

# Transformative Gewaltprävention

eine Handreichung



Content Note:

In der vorliegenden Handreichung geht es um verschiedene Formen von Diskriminierung und (sexualisierte) Gewalt.

# Inhaltsverzeichnis

## 1. Einleitung

## 2. Gewalt und wie wir damit umgehen (könnten)

### 2.1 Gewaltverständnis

### 2.2 Gesellschaftlicher Umgang mit Gewalt

#### 2.1.1 Strafen

#### 2.1.2 Dulden

### 2.3 Ideen gewaltfreier Umgänge mit Gewalt

## 3. Die Rolle von Trauma in der Gewaltprävention

### 3.1 Trauma als Prozess verstehen

### 3.2 Traumapädagogik und was wir aus ihr lernen (könnten)

## 4. Kritik der pädagogischen Praxis

### 4.1 Strafende Pädagogik

### 4.2 Gewalt in der pädagogischen Arbeit

### 4.3 Fehlende Voraussetzungen für eine gewaltpräventive Haltung

### 4.4 Kritik und Defizite der Präventionsangebote

#### 4.4.1 Gründe für Präventionsangebote

#### in pädagogischen Handlungsfeldern

#### 4.4.2 Hauptkritikpunkte Präventionsangebote

## 5. Transformative Gewaltprävention

### 5.1 Konzept und Ansatz Transformative Gewaltprävention

### 5.2 Erkenntnisse aus dem Projekt

#### 5.2.1 Workshops mit Jugendlichen

#### 5.2.2 Multiplikator\*innen-Seminar

#### 5.2.3 Empowerment Workshop für betroffene Personen

## 6. Grenzen und Ausblick

## Literatur

# 1. Einleitung

Diese Handreichung entstand durch das Projekt „Transformative Gewaltprävention“, das wir 2021 - 2023 durchgeführt haben. Zuerst war lediglich geplant, die Ergebnisse des Praxis-Projekts (ab Kap. 5) schriftlich zu dokumentieren und evaluieren, wobei uns schnell klar war, dass wir auch Verschriftlichen müssen, aus welchen theoretischen Annahmen wir die Praxis-Projekte durchgeführt haben – von wem wir also auch vorher gelernt haben. Diese Handreichung richtet sich an (Sozial-)Pädagog\*innen, die ebenfalls eine emanzipatorische, feministische, linke und herrschaftskritische Haltung haben und nach Umgängen mit Gewalt, Gewaltverhältnissen und Diskriminierung innerhalb von strukturellen Begrenzungen suchen.

**Wie kann ich aus meiner Position Gewalt verhindern? Wie kann ich damit umgehen, wenn sie passiert? Was brauche ich dabei als (Sozial-)Pädagog\*in?**

Wir fokussieren uns in der Handreichung auf pädagogische Handlungsfelder, einerseits weil diese oft Orte der Gewaltprävention sind, andererseits weil wir selbst in diesem Feld verortet sind.

Das Ziel der Handreichung ist es, die Ansätze der Transformativen Gerechtigkeit und Kollektiven Verantwortungsübernahme für die pädagogische Praxis zugänglich zu machen. Wir teilen hier unsere Kritik an den gesellschaftlichen und pädagogischen Umgängen und beschreiben, was es unserer Meinung nach stattdessen bräuchte. Die (vorläufige) Antwort finden wir in dem Konzept der **Transformativen Gewaltprävention**.

Dafür führen wir im ersten Teil (Kapitel 2 bis 4) recht ausführlich in die theoretischen Annahmen ein, aus denen wir gelernt haben. Dazu definieren und kontextualisieren wir zunächst aus unserer Perspektive den Gewaltbegriff und den gesellschaftlichen Umgang damit (Dulden und Strafen). Daraufhin geben wir einen kurzen

Überblick über die Grundideen der **Transformativen Gerechtigkeit (transformative justice)** und **Kollektiven Verantwortungsübernahme (community accountability)**.

Wir beleuchten außerdem, welche Rolle **Trauma** in einem Umgang mit Gewalt spielt und suchen in **traumapädagogischen Prinzipien** handlungspraktische Ansatzpunkte, die zu einer gewaltpräventiven Haltung beitragen.

Im Anschluss widmen wir uns mit einer **Kritik der pädagogischen Praxis** der Ausgangslage, in der wir uns befinden. Wir gehen auf strafende und **gewaltvolle Pädagogik** ein, genauso wie auf die Defizite derzeitiger **Präventionsangebote**.

Die Darstellungen sind nicht allumfassend, sie spiegeln eher für uns relevante Bezugspunkte ab, die für den Ansatz der **Transformativen Gewaltprävention** von Bedeutung sind. Am Ende der Handreichung findet sich weiterführende Literatur, die die theoretischen Grundlagen bei Bedarf vertiefen.

Im zweiten Teil (Kapitel 5) gehen wir auf unsere praktische Umsetzung ein. Mit drei unterschiedlichen Formaten (Schulworkshops mit Jugendlichen, Multiplikator\*innen-Seminar und Empowerment Workshop) haben wir versucht, unsere theoretischen Annahmen in die pädagogische Praxis zu bringen. Wir geben jeweils einen Überblick über unsere Vorgesankten, Inhalte, Methoden und reflektieren unsere Erfahrungen (Kap. Erkenntnisse und Reflexion). Darunter finden sich auch immer mal wieder Selbstreflexionsanstöße für Leser\*innen.

Wir haben uns für entschieden, diese Handreichung zu schreiben, um Pädagog\*innen etwas „an die Hand geben“ zu können, aber auch, um zum theoretischen Diskurs von Prävention in pädagogischen Handlungsfeldern beizutragen.

## 2. Gewalt und wie wir damit umgehen (könnten)

### 2.1 Gewaltverständnis

Bevor wir auf den derzeitigen und möglichen Umgang mit Gewalt eingehen, wollen wir zunächst einmal definieren, was wir unter Gewalt verstehen. Unser Verständnis von Gewalt lehnt sich an soziologische und feministische Definitionen an, in denen Gewalt etwas ist, das in Gesellschaft eingebettet ist - das heißt in Macht- und Unterdrückungsstrukturen, die gesellschaftlich und auch staatlich (re)produziert und legitimiert werden. Gewalt ist in dem Sinne mehr (oder etwas anderes) als „strafbare“ Formen von Gewalt - und mehr als individuell.

Wir folgen zunächst einem offenen Verständnis von Gewalt: **Gewalt ist eine Sprache, die wir alle gelernt haben** (vgl. RESPONS, 2018, S. 35). Wenn wir in einer Gesellschaft aufwachsen, in der Gewalt omnipräsent ist und ein legitimes Mittel, um Macht und Unterdrückung aufrecht zu erhalten, können wir davon ausgehen, dass diese Gewalt **sozialisiert** und **internalisiert** ist.

Strukturelle Diskriminierungsformen wirken entlang historischer Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Sexismus wirkt aufgrund der patriarchalen Vorherrschaft von (cis) Männern gegenüber Frauen und Queers. Rassismus wirkt aufgrund der kolonialen **weißen** Vorherrschaft gegenüber BIPOC. Klassismus wirkt aufgrund der kapitalistischen Ausbeutung von Menschen ohne bzw. mit wenig Kapital usw.

Diese historischen Strukturen wirken sich bis heute auf drei Ebenen aus. Erstens wirken sie in den konkreten zwischenmenschlichen Beziehungen, zweitens in den Institutionen (Gesetze, Schule, Polizei usw.) und manifestieren sich materiell auf struktureller Ebene, z.B. auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt. Mit einer diskriminierten Position geht einher, über weniger Ressourcen und Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe zu verfügen und weniger Sicherheit und Unterstützung zu erfahren.

Zwischenmenschliche Gewalt läuft oftmals (nicht immer) entlang gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Als Beispiel: Eine Frau ist betroffen von häuslicher und sexualisierter Gewalt ihres Ehemannes (zwischenmenschlich) und aufgrund struktureller Ungleichheiten finanziell abhängig von ihm. Es ist ihr kaum möglich, die Gewaltbeziehung zu verlassen. Ist diese Frau nicht **weiß**, erfährt sie mit hoher Wahrscheinlichkeit bei Institutionen (Polizei, Frauenhaus) weniger Unterstützung und Sicherheit und, wo sie eigentlich Schutz sucht, zusätzlich Formen von Rassismus, also weitere Gewalt. Die Verschränkung von verschiedenen Diskriminierungserfahrungen und damit von mehreren Risiken, Gewalt zu erfahren, nennt sich Intersektionalität.

Nicht immer verläuft zwischenmenschliche Gewalt entlang von gesellschaftlichen Machtachsen. Jede Person kann verbale, physische, psychische Gewalt anwenden, um andere Menschen zu verletzen, Kontrolle auszuüben oder eigene Interessen durchzusetzen (vgl. RESPONS, 2018, S. 35). Hier spielen drei Aspekte eine Rolle:

- 1 Machtverhältnisse sind internalisiert. Zum Beispiel können auch in queeren Beziehungen patriarchale Muster und Vorstellungen von „romantischen“ Beziehungen vorherrschen, die auf Besitzansprüchen und Kontrolle basieren.
- 2 Im sozialen Konkurrenzkampf um Macht und Anerkennung können alle Personen versuchen, ihre soziale Stellung mit Gewalt aufrecht zu erhalten oder zu verbessern; unterdrückerische Mechanismen werden dafür als geeignete Werkzeuge angeeignet.

**3** Eigene Gewalterfahrungen können zu Gewaltausübung führen. Eine Person, die von Gewalt betroffen ist oder war, kann versuchen, eigene Gewalterfahrungen, Ohnmacht und Kontrollverlust durch Machtausübung und Kontrolle zu bewältigen.

Zunächst halten wir fest, dass wir Gewalt als etwas Soziales verstehen, also Verhaltensweisen und -mustern, die in menschliche Interaktion, gesellschaftliche und staatliche Strukturen eingebettet sind und etwas Kulturelles, was durch verschiedene Praxen (Sprache, Medien...) permanent reproduziert wird.

Hier entsteht eine zentrale Abgrenzung, dass wir Gewalt nicht als **natürliche Neigung** von Menschen betrachten, die unterdrückt oder diszipliniert werden muss, wie es die längste Zeit verbreitet war und auch heute teilweise noch ist. Ebenso grenzen wir uns von einem **individualisierten** Gewaltverständnis ab, das davon ausgeht, dass Gewalt allein im Individuum entsteht. Gewalt ist erlernt, zirkuliert und steht in einem ständigen Wechselverhältnis mit gesellschaftlichen Strukturen. Sie ist im hohen Maße abhängig von den gesellschaftlichen und historischen Bedingungen, in denen sie eingebettet ist.

Wie eine Gesellschaft Gewalt versteht und einordnet, hängt im höchsten Maße von historischen Entwicklungen ab. Der historische Kontext von gesellschaftlichen Gewaltverständnissen und ihrer Veränderbarkeit zeigen einige Beispiele:

- Vergewaltigung in der Ehe war bis 1997 in Deutschland straffrei. Erst in einem feministisch erkämpften Diskurs veränderte sich das gesellschaftliche Klima, Vergewaltigung in der Ehe als Gewalt anzuerkennen.
- Körperliche Gewalt in der Erziehung war bis 2000 in Deutschland nicht ausdrücklich verboten.
- Bis 2016 war es nach geltendem Recht in Deutschland notwendig, sich körperlich gegen eine Vergewaltigung zu wehren; andernfalls war sie nicht strafbar.

Die Beispiele machen deutlich, dass ein Gewaltverständnis sich gesellschaftlich verändern kann und auch ein Ergebnis von Kämpfen ist. Wir brauchen dementsprechend eine Definition von Gewalt, die diese historischen Veränderbarkeit mit einschließt.

## 2.2 Gesellschaftlicher Umgang mit Gewalt

Einem eben skizzierten, historischen und gesellschaftlich eingebetteten Gewaltverständnis stehen im Strafgesetzbuch geregelte Straftatbestände gegenüber. Diese geben einen gesellschaftlichen Umgang mit zwischenmenschlicher Gewalt vor und scheinen dabei zeitlos und universal. Vielen Menschen ist die Veränderbarkeit von einem Gewaltverständnis dadurch nicht bewusst. Wir wollen uns mit der Frage beschäftigen, wie ein üblicher gesellschaftlicher Umgang mit Gewalt aussieht.

### 2.2.1 Strafen

Naheliegender ist: Wer **Straftaten** begeht, wird bestraft. Das ist so ein selbstverständlicher Teil unserer Gesellschaft, dass die Wenigsten **die Idee des Strafens als solche** in Frage stellen.

Wir wollen nicht tiefergehend über das Strafsystem, seine Funktionen und Logiken sprechen, sondern uns darauf konzentrieren, welche gesellschaftliche Relevanz eine **Praxis des Strafens** auch außerhalb des Strafsystems entwickelt.

Die Idee des Strafens ist nämlich nicht nur Teil des Straf(rechts)systems, sondern auch anderer gesellschaftlicher Institutionen. In der Erziehung wird Strafe angewandt, um erneute „Regelverstöße“ zu verhindern bzw. eine Verhaltensveränderung zu bewirken.

Sanktionen und Formen von Strafen lassen sich in verschiedenen Institutionen, wie Schule, Einrichtungen der Jugendhilfe, Werkstätten für behinderte Menschen, Jobcenter, soziale und kirchliche Einrichtungen, Arbeitsplatz etc. finden. In Form von Freiheitseinschränkungen, materiellen, körperlichen oder psychischen Strafen oder sozialer Isolation wirken strafenden Praxen auch in diesen Institutionen, sowie in Familien, Beziehungen, Freund\*innschaften.

Das Strafen soll per Definition Leid erzeugen. Es stellt eine absichtliche Handlung dar, die darauf abzielt, Schmerz, Leid, Scham, Schuldgefühle und andere unangenehme Erfahrungen zu verursachen. Egal unter welcher „Begründung“ oder mit welchem Zweck gestraft wird, soll die Strafe ein unangenehmes Gefühl erzeugen, das der\*die Bestrafte nicht fühlen möchte.

Wenn vielmehr aus der Perspektive der Wirkung als aus der Absicht heraus gefragt wird, ist die Gewaltförmigkeit dieser Praxen offensichtlich. Fragt man die bestrafte Person, ist die Strafe eine Leidzufügung durch andere Menschen, die in der Situation über mehr Macht verfügen. Aber auch auf Nicht-Bestrafte, die eine Strafe beobachten, wirkt die Strafe durch Erzeugung von Angst. Damit ist der „abschreckende“ Charakter von Strafe angesprochen, was in der Straftheorie unter dem Namen „negative Generalprävention“ geführt wird.

### **Strafe ist Gewalt.**

Der Einsatz von Zwang – dem Gegenteil von Freiwilligkeit – ist ein charakteristisches Merkmal von Gewalt und Strafe. Zwang findet sich auch in gesellschaftlichen Institutionen wieder (z.B. Zwang zur Nahrungsaufnahme in sozialpädagogischen Einrichtungen oder Kliniken, Schlafzwang im Kindergarten usw.) Auch der Freiheitsentzug findet sich nicht nur im Strafvollzug, sondern z.B. im altbekannten „Hausarrest“.

Eine weitere Absicht der Strafe ist die Stigmatisierung, bzw. die Bestraften mit einer „Schande“ zu versehen. Dabei erzeugt Strafe nicht nur „so-

ziale Angst“ bei den (potenziell) zu Bestrafenden, sondern auch „sozialen Stolz“ (vgl. Bernfeld in: Richter, 2018, S. 35) bei den Strafenden und denjenigen, die sich auf „der guten Seite“ wägen. Diese Zweiseitigkeit der Strafe erzeugt eine strukturierende Trennung der Gesellschaft in zwei Klassen („die Guten und die Bösen“). Die Seite der Selbstvergewisserung „der Guten“ ist eine notwendige Bedingung dafür, dass Strafen gesellschaftlich akzeptiert wird (vgl. ebd.).

Eine weitere Absicht und zugleich Folge von Strafen ist die soziale Ausgrenzung. Oftmals wird diese mit dem Schutz der Anderen vor der gewaltausübenden Person begründet. Menschen sind soziale Wesen und soziale Ausgrenzung oder Isolation führt zu einer existentiellen Bedrohung. Die Angst vor sozialer Ausgrenzung ist ein wirkmächtiges Phänomen, das Menschen dazu veranlasst, sich teilweise auch an toxische Bedingungen innerhalb ihres sozialen Umfeldes anzupassen oder Gewalt auszuhalten.

Bereits in der (frühen) Kindheit erfahren die allermeisten Menschen Formen von „Strafen“ in der Erziehung, also Formen von Gewalt. In einer frühen Phase der Sozialisierung wird die Existenz der Strafe nicht in Frage gestellt, sondern sie muss, weil die Kinder den Strafenden mehr oder weniger schutzlos ausgeliefert sind, als Selbstverständlichkeit angenommen werden.

Lerntheoretisch betrachtet zeigt Strafe als Erziehungsmittel allerdings keine Wirkung. Es unterdrückt zwar (kurzfristig und nur unter Beobachtung) das zu bestrafende Verhalten, bringt aber keine grundsätzliche Verhaltensveränderung hervor. Für diese bräuchte es Autonomie, Eigenmotivation und Kreativität, die in Situationen der Strafe vollkommen behindert wird.

Entwicklungspsychologisch wurde nachgewiesen, dass Strafe einer positiven Entwicklung, wie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, entgegensteht. Vielmehr führt die Erfahrung von Strafe zu einer defensiven Adaption von Verhaltensmustern, die „erwünscht“ sind, während die erlebte Gewalt und das erlebte Unrecht unterdrückt wird. Werden die Verletzungen nicht

ernst genommen und integriert, kann im verletzten Mensch ein Wunsch nach Rache entstehen, was eher zu Gewaltverhalten statt zu einer moralischen Orientierung führen kann (vgl. Richter, 2018, S. 55 ff.).

Ein Effekt des Strafens von traumatisierten Menschen kann sein, dass die Strafe Erinnerungen an traumatische Erlebnisse auslöst und die psychischen Folgen verschlimmert (vgl. Steinlin 2019)

Letztlich braucht Strafe auch Strafende, die von den Bestraften (und ggf. Anderen) gleichermaßen als Ursache ihres Leids oder ihrer Angst wahrgenommen werden aber (paradoxe Weise) auch als Vorbild. Das strafende Verhalten wird auf beiden Ebenen internalisiert. Ein Kind sieht beispielsweise das Elternteil das Geschwisterkind bestrafen. Es lernt nicht nur das „Fehlverhalten“ zu unterdrücken, aus Angst davor, selbst bestraft zu werden, sondern lernt am Vorbild der Eltern, dass Strafe angemessen ist und übernimmt deren Begründungsmuster.

Obwohl Strafe empirisch weder den gewünschten Abschreckungscharakter hat, noch Rückfallquoten verringert oder zu einer Rehabilitation der Bestraften beiträgt, wirkt „Strafe als Antwort auf Gewalt“ gesellschaftlich alternativlos.

## 2.2.2 Dulden

In der Strafrechtslogik wird das subjektive Empfinden der von der ursprünglichen Gewalt betroffenen Personen in den Hintergrund gestellt. Die Strafrechtslogik verfolgt staatliche Kontroll- und Strafinteressen, die bestimmte Formen von Gewalt unberücksichtigt lässt oder die Täter\*innen strukturell schützt. Grund dafür sind die darunterliegenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Das Strafrechtssystem hat eine herrschafts-stabilisierende Funktion: Es erhält eine bestimmte Ordnung aufrecht, in der bestimmte Personen(gruppen) marginalisiert sind.

Gewalt, die innerhalb dieser Gewalt-, Macht- und Herrschaftsverhältnisse passiert, in die wir eingebunden sind, wird normalisiert und teilweise

sogar gesellschaftlich legitimiert. Zum Beispiel wird Gewalt an obdachlosen Menschen (von einer klassistischen Gesellschaft) ignoriert. Rassistische Polizeikontrollen und -gewalt, werden (in einer **weißen** Dominanzgesellschaft) breit akzeptiert. Personen, die sexualisierte Gewalt erfahren, wird (in einer patriarchalen Gesellschaft) typischerweise die (Mit-)Schuld gegeben (so genanntes Victim Blaming). Es wird geduldet, weggesehen oder eben legitimiert, in dem die betroffenen Personen für die Gewalterfahrung verantwortlich gemacht werden („selbst schuld, wenn er auf der Straße lebt“, „irgendeinen Grund muss es ja gegeben haben, wenn die Polizei da kontrolliert“, „hätte sie sich mal nicht so angezogen“...).

Das Auflehnen gegen Gewalt, das Sich-Wehren bzw. eine Selbstverteidigung dieser normalisierten Gewalt wird hingegen delegitimiert (vgl. Dorlin, 2020), als unverhältnismäßig, ungerechtfertigt oder „hysterisch“ abgewertet. Kein historischer Kampf gegen Unterdrückungsverhältnisse wurde jemals ohne Widerstand von den Unterdrückter\*innen geführt. Das Einfordern eigener Rechte von marginalisierten Gruppen hat oftmals erneute Formen von Gewalt zur Folge.

Diese Tendenz der unterschiedlichen Bewertung „legitimer“ und „illegitimer“ Machtausübung und Gewalt zeigt sich aber auch schon im alltäglichen Miteinander: Alltagsrassismus und -sexismus ist allgegenwärtig. Wird er als solcher benannt, greifen Abwehrmechanismen bei den diskriminierenden Personen und die betroffene Person wird als „überempfindlich“ abgewertet oder angegriffen. Die Benennung der diskriminierenden Normalzustände löst eine Irritation bei den Personen aus, die von diesen Normalzuständen täglich profitieren und sich der Wirkung ihrer diskriminierenden Haltung oft nicht einmal wirklich bewusst sind.

Wir alle sind geprägt von gesellschaftlichem „Victim Blaming“ und anderen Mythen, die die Sichtweise auf Gewalt stark verzerren. Dabei unterscheidet die **Erfahrung** von Diskriminierung oder Gewalt oft darüber, ob ein Bewusstsein entwickelt wird, oder nicht. Menschen, die bestimmte Diskriminierung und Gewalt nicht erleben, ver-

schließen sich häufig, betroffenen Perspektiven zuzuhören und zu glauben. Was sie selbst nicht erleben, können sie nicht für wahr halten. Das führt zu einer Ignoranz gegen alle Formen von Gewalt, die sie zwar tagtäglich umgeben (oder selbst ausüben), aber durch ignorieren oder verleugnen besser in das unreflektierte „gute“ Selbstbild integrieren können, als durch deren Anerkennung und Verantwortungsübernahme.

Die Eingangs formulierte Aussage „Gewalt ist eine Sprache, die wir alle gelernt haben“ bekommt dadurch eine weitere Bedeutung: Gewalt ist ein selbstverständlicher Teil unserer sozialen Erfahrung und bleibt oftmals **unproblematisiert**. Wehren sich betroffene Personen gegen Gewalt, indem sie die Gewaltverhältnisse benennen und problematisieren, führt es häufig zu erneuter oder verstärkter Gewalt. In dieser Selbstverständlichkeit (und mit dieser Angst) wachsen insbesondere marginalisierte Menschen auf und lernen, die Gewalt auszuhalten und ihre Erfahrungen zu verschweigen.

In diesen Ausführungen soll deutlich werden, dass ein großer Anteil des gesellschaftlichen Umgangs mit Gewalt das **Dulden** ist. Das **Dulden von Gewalt verstärkt Gewalt**. Indem die Gewalt geduldet wird, wird ihre Fortsetzung ermöglicht. Diese passive Beteiligung wird oftmals mit einer „außenstehenden Position“ begründet (und wir werden später darauf zurückkommen, warum dieses Verständnis einer „außenstehenden ‚neutralen‘ Position“ für die betroffene Person so fatale Folgen hat).

Vertraut ist vielleicht die Idee der „unterlassenen Hilfeleistung“, die jedoch bei öffentlicher Diskriminierung oder Beziehungsgewalt kaum Anwendung findet. Selten hinterfragen Personen ihre eigene Rolle, wenn es um die Gewalt gegen andere Menschen geht; inwiefern sie daran beteiligt sind, die Zustände aufrecht zu erhalten oder zu verschlimmern – oder ob es gegebenenfalls sogar in ihrer Macht ist, die Zustände zu verändern und für betroffene Personen zu verbessern.

Das gesellschaftliche Dulden von Gewalt führt zu einer Verstärkung von einer Gewaltkultur wie **Rape Culture** oder Rassismus. Eine vermeintliche Trennung von „Privatem“ und „Öffentlichen“ macht die Intervention in solche Gewaltsysteme, die sich in konkreten Beziehungen oder Alltagserfahrungen materialisiert, schwierig.

Letztlich ist das Dulden Täter\*innenschutz oder eine Unterstützung der „Täter-Opfer-Umkehr“ (Victim Blaming), in dem (unbeabsichtigt oder für eigene Vorteilen) die gewaltausübenden Personen nicht mit ihrem Gewaltverhalten konfrontiert werden. Es wird keine Verantwortung übernommen, um die Gewalt zu beenden.

Bis zu diesem Punkt können wir feststellen, dass der gesellschaftliche Umgang mit Gewalt entweder selbst gewaltvoll ist (Strafen) oder die Gewalt aufrecht erhält (Dulden). Dieser Umgang verstetigt gesellschaftliche **Gewaltkreisläufe**, anstatt sie nachhaltig aufzubrechen.

## 2.3 Ideen gewaltfreier Umgänge mit Gewalt

Wenn Dulden Gewalt verstärkt und Strafen Gewalt nicht beenden kann, weil es selbst gewaltförmig ist, stellt sich die Frage: was dann?!

Auf der Suche nach gewaltfreie(re)n Umgängen mit Gewalt, die Gewaltkreisläufe unterbrechen, haben wir insbesondere von feministischen und antirassistischen bzw. abolitionistischen Kämpfen gelernt. Darunter fallen auch deutschsprachige feministische Analysen und Werkzeuge, die im Kontext der 1980er Jahre in der BRD entstanden sind, zu einer Zeit, in der Vergewaltigung in der Ehe nicht strafbar war. Konzepte wie **Definitionsmacht** und **Parteilichkeit** sind durch feministische Kämpfe auch in das Selbstverständnis von Beratungsstellen und Frauenhäusern eingeflossen, die eine Grundlage der Arbeit mit betroffenen Personen von häuslicher und sexualisierter Gewalt bieten. Sie fließen in unsere Haltung mit ein.

## **Transformative Justice und Community Accountability (TJ/CA)**

Im Folgenden wollen wir uns jedoch besonders auf Ideen und Konzepte der **Transformativen Gerechtigkeit** und **gemeinschaftlichen/kollektiven Verantwortungsübernahme** konzentrieren, die unserer Meinung nach eine weitreichende Analyse von der Verschränkung gesellschaftlicher Unterdrückungsstrukturen und zwischenmenschlicher Gewalt bieten, sowie Ansatzpunkte der praktischen und politischen Veränderung.

Aus den Erfahrungen rassistischer Polizeigewalt und dem massiven Ausbau des „Prison Industrial Complex“ (Angela Davis) in den USA seit den 90er Jahren haben sich verschiedene (überwiegend BIPOC und queere) Social Justice Aktivist\*innen die Frage gestellt, wie sie auf stattfindende zwischenmenschliche, insbesondere häusliche und sexualisierte Gewalt innerhalb ihrer Communities reagieren können, ohne auf staatliche Institutionen wie Polizei und Gefängnis zurückzugreifen, durch die sie weitere Gewalt erleben.

Die Idee der Transformativen Gerechtigkeit ist, dass Gerechtigkeit (noch) nicht existiert in einem System, das von verschiedenen Herrschaftsstrukturen durchdrungen ist – und dementsprechend in einem gesellschaftlichen Transformationsprozess erst hergestellt werden muss.

### **Transformative Gerechtigkeit hat eine Abolitionistische Fundierung.**

Abolitionismus ist der Begriff für eine politische und theoretische Strömung, die die (sukzessive) Abschaffung von strafenden, einsperrenden und gewaltvollen staatlichen Institutionen fordert und hat seinen Ursprung in der Anti-Sklaverei Bewegung.

Der Abolitionismus analysiert Institutionen wie Polizei, Nationalgrenzen, Staaten und Gefängnisse und deren Praxen in einem kolonial-rassistischen System und ihren Kontinuitäten in die Gegenwart.

Aus dieser Analyse und der Notwendigkeit nach alternativen Umgangsformen mit Gewalt entstanden jene Antworten auf Gewalt abseits der Polizei, die nun in einem breiten und internationalen Diskurs unter dem Namen „Transformative Gerechtigkeit“ weiterentwickelt werden. Wichtig ist hierbei, dass es global auch andere Ansätze gibt, die sich mit ähnlichen Fragestellungen und Visionen beschäftigen, die andere Begriffe verwenden.

Die gemeinsame Basis dieser Ansätze ist ein selbstorganisierter, community-basierter und nicht staatlich strukturierter Prozess zur Unterstützung von gewaltbetroffenen Personen und zur Prävention zukünftiger Gewalt abseits staatlicher strafender Institutionen. „Es geht darum, dass gewaltausübende Personen sowie deren Umfeld und Communities lernen sollen, Verantwortung für die ausgeübte Gewalt zu übernehmen“ (Transformative Justice Kollektiv Berlin, in CARA, 2014, S. 5f.).

Die vielzählige Literatur zu TJ/CA unterstreicht, dass Gewalt immer eine (soziale) Handlung ist und nicht eine Identität; auch wenn Gewalthandlungen die Identität von Menschen prägen können. Der Ansatz geht radikal davon aus, dass Menschen sich verändern können und dass dieses Menschenbild von einer Community geteilt werden muss, die Community Accountability Prozesse ausprobieren.

# Community Accountability

Das Schaubild von CARA (Community Against Rape and Abuse) macht die vier Dimensionen, auf denen Community Accountability immer gleichzeitig stattfindet, übersichtlich:



**Aus dem Vorwort der Übersetzung des Transformative Justice Collectives Berlin der Broschüre „Das Risiko wagen“ wird CA folgendermaßen beschrieben:**

„Community Accountability bemüht sich dabei, Gewalt nicht mit Hilfe einer dualistischen, juristischen und moralischen Vorstellung von ‘Täter- und Opferrollen’ zu betrachten, sondern sie auch als ein intersektionales und komplexes System von Privilegierungen und Unterdrückungen zu begreifen. Individuelle Gewalthandlungen nutzen häufig strukturelle und institutionelle Gewalt und haben unterschiedliche Auswirkungen auf Individuen. Gewalt wird als sozial erlernte Verhaltensweise betrachtet und damit nicht als Resultat einer „kranken“, „verrückten“ oder „schlechten“ Person angesehen. Dies stellt uns vor die Herausforderung, sich damit zu konfrontieren, dass wir alle die Fähigkeit dazu haben, Gewalt in verschiedenen Kontexten auszuüben und von

verschiedenen Unterdrückungssystemen zu profitieren. Es ist daher wichtig, einen verantwortungsvollen Umgang mit Gewalt zu lernen, um zwischenmenschliche Beziehungen verändern zu können. Der Ansatz von Community Accountability ist nicht nur der Transformation gewaltvollen Verhaltens einzelner Menschen verpflichtet, sondern strebt eine Veränderung des gesamten Umfeldes und der jeweiligen Communities an. Dabei liegt die Priorität auf dem Wohlergehen und dem Empowerment der Betroffenen als Basis für eine breit angelegte soziale Transformation, hin zu sozialer Gerechtigkeit.“ (Transformative Justice Kollektiv Berlin, in CARA, 2014, S. 5f.).

In einer anderen Perspektive geht es auch darum, sich als Umfeld Konflikte wieder anzueignen, die der moderne strafende Staat den Menschen entzieht (Malzahn) oder auch: Es geht darum, als Menschen und in Beziehungen die Fähigkeiten zu entwickeln, in einer anderen Art mit Gewalt umgehen zu können. Auch mit dem Ziel, (trans-generationale) Gewaltkreisläufe zu brechen, Gewalt damit zu vermindern und langfristig zu verhindern.

**Hier wird deutlich, dass Transformative Gerechtigkeit immer auch Transformative Gewaltprävention ist. Mit der vorliegenden Broschüre wollen wir auf die präventiven Aspekte auf Grundlage der Transformativen Gerechtigkeit hinarbeiten und sie auch für die pädagogische Praxis zugänglich machen.**

Die Auseinandersetzung mit Transformativer Gerechtigkeit und Community Accountability erfordert ein teilweise radikales Umdenken gesellschaftlicher Selbstverständlichkeiten. Wir empfehlen daher, sich eingehender mit den Konzepten zu beschäftigen; dieser kurze Einblick in die Ansätze kann nur ein Initialmoment sein.

In der Praxis wird TJ/CA oft als Wohlfühl-Ansatz missverstanden. Nicht selten wird argumentiert, dass die Ansätze neue Formen des Täter\*innenschutzes darstellen und Ansätze ohne Strafen keine Gerechtigkeit für betroffene Personen bieten. Deswegen wollen wir im Folgenden genauer auf die Unterscheidung zwischen Strafe und Konsequenz eingehen. Letztere ist ein essentieller Bestandteil der Community Accountability.

# Differenzierung Strafe und Konsequenz

## Gemeinsamkeiten von Strafen und Konsequenzen

- Es existiert ein soziales Werte- und Regelsystem, auf dessen Verletzung mit Strafe oder Konsequenz reagiert wird
- Die Strafe oder Konsequenz wird von Personen in einer machtvoll(er)en Position durchgesetzt
- Strafen und Konsequenzen sollen zu einer Verhaltensveränderung führen. Bei der Strafe ist das empirisch jedoch selten wirksam (s.o. Kap. 2.2.1)

---

## Strafe

- ist per Definition ungewollt
- steht nicht unmittelbar im Verhältnis zu Verletzung oder dem Schaden
- soll der gewaltausübenden Person Leid zufügen
- die Bedürfnisse der betroffenen Person sind zweitrangig
- eine Strafe lässt sich „aussitzen“, ertragen etc. ohne, dass eine Veränderung der eigenen Überzeugungen stattfinden muss

---

## Konsequenz

- kann von der gewaltausübenden Person selbst gewollt sein (sich z.B. selbst von Orten fernhalten, um bei der betroffenen Person keine Angst auszulösen etc.)
- sollte unmittelbar im Verhältnis mit der Verletzung oder dem Schaden stehen
- soll der gewaltausübenden Person Verantwortung für ihr Verhalten aufzeigen
- die konkreten Bedürfnisse der betroffenen Person haben Priorität im Finden einer entsprechenden Konsequenz (soll der betroffenen Person z.B. Sicherheit ermöglichen)
- die Konsequenz passt sich den Veränderungen im Verhalten und der Überzeugungen der gewaltausübenden Person an

Selbstverständlich ist eine klare Trennung in der Theorie nicht eindeutig möglich, auch weil Strafe in der Theorie eine Vielzahl von unterschiedlichen Funktionen erfüllen soll. In der Praxis ist die Unterscheidung für beteiligte Personen oftmals noch weniger nachvollziehbar. Vielmehr geht es uns an der Stelle darum, eine analytische Trennung vorzunehmen und Hinweise zu geben, an welchen Annahmen sich auch eine pädagogische Praxis ausrichten kann.

#### **Sinnvoll sind Konsequenzen, die**

- in Beziehung zum negativen Verhalten stehen,
- die aus der Gewaltausübung entstandenen Bedürfnisse berücksichtigen und
- die geschädigten Beziehungen im Umfeld miteinbeziehen.

Anders formuliert können Konsequenzen, die mit dem Fehlverhalten nichts oder wenig zu tun haben, die Bedürfnisse nicht berücksichtigen oder die geschädigten Beziehungen im Umfeld nicht beachten, hingegen die soziale Situation zusätzlich belasten, die Verletzungen vertiefen und Frust und Enttäuschung auf allen Seiten verstärken.

Wir sollten uns also immer fragen:

- Dient die Konsequenz unmittelbar dem Wohl der betroffenen Person und bei der Beseitigung von verursachten Schäden im Umfeld?
- Könnte die betroffene Person selbst zu dem Entschluss gekommen sein, dass diese Konsequenz notwendig ist?

Dient die Konsequenz dazu, dass die gewaltausübende Person eine Einsicht in das Verhalten oder die verhaltenssteuernden Überzeugungen bekommt und was sie daran ändern sollte, um keine weiteren seelischen und körperlichen Verletzungen und materiellen Schäden anzurichten?

### 3. Die Rolle von Trauma in der Gewaltprävention

Trauma(forschung) informiert uns darüber, wie Gewalt wirkt, was sie in Menschen bewirkt und hinterlässt. Daraus lassen sich umgekehrt Schlüsse ziehen, wie ein Umgang mit Gewalt aussehen muss, der Traumatisierungen nicht nur nicht verschlimmert, sondern sogar ein Stück weit zu einer besseren Bewältigung beiträgt. Für die Gewaltprävention ist die Trauma-Informiertheit ebenso wichtig, weil sie dadurch anerkennt, dass es kein „vor“ der Gewalt geben kann, sondern auch um der Prävention Willen die in der Vergangenheit erlebte Gewalt integrieren muss.

Wir beschreiben im folgenden Kapitel, was uns die Perspektive der sequenziellen Traumatisierung für die Gewaltprävention lehrt und welche Ansatzpunkte einer konkreten traumapädagogischen Praxis wir finden.

#### 3.1 Trauma als Prozess verstehen

Trauma wird häufig als ein (singuläres) belastendes Ereignis verstanden, das, wenn nicht angemessen verarbeitet, eine Vielzahl von emotionalen und psychischen Folgen haben kann, die als „Symptome“ auftreten.

Im ICD, dem **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems** und wichtigsten weltweit anerkannte Klassifikationssystem für medizinische Diagnosen, wird Trauma insbesondere bei der Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) und inzwischen auch mit der komplexen PTBS klassifiziert.

Die komplexe PTBS wird hauptsächlich durch zwischenmenschliche Gewalt verursacht. Durch ständige Traumatisierungen, insbesondere auch in der Kindheit, wird die Bindungs-, emotionale und teilweise kognitive Entwicklung nachhaltig geschädigt.

Die Perspektive vom Einzelereignis zur komplexeren Ursache hat sich also im Laufe der Zeit

erweitert. Dennoch wird in der klassischen psychologischen Perspektive die gesellschaftliche Dimension dieser ursächlichen Gewalt bislang nicht ausreichend thematisiert.

Die **Theorie der sequentiellen Traumatisierung** weist uns nun auf einen wesentlichen Punkt hin: Die (sozialen) Bedingungen vor – während und nach dem Erleben von Gewalt spielen eine erhebliche Rolle dabei, wie die traumatisierenden Erfahrungen integriert werden können. Sind die sozialen Bedingungen vor der Gewalterfahrung bspw. geprägt durch unsichere Bindungen, erhöht sich das Risiko, dass die Erfahrung für die betroffene Person gravierendere Folgen hat. Sind die sozialen Bedingungen nach der Gewalterfahrung geprägt von Ignoranz, Verleugnung und „Silencing“, also dem Still-Stellen einer betroffenen Person, ist das Risiko, die Gewalterfahrung nicht angemessen verarbeiten zu können, deutlich erhöht.

**Menschen im Umfeld, die die unmittelbare Gewalt nicht ausgeübt haben, tragen maßgeblich dazu bei, ob die Bewältigung der Gewalterfahrung gelingt oder nicht.**

Hinzu kommt eine strukturelle Dimension, die aufzeigt, dass die Ressourcen und Zugänge zur Bewältigung ungleich verteilt sind und insbesondere mehrfach marginalisierten Personen im Vergleich zu privilegierten Personen öfter verwehrt bleiben.

Hier zeigt sich erneut, dass Gewalt als soziale Tatsache verstanden werden muss und nicht als Ereignis, das ausschließlich einzelne beteiligte Personen betrifft. In diesem Sinne gibt es keine „Unbeteiligten“.

Die Perspektive greift auch eine Unabhängigkeitsthese an, wirft uns auf unsere gegenseitigen Abhängigkeiten als Menschen zurück und ruft auf, die eigene Verantwortung in jeder sozialen Lage zu erkennen.

Das Gute ist: wenn wir Trauma als Prozess (sequenziell) betrachten, sind die Interventionsmöglichkeiten vielfältiger als bei einem Verständnis von Trauma als singuläres Ereignis. Die stattfindende Gewalt kann vielleicht (noch) nicht verhindert werden; aber wir können an den sozialen Bedingungen arbeiten, in die Gewalterfahrungen immer eingebettet sind.

Die Rolle des Umfeldes ist zentral. In klassischen Präventionsangeboten kommt sie jedoch viel zu kurz. Wie das Umfeld in der konkreten Präventionspraxis thematisiert werden kann, besprechen wir ab Kap. 5.

## 3.2 Traumapädagogik und was wir aus ihr lernen (könnten)

Was der Traumapädagogik und Traumatherapie gemeinsam ist, dass sie wie Menschen dabei unterstützt, mit den Auswirkungen von Trauma umzugehen und aus sich selbst heraus zu lernen. Die **Traumapädagogik** unterscheidet sich von der Traumatherapie, weil sie die **Bewältigung des Alltags** in den Blick nimmt und nicht die konkrete (und sehr unterschiedliche) Aufarbeitung der traumatischen Erlebnisse.

Für eine traumapädagogische Begleitung ist es wesentlich, ein anderes Verständnis für das Verhalten von betroffenen Kindern/Jugendlichen und ihre Bedürfnisse im Alltag zu entwickeln. Voraussetzung ist ein breites traumatologisches Wissen und entsprechende pädagogische Kompetenzen. „Zugrunde liegt die Annahme, dass insbesondere frühe Vernachlässigungs-, Misshandlungs- und Missbrauchserfahrungen durch enge Bezugspersonen die Entwicklung von vertrauensvollen und sicheren Bindungen in gravierender Weise beeinträchtigen“ (Schmid, 2019), was auch die komplexe PTBS anspricht.

Im Folgenden sollen Prinzipien der Traumapädagogik vorgestellt werden, an denen sich Pädagog\*innen in ihrer Arbeit orientieren können. Die Prinzipien wurden für die Zielgruppe von traumatisierten Kindern und Jugendlichen entwickelt, sind aber anwendbar auf jegliche Zielgruppen der pädagogischen Arbeit.

### 1. Korrigierende Beziehungserfahrungen

Das wichtigste Prinzip der Traumapädagogik liegt in der Möglichkeit, **korrigierende Beziehungserfahrungen** zu ermöglichen. Indem Menschen in einem sicheren Umfeld Unterstützung und Verständnis erfahren, können sie lernen, schädliche Beziehungsmuster zu durchbrechen und gesündere Bindungsmuster zu entwickeln.

Ziel ist es, Resilienz und Selbstbestimmung zu stärken, gesunde Bindungen zu erleben und eine positive (selbststärkende) Veränderung im Verhalten, Denken und Fühlen einer Person zu bewirken. Korrigierende Beziehungserfahrungen können also eine heilende und transformative Wirkung entfalten.

Merkmale korrigierender Beziehungserfahrungen sind:

- Sicherheit und Vertrauen
- Akzeptanz und Empathie
- Unterstützung und Validierung von Emotionen
- Konsistenz und Verlässlichkeit
- Förderung von Autonomie
- Förderung von Selbstwertgefühl

Korrigierende Beziehungserfahrungen spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Heilung, Wachstum und Veränderung bei Menschen, die traumatische Erfahrungen gemacht haben.

## 2. Die „guten Gründe“

Menschen handeln aus „**guten Gründen**“ (Holzkamp). Diese beziehen sich auf die subjektiven und sozial vermittelten Motivationen, die Menschen dazu bringen, bestimmte Handlungen auszuführen. Diese Gründe können von sozialen Normen, kulturellen Einflüssen, individuellen Erfahrungen, Emotionen und anderen Faktoren beeinflusst werden, unter anderem auch von traumatischen Erlebnissen.

Die „guten Gründe“ sind nicht als normative Bewertung gedacht, sondern vielmehr als Beobachtungskategorie: Was veranlasst Menschen dazu, auf eine bestimmte Art und Weise zu denken, zu handeln oder zu fühlen? Sie sind eng mit dem sozialen Kontext und den darin gemachten Beziehungserfahrungen verbunden. Aus den konkreten sozialen Kontexten heraus ist es nachvollziehbar, dass Menschen bestimmte Überzeugungen als selbstverständlich oder sinnvoll wahrnehmen, auch wenn diese Überzeugungen nicht zwangsläufig ethisch „gut“ sind.

Wenn wir nach den „guten Gründen“ fragen, können wir eher die sozialen Einflüsse und Bedingungen zu erkennen, die das individuelle Denken und Handeln beeinflussen, wenn Menschen auf eine „von außen nicht nachvollziehbare Art und Weise“ handeln.

Eine Haltung als Pädagog\*in, die immer die „guten Gründe“ sucht, wird weniger dazu tendieren, vorschnell mit Strafe oder Gewalt zu reagieren. Sie wird gleichzeitig achtsam dafür sein, frühzeitig selbst- oder fremdverletzendes Verhalten zu identifizieren, ohne den Grund in einer genuinen „Boshaftigkeit“ der Person zu suchen. Die „guten Gründe“ sind keine Entschuldigung für Handlungen, die anderen schaden. Sie dienen dem Verständnis und zeigen andere Handlungsmöglichkeiten auf, z.B. angemessene und sinnvolle Konsequenzen, anstatt unmittelbar mit Strafe zu reagieren.

## 3. Zustimmungsprinzip

Das **Zustimmungsprinzip** basiert auf dem Respekt vor der Autonomie und den individuellen Entscheidungen von Kindern und Jugendlichen in der alltäglichen pädagogischen Praxis. Egal, was gemacht wird, folgt dem Prinzip, dass die Kinder/Jugendlichen

- darüber informiert werden (Information), was gemacht wird,
- den Handlungsplan verstehen (Verständnis)
- in den Handlungsplan einwilligen (Einwilligung),
- diese Einwilligung freiwillig gegeben wird (Freiwilligkeit) und
- der Schutz ihrer persönlichen Rechte gewährleistet ist (Schutz der persönlichen Rechte).

Ein trauma-informierter Hintergrund des Zustimmungsprinzips ist, dass traumatisierte Kinder und Jugendliche in unerwarteten und uneinschätzbaren Situationen getriggert werden können. Wenn Pädagog\*innen immer dem Zustimmungsprinzip folgen, lernen traumatisierte Kinder/Jugendliche darüber hinaus: „Meine Bedürfnisse und Grenzen werden ernst genommen“ und auch: „Ich hab die Verantwortung, sie auch richtig zu formulieren“. Diese Erfahrung kann für Kinder und Jugendliche auch irritierend sein, wenn sie die wiederkehrende Erfahrung gemacht haben, dass ihre Grenzen nicht akzeptiert, ihre Bedürfnisse vernachlässigt und ihre Meinung nicht berücksichtigt wurde. Im besten Fall aber lernen Kinder und Jugendliche auch durch die Vorbildfunktion, selbst nach Zustimmung zu fragen.

In stressigen oder emotional aufgeladenen Situationen, in denen Pädagog\*innen befürchten, dass es „eskaliert“, kann vielleicht nicht immer die Ruhe aufgebracht werden, nach Zustimmung zu fragen oder Handlungsabsichten ausführlich anzukündigen und zu erklären. In solchen Situationen ist es dennoch wichtig, dass die Kinder/Jugendlichen immer die Möglichkeit haben, selbstständig Entscheidungen zu treffen (**Choice**), ihre Stimme zu erheben und ihre Gefühle auszudrücken (**Voice**) oder die Situation zu verlassen (**Exit**). Das bedeutet, in keiner Situation Zwang anzuwenden, trotz starker Emotionalität zuzuhören, den Mund nicht zu verbieten oder anzuschreien und die Situation nicht mit Freiheitsentzug zu kontrollieren. Vielmehr kann mit den „guten Gründen“ erkannt werden, wovor sich die (traumatisierten) Kinder/Jugendlichen zu schützen versuchen.

Selbstverständlich sind solche Situationen nicht dazu geeignet, eine Konfrontation mit verletzendem Verhalten der Kinder und Jugendliche zu thematisieren. Ein besserer Umgang wäre also, zunächst darauf zu achten, dass sich die Kinder/Jugendlichen nicht selbst oder andere gefährden und zu einem späteren Zeitpunkt in Ruhe mit den betroffenen Kindern/Jugendlichen in Austausch zu kommen.

Das Zustimmungsprinzip erkennt die Rolle der Bezugsperson in der Pädagogik (korrigierende Beziehungserfahrungen) an und nimmt Pädagog\*innen gleichzeitig stärker in die Verantwortung, ihr eigenes Verhalten und ihre Emotionen bewusst zu halten und zu regulieren.

#### Reflexionsfragen

Wann handle ich in meiner pädagogischen Praxis für meine Adressat\*innen unvorhersehbar?

Wann löse ich möglicherweise Irritation oder Angst aus?

Wann fordere ich die Adressat\*innen zu etwas auf, ohne sie vorher in meinen Handlungsplan mit einzubeziehen?

## 4. Selbstfürsorge

Daran anschließend kann **Selbstfürsorge** als essentielle Priorität in der (trauma-)pädagogischen Praxis verstanden werden. Herausfordernde Situationen bedürfen einer besonders hohen persönlichen Nachsorge, insbesondere wenn Pädagog\*innen mit starken Übertragungen und Gegenübertragungsgefühlen konfrontiert sind oder eigene Betroffenheiten aktiviert werden. In der Traumapädagogik gilt durch die **korrigierenden Beziehungserfahrungen** das Prinzip des Containments. Pädagog\*innen nehmen besonders belastende (und belastete) Beziehungen mit der Absicht in Kauf, bei der Bewältigung der Gewalterfahrungen zu unterstützen, die sie nicht ausgeübt haben und dennoch oft „zu spüren bekommen“. Das führt dazu, dass es ein Ungleichgewicht in der Beziehung gibt, weil die Geduld, Zugewandtheit und Fürsorge nicht gleichermaßen gewürdigt wird. Das ist verbunden mit Frust, Enttäuschung und häufigen Ohnmachtserfahrungen.

Umso wichtiger ist hier also, dass Pädagog\*innen Selbstfürsorge betreiben, auf ihre eigenen Grenzen achten und sich selbst Unterstützung suchen.

Die vier vorgestellten Prinzipien sind unserer Meinung nach gute Orientierungspunkte für eine pädagogische Haltung in Bezug auf transformative Gewaltprävention. Gleichzeitig fehlt in der Literatur der Traumapädagogik noch eine stärkere Thematisierung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Intersektionalität. Mit einem kritischen Blick lässt sich auch herausarbeiten, dass viele Absichten der Traumapädagogik darin bestehen, Menschen in das bestehende System möglichst effektiv zu (re-)integrieren. Mit dieser kritischen Lesart lassen sich dennoch viele Erkenntnisse der Traumapädagogik auch in einer emanzipatorischen Pädagogik anwenden.

## 4. Kritik der pädagogischen Praxis

Im Folgenden soll ein vertiefender Blick in die pädagogische Praxis geworfen werden, um die Leerstellen aufzudecken, die einer Transformativen Gewaltprävention im Weg stehen.

Pädagogische Handlungsfelder sollen ein Ort der Gewaltprävention sein. Dennoch ist eher zu beobachten, dass pädagogische Handlungsfelder selbst Orte der Gewalt und Diskriminierung sind oder die Voraussetzungen nicht erfüllen, Prävention oder Intervention zu leisten.

Wir werden uns in diesem Kapitel zunächst fragen, welche Formen von Gewalt in der pädagogischen Praxis auftreten, die ganz offensichtlich einem präventiven Ansatz entgegenstehen. Im Anschluss gehen wir auf (fehlende) Voraussetzungen einer Gewaltprävention ein und widmen uns daraufhin bestehenden Präventionsangeboten, deren Stärken, Defiziten und Ansatzpunkte für die Transformative Gewaltprävention.

### 4.1 Strafende Pädagogik

In der (sozial-)pädagogischen Praxis wird das Thema Strafe oft nicht problematisiert oder thematisiert, sondern läuft als selbstverständlicher Bestandteil der Praxis im Alltag mit.

In der Fachliteratur ist seit den 1990ern eine Abkehr der strafenden Pädagogik zu finden (Richter, 2018, S. 128). Jedoch sind in der Praxis Strafen und Sanktionen ständig und überall zu beobachten.

Die Ausgangslage pädagogischer Settings ist immer ein Machtverhältnis von Pädagog\*innen gegenüber ihrer Adressat\*innen. Dieses Machtverhältnis muss kritisch reflektiert werden, denn ein ungleiches Machtverhältnis einer der größten Risikofaktoren für Gewalt.

Die Rechtfertigung von Strafe in der Pädagogik erfolgt oft unter der Begründung der Erziehung oder Disziplinierung. Es wird argumentiert, dass Strafe notwendig sei, um Verhaltensänderungen bei den Adressat\*innen herbeizuführen oder gewünschtes soziales Verhalten zu erzeugen (zu unserer Kritik siehe Kap. 2.2.1).

Viele Strafen und sozialen Sanktionen (vor die Tür schicken, Strafarbeit, aufs Zimmer schicken, ein harscher Kommentar...) werden von Pädagog\*innen als „nicht schlimm“ eingestuft. Es bleibt unbewusst, dass diese die gleichen schädigenden Auswirkungen haben können, wie „offensichtlichere“ oder andere Formen von Gewalt.<sup>1</sup>

In pädagogischen Settings werden mehr Strafen für „Regelverstöße“ (z.B. Zuspätkommen, Laut sein) verhängt, als unbedingt als Antwort auf Gewalt, die von Jugendlichen ausgeht. Die Regeln, gegen die verstoßen wird, bleiben jedoch meist unerklärt oder unerklärlich („das ist halt so“), ihr Sinn oder Unsinn darf selten von Kindern/Jugendlichen hinterfragt werden. Wenn wir jetzt danach fragen, wie Strafe in pädagogischen Settings als Antwort auf zwischenmenschliche Gewalt funktioniert, ist dieser Hintergrund wichtig. Denn auch wenn Kinder/Jugendliche andere verletzt haben, bekommen sie selten eine differenzierte Aufklärung oder werden in Konfliktsituationen begleitet. Das gewaltvolle Verhalten wird von den Pädagog\*innen selbst identifiziert, als „falsch“ bewertet und wie bei ganz anderen „Regelverstößen“ unmittelbar mit einer Strafe belegt.

Oftmals besteht kein Zusammenhang zwischen der Strafe und der konkreten Verletzung (z.B.: ein Kind muss vor die Tür gehen, wenn es ein anderes Kind geschlagen hat oder darf nicht mit

---

1. Entsprechend unserer Definition stufen wir Strafe in der Pädagogik als eine Form von Gewalt ein. Selbstverständlich ist die „Absicht“, ob gestraft oder willkürlich Gewalt angewendet wird, voneinander zu tren-

nen. Allerdings wollen wir hier nicht zu tief in die Diskussion über die Absichten einsteigen, sondern uns insbesondere mit den Wirkungen der Strafen und anderen Formen von Gewalt beschäftigen.

den anderen essen. Es wird nicht darauf geachtet, dass das Kind dem verletzten Kind zuhört oder sich entschuldigt.)

In der pädagogischen Praxis findet sich „Victim Blaming“ als zentraler Baustein der alltäglichen Legitimation von Gewalt/Strafe wieder. Den Kindern/ Jugendlichen wird vorgeworfen, durch ihr Verhalten die „Strafe“ (Gewalt) selbst hervorgeufen zu haben. Sie könnten mit Sätzen wie „Du zwingst mich dazu, das zu tun“ (eigentlich: dir Gewalt anzutun) oder „Du lässt mir keine andere Wahl“ konfrontiert werden, was die eigentliche Verantwortung von den gewaltausübenden Personen (hier Pädagog\*innen oder Erziehungspersonen) auf die betroffenen Personen (Kinder/ Jugendlichen) verschiebt.

Insgesamt ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass Strafe in der Pädagogik in vielen Fällen Gewalelemente beinhaltet. Die kritische Reflexion über die Anwendung von Strafe und die Suche nach alternativen Ansätzen ist für uns ein zentraler Aspekt in der Suche nach gewaltpräventiven pädagogischen Haltungen.

## 4.2 Gewalt in der pädagogischen Arbeit

Neben dem Strafen finden sich weitere Formen von Gewalt in der Pädagogik: Ausgrenzung, Beschämung, Entwürdigung, Anschreien, abwertendes oder bevorzugendes Vergleichen mit anderen, Vernachlässigung, Diskriminierung, Zwang zum Essen, Schlafen oder Toilettengang, andere Formen der Nötigung, Zerren, Schubsen, Schlagen, Fixieren und Freiheitsentzug, unzureichende Nähe-Distanz-Regulation, Gaslighting, psychische Gewalt (Erpressung, Drohung), Ignorieren von Übergriffen von Kindern/Jugendlichen untereinander (Peer-Gewalt), sexualisierte Gewalt und mehr (vgl. Maywald, 2019, S.41).

Nicht selten wird Gewaltverhalten oft als Reaktion aus Überforderung der Pädagog\*innen eingestuft (Maywald, 2019). Diese Überforderung wird in der Literatur „aner kennend“ wahrgenommen. Sie wird immerhin nicht entschuldigt. Sollte

es „aus Überforderung“ zu Gewalthandlungen kommen, sollen die Ursachen der Überforderung beseitigt werden (Maywald, 2019, S. 43, 45, 51...). Was genau die Ursachen sind oder dass vielleicht weniger die Überforderung an sich, sondern das Berechtigungsdenken (Bancroft) der Pädagog\*innen ursächlich für Gewaltausübung ist, kommt in der Literatur zu kurz.

In der Praxis sehen wir sogar teilweise die soziale Bestätigung von Gewalt („ich hätte mir auch nicht anders zu helfen gewusst“) und die Ausbleiben von Parteinahme für die betroffenen Kinder/Jugendlichen oder Verantwortungsübernahme unter Kolleg\*innen.

Wir haben uns über unser Projekt hinweg gefragt: Welche Formen von Gewalt in pädagogischen Settings werden normalisiert?

Wir konnten beobachten, dass insbesondere Formen diskriminierender Gewalt auftreten (Rassismus, Sexismus, Klassismus, Ableismus, Fettfeindlichkeit, uvm.) Aber auch körperliche Grenzüberschreitungen waren teilweise alltäglich. Ein „an die Schulter fassen“, ein „in die Haare fassen“, eine „leichte Kopfnuss“, ein aufgedrängtes „Hand geben“ usw. Die Möglichkeit, einem möglichen Übergriff ausgehend von Pädagog\*innen zu widersprechen, hält sich in engen Grenzen. Die anwesenden anderen Kinder/Jugendliche dulden die Übergriffe aus (berechtigter) Sorge, ihr Widerspruch könnte zu Sanktionen führen.

Solche Situationen und Umgebungen sind natürlich kein geeignetes Setting für eine Gewaltprävention, aber immer noch Normalität. Es sind die Umstände, in denen die Vielzahl von einzelnen Präventionsangeboten stattfinden. Unserer Meinung nach fehlt es also, wenn wir nach einer transformativen Gewaltprävention suchen, an Boden, auf dem diese Angebote wachsen können.

## 4.3 Fehlende Voraussetzungen für eine gewaltpräventive Haltung

Neben den bereits angesprochenen und einer Vielzahl von strukturellen Gründen, die eine gewaltpräventive Haltung behindern (ökonomischer und Leistungsdruck im Arbeitsalltag, Personalmangel, Überarbeitung, Ressourcenmangel etc.) sehen wir einige Gründe bei Pädagog\*innen selbst und in ihrer Ausbildung, die eine gewaltpräventive Haltung behindern.

- Das allgemeine **Verständnis von Gewalt ist verkürzt**. Pädagog\*innen übernehmen ein verkürztes gesellschaftliches Verständnis von Gewalt und den entsprechenden Umgang damit.
- Die **mangelnde Auseinandersetzung mit den eigenen Gewalterfahrungen** kann zu unreflektierten und überwältigenden (Trauma-)Reaktionen führen, die die Pädagog\*innen in ihrer Handlungskompetenz einschränken.
- Eine **fehlende Thematisierung der eigenen Gewaltausübung und diskriminierenden Verhaltens** macht Pädagog\*innen ignorant gegenüber ihrem eigenen Verhalten. Hier ist einer unserer zentralen Kritikpunkte angesprochen. Weder in der Theorie noch in der Praxis finden wir eine selbstkritische Reflexion der eigenen Rolle in Bezug auf Gewaltausübung oder Diskriminierung. Pädagog\*innen werden oft als „neutral“ betrachtet. Viele Pädagog\*innen haben ein Selbstbild, dass sie nicht diskriminieren oder Gewalt ausüben, weil sie „die Guten“ sind. Oben haben wir versucht darzulegen, dass dieses Selbstbild das Risiko birgt, dass Gewalt oder Diskriminierung sehr wohl ausgeübt, aber verleugnet wird. Die Auseinandersetzung damit ist unseres Erachtens mindestens genauso wichtig, wie diejenige mit eigener Gewalterfahrung. Oft sind diese Auseinanderset-

zungsprozesse mit Abwehr-, Scham- und Schuldgefühlen verbunden. Sie sind allerdings eine wesentliche Voraussetzung für eine gewaltpräventive und verantwortungsbewusste Haltung.

- Die individuellen Voraussetzungen sind bedingt durch **strukturelle und soziale Voraussetzungen**. In der pädagogischen Ausbildung werden Fragen der eigenen Haltung, gesellschaftlichen Positionierung und der Integration eigener biographischer Erfahrungen häufig vernachlässigt. Fortbildungen zum Umgang mit traumatisierten Adressat\*innen oder zum Thema Gewaltprävention fehlen. Generell sind auch pädagogische Arbeitsfelder oft von einer ökonomischen Ressourcenknappheit (oder Ressourcenverknappung) betroffen. Es fehlt an Supervision oder auch Räumen für kollegiale Beratung. Neben den fehlenden Ressourcen ist aber auch oft eine fehlende Kultur der Achtsamkeit zu beobachten. Oft erfahren engagierte Pädagog\*innen keinen Rückhalt durch die Kolleg\*innen, sondern machen gegenteilige Erfahrungen: Es herrscht ein falsches Selbstbild im Kollegium („wir sind die Guten“) und der eigene Frust oder Scheiterns- und Ohnmachtserfahrungen werden mit „Lästern“ über Adressat\*innen kompensiert.

## 4.4 Kritik und Defizite der Präventionsangebote

### 4.4.1 Gründe für Präventionsangebote in pädagogischen Handlungsfeldern

#### Zuerst: Warum braucht es Präventionsangebote?

Dass Präventionsangebote wichtig und notwendig sind, zeigen in erster Linie die Zahlen der stattfindenden Gewalt.

Fast jede dritte erwachsene Person in Deutschland war in Kindheit oder Jugend mindestens einmal von Gewalt in der Kindheit betroffen (Witt et al., 2017). Dabei kommt sexualisierte Gewalt bei Mädchen deutlich häufiger vor als bei Jungen, während das Risiko für diversgeschlechtliche Kinder in allen Fällen nochmal das der Mädchen übersteigt (vgl. Weller et al., 2021, S. 5). Bei körperlicher und emotionaler Misshandlung sowie Vernachlässigung treten Geschlechterunterschiede in den Hintergrund. „Hierbei liegen die Prävalenzen jeweils bei 22,9 % (körperliche Misshandlung), 29,1 % (emotionale Misshandlung), 16,3 % (körperliche Vernachlässigung) und 18,4 % (emotionale Vernachlässigung)“ (Maier, Bittner, 2022).<sup>2</sup>

---

2. Fußnote: In der Literatur wird im Kontext von Kindern und Jugendlichen weiterhin oft von „Misshandlung“ oder „Missbrauch“ gesprochen. Wir verwenden

diese Begriffe nur, wenn wir auf vorliegende Studien referieren. Ansonsten sind wir dafür, Gewalt gegen Kinder und Jugendliche als Gewalt zu benennen.

## **Emotionale/Psychische Misshandlung**

- Isolieren, Terrorisieren, gezielter Liebesentzug, Bestrafungen, Bedrohungen, Kontrolle, (willkürliche) Erniedrigung, Gaslighting, Anlügen, Manipulation, emotionaler Missbrauch, emotionale Überforderung, Einsperren
- 

## **Körperliche Misshandlung**

- Jegliche Anwendung von körperlicher Gewalt, die zu körperlichen Verletzungen führt oder das Potenzial dazu hat; sexualisierte Gewalt, Zwang zum oder Entzug von Essen
- 

## **Emotionale/Psychische Vernachlässigung (auch: Unterlassene Fürsorge)**

- Ignorieren (Weghören, Wegschauen), keine emotionale Fürsorge aufbringen, Unterlassene Beaufsichtigung, Aussetzen in gewalttätiges Umfeld, nicht vor stattfindender Gewalt schützen, erzieherische Vernachlässigung (keinen Halt bzw. keine Struktur geben, keine Grenzen setzen, Parentifizierung), nicht ernst nehmen
- 

## **Körperliche Vernachlässigung**

- Mangelnde Ernährung, Vernachlässigung der Körper-Hygiene, gesundheitliche und (zahn-)medizinische Vernachlässigung (z.B. Wunden nicht versorgen, nicht zu Ärzt\*innen bringen etc.), mangelnde, zu enge oder unhygienische Kleidung, keine körperliche Nähe zulassen oder geben, gesundheitsschädliche Unterbringung

Verschiedene Formen der Gewalt in der  
Strukturierung nach Maier, Bittner, 2022.

In vielen Fällen treten mehrere Gewaltformen (hier: Misshandlungs- und Vernachlässigungsformen) gleichzeitig auf (vgl. Witt et al., 2017). Eine vorliegende Gewaltform erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass auch weitere Formen von Gewalt erlebt werden (vgl. ebd.).

Trotz einer Vielzahl unterschiedlicher Studien zu Gewalt gegen Kinder und Jugendliche mit kontinuierlich hohen Zahlen, geht die WHO davon aus, dass 90 % der Fälle von Gewalt gegen Kinder nicht erkannt werden (vgl. Sethi et al., 2013).

Obwohl die Zahl der Präventionsangebote steigt, gibt es bei den vorliegenden Zahlen definitiv zu wenig Präventionsangebote.

### **Warum Präventionsangebote in pädagogischen Handlungsfeldern?**

Eine Vielzahl von zwischenmenschlicher Gewalt findet in „privaten“ Nahbeziehungen statt, z.B. in der Familie oder in Partner\*innenschaften. Der Schutz der Privatsphäre ist ein wichtiges Grundrecht. Gleichzeitig bringt die starke Trennung des vermeintlich privaten vom öffentlichen Leben mit sich, dass die ein großer Teil der stattfindenden Gewalt nicht aufgedeckt wird und betroffene Personen keine Hilfe erfahren. Außerdem haben betroffene Personen vielfältige „gute Gründe“, nicht über die erfahrene Gewalt zu sprechen.

Pädagogische Handlungsfelder (Kindergarten, Schulen, Jugendhilfe, offene Jugendarbeit, ...) sollten Orte sein, an denen Aufklärung über Gewalt, Unterstützung in Fällen von Gewalt und Prävention stattfindet. Einerseits und vor allem, weil dort viele (junge) Menschen erreicht werden; andererseits weil diese Orte auch einen Bildungs- und Erziehungsauftrag haben.

Es gibt viele gute Aspekte von Präventionsangeboten. Vor allem diskriminierungssensible, feministische Angebote, ganzheitliche Selbstverteidigungs- und Selbstbehauptungsangebote (z.B. Wendo), Angebote von Beratungsstellen etc. Es finden sich teilweise gute Methoden, aus denen wir lernen konnten und die auch in unsere Arbeit mit einfließen.

Allerdings wollen wir uns im Folgenden den Aspekten bestehender Präventionsangebote widmen, die unserer Meinung nach problematisch sind oder unzureichend bzw. überhaupt nicht thematisiert werden.

## **4.4.2 Hauptkritikpunkte Präventionsangebote**

### **Ungenügende strukturelle Einbettung von Präventionsangeboten**

In der Literatur besteht Konsens darüber, dass Prävention mehr sein muss als Einzelangebote (BJR, 2013, S. 7; BzGA, o.D., S. 2; Caspari, 2021, S. 33, Eßer, Rusack, 2020, S. 14 f.; Watzlawik et al., 2019, S. 21). Allerdings fehlt in der Praxis die Einbettung der Präventionsbemühungen oft auf struktureller Ebene (ebd.) Manche Institutionen haben zwar Schutzkonzepte oder -vereinbarungen, diese sind in der Vielzahl allerdings nur schriftlich, werden aber nicht gelebt (Caspari, 2021, S. 246f.). Weil der seit ca. 2010 geführte Diskurs um Schutzkonzepte (Caspari, 2021, S. 2f.) noch relativ jung ist, fehlt bei sehr vielen Institutionen die strukturelle Einbettung völlig.

### **Fehlende Sensibilität**

Wir beobachten, dass es an Sensibilität im Umgang mit (potenziell) betroffenen Personen und traumasensiblen Sprechen über Gewalt fehlt. Dazu gehört auch, sensible aber wirksame Interventionen während des Präventionsangebots durchführen zu können. Besonders problematisch wird es, wenn unsensibles Sprechen über Gewalt mit der Annahme passiert, dass es keine betroffenen Personen im Raum gibt. Nicht selten führt gerade die Annahme, es gäbe keine betroffenen Personen im Raum, zu Triggern und der emotionalen Überforderung während Präventionsangeboten, weil betroffene Personen das Gefühl haben, sie müssten ihre Betroffenheit verstecken.

Das Präventionsangebot ist ein wichtiger Raum dafür, dass betroffene Personen sich gesehen, gehört und ernst genommen fühlen – egal ob sie ihre Betroffenheit darin offenlegen (was in der Tat relativ häufig passiert) oder nicht. Pädagog\*innen, die Präventionsangebote durchführen sollten also immer damit rechnen, dass ihre Adressat\*innen von Gewalt betroffen sind und dementsprechende Sensibilität aufbringen.

### **Verkürzung auf sexualisierte Gewalt**

Wie oben anhand der Zahlen skizziert, sind die Formen der Gewalt, die betroffene Personen erleben, oft mit anderen Formen der Gewalt verbunden. Präventionsangebote sind allerdings meist zugespitzt auf sexualisierte Gewalt und das Adressieren, die Verschränkung oder die Umwandlung in andere Formen von Gewalt fehlt.

### **Täter-Opfer-Dichotomie**

Oft existiert bei Präventionsangeboten und auch in der Literatur, eine sehr dichotome „Täter/Opfer“-Trennung, die normativ mit „gut/böse“ belegt. Auch wenn es wichtig ist, Gewalt bewertend einzuordnen, kann die Trennung dazu führen, dass Menschen entweder von Gewalt betroffen sind oder Gewalt ausüben. In der Realität sind Menschen aber meistens beides: In irgendeiner Form betroffen und gewaltausübend.

Dabei ist nicht nur die Trennung logisch verkürzt, sondern auch die Stigmatisierung und Identifizierung von Personen mit ihrem Gewalthandeln einerseits (die Person **ist** ein Täter) und ihrer Gewalterfahrung (die Person **ist** ein Opfer) andererseits. Die betroffenen Personen werden mit dem Begriff und dem Verständnis „Opfer“ häufig auch in einer ohnmächtigen, passiven Position gehalten. Die gewaltausübenden Personen hingegen bekommen keine Aussicht auf Wiedergutmachung oder Raum für Verhaltensveränderung, sondern die Aussicht auf Strafe und Ausgrenzung, würden sie die Gewalt eingestehen.

### **Reproduktion geschlechtlicher Binarität**

Neben der dichotomen Trennung „Täter/Opfer“ herrscht bei Präventionsangeboten ebenfalls häufig ein sehr binäres und stereotypes Denken in Bezug auf Geschlecht. Auch wenn anerkannt wird, dass Jungen betroffen sein können, bleibt die Ansprache oft in der Zuschreibung „Täter = männlich, Opfer = weiblich“ verhaftet. Das führt zu einer Reproduktion von heteronormativer Binarität einerseits und macht männliche und queere Betroffenheiten genauso unsichtbar wie die Gewaltausübung, die von Frauen und queeren Menschen ausgeht.

### **Reproduktion diskriminierender Vorurteile**

Die Reproduktion von Heteronormativität ist nicht die einzige gesellschaftliche Struktur, die in Präventionsangeboten wiederholt und verfestigt wird. Es werden bestimmte Bilder von „Täter\*innen“ produziert, die nicht selten eine rassistische, klassistische oder auch transmissogyn Konnotation haben. Sexismus und Ableismus wird oft bei den „Opfer-Bildern“ reproduziert.

## Unterkomplexes Verständnis von Gewalt

Nicht selten wird ein unterkomplexes oder diskriminierendes Verständnis von Gewalt den Präventionsangeboten zugrunde gelegt, wie z.B. die „sexuellen Triebe“, „die andere Kultur“ oder „das bildungsferne Umfeld“ von gewaltausübenden Personen etc.

## Unrealistische Bilder von zwischenmenschlicher Gewalt

Unserer Meinung nach kommt in den Methoden der Präventionsangebote oftmals auch zu kurz, wie Gewalt in Nahbeziehungen realistisch aussehen kann (kleinschrittig, ambivalent, widersprüchlich) und wie sie sich „anbahnen“ kann (Täter\*innenstrategien). Außerdem fehlt oft der Raum, anzusprechen, dass es auch Ambivalenzen **im Erleben von Gewalt gibt** („was mache ich, wenn ich die Person liebe, die mich schlecht behandelt?“).

## Die fehlende Prävention in Präventionsangeboten

Ein weiteres logisches Problem von vielen Präventionsangeboten ist, dass sie eigentlich Interventionsmöglichkeiten aufzeigen. Es wird thematisiert, Nein zu sagen, die eigenen Grenzen zu verteidigen, sich zu wehren oder Hilfe zu holen. Eigentlich richten sich die Methoden also an Situationen aus, wenn die Gewalt „gerade stattfindet“ oder bereits stattgefunden hat. Es fehlt ein Thematisieren von Schutz- und Risikofaktoren, bevor die Gewalt stattfindet.

## Verantwortungverschiebung in Richtung betroffene Personen

Häufig sind Präventionsangebote als Selbstverteidigungskurse konzipiert. Sie thematisieren Situationen, in denen sich potenziell betroffene Personen akut wehren müssen. Solche Angebote sind wichtig und haben dennoch einen präventiven Effekt, wenn sie das Selbstbewusstsein der Teilnehmer\*innen stärken und die Selbstsicherheit, Nein sagen zu dürfen und können. Ein

problematischer Aspekt bleibt allerdings, wenn solche Angebote alleine stehen: die Verantwortung zur Verhinderung von Gewalt (also Prävention) wird bei der (potenziell) betroffenen Person gesucht.

## Fehlende Thematisierung von Gewaltausübung bei den Adressat\*innen

Nicht nur in Bezug auf Pädagog\*innen, sondern auch bei den Adressat\*innen fehlt bei Präventionsangeboten oft das Thematisieren eigener Gewaltausübung. Man könnte sagen, dass in den z.B. Workshops nur „die eine Seite der Medaille“ aufgezeigt wird. Dabei läge ja genau in der Frage „Wie werde ich nicht gewaltausübend?“ der Kern von Prävention.

Wenn es doch thematisiert wird (häufig dann nur bei Jungs/jungen Männern), bleibt es eher bei der moralischen Verurteilung, anstatt sich auf die Suche nach Gründen (Überzeugungen, Berechtigungsdenken (siehe Bancroft, 2021)) und Handlungsalternativen, wie z.B. „Umgang mit Zurückweisung“ oder „Emotionsregulation“ zu machen.

## Verhältnis Präventionsangebote zur Polizei

Nicht selten gehen Präventionsangebote, z.B. an Schulen von der Polizei aus. Selbst wenn das nicht der Fall ist, spielt die Polizei in Präventionsangeboten früher oder später eine Rolle. Sie werden als die Instanz dargestellt, an die sich betroffene Personen wenden, wenn sie durch Strafe der gewaltausübenden Person Gerechtigkeit erlangen wollen. Dieser Umstand ist aus vielen Gründen problematisch. Leider können wir in dieser Handreichung nicht tief genug auf die vielen Dimensionen der Kritik an der Polizei im Zusammenhang mit zwischenmenschlicher Gewalt eingehen. Als Literatur empfehlen wir: Melanie Brazzell [Hg.] (2019) „Was macht uns wirklich sicher?“, und Christina Clemm (2020) „Akteneinsicht“. Der aus unserer Perspektive wichtigste Grund in Bezug auf Präventionsangebote ist allerdings, dass zu wenig Aufklärung über die Konsequenzen einer Anzeige bei der Polizei für die betroffene Person besteht.

„Alleinige Aufgabe und Ziel der Strafverfolgungsbehörden ist die Strafverfolgung – nicht der Schutz des Kindes – und bei Sexualdelikten handelt es sich um „Offizialdelikte“, die bei Kenntnissnahme durch die Polizei von Amts wegen verfolgt werden und dann von niemandem mehr gestoppt werden können [...] Tatsächlich ist es aber so, dass Strafverfahren in solchen Fällen nur sehr selten überhaupt zum „Erfolg“ führen: Schon bei den geringsten Zweifeln an der Schuld der\*des mutmaßlichen Täter\*in, muss ein Freispruch erfolgen („in dubio pro reo“ = im Zweifel für den Angeklagten). Rund 75 % der wegen des Verdachts einer Sexualstraftat eingeleiteten Verfahren werden, meist bereits im Ermittlungsverfahren, eingestellt. [...] Hinzu kommt, dass die Aussage der betroffenen, minderjährigen Hauptbelastungszeug\*innen im Strafverfahren den Dreh- und Angelpunkt der Beweisführung und damit auch eine zentrale Angriffsfläche für die Strafverteidigung bildet. [...] Besonders problematisch kann dies für die betroffenen Kinder werden, wenn es sich bei dem\*der Tatverdächtigen um eine den Kindern und Jugendlichen nahestehende Person handelt. Die Verletzten wollen zwar, dass der Missbrauch aufhört, aber der\*dem Tatverdächtigen möglicherweise nicht schaden [...] Gerade bei Jugendlichen entsteht oft der Wunsch eine Strafanzeige zurückzuziehen – vor allem, wenn sie realisiert haben, was alles auf sie zukommt, z. B. dass sie ausführlich aussagen müssen, während die\*der Angeschuldigte das Recht hat, zu den Vorwürfen zu schweigen. Dies ist nach der Anzeigeerstattung nicht mehr möglich. Dann müssen sie da durch – komme was wolle. Eine Einstellung des Verfahrens kann frühestens durch die Staatsanwaltschaft nach Prüfung der Ermittlungsergebnisse erfolgen und Strafermittlungen können sich über Monate oder gar Jahre ziehen, in denen das Opfer weiter ungeschützt ist [...] Bisweilen sind die Einstellungsbescheide dann leider auch immer noch wertend in Bezug auf die von den Betroffenen geäußerten [„zweifelhafter“] Aussagen, was zu [...] tiefe[r] Beschämung bis hin zu suizidalen Krisen [führen kann].“ (Kliemann, 2023, S. 10ff.)

Diese und ähnliche Ausführungen lassen sich inzwischen in einer Vielzahl von Studien im Bereich des Kinderschutzes finden. Gleichzeitig ist die Realität im Klassenzimmer oder pädagogischen Praxisfeld häufig von einer anderen Annahme geprägt: Die Polizei und die Gerichte würden im Sinne der betroffenen Person handeln.

Die Notwendigkeit zur Anzeige wird gleichzeitig aber nicht unbedingt damit begründet, dass die betroffenen Personen davon einen direkten Vorteil hätten. Vielmehr begegnen uns ausgehend von Pädagog\*innen und Erziehungsberechtigten Argumente wie: „Wenn du ihn nicht anzeigst, kann er das ja immer weiter machen“. Hierbei wird den betroffenen Personen ein unzumutbarer emotionaler, moralisierender Druck auferlegt und die Verantwortung an der „Verhinderung von weiterer Gewalt“ gegeben.

Zusammenfassen lässt sich beobachten, dass, selbst wenn die Polizei nicht direkt (oder in die Fallbeispiele der Präventionsangebote) involviert ist, die strafrechtliche Verfolgung eine unproblematisierte Selbstverständlichkeit bleibt. Es wird als das Vorgehen dargestellt, das notwendig ist, wenn es zu „strafbaren Formen“ von (sexualisierter oder körperlicher) Gewalt kommt. Die Aufklärung über Folgen für betroffene Personen fehlt häufig.

### **Strafende Gerechtigkeit**

Generell folgt das Gerechtigkeitsverständnis von Präventionsangeboten häufig einer Idee von strafender Gerechtigkeit. Das ist nicht verwunderlich, aber wie oben ausführlich beschrieben unserer Meinung nach nicht geeignet, die Ursachen von Gewalt zu beleuchten und Gewaltkreisläufe zu durchbrechen. Mit der „transformativen Gewaltprävention“ wollen wir auch das erreichen: Das Gerechtigkeitsverständnis von Prävention verändern.

## Fehlende Perspektive auf die Rolle des Umfeldes

Dabei folgen wir einem Verständnis von Trauma als Prozess, in dem das Umfeld eine wesentliche beteiligte Rolle spielt. Oft wird das Umfeld als eine „neutral“ und „außenstehend“ betrachtet. Das Umfeld hat dann die Rolle, zu dulden oder zu bestrafen, je nachdem, wie die Bewertung der Gewalt aussieht. Selten wird gesehen, dass die Handlungen oder unterlassenen Handlungen des Umfeldes wesentlich dazu beitragen, wie die Gewalterfahrung von betroffenen Personen verarbeitet und integriert werden kann oder selbst gewaltförmig sein können. Die Thematisierung und Einordnung der Rolle des Umfeldes fehlt in den allermeisten Präventionsangeboten komplett.

## Fehlende Verantwortungsübernahme

Damit verbunden fehlt auch der Aspekt der Verantwortungsübernahme als Umfeld oder Angehörige\*r. Bei Gewalt gegen Kinder findet sich dieser Aspekt zwar noch häufiger, insbesondere wenn es um den Schutz vor weiterer Gewalt geht; umso älter die Adressat\*innen, desto weniger Verantwortungsübernahme wird vom Umfeld erwartet. Erwachsene Betroffene sehen sich in der Eigenverantwortung, mit der Gewalterfahrung umzugehen. Dabei stellt Gewalterfahrung oft und Traumatisierung per Definition eine Form von Überforderung dar, die alleine nicht bewältigt werden kann.

Generell fehlt häufig allein schon die **Idee** von Verantwortungsübernahme. Neben Dulden oder der individuellen Unterstützung von betroffenen Personen ergeben sich durch die Idee der Verantwortungsübernahme dabei so viele Handlungsoptionen, die Menschen ergreifen können. Und weil Gewalt die allermeisten Menschen mit einem Gefühl von Ohnmacht zurücklässt, ist es Aufgabe der Präventionsangebote, solche Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Diese Liste von Kritikpunkten trifft natürlich nicht auf alle Präventionsangebote zu. Sie ist vielmehr eine Sammlung von verschiedenen Defiziten,

die wir identifizieren konnten und problematisieren wollten. Die Kritik richtet sich auch nicht an Pädagog\*innen in der Praxis von Präventionsangeboten, sondern ist als Beitrag zu einer Diskussion gedacht, wie diese Angebote gestaltet werden könnten, um tiefgreifender das Ziel zu verfolgen, nämlich die Prävention von Gewalt.

Wir sind in der Praxis immer von verschiedenen Faktoren begrenzt (Zeit, Ressourcen..) und können nicht alles umsetzen. Die Liste kann zur Orientierung genutzt werden, welche Aspekte in den einzelnen Angeboten mehr thematisiert werden soll, oder welche Aspekte in den pädagogischen Alltag mit einfließen können, insbesondere wenn es dort zu Grenzüberschreitungen oder Formen von zwischenmenschlicher Gewalt kommt.

# 5. Transformative Gewaltprävention

Nach dieser ausführlichen theoretischen Hinführung stellen wir im folgenden Kapitel zuerst das Konzept bzw. den Ansatz der Transformativen Gewaltprävention vor. Im zweiten Teil des Kapitels berichten wir von der Umsetzung in unserem Praxisprojekt und deren jeweiligen Inhalte, Methoden, Reflexionen und Erkenntnisse.

## 5.1 Konzept und Ansatz Transformative Gewaltprävention

Aufbauend auf den ausgeführten Kritiken an Strafen, Ansätzen der Traumapädagogik und Theorie der sequentiellen Traumatisierung, Ansätzen der Transformativen Gerechtigkeit und Kollektiven Verantwortungsübernahme und einer Kritik an strafender, gewaltvoller Pädagogik sowie Defiziten in Präventionsangeboten entwickelten wir unser Konzept der „Transformativen Gewaltprävention“, das sich beständig weiterentwickelt. Unserem Verständnis von Gewaltprävention liegt zugrunde, dass die Verantwortung für Verhinderung und Abbau von Gewalt nicht eine individuelle, sondern kollektive und gesellschaftliche Aufgabe und Verantwortung ist. Es geht nicht nur um die Verhinderung von Gewalt, sondern auch um den Aufbau eines Miteinanders, das widerständig gegenüber zwischenmenschlicher Gewalt ist. Als **transformativ** bezeichnen wir das Konzept, weil es zu einer gesellschaftlichen Transformation beitragen soll: Zur Überwindung von Herrschaftsstrukturen und Gewaltformen und für solidarische, verantwortungsvolle Beziehungsweisen.

### Transformativ-gewaltpräventive Haltung

Das Konzept „Transformative Gewaltprävention“ funktioniert nicht ohne eine entsprechende Haltung. Es ist keine technische Lösung. Dementsprechend sind wir oben auf verschiedene Voraussetzungen eingegangen, die Pädagog\*innen mitbringen sollten, wenn es um einen anderen

Umgang mit Gewalt geht. Wir kommen zurück auf das oben mehrfach betrachtete Zitat: „**Gewalt ist eine Sprache, die wir alle gelernt haben**“ (RESPONS, 2018, S. 35). Was für eine Sprache müssen wir sprechen, wenn wir diese Sprache der Gewalt stückweise verlernen wollen? Für uns ist klar, dass die eigene Haltung und Selbstreflexion zu diesem Lernprozess dazu gehört.

Im Gegensatz zu anderen Präventionsangeboten, in denen die Rolle der Pädagog\*innen aus den Gewaltverhältnissen oft ausgeklammert werden, bezieht die transformative Gewaltprävention Pädagog\*innen als Beteiligte in einem größeren transformativen Prozess mit ein. Die Anerkennung, dass wir alle potentiell Gewalt ausüben können, macht es möglich, sich selbst zu involvieren und aus dieser Position heraus die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen. Dazu gehört es, eine Kultur wachsen zu lassen, die fehlerfreundlich und kritikfähig ist – im Kollegium, gegenüber den Adressat\*innen und mit sich selbst.

Das in Kapitel 2.3 eingeführte Konzept der kollektiven Verantwortungsübernahme führt uns von den kleinen, alltäglichen Praxen ins große Ganze. Verantwortungsübernahme findet statt, wenn wir bei Streitigkeiten und Gewalt intervenieren und deeskalieren, wenn wir uns entschuldigen, wenn wir mit unseren Freund\*innen in Konflikt bleiben, anstatt uns abzuwenden, wenn wir zuhören und für Menschen da sind. Diese Fähigkeiten können wir bestärken, einüben und trainieren, wie einen Muskel.

## Individuelle Voraussetzungen für eine transformativ-gewaltpräventive Haltung

- Umfassendes Wissen über gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnisse (auch Strukturen von Diskriminierung)
  - Selbstachtsamkeit und Selbstkenntnis, um die eigene Handlungsfähigkeit und die Grenzen der eigenen Kompetenz einschätzen zu können (Professionalität)
  - Auseinandersetzung mit eigener Diskriminierungs- und Gewalterfahrung, ggf. Traumatisierungen.
  - Selbstschutz und Selbstfürsorge als Priorität
  - Reflexion eigener gesellschaftliche Position (insb. Privilegien)
  - Auseinandersetzung mit eigenem diskriminierendem Verhalten
  - Selbstreflexion eigener Gewaltausübung in der Vergangenheit
  - Selbstreflexion eigener grenzüberschreitenden oder gewaltvollen Handlungsmuster (insb. In Stresssituationen)
  - Offenheit für eigenes Nicht-Wissen
- 

## Strukturelle Voraussetzungen, die eine transformativ-gewaltpräventive Haltung unterstützen

- Thematisierung der individuellen Voraussetzungen in der Ausbildung
  - Ausreichend Ressourcen für Fortbildungen
  - Ausreichend Ressourcen für Versorgungsstrukturen der Mitarbeiter\*innen (Team-Besprechungen, Supervision, etc.)
- 

## Soziale Voraussetzungen, die eine transformativ-gewaltpräventive Haltung in einen sozialen Zusammenhang einbetten

- Kultur der Achtsamkeit unter den Kolleg\*innen
- Geteiltes Verständnis von Gewalt und Diskriminierung und offener Austausch aus verschiedenen Perspektiven
- Gemeinsames (trauma-)pädagogisches Verständnis und offener Austausch darüber
- Kollegiale Unterstützung und Beratung in schwierigen Fällen

## 5.2 Erkenntnisse aus dem Projekt

Unser Projekt bestand aus drei Praxisfeldern, in denen wir mit dem Ansatz der Transformativen Gewaltprävention gearbeitet haben:

- 1 Workshops mit Jugendlichen an Schulen
- 2 Multiplikator\*innenseminar für (Sozial-)Pädagog\*innen
- 3 Empowerment-Workshop für gewalt-betroffene Personen

### 5.2.1 Workshops mit Jugendlichen

Für die Workshops mit Jugendlichen an Schulen legen wir einen Schwerpunkt auf sexualisierte Gewalt. Grund dafür ist nicht nur, dass Schulen unter „Gewaltprävention“ meist nur „Prävention sexualisierter Gewalt“ verstehen, sondern auch, weil es für die Zielgruppe ein besonders relevantes Themenfeld ist. Jugendliche sind besonders gefährdet, sexualisierte Gewalt zu erleben. Nach Statistik erleben „2/3 aller jungen Menschen [...] Grenzüberschreitungen durch Partner\*innen“ (bff, o.D.) in ihren ersten sexuellen Beziehungen. Mädchen, junge Frauen und trans\* Personen sind besonders gefährdet (bff, o.D.; Freund (o.D.), S. 40).

Die Unterstützung von Jugendlichen in der Gestaltung von liebevollen Beziehungen und Handlungs- und Sprechfähigkeit bei Grenzüberschreitungen halten wir für einen essentiellen Baustein von Prävention. Damit eingeschlossen sind romantische, sexuelle aber auch freund\*innenschaftliche Beziehungen.

Die im Präventionsangebot besprochenen Dynamiken sexualisierter Gewalt lassen sich auf verschiedene Formen der Gewalt übertragen und

weiterdenken. Zudem verschränken sich häufig verschiedene Formen von Gewalt, wie z.B. psychische Gewalt (Manipulation) und sexualisierte Gewalt. Unser Anspruch ist es also, das Präventionsangebot nicht auf sexualisierte Gewalt zu verkürzen, aber zielgruppen-entsprechend auszurichten und von dort aus die Komplexität sichtbar zu machen. Wichtig ist hierbei auch zu beachten, keine Hierarchien der Gewaltformen herzustellen, sondern die Entscheidung, einen bestimmten Ausgangspunkt zu wählen, vielmehr pragmatisch zu begründen und auf die zielgruppenspezifische Relevanz hinzuweisen.

### Voraussetzungen & Freiwilligkeit

Wir haben drei zweitägige Workshops durchführen können. Zuerst konnten Schüler\*innen freiwillig und klassenübergreifend aus einer 11. Stufe eines Gymnasiums gewonnen werden. Bei diesem Gymnasium gab es zuvor ein Schüler\*innen-Projekt zum Thema sexuelle Belästigung und Gewalt. Das zweite Mal war in Absprache mit den Lehrkräften eine ganze 9. Klasse einer Mittelschule (mit Deutsch als Fremdsprache) „verpflichtet“. Zuletzt hat eine ganze 11. Klasse eines Gymnasiums teilgenommen, wobei sich einzelne Schüler\*innen die Auseinandersetzung mit der Thematik ausdrücklich gewünscht hatten.

Die unterschiedlichen Voraussetzungen und Grade der Freiwilligkeiten haben sich auf den Workshop in verschiedenen Vor- und Nachteilen ausgewirkt. Bei der freiwilligen Teilnahme kamen hauptsächlich die Menschen mit Vorwissen, die selbst von Gewalt und Diskriminierung

betroffen sind (in unserem Fall z.B. ausschließlich Mädchen). Mit diesen Teilnehmer\*innen war ein intensives, motiviertes Arbeiten möglich und es entstand schnell ein safer space, in dem Schüler\*innen ihre eigene Betroffenheiten teilen konnten und Empathie erfahren haben.

Wir halten es für eine Grundvoraussetzung, Menschen nicht zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt zu zwingen. Zum einen können wir nie wissen, welche **guten Gründe** (s.o. Kap. 3.2) Menschen haben, sich entziehen zu wollen. Zum anderen widerspricht ein Zwangskontext den Werten und Inhalten unserer Bildungsarbeit, in der wir Gewalt überwinden möchten.

Wir können nicht authentisch über Konsens sprechen, wenn wir Jugendliche zur Anwesenheit zwingen. Daher ist es auch in den "unfreiwilligen" Kontexten wichtig, die Möglichkeit zu bieten, jederzeit den Raum zu verlassen (siehe Kap. 3.2 Choice-Voice-Exit) und eine große Sensibilität dafür zu haben, was Jugendliche mit ihrer Sprache auszudrücken versuchen.

In freiwilligen Angeboten sehen wir den Nachteil, dass insbesondere (aber nicht nur) männliche Jugendliche aus verschiedenen Gründen („lächerlich“) nicht teilnehmen wollen. Aufgrund von noch stärkerer Tabuisierung und Scham ist insbesondere für betroffene männliche Jugendliche unwahrscheinlich, den Raum genauso zu nutzen wie betroffene weibliche Jugendliche.

## Inhalte

In den 2-tägigen Workshops nähern wir uns von verschiedenen Richtungen dem Thema Gewalt. Die Inhalte unterscheiden sich an Dichte und Theorie je nach Altersstufe und ggf. sprachlichen Barrieren. Durch die Gestaltung der Methoden werden die Inhalte von den Jugendlichen hauptsächlich selbst erarbeitet und von den Bildungsreferent\*innen lediglich ergänzt, eingeordnet und mit kleinen Inputs unterfüttert.

## Was ist Gewalt?

### Wer entscheidet, ob etwas Gewalt ist?

Mit der Methode des „Gewaltbarometers“, bei der die Jugendlichen sich nach vorgelesenen Situationen aufstellen auf einem Spektrum von „Gewalt“ bis „keine Gewalt“ wird deutlich, dass Gewalt nicht nur körperlich, sondern auch verbal, psychisch und digital sein kann. Die Aufstellung macht unterschiedliche Einschätzungen sichtbar. Die Jugendlichen können über ihre unterschiedlichen Einschätzungen in Austausch kommen und die Referent\*innen bewerten die Position auf dem Barometer nicht. Im Laufe der Beispiele und Diskussionen soll deutlich werden, dass **Gewalt immer subjektiv** ist und die Definition, ob es sich um Gewalt handelt oder nicht, bei den betroffenen Personen liegt.

Mit Hilfe der Situationen arbeiten wir außerdem Orte der Gewalt heraus. Dabei wird klar, dass die häufigsten **Orte der Gewalt**, das Zuhause und Nahbeziehungen, nur am Rande wahrgenommen werden. Jugendliche werden eher darauf vorbereitet, Gewalt im öffentlichen Raum zu erwarten.

Da Gewalt nicht immer, aber sehr oft entlang gesellschaftlicher Machtverhältnisse ausgeübt wird, setzen wir uns mit der alltäglichen Auswirkung von Sexismus, Rassismus und andere Formen von **Diskriminierung** auseinander.

Ein wichtiger Baustein von Prävention ist die Stärkung der Wahrnehmung der **eigenen Grenzen und Körpersignale**.

**Wie bemerke ich meine eigene Grenzen? Wo und wie in meinem Körper merke ich, wenn ich mich unwohl fühle?**

Ergebnisse der Jugendlichen „Körpersignale, die zeigen, dass etwas mir nicht gut tut“:

Schwitzige Hände - Atmen fällt schwer - Kehle zuschnüren – Zittern – Herzklopfen – Kopfschmerzen - leise werden - alles zieht sich zusammen – verkrampft - schweres Körpergefühl – Schwindel – Übelkeit – Bauchschmerzen - instabile Balance - Neurodermitis

Und wie kann ich die **Grenzen anderer Menschen** bemerken? Da das nicht so leicht ist, und wir nie genau wissen, wie Menschen ihr Unwohlsein ausdrücken, sprechen wir über **Konsens, Nein sagen und Nein annehmen** – und üben spielerisch „Nein“ und „Stopp“ zu sagen und zu hören.

Häufig wird sexualisierte Gewalt bagatellisiert, obwohl die Folgen für Betroffene oft einschneidend und in vielen Fällen traumatisierend sind. Ein Input zu (möglichen) **psychosozialen Folgen** von Gewalt kann Jugendlichen möglicherweise helfen, ihre eigenen psychischen Belastungen einzuordnen oder Verständnis für psychisch belastete Freund\*innen zu entwickeln.

Wissen über **Täter\*innenstrategien**, insbesondere Manipulationsstrategien, die durch einen Ausschnitt einer Jugendserie gemeinsam erarbeitet werden, kann Jugendliche bestärken, Manipulation in Beziehung oder Flirts zu erkennen, gemeinsam zu verurteilen und sich vor Gewalt zu schützen.

Anhand von Beispielsituationen gehen die Jugendlichen in den Austausch, wie sie damit umgehen können, wenn sie Grenzüberschreitungen im Umfeld bemerken.

**Wie kann ich Freund\*innen unterstützen, wenn sie mir von Gewalterfahrung erzählen? Was kann ich tun, wenn ich eine Grenzverletzung im Freundeskreis beobachte? Welches Verhalten als Freundeskreis wäre cool?**

Ergebnisse der Jugendlichen: „Möglichkeiten, Betroffene zu unterstützen“

Empathie für Betroffene, Begleitung anbieten, beiseite stehen, Selbstbewusstsein stärken, ernst nehmen; unterstützen bei dem, was die Person braucht; zuhören, Scham- und Schuldgefühle abmildern, ruhig kommunizieren, ablenken, dabei helfen, sich professionelle Hilfe zu holen, intervenieren wenn andere Menschen darüber sprechen, schieß Verhalten von Umfeld ansprechen; nur mit Zustimmung der Betroffenen Person: öffentlich verurteilen, was passiert ist, die Gewalt ausübende Person konfrontieren

Gewalt und eigene Grenzüberschreitung sind Themen, die häufig mit unangenehmen Gefühlen verbunden sind, mit Abwehr, Schmerz und Scham. Ein ressourcenorientierter Fokus auf die Qualität der eigenen Beziehungen ermöglicht es, ein **positives Verständnis für Verantwortung** zu entwickeln. Dafür, für sich selbst und zusammen mit dem Umfeld sicherere Räume und schöne und unterstützende Beziehungen zu pflegen.

# Ausgewählte Methoden

## 1. Übung: Was sagt mein Körper?

Gruppengröße: beliebig

Alter: ab 6 Jahren

Dauer: ca. 35 min

Materialien: Buntstifte, weißes Papier

Ziel: Körperwahrnehmung stärken,  
eigene Grenzen bemerken

### Ablauf:

- 1 Alle Teilnehmer\*innen bekommen Papier, können sich Stifte aussuchen (mind. Zwei verschiedene Farben)
  - 2 Anleitung: malt euren/einen Körperumriss auf das Blatt. Ich werde Fragen vorlesen und ihr könnt selbst entscheiden, ob ihr schreiben oder malen wollt.  
  
Einzelarbeit  
(je 8 Min zu jeder Frage)
  - 3 „Wo und wie in meinem Körper merke ich, dass mir was nicht gut tut? Oder, dass etwas zu schnell geht? Das ich mich unwohl fühle?“ (das kann bei manchen z.B. sein, das etwas schwer im Bauch liegt, oder das der Hals eng wird,...)  
  
„Wo und wie in meinem Körper merke ich, dass mir was gut tut? Das alles genau richtig ist?“
  - 4 Austausch in Kleingruppen (2-3 Menschen)
  - 5 Wer möchte, kann in der großen Gruppe teilen – hattet ihr Gemeinsamkeiten, Unterschiede?
  - 6 kleiner Input: „der Körper hat meistens klare Signale, aber wir haben nicht immer gelernt, darauf zu hören, weil wir z.B. niemanden verletzen möchten, wir nicht glauben können, dass Menschen so was machen, wir manipuliert werden etc. “
- Präventionsbotschaften setzen:**

  - Deine Gefühle zählen!
  - Dein Körper gehört dir!  
(Angenehme vs. Unangenehme Berührungen)
  - Du darfst dir Hilfe holen!  
(Gute Geheimnisse vs. schlechte Geheimnisse → Geheimnisse, die dir Bauchschmerzen bereiten, darfst du erzählen!)
  - Du hast keine Schuld!

## 2. Übung: Grenzen bemerken, respektieren, intervenieren

Gruppengröße: min. 6, max. 25 Teilnehmer\*innen  
Alter: ab 13 Jahren  
Dauer: ca. 40

Materialien: Situationen ausgedruckt  
Ziel: In dieser Methode üben die Jugendlichen spielerisch, sich in Positionen hineinzusetzen und Verantwortung zu übernehmen.

### Ablauf:

#### 1 in Kleingruppen aufteilen (3-5 Personen)

Entweder freiwillig oder zufällig, beides hat Qualitäten. Wenn viele Spannungen in der Gruppe sind, kann es produktiver sein, freiwillige Gruppen zu bilden.

#### 2 Situationen verteilen:

a) In eurem Freundeskreis ist es normal, dass ihr euch immer zur Begrüßung alle umarmt. Du merkst, dass eine Freundin von dir immer versucht, die Umarmung so kurz wie möglich zu machen. Was machst du?

b) Du bist im Kino mit der Person, in die du total verknallt bist. Ihr haltet schon länger Händchen und du merkst, dass die Person gerne mehr will, dich küssen möchte. Das geht dir gerade aber eigentlich zu schnell. Was machst du?

c) Du bist auf einer Party, wie immer wird viel getrunken. Ein Freund aus deiner Gruppe hat den Abend über noch nichts getrunken, du willst aber gerne mit ihm feiern. Du versuchst ihn zu überreden, doch wenigstens ein Bier mit ihm zu trinken. Am Ende gibt er nach, verlässt die Party dann aber direkt. Was machst du?

d) Du bist seit kurzem in einer Beziehung und deine Freund\*innen fragen ständig, ob ihr schon Sex hattet und wann ihr endlich soweit seid, weil du doch auch schon 17 bist, du sollst dich doch nicht so anstellen. Du fühlst dich mit den Fragen unwohl. Was machst du?

#### 3 Handlungsoptionen in Kleingruppe entwickeln (15 min)

#### 4 Handlungsoptionen in großer Gruppe vorstellen (20 min)

## Erkenntnisse und Reflexionen

Die Jugendlichen waren überrascht, wie nah der Workshop an alltäglichen Situationen und ihren eigenen Leben war und gar kein öder, langweiliger, moralischer Vortrag. Das zeigt, dass Gewaltprävention oft zunächst als eine sehr abstrakte Vorstellung scheint, was weit weg ist vom eigenen Leben, bis die Jugendlichen sie an eigene Erfahrungen anknüpfen können. Die Rückmeldungen aus den Workshops zeigen, wie wichtig der Raum ist, sich explizit, **offen und mit Alltagsbezug** mit oft tabuisierten Themen auseinanderzusetzen, um die eigenen Erfahrungen einordnen zu können, sich zu stärken und mehr Handlungsfähigkeit entwickeln zu können.

In einer Methode haben wir thematisiert, Neins zu akzeptieren. Die Schüler\*innen sollten sich in Situationen eindenken, in denen sie im Alltag ein **Nein** bekommen haben (z.B. „eine Freundin möchte bei einer gemeinsamen Unternehmung nicht teilnehmen“). Die Schüler\*innen berichteten davon, dass sie vielleicht nachfragen würden, warum sie keine Lust hat, aber vor allem versuchen würden, sie zu überreden, doch mitzugehen. Sie haben sich überwiegend berechtigt gefühlt, den Grund für ihre Absage zu wissen und mehrmals nachzufragen oder Druck auszuüben. Es fiel ihnen schwer, das Nein zu akzeptieren. Als wir gefragt haben, wie sie sich fühlen würden, war es für sie ein irritierender aber aufschlussreicher Perspektivwechsel („löst Druck aus“ „fühlt sich blöd an“ etc.).

Als dann aber ein Mädchen zugab, immer mal „Nein“ zu ihrem Freund zu sagen, weil sie wollte, dass er sie überredet, war pädagogische Kompetenz und Haltung gefragt. An der Stelle war wichtig, auf die Selbstverantwortung der Jugendlichen für ihre Kommunikation in Beziehung hinzuweisen, ohne sie für ihre Beziehungsmuster (**gute Gründe**) zu verurteilen.

In einer Abschlussrunde äußerte ein Mädchen, dass es ihr nun klarer sei, warum es auch mal in Ordnung ist, **Nein** zu etwas zu sagen, obwohl sie es immer allen Recht machen will. In solchen Momenten wird uns bewusst, wie wichtig die Arbeit ist, die wir machen.

Gleichzeitig stellen wir uns immer wieder die Frage nach der Nachhaltigkeit von Kurzzeitpädagogik. Für einige Stunden ist ein „anderes Lernen“ möglich, nach denen die Jugendlichen dann aber wieder zurück in die alten Strukturen gehen, an denen sich nichts grundlegend verändert. Das war insbesondere der Fall in dem Workshop, in dem Schüler\*innen von Rassismus und Übergriffe ausgehend von Lehrer\*innen erzählt haben.

Uns ist bewusst, dass wir sehr komplexe Zusammenhänge in solchen Formate verkürzen müssen und geschlechtliche Binaritäten reproduzieren und Komplexität reduzieren. Einerseits, um an dem Alltagswissen der Schüler\*innen ansetzen zu können, andererseits, weil wir selbst in den Strukturen eingebunden sind.

Letztlich sind wir häufig mit Erkenntnissen aus den Workshops gegangen, die uns bewegt haben, Methoden und Konzepte immer wieder anzupassen. Gleichzeitig haben wir gemerkt, dass es die Komplexität und Widersprüchlichkeit praktischer Erfahrungen braucht, um die theoretischen Annahmen in der Praxis umsetzen zu können.

## 5.2.2 Multiplikator\*innen-Seminar

Transformative Gewaltprävention bezieht sich stark auf das eigene (sozial-)pädagogische Handeln. Pädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen sind wichtige Akteur\*innen, die mit ihrer Haltung beim Sprechen über, oder beim Intervenieren in grenzüberschreitenden Situationen unterstützen und bestärken können – oder eben auch Situationen verschlimmern. Gleichzeitig befinden sich Pädagog\*innen oft in Handlungsfeldern, die strukturell gewaltvoll gegenüber Klient\*innen sind oder die durch ungleiche Machtverhältnisse besonders prädestiniert für Gewaltausübung und Machtmissbrauch sind. Der Ansatz der Transformativen Gewaltprävention bietet Pädagog\*innen die Möglichkeit, die eigene Arbeit zu reflektieren und Handlungsspielräume zu erweitern.

## Inhalte

Das zweiteilige Seminar aus Fortbildung und kollegialer Beratung hatte zum Ziel, (Sozial-)Pädagog\*innen für Gewalt zu sensibilisieren und in ihrer Handlungsfähigkeit zu unterstützen. Dafür haben wir mit theoretischen Inputs, Reflexion der eigenen Haltung und Situationen der Überforderung und Scham gearbeitet.

Die theoretischen Inhalte des Seminars setzen sich mehrheitlich aus den Inhalten dieser Handreichung zusammen. Wir haben uns mit der Selbstverständlichkeit von Strafen beschäftigt

Da es für uns ein Kern der transformativen Gewaltprävention ist, wiederholen wir an dieser Stelle noch einmal: Gewalt dulden verstärkt stattfindende Gewalt. Es gibt keine neutrale Position.

Die teilnehmenden Pädagog\*innen haben sich zu Schwierigkeiten und Unsicherheiten ausgetauscht und sich gegenseitig ermutigt, sich darin zu üben, in herausfordernden Situationen zu reagieren, anstatt wegzusehen und sich mit anderen Kolleg\*innen über Handlungsmöglichkeiten auszutauschen und zu beraten.

## Reflexionsfragen

- Wo erlebst du Strafen in der Pädagogik/ Sozialen Arbeit?
- Erinnerst du dich an Situationen, in denen du selbst grenzüberschreitend gehandelt hast? Welche Gefühle verbindest du damit?
- Hast du schon mal Jugendliche/Kinder ohne ihre Zustimmung angefasst?
- Hast du dich schon mal für dein Verhalten gegenüber Klient\*innen/Jugendlichen/Kindern entschuldigt? Wenn ja, wie hat sich das angefühlt? Wenn nein, warum nicht?
- Wie gehst du damit um, wenn Menschen aus deinem Team grenzüberschreitend handeln?
- Wie gehst du damit um, wenn dein\*e Chef\*in grenzüberschreitend handelt?
- Wie reagierst du, wenn deine eigenen Grenzen überschritten werden?
- Wie reagierst du auf Kritik von Klient\*innen? Und wenn sie nicht höflich geäußert wird?

und diese kritisch hinterfragt („zwar ist mittlerweile physische Gewalt untersagt, jedoch ist psychische Gewalt z.B. in Form von Liebesentzug nicht weniger prägend“).

In der **kollegialen Beratung** haben wir gemeinsam nach Handlungsmöglichkeiten in grenzüberschreitenden Situationen gesucht:

**Wie hätte mit der Situation umgegangen werden können, ohne Gewalt zu reproduzieren oder Gewalt zu dulden? Wie kann eine betroffenen-solidarische Intervention aussehen innerhalb der bestehenden Hierarchien?**

## Praxisbeispiel aus der kollegialen Fallberatung

In einer Einrichtung für „schulverweigernde“ Jugendliche wird ein Jugendlicher zum Chef und einer anderen festangestellten Mitarbeiterin ins Büro zitiert. Er wird geschimpft, weil er zu spät kam, es entsteht Streit und der Jugendliche stürmt aus dem Büro. Der Chef greift nach ihm und hält ihn schließlich am Arm fest. Die andere Mitarbeiterin hält ihn auch fest. Sie reden laut auf

ihn ein. Du (ehrenamtliche\*r Mitarbeiter\*in) beobachtest die Situation aus der offen stehenden Tür vom Bürozimmer aus.

**Unsicherheiten der fallgebenden Person:** eigene Rolle als Zuschauer\*in, Hierarchien zwischen „nur“ Ehrenamtliche\*r und Hauptamtlichen, Gewalt durch Nicht-Eingreifen?

## Im Seminar erarbeitete Handlungsmöglichkeiten:

### Option 1 Direkte Intervention

Innerer Check: Sind gerade Menschenrechte verletzt?

Die Sicherheit und Selbstbestimmung des Jugendlichen hat gerade Priorität. Du rufst „Stop - was passiert hier?“ und unterbrichst die Gewalt gegen den Jugendlichen, ermöglichst ihm, aus der Situation heraus zukommen.

---

### Option 2 Im Nachgang (mögl. auch mehrere Tage/Wochen später)

Du suchst das Gespräch mit dem betroffenen Jugendlichen, validierst sein Gefühle in Bezug auf die erlebte Gewalt, entschuldigst dich für Nicht-Eingreifen, checkst, wie es dem Jugendlichen geht und ob er sich noch Gespräch mit Verantwortlichen wünscht.

---

### Option 3 Im Nachgang (mögl. auch mehrere Tage/Wochen später)

Gespräch mit Chef und Mitarbeiterin, wo du ansprichst, was du beobachtet hast. Gemeinsame Reflexion des Vorfalls und Suchen nach Handlungsalternativen. Du forderst die beiden auf, sich bei dem Jugendlichen zu entschuldigen.

## Erkenntnisse und Reflexionen

Die teilnehmenden (Sozial-)Pädagog\*innen haben ein Spannungsfeld festgestellt zwischen der eigenen Rolle und Werten und den institutionellen Vorgaben und Machtverhältnissen. Außerdem spielten immer wieder Überforderung und fehlende Handlungsfähigkeit eine Rolle in den Schilderungen der Teilnehmenden, sowie die Einsicht, tatsächlich auf gelernte Muster von Strafen und Machtausübung zurückzugreifen. Im Austausch wurde klar, dass ein großer Bedarf herrscht an Austauschmöglichkeiten und gegenseitiger Beratung im Entwickeln einer Praxis, die anders als gewohnt mit Gewalt und Grenzüberschreitungen umgeht.

Fälle, in denen die Pädagog\*innen mit dem Wissen um Betroffenheiten ihrer Adressat\*innen umgehen, wurden allerdings nicht besprochen.

### 5.2.3 Empowerment Workshop für betroffene Personen

Betroffene Personen sind anfällig dafür, erneut Gewalt zu erleben. Die Gründe dafür sind vielfältig und an dieser Stelle nicht weiter zu erläutern. Präventiv ist eine Arbeit speziell mit betroffenen Personen dann, wenn die eigenen Überzeugungen, der Selbstwert und Beziehungsmuster verändert wird. Für uns ist Empowerment im Kern Transformative Gewaltprävention. Die Wegbereiter\*innen der Transformativen Gerechtigkeit waren gewalt-betroffene Personen und auch sonst sind es häufig betroffene Personen, die sich für Gerechtigkeit abseits von Strafen einsetzen, die die Beteiligung des Umfeldes spüren und wissen, was gebraucht wird. Transformative Gewaltprävention muss betroffenen-zentriert sein, um dem Anspruch auf Heilung und Gerechtigkeit gerecht zu werden. Für die Gestaltung des Empowerment Workshops haben wir ebenfalls ausschließlich bestehend aus Kolleg\*innen mit eigener Betroffenheit gearbeitet.

## Inhalte

Der erste Schritt des ganztägigen Workshops war es, sich viel Zeit für Vereinbarungen zu nehmen, was sich die Teilnehmer\*innen in Bezug auf den Tag wünschen und was sie für eine Teilnahme brauchen. Danach haben wir überwiegend zur Aktivierung eigener Ressourcen gearbeitet. Nach einem gemeinsamen Mittagessen gab es kleinere Kreativ-Workshops, um den Teilnehmer\*innen eine für sie geeignete Ausdrucksform zu finden (Zines basteln, Schreibwerkstatt, Rap-Workshop). Zum Abschluss haben sich die Teilnehmer\*innen in einer Art Ausstellung gegenseitig gezeigt, was sie erarbeitet haben.

Ziel war es, einen bestärkenden und Wohlfühl-Ort zu schaffen, in der die Betroffenheit zwar allen bewusst und präsent war, der aber nicht darauf abzielte, Erfahrungen zu teilen oder zu vertiefen, sondern einfach eine gute Zeit – trotz Betroffenheit – zu verbringen.

## Erkenntnisse und Reflexionen

Der Workshop war offen für alle Menschen, die sich von der Ausschreibung angesprochen gefühlt haben. Das führte auch dazu, dass es männliche Teilnehmer gab. Die Rückmeldung war, dass sie noch nie ein Angebot gefunden haben, bei dem sie auch angesprochen waren, sondern dass solche Angebote meistens nur für Frauen geöffnet seien. In der Tat löste die Anwesenheit der männlichen Teilnehmer zunächst kurze Irritation bei weiblichen Teilnehmerinnen aus. Nach der Ankommensrunde und kurzen Kennenlernen war dann jedoch genau auch dieser Umstand der Offenheit für alle eine bestärkende Erfahrung und ein praktischer Bruch mit der klassischen Täter-Opfer-Dichotomie.

In der Abschlussrunde nannten mehrere Teilnehmer\*innen die ausführlichen Vereinbarungen zu Beginn des Workshops als Highlight, weil sie derartige partizipative Formate noch nicht kannten.

Über den Tag hinweg wurde deutlich, dass Betroffenen und Umgänge damit sind höchst unterschiedlich sind. Es wurde versucht, jeden Umgang damit wertzuschätzen und nicht zu verurteilen.

Bestärkend war der Austausch in der praktischen Erfahrung „ich bin nicht allein“ und „anderen geht es auch so“. Dabei war wie gesagt der Fokus vielmehr auf den Folgen und Umgangsstrategien, als auf den jeweiligen Gewalterfahrungen.

Im Idealfall sollten auch Schulworkshops und Multiplikator\*innen-Seminare Empowermenträume für betroffene Personen sein. Ausschließliche Räume für betroffene Personen haben jedoch noch einmal ganz andere Qualitäten, da Menschen sich mit gemeinsamen Erfahrungen treffen, die einen „einfach verstehen“ und bestärken, und keine Rücksicht auf die Befindlichkeiten von Nicht-Betroffenen nehmen müssen.

Aufbauen von einem positiven Verständnis von Verantwortung ist jedoch ein langwieriger Prozess, in dem Vieles zunächst verlernt werden muss. Darum stehen wir nach der Durchführung und Evaluation umso mehr hinter ressourcen- und umfeldorientierter Gewaltprävention, die mehr in den Alltag der Adressat\*innen integriert ist.

Besonders im Multiplikator\*innen-Seminar wurde deutlich, dass die Umsetzung von transformativen Umgängen mit Gewalt an strukturelle und institutionelle Grenzen stößt. Das zeigt erneut, dass Transformation nicht rein auf individueller und Umfeld-Ebene stattfinden kann, sondern die gesellschaftliche und politische Ebene braucht. Gerade deshalb haben wir den Austauschraum unter Menschen, die ähnliche Arbeit, ähnliche Schwierigkeiten aber auch ähnliche Visionen teilen als bestärkend und motivierend erlebt. Wenn Gewalt eine Sprache ist, die wir alle gelernt haben, müssen wir sie auch gemeinsam verlernen.

## 6. Grenzen und Ausblick

Nicht nur in der Literatur und in den empirischen Studien, sondern auch in unserem Praxis-Projekt begegneten wir Übergriffen von Pädagog\*innen: Rassistische und sexistische Zuschreibungen und Kommentare, körperliche Übergriffe (in die Haare fassen, an die Schulter fassen etc), Diskriminierung gegenüber Kolleg\*innen (fettfeindliche Kommentare) u.v.m.

In den kollegialen Fallberatungen wurden Gewalt- und Übergriffs, sowie Strafsituationen ausgehend von Pädagog\*innen beschrieben.

Es ist nicht einfach, pädagogisch mit der Allgegenwärtigkeit von Gewalt und ihren Folgen umzugehen. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, die Unterbelichtung der Gewalttätigkeit ausgehend von Pädagog\*innen oder ihrem duldenden Umgang damit aufzuzeigen.

Ein bis zweitägige Workshops können nur kleine Anstöße und Perspektivwechsel geben. Das

Bancroft, L. (2021). Warum tut er das? Einblicke in die Gedankenwelt von aggressiven und kontrollsüchtigen Männern. Kandern: Narayana Verlag.

Bayerischer Jugendring (BJR) Projekt Prätect (2013). Praxis der Prävention sexueller Gewalt. Konzept und Beispiele für strukturelle und pädagogische Präventionsmethoden in der Jugendarbeit. München.

Bff – Bundesverband der Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe in Deutschland Frauen gegen Gewalt e.V. (o.D.) <https://www.frauen-gegen-gewalt.de/de/aktionen-themen/kampagnen/kampagne-was-geht-bei-euch-beziehungen-auf-augehoehe.html>

Brazzell, M. (Hrsg.) (2019). Was macht uns wirklich sicher? Ein Toolkit zu intersektionaler transformativer Gerechtigkeit jenseits von Gefängnis und Polizei. Münster: edition assemblage.

Brennsell, A. (2013). Trauma als Prozess. Wider die Pathologisierung struktureller Gewalt und ihrer innerpsychischen Folgen. Manuskript zum Vortrag auf der Fachtagung „Trauma und Politik“ am 24. Januar 2013 in Frankfurt am Main.

CARA (Communities Against Rape and Abuse) (2014). Das Risiko wagen. Strategien für selbstorganisierte und kollektive Verantwortungsübernahme bei sexualisierter Gewalt. Einleitung und Übersetzung vom Transformative Justice Kollektiv Berlin.

Caspari, P. (2021). Gewaltpräventive Einrichtungskulturen. Reihe: Sexuelle Gewalt und Pädagogik. Wiesbaden: Springer.

Clemm, C. (2020). Akteneinsicht. 2. Auflage. München: Kunstmann.

Handtke, L.; Görges, H.-J. (2012). Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn: Junfermann.

Dorlin, E. (2020). Selbstverteidigung. Eine Philosophie der Gewalt. Berlin: Suhrkamp.

Eßer, F.; Rusack, T. (2020). Schutzkonzepte und Sexualkulturen in Institutionen. In: Wazlawik, Martin; Christmann, Bernd; Böhm, Maika; Dekker, Arne (Hrsg.) Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Freund, U. (o.D.). Aber es sind doch Kinder! In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BzGA (Hrsg.) Respekt! Schulen als ideale Orte der Prävention von sexualisierter Gewalt.

Kliemann, A. (2022). Rechtliche Grundlagen zum Umgang mit Verdacht auf (sexualisierte) Gewalt im Ehrenamtsbereich. In: <https://engagement-schutzkonzepte.elearning-kinderschutz.de/> Modul 3: Elemente von Schutzkonzepten, Lerneinheit 2.

Maier, A.; Bittner, J. (2022). Häufigkeiten von Kindesmisshandlungen. In: <https://sexualisierte-gewalt.elearning-kinderschutz.de/> Modul 1: Grundlagen, Lerneinheit 2: Begriffe und Häufigkeiten von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

Maywald, J. (2019). Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder. Freiburg: Herder.

RESPONS (2018). Was tun bei sexualisierter Gewalt? Münster: Unrast.

Richter, S. (2018). Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim: Beltz Juventa.

Sethi, D.; Bellis, M.; Hughes, K.; Gilbert, R.; Mitis, F. & Galea, G. (2013). European report on preventing child maltreatment. World Health Organisation, Regional Office for Europe.

Schmid, M. (2019). Traumapädagogik. Grundlagen und Haltung. In: <https://traumapaedagogik.elearning-kinderschutz.de>.

Steinlin, C.; Schmid, M. (2019). Modul 3: Beziehungsgestaltung, Selbstfürsorge und Interaktion, Lerneinheit 3: Umgang mit Grenzen und Regeln. In: <https://traumapaedagogik.elearning-kinderschutz.de>.

Wazlawik, M.; Voß, H.-J.; Retkowski, A.; Henningsen, A.; Dekker, A. (Hrsg.) (2019). Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Weller, K.; Bathke, G.-W.; Kruber, A.; Voß, H.-J. (2021). PARTNER 5 Jugendsexualität 2021. Primärbericht: Sexuelle Bildung, sexuelle Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt. Merseburg: Hochschule Merseburg.

Wiesental, A. (2021). Antisexistische Awareness. Ein Handbuch. 2. Auflage, Münster: Unrast.

Witt, A.; Brown, R. C.; Plener, P. L.; Brähler, E. & Fegert, J. M. (2017). Child maltreatment in Germany: prevalence rates in the general population. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 11, Artikel 47. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0185-0>

## **Impressum**

Handreichung Transformative Gewaltprävention

fem\*ergenz

Bildungskollektiv für emanzipatorische Praxis  
[www.femergenzt.org](http://www.femergenzt.org)

in Kooperation mit Wechselkurs Bildung e.V.

1. Auflage 2024

Würzburg

Layout: Katja Almeida-Dehesa,  
[Katja.almeida.dehesa@gmail.com](mailto:Katja.almeida.dehesa@gmail.com)

Coverzeichnung: Salbei, @k\_unstwerken

Bei Anfragen, Feedback, Lob und Kritik sind wir  
über Mail [femergenzt@riseup.net](mailto:femergenzt@riseup.net) erreichbar.