching 2005, S.17) mit der Zeit ihre Wirkung: Es bräuchte folglich immer mehr davon. Ebenso verändere sich der Blick auf die Zielgruppe: Ein risikobehafteter Blick entstünde, der nicht mehr verdachtsunabhängig, sondern von Vorannahmen geprägt ist. Offen bliebe zudem stets, ob das Nichteintreten gewisser Ereignisse oder Verhalten in der Zukunft mit Bemühungen gegenwärtiger Prävention zusammenhängt oder ob diese eventuell auch ohne Interventionen nicht eingetreten wären. So müsse sich stets die Frage stellen, ob die Präventionsmaßnahmen tatsächlich effizient und nachweislich gegen ein Problem helfen oder nicht doch eher unverhältnismäßige „Aufregungsschäden“ produzieren, wie etwa übermäßige Kontrolle, steigende Unsicherheitsgefühle, starke Einschränkungen/Eingriffe, generelles Misstrauen etc. Die unbeabsichtigten Risiken oder Folgen von Prävention müssten deshalb stets im Blick behalten werden: „Wir tun daher gut daran, das Augenmerk darauf zu richten, inwiefern gegenwärtige Präventionsmaßnahmen unsere Handlungsoptionen einschränken [...]“ (zit. Mensching 2005, S.21). Das Handeln in Unsicherheiten könne dabei nie aufgelöst und das Bedürfnis nach Sicherheit-garantierender Prävention niemals befriedigt werden: Es kann

„[...] niemals ausreichende Prävention geben, denn man könnte immer noch früher beginnen bzw. einen noch größeren Personenkreis als Zielgruppe der Präventionsarbeit erschließen. Prävention wird dann leicht zur „Risikophobie“ [...]“ (zit. Mensching 2005, S.21).

Zwei Sachen müssen in der Präventionsarbeit deswegen beachtet werden: Zum einen muss stets hinterfragt werden, ob die Präventionsbemühungen ein tatsächliches, auch in Zukunft als „problematisch“ bewertetes Phänomen anvisieren und zum anderen, ob die Risiken der angewandten Maßnahmen in einem angemessenen Verhältnis zu den beabsichtigten Zielen stehen. Am wichtigsten sei in der Präventionsarbeit jedoch die theoretische Fundierung der Prävention sowie die Evaluierung und Erforschung der Wirksamkeit der Maßnahmen. (Vgl. Mensching 2005, S.17-23; Strasser und van den Brink 2005, S.3-7) Bezogen auf Prävention gegen Gewalt in Paarbeziehungen kann mit Sicherheit festgehalten werden, dass das Phänomen aktuell, wie auch in Zukunft als problematisch bewertet wird. Unbeabsichtigte Nebenfolgen könnten ein Anstieg des Unsicherheitsgefühls (bezogen auf die Potenzialität, Opfer von Gewalt in Paarbeziehungen zu werden), eine Veränderung des Blickes (überall Anzeichen für Gewalt sehen – was jedoch in gewissem Maße zugleich auch ein Ziel der Präventionsbemühungen ist), Selbsterfüllende Prophezeiungen (Verstärkung des Phänomens) und unbeabsichtigte Mehrkosten sein. Diese Risiken können jedoch mit Bewusstseinsbildung, Sensibilität und Weitblick weitgehend vermieden werden. Insbesondere die Evaluierung der Maßnahmen sollte einen angemessenen Stellenwert an Schulen bekommen: Theoretisch fundiert ist das Modell allemal. Abschließend bleibt hervorzuheben, dass Prävention kein Wundermittel darstellt: Es wird immer ein Handeln in Unsicherheiten bleiben und Prävention kann niemals eine Garantie dafür werden, dass ein Problem nicht mehr eintreten wird: Es gilt hierbei, dem unreflektierten Drang nach Mehr und dem Omnipotenzwunsch zu widerstehen.

Die Umsetzung aller Inhalte und Maßnahmen stellt für viele Sekundarschulen sicherlich eine Herausforderung dar. Zugleich gibt es Schulen (insb. Ganztagssekundarschulen) die sich besonders gut zur Umsetzung der im Modell festgehaltenen Maßnahmen und empfohlenen Ganzheitlichkeit eignen. Beispielhaft werden in Kapitel 4 die Inhalte des Modells zur Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an der Ganztagssekundarschule „Lycée Ermesinde Mersch“ implementiert sowie die Rolle der Sozialen Arbeit im Rahmen der Präventionsbemühungen herausgearbeitet.

4. Schule als Präventionsinstanz

Im vorherigen Kapitel wurde das zusammenfassende – auf dem Forschungsstand zu Risiko- und Schutzfaktoren sowie Theorien von Partnergewalt aufbauende – Modell zur Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen vorgestellt. Nun sollen seine Elemente in einer theoretischen Auseinandersetzung in die Strukturen des Lycée Ermesinde Mersch eingebaut werden. Hierfür werden zunächst die Aufträge und Verantwortungen von (Ganztags-)Schulen herausgearbeitet, um nicht nur ihre Eignung, sondern auch ihre Pflicht zur Prävention zu verdeutlichen. Anschließend wird das Schulsystem in Luxemburg zur Orientierung kurz erläutert sowie die Strukturen, das Konzept und die Werte des LEM aufgezeigt. Abschließend werden Empfehlungen zur Integrierung der Maßnahmen aus Abbildung 10 im Lycée Ermesinde Mersch ausgesprochen. Diese Empfehlungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit: Sie dienen der Inspiration und Anregung und sollen Fachkräfte in der Suche nach eigenen Lösungen und Maßnahmen unterstützen. Die Entwicklung passgenauer Präventionskonzepte braucht Praxiserfahrung, Institutionskenntnisse, methodische Kompetenzen sowie Evaluation und wissenschaftliche Begleitforschungen (vgl. Schubarth 2000 S.195), welche nur erfahrene Fachkräfte aus dem LEM aufweisen können.

4.1. Aufträge und Verantwortungen von (Ganztags-)Schulen

Der luxemburgische Bildungsminister Claude Meisch erklärte in einem Interview 2017: „Schule ist in meinen Augen ein Instrument, um Kinder aufs Leben vorzubereiten.“ (zit. Tageblatt 2017a, Abs.8). Dieses Statement sagt zugleich alles und auch nichts über die Institution Schule und ihre Aufträge aus: Wie bereitet man jemanden auf das Leben vor? Ist das Berufsleben oder auch das Leben in sozialen Gemeinschaften gemeint? Welche Kompetenzen und Inhalte müssen dafür vermittelt werden? Und wo endet der Auftrag der Schule und beginnt der der Sozialpädagog*innen, Spezialist*innen und Erziehungsberechtigten?

Fest steht: Der Schule wird mehr als nur ein Bildungsauftrag zugeschrieben. So deutet das Auf-das-Leben-Vorbereiten auf einen zusätzlichen Erziehungsauftrag hin. Der **Bildungsauftrag** der Schule beinhaltet die Vermittlung von Wissen, Inhalten und Kompetenzen (vgl. Steins und Welling 2010, S.21f; Tageblatt 2017a, Abs.8).

„Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, **Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten**. [...] Auch wenn der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zukommt, reicht Bildung jedoch weit über Schule hinaus“ (zit. Bundesjugendkuratorium 2002, S.3 In: Spies und Pötter 2011, S.40; Hervorhebung J.W.)

Bildung beinhaltet demnach nicht nur theoretisches Fachwissen, sondern auch Fertigkeiten, Handlungs- und Beziehungskompetenz. Obgleich Bildung nicht auf die Schule begrenzt ist, nimmt diese doch eine zentrale Rolle im Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen ein: Diesen Auftrag soll die Schule best- und weitmöglich erfüllen. Der **Erziehungsauftrag** der Schule soll Schüler*innen auf ihre Funktion als mündige Bürger*innen und soziale Menschen vorbereiten (vgl. Steins und Welling 2010, S.21f; Tageblatt 2017a, Abs.8). Der Erziehungsauftrag wurde lange Zeit allein der Familie zugesprochen, per Definition zählen zur Erziehung jedoch alle Einflüsse auf Heranwachsende, die bewusst gestaltet werden (vgl. Fend 2006, S.24). So definiert Fend Bildungssysteme als

„institutionelle Akteure, die im Auftrage externer Akteure handeln und über Lehren und Lernen als wünschenswert definierte psychische Dispositionen in der nachwachsenden Generation „erzeugen“. Sie leisten über die Kulturvermittlung gleichzeitig „Humangestaltung“, „Seelenarbeit“ und „Menschenbildung“ im Sinne der Förderung von Wissen, Kompetenzen, psychischen Ressourcen und Werten.“ (zit. Fend 2006, S.169)

So zielt die Schule auf der einen Seite auf die Internalisierung von kulturellen Grundhaltungen, Überzeugungen und Werten und auf der anderen Seite auf die Weitergabe von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten ab. Welche Werte vermittelt werden, wird vom Staat, bzw. von EU-weiten Abkommen festgehalten. So wurden 2006 auf EU-Ebene soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz als eine von acht wichtigen Schlüsselkompetenzen für Bürger*innen einer Wissensgesellschaft festgehalten. Die Förderung von Gleichheit, sozialem Zusammenhalt und aktiver Bürgerschaft ist so zu einem Ziel des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung geworden. (Vgl. Europäische Union 2006, Anhang; Europäische Kommission 2018) Über schulische Bildung sollen die Grundwerte der EU (Frieden, **Gerechtigkeit**, Demokratie, **Achtung der Menschenrechte**, Freiheit, **Gleichheit**, Toleranz und **Nichtdiskriminierung**) sowie die **gegenseitige Achtung** gestärkt werden (vgl. Europäische Kommission et al. 2017, S.11f, 17). Die Erziehungs- und

Bildungsaufträge der Schule gehen mit einer Pflicht zur Förderung der Gleichheit zwischen den Geschlechtern und der Gewaltlosigkeit einher. Die hierfür benötigte Förderung und Vermittlung **sozialer Kompetenz** wird von Bilz als zentrale Aufgabe der Institution Schule hervorgehoben (vgl. Bilz 2015, S.98). Das Spektrum an Sozialkompetenzen reicht sehr weit, weshalb auch Beziehungskompetenz und Resilienz – beide bedeutsame Bestandteile in Abb. 10 – dazu gezählt werden können. In der Schule werden also soziale Kompetenzen, mentale Strukturen, Wertesysteme und Verhaltensrepertorien junger Menschen beeinflusst und geformt – sowohl über intentionale Pädagogik als auch maßgeblich in alltäglichen Interaktionen. So werden soziale Kompetenzen und Entwicklungsaufgaben nicht nur im Unterricht, sondern v. a. außerunterrichtlich erlernt und erprobt, etwa in sozialen Gruppeninteraktionen, Beziehungen mit Peers und non-formalen Bildungs- und Freizeitangeboten. Viele Lernprozesse erfolgen scheinbar beiläufig, sollen jedoch von pädagogischen Fachkräften gefördert und begleitet werden. Durch ihre einmaligen Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten kommt der Schule also noch eine wichtige Funktion als **Sozialisationsinstanz** zu. (Vgl. Fend 2006, S.26, 29, 96; Bilz 2015, S.96)

„Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen [...] der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte. Dies können sie mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben“ (zit. BMZ und KMK 2017, S.15)

Der Komplexität der Aufträge der Institution Schule versuchte das MENJE im Jahr 2017 entgegen zu kommen. So wurde Sekundarschulen im Rahmen einer Reform mehr Autonomie bei der Umsetzung ihres pädagogischen Auftrags zugesprochen. Unter dem Motto „*Ënnerschiddlech Schoulen fir ënnerschiddlech Schüler*“ (DE: Unterschiedliche Schule für unterschiedliche Schüler) sollte der Vielfältigkeit der Schülerschaft Rechnung getragen werden. So wurden u. a. das Angebot der Schulen auf außerschulische Angebote erweitert und verstärkt sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen eingesetzt. Ziel des MENJE war es, den Schüler*innen nicht mehr nur Fachwissen zu vermitteln, sondern ihnen Möglichkeiten zum Erwerb von Lebenskompetenzen zu bieten und sie zu aktiven Bürger*innen heranzubilden. (Vgl. MENJE 2018a, S.7f) Damit ging das Ministerium europäischen Anforderungen nach und ebnete zugleich den Weg zur Förderung von Lebenskompetenzen.

Neben der Ausbreitung des Erziehungsauftrags kam es in den letzten Jahren aufgrund der Steigerung der Berufstätigkeit beider Erziehungsberechtigten auch zu einer Verschiebung des **Betreuungsauftrags**. Während man in Deutschland mit einem Ausbau von Ganztagschulen auf diese Tendenz reagierte, tendierte man in Luxemburg zu einem Ausbau schulexterner Kinderbetreuungsstätte. Dadurch kam es zu einer Institutionalisierung der Erziehung und Betreuung außerhalb der Familie und einer Pädagogisierung der vor- und außerschulischen Tagesstrukturen. (Vgl. LUCET 2018, S15ff; MENJE und SCRIPT 2018, S.90) Das Lycée Ermesinde Mersch bildet als Ganztagssekundarschule eine weniger Ausnahmen dieser Tendenz. Mit einer Ganztagesbetreuung von mindestens acht Stunden kommt dem LEM also ein Betreuungsauftrag zuteilen, der sonst von schulexternen Institutionen erfüllt wird. Der Betreuungsauftrag zeichnet sich seinerseits wiederum durch Erziehungs-, Bildungs- und Schutzaufträge aus, was die Komplexität der Aufträge weiter erhöht (vgl. z. B. MENJE 2020, S.14).

Die Schule ist in Luxemburg, wie auch in Deutschland, ein Ort, an dem die staatliche Wächterfunktion zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise gilt. Die Schule muss also dafür Sorge tragen, dass die Unversehrtheit der Schüler*innen gewährleistet wird (vgl. Krüger und Wenzel 2000, S.8f; Jäger und Peters 2017, S.5). Dieser **Schutzauftrag** muss nicht nur allgemein an Schulen, sondern in besonderer Weise auch an Ganztagschulen geachtet und erfüllt werden. Dieser Schutzauftrag hat zwei Hintergründe:

Zum einen ergibt er sich aus der Bedeutsamkeit der Institution Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen. Gerade Ganztagschulen bilden zentrale Institutionen des Aufwachsens und wichtige soziale Lern- und Lebensräume junger Menschen (vgl. Krüger und Wenzel 2000, S.8f). Im **Lebensraum** Schule wird das aktuelle Leben der Schüler*innen dem Bildungsziel und Schulalltag gewissermaßen untergeordnet (vgl. Prüß 2000, S.180), zugleich durchdringen (schulexterne) Belastungen, gesellschaftliche und persönliche Problemlagen immer wieder den Schulalltag (vgl. Rausch und Berndt 2012, S.23, 39). Die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen, wie auch das Schulklima und das allgemeine Wohl werden maßgeblich von angeblich „schulexternen“ Problemen geprägt. Jugendliche dürfen im Lebensraum Schule nicht nur in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit im Unterricht erfasst werden, sondern müssen auch in ihren Bedürfnissen, Entwicklungsaufgaben, Ängsten und Problemen (außerhalb des Unterrichts) wahrgenommen, unterstützt und geschützt werden.

Individuelle Probleme haben ihre Ursachen sowohl außerhalb als auch innerhalb der Schule und müssen demnach stets ernst genommen und aktiv aufgegriffen werden. Nur so kann der Schutz und das Wohl von Kindern und Jugendlichen an Schulen garantiert werden (vgl. Krüger und Wenzel 2000, S.8f).

Zum anderen hat die **Jugendhilfe** (in Form von Schulsozialarbeit), die einen eigenen Schutzauftrag ggü. Jugendlichen hat, Einzug in die Schule erhalten. Dieser Einzug hing seinerseits damit zusammen, dass die Jugendhilfe ohne Schule nie alle, die von ihren Angeboten profitieren können, erreichen konnte. Ebenso wurde in der Forschung immer deutlicher, dass soziale Herausforderungen nicht mehr unabhängig von den jeweiligen Instanzen angegangen werden können und systemübergreifendes, koordiniertes Handeln notwendig ist. Das Potenzial der Schule als einzige Institution, die von allen Kindern/Jugendlichen (aufgrund der Schulpflicht) besucht wird, wurde mit Blick auf Präventions- und Schutzmaßnahmen deutlich (vgl. Pudelko 2016, S.35f). Zugleich war und ist die Schule auch heute noch auf eine Kooperation mit der Jugendhilfe angewiesen: Die gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen und Anforderungen, die sich im Schulalltag niederschlagen, kann die Schule alleine nicht bewältigen. Die Jugendhilfe kann die Schule als problemlösungsorientierten Partner und mit einem umfangreichen Repertoire an Hilfsangeboten dabei zur Seite stehen (vgl. Rausch und Berndt 2012, S.23). Der Einzug der Jugendhilfe an Schulen kann demnach zugleich als Bedingung, wie auch als Resultat der Schutzaufträge beider Institutionen angesehen werden.

Es wurde nun deutlich, dass in der Institution Schule eine weitere Institution, nämlich die Jugendhilfe, tätig ist. Die Synergie der Jugendhilfe und der Schule in Form von Schulsozialarbeit hat beiden Instanzen ermöglicht, sich gesellschaftlichen Herausforderungen anzunehmen wie auch ihre eigenen Aufträge, Entwicklungsziele und Verpflichtungen zu erfüllen: Nur aufgrund der Zusammenarbeit erreichen beide Instanzen ihre Zielgruppe und können ihre Methoden- und Angebotskoffer erweitern. Prüß spricht von Schulsozialarbeit von einem spezifisch adressatenbezogenen Dienstleistungsangebot der Jugendhilfe, das sich an Kinder und Jugendliche am Ort Schule richtet. Sie sei ein **eigenständiges**, aber mit der Schule abgestimmtes Angebot und müsse an der Schule **gleichwertig** als Hilfe- und Unterstützungspotenzial durch sozialpädagogische Fachkräfte anerkannt werden (vgl. Prüß 2000, S.174). Sie kann

„[...] die notwendigen Angebote an der Schule einbringen, die für eine gelingende Sozialisation und Entwicklung von Schulkindern und Schuljugendlichen erforderlich sind. [...] Die schulbezogene Jugendhilfe kann so zu einer Scharnierstelle zwischen der Institution Schule und der Institution Jugendhilfe werden [...].“ (zit. Prüß 2000 S.174)

Das Ziel der Schulsozialarbeit ist es, junge Menschen in ihrer individuellen sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, Bildungsbenachteiligungen abzubauen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte bei der Erziehung, im Kinder- und Jugendschutz zu beraten und eine schülerfreundliche Umgebung zu schaffen (vgl. Speck und Olk 2015, S.491). Schulsozialarbeit zeichnet sich durch ein breites Angebotsspektrum an präventiven und intervenierenden Leistungen der Jugendhilfe und stetige Präsenz der sozialpädagogischen Fachkräfte am Ort Schule aus. Die Umsetzung der sozialpädagogischen Angebote erfolgt in Zusammenarbeit mit den anderen Fachkräften der Schule (z. B. Lehrkräfte) auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Ebene. (Vgl. Speck 2009 In: Speck und Olk 2015) Als gleichberechtigte Instanz an Schulen verstärkt Schulsozialarbeit mit ihren eigenen Aufträgen und Angeboten demnach unweigerlich auch die Aufträge zur Prävention und Intervention der Gesamteinstitution Schule.

Obwohl sich beide Instanzen ähneln – sie stellen wichtige Sozialisationsinstanzen dar, wollen Kinder und Jugendliche zu vollwertigen Mitglieder*innen der Gesellschaft werden lassen, haben Bildungs- und Erziehungsaufträge und arbeiten mit dem gleichen Personenkreis – nehmen sie doch unterschiedliche Rollen und Aufträge im Kontext Schule an (vgl. Rausch und Berndt 2012, S.51): Sozialpädagogik an Schulen kann als ausgleichender Gegenpol zu schulpädagogischem Handeln verstanden werden (vgl. Speck und Olk 2015, S.491). So bietet sie informelle Bildungs- und Reflexionsangebote an und stellt Jugendlichen intentional gestaltete Erfahrungsräume zur Verfügung: Die Auseinandersetzung mit der Lebensführung, der eigenen Persönlichkeit, der Identität und dem Verhalten stehen im Vordergrund sozialpädagogischen Handelns an Schulen. (Vgl. Spies und Pötter 2011, S.37-44; Speck 2009 In: Speck und Olk 2015, S.491; Speck und Olk 2015, S.491) Dank ihres Handelns nach gewissen Theorien der Sozialen Arbeit, wie etwa der Lebensweltorientierung n. Hans Thiersch (s. S. X), sowie ihrer Rollen und Angebote, kann Schulsozialarbeit besonders gut auf die Individualitäten, Lebensverhältnisse, Biografien und Bedürfnisse von Jugendlichen eingehen, Defizite auffangen, Schutzfaktoren stärken und vertrauensvolle Beziehungen ermöglichen.

Mit Blick auf die Vielfalt an bislang aufgezählten Akteur*innen, Aufträgen und Verantwortungen, kann Schule angesehen werden

„als Förderer der „Gesamtpersönlichkeitsentwicklung“ und zum anderen als Institution, die sich an den lebensweltlichen Anforderungen der Schüler orientiert und dementsprechend gestaltet wird“ (zit. Prüß 2000, S.170)

Laut Schubarth wird damit der Leistungsbegriff der Schule neu definiert: Er fasse die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung mit ein, was prosoziales Lernen und die Erziehung zu mündigen Bürger*innen ermögliche. Dies sei eine nicht hoch genug anzuerkennende Leistung der Schule (vgl. Schubarth 2000, S.191)

Trotz der Zusammenarbeit von Fachkräften aus unterschiedlichen Fachbereichen werden den Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Schutzaufträgen an Schulen unterschiedlich viel Bedeutung zugeschrieben: Die Wissensvermittlung wird immer noch als prioritäres Ziel von Schulen angesehen.

In Luxemburg kann von einer Segregation der Aufträge an Sekundarschulen gesprochen werden. So ist ein Großteil der Fachkräfte der Schulen für die Vermittlung curricular vorgegebener Inhalte zuständig (Lehrkräfte), während ein kleinerer Teil die Vermittlung sozialer Kompetenzen in eigens dafür vorgesehenen Fächern – etwa im Fach „Leben und Gesellschaft“ (s. Punkt 4.3.2.) – oder außerunterrichtlichen Angeboten übernimmt. In diese Aufteilung werden weitere Akteur*innen eingebunden, wie etwa Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen, Spezialist*innen oder externe Fachkräfte und Institutionen. Der Vorteil einer solchen Aufteilung ist, dass Zuständigkeitsbereiche und Ansprechpersonen klar sind und unterschiedliche Professionen gemäß ihrer Stärken und Kompetenzen Rollen einnehmen sowie Projekte und Maßnahmen umsetzen können. Nachteilig hingegen ist, dass das Wissen nur schwer fächerübergreifend vermittelt werden kann, Werte und Normen meist nur von einem Teil der Fachkräfte vermittelt und eingefordert werden und die Kongruenz in den Zielen und Erziehungsabsichten der Schule, sowie dem Verhalten der Fachpersonen, schwerer erreicht wird. Wie Punkt 4.2. zeigen wird, sind die Aufgaben und Aufträge im LEM auch segregiert, jedoch bemüht man sich dort system-, fächer- und bereichsübergreifend zu arbeiten. Der verstärkte Einbezug von Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen und Spezialist*innen kann dort als Versuch gewertet werden, den komplexen Aufträgen und Verantwortungen als Ganztagschule gerecht zu werden.

Die an Schulen tätigen Akteur*innen und Institutionen, wie auch die Bildungs-, Schutz-, Betreuungs- und Erziehungsaufträge, machen Prävention zu einem notwendigen und unabdingbaren Bestandteil der Schule. Fest steht, dass Schulen Kinder und Jugendliche auf das Leben vorbereiten, sie vor entwicklungsbeeinträchtigenden Risiken schützen müssen und einen Beitrag in der Erziehung und Sozialisation junger Menschen leisten – ob intentional oder ungewollt. Mit Blick auf die immer wieder hervorgehobene notwendige Orientierung an der Lebenswelt und den Erfahrungen Jugendlicher, muss den altersrelevanten Themen wie Partnerschaft, Beziehungen, Liebe und Sexualität (s. Punkt 2.4.3.) ein hoher Stellenwert an Schulen zukommen. Weiter müssen Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben, aber auch in den damit verbundenen Risiken (z. B. Teen Dating Violence, Übergriffe, Missbrauch etc.) unterstützt und geschützt werden. Neben individuellen Aufträgen haben die Schule, und noch mehr die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession, eine gesellschaftliche Verantwortung und Pflicht, für soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, sozialen Wandel und das Wohlergehen und die Würde des Einzelnen einzustehen (vgl. DBSH 2016, S.2; OBDS 2017, S.2f). Nur mit Prävention und im Voraus wirkenden Schutzmaßnahmen (etwa gegen Gewalt in Paarbeziehungen) können diese Pflichten erfüllt werden.

Bislang wurde wiederkehrend die erhöhte Verantwortung von Ganztagschulen zum Schutz und zu Prävention sowie die gesteigerte Komplexität ihrer Aufträge hervorgehoben. Negiert wurde bisher jedoch, dass Ganztagschulen selbst schon – dank ihres Konzepts, ihren Strukturen und Methoden – eine präventive Wirkung in sich tragen. So halten Speck und Olk fest:

„Ziele von Ganztagschulen sind nicht primär auf die Themen Aggression, Gewalt und Kriminalität ausgerichtet, allerdings zählen zu den Zielbereichen von Ganztagschulen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auch die Partizipation und das Demokratielernen sowie das soziale und interkulturelle Lernen (Holtappels 2006). Es kann davon ausgegangen werden, dass dies einen Beitrag zur Prävention und Intervention bei Aggression, Gewalt und Kriminalität leistet.“ (zit. Speck und Olk 2015, S.492)

Auch belegen immer wieder Studien die positive Wirkung von Ganztagsangeboten auf prosoziales Verhalten (u. a. Rückgang körperlicher Gewalttätigkeit), emotionale Fremdaufmerksamkeit, Selbstbewusstheit, Selbstregulation und die Fähigkeit, Probleme konstruktiv zu lösen (vgl. z. B. Holtappels 2008, Kanevski und von Salisch 2011, Kuhn und Fischer 2011).

„Das Schulklima sei vielerorts verbessert und damit eine lernfreundliche Atmosphäre geschaffen worden. Darüber hinaus gelänge es immer mehr Schulen, Kindern Anregungen zu geben, die sie zuhause nicht erhielten. Und schließlich offenbare die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) unter anderem, dass bei kontinuierlicher Teilnahme an Ganztagsangeboten von hoher Qualität problematisches Sozialverhalten abnehme und das Risiko des Sitzenbleibens sinke“ (zit. Liike 2011, Abs.8)

Ganztagschulen leisten demnach von Grund auf einen präventiven Beitrag. So stellt sich zugleich die Frage, ob nicht gerade diese Potenzialität von Ganztagschulen mit einer gewissen Verantwortung auf Seite der Fachkräfte einhergeht, ein Bewusstsein für die schuleigenen Möglichkeiten zu entwickeln und diese zum Wohle der Kinder und Jugendlichen auszuschöpfen.

Weitere Verpflichtungen zur Prävention an Luxemburger Schulen ergeben sich aus der Istanbul Konvention, mit der sich Luxemburg (wie bereits erwähnt) dem Schutz von Frauen und Männern vor jedweder geschlechtsspezifischer Gewalt und Häuslicher Gewalt durch (u. a.) Prävention und Opferschutz verpflichtet hat (vgl. Council of Europe 2011, S.4f).

„Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen bilden sich von Klein auf heraus. Es ist wichtig, so früh wie möglich die Gleichstellung von Frauen und Männern, den gegenseitigen Respekt in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Gewaltfreiheit zu fördern: Die Verantwortung hierfür liegt vorrangig bei den Eltern. Bildungseinrichtungen spielen jedoch eine nicht zu vernachlässigende Rolle bei der Befürwortung dieser Werte.“ (zit. Council of Europe 2011, S.61 Art.14-94)

Auch die Großherzogliche Polizei hebt auf ihrer offiziellen Internetseite hervor:

„Gewalt sowie moralische und sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz oder in der Schule gehören zu den psychosozialen Risiken am Arbeitsplatz und in der Schule. Der Arbeitgeber/die Schule muss alle notwendigen Maßnahmen ergreifen, um diese Risiken zu verhindern oder ihren Schaden zu begrenzen.“ (zit. Police Grand-Ducale 2020, Abs.1; Übersetzt J.W.)

Gewalt in Paarbeziehungen und Teen Dating Violence verletzen die Menschenrechte der Betroffenen, sind in vielen Fällen Ausdruck ungleicher gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse und behindern Menschen in ihrer freien Entwicklung, in ihrem Wohlbefinden und ihrer körperlichen und psychischen Unversehrtheit. Seit den Pariser Terroranschlägen 2015 rückt diese Thematik jedoch auch immer weiter in den Hintergrund an Schulen: Neben Berufsorientierung und -einstieg wurde die Stärkung staatsbürgerlicher und interkultureller Kompetenzen, die Förderung der Toleranz, Anti-Diskriminierungsmaßnahmen zur Prävention der Radikalisierung junger

Menschen und das Thema Rechtsextremismus eine Priorität von Schulen (vgl. Europäische Kommission et al. 2017, S.11f, 17; MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.19). Obgleich diese Entwicklung keineswegs zu kritisieren ist, müssen Schulen auch der Notwendigkeit von und Verpflichtung zur Prävention gegen Gewalt in Paarbeziehungen nachkommen. Trotz Segregation der Aufträge an Schulen (Lehrkräfte: Wissens- und Kompetenzvermittlung / Sozialpädagog*innen: Prävention, Intervention) können und müssen alle Parteien ihren jeweiligen Beitrag hierbei leisten und in gleichberechtigter Kooperation zusammenarbeiten.

4.2. Das Schulsystem in Luxemburg und das Lycée Ermesinde Mersch

In Luxemburg gibt es zwei Ganztagssekundarschulen auf insgesamt achtunddreißig Sekundarschulen (vgl. Tageblatt 2017b). Das „Lycée Ermesinde Mersch“ (LEM) kann aufgrund seiner Existenzdauer als die Etabliertere angesehen werden. Bedenkt man die nachweislich positive Wirkung von Ganztagschulen auf die Bildungschancengerechtigkeit, das Schulklima und das Sozialverhalten (vgl. Liike 2011, Abs.8) und die außergewöhnlichen Möglichkeiten dieser Schulstruktur für Erziehung, Bildung und Prävention, ist dies ein bedauernswerter Zustand. Bevor näher auf die konzeptionellen Besonderheiten des LEM eingegangen werden kann, muss das allgemeine luxemburgische Schulsystem in Kürze dargestellt werden.

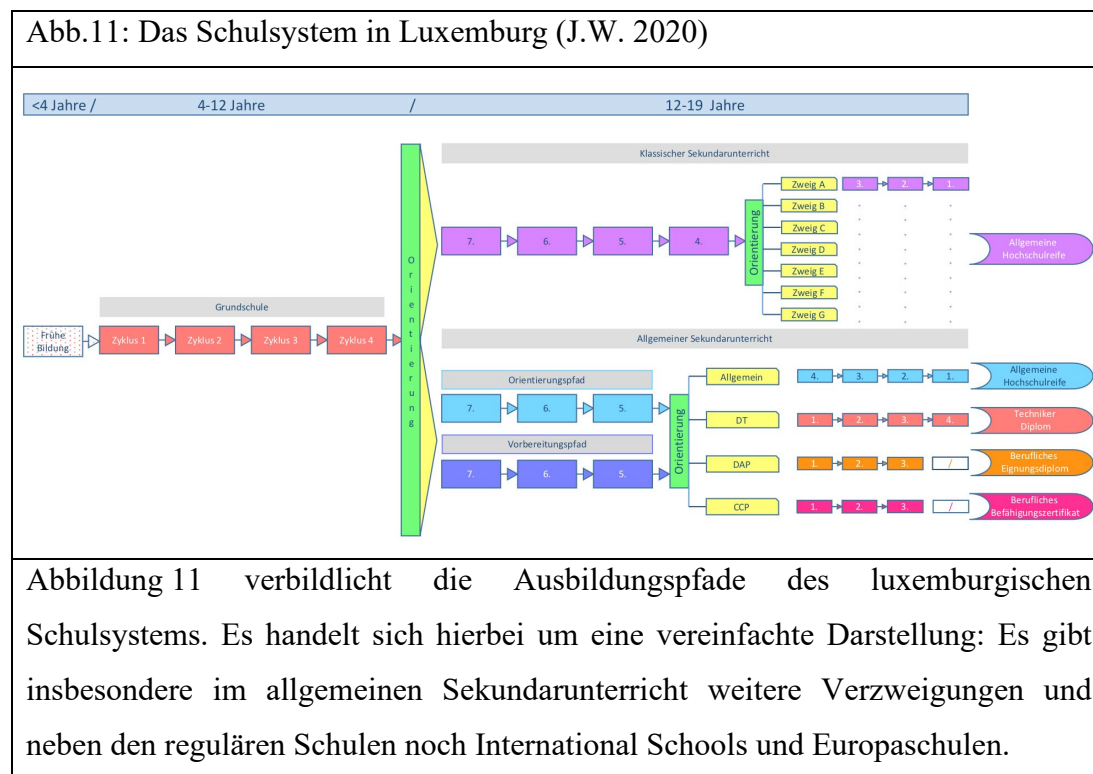
4.2.1. Das luxemburgische Schulsystem

Luxemburg sieht eine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche von 4 bis 16 Jahren vor. Der Bildungsweg gliedert sich in zwei Abschnitte: Die aus vier Zyklen bestehende Grundschule besuchen die Kinder durchschnittlich bis zum 12. Lebensjahr, anschließend erfolgt der Übertritt in die Sekundarschule. Wie in Abbildung 11 dargestellt, kann zwischen zwei Hauptzweigen gewählt werden:

- Der klassische Sekundarunterricht (FR: ESC - enseignement secondaire classique) soll die leistungsstärksten Schüler*innen der Grundschule während sieben Jahren auf ein weiterbildendes Studium vorbereiten. Nach den ersten vier Jahren entscheiden sich die Schüler*innen im Rahmen einer neuen schulischen Orientierung für einen der sieben angebotenen Themenzweige. Dieser Bildungspfad endet mit der allgemeinen „klassischen“ Hochschulreife.

- Der allgemeine Sekundarunterricht (FR: ESG – enseignement secondaire général) unterteilt sich gleich zu Beginn für drei Jahre in zwei verschiedene Unterrichtsformen: In den allgemeinen Sekundarunterricht im Orientierungspfad (FR: voie d'orientation), welcher eine allgemeine „technische“ Hochschulreife hervorbringt und der berufsvorbereitende Unterricht im Vorbereitungspfad (FR: voie de préparation), der sich seinerseits in zahlreiche Zweige unterteilt und in einem Technikdiplom oder einer Berufsausbildung mündet.

(Vgl. LUCET 2018, S.22f)



Die meisten luxemburgischen Sekundarschulen fokussieren sich auf einen der beiden Schulzweige: Gesamtschulen finden sich also nur selten. Die Unterrichtsstunden belaufen sich in allen Schulzweigen auf mindestens 30 Wochenstunden (vgl. Centre de gestion (...) 2019a; Centre de gestion (...) 2019b). Der Unterricht findet überwiegend gebündelt von 8 Uhr bis 14 Uhr statt. Einige Schulen versuchen sich vom traditionellen Schulsystem abzuwenden und bieten längere Schulzeiten mit mehr Freistunden für Aktivitäten und/oder Hausaufgaben an. Das Lycée Ermesinde bleibt jedoch auch nach seinem 11-jährigen Bestehen eine konzeptionelle Ausnahme in Luxemburg.

4.2.2. Das „Lycée Ermesinde Mersch“

Das Lycée Ermesinde Mersch ist eine autonome Ganztags-Sekundarschule die 2005 in Luxemburg gegründet wurde und sich seit 2012 mit seinem Internat in neuen Räumlichkeiten in Mersch (LU) befindet. 2017 zählte das LEM 636 Schüler*innen (aktuellere Zahlen nicht vorhanden) ((MENJE 2017a). Folgend werden ausschnitthaft diejenigen Besonderheiten des LEM hervorgehoben, welche für diese Arbeit von Relevanz sind.

Der Leitspruch der Schule „Bemühung, Leidenschaft, Freundschaft“ (FR: effort, passion, amitié) soll in allen Bereichen des LEM gelebt werden und geht mit dem Handlungsziel „sein Leben erfolgreich bewältigen“ (FR: réussir sa vie) einher. So sollen Jugendliche auf ihrem individuellen Lebensweg begleitet werden, ohne dabei zu vergessen, dass der Weg, der sie am meisten erfüllt, nicht immer der Leichteste ist. Von der Schülerschaft wird im Schulalltag Engagement und Partizipation erwartet, insbesondere bei eigenen Interessen, Leidenschaften und Lebenszielen. Der signifikante Einfluss der Jugend auf das spätere Erwachsenenleben ist dem LEM bewusst, weshalb der Suche nach Zufriedenheit und Glück in dieser Lebensphase eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Um die individualisierte Unterstützung gewährleisten zu können, werden allen Schülern*innen Tutor*innen zugeteilt, welche ihnen als Vertrauensperson bei persönlichen Entscheidungen und Erfahrungen unterstützend zur Seite stehen sollen. Weitere Basiswerte wie Freundschaft, Austausch und Zusammenhalt ermöglichen es, die individuellen Interessen der Schüler*innen mit den Kollektiven zusammenzubringen und Vielfalt zu fördern. Des Weiteren wird der Aktualität eine besondere Bedeutung in den Unterrichtsstunden, aber auch in den sog. Betrieben (siehe S.181) zugeschrieben. Der Wunsch der Schüler*innen, die Welt zu entdecken, soll auf diese Weise geweckt werden. Neben der Entwicklung (zwischen)menschlicher und sozialer Kompetenzen spielen auch die Berufsorientierung und -vorbereitung eine wichtige Rolle im LEM. (Vgl. LEM 2018, *Le Lycée*)

Damit das LEM die oben genannten Ziele und Haltungen umsetzen kann, braucht es längere Schulzeiten. So sind die Schüler*innen an einem Tag sechs Stunden und an den restlichen vier Tagen mindestens acht Stunden in der Schule (vgl. SCL 2019a, Art.1). Insgesamt ist die Schule 45 Stunden die Woche geöffnet (vgl. SCL 2019b, Art.1). Die Schulaktivität verteilt sich dabei auf drei, bzw. sechs Bereiche: den Unterricht (30 Einheiten), die Betriebe (8-10 Einheiten) und die Lernzeiten (8-10

Einheiten). Diesen Bereichen sind wiederum außerunterrichtliche Aktivitäten, Recherchetätigkeiten (persönliche Semesterarbeiten/Abschlussarbeiten) und Betreuung inbegriffen. (Vgl. SCL 2019a, Art.1) Am Tag finden durchschnittlich drei Kurse von jeweils 90 Minuten statt, in der langen Mittagspause muss eine Mindestanzahl an sog. Lerneinheiten (FR: études) und Aktivitäten in den Betrieben (FR: entreprises) belegt werden. In allen Bereichen steht stets die Entwicklung der Kompetenzen, Interessen und persönlichen Stärken/Schwächen der Schüler*innen im Mittelpunkt. (Vgl. LEM 2018, *Organisation*)

Die Schule bietet die ersten drei Jahre – bis zur Orientierung im allgemeinen Bildungspfad – beide Schulpfade an, ab dem vierten Jahr dann nur noch den klassischen Sekundarunterricht. Man kann in den ersten Jahren also im LEM von einer Gesamtschule sprechen. Alle Klassen der jeweiligen Zweige werden sogenannten „Häusern“ in Vierergruppen zugeordnet: Hierbei wird darauf geachtet, dass die Klassen zwar aus der gleichen Jahrgangsstufe, aber aus unterschiedlichen Bildungspfaden stammen (vgl. LEM 2018, *Organisation*). Jedes Haus wird von einem pädagogischen Team aus zehn **Lehrkräften** und zwei **Sozialpädagog*innen**²¹ (FR: éducateurs/trices gradué(e)s) betreut. Diese Teams sollen das Schuljahr für ihr jeweiliges Haus in seinen Inhalten, Aktivitäten und Lernzielen planen und dabei möglichst fächerübergreifend denken (vgl. SCL 2005, Art.6 i.V.m. SCL 2019a, Art.9). Dieses System ermöglicht nicht nur einen intensiven Austausch und eine enge Kooperation zwischen den Lehrkräften derselben Klasse, sondern auch **klassen- und zweigübergreifendes** Arbeiten. Die Sozialpädagog*innen sind indessen für die allgemeine Betreuung der Schüler*innen zuständig: Sie übernehmen die Leitung der jeweiligen Häuser, sollen für ein herzliches und lernfähiges Klima sowie für Ordnung und Disziplin sorgen und die psychosoziale Betreuung und Unterstützung der Schüler*innen (etwa mit Problemen) gewährleisten (vgl. SCL 2005, Art.6 Abs.6 i.V.m. SCL 2019a, Art.9 Abs.5). Sie sind zu diesen Zwecken auch in einzelnen Unterrichtsstunden und den Lernzeiten anwesend und sollen sich dort um die Anliegen der Schüler*innen kümmern. Die Sozialpädagog*innen im LEM sollen Schüler*innen in der Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützen und hierfür **sozialpädagogische Projekte und Aktivitäten** entwickeln. Sie können damit maßgeblich etwas zum sozialen Zusammenhalt und zur guten Schulatmosphäre

²¹ In Luxemburg unterscheidet man zwischen Sozialpädagog*innen (FR. éducateurs/trices gradué(e)s) mit einem Bachelor in Sozialer Arbeit und Sozialarbeiter*innen (FR. assistants sociaux) mit einer Zusatzqualifikation im (Sozial)Recht.

beitragen. (Vgl. SCL 2005, S.2358)

Durch wöchentliche **Teamsitzungen**, sog. **Tutorate** mit Schüler*innen sowie vierteljährliche **Lehrerkräftekonferenzen**, entsteht nicht nur Nähe und Austausch zwischen den Fachkräften, sondern auch eine stabile Beziehung zu den Schülern*innen, auf die Letztere jederzeit zurückgreifen können. So wird eine möglichst individuelle Begleitung und Unterstützung in allen Belangen des Alltags durch geeignetes Fachpersonal gewährleistet (vgl. LEM 2018, *Organisation*).

Der Unterricht kann im LEM freier gestaltet werden als an anderen Schulen: So muss der gesetzliche Rahmenlehrplan zwar eingehalten werden, jedoch ist hierbei mehr Spielraum dank einer gesonderten Gesetzeslage und längeren Unterrichtszeiten möglich. Somit können Klasseninteressen berücksichtigt und eigene thematische Schwerpunkte gesetzt werden. Nichtsdestotrotz belegen die Schüler*innen des LEM die gleichen Abschlussprüfungen wie alle anderen Sekundarschulen am Ende ihrer Schullaufbahn. (Vgl. LEM 2018, *Organisation*; SCL 2005b S.2498) Das LEM hat die Schulfächer für seine internen Zwecke neu zusammengesetzt und benannt, sodass folgende Teilgebiete unterrichtet werden:

Tabelle 3: Schulfächer am Lycée Ermesinde Mersch (vgl. LEM 2018, <i>Organisation</i> ; SCL 2005b S.2498; Tab. 3: J.W. 2020)	
Disziplinäre Fächer (<i>branches disciplinaires</i>)	Deutsch, Englisch, Französisch
	Mathematik
Interdisziplinäre Fächer (<i>branches interdisciplinaires</i>)	Kunst und Gesellschaft - <i>Art et société</i>
	Wissenschaft und Technik - <i>Sciences et techniques</i>
	Sport und Gesundheit - <i>Sport et santé</i>
	Leben und Gesellschaft - <i>Vie et société</i>

Bereits die Namen der Unterrichtsfächer lassen erahnen, wie vielfältig und breit gefasst die darin behandelten Themen ausfallen können. Ebenso wird mit der Umbenennung die erwünschte fächerübergreifende Behandlung eines gleichen Themas vereinfacht. Weiter organisieren sich die interdisziplinären Fächer immer um **zehnwöchige Projekte**, die jeweils ein komplexes Thema aufgreifen was den Schüler*innen auf lebensnahe und praktische Weise nähergebracht werden soll. Im Rahmen der Projekte können die pädagogischen Teams mit (externen) Spezialist*innen zusammenarbeiten und die interdisziplinären Fächer untereinander neu aufteilen, je nach Interessens- und Wissensgebieten. Jedes Projekt unterteilt sich

dabei in drei Phasen: 1) Explorations- und Informationsphase 2) Recherche- und Aneignungsphase 3) Präsentations- und Verteidigungsphase. (Vgl. LEM 2018, *Organisation*; SCL 2005b, S.2498f)

Neben der projektbasierten Themenerarbeitung können weitere Interessen über „**Pflicht**“-**Engagements** von Schüler*innen in zwei Fächern ihrer Wahl aufgegriffen werden. Dieser Idee liegt zugrunde, dass Schüler*innen in ihren Interessensgebieten besonders gefördert sowie die allgemeine Partizipation gestärkt werden sollen. Schüler*innen können sich so mit Themen auf individuelle Weise auseinandersetzen, persönliche Schwerpunkte setzen, Recherchekompetenzen verbessern, an der Planung von Kursen mitwirken und schließlich auch eigene Schwächen erkennen, akzeptieren und aufarbeiten lernen. (Vgl. LEM 2018, *Organisation*)

Die Betriebe bieten **außerunterrichtliche Angebote** an. Die ursprünglich 150 voneinander unabhängigen „Zusatzaktivitäten“ (FR: activités complémentaires) (vgl. SCL 2005, S.2478) wurden die letzten Jahre neu strukturiert und zu sog. **Betrieben** zusammengefügt. Diese nur mehr zwölf Betriebe decken weiterhin nahezu alle erdenkbaren Tätigkeits- und Interessensbereiche der Schüler*innen ab und sollen neben dem Unterricht weitere Lern- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten bieten. Die Betriebe, welche gemeinsam von Fachexpert*innen/Spezialist*innen aus der Praxis und Schüler*innen organisiert werden, sollen Dienstleistungen oder Güter produzieren und vermarkten, etwa in Form von Aufführungen, Konzerten, Märkten, Cafés, Kunstausstellungen, Themenabenden, internen Schulevents, lokal vermarkteten Produkte u.v.m. Die Betriebe sollen stets offen für die Interessen und Vorschläge der Schüler*innen bleiben. (Vgl. LEM 2018, *Organisation*)

Auf **Recherchekompetenzen** wird im LEM, in Hinblick auf die universitären Anforderungen, besonders viel Wert gelegt. In den ersten Jahren schreiben die Schüler*innen sog. „Persönliche Arbeiten“ (FR: travaux personnels), in denen ein Thema der Wahl vertieft behandelt wird. Für diese Arbeit wird den Schülern*innen zusätzliche Zeit eingeräumt sowie Unterstützung von Sozialpädagog*innen und Lehrkräften angeboten. (Vgl. LEM 2018, *Organisation*, SCL 2005b, Art.1 Abs.2)

Weiter zu erwähnen sind die an luxemburgischen Sekundarschulen – und demnach auch am LEM – präsente sozialpädagogischen **Dienste**, deren Tätigkeiten mit Schulsozialarbeit vergleichbar sind.

Der „Dienst für schulpsychologische Beratung und Scholorientierung“ (FR: Service psycho-social et d'accompagnement scolaires - SePAS) ist für das Wohlbefinden der Schüler*innen zuständig und bietet psychologische Beratung, Hilfe bei der beruflichen Orientierung, Präventions- und Informationsangebote an. Ursprünglich wurde der SePAS (ehem. SPOS) für die Organisation der schulischen Orientierung und die Unterstützung der Schüler*innen bei schulischen Problemen gegründet (vgl. CePAS 2017, *Historique*). Der Schwerpunkt der Arbeit des SePAS hat sich jedoch verschoben: So geht es heute bei der Mehrheit der Anfragen um psychologische Probleme und nur noch bei einem Drittel um (Berufs-)Orientierungsfragen (vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.10, 31).

Der multidisziplinäre Dienst setzt sich im LEM aus zwei Psycholog*innen, einer Sozialarbeiter*in und einer Sozialpädagog*in zusammen (vgl. LEM 2018, *Contact-SePAS*). Die Aktivitäten des SePAS werden in fünf Tätigkeitsbereiche unterteilt:

1. Hilfe und Beratung - psychosoziale und pädagogische Unterstützung
2. Prävention - Förderung des Wohlbefindens in der Schule
3. Orientierung - Unterstützung bei der Entwicklung transversaler Kompetenzen
4. Inklusion - Beteiligung an der Eingliederung aller Jugendlichen in die Schule
5. Soziale Gerechtigkeit - Abbau sozialer Ungleichheiten

(Vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.4-9)

Die Angebote und multidisziplinären Teams des SePAS/CePAS werden vom MENJE als unverzichtbare Ergänzung des Schulauftrags und der pädagogischen Aktivitäten angesehen (vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.4-9).

Grundsätzlich ist der SePAS im LEM für Präventionsangebote zuständig. Inwiefern im LEM Prävention getätigt wird und zu welchen Themen, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht herausgearbeitet werden, da das LEM seit einigen Jahren nicht von den CePAS-Qualitätsberichten erfasst wird. In anderen Sekundarschulen zeigt sich jedoch, dass v.a. HIV/AIDS Prävention, sexuelle und affektive Aufklärung, Drogenprävention, Gewaltprävention, (Cyber-)Mobbing und in jüngster Zeit die Verhinderung von Schulabbrüchen und Selbstmordprävention getätigt werden. Besonders der Mobbingprävention kam die letzten Jahre viel Aufmerksamkeit zu, da die Nachfrage in der Schülerschaft diesbezüglich besonders groß war. Deutlich wird, dass das Thema Gewalt in Paarbeziehungen (bzw. Teen Dating Violence) kaum behandelt wird. (Vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.15) Konkrete ministerielle Vorgaben gibt es bzgl. Präventionsthemen nicht: Über allen

Angeboten und Aktionen des SePAS steht das Ziel der Verbesserung des Wohlbefindens der Schüler*innen. Wie dies von den Schulen und Diensten ausgelegt und thematisch umgesetzt wird, ist jeder Schule selbst überlassen.

Der „Sozialpädagogische Dienst“ (FR: service socio-éducatif- SSE) muss seit der Schulreform 2017 pflichtmäßig an allen Luxemburger Sekundarschulen präsent sein und soll Hauptakteur der schulergänzenden Angebote sein. Der SSE ist demnach für die non-formale Bildung und außerunterrichtlichen Aktivitäten zuständig und soll die Partizipation der Jugendlichen stärken. Dabei legt das MENJE besonders viel Wert auf eine enge Kooperation mit dem SePAS: Beide Dienste sollen sich in ihren Angeboten ergänzen. Der SSE kann dabei entweder als unabhängige Einheit oder als Teil des SePAS existieren. (Vgl. MENJE 2018a, S.11; Art. 28bis de la loi de 2004) Per Gesetz muss der Sozialpädagogische Dienst:

- Projekte zur Entwicklungsförderung schulischer und sozialer Kompetenzen von Schüler*innen in enger Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal entwickeln
- Pädagogische, außerschulische Aktivitäten und begleitete Lernzeiten anbieten
- Schulabbrüchen, Gewalt und Konflikten vorbeugen
- Schüler*innen mit Problemen unterstützen

Die Haupttätigkeiten des SSE liegen in der Förderung der Lebenskompetenzen sowie der personalen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. Per Gesetz müssen alle angebotenen Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeiten oder in Fehlstunden stattfinden. (Vgl. Art. 28bis de la loi de 2004; MENJE 2018a, S.11)

Im LEM existiert der SSE in einer anderen Form als von der Reform vorgesehen: Da das LEM bereits seit seiner Gründung Sozialpädagog*innen beschäftigt, musste der SSE dort nicht neu eingeführt werden. Ebenso bildet der SSE am LEM kein in sich geschlossenes Team, sondern bleibt in die verschiedenen Häuser (jeweils zwei Sozialpädagog*innen) aufgegliedert. Trotz zahlreicher Vorteile kann die Aufgliederung ein Hindernis für die Kooperation und Koordination der Dienste, Fachkräfte und schulweiten Projekte bilden. Wie sich zeigt, divergieren auch die Aufgaben der Sozialpädagog*innen im LEM etwas von denen, die vom MENJE für die SSEs festgehalten wurden. So sind die Sozialpädagog*innen im LEM auch in den Klassen tätig und ihnen kommt durch die Leitung der Häuser zusätzliche Verantwortung zuteilen. Weiter zeigt sich, dass sich die sehr ähnlichen Zuständigkeiten des SSE und des SePAS im LEM stellenweise überschneiden, insbesondere wenn es um die psychosoziale Unterstützung der Schüler*innen,

Konfliktlösungen, Einzelgespräche mit Eltern/Schüler*innen und die Vorbeugung von Gewalt, Schulabbrüchen und Konflikten geht (vgl. MENJE 2018a, S.24).

Die Bestandsaufnahme des MENJEs im Rahmen der Gymnasiumreform und Implementierung der SSEs an Sekundarschulen ergab, dass die meisten außerschulischen Aktivitäten momentan noch von Lehrer*innen, externen Partner*innen, technischem Personal und dem SePAS angeboten werden und nicht – wie 2017 gesetzlich festgehalten – von den SSEs als eigentliche Hauptorganisatoren dieser Aktivitäten (vgl. MENJE 2018a, S.26f). Wie sich dies im LEM aufteilt, ist unklar, jedoch werden die meisten außerunterrichtlichen Angebote (also die Betriebe) von Fachspezialist*innen geleitet. Inwiefern zusätzliche (sozialpädagogische) Aktivitäten außerhalb dieser Strukturen angeboten werden, müsste mit einer Bestandsaufnahme im LEM ermittelt werden. Die Bestandsaufnahme des MENJEs zeigt, dass der Schwerpunkt der SSEs in anderen Schulen auf der Verbesserung des Schulklimas und des allgemeinen Wohlbefindens der Schüler*innen liegt und sich die Aufgaben vor allem auf die Schüler*innenbegleitung im Schulalltag und die Konfliktlösung beziehen. (Vgl. MENJE 2018a, S.23f) Diese Tätigkeiten decken mit Sicherheit Bedürfnisse der Schüler*innen ab, jedoch könnten die SSEs im LEM – dank der zusätzlichen Betreuung der Schüler*innen durch Lehrkräfte, Tutor*innen und Fachspezialist*innen – ihren Schwerpunkt etwas von der Betreuung weg, hin zu einer Erweiterung der sozialpädagogischen Aktivitäten und Präventionsangebote bewegen. Prävention ist an Sekundarschulen sowohl Aufgabe des SePAS als auch des SSE: Beide Instanzen sollen sich in ihren Maßnahmen jedoch ergänzen. So sollen die Präventionsmaßnahmen des SSE auf die Verbesserung des Klassen- und Schulklimas abzielen, (auch) außerhalb der Schulstunden stattfinden und eher aktuelle Probleme in der Klasse aufgreifen (z. B. Konfliktlösung). Der SePAS hingegen ist für thematische Ateliers, Kampagnen und Interventionen in Klassen zuständig (z. B. Drogenprävention, Sicherheit im Internet, Aids/HIV-Prävention). (Vgl. MENJE 2018a, S.23f) In den kommenden Jahren sollen die SSEs die Entwicklung von Lebenskompetenzen stärker in den Blick nehmen: Der MENJE fordert, dass die Aktivitäten gezielt die Themen Schulklima, Kommunikation, Mobbing und Gewalt angehen (vgl. MENJE 2018a, S.39). Für Präventionsmaßnahmen gegen Partnergewalt bedeutet dies, dass in erster Linie der SePAS für die allgemeine Thematisierung, Angebote und Interventionen zuständig ist, während der SSE sozialpädagogische

Zusatzangebot zur Stärkung der allgemeinen Kompetenzen der Schüler*innen initiieren und mit dem SePAS abstimmen soll.

4.2.3. Zwischenfazit

Die Werte, Schwerpunkte, Missionen und Strukturen des Lycée Ermesinde verdeutlichen, dass dem respektvollen Miteinander, aber auch der persönlichen Entwicklung der Schüler*innen viel Wert zugeschrieben wird. Die Auffassung von Bildungsminister Claude Meisch, Schule müsse Schüler*innen auf das Leben vorbereiten, wird im LEM bereits auf verschiedene Weise umgesetzt. Deutlich wird bei einem Konzept, wie es das LEM aufweist, eine gewisse Verantwortung – wenn nicht sogar Verpflichtung – gegenüber der Schülerschaft und Gesellschaft: Aus einer Schule, in der Respekt, Gleichheit, Persönlichkeitsentwicklung, Gemeinschaft, Freundschaft, Solidarität, Verantwortung und Partizipation großgeschrieben werden, dürfen keine Schüler*innen heraustreten, die im Erwachsenenleben oder in der Gemeinschaft zwischenmenschliche Gewalt (in welcher Form auch immer) anwenden oder als legitim bewerten. Gerade an solchen Schulen müssen das Interesse am Anderen, Sozial- und Beziehungskompetenzen ebenso wie die Beachtung eigener Grenzen und Bedürfnisse gefördert und erlernt werden. Doch auch die Reflexion von Geschlechterverhältnissen und Genderrollen – auf Seite der Fachkräfte wie auch der Schülerschaft – gehört unumstößlich dazu, denn nur so kann eine freie Persönlichkeitsentwicklung gewährleistet werden. Das LEM hat demnach nicht nur aufgrund seines Daseins als Institution Schule und seiner Ganztagsstruktur, sondern zusätzlich auch aufgrund seiner Werte und eigenen Missionen einen Auftrag, Gewalt in Paarbeziehungen präventiv aufzugreifen, Schüler*innen in ihren persönlichen Kompetenzen zu fördern und zur Gleichstellung der Geschlechter beizutragen.

Wie folgendes Kapitel zeigen wird, weist das Lycée Ermesinde alle Grundstrukturen und Voraussetzung auf, um eine Präventionsinstanz gegen Partnergewalt – oder (positiv formuliert) eine Instanz der Förderung gesunder Paarbeziehungen – zu werden. Während einige Aspekte aus dem Modell zur Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen bereits am LEM aufgegriffen werden, können (und müssen) andere noch integriert werden, um das Präventionspotenzial der Schule vollständig auszuschöpfen.

4.3. Das LEM als Präventionsinstanz

In folgendem Kapitel geht es um die Frage, wie die in Kapitel 3 festgehaltenen Risiko-, Schutzfaktoren und Handlungsbedarfe im LEM aufgegriffen werden können und die Schule somit zu einer Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen werden kann. Hierfür wird das zusammenfassende Modell zur Förderung eines respektvollen und gesunden Umgangs in Paarbeziehungen an Sekundarschulen verwendet: Die einzelnen Bestandteile werden mit den Strukturen, Möglichkeiten und Werten des LEM zusammengebracht und theoretisch integriert. Im Rahmen dessen werden Potenziale, Entwicklungsbedarfe und bereits präsenzte Maßnahmen am aufgezeigt sowie die einzunehmenden Rollen der unterschiedlichen Akteur*innen hervorgehoben. Die Punkte aus Abbildung 10 geben dabei die Gliederung dieses Kapitels vor.

Zur Erinnerung soll nochmals erwähnt werden, dass die folgenden Empfehlungen der Inspiration und Anregung dienen und von Fachkräften verwendet und erweitert werden können. Für ein vertieftes Verständnis der folgend ausgesprochenen Umsetzungsempfehlungen ist eine Auseinandersetzung mit den in Kapitel 3 beschriebenen Ursachen, Risiko- und Schutzfaktoren sowie Handlungsbedarfen notwendig.

4.3.1. Ganzheitlichkeit - Whole School Approach

Die Auseinandersetzung mit den Präventionsmöglichkeiten gegen Gewalt in Paarbeziehungen in Kapitel 3 hat die Komplexität der Thematik sowie Handlungsbedarfe in unterschiedlichen Bereichen und Ebenen an Sekundarschulen verdeutlicht. Die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Herangehensweise wurde in diesem Zusammenhang bereits verdeutlicht und wird sich auch jetzt wieder im Rahmen der Integrierung der Inhalte aus Abbildung 10 bestätigen. Ebenso wird sich zeigen, dass die Zusammenarbeit verschiedenster Fachkräfte und Ebenen im LEM unausweichlich ist, um alle Handlungsbedarfe und Aufträge zum Vorteil der Schüler*innen umzusetzen.

Wie Prüz verdeutlicht, braucht es für eine ideale Entwicklung der Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen ein Entwicklungsklima aus mehreren Professionen am Ort Schule (vgl. Prüz 2000, S.170). Ebenso können die Effekte sozialpädagogischer und erzieherischer Angebote nur nachhaltig wirken, wenn das ganze System Schule (heißt alle Fachkräfte und alle Ebenen) am gleichen Strang zieht,

fächer-, bereichs- und dienstübergreifend arbeitet und Gelerntes erfahrbar macht (vgl. Steins und Welling 2010, S.21f; Tageblatt 2017a). So hebt auch die europäische Kommission hervor, dass gelebte Erfahrungen in der Regel den stärksten Einfluss auf die Einstellung junger Menschen haben (vgl. Europäische Kommission et al. 2017, S.88). Mit Blick auf die beabsichtigte Reflexion und Veränderung der Haltungen und Verhaltensstrategien der Schüler*innen, sind diese Erkenntnisse wichtig. Bei alledem sollte **Leben und Lernen als eine Einheit** erkannt werden, denn beide bedingen sich. Das erforderliche Mitwirken aller Fachkräfte der Schulen kann hingegen nur gelingen, wenn Interesse an der Thematik, ein Verständnis für die Sinnhaftigkeit der Maßnahmen und für die eigene Rolle in diesem Gefüge besteht. Ein Mangel an Eigenverantwortung und ein fehlendes Gefühl der Beteiligung an der Sache kann zu einer Abwehrhaltung führen und Mehrebenen-Maßnahmen gefährden.

Dem Bedarf an Kooperation und Ganzheitlichkeit an Schulen versucht man seit vielen Jahren in Präventionskontexten gerecht zu werden. Die sog. „Whole School Approach“ (a. g. „Gesamtinstitutioneller Ansatz“) konnte hierfür eine lösungsbietende Handlungsleitlinie liefern, welche international an vielen Schulen Anklang fand. Auch in Luxemburg wurde die Whole School Approach 2018 von Bildungsminister Claude Meisch und den mitwirkenden sozialpädagogischen Fachkräften als handlungsleitendes Konzept des Referenzrahmens für die Gestaltung der psychosozialen Unterstützung und der außerschulischen Angebote an Sekundarschulen hervorgehoben (vgl. MENJE et al. 2018, S.4, 13). Das Bewusstsein für diesen Bedarf gibt es demnach auch in Luxemburg, es ist jedoch unklar, inwiefern Schulen dieses Konzept bereits umsetzen.

Erste umfangreiche Studien belegen die Effizienz der Whole School Approach (vgl. z. B. Goldberg et al. 2019). So wird sie von zahlreichen renommierten Organisationen und Institutionen zur Behandlung vielfältiger Themen an Schulen empfohlen und unterschiedlich ausgestaltet: Neben der starken Präsenz dieses Konzepts im Rahmen der Gesundheitsförderung und Kinderrechtserziehung (vgl. z. B. UNICEF 2014, BMZ und KMK 2017, IUHPE 2018, WHO und UNESCO 2018, CDC 2019, SDERA 2019) lassen sich in der Fachliteratur weitere Anwendungsbeispiele finden, etwa im Bereich der Gewaltprävention/Mobbing, zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen, zur Inklusion von LGBT+ in die Bildung und zunehmend auch bei genderbasierter Gewalt (vgl. Richard et al. 2012). Obgleich die Whole School

Approach stets an die jeweiligen thematischen Besonderheiten angepasst ist, lassen sich folgende gemeinsame Grundprinzipien aus den zahlreichen Handlungsleitlinien und Fachbüchern festhalten:

- Das jeweilige Thema wird zu einer Priorität für die gesamte Schule: Die Auffassung besteht, dass sich der Problematik als Herausforderung kollektiv und partizipativ angenommen werden muss.
- Alle Akteur*innen werden in die Umsetzung und Ziele des Konzepts einbezogen: Schüler*innen, das Lehrpersonal, die Schulleitung, das nicht unterrichtende Personal (z. B. Spezialist*innen, Hausverwaltung), Betreuende/Erziehende, Sozialpädagog*innen, Eltern/Sorgeberechtigte und externe Dienste. Durch den Einbezug aller Fachkräfte kann eine Abwehrhaltung vermieden und auf eine breite Palette an Kompetenzen und Wissen zurückgegriffen werden.
- Die gesamte Schulgemeinschaft bildet eine Einheit des Wandels und legt Wert auf koordiniertes Handeln auf den Ebenen 1) Lehrplan, Lehren und Lernen 2) Schulethos und Umwelt 3) Familien- und Gemeindeparterschaften. Das Konzept fließt in alle Ebenen und Räume (z. B. Unterrichtsräume, Mensa, Freizeiträumlichkeiten, Bibliothek, Aula usw.) der Schule ein. Aktivitäten und Maßnahmen werden an einem einheitlichen Leitbild, gleichen Werten und Zielen ausgerichtet.
- Im Bewusstsein, dass Kontinuität, Beständigkeit und Verbindung des Gelernten mit der Praxis für die Entwicklung von Kompetenzen und Veränderungen unabdingbar sind, werden die Bemühungen schulweit und altersübergreifend gestaltet sowie kontinuierlich Gelegenheiten Erprobung von Kompetenzen in alltäglichen Situationen und Interaktionen bereitgestellt.
- Es besteht ein Bewusstsein für die wechselseitige Beeinflussung zwischen der Schule, dem Lernerfolg und dem jeweiligen Thema: Soziale, emotionale und akademische Fähigkeiten hängen voneinander ab und werden daher gleichermaßen und bereichs-/fächerübergreifend gefördert.
- Die Akteur*innen entwickeln ein positives, entwicklungsförderndes und schützendes Schulklima und eine ebensolche Schulkultur. Hierfür werden Standards, Werte, Erwartungen und Handlungsleitlinien festgelegt.
- Alle Beteiligten wirken am Aufbau einer Beziehungskultur mit. Soziale und emotionale Fähigkeiten entwickeln sich in sozialen Kontexten, daher bildet der

Aufbau positiver Beziehungen zwischen Fachkräften und Schüler*innen sowie zwischen den Schüler*innen selbst ein wichtiger Schwerpunkt.

- Die Familie wird in das Konzept und die Bemühungen aus zwei Gründen mit einbezogen: 1) Die komplementären Rollen und Potenziale der Erziehungsberechtigten werden wahrgenommen und die Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen erweitert. 2) Es besteht ein Bewusstsein für den bedeutenden Einfluss der familiären Beziehungen und Erfahrungen von Kindern/Jugendlichen auf das Gelingen in der Schule und im Leben. Diese Umgebung soll deshalb möglichst positiv gestaltet werden.
- Externe Partner*innen und Institutionen werden mit einbezogen, um einen Zugang zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Bedürfnisse der Schüler*innen können individueller berücksichtigt und weitere Entwicklungsräume eröffnet werden.
- Die Schulleitung übernimmt eine essenzielle Rolle in der Entwicklung und Definition des ganzheitlichen Konzepts: Sie verdeutlicht klar und kohärent, was das Konzept für Unterricht, Alltag an die Schule bedeutet. Der Führungs- und Managementstil, wie auch die Beziehungen und Kommunikation werden demokratisch und dynamisch gestaltet.
- Alle Akteur*innen nehmen an verpflichtenden themen-relevanten Schulungen teil.
- Die Schule versteht sich als lernende Organisation: Sie arbeitet mit Zielen und Missionen, führt (Selbst)Evaluationen durch und entwickelt sich stets weiter.

(Vgl. Cowie und Dawn 2007, S.29-33; Meyers et al. 2015, S. 6ff; Europäische Kommission et al. 2017, S.88; MENJE et al. 2018, S.3, 13, 25, 46; Goldberg et al. 2019, S.755ff)

Wie das Modell zur Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen verdeutlicht, soll die Whole School Approach den konzeptionellen Rahmen für die Präventionsbemühungen am LEM bilden. Bei näherer Betrachtung der oben genannten Punkte wird deutlich, dass das LEM bereits einige der Grundstrukturen der Whole School Approach aufweist, wie etwa das fächer- und bereichsübergreifende Arbeiten, die Arbeit in multidisziplinären Teams, die Strukturierung und interne Zusammenarbeit in Häusern, partizipative Kommunikations- und Gestaltungsprozesse, zweigübergreifendes Arbeiten (dank der Ausgestaltung als Gesamtschule in den ersten drei Jahren), altersübergreifende

Zusammenarbeit der Schüler*innen in Betrieben etc. Die Potenziale des LEM zur Ganzheitlichkeit deuten sich hier bereits an.

Die Implementierung der Whole School Approach muss in mehreren Schritten erfolgen: Da in dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen werden kann, soll auf weiterführende Fachliteratur (z. B. Meyers et al. 2015) verwiesen werden. Einige zu beachtende Punkte dieses Ansatzes sollen jedoch folgend hervorgehoben werden. Zum einen müssen das Konzept und die Schule, trotz Ganzheitlichkeit und Involviertheit aller Fachkräfte und Ebenen, von Rollenklarheit und Transparenz durchzogen sein. Schüler*innen brauchen Halt und Orientierung, weshalb es wichtig ist, Ansprechpersonen für die unterschiedlichen Angebote, Maßnahmen und Themen festzulegen und zu vermitteln. Obwohl theoretisch alle Fachkräfte mittels Schulungen sensibilisiert sind und somit potenzielle Ansprechperson bilden, müssen Jugendliche in Krisensituationen wissen, an welchen/e „Expert*in“ sie sich wenden können (und dürfen). Zum anderen braucht es Fachkräfte, die die Leitung und Verantwortung der Maßnahmen und Projekte übernehmen. Nur so ist eine strukturierte, klare und kohärente Kooperation und Mitwirkung zahlreicher Akteur*innen möglich. In Luxemburg hat sich bspw. an Sekundarschulen die Benennung einer Referenzperson innerhalb des SePAS-Teams als besonders zielführend für die Organisation und Evaluation von Präventionsmaßnahmen erwiesen (vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.17).

Zum anderen erweisen sich die Leitideen der Whole School Approach als nicht mit einmaligen, kurzen Präventionsinterventionen vereinbar. Die geringe Wirksamkeit von sog. One-Shot-Präventionsmaßnahmen oder breit angelegten, schulweiten Sensibilisierungs- und Informationskampagnen ohne weitere Angebote wurde an Luxemburger Schulen bereits erkannt (vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.15, 18). Es liegt demnach am SePAS und den Sozialpädagog*innen, gemeinsam mit Lehrkräften, der Schulleitung und den Spezialist*innen aus den Betrieben ganzheitliche, langfristige und auf die Bedürfnisse der Schüler*innen angepasste Maßnahmen und Projekte zu entwickeln sowie ein Bewusstsein für die Wirksamkeit unterschiedlicher Interventionen zu entwickeln. So könnten etwa die Lehrkräfte die Information, Sensibilisierung, Aufklärung, Wertevermittlung etc. übernehmen und Sozialpädagog*innen den Bedarf an konkreten Zusatzangeboten, Projekten und Interventionen aufgreifen. Letztere müssten in der Ausgestaltung der Zusatzangebote, wie auch in der Entwicklung ihrer Haltung zum Thema

Partnergewalt, Kooperationen mit schulexternen Diensten und lokalen Angeboten andenken. So fand 2018 eine Versammlung mit Fachkräften der SePAS-Dienste einiger Schulen, dem CePAS, dem Roten Kreuz und dem nationalen Referenzzentrum der emotionalen und sexuellen Gesundheitsförderung (CESAS) zur Uniformierung von Präventionsbotschaften statt (vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.17). Solche Bemühungen müssen auf jeden Fall von der Schulleitung, wie auch vom Ministerium ermutigt und gefördert werden.

4.3.2. Information und Sensibilisierung

Die allgemeine Information und Sensibilisierung der breiten Schülermasse soll Jugendliche schulen, Beziehungsdynamiken von Abhängigkeit, Angst, Abwertung und Gewalt zu erkennen sowie Wissen und Kompetenzen aufzubauen, wie man sich aus einer ungesunden Partnerschaft lösen kann. Sie sollen in der Lage sein, Missbrauch und Gewalt in eigenen und in Beziehungen von Freund*innen zu erkennen und zu wissen, an wen sie sich wenden können. (Vgl. Wendt 2019, S. 117, 127) Ebenso sollen gewalttätige Frauen und männliche Opfer enttabuisiert und -mystifiziert werden.







Information und Sensibilisierung kann auf verschiedene Weise im LEM erfolgen. Der naheliegendste Rahmen hierfür wäre das 2017 an Luxemburger Schulen neu eingeführte Fach „**Leben und Gesellschaft**“ (FR: Vie et Société - VieSo). Dieses Unterrichtsfach löste den bisherigen Moral- und Religionsunterricht auf nationaler Ebene ab und sollte den Stellenwert der Bürger*innenerziehung an Schulen stärken. Mit Finnland und Estland kann Luxemburg europaweit die höchste Stundenanzahl für dieses Pflichtfach aufweisen (25-30 Std./Jahr). (Vgl. Europäische Kommission et al. 2017 S.32ff). Im LEM hat VieSo den bisherigen Werteunterricht (FR: Education aux Valeurs) ersetzt.

Da Luxemburg eine einmalige Multikulturalität in Europa aufweist, liegen die Schwerpunkte des VieSo-Faches auf der Förderung einer sozialen Gemeinschaft, die von einer Vielfalt an Sprachen, Kulturen, Weltanschauungen und Religionen geprägt ist. Im Fach werden Themen behandelt, die alle den gegenseitigen Respekt und die Empathie fördern sollen. Die Wertebasis des Faches bilden die Werteordnung der luxemburgischen Verfassung, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) von 1950 sowie die UN-Kinderrechtskonvention von 1989. (MENJE 2017b) Insgesamt sollen sich Schüler*innen in dem Fach mit den „großen Lebens- und Gesellschaftsfragen“ auseinandersetzen und die Schule dabei Toleranz, Respekt und gegenseitiges

Verständnis im Umgang mit Diversität vermitteln (vgl. MENJE 2017a, S.3). Das MENJE hält folgenden Kompetenzerwerb für das Fach fest (vgl. MENJE 2017a, S.6):

- **Selbstkompetenz:** Erwerb grundlegender Einstellungen und Werthaltungen. Sich der eigenen Rollen, Stärken und Schwächen bewusstwerden.
- **Sachkompetenz:** Erwerb sachlicher Kenntnisse in verschiedenen Fachgebieten
- **Sozialkompetenz:** Fähigkeiten, mit anderen zu arbeiten, sich respektvoll zu begegnen, solidarisch und tolerant zu handeln, Teamfähigkeit und Bereitschaft sich in andere hineinzusetzen und Verantwortung zu übernehmen.

Von der Werteorientierung, den Zielen und geförderten Kompetenzen her, eignet sich dieses Fach gut zur Thematisierung von Partnergewalt. Gerade die geforderte Auseinandersetzung mit wichtigen Lebens- und Gesellschaftsfragen verdeutlicht, dass den Themen Partnerschaft, Sexualität, Liebe und Gewalt Aufmerksamkeit zukommen sollte. Die sechs Lernfelder (s. Abb. 12) des Faches decken diese Inhalte tatsächlich auch ab.

Abb.12: „Sechs Lernfelder des Zusammenlebens“ (MENJE 2017a, S.11)		
 ICH	 ICH UND DIE ANDEREN	 LEBENSFORMEN, WELT UND GESELLSCHAFT
 MENSCH, NATUR UND TECHNIK	 KULTUR UND KOMMUNIKATION	 GROSSE FRAGEN
Abbildung 12 zeigt die sechs vom MENJE festgehaltenen Lernfelder des Faches „Leben und Gesellschaft“. Die beiden umkreisten Themenfelder [rote Hervorhebung J.W.] greifen relevante Inhalte in Bezug auf Partnergewalt auf.		

„**Ich und die anderen**“ beinhaltet die Themen Lebensweisen, Geschlecht, Vorurteile, Gewalt und Aggression, Liebe und Partnerschaft etc. „**Lebensformen, Welt und Gesellschaft**“ deckt die Themen Werte, Normen und Regeln, Moral, Menschenrechte, Lebensentwürfe etc. ab. Das MENJE hat die Inhalte dieser zwei Lernfelder den Jahrgangsstufen wie folgt zugeordnet, Lehrkräfte können Reihenfolge und Inhalte jedoch weiterhin frei bestimmen (vgl. MENJE 2017a, S.19ff):

- 8. Klasse (13-14 J.): Geschlechterrollen, Liebe Ist..., Stereotype & Vorurteile
- 9. Klasse (14-15 J.): Ursachen und Formen von Gewalt, der Gewalt begegnen
- 10. Klasse (15-16 J.): Sexualität und Sexualethik, Beziehung, Selbstbestimmung

Diese Aufteilung entspricht den Forderungen der Forscher*innen aus Deutschland, die die Thematisierung dieser Themen für spätestens 14-Jährige festgehalten haben (siehe S. 74).

Die Lernfelder können gleichzeitig abgedeckt, miteinander kombiniert und in Kooperation mit anderen Fächern aufgegriffen werden, einzige Voraussetzung ist, dass jedes Themenfeld einmal bearbeitet worden ist und in jedem Jahr Themen aus mindestens vier verschiedenen Feldern behandelt werden (vgl. MENJE 2017a, S.11, 18). Das Fach an sich bildet demnach keine Garantie, dass das Thema Partnergewalt, wie auch Beziehungskompetenzen, Geschlechterverhältnisse, Sexualerziehung o. Ä. an Schulen aufgegriffen werden. Bei 30 Unterrichtsstunden pro Jahr (1-2 Std./Woche), würden effektiv also nur noch 7,5 Stunden jährlich für jedes der vier Lernfelder zur Verfügung stehen. Durch die Kombination der beiden Lernfelder „Ich und die anderen“ und „Lebensformen, Welt und Gesellschaft“ könnten die Stunden hingegen verdoppelt und mittels fächerübergreifender Thematisierung und außerunterrichtliche Aktivitäten weiter erhöht werden. Keineswegs soll damit Partnergewalt zum exklusiven Thema des VieSo-Faches werden: Vielmehr sollen allgemein die Themen Partnerschaft, Liebe, Sexualität und persönliche Grenzen/Bedürfnisse aufgegriffen werden und in diesem Rahmen auch Gewaltformen. So sollen Schüler*innen zwar einen Überblick über Gewaltformen in Paarbeziehungen, Hintergrundwissen, relevante Modelle (z. B. Gewaltkreislauf) und Unterstützungsmöglichkeiten gewinnen, sich jedoch nicht durchwegs mit Gewalt in Paarbeziehungen beschäftigen. Ziel ist die Förderung gesunder, respektvoller Paarbeziehungen, die Enttabuisierung von Partnergewalt, der Abbau von Vorurteilen, die Schärfung des Blickes der Schüler*innen für Anzeichen von Gewalt in eigenen und fremden Beziehungen und die Bewusstseinsbildung für eigene Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen.

Vom pädagogischen Ansatz her (fächerübergreifendes Arbeiten, Fokus auf die Interessen Jugendlicher) kann das VieSo-Fach besonders gut mit anderen Angeboten des LEM verknüpft werden. So wäre nicht nur der Einbezug sozialpädagogischer Fachkräfte aus dem SePAS denkbar (etwa in Form von Themenbezogenen Interventionen in der Klasse), sondern auch eine Zusammenarbeit mit externen Fachexpert*innen aus Einrichtungen zum Thema Partnergewalt (für Täter*innen und Opfer). Doch auch andere Angebote der Schule (z. B. Theater- und Kunsträume) könnten auf kreative Weise zur Thematisierung genutzt werden.

Ebenso erweist sich die übliche Planung **10-wöchiger thematischer Projekte** (siehe S.181) als Möglichkeit, Partnergewalt fächerübergreifend und vielfältig zu thematisieren. In Phase 1 des Projektes könnten allgemeine Informationen vermittelt, Erfahrungen von Schüler*innen mit dem Thema aufgegriffen und weiterführende Fragen generiert werden. Hierbei könnten bereits vorhandene und fehlende Kompetenzen sowie die Lebenswelt und aktuelle Situation der Schüler*innen berücksichtigt werden. In Phase 2 würden Schüler*innen Rechercheaufträge eigenständig bearbeiten und sich somit intensiver mit einem Teil der Partnergewalt-Thematik beschäftigen. Sie würden dabei zugleich lernen, wie sie nötige Informationen eigenständig recherchieren können. Die Lehrkraft und die Sozialpädagog*innen der Häuser könnten die Schüler*innen in dieser Phase begleiten. Auftretende sprachliche und technische Schwierigkeiten könnten in den anderen disziplinären Fächern aufgegriffen werden. In Phase 3 würden schließlich alle Rechercheergebnisse (klassenintern oder vor der ganzen Schule) präsentiert werden. Mit den erarbeiteten Inhalten könnte ein Abschluss gestaltet werden, etwa in Form eines Projekts oder Entwicklung eines Angebots. (Vgl. SCL 2005b, S.2498f) Der projektbasierte Unterricht soll bei stets lebensweltorientiert, schülerzentriert und problembasiert stattfinden und die Lehrkräfte sollen eine moderative Rolle einnehmen, um die Schüler*innen in einer selbstständigen Urteilsfindung zu begleiten (vgl. MENJE 2017a, Abs. 6.1, 6.7f, 7.2).

Da die pädagogischen Teams die Unterrichtsinhalte für ihre jeweiligen Häuser im LEM selber festlegen, muss das Bewusstsein der Fachkräfte für die Bedeutsamkeit des Themas Partnergewalt und Teen Dating Violence gestärkt werden (z. B. über Weiterbildungen, Forderungen seitens der Schulleitung an Lehrkräfte). Nur dann haben Fachkräfte das Thema auf dem Schirm und können es in den Lehrplan einbauen. Die Sozialpädagog*innen der Häuser tragen eine erhöhte Verantwortung, Partnergewalt zum Thema zu machen und Anregungen für Angebote oder Thematisierungsmöglichkeiten zu bieten.

Didaktisches Material und Methodenkoffer werden Lehrkräften zu allen Themenbereichen des VieSo-Faches vom MENJE und vom Dokumentationszentrum des IFEN auf der gleichnamigen Internetseite (VieSo.lu) zur Verfügung gestellt. Die Analyse des Materials zeigt jedoch, dass die Themen „Interpersonale Beziehungen“ und „Sexualerziehung“ keinen Schwerpunkt bilden (vgl. IFEN 2018f). Unter „Zusatzmaterial“ werden Berichte und Artikel zu Verfügung gestellt, welche von

humanistischen und religiösen Institutionen/Organisationen für das VieSo-Fach ausgearbeitet wurden. Der „Conseil National des Femmes du Luxembourg“ (*Nationaler Rat der Frauen in Luxemburg*) hat bspw. einen Beitrag zum Thema „Gleichstellung und Religion“ erarbeitet. Auch hier kann wieder festgestellt werden, dass die verschiedenen Religionen den Schwerpunkt der Artikel bilden und das Thema Geschlecht & Gewalt nicht aufgegriffen wird (vgl. *Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg* 2018b). Weiter wurde eine Bibliografie aus pädagogischen Manualen zusammengestellt, die eine Vielzahl der Lehrplaninhalte aufgreifen sollen. Unter den 48 Büchern befindet sich ein einziges Buch zum Thema „Liebe und Sexualität“ (vgl. *Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg* 2018c). Dies ist zu kritisieren, hält doch die Istanbul Konvention eine Verpflichtung zur Ausarbeitung und Bereitstellung von pädagogischem Material zur Aufklärung aller Formen von Gewalt und der Gleichstellung der Geschlechter fest (vgl. Council of Europe 2011, S.60 Art.14-95). Die aktuelle Auswahl an Unterrichts-Materialien erfüllen weder die Forderung der Istanbul Konvention, noch reichen sie für Präventionszwecke gegen Gewalt in Paarbeziehungen aus. Das MENJE, wie auch die (sozio-)pädagogischen Fachkräfte müssen zur Information und Sensibilisierung über Partnergewalt weitere Materialien entwickeln.

Die Vielfalt an Lernfelder und -inhalte im VieSo-Fach verdeutlicht, dass es weitere wichtige Themen (neben Partnergewalt) gibt, die im Rahmen dieses Faches und in der Schule aufgegriffen werden müssen. Es geht an dieser Stelle deshalb nicht um die Forderung, ausschließlich Gewalt in Paarbeziehungen zum Thema zu machen, sondern seine Bedeutsamkeit der Schulleitung, wie auch den Fachkräften, bewusst zu machen. Es ist nicht vertretbar, Partnerschaft, Sexualität und Gewalt (in Beziehungen) konsequent aus der Schule herauszuhalten, wenn das Ziel der Schule, wie auch des VieSo-Faches, die Vorbereitung auf das Leben und die Auseinandersetzung mit wichtigen Lebensfragen ist.

4.3.3. Gleichstellung der Geschlechter

Die Gleichstellung der Geschlechter kann und muss auf vielfältige Weise an Schulen gefördert werden. Wie bereits in Kapitel 3 der Arbeit herausgearbeitet wurde, birgt das geschlechtsbezogene Verhalten von Fachkräften gegenüber Schüler*innen Risiken zur Verstärkung stereotyper Genderrollen und -bilder. Da Kinder und Jugendliche an Ganztagschulen über den Tag hinweg in mehreren Kontexten und Rollen aktiv sind, mit unterschiedlichen Erwachsenen in Kontakt stehen und

maßgeblich in ihrer Entwicklung und Identitätsbildung beeinflusst werden, sind Geschlechtersensibilität und Genderkompetenz auf Seite der Fachkräfte unerlässlich. Ebenso wurde im zweiten Teil der Arbeit die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit Genderrollen, Stereotypen und dem Thema Gleichstellung in Unterrichtsfächern hervorgehoben, damit Schüler*innen Normalitätsannahmen, einengende Identitätskonzepte und Rollenvorstellungen reflektieren, dekonstruieren und erweitern können. Wie jedoch bereits aufgezeigt wurde, braucht es zur Veränderung von Haltungen, Werten und Normalitätsannahmen ausreichend Zeit: Eine einmalige Aufarbeitung und Thematisierung von Genderrollen, Stereotypen oder Vorurteilen im Rahmen von Kursen wird wenig Einfluss auf die Gleichstellung der Geschlechter haben. Gendersensibilität und die (einmalige) Thematisierung der hier benannten Themen im Unterricht sind wichtig, reichen jedoch nicht aus, um Geschlechterverhältnisse nachhaltig zu verändern. Vielmehr müssen Schüler*innen hierfür alternative Rollenbilder und Verhaltensweisen auch im Schulalltag, außerhalb des Unterrichts, erproben und verinnerlichen können. Das Konzept des **Gender Mainstreamings** an Schulen (siehe S. 56, 122) erweist sich zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter als besonders wirkungsvoll und vermag die eben aufgezeigten Aspekte zu berücksichtigen. Die Idee der Implementierung einer gleichstellungsorientierten Perspektive auf allen Ebenen, in allen Bereichen und Maßnahmen der Schule (vgl. bm:uk 2008, S.6) kann in den Strukturen des LEM und noch besser mit der Whole School Approach besonders gut umgesetzt werden.

Mehrere Maßnahmen müssen am LEM zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter angedacht werden. Zum einen braucht es einen gendersensiblen, fächerübergreifenden Unterricht (z. B. Thematisierung in den Fächern VieSo, Sprachen, Kunst, Biologie usw.), in dem genderkompetente Lehrkräfte Mythen, Fakten und Stereotype thematisieren sowie traditionelle Rollenbilder/Werte dekonstruiert und mit alternativen, zeitgemäßen Bildern erweitert werden. In diesem Rahmen muss auch die Medienkompetenz und Sensibilität der Schüler*innen für mediale traditionelle Genderdarstellungen gefördert werden. Ziel der Bemühungen im Unterricht ist die Anregung zur (Selbst-)Reflexion und der Aufbau einer gemeinsamen Wissens- und Wertebasis unter der Schülerschaft. Gender Mainstreaming sieht vor, den Unterricht so zu gestalten, dass er auf alle Geschlechter ansprechend wirkt, sich alle beteiligen können/wollen, die Aufmerksamkeit geschlechtergerecht verteilt wird, Entwicklungsmöglichkeiten und

Handlungsoptionen erweitert werden und vielfältige Identifikationsmöglichkeiten und Vorbilder geboten werden. Da die Genderthematik, wie auch Gewalt, Sexualität und Partnerschaft intime und für Jugendliche teils verunsichernde Themen darstellen, können phasenweise geschlechtergetrennte Unterrichtsstunden angedacht werden. So können geschützte, geschlechtergerechte Atmosphären erschaffen werden, in denen die jeweiligen Lebenswelten und Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigt werden können. Das Wieder-Zusammenführen der Gruppen darf dabei jedoch nicht ausbleiben. Je nach Bedarf können diese getrennten Gruppen geblockt, ganzjährig oder konfliktbezogen gebildet werden. (Vgl. bm:uk 2008, S.2; Schrodtt 2006, S.6f) Weiter können neue (Teil)-Fächer im LEM angedacht werden, in denen Schüler*innen Kommunikation, Konfliktlösungsstrategien oder aber auch Genderkompetenz erlernen.

Zum anderen braucht es auch außerhalb des Unterrichts Angebote zur Förderung der Gleichstellung. Wie bereits mehrfach hervorgehoben, ist es wichtig, dass die im Unterricht vermittelten Inhalte im Alltag der Jugendlichen greifbar, sichtbar und erprobbar sind. So können etwa Fachkräfte bei gemeinsamen Bewegungen im öffentlichen Raum (z. B. bei Ausflügen) Aufkleber, Plakate, Werbungen und ihre Inhalte zum Gesprächsthema mit Schüler*innen machen (vgl. Pudelko 2016, S.35ff), um so ihr Bewusstsein für stereotypische Darstellungen und alltägliche Diskriminierungen in ihrer Lebenswelt zu schärfen. Doch auch die Betriebe des LEM können einen wichtigen Beitrag leisten. So können sie das Thema direkt mit Theaterstücken, künstlerischen Darstellungen, Musik, Events u.v.m. aufgreifen. Ebenso können sie indirekt einen Beitrag leisten, indem sie geschlechtersensible Angebote und Arbeitsweisen entwickeln. So müssen stereotypische Darstellungen der Angebote vermieden, Schüler*innen zur Teilnahme an atypischen Aktivitäten ermutigt und Defizite/Benachteiligungen von Schüler*innen gezielt aufgefangen werden. Beim Gender Mainstreaming werden stets die Vorerfahrungen, Interessen und Kenntnisse der Jugendlichen berücksichtigt und mit kompensatorischen Angeboten erweitert (vgl. bm:uk 2008, S.2). Aufgrund der freiwilligen Auswahl der Betriebe nach Wünschen und Interessen, bieten diese einmalige Entwicklungsmöglichkeiten: Wo Interesse besteht, herrscht zugleich eine positive Grundeinstellung, welche der Veränderungsoffenheit der Schüler*innen und somit auch der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten entgegenkommt. Wichtig ist in den Betrieben stets die Bestärkung der Mädchen und Jungen im Anders-Sein.

Mädchen und Jungen brauchen geeignete Angebote und Möglichkeiten, sich mit der eigenen Geschlechtsidentität und persönlichen Vorstellungen, Ängsten und Wünschen auseinander zu setzen. Ihre Perspektiven sollen gefördert und ihr Handlungsspielraum erweitert werden. (Vgl. bm:uk 2008, S.2) Wenngleich die Betriebe hierfür bereits vielfältige Möglichkeiten bieten, müssen die Angebote im LEM um konkretere Förderungsangebote der Mädchen- und Jungenarbeit (siehe S.57, 74, 213) erweitert werden. Der Fokus der Förderung auf Mädchen **und** Jungen hat folgenden Hintergrund: Partnergewalt (wie auch sexualisierte Gewalt in noch stärkerem Grade) weist auf ein ungleiches Geschlechterverhältnis hin, das durch eine gezielte Förderung und Bestärkung von Mädchen/Frauen ausgeglichen werden muss. Dabei sind jedoch zwei Aspekte zu berücksichtigen: Erstens erfahren nicht nur Mädchen Benachteiligungen und sehen sich einengenden Rollenbildern gegenübergestellt, sondern auch Jungen (s. z. B. Männer als häufigste Täter und zugleich Opfer von Gewalt, gesellschaftliche Negierung männlicher Opferschaft etc.). Zweitens zeigt sich, dass Mädchenarbeit erfolglos bleibt ohne Jungenarbeit:

„Es ist nicht möglich, als isoliertes Unterfangen Mädchen zu stärken. Bewusste Mädchenarbeit erfordert gleichzeitig bewusste Bubenarbeit sowie eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Frage: Was ist männlich, was ist weiblich [...]?“ (zit. Schrodt 2006, S.3)

So müssen Mädchen mit ihrem erhöhten Risiko, Opfer zu werden, gezielt gefördert und bestärkt werden und Jungen, mit ihrem erhöhten Risiko zur Gewalttäterschaft, gewaltaffine Männlichkeitskonstruktionen aufarbeiten. Die Istanbul Konvention erklärt diesbezüglich treffend, dass die Mehrheit der Männer nicht gewalttätig sei und es deshalb bei Jungenarbeit nicht um Zuschreibungen und Schuldzuweisungen gehen darf, sondern darum, Jungen zu ermutigen, Vorbildrollen einzunehmen, Vorreiter für Veränderungen und Befürworter der Gleichstellung von Frauen und Männern zu werden. Auf diese Weise könnten sie eigene Rollenkonstruktionen reflektieren und zugleich einen wertvollen Beitrag in der Prävention von Gewalt in Paarbeziehungen leisten. (Vgl. Council of Europe 2011, S.58 Art.12-88) Die Ausarbeitung exklusiver Angebote für Mädchen und Jungen kommt auch keineswegs einer Diskriminierung gleich: So erklärt der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte in seiner Rechtsprechung zu Artikel 14 der EMRK, eine Unterscheidung sei diskriminierend, wenn sie einer objektiven und angemessenen Rechtfertigung entbehre, d. h. wenn sie keinem rechtmäßigen Zweck diene oder das Verhältnis zwischen den angewendeten

Mitteln und dem verfolgten Zweck nicht angemessen ist.

„Die Tatsache, dass Frauen geschlechtsspezifische Gewalt einschließlich häuslicher Gewalt im Verhältnis deutlich häufiger erleiden als Männer, kann als eine objektive und angemessene Rechtfertigung für den Einsatz von Ressourcen und die Verabschiedung von besonderen Maßnahmen zum alleinigen Vorteil von weiblichen Opfern angesehen werden.“

(zit. Council of Europe 2011, S.49f Art.4-55)

So sind Männer jedoch nicht grundsätzlich von bestärkenden und schützenden Angeboten auszuschließen. So sollen Präventionsmaßnahmen laut Istanbul Konvention stets den Bedürfnissen schutzbedürftiger Personen (also Jungen und Mädchen) entsprechen (vgl. Council of Europe 2011, S.58 Art.12-87). Beispiele für konkrete Zusatzangebote wären z. B. Jungen- und Mädchentage, an denen Geschlechtergetrennte Arbeitsgruppen/-kreise angeboten werden (die teils von Expert*innen, Lehrkräften und auch von Schüler*innen selbst geleitet werden), Selbstverteidigungskurse und Deeskalationstrainings für Mädchen und/oder Jungen oder Projektstage, an denen die Rollenaufteilung eher atypisch erfolgt (Mädchen erstellen technische Geräte oder physikalische Experimente welche dann bei einem, von den Jungen vorbereiteten Abendessen, vorgestellt werden) (vgl. Schrodts 2006, S.4-6). Ein Beispiel für betriebs- und unterrichtsexterne Gleichstellungsförderung, welche Schüler*innen mit einbezieht und sie das Vermittelte in der Praxis umsetzen lässt, liefert das Modellprojekt „Schüler und Schüler*innen als Genderbeauftragte an Schulen“ einer nordrheinwestfälischen Gesamtschule, das nicht nur auf die Sensibilisierung und Förderung der Genderkompetenz bei Erwachsenen, sondern auch der Schüler*innen abzielt. Wie bei Streitschlichtungsprogrammen sollen auch hier interessierte Schüler*innen zu Genderbeauftragten ausgebildet werden, welche anschließend Geschlechterstereotypen in der Schule finden, daraus entstehende Benachteiligungen erkennen und reflektieren sollen. Anschließend können sie sich für die Aufhebung dieser Benachteiligungen einsetzen. (Vgl. Schulze und Westphal 2011, S.207f) Projekte dieser Art sind im LEM besonders gut umsetzbar, da Schüler*innenpartizipation erwünscht ist und aktiv von Fachkräften unterstützt wird (z. B. Teilnahme der Schülervertreter*innen an den Schulleitungstreffen).

Insgesamt muss eine bewusste, gender- und geschlechtersensible Koedukation am LEM herrschen, welche Gender in ihrer Vielfältigkeit, ihren Vorteilen und Benachteiligungen wahrnimmt und wertschätzt. Wie Schrodts hervorhebt, darf hierbei kein Defizitansatz entstehen, welcher die Geschlechter abwertet, denn dies fördere

Abwehrhaltungen und verhindere die Erweiterung von Handlungsspielräumen (vgl. Schrodt 2006, S.8f). Die in diesem Kapitel angedeuteten Beispiele bieten nur einige Denkanstöße und sollen auf die Vielfalt an Möglichkeiten hindeuten, die im LEM dank der außergewöhnlichen Infrastruktur (vielfältige Ateliers, pädagogische Küchen, Labore, Zirkus-, Tanz-, Theater- und Sporträumlichkeiten, vollausgestattete Musik und Kunstpavillons, etc.) und Konzeption entwickelt werden können. In einer weiteren Arbeit müssen konkrete Maßnahmen und Angebote ausgearbeitet und auf ihre Sinnhaftigkeit (für das LEM, wie auch bezogen auf die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter) geprüft werden. Für die Initiierung sozialpädagogischer Angebote außerhalb der Unterrichtsklassen, die Themen des Alltags aufgreifen (wie z. B. Vorfälle im Schulalltag), sind die sozialpädagogischen Fachkräfte der Häuser zuständig. Der SePAS hingegen muss sich um schulweite Angebote und Interventionen in Klassen kümmern. Zugleich muss die Sensibilität der Fachkräfte des LEM für die Thematik, heißt ihre Genderkompetenz, gefördert werden, damit sie auch außerhalb des Unterrichts die Etablierung eines gleichstellungsfriedlichen und gleichberechtigten Miteinanders einfordern und unterstützen können. Fachkräfte müssen fähig sein, gleichstellungsfeindliches Verhalten oder diskriminierende Aussagen im Schulalltag wahrzunehmen und aufzugreifen.

4.3.4. Förderung der Beziehungskompetenz

Beziehungskompetenz setzt sich aus einer Vielfalt an Kompetenzen zusammen (vgl. Cierpka 2003, S.247), welche bei Schüler*innen sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts im LEM gefördert werden müssen. Zum einen kann Beziehungskompetenz über die Auseinandersetzung mit **Partnerschaftsthemen** und **Sexualerziehung** gefördert werden, die hierfür jedoch einen angemessenen Stellenwert an der Schule bekommen müssen. Auch an dieser Stelle ist wieder ein Verweis auf die Potenziale des Faches Leben und Gesellschaft, das die Themen Partnerschaft, Liebe und Sexualität vorsieht, angebracht. Doch auch in anderen Fächern können Partnerschafts- und Sexualerziehung (die über Sexualaufklärung hinausgeht) eingebaut werden, wie etwa im Biologie- oder Philosophie- und Sprachunterricht. Weiter Bestandteil der Beziehungskompetenz sind **Coping Strategien** (Bewältigungskompetenzen), die Schüler*innen befähigen, Konflikte und Herausforderungen im Leben und in Beziehungen gewaltfrei zu bewältigen und Stress zu reduzieren. Positive Bewältigungsstrategien können etwa das Kommunizieren von

Herausforderungen und Bedürfnissen und das Einfordern von Unterstützung im Umfeld sein wie auch das Erkennen und Nutzen verfügbarer Ressourcen, um sich neue Handlungsräume zu eröffnen und Ziele zu erreichen (vgl. Chassé et al. 2010, S.231, 243). Besonders fördernd in der Problembewältigung ist die Fähigkeit, die soziale Realität auf gut strukturierte, aber flexible Weise wahrzunehmen: Somit bleibt eine Offenheit für neue Eindrücke bestehen und Reaktionen können auf neue Situationen angepasst werden (vgl. Hurrelmann et al. 2014, S.69f). All diese Fähigkeiten können im LEM über Schüler*innenpartizipation, die Ermutigung zur Meinungsäußerung und Diskussion sowie die Förderung kritischen Denkens gefördert werden.

Ebenso wichtiger Teil der Beziehungskompetenz sind die Fähigkeit und Bereitschaft, den emotionalen Zustand einer anderen Person zu erkennen und sich darauf einzustellen sowie Bedürfnisse wahrzunehmen und Signale zu erkennen. Durch wechselseitiges Verstehen von Motiven und Absichten kann das Gegenüber besser eingeschätzt und verstanden werden, wodurch weniger Konflikte und Enttäuschungen entstehen. Das bedeutet, dass die **Empathiefähigkeit** der Schüler*innen gestärkt werden muss, etwa durch das Erlernen von Perspektivwechsel und die Förderung der Sensibilität für emotionale Zustände. (Vgl. Leitz 2015, S.78-87)

„Ohne Interesse am anderen, ohne Gefühl für dessen Bedürfnisse und ohne differenziertes Verständnis seiner Perspektiven entwickeln sich weder Mitgefühl noch Rücksicht oder Respekt“ (zit. Förstl 2012, S.4 In: Leitz 2015, S.83)

Weiter gehören zur Beziehungskompetenz auch die **Einsichts- und Selbststeuerungskompetenzen** der Schüler*innen, da diese das eigene Verhalten kontrollierbar und steuerbar machen. Hierfür müsste bspw. (negatives) Verhalten mit Schüler*innen reflektiert und in seinen Entstehungsprozessen dekonstruiert werden, um schließlich alternative Verhaltensweisen entwickeln und ihre Umsetzung im Bedarfsfall planen zu können (s. Suhling und Greve S.128). Lebensweltorientierung und Respekt vor den Bewältigungsstrategien der Schüler*innen sind dabei unerlässlich. Die Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit kann zusätzlich die Erweiterung der **Konfliktlösungsstrategien** ermöglichen: Bessere Kontrolle über eigenes Verhalten und Reaktionen ermöglicht eine gezieltere Auswahl aus verschiedenen Handlungsstrategien. Hierfür muss das Strategierepertoire der Schüler*innen jedoch erweitert werden, bspw. durch Trainings/Übungen (Rollenspiele, Theaterpädagogik, Gewaltfrei-Kurse) oder auch durch

Weiterbildungen, wie sie etwa die Peer-Mediation-Ausbildung bietet. Wie unter Punkt 4.3.6 näher aufgeführt, lernen Schüler*innen dort Konflikte konstruktiv und gewaltfrei zu lösen. Dies kann sowohl den Schüler*innen in ihren eigenen Beziehungen als auch der Schule im Schulalltag einen Mehrwert bieten, da die ausgebildeten Schüler*innen zu Peer Mediator*innen der Schule werden, an die sich Mitschüler*innen bei Konflikten wenden können. Ob das LEM solche Trainings/Übungen/Weiterbildungen für alle Schüler*innen verpflichtend einführen sollte oder eher gezielt für diejenigen, die Interesse daran haben oder bei denen Defizite wahrgenommen werden, müsste in einer weiteren Arbeit durch eine Analyse der Angebotspalette und deren Ausgestaltung und Ziele geklärt werden.

Der Blick der Schüler*innen muss im Rahmen der Beziehungskompetenzförderung jedoch nicht nur für das Gegenüber, sondern auch für sich selber gestärkt werden. *Selbstreflexion*, *Selbstwahrnehmung*, *Selbstachtung* und *Selbstfürsorge* sind wichtige Elemente gesunder Beziehungen. Zur Förderung dieser Fähigkeiten erscheint das Konzept der **Achtsamkeit** (Mindfulness) vielversprechend. Beim Mindfulness geht es darum, die selbstreflexive Wahrnehmung eigener innerer Zustände zu stärken, indem Personen versuchen, gezielt im gegenwärtigen Moment zu bleiben sowie Aktuelles wahrzunehmen, ohne es zu verurteilen. Dadurch kann das Selbstbewusstsein und die Selbstwahrnehmung gestärkt, Empfindungen und Gefühle wahrgenommen, Sinnfindung und Erkenntnisse zu Belastungsfaktoren ermöglicht und Entlastungs- und Entspannungsmöglichkeiten sichtbar werden. (Vgl. Leitz 2015, S.86f) Die positive Wirkung von Meditation/Achtsamkeit wurde bereits von mehreren Studien belegt. So konnten bei den Proband*innen bereits nach einigen Wochen Meditationstraining Veränderungen in der Dichte der grauen Zellen und in mindestens acht verschiedenen Gehirnregionen beobachtet werden, die für die Konzentrationsfähigkeit, Lern- und Gedächtnisprozesse, die Emotionsregulation, Körperwahrnehmung, die selbstreferenzielle Verarbeitung, Selbstregulierung und Perspektiveneinnahme zuständig sind (vgl. z. B. Hölzel et al. 2011; Fox et al. 2014). In vielen Schulen sind Meditation und Mindfulness bereits feste Bestandteile des Schulalltags. Sie lassen sich ohne viel Aufwand in Unterrichtsstunden einbauen und gezielt über Zusatzangebote in der Freizeit (z. B. in den Betrieben) fördern. Auch hierfür verfügt das LEM über die notwendigen Strukturen (verlängerte Unterrichtseinheiten, Betriebe, angemessene Klassengrößen, Räumlichkeiten) und Kontakte zu Fachexpert*innen.

Abschließend muss die Bedeutung der **Kommunikationskompetenzen** in der Beziehungskompetenz von Schüler*innen hervorgehoben werden. Kommunikation (ob verbale, non-verbale oder symbolische) ist ein unausweichlicher Bestandteil jeder menschlichen Interaktion: Der Mensch kann nicht nicht kommunizieren (vgl. Paul Watzlawick). Schüler*innen können jedoch für die Prozesse, Aspekte und Formen der Kommunikation, wie auch für die Vielfalt an Interpretationsmöglichkeiten des Wahrgenommen/Gesagten sensibilisiert werden, um alternative Sichtweisen entwickeln zu können (vgl. Cierpka 2003, S.250). Weiter können sie lernen, eigene Emotionen, Bedürfnisse, Wünsche verständlich und differenziert zu verbalisieren. Die Komplexität von Gefühlen und inneren Zuständen erfordert jedoch ein breitgefächertes Vokabular. So kann etwas erst wahrgenommen und eingefordert werden, wenn es auch benannt werden kann. In Ausbildungen zur gewaltlosen Kommunikation werden hierfür bspw. Vokabularlisten mit über 250 Emotionen verwendet. Thomas d’Ansembourg stellt fest, dass solches Vokabular nur selten im Schulunterricht gefördert wird. (Vgl. D’Ansembourg 2001, S.32f) Das schulische, sog. externe Vokabular (vgl. d’Ansembourg) sollte im LEM mit Vokabular und Übungen angereichert werden, welche es Schüler*innen ermöglichen, ihr Innenleben differenziert zu beschreiben und wahrzunehmen. Auch hier könnte fächerübergreifendes Arbeiten (insb. auch mit den Sprachen) einen Mehrwert bieten.

Beziehungskompetenzen können am besten in sozialen Interaktionen (z. B. mit Geschwistern oder Peers) entwickelt werden, da Schüler*innen – gewollt oder ungewollt – ständig die Intentionen des Gegenübers wahrnehmen und interpretieren müssen, um entsprechend handeln zu können (vgl. Cierpka 2003, S.248). In diesen Prozessen können Schüler*innen jedoch sowohl von Erwachsenen als auch von anderen Peers unterstützt werden. Durch die Ganztagsstruktur mit den Betrieben, Lern-, Unterrichts- und Freizeiten bietet das LEM zahlreiche (betreute) formelle und informelle Interaktionssettings an, in denen die erläuterten Kompetenzen gefördert und trainiert werden können. Schüler*innen können und müssen in diesen Settings immer wieder mit anderen Schüler*innen und Fachkräften aus allen Schulzweigen, Alterskategorien, Interessensbereichen, Lebenslagen und Ausbildungshintergründen zusammenkommen, arbeiten und sich austauschen. Erwachsene müssen hierbei nicht nur als Initiator*innen der Reflexion und Erprobung fungieren, sondern in ihrer Vorbildfunktion die erwünschten Kompetenzen auch vorleben. Übungen zur

Perspektivübernahme und Kommunikation können besonders gut im Sprach- oder Geschichtsunterricht durchgeführt werden: Überall, wo fremde Perspektiven, Absichten und Emotionen nachvollzogen und verbalisiert werden müssen, können Schüler*innen ihre eigenen Beziehungskompetenzen entwickeln. (Vgl. Hurrelmann et al. 2014, S.70; Leitz 2015, S.78-87) Ziel aller Bemühungen ist es,

„sich und andere als denkend und fühlend realisieren zu können, die Reaktion anderer zu antizipieren, die Perspektive der anderen übernehmen zu können und die Veränderung von inneren Zuständen und deren Folgen reflektieren zu können“ (zit. Cierpka 2003, S.250)

denn nur so kann Empathie gefördert und der Rückgriff auf Gewaltverhalten reduziert werden. Die Nähe zwischen Schüler*innen und Fachkräften, sowie der stetige Kontakt auch in non-formalen Kontexten, eröffnen besondere Möglichkeiten für Denkanstöße, die Initiierung von Selbstreflexion und Entwicklung alternativer Sichtweisen und Haltungen. Diese Potenziale könnten von Fachkräften noch besser ausgeschöpft werden, wenn ihr Bewusstsein dafür geschärft ist.

4.3.5. Stärkung der Resilienz

Die Stärkung der Resilienz von Schüler*innen ist nicht nur wichtig, damit sie Belastungen (in Partnerschaften, aber auch sonst im Leben) besser bewältigen können, sondern auch, damit bereits erlebte Gewalt besser verarbeitet werden kann und zukünftig potenziell erlebte Gewalt in ihren negativen Auswirkungen geschwächt wird. Welche Faktoren Resilienz fördern können, wurde detailliert unter Punkt 3.1.3. aufgezeigt. Deutlich wird, dass viele dieser Faktoren bereits mit der Förderung der Beziehungskompetenz von Schüler*innen aufgegriffen werden: Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung und -regulierung, soziale Kompetenzen, Coping Strategien und Konfliktlösungskompetenzen.

Was bislang noch nicht aufgegriffen wurde, ist die Stärkung des Gefühls der **Selbstwirksamkeit** und der **Handlungsmacht**. Zur Erinnerung: Resilienz wird durch Selbstregulierung und -steuerung gestärkt, welche ihrerseits mit einem Bewusstsein für die eigene Selbstwirksamkeit einhergehen. Nur wer weiß, dass er/sie das Schicksal nicht passiv erleiden muss, sondern aktiv etwas verändern kann, wird das eigene Handeln anpassen, neue Strategien entwickeln und resilient gegen Herausforderungen und Belastungen werden können. Selbstwirksamkeit kann am besten gefördert werden, indem Schüler*innen mehrere Erfahrungen machen, die geforderte Leistung erbringen, Herausforderungen bewältigen und Aufgaben meistern zu können. Bereits kleine Aufgaben und damit verbundene Erfolge können Selbstwirksamkeit positive

beeinflussen. Eine gewisse Ressourcen- und Interessenorientierung ist dabei auch wichtig. So müssen Schüler*innen ein Bewusstsein dafür entwickeln, wo ihre Stärken und Fähigkeiten liegen, welche Defizite sie haben und wo/wie sie Unterstützung suchen können. Sie müssen aber auch immer wieder die Erfahrung machen, Neues lernen, sich entwickeln und Herausforderungen meistern zu können. Die Motivation dafür kann am besten über die schülereigenen Interessen geweckt werden.

Die Förderung der Interessen, Kompetenzen und Schwächen der Schüler*innen bildet im LEM eine wichtige Komponente. Schüler*innen sollen über sich hinauswachsen, Interessen und Leidenschaft entwickeln, mit individuell angemessenen Leistungserwartungen gefördert werden, eigenverantwortlich und selbstständig Inhalte und Themen erarbeiten und sich sowohl im formalen als auch non-formalen Schulalltag engagieren. Die Fachkräfte des LEM können dank der geforderten Arbeitshaltung und Anteilnahme wichtige Ansprechpartner*innen für Schüler*innen werden und ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit bestärken:

„[...] geht es darum, die Kontrollüberzeugungen der Schüler/innen zu fördern: Sie sollen spüren und lernen, dass sie etwas bewirken, gestalten und erreichen können. In einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung kommt die optimistische Überzeugung einer Person zum Ausdruck, über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung von Schwierigkeiten zu verfügen.“ (zit. Frick 2008, S.24)

In den Kursen, den Betrieben und außerunterrichtlichen Angeboten wie Schülerinitiativen, können LEM-Schüler*innen immer wieder die Erfahrung machen, etwas dazu zu lernen, sich weiter zu entwickeln, Herausforderndes meistern zu können, geschätzt zu werden für die eigenen Fähigkeiten und Sachen verändern zu können. Weiter wird Schüler*innen ermöglicht mitzubestimmen, Sachen zu kritisieren und zu verändern: Sie können sowohl mit ihren Tutor*innen als auch im Klassenrat, im Schülerkomitee und in den Schulleitungstreffen Missstände ansprechen und eigene Ideen und Meinungen einbringen. Die Nähe zu den Fachkräften wie auch die geforderte Schüler*innenpartizipation spielen in der Förderung der Resilienz demnach eine bedeutende Rolle. Die Strukturen und Werte des LEMs bieten Schüler*innen grundsätzlich die Möglichkeit, immer wieder Handlungsmacht und Selbstwirksamkeit an der Schule zu erfahren.

Neben der Erfahrung von Selbstwirksamkeit können **stabile Beziehungen** zu Bezugspersonen sowie **unterstützende soziale Netzwerke** die Resilienz fördern:

Beziehung ist alles. Zum einen brauchen Kinder und Jugendliche vertrauensvolle Beziehungen, um Resilienz aufbauen zu können. Insbesondere Peers, aber auch erwachsene Vertrauenspersonen, fördern die Entwicklung sozialer Kompetenzen, bieten Schutz und – noch viel wichtiger – Vertrauen, Nähe und Akzeptanz, was die Entwicklung eines guten Selbstwertgefühls ermöglicht (vgl. Aichinger 2011, S.79). Zum anderen können auch die widerstandsfähigsten Kinder und Jugendliche nicht alle Risiken und Herausforderungen mithilfe eigener Stärken alleine meistern (vgl. Aichinger 2011, S.135). Das bedeutet, dass auch als resilient geltende Schüler*innen in gewissen Situationen Unterstützung durch Erwachsene oder Peers brauchen. Unterstützung im Umfeld wird jedoch nur dann eingefordert, wahrgenommen und angenommen, wenn ein gewisses Vertrauen, eben eine Beziehung, zu den in Frage kommenden Personen besteht. Während die Beziehungen zwischen den Schüler*innen von Fachkräften nur begrenzt beeinflusst werden können (etwa über die Förderung eines respektvollen, toleranten Miteinanders, Anti-Mobbing Programmen etc.), können Fachkräfte hingegen ihre eigenen Beziehungen zu den Schüler*innen beeinflussen. Frick hebt den Einfluss einer positiven der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung auf die Lernfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwirksamkeit und Resilienz von Schüler*innen hervor. Im LEM müsste man hingegen eher von Fachkräften-Schüler*innen-Beziehungen sprechen. Zur Förderung bestärkender Beziehungen muss, laut Frick, eine allgemeine Grundstimmung in der Schule aufgebaut werden, die auf Interesse am Schüler, auf Engagement, Unterstützung der emotionalen Entwicklung, Zutrauen, Zuhören, Beachtung, Zumuten und angemessener Zuwendung aufbaut. Weniger Kritik und Belehrung als vielmehr Ermutigung, Kommunikation, transparente Erwartungen, respektvoller Umgang und Humor als Basis der Beziehungen seien wichtig, um Schüler*innen bestmöglich unterstützen zu können. (Vgl. Frick 2008, S.22) Solche Beziehungen an Schulen können familiäre Defizite auffangen und einen wichtigen Beitrag in der Resilienzförderung von Schüler*innen leisten. Obgleich im LEM bereits eine gewisse Beziehungskultur herrscht, müsste ihr Wert in der Prävention von Gewalt in Paarbeziehungen Fachkräften verdeutlicht werden.

Abschließend kann **Mediations- oder Achtsamkeitstraining** auch einen Mehrwert in der Stärkung der Resilienz bilden. So können Schüler*innen diese Methoden nutzen, um sich in Stresssituationen und bei Belastungen abzugrenzen und zu beruhigen. Auf diese Weise kann der allgemeine Stresspegel, wie auch die Anspannung und

Emotionen wie Aggressivität reduziert werden und somit das Konfliktpotenzial und impulsives, gewaltvolles Verhalten (in Beziehungen) reduziert werden. Zugleich steigt damit die Selbststeuerungsfähigkeit der Schüler*innen.

Die Voraussetzungen zur Förderung der Resilienz sind im LEM gegeben. Auch hier gilt wieder die Notwendigkeit der Bewusstseinsstärkung der Fachkräfte für die schuleigenen Potenziale.

4.3.6. Peers als Multiplikator*innen, Unterstützende und Bystander*innen erkennen

Die Bedeutung des sozialen Umfelds wurde sowohl bei den Risiko- und Schutzfaktoren als auch im Hilfesuchverhalten von Jugendlichen deutlich. Insbesondere mit Blick auf Teen Dating Violence können Gleichaltrige sowohl Multiplikator*innen der Präventions- und Informationsbemühungen sein, wie auch als Bystander*innen Schutz und als Hauptansprechperson von Betroffenen Unterstützung bieten. Damit Peers diese, größtenteils ungewollt an sie herangetragen, Verantwortungen übernehmen und bewältigen können, müssen sie in diesen Rollen bestärkt werden. Zum einen sind hierfür **Information**, **Sensibilisierung** und **Enttabuisierung**, wie sie unter Punkt 4.3.2. näher aufgeführt werden, von großer Bedeutung. Sie befähigen Peers, das Wissen untereinander weiterzugeben, einen Blick für kritisches Verhalten zu entwickeln und mit einer gewissen Einfühlsamkeit, fundiertem Verständnis und richtigen Worten Betroffenen Unterstützung zu bieten. Zum anderen müssen Jugendliche lernen, wie sie damit umgehen können, wenn Peers sie, in zum Teil sehr belastenden Situationen, um Hilfe bitten. Hierfür ist einerseits ein Wissen über den Gewaltzyklus, die Dynamiken und Muster gewalttätiger Beziehungen notwendig, wie auch ein Wissen um Unterstützungsmöglichkeiten, Dienste und Einrichtungen. Handlungsleitlinien und/oder konkretes Wissen können Peers das Gefühl geben, sowohl Tipps und Hilfe bieten als auch selbst welche (als Unterstützende) bekommen zu können. Des Weiteren müssen Jugendlichen konstruktive Konfliktlösungsstrategien wie auch die Bedeutsamkeit von Psychohygiene, Abgrenzung und Selbstfürsorge erlernen. Während auf Zweites bereits in Punkt 4.3.4. eingegangen wird, kann Ersteres mit Zusatzprojekten wie der bereits erwähnten **Peer-Mediation** im Schulalltag gefördert werden. Peer Mediation läuft bereits an zahlreichen luxemburgischen Sekundarschulen: Im Rahmen dieser Projekte werden Schüler*innen zu Mediator*innen ausgebildet, welche bei Konflikten zwischen anderen Schüler*innen freiwillig eingesetzt oder aufgesucht werden können. Unter der Leitung einer

neutralen dritten Person sollen dabei faire, realistische und ausgewogene Lösungen gefunden werden. (Vgl. SNJ und SCRIPT 2017, *Peer-Mediation, Projektschulen*) Obwohl bei Gewalt in Paarbeziehungen (insb. mit Dominationsabsicht) von Mediation abgeraten wird, können die erlernten Konfliktlösungsstrategien und Berater*innenkompetenzen Jugendlichen in ihrer Unterstützungsfunktion behilflich sein. Peer-Mediation soll hier nur als Beispiel fungieren: Es gibt weitere Projekte, die auf ihre Sinnhaftigkeit und ihren Nutzen im LEM zu prüfen sind. Schrodts hebt in diesem Kontext die notwendige Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Aspekte bei der Konfliktaustragung hervor, welche bei diesen Projekten oftmals vernachlässigt werden würden (vgl. Schrodts 2006, S.7). Festzuhalten bleibt, dass bei solchen Projekten oftmals nur ein Teil der Schülerschaft ausgebildet wird. Sie dürfen demnach nicht als Ersatz der allgemeinen Förderung von Konfliktlösungskompetenzen und der Bestärkung der Peers als Unterstützende und Multiplikator*innen angesehen werden. Neben ihrer Rolle als Präventions-Multiplikator*innen und Unterstützende müssen Jugendliche auch als Bystander*innen – also potenzielle Zuschauer*innen – zum Eingreifen oder Tätigwerden ermächtigt und ermutigt werden. Das Einschreiten der Bystander*innen muss zugleich als Prävention erkannt werden: Je nach Interventionsform leisten Bystander*innen primäre, sekundäre und tertiäre Prävention, auf die weiter unten näher eingegangen wird. Im englischsprachigen Raum spricht man bei Präventionsmaßnahmen von „**bystander empowerment**“, was im Grunde die Förderung von Zivilcourage meint. Obwohl Zivilcourage gesellschaftlich hochgestellt und gefordert wird, zeigt sich, dass die Mehrheit der Bystander*innen in Krisensituationen nicht einschreitet oder unterstützt. Dies hängt zum einen mit Hemmungen (Angst vor sozialen und physischen Folgen, Anwesenheit mehrerer Menschen die inaktiv bleiben) und zum anderen mit Ratlosigkeit und Unwissen zusammen (vgl. Krahulec 1997, Abs. 2-4, Pfetsch 2020, S.100).

Latané und Darley (1970) haben ein Modell erstellt, welches die sechs Schritte zum Tätigwerden als Bystander*in festhalten. Folgend sind die im Modell aufgezeigten Schritte sowie die Hemmungen, die dabei aufkommen können, aufgelistet (vgl. Krahulec 1997, Abs. 2-4; McMahon und Banyard 2012, S.4; Pfetsch 2020, S.101f):

- | | |
|--|---|
| 1) Aufmerksamkeit für den Vorfall | → Ablenkung |
| 2) Interpretation als Notfall und Hilfebedarf erkennen | → Unwissen, pluralistische Ignoranz ²² |
| 3) Verantwortung übernehmen | → Verantwortungsdiffusion ²³ |
| 4) Entscheidung über die Form der Hilfe | → Kompetenz- und Hilfsmittelmangel |
| 5) Durchführung der Hilfe | → Soziale Hemmungen, Risiken |

Programme, welche **Zivilcourage fördern** wollen, versuchen diese fünf Schritte bewusst zu machen, sie zu stärken und die entsprechenden Hemmungen abzubauen. Daneben heben McMahon und Banyard die Bedeutung der Herausarbeitung der Vielfalt an Bystander-Opportunitäten („range of opportunities“) hervor. So bringe es nichts, Hemmungen abzubauen und Jugendliche zum Handeln zu ermutigen, wenn ihnen die Vielfalt an Möglichkeiten und Situationen zur Hilfeleistung und Intervention nicht klar sind (vgl. McMahon und Banyard 2012, S.1,5). Bezogen auf Partnergewalt könnten bspw. (neben physischer Gewalt) wiederkehrende oder einmalige problematische (kontrollierende, sexistische, degradierende) Aussagen, aggressive Reaktionen, Eifersucht oder Kontrollverhalten als mögliche Bystander-Opportunitäten identifiziert werden. So muss Schüler*innen bewusstwerden, dass nicht nur aktives Einschreiten bei Gewalttaten möglich ist, sondern auch im Vor- und Nachfeld vielerlei Unterstützungsmöglichkeiten existieren, die in ihrer Wirkkraft oftmals unterschätzt oder nicht wahrgenommen werden. McMahon und Banyard unterscheiden aus diesem Grund zwischen verschiedenen Risikostufen und Präventionsformen. So gäbe es Interventionsmöglichkeiten, die mit einem hohen Risiko verbunden sind (z. B. Täter*innen in der Situation selbst ansprechen/von etwas abhalten) und welche, die weniger risikobehaftet sind (z. B. Missfallen ggü. sexistischen, dominanten, gewaltbejahenden Aussagen äußern). Des Weiteren könne die Intervention und Unterstützung der Bystander*innen zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden, etwa bevor es zu Gewalt in Beziehungen (oder sexualisierter Gewalt) kommt (Primärprävention: Sich in Partnergewalt-bezogenen Bewegungen/Gruppen engagieren, das Umfeld auf problematische Aussagen/Haltungen/Praktiken aufmerksam machen, Alkohol- oder Drogenexzesse vermeiden, Regelungen überarbeiten), während einer Gewalttat (Sekundärprävention: auf Schreie, Angst,

²² Wenn die Mehrheit der Anwesenden nicht reagiert, können Zweifel aufkommen, ob es sich wirklich um einen Notfall handelt. Es kann zu einer falschen Wahrnehmung kommen

²³ Sind mehrere Menschen anwesend, könnte auch jmd. anderes einschreiten: Die Verantwortung wird auf andere geschoben und verteilt: Niemand fühlt sich mehr verantwortlich

Unwohlsein reagieren/nachforschen, Formen von Gewalt wahrnehmen und einschreiten) oder nachdem es zu Gewalt gekommen ist (Tertiärprävention: Überlebende/Opfer unterstützen, zuhören, Unterstützungsmöglichkeiten suchen, Informationen weitergeben, Vermutungen ernst nehmen, Täter*innen konfrontieren). Der Zusammenhang von alltäglichem Verhalten (welches oftmals subtil ist, normalisiert und banalisiert wird) (s. „Mikroaggressionen“) und Partnergewalt/sexualisierter Gewalt, ebenso wie die Bedeutsamkeit von Veränderungen auf dieser Ebene, muss Schüler*innen in ihrer Bystanderrolle bewusst gemacht werden. (Vgl. McMahon und Banyard 2012, S.3ff, 8)

Die Programme, die sich mit der Förderung von Zivilcourage und Bystander-Empowerment beschäftigen, versuchen meist Theorie und Praxis zu verbinden, damit das Erlernte auch gleich erprobt werden kann. So

„[...] genügt es nicht, Toleranz und Mitgefühl lediglich verbal zu lehren. Werte können nicht in einem Vakuum existieren. Wenn man Menschen keine Gelegenheit bietet, sich einzumischen und diese Werte praktisch umzusetzen, lösen sich ihre altruistischen Regungen in gute Absichten auf“ (zit. Eva Fogelman 1995 In: Krahulec 1997, Abs.4)

So sind häufige Bausteine von Bystander-Programmen Theaterszenen, Kurzfilme, Entwicklung von Fotogeschichten zum Thema, Rollenspiele, verhaltensbezogene Übungen etc. Das Thema selbst wird demnach ebenso thematisiert wie das eigene Verhalten in gewissen Situationen, Selbstreflexion, Empathie, Werte, Normen und Hemmnisse. Des Weiteren werden deeskalierende Kommunikations- und Verhaltensstrategien sowie die Fähigkeit, Grenzen zu setzen und Hilfe zur Unterstützung zu holen, erlernt. Solche Programme ermöglichen das Üben und Reflektieren neuer Verhaltensweisen in einem geschützten Rahmen. (Vgl. Pfetsch 2020, S.105f)

Auch außerhalb solcher Programme können Schüler*innen im LEM als Bystander*innen, Multiplikator*innen und Unterstützende zum Tätigwerden ermutigt werden. Hierfür müssen die Fachkräfte die Möglichkeiten des LEMs kennen und sie an Schüler*innen vermitteln. So findet etwa in der Morgenpause zweiwöchentlich eine zwanzig-minütige Versammlung (der sog. „**Morning Break**“) statt (jeder Jahrgang an einem anderen Tag), die von Schüler*innen moderiert wird. In deren Rahmen werden wichtige Informationen und Schüler*innenbeiträge vorgestellt. In diesen Morning Breaks könnten demnach auch Vorträge, Texte, Lieder oder Vereinigungen von Schüler*innen, welche sich mit Partnergewalt und Gleichstellung beschäftigen,

präsentiert werden. Ein solcher Peers to Peers (Informations-)Austausch ist für Schüler*innen besonders interessant, da zu Gleichaltrigen eine andere Verbindung als zu Erwachsenen besteht und eine gemeinsame Sprache geteilt wird. Zugleich profitieren auch die Beiträge schaffenden Schüler*innen von einer außerunterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Thematik: Sie kann mittels anderer Medien und neuen Worten aufgegriffen werden, auf neue Weise betrachtet werden und Schüler*innen können sich eine Stimme und Gehör verschaffen. Doch auch in den anderen Räumlichkeiten des LEM bietet sich die Umsetzung von Aktivitäten und Projekten zu Themen in Verbindung mit Partnergewalt besonders gut an: Das Gebäude kann auch Abends genutzt werden, wodurch Dinner- und Musikabende, Festivals, Verkäufe und sogar Filmabende im schuleigenen Kinosaal organisiert und einem gewissen Thema gewidmet werden können. Auf Peeredukation, wie sie im LEM bereits im Unterricht und in den Betrieben umgesetzt wird, sollte auch an solchen Anlässen zurückgegriffen werden.

Fachkräfte müssen dem Bystanding und der Unterstützung von Betroffenen im Schulalltag eine wichtige Rolle zuschreiben. So müssen Vorfälle in der Schule (die oftmals sehr schnell die Runde machen und von Jedermann/-frau diskutiert werden) von Fachkräften aufgegriffen und auf Möglichkeiten zum Bystanding und zur Unterstützung analysiert werden. So können die Schüler*innen auch rückblickend etwas aus dem Vorfall lernen und sich ihrer eigenen Verantwortung und Unterstützungsmöglichkeiten bewusstwerden.

Wie sich zeigt, verfügt das LEM auch zur Förderung der Schüler*innen als Unterstützende, Multiplikator*innen und Bystander*innen wieder über alle notwendigen Strukturen, Fachkräfte und Werte. Insbesondere die Ganztagsstruktur ermöglicht auch hier wieder einzigartige Möglichkeiten und eine Vielfalt an Settings, Problemen und Situationen, in denen Überwindung und neues Verhalten erprobt werden können. Die hier erlernten Verhaltensweisen können Schüler*innen später auch in der Gesellschaft an den Tag legen. Aufgrund der verhältnismäßig kleinen Schülerschaft kann im LEM relativ einfach eine Gemeinschaft mit geteilten Werten entstehen, welche keine Toleranz für Gewalt aufzeigt und Unterstützung für Betroffene bietet. Der Vorteil von Bystander-Empowerment liegt darin, dass die erlernten Verhaltensweisen, Werte und das Sich-Trauen nicht nur gegen Partnergewalt, sondern auch gegen andere Formen von Gewalt wie (Cyber-)Mobbing,

Gewalt zwischen Schüler*innen und sexualisierte Gewalt aktiviert werden können. Der Nutzen am LEM von Förderprogrammen, welche die Thematisierung und Erprobung der Bystander*innen-Rolle ermöglichen sowie Schüler*innen jenes Wissen, Vertrauen und Selbstbewusstsein vermitteln, welches sie brauchen, um Betroffene angemessen unterstützen und Warnsignale frühzeitig erkennen zu können, wurde deutlich. Inspiration könnte am Projekt „Zivilcourage“ der Uni.lu gefunden werden, welches bereits an einigen Schulen umgesetzt und evaluiert wurde (vgl. Nilles 2010, S.58; Pfetsch 2020, S.105f). Die Organisation und Umsetzung solcher Programme fällt in die Zuständigkeiten der sozialpädagogischen Fachkräfte, welche jedoch mit den anderen Fachkräften der Schule kooperieren müssen.

4.3.7. Bereitstellung spezieller Dienste und Angebote

Das LEM muss stets eine Offenheit für Zusatzangebote und -dienste behalten, damit wechselnde Bedürfnisse der Schülerschaft aufgegriffen werden können. So müssen aber auch bestehende und neue Angebote fortlaufend miteinander abgeglichen und angepasst werden. Im LEM gibt es zwei sozialpädagogische Dienste, welche psychosoziale Beratung und Unterstützung anbieten und Schulsozialarbeit betreiben. Diese Dienste tragen die Verantwortung, Zusatzangebote für das LEM zu entwickeln. Dank der langen Mittagspause von vier Einheiten à 50 Minuten, können diese Angebote besonders gut von Schüler*innen in ihrer „normalen“ Schulzeit in Anspruch genommen werden. Welche Zusatzangebote im LEM notwendig und hilfreich wären, kann in dieser Arbeit nur erahnt werden: Deeskalationstrainings, Selbstverteidigungskurse, Selbstreflexion- und Meditationstrainings u.v.m. könnten angedacht werden. Eine weiterführende Analyse der Bedürfnisse und aktuellen Angebote am LEM wäre für die Auswahl konkreter Maßnahmen notwendig. Fest steht, dass die Angebote auf die Bedürfnisse der Schüler*innen abgestimmt sein müssen, Lebenskompetenzen stärken und präventiv Probleme angehen sollen. Wichtig bei der Erweiterung der Angebote sind Übersichtlichkeit, Bekanntheit und Klarheit in den Ansprechpersonen.

Ungeachtet der Tatsache, dass das LEM (bzw. die Sozialpädagog*innen) selbst analysieren muss, welche Zusatzangebote nützlich wären, können einige Basis-Bedarfe festgehalten werden. Die **psychosoziale Unterstützung** und **Beratung** wird im LEM bereits durch den SePAS gewährleistet. Sinnvoll wäre hingegen ein Ausbau der Kooperationen mit **externen Opfer- und Täter*innendiensten**, damit Betroffene ggf. auch an schulexterne Unterstützungsangebote vermittelt werden können.

Wie Schrodt zeigt, sind Sprechstunden von Fachkräften, welche sich explizit an Jungen- und Mädchenthemen sowie (in unserem Fall) für Gewalt und Probleme in Paarbeziehungen richten, bei Präventions- und Gleichstellungsmaßnahmen wichtig. So werden an einigen Schulen – neben der allgemeinen Schüler*innenberatung – auch **Mädchen- und Jungensprechstunden** als Teil der Mädchen- und Jungenarbeit angeboten, zu denen Schüler*innen freiwillig, wie auch aufgefordert hingehen können (was insbesondere das oftmals fehlende Hilfesuchverhalten von Jungen aktivieren kann). (Vgl. Schrodt 2006, S.6) Neben einem geschützten, vertrauensvollen und bestärkenden Raum, können solche Sprechstunden auch einen wichtigen Beitrag in der Deeskalation von Krisen (z. B. Trennung, Konflikte) leisten. Zusätzlich könnten die Fachkräfte der Sprechstunden Ansprechperson für Anfragen, Bedarfe und Wünsche von Schüler*innen werden. Sowohl Überlebende/Betroffene von (sexualisierter) Gewalt in Paarbeziehungen als auch (potenzielle) Genderbeauftragte oder allgemein Interessierte könnten über diesen Weg Unterstützung von Fachkräften für die Umsetzung eigener Projekte bekommen. Im LEM können solche Sprechstunden sowohl von Sozialpädagog*innen (die aufgrund ihrer Ausbildung am besten dafür geschult sind) als auch von anderen Fachkräften, welche überdurchschnittliches Interesse, Engagement und Wissen in diesem Themenfeld aufzeigen, angeboten werden. Zusatzschulungen können diesen Fachkräften beiden Geschlechts – Jungenarbeit ist Männer und Frauensache, genauso wie Mädchenarbeit (vgl. Schrodt 2006, S.6) – fehlende (Beratungs-)Kompetenzen vermitteln. Die Präsenz von Vertrauens- und Ansprechpersonen für Jungen und Mädchen kann auf diese Weise im LEM sichergestellt werden.

Erfahrene Gewalt und Missbrauch können im LEM sowohl mit Psycholog*innen des SePAS, wie auch in externen Diensten aufgearbeitet werden: Hierbei gilt es, die Bedürfnisse des/der Betroffenen und die Ressourcen des SePAS zu berücksichtigen. Es zeigt sich leider, dass nur wenige betroffene Schüler*innen die Dienste an Schulen tatsächlich in Anspruch nehmen (s. Punkt 2.4.7.). Auch wenn die Hintergründe hierfür unklar sind, zeigte sich in Luxemburg, dass die Steigerung der Bekanntheit des SePAS und seiner Zuständigkeiten zu einer gesteigerten Inanspruchnahme seiner Angebote geführt hat (vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.10, 31).

Austauschräume (bspw. für gemeinschaftliche Selbsthilfe) sollten Schüler*innen bei Bedarf zur Verfügung gestellt werden. Betroffene sollten ermutigt und unterstützt werden, Angebote gemeinsam mit Fachkräften und dem Schülerkomitee ins Leben zu

rufen, da Engagement, das Gefühl Gehör zu finden und etwas aktiv tun zu können den Heilungsprozess von Betroffenen positiv beeinflussen kann. Im Rahmen der Reform von 2017 wurde dem nun obligatorisch an allen Sekundarschulen präsenten Schülerkomitee u. a. ein Recht auf Räumlichkeiten zugesprochen und die Befugnis erteilt, kulturelle, sportliche oder soziale Aktivitäten zu organisieren und dabei von Fachpersonal (insb. des SSE) begleitet zu werden (vgl. MENJE 2018a, S.10). Von diesen Rechten müssen Schüler*innen auch im LEM profitieren können.

Neben der Erweiterung schulinterner Angebote, muss die **Kooperationen mit lokalen Angeboten** (Jugendverbänden, Jugendhäuser, Ausbildungsdienste, Sportvereine, Jugendorganisationen etc.) gestärkt werden. Durch die Öffnung der Schule nach außen kann der soziale Raum und die lokale und regionale Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen valorisiert und neue Perspektiven für Projekte eröffnet werden (vgl. Rosenbusch 2005, S.77-78 In: Rausch und Berndt 2012, S.44). Im Sinne der Whole School Approach können auf diese Weise die in der Schule angestoßenen Veränderung nach außen in die Gesellschaft getragen werden. Das Zusammenwirken der SSEs mit lokalen Angeboten wird vom MENJE bekräftigt und unterstützt (vgl. MENJE 2020, S.39).

Elternarbeit ist ein wichtiger Bestandteil der Whole School Approach und wird heute als unbestrittener Bestandteil von Präventionsmaßnahmen angesehen (vgl. Sacher 2014, S.133). Im LEM wird Elternarbeit bereits als Teil der Fallarbeit des SePAS und von Sozialpädagog*innen zur Verbesserung der Unterstützung von Schüler*innen geleistet. Auch der enge Kontakt zwischen Tutor*innen und Eltern sowie die Organisation von Events, zu denen die Erziehungsberechtigten regelmäßig eingeladen werden, können als Teil der Elternarbeit im LEM angesehen werden.

Trotz der Wichtigkeit von Elternarbeit im Rahmen von Präventionsmaßnahmen, wird deren Wert an Sekundarschulen (im Vergleich zu Grundschulen) und noch mehr an Ganztags-Sekundarschulen gerne unterschätzt (vgl. Sacher 2014, S.133). In der Fachliteratur wird im Kontext von Elternarbeit auch gerne von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gesprochen, um ihre Reichweite, Bedeutung und Ausgestaltung hervorzuheben (vgl. Stange et al. 2012). Die Form der Elternarbeit kann aufgrund der großen Palette an Methoden, Projekten und Konzepten sehr unterschiedlich ausfallen. Stange und Sacher heben die Notwendigkeit unterschiedlicher Methoden, Arbeitsformen, Zugänge und Themen für den Erfolg von Elternarbeit hervor. So müssen bei der Ausarbeitung des Elternarbeit-Konzepts die

jeweiligen Lebenswelten, Milieus, Lebenslagen, Ressourcen, kulturellen Hintergründe und Sprachenkenntnisse der Eltern (die in Luxemburg aufgrund der Multikulturalität der Bevölkerung besonders vielfältig sind) berücksichtigt werden. (Vgl. Stange 2012, S.544f; Sacher 2014, S.133) So könnten Informations- und Sensibilisierungsabende in unterschiedlichen Sprachen, wie auch Elternkompetenztrainings zu gewissen Themen (z. B. über die Jugendphase, Pubertät, aber auch zu Gewaltformen wie Teen Dating Violence) angedacht werden. Ebenso gehört gegenseitiger Informationsaustausch zu Elternarbeit dazu: Während Eltern über Erfolge, das Verhalten und Schwierigkeiten ihrer Kinder an der Schule informiert werden sollen, müssen Fachkräfte/Tutor*innen in einem gewissen Rahmen über die Situation und Lebensumstände Zuhause aufgeklärt werden (vgl. Stange 2012, S.542f). Der Austausch mit Eltern ist im LEM, wie bereits erwähnt, Teil des pädagogischen Konzepts. Im LEM bieten sich jedoch weitere Möglichkeiten an, den Kontakt zu Eltern und die Kooperation von Eltern und Fachkräften zu stärken. So gibt es (niedrigschwellige) Gelegenheiten mit Eltern in Kontakt zu treten wie Feste, (Abend-)Veranstaltungen, Kursangebote oder die obligatorischen Zeugnisvergaben und halbjährlichen Tutor*innen-Elterntreffen. Ebenso könnten Eltern als Freiwillige in die Umsetzung der Whole School Approach und Ausgestaltung von Zusatzangeboten einbezogen werden. Aufgrund der kritischen Haltung und Abneigung vieler Jugendlicher ggü. engen Kooperationen von Eltern und Lehrkräften, sollte Elternarbeit schülerorientiert gestaltet werden (s. Sacher 2014, *Schülerinnen und Schüler als weitere Partner*). Dies bedeutet, dass Schüler*innen stets einbezogen werden sollen und der Fokus nicht nur auf negativen Aspekten liegen soll. (Vgl. Sacher 2014, S.134, 137)

Doch nicht nur Schüler*innen brauchen Unterstützungsangebote: Auch Fachkräfte sind zum Teil sehr belastenden Situationen in der Schule ausgesetzt, weshalb das LEM Fachkräften die Möglichkeiten bieten sollte, bei Bedarf Supervision in Anspruch zu nehmen (vgl. Pudenko 2016, S.35ff).

Im LEM kann eine breite Vielfalt an Angeboten entwickelt und umgesetzt werden, es braucht hierfür jedoch weiterführende Recherchen über bestehende Angebote, Projekte und Methoden und ihre Umsetzbarkeit und Wirksamkeit im LEM. Besonderen Wert muss auf die Bedürfnisse und Ideen der Schüler*innen gelegt werden. Die Angebote sollten sich stets positiv auf die Leistungen, Kompetenzen und

die Entwicklung der Jugendlichen auswirken: Im Mittelpunkt der Angebote darf nicht der Schulerfolg stehen, sondern die Entwicklung der Persönlichkeit und Lebenskompetenzen und die erfolgreiche Bewältigung des Lebens. Eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur*innen (SSE, SePAS, Lehrkräfte, Spezialist*innen, Schulleitung) ist für die Entwicklung und Umsetzung der Angebote unumgänglich: Es gilt die Potenziale und Ideen der bunten Mischung an Fachkräften am LEM auszuschöpfen und kreative Angebote zu entwickeln. Die entwickelten Angebote und jeweiligen Ansprechpersonen müssen klar kommuniziert werden (auch den Eltern gegenüber), Hemmungen zur Inanspruchnahme abgebaut und das Vertrauen der Schülerschaft gewonnen werden. Gerade in einer kleinen Schule, in der Fachkräfte eng zusammenarbeiten, in ständigem Austausch stehen und Elternkontakte pflegen, müssen Datenschutz und Verschwiegenheitsverpflichtungen transparent kommuniziert und strikt eingehalten werden. Vernachlässigungen und Brüche sind unverzeihlich und können das Vertrauen der gesamten Schülerschaft gefährden.

4.3.8. Schule als Schutzraum gestalten

Die Verantwortung der Schule, den Schutz von Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten, umfasst unterschiedliche Gefährdungslagen. Diese Arbeit beschränkt sich jedoch auf die Gestaltung eines Schutzraumes im LEM vor Gewalt in Paarbeziehungen/Häuslicher Gewalt. Was Hans Thiersch zur Heimerziehung festhält, kann auch auf den Schutzraum Schule bezogen werden: Es geht

„[...] um die Vermittlung eines entlasteten Raums, der Chancen zur Erfahrung und Bearbeitung von Schwierigkeiten und Ängsten und zum allmählichen Aufbau neuer Perspektiven bietet [...]“ (zit. Grundwald und Thiersch 2015, S.940)

So sollen von Häuslicher Gewalt belastete Schüler*innen in der Schule eine Auszeit erfahren können, in der sie aufgefangen werden und einen Raum bekommen können, der es ihnen ermöglicht, Gehör zu finden und sich zu entwickeln. Zugleich soll die Schule auch unbelasteten Schüler*innen einen friedvollen, geschützten Lebensraum bieten. Die Gestaltung des Schutzraumes braucht ein Schutzkonzept, das aus einem Zusammenspiel aus Analyse der Risiken, strukturellen Veränderungen, Vereinbarungen, Regelungen, Absprachen, Haltung und Kultur besteht (vgl. UBSKM 2020, Abs.2). Unter anderem muss das LEM als ein Verhaltenskodex, Richtlinien, Regeln und Handlungsleitlinien entwickeln, welche allen Fachkräften etwa als Zusatz zum Arbeitsvertrag, in Schulungen oder an internen Themenabenden näher gebracht werden (vgl. Pudelko 2016, S.37).

Handlungsleitlinien sollen es Fachkräften ermöglichen, angemessen und einheitlich auf Gefährdungssituationen im LEM zu reagieren. Sozialarbeiter*innen des SePAS müssen als wichtige Ansprechpersonen bei Verdachts- oder Vorfällen in diese Handlungsempfehlungen integriert werden. Dank ihres thematischen Wissenshintergrundes (zum Thema, wie auch zur Gesetzeslage, Jugendschutz, Unterstützungsangebote etc.) können sie Fachkräfte beraten und an die richtigen Stellen und Dienste verweisen.

Neben den Handlungsleitlinien für Fachkräfte muss ein **gewaltablehnendes Umfeld** im LEM geschaffen werden. Die Basis hierfür bildet eine **Null-Toleranz-Politik** gegenüber Gewalt in zwischenmenschlichen Beziehungen, wie auch ein Nicht-Akzeptieren von Wegsehen, Weghören und Nichts-Sagen auf Seite der Schüler*innen und Erwachsenen. Hierfür müssen zum einen nicht-tolerierte Verhaltensweisen und Gewalttaten explizit in die interne Schulordnung aufgenommen werden. In der aktuellen Schulordnung vom LEM (Juli 2019) werden Schüler*innen zu einem respektvollen, liebenswerten und verständnisvollen Miteinander aufgerufen und das Verbot zur Gewalt am Schluss der Ordnung erwähnt (vgl. Règlement d'ordre intérieur Lycée Ermesinde Mersch 2019, s. Anhang 3). Während jedoch das Verbot zum Mobbing lobenswerterweise zusätzlich erwähnt wird, geschieht dies nicht mit anderen Formen von Gewalt. Im Sinne der Bewusstseinsförderung und Enttabuisierung aller Formen von Partnergewalt, wäre es sinnvoll, die Null-Toleranz ggü. allen Gewaltformen explizit auch in der Schulordnung zu erwähnen (z. B. zwischenmenschliche verbale, physische, sexualisierte, psychische ökonomische Gewalt). Zum anderen könnte die in der Schulordnung erwähnte unterlassene Hilfeleistung in Notsituationen um die Komponente des unterlassenen Beistandes und dem Aufruf zum Bystanding bei beobachtetem Gewaltverhalten und Grenzverletzungen erweitert werden. So reicht es jedoch nicht, diese Punkte in die Schulordnung aufzunehmen, denn nur die wenigsten Schüler*innen lesen sich diese Regelungen intensiv durch (zumal sie auf Französisch verfasst sind). Eine Thematisierung der Schulordnung und ihrer Bedeutung im Schulalltag zu Anfang jedes Schuljahres sowie Wiederholungen bei Bedarf, müssen standardmäßig im LEM durchgeführt werden.

Die Null-Toleranz Politik gegen Gewalt kann mit dem Konzept der **Allgegenwärtigkeit** gestützt werden. Das ursprünglich zur Reduktion von Störungen im Unterricht entwickelte Konzept erweist sich auch zur Etablierung eines

Schutzraumes als geeignet. Ziel der Allgegenwärtigkeit ist es, den Schüler*innen das Gefühl zu geben, dass die Erwachsenen alles mitbekommen, nicht wegsehen, Schüler*innen für ihr Handeln zur Verantwortung ziehen und Betroffenen Unterstützung bieten. (Vgl. Leitz 2015, S.72) Durch die Anerkennung und Förderung der Peers als Bystander*innen und Unterstützende kann das Gefühl der Allgegenwärtigkeit, und somit auch der sozialen Kontrolle, weiter verstärkt werden. Dieses Konzept darf nicht mit der Etablierung eines autoritären Kontrollsystems verwechselt werden: Vielmehr geht es darum, ein allgemeines Sicherheitsgefühl in der Schule zu erschaffen und mit Einfühlungsvermögen und Verständnis sowohl Opfern als auch Täter*innen zur Seite zu stehen. Die Schüler*innen und Fachkräfte bilden in diesem Konzept gewissermaßen eine Verlängerung der institutionellen Macht der Schule und eine Verschärfung sozialer Kontrolle. Diese Machtverhältnisse sind v. a. von Sozialpädagog*innen, aber auch von den anderen Fachkräften in ihrem professionellen Handeln zu reflektieren. (Vgl. Spies und Pötter 2011, S.44)

Zum Nicht-Wegsehen und hören gehört seitens der Fachkräfte auch ein **proaktives Zugehen und Aufsuchen** von auffälligen Jugendlichen (auf Täter*innen- und Opferseite). Alleine die Vermutung, dass etwas nicht stimmt oder sich jemand anders verhält als sonst, muss als Zeichen für eine mögliche Gefährdung ernst genommen werden und die Fachkräfte dazu veranlassen, aufmerksamer als sonst zu sein (vgl. Pudelko 2016, S.35). Auch hier ist die Kooperation zwischen den Fachkräften wieder gefragt, denn nur durch Austausch können Auffälligkeiten an die dafür qualifizierten Fachkräfte herangetragen, verschiedene Sichtweisen zusammengetragen und besprochen, geeignete Methoden, Förderungen oder Angebote ausgewählt und schließlich Betroffene ganzheitlich unterstützt werden. Die Teamkonferenzen der Häuser bieten hierfür den geeigneten Rahmen, das zusätzliche Herantreten an die Spezialist*innen der Betriebe der Betroffenen kann jedoch fallweise sinnvoll sein.

Neben dem Aktiven Zugehen auf Schüler*innen muss auch das Vertrauen und die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Fachkräften so weit aufgebaut werden, dass Schüler*innen riskant eingeschätzte Inhalte angstfrei besprechen können. Die Schaffung eines Schutzraumes muss demnach mit dem **Aufbau einer vertrauensvollen (Beziehungs-)Atmosphäre** einhergehen. (Vgl. Pudelko 2016, S.35)

Die Erhöhung der Kosten gewalttätigen, sexistischen oder degradierenden Verhaltens zwischen Schüler*innen geschieht bereits dadurch, dass problematisches Verhalten

konsequent geahndet und die Schüler*innen zur Verantwortung gezogen werden. Mögliche Konsequenzen könnten Täter*innen-Opfer-Ausgleiche oder die Verpflichtung zur Belegung von Zusatzangeboten, Kursen und Gruppen sein, welche sich mit dem problematischen Verhalten befassen, die Selbstreflexion ankurbeln und die Beziehungs- und Lebenskompetenzen der betroffenen Schüler*innen stärken. Je nach Schweregrad des Gewaltverhaltens muss die Schule mit den Autoritäten zusammenarbeiten, Gesetze geltend machen und Opfer im Bewältigungsprozess zur Seite stehen. Auch „leichte“ Übergriffe, Grenzüberschreitungen und Gewalt müssen ernst genommen werden, was der Schülerschaft auch so vermittelt werden muss. Vorfälle dürfen nicht totgeschwiegen werden (um etwa Skandale o. Ä. zu verhindern): Sie müssen aktiv in der Schule thematisiert und aufgearbeitet werden und von klaren Statements seitens der Fachkräfte und Schulleitung begleitet werden. Wann ein Statement der Schulleitung angebracht ist (etwa in den *Morning Breaks* oder mit Elternbriefen) und wann die Thematisierung in den einzelnen Klassen reicht, muss von Fall zu Fall abgewogen werden.

Neben der Sanktionierung problematischen Verhaltens sollte die **Förderung und Belohnung prosozialen Verhaltens** an der Schule angedacht werden. Die Wertschätzung besonders unterstützenden Verhaltens (über positive Hervorhebung gewisser Taten, Reaktionen und Verhaltensweisen) oder die Belohnung außergewöhnlichen Engagements und besonderer Unterstützung (über schulinterne Preisvergaben, Erwähnungen auf den Zeugnissen, Ausstellung von Zertifikaten oder Vermittlung/Empfehlung an bestehende Förderungs-Programme) kann prosoziales Verhalten und Engagement von Schüler*innen würdigen und hervorheben und somit auch weitere dazu motivieren, einen Beitrag zur Gestaltung der Schule als Schutzraum zu leisten. Doch auch die informelle Würdigung prosozialen Verhaltens (z. B. positives Feedback seitens der Tutor*innen, Lehrkräfte und Spezialist*innen) kann eine besonders positive und bestärkende Wirkung auf Schüler*innen haben. Hierbei spielt die Qualität der Schüler*in-Lehrkraft-Beziehung und des Schulklimas eine wichtige Rolle. So stellte eine Studie von 2016 fest, dass Schüler*innen mit positiven Beziehungen zu Lehrkräften seltener Problemverhalten an den Tag legten und häufiger prosoziales Verhalten zeigten, als Schüler*innen mit schlechten Beziehungen. Dieser Effekt hielt zudem bis zu vier Jahre an. Forscher*innen erklärten diese Wirkung damit, dass enge Beziehungen zur Schule und zu Lehrkräften, die selber positives Verhalten an den Tag legten, Schüler*innen motivieren würden, sich prosozial zu verhalten und

den Standards und Werten der Lehrkräfte/der Schule zu entsprechen (im Sinne der sozialen Erwünschtheit). (Vgl. Obsuth et al. 2017, *Abstract, Discussion, Conclusion*) Diese Ergebnisse zeigen, dass **Beziehungen zu anderen prosozialen Personen** (Gleichaltrige, Lehrkräfte, Erwachsene) einen Schutzfaktor gegen problematische Verhaltensweisen bilden, sondern auch, dass der Aufbau und die Pflege von Schüler*innen-Lehrkräfte/Fachkräfte-Beziehungen wichtiger Bestandteil von Prävention gegen Gewalt sein müssen. Diese Ergebnisse zeigen, dass Beziehungen zu anderen prosozialen Personen (Gleichaltrige, Lehrkräfte, Erwachsene) einen Schutzfaktor gegen problematische Verhaltensweisen bilden und die Pflege der Schüler*innen-Fachkräfte-Beziehungen somit wichtiger Bestandteil von Prävention gegen Gewalt sein muss.

Auch in diesen Punkten bietet das LEM wieder hervorragende Umsetzungsbedingungen: Nähe, Engagement, Unterstützung, Förderung, Wertschätzung und Zusammenarbeit werden hier großgeschrieben. Die individuelle Begleitung der Schüler*innen mit Tutor*innen, die Präsenz und Offenheit der Lehrkräfte, die Betreuung durch Sozialpädagog*innen und die zeitintensive Tätigkeit der Schüler*innen in den Betrieben bieten vielfältige Möglichkeiten, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, die Allgegenwärtigkeit zu erweitern und prosoziales Verhalten zu bestärken.

4.3.9. Schulung aller Fachkräfte

Schüler*innen im LEM stehen aufgrund der Ganztagsbetreuung in engem Kontakt mit Fachkräften aus allen Ausbildungsbereichen. Viele der vorherig aufgezeigten Projekte, Veränderungen und Bedarfe weisen auf die Notwendigkeit hin, dass alle Erwachsenen der Schule am gleichen Strang ziehen, einen geschärften Blick für die Problematik haben und handlungskompetent sind. Im LEM dürfen demnach nicht nur Interessierte, Lehrkräfte oder Sozialpädagog*innen ausgebildet werden, sondern alle Fachkräfte, die in Kontakt mit Jugendlichen stehen.

Verpflichtende **Basis-Schulungen** für alle Fachkräfte des LEMs sollen zum einen allgemeine Informationen und wichtige Präventionsmaßnahmen zu den Themen Partnergewalt/Häusliche Gewalt/Teen Dating Violence vermitteln und so Fachkräfte für die Thematik sensibilisieren. Zum anderen soll die Genderkompetenz und Beziehungsgestaltungsfähigkeit der Fachkräfte in diesen Schulungen gefördert werden. Das Benennen und Abbauen von Ängsten und Unsicherheiten soll ihnen stets inbegriffen sein. Diese Schulungen sind zum Schutz und zur angemessenen Betreuung

und Unterstützung der Jugendlichen wichtig: Empathie auch für Täter*innen aufbauen zu können, ebenso wie das eigene Rollen- und Genderverständnis reflektieren und Jugendlichen positive (alternative) Rollenmodelle liefern zu können (mit sich selbst als Rollenvorbild) kann stellenweise zur persönlichen Herausforderung werden. Schulungen können hierfür Grundkompetenzen und Denkanstöße liefern und somit Initiatoren und Unterstützer von Veränderungen in der Schule werden. Des Weiteren ermöglichen Basis-Schulungen den Aufbau einer gemeinsamen Wertebasis, wodurch Fachkräften die Entwicklung eines einheitlichen Leitbildes ermöglicht wird. Das Potenzial der Schule (heißt der Fachkräfte, Strukturen und Räumlichkeiten) kann nur dann vollständig ausgeschöpft werden, wenn diejenigen, welche Projekte, Angebote und Veränderungen initiieren können, ihren Blick für die Bedürfnisse, Probleme, Risiken und Chancen im Lebensraum Schule geschärft haben. Die Forderung nach Basis-Schulungen für alle Fachkräfte bezieht sich selbstverständlich auch auf die Schulleitung, welche die Macht besitzt, Projekte abzusegnen und zu unterstützen oder als unpassend abzulehnen. Zur Ergänzung der Basis-Schulungen können externe Expert*innen zu ausgewählten Themen eingeladen werden, welche aus einer Außensicht die Fachkräfte informieren und beraten können.

Neben Basis-Schulungen braucht es **spezialisierte Weiterbildungen** für Fachkräfte, denen gesonderte Zuständigkeiten und Verantwortungen zukommen, wie etwa Beratung, Medienkompetenz, Gestaltung pädagogischer Unterrichtsmaterialien etc. Auch Lehrkräfte des Faches „Leben und Gesellschaft“ brauchen gewisse Weiterbildungen. Zum einen können ehemalige Religionslehrkräfte das Fach unterrichten, nachdem sie eine sog. Initiationsausbildung von sechzehn Stunden absolviert haben. Die Frage nach der fachlichen Kompetenz und Neutralität dieser Lehrkräfte stellt sich im LEM weniger, da dort von Beginn an Werteunterricht statt Religion unterrichtet wurde. Zum anderen können Personen mit einem abgeschlossenen Studium in einem der an den Kurs angrenzenden Bereichen VieSo unterrichten (z. B. Philosophie, Sozial- oder Politikwissenschaften, Anthropologie etc.). (Vgl. MENJE 2018b, *Le personnel enseignant*, Abs.2) Konkretes Wissen über die sehr vielfältigen und anspruchsvollen Themenfelder können die VieSo-Lehrkräfte in freiwilligen Zusatzausbildungen erwerben. Das nötige Wissen, Verständnis und Feingefühl für die verschiedenen Themen der Lernfelder hängt demnach stark vom Interesse und Engagement der jeweiligen Fachkräfte ab, weshalb hier nur an das Verantwortungsgefühl der Fachkräfte appelliert werden kann.

Das in den Schulungen erlangte Fachwissen muss schließlich in der Schule (in Schulleitungstreffen, in den Häusern und Betrieben) in Zusammenarbeit möglichst verschiedener Fachkräfte aufgegriffen und in die alltägliche Praxis transferiert werden, etwa über die Gestaltung von Projekten, Leitlinien etc. Der Effizienz halber wäre ein Arbeitskreis von Fachkräften sinnvoll, welcher Konzepte, Handlungsleitlinien (z. B. zur Intervention bei beobachteter Partnergewalt), Projekte u.v.m. entwickelt und Vorschläge präsentiert. Die Konzeptionierung müsste dabei stets von regelmäßigen Rücksprachen mit der Schulleitung und den Sozialpädagog*innen begleitet werden.

Ein großer Teil der empfohlenen Schulungen könnte über die gesetzliche Weiterbildungs-Verpflichtung für Lehrkräfte gedeckt werden. So müssen Lehrkräfte an Sekundarschulen 48 Stunden Weiterbildungen pro drei Jahre Berufsausübung absolvieren. Die Hälfte dieser Stunden müssen dem internen Ausbildungsplan der Schule oder den prioritären Ausbildungsthemen des MENJEs (die jedoch keines der hier anvisierten Themen aufgreifen) entsprechen (vgl. SCL 2019c, Art. 84 - Art. 5; MENJE 2018b, S.6). Die Schulleitung des LEM kann hier also Schwerpunkte setzen und so die Themen der gewählten Weiterbildungen beeinflussen. Neben Lehrkräften arbeiten im LEM jedoch auch zahlreiche andere Fachkräfte, die ebenso geschult werden müssen: Hierfür müsste die Schulleitung die gesetzlichen Vorschriften zu Inhalten und Finanzierungsmöglichkeiten prüfen. Für Schulungen und Weiterbildungen kann das LEM sowohl auf das Nationale Institut für Berufsbildung („Institut de Formation de l'Education Nationale“-IFEN) zurückgreifen, welches eine breite Palette an Weiterbildungen für Fachkräfte im Bereich der nationalen Bildung anbietet (vgl. IFEN 2018a, *Formation continue*; MENJE und CGIÉ 2018, *IFEN*) oder mit Diensten und Einrichtungen aus der Praxis zusammenarbeiten (z. B. „Femmes en Détresse“, „Riicht Eraus“, „Fondation Pro Familia“). Ebenso kann das LEM eigene Schulungen zusammen mit dem SePAS/CePAS konzeptionieren. Schüler*innen, wie etwa die Genderbeauftragten, oder bereits geschulte Fachkräfte könnten in die Entwicklung themenbezogener Schulungen mit einbezogen und somit die Vielfalt und Schwerpunkte an vorhandenem Wissen in der Schule erweitert werden. Das IFEN bietet darüber hinaus über das SchiLW-Programm („Schulinterne Lehrerweiterbildung“) Unterstützung bei der Konzeptionierung schulinterner Weiterbildungen an (vgl. MENJE 2018c, S.8).

Die Bandbreite an notwendigen Schulungen zur effizienten Präventionsgestaltung und Förderung der Gleichstellung an Schulen deutet auf die Notwendigkeit hin, die in den Schulungen vermittelten Inhalte (insb. Beziehungsgestaltung und Genderkompetenz) in die Grundausbildung von Lehrkräften und Sozialpädagog*innen einzubeziehen.

4.3.10. Sonstiges

Die Kategorie „Sonstiges“ fasst einzelne Handlungsbedarfe zusammen, die nicht zwangsläufig miteinander zusammenhängen, jedoch in ihrer Bedeutsamkeit in der Förderung gesunder Paarbeziehungen nicht vernachlässigt werden dürfen.

Besonders wichtig in Paarbeziehungen ist eine gewisse **Selbstständigkeit**, **Unabhängigkeit** und **Ressourcenstabilität** des/der Partner*in, denn Abhängigkeiten und starke Ungleichheiten in puncto Ressourcen sind mit einem hohen Risiko zur Partnergewalt verbunden. Es gibt wohl kaum etwas, das im LEM mehr gefördert wird als die Selbstständigkeit (insb. bezogen auf eigenständiges Arbeiten) und die Ressourcen der Schüler*innen (über Engagements, Betriebe, persönliche Projekte/Arbeiten etc.). Inwiefern Schüler*innen sich dieser Kompetenzen jedoch bewusst sind und die daraus gewonnenen Stärken in andere Bereiche ihres Lebens transferieren können, ist fraglich. Dieses Potenzial darf im LEM nicht unerkannt bleiben und sollte mit Blick auf seine präventive Wirkung genutzt werden. Hierfür würden sich persönliche, bestärkende Gespräche eignen, in denen die Fachkräfte oder Tutor*innen Schüler*innen die von ihnen wahrgenommenen Stärken widerspiegeln, ihre Blickwinkel auf Ressourcen erweitern und mit ihnen Lebensbereiche erarbeiten, in denen diese Ressourcen hilfreich sein könnten. Ebenso können Klassendiskussionen über Stärken, Ressourcen und ihre Bedeutung für das Leben sinnvoll sein. Es gilt, diese Bestärkung insbesondere auch an auffällige und gefährdete Schüler*innen (i.S.v. erhöhtem Risikoverhalten) zu richten.

Neben der Förderung der Selbstständigkeit ist es wichtig, **Schulabbrüche** möglichst zu verhindern. Hierfür sind frühzeitige Interventionen, welche einen Beziehungsaufbau zu den Betroffenen anstreben, Verständnis zeigen und die gemeinsame Erarbeitung von Lösungen bevorzugen, wichtig. Je nach Fall verlagert sich das Ziel der Verhinderung des Dropouts hin zu einem gelingenden Aufbau eines abgesicherten Lebens und der Vermeidung einer vollständigen Entkopplung²⁴: Bei unvermeidbaren Schulabbrüchen gilt es, die Betroffenen beim Aufbau eines finanziell

²⁴ Entkoppelte Jugendliche fallen durch das Raster/System, haben keinen Schulabschluss, keinen festen Wohnsitz und kein geregeltes Einkommen.

abgesicherten Lebens und einer Lebensperspektive zu unterstützen sowie Auffangnetzwerke sicherzustellen, auf die Jugendliche bei Bedarf zurückgreifen können. Obwohl die Unterstützung der Schulverweiger*innen im LEM dem SePAS und den Sozialpädagog*innen aus den Häusern zukommt, sollten bestehende Beziehungen der Betroffenen zu anderen Fachkräften der Schule bestärkt und unterstützt werden: Über Beziehung kann der Zugang zu Jugendlichen besser gelingen. Da Schulabbrüche in Luxemburg zu einem Hauptthema an Sekundarschulen geworden sind und diesbezüglich bereits vielfältige Methoden und Interventionsmöglichkeiten ausgearbeitet wurden, sollen an dieser Stelle keine weiteren Empfehlungen ausgesprochen werden.

Die Notwendigkeit der **Förderung der Medienkompetenz** der Schüler*innen wurde bereits mehrfach angedeutet. Auch die Istanbul Konvention hält die Verpflichtung zur Einbeziehung der Medien in Präventionsmaßnahmen fest (vgl. Council of Europe 2011, S.61 Art.14-97). Hierbei müssen zwei Perspektiven eingenommen werden: Zum einen soll ein reflektierter Umgang mit Rollenbildern und Darstellungen in Filmen, Serien und Sozialen Medien gefördert sowie die Einflussmöglichkeiten der Jugendlichen auf diese Darstellungen hervorgehoben werden (→Genderperspektive). Zum anderen sollen Schüler*innen ein Gespür für die Risiken sozialer Medien und Phänomenen wie dem POPC bekommen und lernen, wo Grenzen liegen, was (gesetzlich) verboten ist und was als Missbrauch und Übergriff gelten kann. Hierbei soll v.a. der Blick auf die Themen mediale Kontrolle, Stalking, Cyber-Missbrauch, sexuelle Belästigung/Übergriffe, Datenmissbrauch, Erpressungen etc. gerichtet werden (→ Gewalt-/Prävention-/ Schutzperspektive).

Abschließend bleibt hervorzuheben, dass die geforderte kontinuierliche Entwicklung der Schule nur dann gelingen kann, wenn die Maßnahmen regelmäßig evaluiert werden. Hierfür wäre eine Zusammenarbeit mit Universitätsstudierenden der Uni.lu anzudenken, welche am LEM unterschiedliche **Forschungen** betreiben und die **Effizienz der Angebote überprüfen** könnten. Forschung und Evaluierung sind jedoch auch mit Blick auf die Risiken und Nebenwirkungen von Prävention unabdingbar (s. Punkt 3.4).

4.4. Fazit Kapitel IV

Prävention gegen Gewalt in Partnerschaften an Sekundarschulen geht mit einer breiten Vielfalt an Angeboten und einem weitreichenden, ebenen-durchdringenden Umdenken der Fachkräfte in vielen Bereichen ihres professionellen Handelns einher. Partnergewalt und die damit zusammenhängenden Themen müssen in das tägliche Handeln ganz selbstverständlich, aber bewusst, einbezogen werden: Wichtig ist hierbei nicht, Partnergewalt zum Dauerthema der Sekundarschulen zu machen, sondern ihre Ursachen, Risiko- und Schutzfaktoren mittels Förderangeboten zu kompensieren und damit zusammenhängende Themen zu behandeln (wie etwa die Gleichstellung der Geschlechter und die Förderung respektvoller Beziehungen). Ein Nebeneffekt der Präventionsbemühungen gegen Gewalt in Partnerschaften ist, dass sie auch auf andere Problematiken eine positive Wirkung hat, wie etwa sexualisierte Gewalt, Kriminalität, Sucht, Mobbing und andere Formen zwischenmenschlicher Gewalt. Obgleich Prävention gegen diese Problematiken eigene Nuancen und Schwerpunkte braucht, kann vermerkt werden: Die Inhalte in Abbildung 10 sind weniger als weitreichende Bemühungen für „nur“ eine vieler Problematiken an Schulen anzusehen, als vielmehr als Chance, mit verhältnismäßig wenig Aufwand verschiedene Problematiken gleichzeitig und im Besonderen Gewalt in Partnerschaften positiv zu beeinflussen. Des Weiteren verhelfen die empfohlenen Maßnahmen Schüler*innen auch allgemein zu einem gelingenden Alltag, einer besseren Lebensqualität und erweiterten Entwicklungschancen.

Wie sich gezeigt hat, besitzt das Lycée Ermesinde alle nötigen Strukturen, Ressourcen und Haltungen, um die festgehaltenen Präventionsmaßnahmen aus Abbildung 10 umzusetzen und somit langfristig, effizient und ganzheitlich gegen Partnergewalt vorzugehen. Viele der geforderten Maßnahmen und Handlungsempfehlungen sind schon Bestandteil der Schule, weshalb es an vielen Stellen eher darum geht, die Ausrichtung bzw. beabsichtigten Ziele anzupassen und den Blick für neue Möglichkeiten zu erweitern. Eine besonders hervorzuhebende Erfolgskomponente von Prävention ist die Beziehungsarbeit, für die im LEM bereits wichtige Grundsteine gelegt sind. Nur wenn ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen herrscht, entsteht Veränderungswille und Mut, alternative Verhaltensstrategien zu erproben:

„Ohne Sicherheit bietende Beziehungen entwickeln Kinder keine sicheren Bindungen, und ohne sichere Bindungen können sich Kinder nicht zu eigenständigen, sozial kompetenten und verantwortlichen Persönlichkeiten entwickeln.“ (zit. G. Hüther In: Leitz 2015, S.101)

Die herausgearbeiteten vielfältigen Aufträge und Handlungsbedarfe zur Förderung gesunder, respektvoller Paarbeziehungen, können im LEM nur dann umgesetzt werden, wenn alle Fachkräfte in gleichberechtigter Kooperation zusammenarbeiten und sich für das Thema engagieren. Auch das MENJE hebt die Notwendigkeit zur Verbesserung der Kooperation zwischen den sozialpädagogischen Diensten selbst und mit den pädagogischen Fachkräften der Schulen hervor (vgl. MENJE und Centre de ressources du CePAS 2019, S.13f, 18). Die stärkste Interaktion muss dabei zwischen Sozialpädagog*innen und Lehrkräften stattfinden. Diese ohnehin schon am LEM geforderte Zusammenarbeit wird im Rahmen der Präventionsbemühungen noch bedeutsamer, denn Schulsozialarbeit spielt eine wichtige Rolle bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Präventions- und Interventionsprogrammen (vgl. Speck und Olk 2015, S.494). Umso bedeutender ist es, dass die beiden Instanzen Schule und Soziale Arbeit ihr grundlegendes Verständnis ihrer Zusammenarbeit im Rahmen der Schule überdenken und sich auf eine kooperative Gestaltung, wie sie Seithe bereits 1998 beschrieben hat, einigen. So reicht es nicht, die Jugendhilfe in die Schule zu integrieren, damit sie vorwiegend Dienstleistungen für die Schule (im Sinne der Lückenfüllung und als Verstärkungskapazität für die sozialpädagogischen Aufträge der Schule) durchführt. Vielmehr müssen sich die Schule und Jugendhilfe als gleichwertige, gleichberechtigte Partner in einem Prozess gemeinsam zu lösender Aufgaben und Probleme ansehen, die sie schließlich arbeitsteilig in Eigenverantwortung bewältigen müssen (vgl. Seithe 1998 In: Prüß 2000, S.172). Die überdachte Zusammenarbeit soll nicht dazu führen, dass die Grenzen und Unterschiede verwischt werden, sondern dass die beiden Instanzen – im Bewusstsein um ihre Grenzen und Möglichkeiten – ihre Aufgaben selbstkritisch wahrnehmen und anerkennen, dass das eigene Angebot der Ergänzung um die andere Seite bedarf (vgl. Spies und Pötter 2011, S.44).

Die Aufgaben und Rollen der Sozialpädagog*innen im LEM müssen demnach geklärt und präzisiert sowie die Tätigkeiten der beiden sozialpädagogischen Dienste, die sich oftmals überschneiden, koordiniert werden. Gegebenenfalls muss das sozialpädagogische Personal in LEM erhöht werden. Letzteres trifft v. a. auf das SePAS zu, das seit einigen Jahren nun schon an den Qualitätserfassungsberichten des MENJEs nicht mehr mitwirken kann. Diese Evaluierungen sind ein unverzichtbares Werkzeug des Staates, um die Qualität der sozialpädagogischen und psychologischen Betreuung sowie die Umsetzung der Aufträge des SePAS – zum Wohle der

Schüler*innen – zu überwachen. Obgleich die Überwachungsfunktion des Staates zu reflektieren ist, ist ein jahrelanger Entzug der sozialpädagogischen Dienste aus der staatlichen Kontrolle (aufgrund von Personalmangel!) an Ganztagschulen kaum vertretbar. Insgesamt hat der Mangel an Personal im sozialpädagogischen Bereich immer negative Auswirkungen auf die Leistungserbringung.

Die meisten Zusatzangebote können im LEM über die normalen Arbeitsstunden ermöglicht werden, bei einigen wären sicherlich zusätzlich (finanzielle und zeitliche) Ressourcen notwendig. Wie bereits erwähnt, darf die Kosten-Nutzen-Rechnung (obgleich diese nicht unwichtig ist) bei sinnvollen Präventionsbemühungen nicht Hauptdiskussionspunkt werden. Der „Ökonomisierungswahn“ (vgl. Ritscher 2008, S.150) der langsam aber sicher Einzug in die Soziale Arbeit und das Bildungswesen findet, darf nicht dazu führen, dass notwendige und indizierte Leistungen nicht erbracht werden. So muss bei Abwägungen immer bedacht werden: Wem nützt die Perspektive der Wirtschaftlichkeit und wem nicht? Wer an Schulen sicher am wenigsten davon profitiert, sind die Schüler*innen, die Betroffenen und auf lange Sicht die zukünftigen Familien. An dieser Stelle muss ein Appell an die Sozialpädagog*innen des LEM gehen, deren Verantwortung es ist, die in dieser Arbeit angesprochenen Themen und Handlungsbedarfe zu einem Thema zu machen. Die Bildung von Arbeitskreisen und Ausgestaltung erster Konzepte ist hierbei ebenso wichtig, wie die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, die es als Erste von der Notwendigkeit der Präventionsmaßnahmen zu überzeugen gilt. Nur mit der Schulleitung im Rücken kann eine Whole School Approach gelingen.

Sollte das Lycée Ermesinde Mersch die empfohlenen Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen umsetzen, könnte aus dem LEM eine Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen werden. Präventions**instanz** deswegen, weil Schule und Soziale Arbeit Instanzen der Bildung, Erziehung und Sozialisation sind und die Einführung solch umfassender Präventionsmaßnahmen sie auch zu Instanzen – also Verantwortlichen, Zuständigen – der Gewaltprävention machen würde.

5. Schlussbetrachtung und Ausblick

5.1. Schlussfolgerung

Im ersten Teil dieser Arbeit (Kapitel 2) wurde die Komplexität von Gewalt in Paarbeziehungen deutlich. Partnergewalt kann eine Vielzahl an Formen und Dynamiken annehmen, welche Michael P. Johnson in seiner Typologie treffend in fünf Typen einordnet. Die Wechselwirkung und der Zusammenhang zwischen Gewalt, Macht und Kontrolle spielen bei der Unterscheidung von Gewaltformen eine essenzielle Rolle. Es zeigt sich, dass Partnergewalt trotz Sensibilisierungskampagnen und Präventionsbemühungen ein aktuelles gesellschaftliches Problem bleibt und immer noch ein Tabuthema bildet, insb. bei sexualisierter Gewalt. Auch Teenager und junge Erwachsene bleiben in ihren Beziehungen nicht von Partnergewalt verschont. Es zeigt sich, dass auch Teen Dating Violence unterschiedliche Formen annehmen kann: Deren Abweichung zu Gewaltformen in Paarbeziehungen Erwachsener konnte dank Blättner und Schultes Typologie verdeutlicht werden. Nichtsdestotrotz können ähnliche Gewalttypen beobachtet werden.

Die Unterscheidung der Partnergewalttypen erwies sich insbesondere für die Klärung des Mythos der Geschlechtersymmetrie bei Partnergewalt als wichtig. Die Auseinandersetzung mit Gewalt im Geschlechterverhältnis zeigte, dass vor allem Frauen von schwerer Gewalt mit Dominations- und Kontrollcharakter betroffen sind. Von einer Gendersymmetrie bei Gewalt in Paarbeziehungen kann demnach nur bei Betrachtung der reinen Prävalenz von Gewalt – ungeachtet ihrer Schweregrade, Dynamiken und Formen – gesprochen werden. Interessanterweise weist Teen Dating Violence zwar abweichende und noch weniger ausgeprägte sowie verinnerlichte Gewaltdynamiken und -formen auf, trotzdem zeigen sich auch hier bereits ähnliche Tendenzen im Geschlechterverhältnis: Von Domination, Kontrollverhalten, sexualisierter und schwerer Gewalt in Beziehungen berichten fast ausschließlich junge Mädchen vonseiten ihrer männlichen Partner. Insgesamt muss bei den meisten Formen von Gewalt in Paarbeziehungen (außer bei situationeller oder trennungsbezogener Partnergewalt) also von Gewalt im Geschlechterverhältnis gesprochen werden. Zugleich wurde deutlich, dass die Verletzbarkeit des Mannes und demnach auch Gewalt gegen Männer in Paarbeziehungen (insb. sexualisierte Gewalt) in der Gesellschaft und unter Männern immer noch stark tabuisiert ist und in der Forschung

zu wenig Beachtung findet. Abschließend zeigte sich, dass der unterschiedliche Umgang von Frauen und Männer mit Emotionen wie Aggressionen sozialisationsbedingt, heißt erlernt ist.

Für die Präventionsarbeit konnten im ersten Teil der Arbeit vier Erkenntnisse gewonnen werden: 1) Aufgrund der enormen Entwicklung, die Jugendliche in dieser Lebensphase durchmachen, der Relevanz gewisser Themen wie Partnerschaft und Sexualität sowie der noch schwächeren Ausprägung und Verinnerlichung der Tendenzen und Gewaltverhältnisse, sehen Forscher*innen im Jugendalter den idealen Zeitpunkt für Präventionsbemühungen. 2) Teen Dating Violence soll ein Teilelement von Präventionsbemühungen an Sekundarschulen sein, heißt in Informations- und Sensibilisierungseinheiten aufgegriffen sowie als Möglichkeit des lebensnahen Näherbringens der Thematik an Jugendliche erkannt werden. 3) Auf Basis der Erkenntnisse zu Gewalt im Geschlechterverhältnis erweist sich ein gendersensibler Ansatz an Sekundarschulen mit Angeboten der Mädchen- und Jungenarbeit als am geeignetsten zur Thematisierung des Problems und Aufarbeitung von geschlechtsbezogenen Verhaltenstendenzen an Schulen. 4) Es braucht weitere Bemühungen zur Enttabuisierung von Partnergewalt sowie Entmystifizierung von männlichen Opfern und weiblichen Täter*innen. Die Kopplung von Männlichkeit an Stärke und Gewalt muss dekonstruiert werden.

Im zweiten Teil der Arbeit (Kapitel 3) ermöglichte eine detaillierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Risiko- und Schutzfaktoren sowie Erklärungsmodellen und Theorien zur Entstehung von Partnergewalt eine Ableitung zahlreicher Handlungsbedarfe, die auf ihre jeweiligen Thematisierungsmöglichkeiten an Sekundarschulen analysiert wurden. Die Vielfalt und Zusammenhänge dieser Faktoren bestätigte die zu Beginn der Arbeit angedachte Notwendigkeit ganzheitlicher, mehr-ebenen Prävention an Sekundarschulen. Auf Basis der gesammelten Daten und Ansatzpunkte konnte ein zusammenfassendes **Modell zur Förderung respektvoller und gesunder Paarbeziehungen an Sekundarschulen** entwickelt werden, welches die wichtigsten Maßnahmen, Inhalte und Ansätze der Präventionsarbeit gegen Gewalt in Paarbeziehungen an Sekundarschulen festhält. Es zeigte sich, dass ein Tätigwerden auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen notwendig ist, um das Problem umfassend anzugehen. Dank „**Information und Sensibilisierung**“ sollen Schüler*innen über

Partnergewalt aufgeklärt werden, notwendiges Wissen vermittelt bekommen, Mythen aufgeklärt und Unterstützungsmöglichkeiten bekannt gemacht werden. Die Förderung der „**Gleichstellung der Geschlechter**“ ist zur Bekämpfung von Gewalt im Geschlechterverhältnis unabdingbar. „**Beziehungskompetenzen**“ ermöglichen Schüler*innen gesunde, ausgeglichene Beziehungen aufzubauen, in denen sie sich und ihre Partner*innen respektieren und Konflikte gewaltfrei lösen können. Die Stärkung der „**Resilienz**“ ist essenziell für die Bewältigung erfahrener Gewalt sowie zum Schutz potenziell zukünftiger Opfer. So muss stets bedacht werden, dass Prävention niemals eine Garantie zur Nicht-Betroffenheit von Gewalt in Paarbeziehungen bilden kann. Durch das Erkennen und Bestärken von „**Peers als Bystander*innen, Multiplikator*innen und Unterstützende**“ kann die Wirkung der Präventionsbemühungen vergrößert und die Unterstützung von Betroffenen gewährleistet werden. Die „**Bereitstellung spezieller Dienste und Angebote**“ muss an den Bedürfnissen der Schülerschaft orientiert sein und stets mit bestehenden Angeboten abgeglichen werden. Über diese Angebote wird sowohl Opfer- wie auch Täter*innenarbeit gewährleistet. Nicht zu vernachlässigen ist hierbei die Elternarbeit. Schließlich muss die „**Schule als Schutzraum**“ gestaltet werden, damit Betroffenen familiärer Gewalt eine Auszeit ermöglicht werden kann sowie Gewalt (in Paarbeziehungen) an Schulen keine Chance bekommt. Damit Fachkräfte die empfohlenen Maßnahmen entwickeln, umsetzen sowie Ansätze und Haltungen in ihre Praxis integrieren können, sind „**Schulungen für Fachkräfte**“ wichtig: verpflichtende Basisschulungen für alle und Weiterbildungen je nach Bedarf. Weitere Maßnahmen, die in „**mehreren Kategorien inbegriffen**“ sind, sind etwa die Förderung der Medienkompetenz, der Ausbau der Kooperation mit schulexternen Diensten und Angeboten, die allgemeine Förderung der Selbstständigkeit der Schüler*innen und die Verhinderung von Schulabbrüchen. Die alles umfassende **Whole School Approach** ermöglicht Veränderungen auf mehreren Ebenen der Schule und den Einbezug aller Fachkräfte der Institution. Es zeigte sich, dass ein **lebensweltorientierter Ansatz** nach Hans Thiersch ein Eingehen auf und Respektieren der Lebenswelten, aktuellen Lebensthemen und Bewältigungsversuchen von Jugendlichen ermöglicht. Des Weiteren kann damit ein vertieftes Verständnis für Täter*innen und Opfer aufgebaut werden. Die in der Sozialen Arbeit essenzielle **Ressourcenorientierung** ermöglicht es, nicht nur Defizite, sondern v. a. Stärken und Ressourcen wahrzunehmen, diese zu fördern und somit Defizite ggf. zu kompensieren.

Im dritten Teil der Arbeit (Kapitel 4) wurden Empfehlungen zur Umsetzung der im Modell zur Förderung gesunder und respektvoller Paarbeziehungen an Sekundarschulen festgehaltenen Inhalte in der Ganztagssekundarschule Lycée Ermesinde Mersch ausgesprochen. Hier zeigte sich zum einen, dass Schulen – und Ganztagschulen verstärkt – Bildungs-, Erziehungs-, Sozialisations-, Schutz- und schließlich – zum Teil aus diesen Aufträgen resultierend, wie auch durch die an der Institution Schule tätige Soziale Arbeit – Präventionsaufträge haben. Zum anderen zeigte sich, dass das Lycée Ermesinde Mersch aufgrund seiner Ganztagsstruktur, der wertschätzenden und bestärkenden Haltung sowie der dort herrschenden Beziehungskultur besonders gut zur Umsetzung der Inhalte aus dem oben genannten Modell geeignet ist. Die Umsetzung dieser umfassenden Maßnahmen an „normalen“ Schulen müsste mit einer Kooperation und einem Einbezug der schulexternen Betreuungsstrukturen einhergehen, was wesentlich komplizierter umsetzbar, wenn auch nicht unmöglich wäre. Da auch andere Ganztagschulen ähnliche Strukturen und Konzepte wie das Lycée Ermesinde Mersch aufzeigen, kann davon ausgegangen werden, dass die Implementierung der Inhalte aus dem Modell allgemein an Ganztagschulen besonders gut funktionieren kann. Diese Potenzialität von (Ganztags)Schulen geht mit einer Verantwortung einher, diese zum Wohle der Schüler*innen auszuschöpfen. Ein Appell zum Ausbau des Ganztagsangebots an Schulen erscheint nicht nur mit Blick auf Prävention, sondern auch auf die allgemeine Förderung der Schüler*innen und Bestärkung ihrer Ressourcen und sozialen Kompetenzen angemessen. Abschließend zeigte sich in diesem Teil der Arbeit die Notwendigkeit der Einbeziehung und Zusammenarbeit aller Fachkräfte und Akteur*innen an Schulen zum Gelingen der Präventionsbemühungen: Alle Akteur*innen (auch die Eltern) müssen gemäß ihren Rollen, Tätigkeitsbereichen und Kompetenzen einen Platz in der Präventionsarbeit einnehmen, sich engagieren und mitverantwortlich fühlen sowie aktiv einbezogen werden. Die bedeutsame Rolle der Sozialen Arbeit und Verantwortung der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Ausgestaltung der Präventionsangebote und Thematisierung von Partnergewalt an Sekundarschulen wurde besonders deutlich.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit – **Welche Risiko-, Schutzfaktoren und Handlungsbedarfe können im Lycée Ermesinde Mersch zu Präventionszwecken gegen Gewalt in Paarbeziehungen aufgegriffen werden?** – konnte erfolgreich

beantwortet werden. Tatsächlich können nicht alle gesellschaftlich notwendigen Veränderungen und Handlungsbedarfe an Sekundarschulen aufgegriffen werden: Veränderungen auf Gesetzesebene, politische Förderungsprogramme und Präventionsmaßnahmen, finanzielle Unterstützungen, Sensibilisierungen der Fachkräfte in anderen Bereichen, Ausbau der Dienste und Verbesserung der Forschung sind nur einige der Handlungsbedarfe, die nicht in den Tätigkeitsbereich der Schule fallen. Das entwickelte Präventionsmodell zur Förderung gesunder und respektvoller Beziehungen bietet jedoch eine Übersicht über diejenigen Präventionsmaßnahmen und Handlungsbedarfe, die an Sekundarschulen umsetzbar sind. Diese Maßnahmen ermöglichen die Kompensierung und Förderung bedeutender Risiko- und Schutzfaktoren, leisten damit einen Beitrag zur Verhinderung der Entstehung von Gewaltdynamiken in Beziehungen, bringen die Enttabuisierung der Thematik voran und verbessern den allgemeinen Schutz und Unterstützung von Betroffenen. Mit Blick auf den Titel dieser Arbeit – **Schule als Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen am Beispiel einer ausgewählten luxemburgischen Sekundarschule** – bleibt hervorzuheben, dass es durchaus möglich ist, als Schule zu einer Präventionsinstanz gegen Gewalt in Paarbeziehungen zu werden. Instanz ist eine Schule dann, wenn sie Funktionsträger umfassender Präventionsarbeit ist, die ganzheitlich und auf mehreren Ebenen ansetzt, alle Fachkräfte der Schule miteinbezieht und damit einen bedeutenden Beitrag in der Prävention von Gewalt in Paarbeziehungen leistet. So muss die Schule zu einem Ort der Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt in Paarbeziehungen werden, „[...] ungeachtet dessen, ob Kinder und Jugendliche selbst betroffen sind und ihnen dadurch unterstützend begegnet werden kann oder ob es sich um einen Beitrag zur Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung handelt.“ (zit. Doroteha Streurer In: Mandl 2014, S.2) Die Forschungsfrage ermöglichte die nähere Auseinandersetzung mit der möglichen Ausgestaltung der Schule als Präventionsinstanz.

5.2. Ausblick

Diese Arbeit kann als Grundstein für die Entwicklung eines detaillierten Präventionskonzepts gegen Gewalt in Paarbeziehungen an Sekundarschulen betrachtet werden: Das nötige Hintergrundwissen sowie die zu beachtenden Maßnahmen, Inhalte, Haltungen und Ansätze wurden in dieser Arbeit ausreichend herausgearbeitet. Damit Sekundarschulen diese Inhalte integrieren können, müsste in einem nächsten

Schritt ein detailliertes Präventionskonzept mit klaren Umsetzungsschritten entwickelt werden. Die in Kapitel 4 dieser Arbeit empfohlenen Umsetzungsmöglichkeiten können hierbei als Inspiration und Anregung dienen, weiterführende Recherchen zu bestehenden Projekten, Methoden, Angeboten und Unterrichtsmaterialien sind jedoch ebenso wichtig, wie die Planung der Umsetzungsschritte, die Auswahl von Hauptverantwortlichen/Initiator*innen und die Klärung von Ressourcen. Kreatives und bereichsübergreifendes Denken seitens der Fachkräfte ist bei der Ausgestaltung der Angebote nicht nur wichtig, um diese ansprechender auf Schüler*innen wirken zu lassen, sondern auch, um die Möglichkeiten der jeweiligen Sekundarschulen ausschöpfen zu können.

Es ist wichtig, dass Fachkräfte in der Konzeptionierung stets die unbeabsichtigten Nebenwirkungen ihrer entwickelten Angebote und Präventionsmaßnahmen im Blick behalten und ihr gesamtes Präventionskonzept kritisch reflektieren. Insgesamt muss dabei die Omnipotenzenerwartung an die Soziale Arbeit (die über die Schulsozialarbeit und sozialpädagogischen Fachkräfte an Schulen präsent ist) im Zaum gehalten werden: Der Mensch ist kein triviales System, heißt Input (wie Förderungen) ergeben niemals den gleichen, vorhersehbaren Output (keine Gewalttätigkeit). Prävention darf nicht als Wundermittel betrachtet werden und Erwartungen dürfen keine unrealistischen Maßen annehmen. Es gilt den Mythos der allkönnenden Prävention abzubauen und der Prävention klare, realistische Ziele zu setzen.

Ebenso zu beachten ist die Notwendigkeit der Überprüfung der Wirksamkeit der Präventionsmaßnahmen. Zuerst wäre hierfür eine nähere Auseinandersetzung mit Kriterien gelungener Prävention notwendig, wofür sich das Handbuch Gewaltprävention II von Günther Gugel empfiehlt. Anschließend kann eine Auseinandersetzung mit bestehenden Projekten und ihren Evaluationen nützlich sein. Hierfür empfiehlt sich u. a. die online Datenbank „Grüne Liste Prävention“ des Landespräventionsrates Niedersachsen, welche eine Übersicht über bestehende Präventionsprojekte in Deutschland und Ergebnisse von Evaluationsstudien liefert. Abschließend sind eigene Forschung und Evaluierungen unerlässlich bei der Konzeptionierung und Weiterentwicklung eigener, umfassender Präventionsprojekte an (Sekundar-)Schulen. Nur so kann die Qualität, die Wirksamkeit und der Nutzen der Maßnahmen überprüft und gewährleistet werden.

Ein Weiterer wichtiger nächster Schritt wäre die vertiefende Auseinandersetzung mit der mehrfach in dieser Arbeit angesprochene notwendigen Kooperation zwischen den

beiden Institution Schule und Soziale Arbeit: Diese muss analysiert, überdacht und strukturiert werden. Jede Schule muss hier jedoch ihre eigene Form der Zusammenarbeit finden und dabei Rollen und Aufgabenbereiche klarstellen, Kommunikationswege festlegen und ggf. Arbeitskreise bilden. Für die nähere Auseinandersetzung mit Kooperationsformen empfehlen sich z.B. Prütz 2000, S.172, Burkhard Müller In: Zeller 2007, S.114 oder Spies und Pötter 2011, S.37-44. Konkret im LEM wäre eine Bestandsaufnahme über die aktuelle Ausgestaltung der Zusammenarbeit und bereits bestehende Präventionsprojekte wichtig. An dieser Stelle richtet sich ein weiterer Aufruf an die Sozialpädagog*innen an Schulen: Sie müssen ihre Verantwortung im Thema Prävention erkennen und sich dafür einsetzen, dass gewisse Themen wie Gewalt in Paarbeziehungen Gehör an Schulen finden sowie effizient, reflektiert und sensibel behandelt werden. Es sind sozialpädagogische Fachkräfte, und nicht Lehrkräfte oder die Schulleitung, die hierfür das notwendige Hintergrundwissen, Feingespür und den beruflichen, ethischen Auftrag haben.

In dieser Arbeit wurden einige Forschungslücken deutlich, die hier nochmals zusammengefasst festgehalten werden sollen. Zum einen erwiesen sich die Datenlage und Forschungsbestände in Luxemburg in vielen Bereichen der Gewalt in Paarbeziehungen als unzureichend. Die statistische Erhebung muss in Luxemburg professionalisiert werden und es braucht differenzierte Forschungen zu den Hintergründen von Partnergewalt. Aufgrund der Nicht-Erfassung des Lycée Ermesinde Mersch in den Qualitätsberichten des MENJE herrscht auch auf dieser Ebene eine Datenlücke: Für die Qualitätssicherung ist eine Übersicht über bestehende Maßnahmen und Angebote an der Schule ebenso wichtig wie ein Wissen um die Schwerpunkte, Tätigkeitsbereiche und Art der Zusammenarbeit des SSE und des SePAS am LEM. Die Beteiligung an den Qualitätserfassungsberichten des MENJE ebenso wie die Durchführung eigener Berichte und Evaluierungen wären hier unabdingbar.

Auf internationaler Ebene (insb. auch in Deutschland) wurden immer wieder zwei blinde Flecken in der Forschung deutlich: Zum einen die Nicht-Beachtung gleichgeschlechtlicher Partnerschaftskonstellationen sowie LGBTQ* beim Thema Gewalt in Paarbeziehungen und zum anderen der Mangel an repräsentativen Studien, die Gewalt gegen Männer in Partnerschaften und die besonders schwer zu erfassende sexualisierte Gewalt gegen Männer erfassen. Es gilt in den hier genannten Bereichen Fortschritte dank besonderen empirischen Bemühungen zu machen.

Literaturverzeichnis

- ADP (2019) The Workforce View in Europe 2019. Neu-Isenburg: ADP. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200603180500/https://www.de-adp.com/local/workforce-view-2019/ADP_WhitePaper2019_190319_DE_digi.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Aichinger, Alfons (2011) Resilienzförderung an Schulen. In: Alfons Aichinger (Hrsg.) Resilienzförderung mit Kindern. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.79-143
- AJS, Aktion Jugendschutz (2017) Gender und Medien. Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200602093141/https://www.ajs-bw.de/media/files/GenderJuni2017.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Albert, Mathias; Klaus Hurrelmann; Gudrun Quenzel (2019a) Info-Flyer zur 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Hamburg.
- Albert, Mathias; Klaus Hurrelmann; Gudrun Quenzel (2019b) Zusammenfassung 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Hamburg.
- Alcàzar, Raul und Jerry Deffenbacher (2013) State-Trait Anger Theory and Hypotheses. In: Rubricas: Revista de la Universidad Iberoamericana Puebla. Jg. 2013 (5) S.30-34.
- Andresen, Sabine; Johanna Wilmes; Renate Möller (2019) Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Baltes-Löhr, Christel; Karin Manderscheid et. al. (2014) Pourquoi il est important d'aider à refuser le harcèlement moral et la violence psychologique, conjugale et intrafamiliale : Transcription des interventions tenues lors du colloque du 25 novembre 2011 à l'Université du Luxembourg, Campus Walferdange dans le cadre de la „Journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes“. Luxemburg.
- Bauer, Brigitte (2006) Sanftmütige Männer- dominante Frauen: Wut und Aggression unter der Geschlechterperspektive. In: Margherita Zander; Luise Hartwig; Irmgard Jansen (Hrsg.) Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S.258-270.
- Bell, Kathryn M. und Amy E. Naugle (2008) Intimate Partner Violence Theoretical Considerations: Moving towards a Contextual Framework. In: Clinical Psychology Review. Jg. 28 (7) S.1096-1107.
- Bergmann, Marie Christine; Sören Kliem; Yvonne Krieg; Laura Beckmann (2019) Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2017. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Beushausen, Jürgen (2012) Ist es nützlich, Soziale Arbeit als anspruchsvoller als Psychotherapie zu bezeichnen? In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung. Jg. 30 (3) S.121-30.
- Bierhoff, Hans-Werner (2006) Sozialpsychologie: ein Lehrbuch. 6 Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bilz, Ludwig (2015) Sozialer Kompetenzerwerb in der Schule. In: Melzer, Wolfgang; Hermann, Dieter; Sandfuchs, Uwe; Schäfer, Mechthild; Schubarth, Wilfried; Daschner, Peter (Hrsg.) Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.96-98.
- Blättner, Beate; Brzank, Petra; Liepe, Katharina; Schultesa Kristin (2013) Grenzüberschreitungen und Gewalt in den Liebesbeziehungen und Dates von

- Hessischen Schülerinnen und Schülern zwischen 14 bis unter 18 Jahren - Ergebnisse zur Studie TeDaVi (Ausmaß von Teen Dating Violence). Fulda: Hochschule Fulda, SOPHI-Social Science and Public Health Institute.
- Blättner, Beate und Schultes, Kristin (2018) Gewalt in Intimbeziehungen Jugendlicher. Entwicklung einer Typologie als Basis für Prävalenzmessungen und Präventionskonzepte. In: Sexualität und Körperbewusstsein, Jg. 2018 (02) S.72-79.
- Blättner, Beate; Schultes, Kristin; Hehl, Lieselotte; Brzank, Petra (2015) Grenzüberschreitungen und Gewalt in Teenagerbeziehungen: Risiken und Folgen für Präventionsstrategien. In: Prävention und Gesundheitsförderung Jg. 10 (2) S.73-79.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004a) Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland - Ergebnisse der Pilotstudie (Kurzfassung) Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20191125162309/https://www.bmfsfj.de/blob/84664/d5410d1a3bcf2a015cc800331beed6d1/maennerstudie-kurzfassung-gewalt-data.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004b) Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland - Pilotstudie (Langfassung) Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200523215812/https://www.bmfsfj.de/blob/84590/a3184b9f324b6ccc05bdfc83ac03951e/studie-gewalt-maenner-langfassung-data.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008) Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland - Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland - Zusammenfassung zentraler Studienergebnisse - Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200523074107/https://www.bmfsfj.de/blob/84316/10574a0dff2039e15a9d3dd6f9eb2dff/kurzfassung-gewalt-frauen-data.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014) Gewalt gegen Frauen in Paarbeziehungen. Eine sekundäranalytische Auswertung zur Differenzierung von Schweregraden, Mustern, Risikofaktoren und Unterstützung nach erlebter Gewalt- Kurzfassung. Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20190508135049/https://www.bmfsfj.de/blob/93970/957833aefef612d9806caf1d147416b/gewalt-paarbeziehungen-data.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018) Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung - Eine Zusammenfassung. Berlin. Verfügbar unter: <https://web.archive.org/web/20190103110559/https://www.bmfsfj.de/blob/117916/7a2f8ecf6cbe805cc80edf7c4309b2bc/zweiter-gleichstellungsbericht-data.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008) Gender Kompetenz und Gender Mainstreaming. Kriterienkatalog für Schulen. Wien. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20130512143754/http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/gekos-kriterien-online.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- BMZ, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; KMK Kultusminister Konferenz (2017) Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung - Kurzfassung. Bonn: Engagement Global GmbH. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200602115530/https://>

- www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/01_or-ge_kurzfaassung_bf.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Böhm, Karsten (2007) Beziehungsgewalt unverheirateter Paare: Grundlagen, Risikofaktoren, Forschungsbefunde. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Brandao, Anabela; Marxen Sabine; Rütten Anne (2019) Rollenbilder in den Sozialen Medien und ihre Auswirkungen auf die Gleichberechtigung. Hamburg; Plan International Deutschland.
- Bräutigam, Barbara (2018) Grundkurs Psychologie für die Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Buchner, Gabriele; Cizek, Brigitte; Gössweiner, Veronika; Kapella, Olaf; Pflegerl, Johannes (2001) Grundlagen zu Gewalt in der Familie. In: Gewalt in der Familie. Gewaltbericht. Österreich: Österreichisches Institut für Familienforschung S.16-74.
- Bundeskriminalamt (2019a) Partnerschaftsgewalt. Kriminalstatistische Auswertung - Berichtsjahr 2018. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/Partnerschaftsgewalt/Partnerschaftsgewalt_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2. (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Bundeskriminalamt (2019b) Polizeiliche Kriminalstatistik - Bundesrepublik Deutschland PKS Kompakt 2018 - Gewaltkriminalität. Wiesbaden. Verfügbar über: https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/2018/pks2018KompaktGewaltkriminalitaet.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Burelomova, Anastasia S.; Gulina Marina A; Tikhomandritskaya Olga A. (2018) Intimate Partner Violence: An Overview of the Existing Theories, Conceptual Frameworks, and Definitions. In: Psychology in Russia: State of the Art. Jg. 11 (3) S.128-44.
- Burkart, Günter (2018) Soziologie der Paarbeziehung: eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Buskotte, Andrea (2007) Gewalt in der Partnerschaft: Ursachen - Auswege - Hilfen. Düsseldorf: Patmos.
- Calvete, Esther; Izaskun, Orue; Gamez-Guadix, Manuel; López de Arroyabe, Elena (2016) Social Information Processing in Dating Conflicts: Reciprocal Relationships With Dating Aggression in a One-Year Prospective Study. In: Journal of Interpersonal Violence, Jg. 31 (7) S.1159-1183.
- Canadian Centre for Justice Statistics (2015) Family Violence in Canada: A Statistical Profile, 2013. Canada. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200602122432/https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/85-002-x/2014001/article/14114-eng.pdf?st=9BqtfbMc> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- CDC, Centers for Disease Control and Prevention (2009) Unintentional Injury and Violence-Related Behaviors and Academic Achievement - Report. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20170620225423/https://www.cdc.gov/healthyyouth/health_and_academics/pdf/unintentional_injury_violence.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- CDC, Centers for Disease Control and Prevention (2020) Preventing Teen Dating Violence- Factsheet. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200602123032/https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/ipv/TDV-factsheet_2020.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- CDC, Centers of Disease Control and Prevention (2019) Whole School, Whole Community, Whole Child (WSCC) - Healthy Schools. Verfügbar über:

- <https://web.archive.org/web/20200414101854/https://www.cdc.gov/healthyschools/wsc/index.htm> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Centre de gestion informatique de l'éducation (2019a) Grilles d'horaires enseignement secondaire classique. Luxemburg. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200217015812/https://portal.education.lu/Portals/9/Documents/grille1920_ESC.PDF (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Centre de gestion informatique de l'éducation (2019b) Grilles horaires enseignement secondaire général. Luxemburg. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200217015816/https://portal.education.lu/Portals/9/Documents/grille1920_ESG.PDF (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Chassé, Karl August; Zander, Margherita; Rasch, Konstanze (2010) Lebenslagen und Bewältigungsstrategien - Theorie und Typologie. In: Meine Familie ist arm: wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: Springer VS
- Cierpka, Manfred (2003) Sozial-emotionales Lernen mit FAUSTLOS. In: Psychotherapeut. Jg. 48 (4) S. 247-254.
- Comité de coopération entre les professionnels dans le domaine de la lutte contre la violence (2019) Rapport au gouvernement pour l'année 2018. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200520040759/https://mega.public.lu/dam-assets/fr/actualites/2019/11/Rapport-au-gouvernement-2018.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Condry, John und Condry Sandra (1976) Sex Differences: A Study of the Eye of the Beholder. In: Child Development. Jg. 47 (3) S.812-819.
- Council of Europe (2011) Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häusliche Gewalt und erläuternder Bericht. Istanbul. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20191031140243/https://rm.coe.int/1680462535> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Cowie, Helen und Dawn Jenny (2007) Managing violence in schools: a whole-school approach to best practice. London: PCP.
- D'Ansembourg, Thomas (2001) Cessez d'être Gentil Soyez Vrai!: Être Avec Les Autres En Restant Soi-Même. Montréal: Les Éditions de l'homme.
- Daseking, Monika und Petermann Franz (2016) Geschlechtsunterschiede im Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und sozialer Kompetenz im Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, Jg. 64 (4) S.287-98.
- DBSH, Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016) Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH. Berlin. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200602131610/https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/bilder/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Dlugosch, Sandra (2010) Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung. Wiesbaden: VS, Verlag.
- Dreher, Jean-Claude; Dunne, Simon; Pazderska, Agnieszka; Frodl, Thomas; Nolan, John J.; O'Dohertya, John P. (2016) Testosterone Causes Both Prosocial and Antisocial Status-Enhancing Behaviors in Human Males. In: Proceedings of the National Academy of Sciences. Jg. 113 (41) S.11633–11638.
- Egger, Theres und Schär Moser Marianne (2008) Gewalt in Paarbeziehungen: Ursachen und in der Schweiz getroffene Maßnahmen. Bern: Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann. Verfügbar über: <https://www.>

- ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35029/ssoar-2008-egger_et_al-Gewalt_in_Paarbeziehungen_Ursachen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2008-egger_et_al-Gewalt_in_Paarbeziehungen_Ursachen.pdf
(Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- EIGE, European Institute for Gender Equality (2016) Combating Violence against Women- Luxembourg. Luxembourg: Publications Office. Verfügbar über: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/2016.5484_mh0116749enn_pdfweb_20170214161346.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Eisenegger, Christoph; Haushofer, Johannes; Fehr, Ernst (2011) The Role of Testosterone in Social Interaction. In: Trends in Cognitive Sciences. Jg. 15 (6) S. 263-271.
- Elias, Norbert (1997). Wandlungen der Machtbalance zwischen den Geschlechtern- Eine prozessoziologische Untersuchung am Beispiel des Antiken Roms. In: Friedrichs, Jürgen; Ulrich Mayer, Karl; Schluchter, Wolfgang (Hrsg.) Soziologische Theorie und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S.125-149
- Engelfried, Constance (2019) Sexualisierte Gewalt, Männlichkeiten und Generalverdacht in sozialen Organisationen. Vortrag an der Hochschule München im Rahmen des "Colloquium Soziale Arbeit" zum Thema "Männer sind einfach unersetzlich - in der Sozialen Arbeit?". München.
- Espelage, Dorothy L.; Hong, Jun S.; Valido, Alberto (2018) Associations Among Family Violence, Bullying, Sexual Harassment, and Teen Dating Violence. In: Wolfe, David; Temple, Jeff R. (Hrsg.) Adolescent dating violence: theory, research, and prevention. Waltham, MA: Elsevier S. 85-97.
- Europäische Kommission; EACEA, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur; Eurydice (2017) Bürgererziehung an den Schulen in Europa 2017 - Eurydice Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen. Verfügbar über: https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/v_na/10_EU_Schlussdokumente/Eurydice-Bericht_Citizenship_Education_at_School_in_Europe_2017_de.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Europäische Union (2006) Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. 2006/962/EG. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20180106103021/https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2013) Un enfant exposé aux violences conjugales est un enfant maltraité. Brüssel. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20190711062548/http://www.cpvcf.org/wp-content/uploads/EnfantExposeViolenceConjugale_publication.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Fend, Helmut (2005) Entwicklungspsychologie des Jugendalters: ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. Auflage, Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Fend, Helmut (2006) Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Fond-Harmant, Laurence; Santerre, Honorine; Santina-Deutschle, Sandra (2015) Violence domestique au Grand-Duché du Luxembourg: Etude des cause pour une prévention ciblée - Version courte. Strassen: Luxembourg Institute of Health.
- Forster, Edgar und Thiel Felicitä (2005) Allgemeine Einführung: Mädchenarbeit und Jungenarbeit. In: Braun, Karl-Heinz und Österreichische Kinderfreunde.

- Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit: Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Wien: LIT-Verlag, S.453-568.
- Fox, Kieran C.R.; Nijeboer, Savannah; Dixon Matthew L; Floman, James L.; Ellamil, Melissa; Rumak Samuel P.; Sedlmeier Peter; Christoff Kalina (2014) Is Meditation Associated with Altered Brain Structure? A Systematic Review and Meta-Analysis of Morphometric Neuroimaging in Meditation Practitioners. In: Neuroscience and Biobehavioral Reviews, Jg. 43 S.48-73.
- FRA, Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2014) Gewalt gegen Frauen: eine EU-weite Erhebung: Ergebnisse auf einen Blick. Luxembourg: Amt für Veröffentlichungen. Verfügbar über: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_de.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Frick, Jürg (2008) Beziehungsgeschehen und Motivation. Die Bedeutung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. In: Ph-Akzente. Jg. (4) S. 22-25.
- Fröhlich, Fabienne; Universität Leipzig (Hrsg.) (2018) Feministische Mädchenarbeit. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20190602145113/https://gender-glossar.de/glossar/item/81-feministische-maedchenarbeit> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus und Rönnau-Böse, Maike (2019) Resilienz. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Fuchs-Heinritz, Werner (2013) Lexikon zur Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Furman, Wyndol; Brown, B. Bradford; Feiring, Candice (1999) The development of romantic relationships in adolescence. New York: Cambridge University Press.
- Furtwängler, Maria und Furtwängler Elisabeth (2019) Weibliche Selbstinszenierung in den neuen Medien. Ergebnisse einer Studienreihe präsentiert von der MaLisa Stiftung. Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20191214155327/https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/Selbstinszenierung-in-den-neuen-Medien.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Gahleitner, Silke Birgitta (2007) Gewalt und Geschlechterverhältnis aus weiblicher Sicht. In: Gahleitner, Silke Birgitta; Lenz, Hans-Joachim. Gewalt und Geschlechterverhältnis: interdisziplinäre und geschlechtersensible Analysen und Perspektiven, Geschlechterforschung. Weinheim: Juventa Verlag, S.53-69.
- Gahleitner, Silke Birgitta; Hans-Joachim Lenz; Ilona Oestreich (2007) Einleitung. In: Gahleitner, Silke Birgitta; Lenz, Hans-Joachim. Gewalt und Geschlechterverhältnis: interdisziplinäre und geschlechtersensible Analysen und Perspektiven, Geschlechterforschung. Weinheim: Juventa Verlag, S.11-18.
- García-Moreno, Claudia; Pallitto, Christina; Devries, Karen; Stöckl, Heidi; Watts, Charlotte; Abrahams Naeema; World Health Organization (Hrsg.) (2013) Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. Geneva: World Health Organization.
- García-Moreno, Claudia und World Health Organization (2005) WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women: initial results on prevalence, health outcomes and women's responses. Geneva: WHO.
- Giddens, Anthony (1984) Interpretative Soziologie: eine kritische Einführung. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Gildemeister, Regine (2008a) Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate; Budrich,

- Barbara. Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie, Geschlecht & Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag. S.137-145.
- Gildemeister, Regine (2008b) Soziale Konstruktion von Geschlecht: ‚Doing Gender‘. In: Wilz, Sylvia Marlene; Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen: ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Hagener Studentexte zur Soziologie. Wiesbaden: Springer VS. S.167-198.
- Givord, Pauline und Schwabe, Markus (2019) Program for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018 - country note Luxembourg. Luxembourg: OECD.
- Goldberg, Jochem M.; Sklad, Marcin; Elfrink, Teuntje R.; Schreurs, Karlein M. G.; Bohlmeijer Ernst T.; Clarke Aleisha M. (2019) Effectiveness of Interventions Adopting a Whole School Approach to Enhancing Social and Emotional Development: A Meta-Analysis. In: European Journal of Psychology of Education, Jg. 34 (4). S.755-782.
- Gottzén, Lucas (2016) Displaying Shame: Men’s Violence towards Women in a Culture of Gender Equality. In: Hydén, Margareta und Gadd, David. Response Based Approaches to the Study of Interpersonal Violence. S.156-173.
- Gruber, Sabine und Claupein Wilhelm (o.D.) Literaturarbeit als Studienarbeit. Besonderheiten gegenüber experimentellen Arbeiten. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200602155013/https://www.uni-hohenheim.de/qisser/ver/rds?state=medialoader&objectid=10008&application=lsf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Grundwald, Klaus und Thiersch Hans (2015) Lebensweltorientierung. In: Hans-Uwe, Otto; Thiersch, Hans; Böllert Karin; Füssenhäuser Cornelia; Grundwald Klaus. Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S.934-943.
- Gruner, Paul-Hermann und Janich Nina (2018) Die suggestive Konfiguration von „Weiblichkeit“: Frauenzeitschriften, Doing Gender und die Kontinuität tradierter Rollenstereotype. Wiesbaden: Springer VS.
- Gugel, Günther (2010) Handbuch Gewaltprävention II: Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen - Lernfelder - Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik e.V./WSD Pro Child e.V.
- Hagemann-White, Carol (2010) Geschlecht und Gewaltprävention. In: Hagedorn Jörg; Schurt Verena; Steber Corinna; Waburg Wiebke. Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Festschrift für Leonie Herwartz-Emden. Wiesbaden: Springer VS. S. 127-140
- Hagemann-White, Carol (2009) Gewalt in der Paarbeziehung – für die Frühen Hilfen ein familiärer Belastungsfaktor neben anderen? In: Schäfer, Reinhild; Nothhafft, Susanne; Derr, Regine. Tagungsdokumentation - Materialien zu Frühen Hilfen. Frankfurt. S.10-18.
- Hagemann-White, Carol (2016) Grundbegriffe und Fragen der Ethik bei der Forschung über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In: Helfferich, Cornelia; Kavemann, Barbara; Kindler, Heinz. Forschungsmanual Gewalt: Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: Springer Verlag VS, S.13-32.

- Herwig-Lempp, Johannes und Kühling, Ludger (2012) Sozialarbeit ist anspruchsvoller als Therapie. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung. Jg. 30 (2) S.51-56.
- Hillmann, Karl-Heinz und Hartfiel, Günter (2007) Wörterbuch der Soziologie. 5. Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Hinkelmann, Lena und Hinkelmann Regine (2018) Zur Definition von Macht und Ohnmacht. In: Macht und Ohnmacht: Bewältigungsstrategien und Krisenkompetenz am Beispiel von Kafkas Roman „Der Prozess“. Wiesbaden: Springer Verlag. S.3-4.
- Holtappels, Heinz Günter (2008) Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Auflage. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Hölzel, Britta K.; Carmody, James; Vangel, Mark; Congleton, Christina; Yerramsetti, Sita M.; Gard, Tim; Lazar, Sara W. (2011) Mindfulness Practice Leads to Increases in Regional Brain Gray Matter Density. In: Psychiatry Research: Neuroimaging. Jg. 191 (1) S.36-43.
- Horstkemper, Marianne (2017) Geschlechtsrollenidentität und unterrichtliches Handeln“. In: Schweer, Martin K. W. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S.465-482.
- Huinink, Johannes und Konietzka, Dirk (2007) Familiensoziologie: eine Einführung. Frankfurt-New York: Campus Verlag.
- Hurrelmann, Klaus; Harring, Marius; Rohlf, Carsten (2014) Veränderte Bedingungen des Aufwachsens - Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius; Palentien, Christian. Kompetenz-Bildung: soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS. S.61-81.
- IUHPE, International Union for Health Promotion and Education (2018) Response to Draft WHO Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200602194711/https://www.who.int/ncd/s/governance/International_Union_for_Health_Promotion_and_Education_IUHPE.pdf?ua=1 (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Jaffe, Peter; Fairbairn, Jordan; Sapardanis, Kayla (2018) Youth Dating Violence and Homicide. In: Wolfe, David A. und Temple Jeff R. Adolescent dating violence: theory, research, and prevention. Waltham, MA: Elsevier. S.191-214.
- Jäger, Julia A und Peters Ulla (2017) Die Kinder- und Familienhilfe in Luxemburg. Strukturen und Entwicklung im Kontext von Schutz und Hilfe. Luxemburg: Universität Luxemburg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200210041701/http://www.men.public.lu/catalogue-publications/aide-assistance/statistiques-analyses/1702-kinder-familien-hilfe/de.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Jantz, Olaf und Brandes, Susanne (2006) Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen: Basiswissen und Modelle. Wiesbaden: Springer VS
- Johnson, Michael P. (2008) A Typology of Domestic Violence : Intimate Terrorism, Violent Resistance and Situational Couple Violence. Northeastern University Press.
- Klaus, Jonas; Stroebe Wolfgang; Hewstone Miles (2014) Sozialpsychologie. Berlin-Heidelberg: Springer-Verlag

- Kanazawa, Satoshi (2008) Battered Women Have More Sons: A Possible Evolutionary Reason Why Some Battered Women Stay. In: Journal of Evolutionary Psychology. Jg. 6 (2) S. 129-139.
- Kanevski, Rimma und von Salisch, Maria (2011) Fördert die Ganztagschule die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 14 (S3) S. 237-259.
- Kavemann, Barbara (2016) Erinnerbarkeit, Angst, Scham und Schuld als Grenzen der Forschung zu Gewalt. In: Helfferich, Cornelia; Kavemann, Barbara; Kindler, Heinz. Forschungsmanual Gewalt: Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: Springer VS. S.51-68.
- Kelly, Joan B. und Johnson, Michael P. (2008) Differentiation among Types of Intimate Partner Violence: Research Update and Implications for Interventions. In: Family Court Review. Jg. 46 (3) S.476-499.
- Kessler, Ailine; Seck, Sarah; Loretan, Janine (2008) Häusliche Gewalt: Männer- oder Frauensache? Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Khubchandani, Jagdish; Clark, Jeffrey; Wiblishauser, Michael; Thompson Amy; Whaley, Cathy; Davis, Jackie (2017) Preventing and Responding to Teen Dating Violence: A National Study of School Principals' Perspectives and Practices. In: Violence and Gender. Vol.4 No. 4.
- Kliem, Sören; Baier, Dirk; Bergmann, Marie Christine (2018) Prävalenz grenzüberschreitender Verhaltensweisen in romantischen Beziehungen unter Jugendlichen (Teen-Dating-Violence): Ergebnisse einer niedersachsenweit repräsentativen Befragung. In: Kindheit und Entwicklung. Jg. 27 (2) S.110-125.
- Klöß-Rotmann, Lisbeth (2002) Zum weiblichen Masochismus. In: Forum der Psychoanalyse. Jg. 18 (2) S.117-130.
- Koinzer, Thomas (2003) Geschlechterbewusstsein im Schulprogramm. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20180414062650/https://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/194/202> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Korn, Judy; Mücke, Thomas (2011) Deeskalations- und Mediationstraining. Weinheim: Juventa Verlag.
- Krahulec, Peter (1997) Lernziel ‚Zivilcourage‘. In: DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, hrsg. DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. Schwalbach. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20140617020005/http://baustein.dgb-bwt.de/PDF/B4-Zivilcourage.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Krauß, Veiko (2014) Gene, Zufall, Selektion: populäre Vorstellungen zur Evolution und der Stand des Wissens. Berlin: Springer Spektrum.
- Kröber, Hans-Ludwig (2010) Opfer. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie. Jg. 4 (3). S.211-212.
- Krüger, Dorothea (2011) Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten - neue Hemmnisse. Wiesbaden: Springer VS
- Krüger, Heinz-Hermann und Wenzel Hartmut (2000) Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung - Eine Einführung. In: Krüger, Heinz-Hermann. Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Opladen: Leske + Budrich. S.165-188.
- Kuhn, Hans Peter und Fischer Natalie (2011) Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich

- Ganztagsschüler/-innen besser? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 14 (S3) S.143-162.
- Leadbeater, Bonnie; Connolly, Jennifer; Temple Jeff (2018) Changing Your Status in a Changing World: It Is Complicated! A Developmental Systems Framework for Understanding Dating Violence in Adolescents and Young Adults. In: Wolfe, David. Adolescent dating violence: theory, research and prevention, Waltham MA: Elsevier. S.3-17.
- Leitz, Iris (2015) Beziehungskompetenz. In: Leitz, Iris. Motivation durch Beziehung. Wiesbaden: Springer VS. S.69-124.
- Lenz, Hans-Joachim (2007) Gewalt und Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht. In: Gahleitner, Silke Birgitta; Lenz, Hans-Joachim; Oestreich Ilona. Gewalt und Geschlechterverhältnis: interdisziplinäre und geschlechtersensible Analysen und Perspektiven, Geschlechterforschung. Weinheim: Juventa Verlag, S.21-51.
- Lewin, Kurt (1963) Feldtheorie in den Sozialwissenschaften - Ausgewählte theoretische Schriften. Bern: Verlag Hans Huber Bern und Stuttgart.
- Lorenz, Georg (2018) Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule: Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.
- LUCET, Luxembourg Centre for Educational Testing (2018) Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018. Luxembourg. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200517035949/https://www.bildungsbericht.lu/media/ul_natbericht_de_web.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MA 57 Stadt Wien, Frauenabteilung der Stadt Wien (2014) Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik. Wien. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200602220254/https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paed-leitfaden.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Mandl, Sabine; Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule (Hrsg.) (2014) Schauplatz Familie: Gewalt gegen Frauen und Kinder. In: *polis* aktuell. Nr. 6, 2010 (aktualisiert 2014) Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200603070817/https://www.politik-lernen.at/dl/NOpLJMJKoMNNmJqx4KJK/pa_2010_6_gewalt_webakt2016.pdf. (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Marneros, Andreas (2018) Intimidid - Die Tötung des Intimparters: Ursachen, Tatsituationen und forensische Beurteilung. (n.P.): Schattauer Verlag.
- McMahon, Sarah und Banyard, Victoria L. (2012) When Can I Help? A Conceptual Framework for the Prevention of Sexual Violence Through Bystander Intervention. In: Trauma, Violence & Abuse. Jg. 13 (1) S.3-14.
- McPhail, Beverly A.; Busch, Noël Bridget; Kulkarni, Shanti; Rice, Gail (2007) An Integrative Feminist Model: The Evolving Feminist Perspective on Intimate Partner Violence. In: Violence Against Women. Jg.13 (8) S.817-841.
- MEGA, Ministère de l'égalité des Chances (2014) Making Gender Equality a Reality. Gender equality Plan 2015-2018. Luxembourg.
- MEGA, Ministère de l'égalité des Chances (2020) Men Who Care. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200223104749/http://luxembourg.public.lu/en/toolbox/tools/videos/men-who-care.html> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2016) Leben und Gesellschaft - Ein neues Fach in der Sekundarschule. Informationen für Eltern und Schüler. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200426025805/http://www.men.public.lu/catalogue-publications/seco>

- [ndaire/informations-generales-offre-scolaire/VieSo-Elterninformationen/Elterninformationen.pdf](#) (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017a) Réponse du Ministre de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse à la question parlementaire N°2894 du Député André Bauler. Luxembourg. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20190912053815/https://www.dp.lu/sites/default/files/attachments/20170404_qp_abauler_lycee_ermesinde_reponse.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2017b) Rahmenlehrplan für das Fach Leben und Gesellschaft. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200214192207/http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/education-citoyennete/vieso-rahmenlehrplan/de.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2018a) Instruction ministérielle du 22 juin 2018 concernant la formation continue des enseignants fonctionnaires et employés de l'enseignement secondaire classique et de l'enseignement secondaire général. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603075145/https://ssl.education.lu/ifen/document/s/10180/1106275/2018-06-22%20IM%20Formation%20continue.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2018b) Jugendarbeit an Luxemburger Schulen. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200508070439/http://www.men.public.lu/catalogue-publications/politique-jeunesse/info-generales-offre/180726-jugendarbeit/de.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2018c) Nationaler Rahmenlehrplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200525122533/http://www.men.public.lu/catalogue-publications/enfance/infos-generales-offre/180219-rahmenplan/de.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2018d) Nouveau cours « Vie et société ». Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200503052557/http://www.men.public.lu/fr/actualites/grands-dossiers/systeme-educatif/vie-societe/index.html> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2020) Das Luxemburgische Bildungssystem. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200209032310/http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/informations-generales-offre-scolaire/syteme-educatif-luxembourg-2020/de.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und Centre de ressources du CePAS (2019) Rapport de développement qualité SePAS-CePAS 2017-2018. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200522025538/https://cepas.public.lu/dam-assets/fr/publications/rapports/rapport-developpement-qualite-SePAS-CePAS-2017-18.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; CePAS, Centre psycho-social et d'accompagnement scolaire; SNJ, Service National de la Jeunesse (2018) Cadre de référence commun pour l'accompagnement psycho-social et l'offre périscolaire dans les lyées. Luxembourg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200429080840/http://www.men.public>

- [lu/catalogue-publications/politique-jeunesse/info-generales-offre/181004-cadre-lycees/fr.pdf](http://www.men.public.lu/catalogue-publications/politique-jeunesse/info-generales-offre/181004-cadre-lycees/fr.pdf) (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und CGIÉ, Centre de Gestion informatique de l'éducation (2018) Institut de Formation de l'Education Nationale. EduPôle - Le Pôle Ressources de l'Education Nationale. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200514150424/https://portal.education.lu/edupole/IFEN> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MENJE, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse und SCRIPT, Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (2018) Raumkonzepte für eine zeitgemäße Neu- oder Umgestaltung von Bildungseinrichtungen in Luxemburg. Luxemburg: SCRIPT. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200210043002/http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/informations-generales-offre-scolaire/raumkonzepte/de.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Mensching, Anja und Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2005) Ist Vorbeugen besser als Heilen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Jg. (46) S. 17-23.
- Meyers, Duncan; Libia, Gil; Cross, Ruth; Keister, Sue; Domitrovich, Celene; Weissberg, Roger; (2015) CASEL Guide for Schoolwide Social and Emotional Learning. Chicago. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/2020060315532/http://selreports.casel.org/School%20Guide--Narrative--CDI%20Version--November%202014.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Möbius Thomas (2010) Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit. In: Möbius Thomas und Friedrich Sibylle. Ressourcenorientiert Arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich. Wiesbaden: Springer VS. S.13-30
- Mulford, Carrie und Giordano Peggy C. (2008) Teen Dating Violence: A Closer Look at Adolescent Romantic Relationships. Washington D.C. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603155656/https://nij.ojp.gov/topics/articles/teen-dating-violence-closer-look-adolescent-romantic-relationships> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Mulot, Ralf und Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge (Hrsg.) (2011) Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Nachtsheim, Kathrin und Wiedmann, Sybille (2009) Gender-Kompetenz - Vermittlung im Kontext Schule: Von Widerständen, dem Wunsch nach fertigen Rezepten und von möglichen Lösungen. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603155743/https://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/viewArticle/727/735> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Nicolaidis, Christina und Paranjape, Anuradha (2009) Defining Intimate Partner Violence: Controversies and Implications In: Mitchell, Connie und Deirdre, Anglin. Intimate partner violence: a health-based perspective. Oxford-New York: Oxford University Press. S.19-30.
- Nilles, Jean-Paul (2010) Gewaltpräventive Projekte in luxemburgischen Sekundarschulen und 37 Jugendhäusern - Eine Annäherung. In: SNJ , Service National de la Jeunesse und SCRIPT, Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques. Jugend mit und ohne Gewalt. Wie gewalttätig ist unsere Jugend? Handlungsorientierte Ansätze der Gewaltprävention in Schule und Jugendarbeit. Luxemburg. S.37-73. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200211122442/http://www.men.public>

- [lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/promotion-sante-bien-etre/jugend-gewalt/de.pdf](https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/ipv-technical_packages.pdf) (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Niolon, Phyllis Holditch; Kearns, Megan; Dills, Jenny; Rambo, Kirsten; Irvin, Shalon; Armstead, Theresa L.; Gilbert, Leah; CDC National Center for Injury Prevention and Control (Hrsg.) (2017) Preventing Intimate Partner Violence Across the Lifespan: A Technical Package of Programs, Policies, and Practices. Atlanta, Georgia. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200507010738/https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/ipv-technical_packages.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- OBDS, Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2017) Berufsbild der Sozialarbeit. Salzburg. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603160021/https://www.obds.at/wp/wp-content/uploads/2018/05/Berufsbild-Sozialarbeit-2017-06-beschlossen.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Obsuth, Ingrid; Murray, Aja Louise; Malti, Tina; Sulger, Philippe; Ribeaud, Denis; Eisner, Manuel (2017). A Non-Bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. In: Journal of Youth and Adolescence. Jg. 46 (8) S.1661–1687.
- Park, Yunsoo; Mulford, Carrie; Blachman-Demner Dara (2018) The Acute and Chronic Impact of Adolescent Dating Violence: A Public Health Perspective. In: Wolfe, David und Temple, Jeff R. Adolescent dating violence: theory, research, and prevention. Waltham, MA: Elsevier, S. 63-80.
- Peichl, Jochen (2014) Destruktive Paarbeziehungen: das Trauma intimer Gewalt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pelz, Waldemar (2017) Umsetzungskompetenz als Schlüsselkompetenz für Führungspersönlichkeiten: Eine theoretische und empirische Analyse. In: von Au, Corinna. Führung im Zeitalter von Veränderung und Diversity. Leadership und Angewandte Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S.103-23.
- Pfeiffer, Christian (2019) Gegen die Gewalt: warum Liebe und Gerechtigkeit unsere besten Waffen sind. München: Kösel-Verlag.
- Pfetsch, Jan (2020) Exkurs: Förderung von Zivilcourage zur Prävention von Aggression in der Schule. In: Böhmer, Matthias und Steffgen, Georges. Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 99-112.
- Pohling, Andrea (2015) Sexualpädagogik und Sexualerziehung. In: Fegert, Jörg M.; Hoffmann, Ulrike; König, Elisa; Niehues, Johanna; Liebhardt, Hubert; Wanka, Johanna. Sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen: ein Handbuch zur Prävention und Intervention für Fachkräfte im medizinischen, psychotherapeutischen und pädagogischen Bereich. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag. S.363-372.
- Popp, Ulrike (2003) Das Ignorieren ‚weiblicher‘ Gewalt als ‚Strategie‘ zur Aufrechterhaltung der sozialen Konstruktion vom männlichen Täter. In: Lamnek Siegfried und Boatcă Manuela. Geschlecht - Gewalt - Gesellschaft. Otto-von-Freising-Tagungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (4). Opladen: Leske + Budrich. S. 195-211.
- Prüß, Franz (2000) Kooperation von Jugendhilfe und Schule- ein leidiges Thema oder ein Vorhaben mit Zukunft? In: Wenzel, Hartmut und Krüger, Heinz-Hermann. Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung, Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich. S.198-200.

- Pudelko, Thomas (2016) Schule als sicherer Ort: Elemente eines schulischen Schutzkonzeptes. In: Sozial Extra. Jg. 40 (5) S. 35-37.
- Pühl, Katharina (2003) Zwischen Diskurs und Subjekt. Einleitung. In: Koher, Frauke und Pühl, Katharina. Gewalt und Geschlecht: Konstruktionen, Positionen, Praxen. Opladen: Leske + Budrich. S.7-20.
- Rausch, Jürgen und Berndt, Stefan (2012) Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule: zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Rheinberg, Falko und Vollmeyer, Regina (2018) Motivation. 9. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Richard, Jacques F.; Schneider, Barry H.; Mallet, Pascal (2012) Revisiting the Whole-School Approach to Bullying: Really Looking at the Whole School. In: School Psychology International. Jg. 33 (3) S.263-84.
- Ritscher, Wolf (2008) Systemische Soziale Arbeit – Systemische Kinder- und Jugendhilfe: Kritische Anmerkungen zu einem Konzept mit Hochkonjunktur. In: KONTEXT. Jg. 39 (2). S. 143 - 161.
- Romero-Martínez, Ángel; Lila, Marisol; Sarinana-Gonzalez, Patricia; Gonzalez-Bono, Esperanza; Moya-Albiol, Luis (2013) High Testosterone Levels and Sensitivity to Acute Stress in Perpetrators of Domestic Violence with Low Cognitive Flexibility and Impairments in Their Emotional Decoding Process: A Preliminary Study: High Testosterone Levels and Sensitivity. In: Aggressive Behavior. 39 (5) S.355-369.
- Rothman, Emily F. (2018) Theories on the Causation of Partner Abuse Perpetration. In: Wolfe, David und Temple Jeff R. Adolescent dating violence: theory, research, and prevention. Waltham, MA: Elsevier. S.25-43.
- Sacher, Werner (2014) Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Samac, Klaus; Prenner, Monika; Schwetz, Herbert (2014) Die Bachelorarbeit an Universität und Fachhochschule Ein Lehr- und Lernbuch zur Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Wien: UTB Facultas.
- Schlack, Robert; Rüdell, J; Karger A.; Hölling, Heike (2013) Körperliche und psychische Gewalterfahrungen in der deutschen Erwachsenenbevölkerung: Ergebnisse der Studie zur Gesundheit von Erwachsenen in Deutschland (DEGS1). In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz. Jg. 56 (5–6) S.755-764.
- Schrodt, Heidi (2006) Mädchenförderung? Bubenförderung? Gender Mainstreaming? Auf dem Weg zu einer geschlechtssensiblen Schule. In: Mörth, Anita; Hey, Barbara; Koordinationsstelle für Geschlechterstudien; Frauenforschung und Frauenförderung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.). Geschlecht + Didaktik.
- Schröttle, Monika (2013) Die Studienergebnisse des Robert-Koch-Instituts zu Gewalt gegen Frauen und Männer: Ein Lehrstück für die Notwendigkeit einer methodisch versierten Erfassung, Auswertung und Interpretation geschlechtervergleichender Daten im Rahmen einer geschlechtersensiblen Gewalt- und Gesundheitsforschung. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20181109121622/http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Degs/degs_w1/Basispublikation/Stellungnahme_Schroettle.pdf?blob=publicationFile (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

- Schröttle, Monika (2016) Methodische Anforderungen an Gewaltprävalenzstudien im Bereich Gewalt gegen Frauen (und Männer). In: Helfferich, Cornelia; Kavemann, Barbara; Kindler, Heinz. Forschungsmanual Gewalt: Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt. Wiesbaden: Springer VS. S.101-119.
- Schubarth, Wilfried (2000) Gewaltprävention als Entwicklung von Schulkultur. Zur Relevanz der Befunde der Gewaltforschung für die Schulentwicklung. In: Krüger Heinz-Hermann und Wenzel Hartmut. Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich. S.198-200.
- Schultes, Kristin (2019) Grenzüberschreitendes Verhalten und Gewalt in Beziehungen Jugendlicher. In: Public Health Forum. Jg. 27 (1) S.18-20.
- Schulze, Norah und Westphal Manuela (2011) Schüler und Schülerinnen als Genderbeauftragte an Schulen: Ein Modellprojekt. In: Krüger, Dorothea. Genderkompetenz und Schulwelten. Wiesbaden: Springer VS. S.207-228.
- Schumann, Karl F. (2010) Jugenddelinquenz im Lebensverlauf. In: Dollinger, Bernd. Handbuch Jugendkriminalität: Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden: Springer VS. S.243-257.
- SCL, Service central de législation (2005a) Loi du 25 juillet 2005 portant création d'un lycée pilote A - N° 124. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20191214175438/http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2005/07/25/n2/jo> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- SCL, Service central de législation (2005b) Règlement grand-ducal du 10 août 2005 relatif au fonctionnement du lycée-pilote A-N°139. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20191214160348/http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2005/08/10/n2/jo> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- SCL, Service central de législation (2019a) Loi du 12 juillet 2019 portant Modification de la loi modifiée du 25 juillet 2005 portant création d'un lycée-pilote A-N°511. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20191115024132/http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/07/12/a511/jo> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- SCL, Service central de législation. 2019b. Règlement grand-ducal du 15 août 2019 A-N°570. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20191105133852/http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2019/08/15/a570/jo> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- SCL, Service central de législation (2019c) Loi du 1er août 2019 portant modification de la loi modifiée du 10 juin 1980 portant planification des besoins en personnel enseignant de l'enseignement secondaire. Art.84ff. Verfügbar über: <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/08/01/a563/jo> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- SDERA, School Drug Education and Road Aware (2019) Whole School Approach - Teaching Resilience, Road Safety & Drug Education. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200407180121/https://www.sdera.wa.edu.au/programs/whole-school-approach/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Seavey, Carol A.; Katz, Phyllis A.; Zalk, Sue Rosenberg (1975) Baby X: The Effect of Gender Labels on Adult Responses to Infants. In: Sex Roles. Jg. 1 (2) S.103-9.
- Smith, Caroline und Lloyd, Barbara (1978) Maternal Behavior and Perceived Sex of Infant: Revisited. In: Child Development. Jg. 49 (4) S.1263-1265

- SNJ, Service National de la Jeunesse und SCRIPT Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (2017) Peer Mediation im Schulalltag. Jugend - Gewalt - Schule. Luxemburg. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200521111310/https://www.peermediation.lu/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Speck, Karsten und Olk, Thomas (2015) Schulsozialarbeit und Ganztagschulen. In: Melzer, Wolfgang; Hermann, Dieter; Sandfuchs, Uwe; Schubarth, Wilfried; Daschner, Peter. Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. UTB Pädagogik, Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 491-494.
- Spies, Anke und Nicole Pötter (2011) Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stange, Waldemar (2012) Elternarbeit als Netzwerkarbeit. In: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: Springer VS, S.518-56.
- Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (2012) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Stateg (2019) Luxemburg in Zahlen 2019. Luxemburg. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200428123420/https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/luxembourg-en-chiffres/2019/luxembourg-zahlen.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Stehr, Johannes (2016) Opferdiskurse und Viktimismus in der Sozialen Arbeit. In: Anhorn Roland und Balzereit Marcus. Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag, S.767-779.
- Steins, Gisela und Welling, Verena (2010) Sanktionen in der Schule: Grundlagen und Anwendung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Stiksrud, Arne und Margraf, Jutta (1988) Entwicklungspädagogische Aspekte der Drogenabhängigkeit Jugendlicher. In: Bildung und Erziehung. Jg. 41 (2) S.153-64.
- Stimmer, Franz; van den Boogaart, Hilde; Rosenhagen, Günter (2000) Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- Strasser, Hermann und van den Brink, Henning; Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2005) Auf dem Weg in die Präventionsgesellschaft- Essay. In: Das Parlament. Jg. (46) S.3-7.
- Suhling, Stefan und Greve, Werner (2010) Kriminalpsychologie kompakt: Online-Materialien. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Sutterlüty, Ferdinand (2009) Was die Erfahrung der Gewalt erklärt. Über jugendliche Wiederholungstäter. In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren. Die Jugend(hilfe) von heute: Helfen mit Risiko. Köln. S.57-70.
- Sween, Molly und Reyns, Bradford W. (2017) An Empirical Test of Target Congruence Theory on Intimate Partner Violence. In: Deviant Behavior. Jg. 38 (1) S.61-73.
- Taquette, Stella R. und Monteiro, Denise Leite Maia (2019) Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. In: Journal of Injury and Violence Research. Jg. 11 (2). S. 137-147.
- Temple, Jeff R.; Le, Vi D.; Muir, Alexandra; Goforth, Laurie; McElhany, Amy L. (2013) The Need for School-Based Teen Dating Violence Prevention. In:

- Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk. Jg. 4 (1). Artikel 4.
- Tiihonen, J, Rautiainen, M.; Ollila, H.; et al. (2015) Genetic background of extreme violent behavior. In: *Mol Psychiatry*. Jg. 20 S.786–792.
- Treibel, Angelika (2018) Kriminologischer Beitrag: Was Opfer über den Opferbegriff denken. In: *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*. Jg. 12 (3) S.285-287.
- Tremblay, Denise; Bouchard, Manon; Ayotte, Robert (2002) L'évaluation de la sécurité des victimes de violence conjugale par le modèle du Processus de domination conjugale (PDC). Verfügbar über: http://web.archive.org/web/20180917105354/http://asblpraxis.be/sites/default/files/documents-utiles/evaluation_de_la_securite_des_victimes.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- UNICEF (2014) Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools. Geneva, Switzerland. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200603144058/https://www.unicef.org/media/63081/file/UNICEF-Child-Rights-Education-Toolkit.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- UNODC, United Nations Office on Drugs and Crime (2019) Global Study on Homicide- Executive summary 2019. Wien. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200513201401/https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet1.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Vertrag über die Europäische Union – Vertrag von Lissabon (2009) Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20190615222451/https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=DE> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008) Flankieren und begleiten: geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Vorderer, Peter; Krömer, Nicola; Schneider, Frank M. (2016) Permanently Online – Permanently Connected: Explorations into University Students Use of Social Media and Mobile Smart Devices. In: *Computers in Human Behavior*. Jg. 63 S.694-703.
- Voß, Kati (2013) Pro aktive Kinder- und Jugendberatung in Fällen häuslicher Gewalt- ein Praxisbericht. In: Kavemann, Barbara und Kreyssig, Ulrike. *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt*. Springer Verlag. S.323-331.
- Wagels, Lisa; Votinov, Mikhail; Kellermann, Thilo; Eisert, Albrecht; Beyer, Cordian; Habel, Ute (2018) Exogenous Testosterone Enhances the Reactivity to Social Provocation in Males. In: *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. Jg. 12.
- Wahl, Klaus (2009) Aggression und Gewalt: ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Heidelberg: Springer Spektrum
- Walther, Andreas (2015) Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, Sabine; von Felden, Heide; Pätzold, Henning. *Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Verlag Barbara Budrich. S. 35–56.
- Watson, Dorothy und Parsons, Sara (2005) Domestic abuse of women and men in Ireland: report on the national study of domestic abuse. Dublin: Stationery Office. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20180921043433/http://www.cosc.ie/en/COSC/Abuse%20Report%20NCC.pdf/Files/Abuse%20Report%20NCC.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

- Weber, Max (1984) Soziologische Grundbegriffe. 6 Auflage. Tübingen: Mohr.
- Wendt, Eva-Verena (2019) Die Jugendlichen und ihr Umgang mit Sexualität, Liebe und Partnerschaft. Verlag W. Kohlhammer.
- Whitaker, Daniel J.; Haileyesus, Tadesse; Swahn, Monica; Saltzman, Linda S. (2007) Differences in Frequency of Violence and Reported Injury Between Relationships With Reciprocal and Nonreciprocal Intimate Partner Violence. In: American Journal of Public Health. Jg. 97 (5) S.941-947.
- WHO, Weltgesundheitsorganisation, hrsg. 2002. Weltbericht Gewalt und Gesundheit - Zusammenfassung. Geneva.
- WHO, Weltgesundheitsorganisation und S.I.G.N.A.L. e.V. (2013) Umgang mit Gewalt in Paarbeziehungen und mit sexueller Gewalt gegen Frauen - Leitlinien der WHO für Gesundheitsversorgung und Gesundheitspolitik. Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603151514/https://www.bmfsfj.de/blob/84612/6914801e1d81730e0e58ed7d9c8b32b6/who-leitlinien-data.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- WHO, World Health Organization (2020) Gender. In: WHO International Health Topics. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200421182354/https://www.who.int/westernpacific/health-topics/gender-equity-and-human-rights> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- WHO, World Health Organization und UNESCO, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2018) Global Standards for Health Promoting Schools. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200603153043/http://origin.who.int/maternal_child_adolescent/adolescence/global-standards-for-health-promoting-schools.pdf (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Wippermann, Carsten; BMFSFJ (Hrsg.) (2014) Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603153613/https://www.bmfsfj.de/blob/94088/100b89250f16a96e2100074fc7455e7c/jungen-und-maenner-im-spagat-zwischen-rollenbildern-und-alltagspraxis-data.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Wirtz, Markus Antonius und Dorsch, Friedrich (Hrsg.) (2020) Lexikon der Psychologie. Verlag Hans Huber.
- Wischke, Mirko und Zenkert, Georg (2019) Macht und Gewalt. Hannah Arendts „On Violence“ neu gelesen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wustmann, Corina (2004) Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Scriptor.
- Zeller, Maren (2007) Die sozialpädagogische Verantwortung der Schule: Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe. Soziale Arbeit aktuell. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Zweig, Janine M.; Yahner, Jennifer; Dank, Meredith; Lachman, Pamela (2014) Can Johnson's Typology of Adult Partner Violence Apply to Teen Dating Violence? In: Journal of Marriage and Family. Jg. 76 (4) S.808-825.
- 4strat GmbH und Kuratorium Sicheres Österreich KSÖ (2017) Interpersonale Gewalt in Österreich. Eine Recherche. Berlin. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603173511/https://kuratorium-sicheres-oesterreich.at/wp-content/uploads/2017/11/Studie-Gewaltpr%C3%A4vention2017.pdf> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

Quellenverzeichnis

- Begon, René (2015) CVFE - Québec-Belgique : deux approches différentes de la mixité professionnelle en milieu féministe. Verfügbar über: <https://web.archive.org/save/https://www.cvfe.be/publications/analyses/230-quebec-belgique-deux-approches-differentes-de-la-mixite-professionnelle-en-milieu-feministe> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- CePAS, Centre psycho-social et d'accompagnement scolaire (2017) CePAS-Historique. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200524013254/https://cepas.public.lu/fr/missions/historique.html> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Die Luxemburger Regierung (2019) Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200519230027/https://menej.gouvernement.lu/de/le-ministere.html> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- EIGE, European Institute for Gender Equality (2017) Gleichstellungsindex 2017: Luxemburg. Ausgabe 2020. Verfügbar über: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2017/domain/violence/LU> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- EMMA, Frauenverlags GmbH (2017) Opfer sollen nicht mehr Opfer heißen. Köln. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200217230552/https://www.emma.de/artikel/opfer-sollen-nicht-mehr-opfer-heissen-334215> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- EUR-OP, Publications Office of the EU (2020) Studien. Verfügbar über: <https://bit.ly/301VKqk> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Fédération Wallonie-Bruxelles (o.D.) #ARRETE C'est de la violence. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200510230331/https://arrete.be/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Femmes en détresse asbl. (2014) Fraenhaus - Violence. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200512231024/https://fed.lu/wp/services/fraenhaus/violence/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Fondation Pro Familia (o.D.) Sur la violence domestique. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200602150019/http://www.profamilia.lu/Femmes/Espace+Femmes+_+Centre+d_accueil/Sur+la+violence+domestique.htm?highlight=violence (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- IFEN, Institut de formation de l'Education Nationale (2018a) Centre de documentation - Vie et société. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200602193332/https://ssl.education.lu/ifen/vie-et-societe1> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- IFEN, Institut de formation de l'Education Nationale (2018b) IFEN - Accueil. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20170112224031/https://ssl.education.lu/ifen/web/guest> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Landeshauptstadt München (2015) Häusliche Gewalt. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20151227053451/http://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Personal-und-Organisationsreferat/Chancengleichheit/haeusliche_gewalt.html (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2018a) Liste manuels scolaires. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20190129010929/https://portal.education.lu/Portals/46/downloads/Liste%20manuels%20scolaires%20layout.pdf?ver=2017-08-21-151839-407> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2018b) Zusatzmaterial -Vie et Société. Verfügbar über: <https://portal.education.lu/vieso/Zusatzmaterial-Glaubengemeinschaften> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

- LEM, Lycée Ermesinde Mersch (2018) Lycée Ermesinde Mersch. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200506162949/https://lem.lu/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Liike, Stephan (2011) 10 Jahre nach der 1. PISA-Studie. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20171205022027/http://www.ganztagsschulen.org/archiv/13831.php> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Luxemburger Wort (2020) Fälle von häuslicher Gewalt drohen anzusteigen. Wort.lu. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200401230625/https://www.wort.lu/de/lokales/faelle-von-haeuslicher-gewalt-drohen-anzusteigen-5e7b8c36da2cc1784e359ddc> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- MEGA, Ministère de l'égalité des Chances (2016) Théâtre de prévention en matière de violence domestique. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200128053814/http://mega.public.lu/fr/campagnes/egalite-societe/2016/theatre-prevention/index.html> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- ouest-france (2020) Coronavirus. Il y a « énormément de remontées de violences conjugales », selon la FCPE. Publiziert am 22/03/2020. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200323165707/https://www.ouest-france.fr/sante/virus/coronavirus/coronavirus-il-y-enormement-de-remontees-de-violences-conjugales-selon-la-fcpe-6788446> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Police Grand-Ducale (2020) Violences et harcèlement moral et sexuel. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200524071840/https://police.public.lu/fr/prevention/violences-harcelement.html> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Podbregar, Nadja und wissenschaft.de (Hrsg.) (2014) Kriminell durch die Gene? Welche Rolle spielt die Veranlagung für die Neigung zu Gewalttaten? Publiziert am: 28.10.2014. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603160206/https://www.wissenschaft.de/magazin/bdw-redaktion/wissenschaft-de-ab-sofort-auch-auf-bundle/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Rosa Luxemburg Stiftung (2018) Der Opferbegriff im Wandel? Nordrhein-Westfalen. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200603161026/https://nrw.rosalux.de/veranstaltung/es_detail/ETFXO/der-opferbegriff-im-wandel/ (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- RTBF (2020) Coronavirus: le risque de violences conjugales augmente à cause du confinement. Publiziert am 17.03.2020. Verfügbar über: https://web.archive.org/web/20200502041043/https://www.rtb.be/info/dossier/les-grenades/detail_coronavirus-le-risque-de-violences-conjugales-augmente-a-cause-du-confinement?id=10460606 (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Tageblatt, Lëtzebuerg (2017a) "Die größte Luxemburger Schule ist..." Publiziert am 13.09.2017. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20170913221849/http://www.tageblatt.lu/headlines/die-groesste-luxemburger-schule-ist/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Tageblatt, Lëtzebuerg (2017b) Interview von Claude Meisch mit dem Tageblatt. Die Luxemburger Regierung. Publiziert am 21.08.2017. Verfügbar über: http://web.archive.org/web/20200603140031/https://mesr.gouvernement.lu/de/actualites_gouvernement+fr+actualites+toutes_actualites+interviews+2017+aout+21-meisch-tageblatt.html (Letzter Zugriff: 01.06.2020)
- Tagesspiegel (2020) Notrufe in der Corona-Krise teils verdoppelt : Häusliche Gewalt nimmt stark zu – was nun passieren muss. Publiziert am 08.04.2020. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200514184146/https://www.tagesspiegel.de/politik/notrufe-in-der-corona-krise-teils-verdoppelt-haeusliche-gewalt-nim>

[mt-stark-zu-was-nun-passieren-muss/25720404.html](https://www.ubskm.de/mt-stark-zu-was-nun-passieren-muss/25720404.html) (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

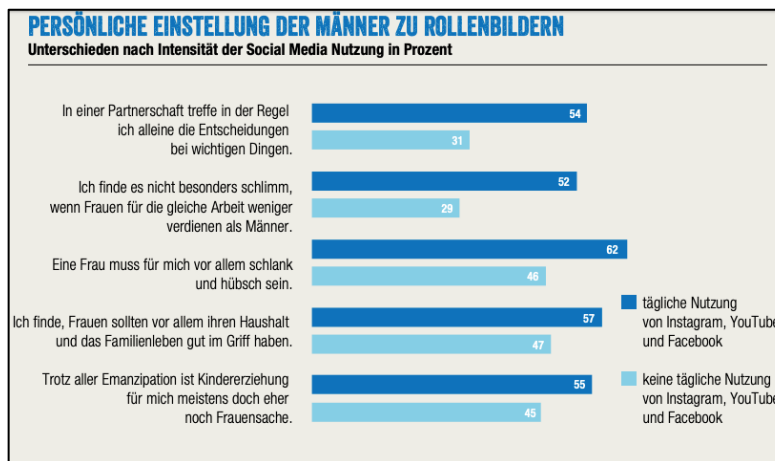
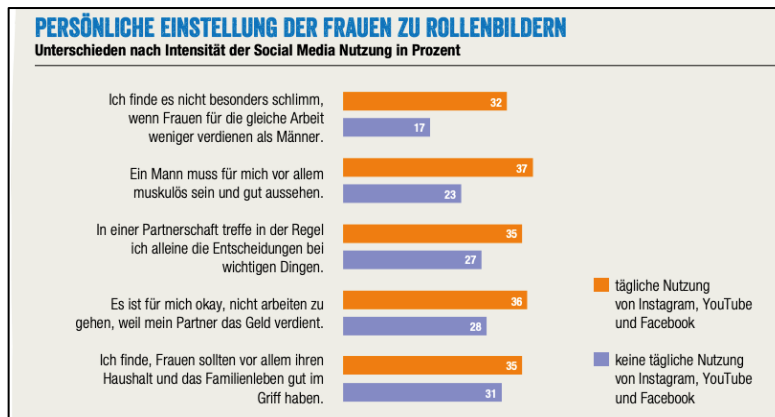
UBSKM, Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2020) Wo findet Missbrauch statt? Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200514013221/https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch/wo-findet-missbrauch-statt> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

UBSKM, Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (2020) Schutzkonzepte. Verfügbar über: <http://web.archive.org/web/20200513021048/https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/schutzkonzepte> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

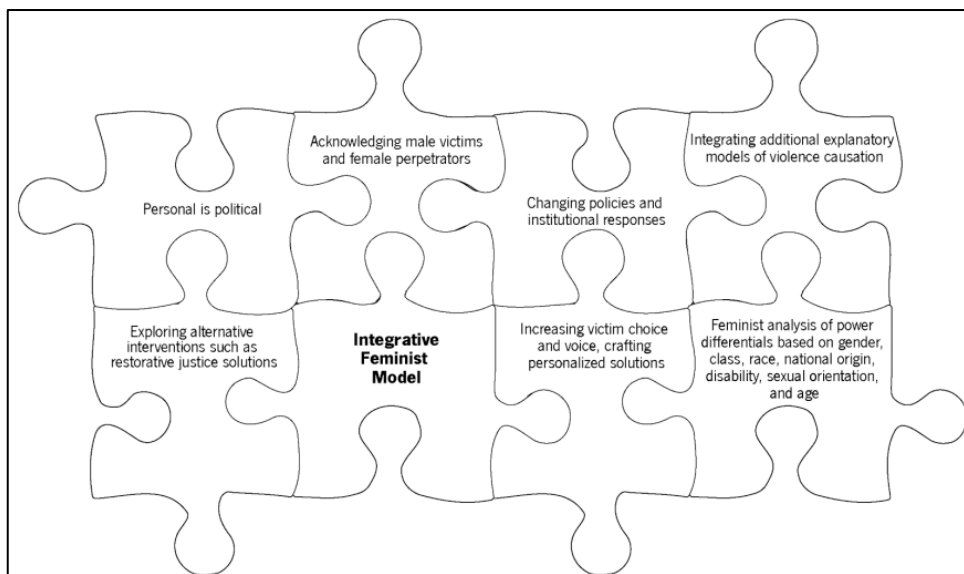
WDR (2018) Das Baby X-Experiment“. Publiziert am 10.04.2018. Verfügbar über: <https://web.archive.org/web/20200603151011/https://www.ardmediathek.de/ard/video/quarks/das-baby-x-experiment/wdr-fernsehen/Y3JpZDovL3dkci5kZS9CZWl0cmFnLTE1YmE3MWNjLTVjNTEtNDY1MS1iNTY3LTZhOWZlYUExMzM4MA/> (Letzter Zugriff: 01.06.2020)

Anhang

Anhang 1: Ergebnisse der Plan international Studie (Brandao et al. 2019, S.5, 6)



Anhang 2: Integrative Feminist Model for Intimate Partner Violence (McPhail et al. 2007, S.825)



Anhang 3: Règlement d'ordre intérieur Lycée Ermesinde Mersch 2019

Règlement d'ordre intérieur (ROI)

La devise du lycée Ermesinde est "Amitié. Effort. Passion".

Le lycée Ermesinde fournit un cadre censé favoriser la diversité par l'échange en même temps que par l'épanouissement personnel.

Cela nécessite que le personnel et les élèves fassent preuve d'une attitude respectueuse, aimable et compréhensive.

Le personnel et les élèves ont la responsabilité d'enrichir le lycée par leur engagement personnel.

Le présent règlement respecte, complète ou précise les lois et règlements grand-ducaux en vigueur en matière d'ordre et de discipline dans les lycées.

Dans ce qui suit, la dénomination « parents » désigne toute personne investie de l'autorité parentale ou du droit d'éducation.

Tous les membres de la communauté sont tenus de respecter et de faire respecter le présent règlement.

Présence

Le Lycée Ermesinde est un lycée à plein temps, ouvert de 7h00 à 14h00 le lundi et de 7h00 à 17h50, du mardi au vendredi. La présence obligatoire des élèves du cycle inférieur comprend la période de 8h10 à 14h00 le lundi et de 8h10 à 16h20 du mardi au vendredi. A partir de la quatrième, les élèves ont le droit de quitter le site pendant deux unités (de 45 minutes) entre 11h40 et 14h50. Les horaires individuels englobent les cours, les entreprises, les études, le tutorat, les repas et les pauses. Les pauses ne sont pas autorisées entre 10h10 et 11h40 et entre 14h50 et 16h20. Tous les élèves sont tenus d'avoir chaque jour au moins deux unités contresignées par un membre du personnel dans leur agenda entre 11h40 et 14h00 le lundi et 14h50 du mardi au vendredi. La bibliothèque centrale reste ouverte jusqu'à 17h50.

Etudes

Les études donnent aux élèves d'une maison la possibilité de travailler individuellement et collectivement et de s'adresser à des enseignants disponibles en dehors de leurs cours.

La priorité est donnée aux engagements individuels et collectifs d'une part et à l'appui entre élèves d'autre part.

Les élèves effectuent un minimum de 4 unités d'étude par semaine dans leur maison.

Entrevues d'orientation et bulletins

L'année scolaire est organisée en semestres. Un bulletin est délivré à la fin de chaque semestre. Le projet personnel qui apparaît sur le bulletin est fixé à l'occasion d'une entrevue d'orientation entre les parents, l'élève et le tuteur, organisé au début de chaque semestre.

Le bulletin de fin d'année est remis personnellement par le tuteur aux parents et à l'élève.

Le bulletin du premier semestre est envoyé aux parents dans les jours suivant le congé de Carnaval. Un échange portant sur le bulletin a lieu lors de l'entrevue d'orientation au début du deuxième semestre.

Le bulletin n'est pas délivré en cas de factures impayées, de livres empruntés non rendus ou de cadenas non rendus.

Dépenses scolaires

Les parents sont tenus de payer avant le 1 août une participation au fonctionnement des entreprises. L'admission ne devient effective qu'à partir du moment où le forfait est réglé.

Agenda

Les élèves disposent d'un agenda personnel qu'ils sont tenus d'avoir sur eux dans les cours, les entreprises et les études, ainsi que lors du rendez-vous avec leur tuteur. L'agenda est un moyen de communication entre le lycée et les parents. Dans l'agenda, les élèves inscrivent chaque jour les travaux accomplis et à accomplir. Les parents s'engagent à consulter et à signer l'agenda à la fin de chaque semaine.

Dans les entreprises et dans les études, l'élève est tenu de s'adresser aux responsables pour qu'ils certifient sa présence dans l'agenda.

Sont signalées par un tampon « signatures » dans l'agenda les pièces qu'un titulaire souhaite montrer aux parents, priés de les signer.

Le remplacement de l'agenda au cours de l'année coûte 20€.

Fournitures scolaires

Les élèves écrivent sur les feuilles standardisées que l'école leur distribue. Ils en reçoivent 500 au 1er semestre et ont droit à deux fois 500 feuilles supplémentaires qu'ils peuvent retirer au moment venu à la loge.

Affaires personnelles

Les élèves disposent d'armoires individuelles pour ranger leurs affaires personnelles. Ils sont responsables d'en assurer la salubrité. Les élèves vident leurs armoires à la fin de l'année scolaire. Ils ont la possibilité de les fermer au moyen d'un cadenas qui est mis à leur disposition. Le remplacement du cadenas coûte 20€. Seuls sont autorisés les cadenas installés par le lycée.

Les cadenas doivent être rendus à la fin de chaque année scolaire. Le contenu des casiers qui n'auraient pas été vidés le 16 juillet n'est pas conservé. Les élèves ne sont pas autorisés d'échanger leurs casiers.

Les objets trouvés sont conservés à la loge et sont liquidés à chaque congé scolaire.

Le lycée décline toute responsabilité pour tout objet personnel volé, perdu ou abîmé.

Téléphones portables et matériel semblable

L'usage non autorisé de téléphones portables, de consoles de jeux électroniques est interdit dans les salles de classe. L'utilisation de haut-parleurs privés est interdite sur tout le site.

Toute violation de cette consigne peut entraîner une confiscation temporaire du matériel.

Il est interdit de photographier et de filmer sur l'ensemble du site, sans autorisation préalable du directeur.

Détérioration de matériel

Il est interdit aux élèves d'apposer des auto-collants ou de scotcher des affiches dans l'enceinte de l'école. Toute sorte de graffiti, tout endommagement des infrastructures, ainsi que toute détérioration ou perte de matériel appartenant à l'école seront sanctionnés. La détérioration du matériel appartenant à un élève peut également être sanctionnée. Les élèves sont obligés de supporter les frais de remplacement et de réparation. Le lycée se réserve le droit de déposer plainte pour des actes de vandalisme. Toucher aux câblages électriques ou électroniques est formellement interdit et sera sanctionné.

Alimentation

Les élèves bénéficient d'un repas équilibré au restaurant Mélusine à midi et d'une distribution gratuite d'eau pendant toute la journée. L'apport et la consommation de *junk food* (boissons hypersucrées, etc.) sont interdits.

Les élèves de 7e, de 6e et de 5e prennent obligatoirement leurs repas de midi à l'école. Les repas se prennent exclusivement au restaurant du lycée ou au café (occasionnellement). Les élèves ni le personnel n'ont le droit de se faire livrer des plats par des restaurants externes.

Le paiement au restaurant Mélusine se fait uniquement au moyen de la carte élève « myCard » mise gratuitement à disposition des élèves par le lycée. Cette carte est associée à un compte virtuel que les parents s'engagent, par signature obligatoire d'une convention au moment de l'admission, à approvisionner continuellement. Les parents sont priés de le faire par carte de crédit sur le site via www.lem.lu. Les élèves peuvent à titre exceptionnel recharger leur carte à la caisse.

En cas de carte non chargée ou d'oubli de carte :

1. le client a droit au repas qu'il vient de se servir ;

2a. la caissière confisque la carte non chargée, le client recharge sa carte avant la prochaine fois et récupère sa carte à ce moment-là ;

2b. en cas d'oubli, la caissière note le nom du client, celui-ci n'oublie plus sa carte la prochaine fois, et tout rentre dans l'ordre.

Le remplacement d'une carte abîmée ou perdue est payant (5€) et s'effectue au secrétariat.

Tous les utilisateurs de la cantine sont tenus de débarrasser leurs tables.

Les élèves rangent leurs affaires personnelles, notamment leurs sacs et leurs vestes, dans leurs armoires avant de venir au restaurant. Les sacs entreposés sur le sol à l'entrée de la cantine peuvent être confisqués.

Il est formellement interdit de sortir la vaisselle et les couverts du restaurant.

Ordre et propreté

Tous les élèves et tous les adultes sont tenus d'utiliser les poubelles en respectant le triage des déchets et de veiller de manière générale à la propreté des lieux, à l'intérieur du bâtiment tout comme sur tout le site et aux alentours.

Il est formellement interdit de consommer du chewing-gum sur tout le site.

Bibliothèques de classe

Les livres des bibliothèques de classe ne sortent pas des maisons et ne peuvent être empruntés. Les élèves sont responsables de remettre les livres au bon endroit sur les étagères. Tous les utilisateurs sont tenus de veiller à la bonne conservation des livres.

Mesures de sécurité

Il est défendu de courir à l'intérieur du bâtiment.

L'utilisation de skateboards, de rollerblades, de monocycles etc. est interdite sur tout le site, sauf dans le cadre d'activités spécifiques et à condition de porter des vêtements appropriés, un casque, des genouillères, des coudières et des protège-poignets.

L'utilisation des prises électriques à des fins privées est interdite.

Toucher aux câblages électriques ou électroniques est formellement interdit et sera sanctionné.

Le jet de boules de neige est interdit.

Les jeux de balle sont uniquement autorisés sur les terrains de sport.

Visites

Tous les visiteurs du site sont tenus de s'inscrire à la loge.

Tenue vestimentaire

Une tenue vestimentaire décente est exigée. Le masquage total ou partiel du visage est défendu.

Cigarettes

Il est formellement interdit de fumer sur le site. Les personnes majeures n'ont le droit de fumer qu'à proximité du site et seulement aux endroits prévus à cet effet.

Ordinateurs

Tout matériel informatique et notamment l'accès à Internet servent à des fins pédagogiques. Toute utilisation abusive (visites de sites douteux, installation et utilisation de jeux, chat, etc.) est interdite.

Les élèves et le personnel sont tenus de signaler au service technique tout appareil qui ne fonctionne pas correctement.

Alcool et stupéfiants

Toute possession, consommation ou/et trafic de produits illicites et licites (drogues, alcool, etc.) est interdite. L'école se réserve le droit d'exiger des tests de dépistage, d'informer les parents et, le cas échéant, la police ainsi que le service de la Protection de la jeunesse.

Mesures disciplinaires

En cas de violation du présent règlement, mais aussi et en particulier en cas de dérangement, de refus de participer ou de tenir ses engagements, de provocations ou d'incitations au dérangement, d'insultes entre élèves, de non-assistance à personne en danger, de violence, de vol, de faux en signature et de mobbing, le lycée prend des mesures. Outre les mesures disciplinaires prévues par les règlements grand-ducaux en vigueur, le lycée pratique entre autres les mesures spécifiques suivantes :

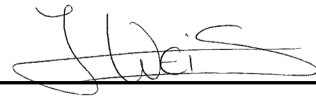
- convocation ou invitation de l'élève et de ses parents, à un entretien avec un membre de la direction,
- convocation de l'élève devant trois membres de l'équipe pédagogique,
- travaux d'utilité publique,
- exclusion des cours avec présence au lycée.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und die verwendete Literatur vollständig aufgeführt sowie Zitate kenntlich gemacht habe. Ich versichere ferner, dass die Arbeit noch nicht zu anderen Prüfungen vorgelegt wurde.“

München, den 13. Juni 2020

Ort, Datum

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Weis', is written over a horizontal line.

Unterschrift