



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Saliha
KANDEMİR PALABIYIK

Das Thema “Gewalt“ und ihre Auswirkung auf Kinder in Kirsten Boies
„Nicht Chicago. Nicht hier.“

Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Saliha
KANDEMİR PALABIYIK

Das Thema “Gewalt“ und ihre Auswirkung auf Kinder in Kirsten Boies
„Nicht Chicago. Nicht hier.“

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ARKILIÇ-SONGÖREN

Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Saliha KANDEMİR PALABIYIK'in bu çalışması, jürimiz tarafından Alman Dili ve Edebiyatı, Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ARKILIÇ-SONGÖREN

Üye : Doç. Dr. Kemal DEMİR

Üye : Doç. Dr. Nurhan ULUÇ

Tez Başlığı:

Das Thema “Gewalt“ und ihre Auswirkung auf Kinder in Kirsten Boies
„Nicht Chicago. Nicht hier.“

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 20/07/2023

Mezuniyet Tarihi : 03/08/2023

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Das Thema “Gewalt“ und ihre Auswirkung auf Kinder in Kirsten Boies „Nicht Chicago. Nicht hier.“ adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

Saliha

KANDEMİR PALABIYIK





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



27 /0 7 / 2023

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Saliha KANDEMİR PALABIYIK
Öğrenci Numarası	202052059006
Anabilim Dalı	Alman Dili ve Edebiyatı
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ARKILIÇ-SONGÖREN
Yüksek Lisans Tez Başlığı	Das Thema “Gewalt“ und ihre Auswirkung auf Kinder in Kirsten Boies „Nicht Chicago. Nicht hier.“
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	2137321651
Rapor Tarihi	27.07.2023
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: % 2 Alıntılar dahil: % 6
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 87 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: (X) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdeler sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.	
Gerekçe:	
Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımda yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.	
Danışman Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ARKILIÇ-SONGÖREN	

INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGEN	iv
ÖZET	v
ZUSAMMENFASSUNG	vi
DANKSAGUNG	vii
VORWORT	viii
EINLEITUNG	1
Problem und Fragestellung.....	1
Auswahlkriterien.....	2
Analysekriterien und Arbeitsmethode.....	3
Aufbau der Arbeit.....	3

TEIL 1 GEWALT

1.1 Begriffsbestimmung: Gewalt	5
1.2 Entstehungsgeschichte	6
1.3 Gewalt als Bestandteil im Alltag	9
1.4 Formen der Gewalt	11
1.4.1 Körperliche Gewalt	13
1.4.2 Psychische Gewalt	13
1.4.3 Mobbing im Beruf.....	14
1.4.4 Gewalt in der Schule	16
1.4.5 Häusliche Gewalt	17
1.4.6 Sexueller Missbrauch	19
1.4.7 Rassistisch motivierter Gewalt	21

TEIL 2

KINDER- UND JUGENDLITERATUR

2.1 Zur Begrifflichkeit: Kinder- und Jugendliteratur	24
2.2 Die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur seit Ende der 1960er Jahre	25
2.3 Neue Themen und Tendenzen der Kinder- und Jugendliteratur nach 2000	30

TEIL 3

GEWALT IN DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR

3.1 Zum Begriff: Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur	34
3.2 Historische Betrachtung	35
3.3 Darstellungsformen in den Schulen anhand Beispieltex te	37

TEIL 4

KIRSTEN BOIE - „NICHT CHICAGO. NICHT HIER.“

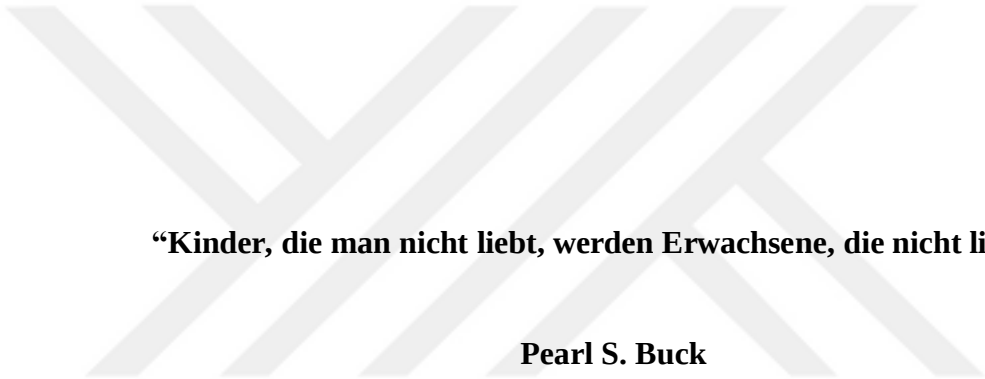
4.1 Zur Biographie der Autorin	44
4.2 Zum Inhalt des Romans	45
4.3 Textanalyse: Darstellung von Gewalt im Roman	48
4.3.1 Psychische Gewalt	48
4.3.2 Körperliche Gewalt	59
5.4 Intention des Romans	62

SCHLUSSBETRACHTUNG.....	64
-------------------------	----

LITERATURVERZEICHNIS	68
----------------------------	----

ANHANG.....	73
-------------	----

ÖZGEÇMİŞ.....	74
---------------	----



“Kinder, die man nicht liebt, werden Erwachsene, die nicht lieben.“

Pearl S. Buck

ABKÜRZUNGEN

1. Vergleich = vgl.
2. Zitiert nach = zit. n.
3. Unter anderem = u. a.
4. Beziehungsweise = bzw.



ÖZET

Şiddet, günümüzde sadece haberlerle sınırlı kalmayıp, günlük yaşamda, özellikle de sosyal medyada sürekli ve her yerde karşımıza çıkan bir olgudur. Şiddet, birine fiziksel veya psikolojik olarak zarar vermek için baskı ve güç kullanılan herhangi bir bireysel veya grup eylemi olarak tanımlanmaktadır. Günlük hayatımızın pek çok alanında şiddet karşımıza çıkabilmektedir.

Çocuklar da ne yazık ki her gün televizyonda, yaşadıkları toplum içerisinde, okulda ya da oyun alanlarında şiddet ile sık sık karşı karşıya kalmaktadırlar.

Şiddet konusu özellikle sorun odaklı çocuk ve gençlik edebiyatında ele alınmakta olup, eserlerde zorbalık, ırkçılık, evde, okulda ve sokakta şiddet gibi temalara yer verilmektedir.

Bu çalışmada Kirsten Boie'nin „Nicht Chicago. Nicht hier.“ adlı eseri örneğinde, çocuk ve gençlik edebiyatında şiddet konusu incelenmektedir. Çalışmanın temel amacı, şiddetin kitapta nasıl tasvir edildiğini ve kahramanları nasıl etkilediğini analiz etmek ve bu alandaki bilimsel araştırmalara katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, Gençlik edebiyatı, Şiddet, Etki

ZUSAMMENFASSUNG

Gewalt ist heute ein ständiges und allgegenwärtiges Thema, dass nicht nur in den Nachrichten, sondern auch im alltäglichen Leben, insbesondere in den sozialen Medien präsent ist. Als gewalttätig gilt jede Einzel- oder Gruppenhandlung, bei der Druck und Gewalt angewandt werden, um jemanden physisch oder psychisch zu verletzen. Dazu gehören alle Vorkommnisse in allen Lebensbereichen.

Auch Kinder sind leider häufig mit Gewalt konfrontiert, sei es im Fernsehen, in der Öffentlichkeit, in der Schule, auf dem Spielplatz oder in der Freizeit.

In der Kinder- und Jugendliteratur ist Gewalt auch unübersehbar präsent. In dem problemorientierten Genre sind Mobbing, Rassismus und alle Formen von Gewalt ein wichtiges Thema. Die meisten Werke bearbeiten häufig die Themen Gewalt im Elternhaus, auf der Straße und in der Schule.

In dieser Studie wird am Beispiel von Kirsten Boies „Nicht Chicago. Nicht hier.“ das Thema Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur untersucht. Das Hauptziel der Arbeit ist es, zu analysieren, wie Gewalt im Roman dargestellt wird und wie sie sich auf die Protagonisten auswirkt, und gleichzeitig einen Beitrag zu dieser wissenschaftlichen Disziplin zu leisten.

Schlüsselwörter: Kinderliteratur, Jugendliteratur, Gewalt, Auswirkung

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen, die mich bei meiner Masterarbeit unterstützt haben bedanken. Für die kontinuierliche und konstruktive Begleitung, in dieser schwierigen Zeit bedanke ich mich bei Frau Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ARKILIÇ-SONGÖREN.

Außerdem möchte ich mich bei meiner Familie und all den Menschen bedanken, die mich im Laufe der Jahre auf ganz unterschiedliche Weise geprägt haben und denen ich nicht mehr persönlich danken kann. In tiefer Dankbarkeit widme ich diese Arbeit meinem Großvater, Veli KANDEMİR.



VORWORT

Das Auftreten von Gewalt ist heutzutage eines der am häufigsten diskutierten Themen. Auch wenn ihre Geschichte weit zurückreicht, ist Gewalt immer noch ein sehr weit verbreitetes und ziemlich aktuelles Problem aller Gesellschaften.

Unter Gewalt versteht man jede Form von Zwang, sei es physisch oder psychisch, die sich gegen Personen richtet, aber auch Handlungen, die Eigentum oder Tiere gefährden. Gewalt kann nicht nur zu Hause, in der Schule und am Arbeitsplatz, sondern auch an öffentlichen Orten stattfinden. Neben sichtbarer Gewalt gibt es unsichtbare Gewalt, die keine blauen Flecken oder Schnitte, sondern oft ernsthafte emotionale Narben hinterlassen.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Gewalt. Es wird ein kurzer geschichtlicher Überblick der Kinder und Jugendliteratur seit Ende der 60er Jahren ausgeführt und festgestellt, was Gewalt ist, wie sie in der Kinder- und Jugendliteratur dargestellt wird und die Auswirkung von Gewalt, auf junge Leser anhand Beispiele geschildert.

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist, die Folgen der Gewalt auf die Hauptfiguren in Kirsten Boie „Nicht Chicago. Nicht hier.“ zu analysieren und ihre zwei Erscheinungsformen aufzuzeigen.

EINLEITUNG

Problem und Fragestellung

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Thema “Gewalt“ und ihrer Erscheinungsformen und wie die Kinder- und Jugendliteratur diese Problematik darstellt, die historisch gesehen in allen gesellschaftlichen Gruppen anzutreffen ist.

“Der Begriff “Gewalt“ hat seine Wurzeln im mittelhochdeutschen Wort “Walten“ und ist definiert als “stark sein, kontrollieren“. Gewalt wird heute im engeren Sinne verwendet als (illegale) Unterwerfung oder Bedrohung von Menschen durch Einzelpersonen oder Gruppen; Vorsätzliche, vorsätzliche Schädigung von Menschen, Tieren oder Sachen“ (<https://www.dwds.de/wb/Gewalt> abgerufen am 15.07.2022).

Gewalt als menschliche Tätigkeit, Anwendung gegenüber Anderen, entwickelt sich am häufigsten in der Kindheit und Jugend. Die häufigsten Lebensphasen, in denen Gewalt als menschliches Handeln gegenüber Anderen auftritt, sind Kindheit und Jugendalter.

“Inzwischen kann man Kinder- und Jugendliche als die postmodernen Sündenböcke der Gesellschaft bezeichnen, wenn von der Gewalt die Rede ist. [...] Der Aufschrei, der durch die Öffentlichkeit und die Medien bei Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen geht, verdrängt das Problem einer gewalttätigen Gesellschaft, die eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung auf dem Rücken der Kindern- und Jugendlichen auszutragen versucht“ (<https://www.socialnet.de/rezensionen/4461.php> abgerufen am 27.05.2023).

In der Kinder- und Jugendliteratur wird das Thema auch vielzählig behandelt. Die Art und Weise, wie das Thema Gewalt in den heutigen Kinder- und Jugendmedien widerspiegelt wird, ist von besonderer Bedeutung. Kinder- und Jugendliteratur, die ein Teilgebiet der Literaturwissenschaft ist, wird von Schikorsky (2012: 7) in ihrem Buch - Kurze Geschichte der Kinder und Jugendliteratur definiert als,

“Zielgruppenliteratur für etwa Sechs- bis Zwölfjährige (Kinderliteratur) bzw. Zwölf- bis Achtzehnjährige (Jugendliteratur). Was an literarischen Werken speziell für diese Altersgruppen geschrieben und verlegt wird, gilt als spezifische Kinder- und Jugendliteratur.“

Der Roman „Nicht Chicago. Nicht hier.“ von Kirsten Boie ist 1999 zunächst in Hamburg im Verlag Friedrich Oetinger und dann im Deutschen Taschenbuch Verlag

erschienen. Themen dieses Buches sind unter anderem Jugendgewalt, Mobbing in der Schule, Umgang mit Meinungsverschiedenheiten, die Verlockung der Macht, Gewaltprävention und Zivilcourage.

Die folgenden Forschungsfragen sind in dieser Arbeit zu beantworten:

- Wie ist die historische Entwicklung des Themas “Gewalt“?
- In welchen Formen wird “Gewalt“ angewendet?
- Wie ist die geschichtliche Darstellung der deutschen Kinder- und Jugendliteratur seit Ende der 60er Jahren, bis zur heutigen Zeit?
- Wie wird das Thema “Gewalt“ in der Kinder- und Jugendliteratur behandelt?
- Welche Beispieltexte mit dem Thema “Gewalt“ sind anzutreffen?
- Wie wird “Gewalt“ im ausgewählten Roman widerspiegelt?

Auswahlkriterien

Millionen von Menschen auf der ganzen Welt erleben oder werden jedes Jahr Zeuge körperlicher, sexueller oder emotionaler Gewalt. Das Miterleben von Gewalt hat negative Folgen, vor allem im Leben eines Kindes. Gewalt kann eine Reihe von körperlichen, sozialen und psychischen Gesundheitsproblemen, Depression, Suizid, Drogenmissbrauch, kriminelles Verhalten, zwischenmenschliche Probleme, schulische und berufliche Schwierigkeiten sowie körperliche Gesundheitsprobleme und sexuelle Funktionsstörungen verursachen.

Kinder und Jugendliche, die Gewalt erleben, können unter, Verletzungen, Entwicklungsprobleme, psychische Probleme leiden und große Schwierigkeiten beim Lernen aufweisen.

Dieses Thema wurde ausgewählt, da dies ein universelles, gegenwärtiges Thema ist, immer noch Gesellschaften polarisiert, um die Zukunft zu reflektieren und bewusste Individuen zu erziehen.

Die antiautoritäre Perspektive in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur zielt darauf ab, problemorientierte Themen kindgerecht zu vermitteln.

Derartige Themen werden in der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur bearbeitet. Das Ziel dieser literarischen Werke sind die Jungen lesen, mit den Problemfällen zu konfrontieren und mit möglichen Lösungsvorschlägen ihren Lebensalltag besser zu gestalten.

Es ist wichtig, die in der Kinderliteratur dargestellte Gewalt zu erkennen und ihre Auswirkungen auf junge Leser zu berücksichtigen. In dieser Studie wird deshalb versucht, die

Entwicklung der Gewalt in den abwertenden Figuren der Kinderliteratur zu verfolgen. Da die Literatur ein Spiegelbild der Gesellschaft ist, ist es von entscheidender Bedeutung, Gewalt in, angemessener Weise darzustellen, da sie negative Auswirkungen auf die Leser haben kann.

Der Roman „Nicht Chicago. Nicht hier.“ ist beliebt in deutschen Schulen, vor allem im Deutschunterricht der Sekundarstufen (5. – 8. Klasse) wird dieses Werk als Pflichtlektüre eingesetzt, um Schülergewalt zu bekämpfen und Bewusstsein zu schärfen. Der Roman ist ein Klassiker der deutschen Kinder- und Jugendliteratur und ist immer noch sehr aktuell. Das Buch wurde für diese Arbeit ausgewählt, weil es eines der bekanntesten Werke der Kinder- und Jugendliteratur ist, dass sich mit dem Thema befasst und in der deutschen Originalsprache verfasst wurde.

Analysekriterien und Arbeitsmethode

Bei der Analyse des Buches „Nicht Chicago. Nicht hier.“ von Kirsten Boie wird untersucht, wie das Thema Gewalt an Schulen aufgegriffen wird. Zunächst wird der Roman kurz vorgestellt, gefolgt von einem kurzen Abriss des Inhalts. Anschließend wird das Buch im Hinblick auf die Aspekte untersucht, die in den folgenden Kapiteln behandelt wurden: 4.3 Die Darstellung von Gewalt im Roman; 4.3.1 Psychische Gewalt; und 4.3.2 Körperliche Gewalt. Die Folgen und Auswirkungen von Gewalt werden dann im gesamten Buch erörtert. Im Anschluss wird die Intention des Romans bearbeitet.

In dieser Studie wurde die Methode der qualitativen Forschung und theoretische Informationen angewandt.

Die qualitative Forschungsmethode ermöglicht es, die Ergebnisse der Studie in Form von Kategorien darzustellen, indem jeder Datensatz separat gelesen wird. Dies wurde in dieser Arbeit mit der Forschungsstrategie der Dokumentenanalyse erreicht. (vgl. Hoffmann, 2018, zit. n. Uluç, 2022: 22).

Zunächst wurde eine sorgfältige Literaturrecherche durchgeführt und Quellentexte zum Thema Gewalt in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur ermittelt. Der Begriff Gewalt wird anhand von Beispielen definiert und erläutert. Anschließend wird der ausgewählte Roman gelesen und unter zwei bestimmten Kategorien detailliert analysiert.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus 4 Kapiteln, im ersten Teil wird zunächst der Begriff „Gewalt“ erörtert. Anschließend wird die Entstehungsgeschichte untersucht und Formen der Gewalt

bearbeitet wie zum Beispiel: körperliche und psychische Gewalt, Mobbing im Beruf, Gewalt in der Schule, Häusliche Gewalt, Sexueller Missbrauch und Rassistisch motivierter Gewalt.

Im zweiten Teil werden Definitionen von verschiedenen Fachwissenschaftlern, für den Begriff Kinder und Jugendliteratur und ihre historische Entwicklung seit Ende der 60er Jahren und nach 2000 dargestellt. Kurze fachliche Erläuterungen zu den Genres problemorientierter und realistischer Kinderroman, psychologischer Kinder- und Jugendroman, komischer Kinder- und Familienroman, phantastische Bücher und neue Themen der Kinder- und Jugendliteratur werden ausgeführt.

Im vorletzten Kapitel werden die Darstellungsformen von "Gewalt" in der Kinder- und Jugendliteratur anhand Beispieltex te – „Sonst bist du dran!“, „Und wenn ich zurückhaue?“, „Kein Wort zu niemandem“ und „Roter Zorn“ – zu diesem Thema vorgestellt.

Im letzten Teil werden kurze Informationen über den Autor, Inhalt und Protagonisten des Romans gegeben. Infolgedessen wird das ausgewählte Buch von Kirsten Boie „Nicht Chicago. Nicht hier.“ detailliert untersucht und Gewalt in dem Roman, sowie seine Auswirkungen auf die Protagonistin analysiert.

Die Schlussfolgerung wird mit Hilfe einer thematischen Analyse in Verbindung mit der qualitativen Forschungsmethodik gezogen.

TEIL 1

GEWALT

1.1 Begriffsbestimmung: Gewalt

Die Definition des Begriffs Gewalt ist ziemlich offen: Jeder Mensch hat eine andere Assoziation zu diesem Wort. Unter Gewalt versteht man alle Formen der psychischen oder physischen Nötigung von Personen sowie alle Handlungen, die Lebewesen gefährden.

Jeden Tag gibt es Gewalt: zu Hause, in der Schule, am Arbeitsplatz und an öffentlichen Orten. Neben der körperlichen Gewalt gibt es auch die unsichtbare Gewalt, die häufig nicht zu Wunden oder blauen Flecken, sondern schwere psychische Schäden verursacht. Diese Tatsachen führen dazu, dass

“sich mit dem Phänomen der Gewalt, wie etwa politische Soziologen, Jugendsoziologen, Vertreter einer Soziologie des abweichenden Verhaltens, die Entwicklungssoziologie, die Soziologie sozialer Probleme oder die Geschlechtersoziologie beschäftigen.“ (vgl. Nedelmann, 1997, zit. n. Summer, 2009: 32).

Tagtäglich ist Gewalt anzutreffen und es ist bekannt, dass die Ursachen für Gewalt aus vielen individuellen oder sozialen Gründen auftreten. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass dem Gefühl von Gewalt viele psychologische Probleme zugrunde liegen und dass Menschen, die zu Gewalt neigen, im Allgemeinen auch zu Kriminalität tendieren. Gewalt hat nicht nur körperliche, sondern hat auch schwerwiegendere psychische Folgen. Psychische Gewalt wird als Verhalten angesehen, das darauf abzielt, den geistigen Zustand der anderen Person zu stören.

“Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potenzielle Verwirklichung. Gewalt ist das, was den Abstand zwischen dem Potenziellen und dem Aktuellen vergrößert oder die Verringerung dieses Abstandes erschwert.“ (Galtung, 1995, zit. n. Kaselitz, 2002: 9).

Gewaltbereitschaft ist häufig bei Menschen sichtbar, die ohne Liebe aufgewachsen sind, ihr Selbstwertgefühl nicht aufbauen konnten oder bei solchen, die mit psychischen Wahrnehmungsstörungen zu kämpfen haben. Gewalt als Verhaltensweise, wird mit der Zeit zu einer Gewohnheit, die dazu führt, dass die andere Person körperlich und innerlich ineffektiv wird. Da Gewalt von manchen Gesellschaften als normal akzeptiert wird, bleibt sie reaktionslos und damit steigt die Gewaltbereitschaft.

Die Neigung zur Anwendung von Gewalt hängt von den Eigenschaften der Gesellschaft ab, in der sie ausgelebt wird, sowie von eher individuellen und psychologischen Gründen. Es wird darauf zurückgeführt, dass der Einzelne in seiner Kindheit zu wenig Aufmerksamkeit und Liebe von seinen Eltern erhält, sowie seine Neigung zu Gewalt infolge negativer Ereignisse in der Jugend.

Gewalt wird von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert als absichtliche Anwendung von angedrohtem oder tatsächlichem physischen Zwang oder physischer Gewalt gegen sich selbst oder gegen eine andere Person, Gruppe oder Gemeinschaft, die entweder tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Entbehrungen führt. (vgl. WHO, 2003, zit. n. Mayr, 2009: 8).

Godenzi zufolge ist Gewalt eine Handlung; ob eine Institution oder ein Ereignis als gewalttätig angesehen wird, hängt stark von der sozialen Stellung desjenigen ab, der die Entscheidung trifft. Auch wenn die Forscher die Entscheidung darüber, was Gewalt und ihren Kontext ausmacht, den unmittelbar Beteiligten überlassen, sind Definitionen von Gewalt immer noch Werturteile. (vgl. 1994, zit. n. Kaselitz, 2002: 9).

Gewalt entsteht aus vielen Gründen, deshalb ist es unmöglich, die genaue Ursache von Gewalt zu bestimmen. Es werden Bildungs- und Sozialisationsdefizite sowie gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere wirtschaftlicher und sozialer Art, untersucht und ist immer das Ergebnis des Zusammentreffens mehrerer Faktoren.

1.2 Entstehungsgeschichte

In der Geschichte ist es möglich, die Spuren von Gewalt, seit der Existenz des Menschen aufzufinden. Sobald Menschen den Himmel verlassen, tötet einer den anderen und dies gilt als der erste Mord der Menschheit:

“Obwohl Qabil einige einzigartige Gründe hatte, seinen Bruder zu töten, wurde er in den heiligen Quellen als der erste Mord erwähnt, als einer der ersten Verlierer oder als Spiegelbild des Bösen in ihm. Dieses Verhalten wurde als unerwünschtes, abweichendes Verhalten gekennzeichnet und verboten. Wenn auch Habil wusste, dass sein Bruder ihn töten würde, wird seine Unfähigkeit, es zu riskieren, gegen Gottes Zustimmung und seine Zustimmung in gewisser Weise zu gehen, in diesen Quellen als vorbildliches Verhalten mit den Definitionen, ein rechtschaffener Mensch zu sein und gegen Gewalt zu sein, gezeigt dass er Lob erhielt.“ (vgl. Yetik, 1985, zit. n. Güleç u.a., 2012: 113).

Doch die Spuren des ersten Mordes in der Geschichte wurden in Spanien entdeckt und dies wurde wie folgt dokumentiert:

“Der wohl älteste nachweisbare Mord der Menschheit ereignete sich vor ca. 430.000 Jahren. Im nordspanischen Gebiet Sima de los Huesos wurde 2015 der Schädel eines Urmenschen gefunden, der deutliche Spuren von Gewalteinwirkungen aufwies. Aggression und Gewalt stellen ein sehr altes menschliches Verhaltensmuster dar. Allerdings sind Nachweise von Gewaltanwendungen mit Todesfolge beim Homo sapiens bis in das Spätpaläolithikum (12.000–9.600 v. Chr.) äußerst selten.“ (vgl. Meller, 2015, zit. n. Gugel, 2018: 113).

In seinem Buch „Violence - A New History of Humanity, the History of Violence“ (Gewalt - Eine neue Geschichte der Menschheit, die Geschichte der Gewalt) erklärt der kognitive Psychologe, Psycholinguist, populärwissenschaftliche Autor und öffentliche Intellektuelle Steven Arthur Pinker, dass unser Wissen über Gewalt in prähistorischen Zeiten unglaublich unvollständig ist, weil es davon abhängt, welche Leichen einbalsamiert oder als Fossilien konserviert wurden. Die Alten haben uns jedoch detailliertere Beschreibungen darüber hinterlassen, wie sie nach der Verbreitung der Schriftsprache ihre Geschäfte führten (vgl. 2011: 34).

Nach Ansicht des französischen Archäologen Leroi-Gourhan ist gewalttätiges Verhalten ein Merkmal der Menschheit seit Australopithecus, dem ersten affenähnlichen Vorfahren des Menschen. Er behauptet, dass Gewalt im Laufe der Zeit keinen Reifungsprozess durchlaufen hat und eine einzigartige Angewohnheit der Menschheit ist. (vgl. Ellis, 1999, zit. n. Güleç u.a., 2012: 115).

Pinker zufolge rechtfertigten die Menschen in der Vormoderne, im Mittelalter und in der Antike harte Strafen. Das Ziel der Strafe war es, das Leben eines Menschen so elend zu machen, dass er und Andere nicht mehr zu einer verbotenen Handlung überredet werden konnten (vgl. 2011: 387).

Eine weitere Form der Gewalt in der Geschichte war die Anwendung von Sklaverei und der Todesstrafe.

Es war ein moralischer Fortschritt, als 1782 in Frankreich und 1783 in England die Guillotine und das Hängen eingeführt wurden. Eine Hinrichtung, die den Gefangenen schnell bewusstlos macht, ist mitfühlender als eine, die das Leiden verlängert. Dennoch ist die Hinrichtung nach wie vor eine Form extremer Gewalt, vor allem wenn sie so nachlässig durchgeführt wird, wie es die meisten Regime in der Geschichte der Menschheit getan haben. Zahlreiche unbedeutende Vergehen wie Sodomie, Tratsch, Kohlendiebstahl, Holzsammeln am Sabbat, Widerworte an die Eltern und Kritik an den königlichen Gärten wurden in der Bibel, im Mittelalter und in der frühen Neuzeit mit dem Tod bestraft (vgl. Pinker, 2011: 399).

In der Epoche Aufklärung und während der französischen Revolution wurden ebenfalls viele Gewaltarten eingesetzt,

“ein kurzes Versprechen von Demokratie, gefolgt von Königsmorden, Staatsstreichen, Fanatikern, Mobs, Terrorherrschaft und Präventivkriegen, die ihren Höhepunkt in einem großenwahnsinnigen Kaiser und einem verrückten Eroberungskrieg fanden. Während der Revolution und der anschließenden Wirren wurden mehr als eine Viertelmillion Menschen getötet, und weitere zwei bis vier Millionen starben in den revolutionären und napoleonischen Kriegen“ (Pinker, 2011: 486).

In ähnlicher Weise behauptet Pinker, dass das 20. Jahrhundert das blutigste in der Geschichte der Menschheit war. Allgemeine Fakten zufolge starben allein im Ersten und Zweiten Weltkrieg 70 Millionen Menschen. Er stellt auch fest, dass es im 20. Jahrhundert zwar zweifellos mehr gewaltsame Todesfälle gab als in früheren Zeiten, aber auch die Bevölkerungszahl so hoch wie noch nie war. Im Jahr 1950 lebten 2,5 Milliarden Menschen auf der Erde, das sind etwa 1,5-mal mehr als im Jahr 1800, 4,5-mal mehr als im Jahr 1600, 7 Mal mehr als im Jahr 1300 und 15 Mal mehr als um die Jahrhundertwende. Man muss also die Zahl der Todesopfer des Krieges mit 4,5 multiplizieren, um seine zerstörerischen Auswirkungen, mit denen eines Kampfes in der Mitte des 20. Jahrhunderts vergleichen zu können (vgl. 2011: 509-510).

Le Bon betonte die Existenz ursprünglicher, angestammter Impulse sowie die Bedeutung der grundlegenden Struktur der Rasse als Ursache für die Zerstörungswut der Massen in den Zivilisationen und argumentierte, dass sie nicht in die Maßstäbe des Bewusstseins und der Vernunft passen. (vgl. Vahip, 2002, zit. n. Güleç u.a., 2012: 115).

Nach Pinker wird Terrorismus also eine andere Art von Gewalt in der Geschichte beschrieben. Auch wenn der 11. September nicht den Beginn einer neuen Ära des Terrorismus markierte, so kann doch festgestellt werden, dass er eine Periode des islamistischen Selbstmordterrorismus einläutete. Seit den Anschlägen vom 11. September hat die Zahl der Selbstmordattentate dramatisch zugenommen: von weniger als fünf pro Jahr in den 1980er Jahren und 16 pro Jahr in den 1990er Jahren stieg die Zahl auf 180 pro Jahr zwischen 2001 und 2005. Die Attentäter vom 11. September hätten ihre Anschläge nicht ausführen können, wenn sie nicht bereit gewesen wären, dabei selbst zu sterben. Die meisten dieser Anschläge wurden von islamistischen Organisationen verübt, die sich zumindest teilweise zu religiösen Motiven bekannten. Die jüngsten Statistiken des National Counterterrorism Center zeigen, dass mehr als zwei Drittel aller Todesopfer, die im Jahr 2008 terroristischen Organisationen zuzuschreiben waren, von sunnitischen islamistischen Extremisten verursacht wurden (vgl. 2011: 909).

Schließlich berichtet Pinker, dass es einfach zu viel Moral in der Welt gibt, und veranschaulicht dies anhand von Gewalt. Zählt man alle Morde im Namen der Selbstjustiz, die

Opfer von Religions- und Revolutionskriegen, die Menschen, die für Vergehen und opferlose Verbrechen hingerichtet wurden, und die Opfer von ideologisch motivierten Völkermorden zusammen, so ist ihre Zahl zweifellos größer als die der Opfer von unmoralischen Raubzügen und Eroberungen (vgl. 2011: 1606).

Daraus lässt sich nur schließen, dass keine Situation, in der Menschen zu Schaden kommen, Blut verlieren oder sterben, gerechtfertigt werden kann.

Der Soziologe Kocacik definiert Gewalt als Phänomen, das sich im Laufe der menschlichen Geschichte entwickelt hat und eine komplizierte Struktur mit vielen verschiedenen individuellen und sozialen Komponenten aufweist. Aus diesem Grund ist es schwierig, das Phänomen der Gewalt zu erkennen und zu verstehen. Gewalt ist ein Phänomen, das uns heutzutage häufig begegnet, sowohl persönlich als auch gesellschaftlich. Sie kann viele verschiedene Formen annehmen. In jeder Zivilisation erleben die Menschen allmählich, aber beständig diese Formen von Gewalt in ihrem täglichen Leben durch Unterdrückung, Verfolgung, Einschüchterung, Tod, Bestrafung und Widerstand (vgl. 2001: 1).

1.3 Gewalt als Bestandteil im Alltag

Zuhause, in der Schule, am Arbeitsplatz und auf der Straße sind nur einige der Orte, an denen Gewalt stattfinden kann. Solange es Menschen gibt, scheint ein gewaltfreies Leben unwahrscheinlich. Viele Menschen sehnen sich jedoch nach einer konfliktfreien Zukunft.

Calliess zufolge ist unsere Kultur eine Leistungswirtschaft und Konsumgesellschaft, in der es entscheidend ist, so schnell wie möglich Erfolg zu haben. Direkte Gewalt ist im Gegensatz zu dem wesentlich zeitaufwändigeren Weg der Kommunikation offensichtlich ein schnelleres und einfacheres Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. Die Anwendung physischer Gewalt ist daher eine Methode zur Umgehung des Kommunikationssystems. In unserer Gesellschaft, die nach dem Leistungsprinzip funktioniert, sind Gesetze ausnahmslos zu befolgen. In diesem Zusammenhang verweist Calliess auf das Sprichwort "Wer nicht hören will, muss fühlen!" als Beispiel für ein soziales Konstrukt, das von Generation zu Generation weitergegeben wird: Es impliziert, dass, wenn Worte allein nicht ausreichen, Gewalt angewendet werden kann, um die Einhaltung der Vorschriften zu erzwingen. (vgl. 1978, zit. n. Seger, 2014: 32-33)

In dem Bemühen, ein globales Bild von sozialer Gewalt und antisozialem Verhalten zu zeichnen, führte Türkdogan Untersuchungen in 49 Gesellschaften rund um den Globus durch. Die Forscher haben sieben verschiedene Ursachen für gesellschaftliche Gewalt entdeckt. Dazu gehören Bevölkerungsgröße, Wohlstand, soziale Mobilität, soziokulturelle Heterogenität,

individuelle Einkommensungleichheit, politische Gewalt und politische Unruhen (vgl. Özerkmen und Gölbaşı, 2010: 28).

In der gleichen Studie versuchten sie, ein gemeinsames Verständnis davon zu entwickeln, wie diese sieben Merkmale mit der Norm der sozialen Gewalt in den Kulturen zusammenhängen. Nach dieser Sichtweise entwickelt sich soziale Gewalt in Kulturen in verschiedenen Stadien. Diese sind: Das Ausmaß politischer Gewalt nimmt mit dem Grad der Einkommensungleichheit in einem Land zu. Das Ausmaß der politischen Gewalt nimmt mit dem Ausmaß der nationalen Divergenz in beide Richtungen vom Zentrum der Einkommensungleichheit zu. Infolgedessen kommt es durch neue Möglichkeiten und Öffnungen im politischen System zu einer erhöhten politischen Mobilität und sozialem Engagement. Konflikte zwischen Gruppen aufgrund von asozialem Verhalten, politisierten wirtschaftlichen Interessen sowie Spannungen, Konflikten und Gewalt prägen Spannungen zwischen Rassen, Ethnien, Gemeinschaften, Sprachen, Kulturen und Klassen (vgl. Özerkmen und Gölbaşı, 2010: 28).

Calliess definiert Gewalt als nicht natürlich, sondern als kulturell bedingt und vertritt die Auffassung, dass die Ursache von Gewalt keineswegs ontologischer Natur ist. Die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen unserer Gesellschaft haben einen sehr starken Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Gewalt. In Bezug auf die deutlich höhere Prävalenz von Gewalt in der Unterschicht macht er folgende Beobachtungen: Er behauptet, dass Kindern aus der Unterschicht repressive Verhaltenstendenzen und viel weniger rhetorische und sprachliche Mittel beigebracht werden. Daraus ergibt sich eine geringere Anpassungsfähigkeit in Konfliktsituationen, was zu einer schnelleren und häufigeren Anwendung von Gewalt führt. Wenn Individuen glauben, dass gewalttätige Problemlösungsmethoden erfolgreicher sind als rhetorische, werden sie diese sehr attraktiv finden, weil sie allgemein verständlich und nachvollziehbar sind. (vgl. 1978, zit. n. Seger, 2014: 33).

Ergil vertritt die Auffassung, dass die Akzeptanz von Gewalt zwar rechtmäßig ist, dass es aber wichtig ist, zu berücksichtigen, wie Gewalt in der Gesellschaft dargestellt und wahrgenommen wird. Wenn Gewalt als Lebensweise weithin akzeptiert ist, wird sie nicht als Problem wahrgenommen und sogar als Problemlösungsmethode begrüßt. Ihm zufolge entstehen Konflikte und Probleme in nicht-traditionellen, aber sich noch entwickelnden Nationen als Ergebnis starker interner und externer Faktoren, kultureller Veränderungen und Anomie. Denn seiner Ansicht nach kann kollektive Wut, die durch Gefühle der Entfremdung, Leere oder Wertlosigkeit geschürt wird, in Gewalt ausarten. (vgl. 2001, zit. n. Özerkmen und Gölbaşı, 2010: 28-29).

Forschner unterscheidet zwischen Mensch und Tier: Während Tiere häufig auf Gewalt zurückgreifen, weil sie keine anderen Möglichkeiten haben, ihren Willen durchzusetzen, hätte der Mensch die Möglichkeit, sich der Sprache zu bedienen, was ihn gerade dem Tier überlegen macht. Gerade wegen dieser Unterscheidung könne man bei menschlicher Gewalt auch von einer bewusst eingesetzten Gewalt sprechen. Im Gegensatz zum Tier ermöglicht die Fähigkeit zur Sprache die Überlegung, ob man Gewalt anwenden soll oder nicht. (vgl. 1995, zit. n. Seger, 2014: 33-34).

Lorenz ist der Ansicht, dass sich der Begriff der Gewalt je nach Zeit und Gesellschaft verändern kann, unabhängig von seinen grundlegenden Elementen. Zahlreiche gesellschaftliche Probleme haben ihre Wurzeln in den Phänomenen der Gewalt. Gewalt ist durch Aggressivität motiviert, die viele verschiedene Formen annehmen kann. Sie ist eine Handlung, die ausgeführt werden kann. Infolgedessen wurden die oben erwähnten Klassen entwickelt. Es ist eine große Herausforderung zu erforschen, wie verschiedene Persönlichkeitsmerkmale mit verschiedenen sozialen und umweltbedingten Umständen zusammenwirken, um Aggression zu erzeugen. Es ist bekannt, dass Aggression und ihre Entwicklung zu Gewalt, wie alle anderen menschlichen Verhaltensweisen, von der neurologischen und hormonellen Ausstattung eines Individuums sowie von seiner psychologischen und sozialen Entwicklung beeinflusst wird. (vgl. 1996, zit. n. Özerkmen und Gölbaş1, 2010: 30).

1.4 Formen der Gewalt

Wenn es um Gewalt geht, denken die meisten Menschen nur an den körperlichen Schaden, der ihnen zugefügt wurde. Gewalt kann jedoch auch verbal oder mit anderen Mitteln ausgeübt werden und ebenfalls Spuren hinterlassen. Es gibt verschiedene Methoden, um Gewalt auszuüben. Die vielen Formen von Gewalt werden in diesem Teil der Arbeit erörtert.

Johan Galtung unterscheidet drei Kategorien von Gewalt: 1. Direkte, offensichtliche persönliche Gewalt - diese Art kommt nur einmal vor. 2. Strukturelle Gewalt (indirekt, unsichtbar) ist ein langwieriger Prozess, der Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft haben kann. 3. Indirekte, unsichtbare kulturelle Gewalt, die sich nur auf bestimmte Bereiche einer Gesellschaft auswirkt und sich in Stufen entwickelt. (vgl. 1968, zit. n. Salcher, 2009: 49).

Galtung behauptet, dass direkte Gewalt, oft auch als persönliche Gewalt bezeichnet, sichtbar ist. Sie tritt ein, wenn eine oder mehrere Personen andere Personen mit Hilfe ihres eigenen Körpers oder mit Waffen körperlich verletzen. Direkte Gewalt wird am ehesten von

der Allgemeinheit beobachtet, da sie die Neigung zur Anwendung physischer Gewalt offenbart. (vgl. 1975, zit. n. Gruber, 2013: 15).

Im weitesten Sinne bezieht sich strukturelle, indirekte also unsichtbare Gewalt nach Galtung auf Situationen, in denen Individuen durch gesellschaftliche Strukturen verletzt werden, ohne dass sie direkt Gewalttaten ausgesetzt sind. (vgl. Coady, 2008, zit. n. Dursun, 2011: 9).

In der strukturellen Gewalt gibt es keine Akteure, sie ist stumm und nonverbal, fast bewegungslos, in gewisser Weise stabil, und sie bewegt sich in einem bestimmten Rhythmus, der sowohl erzeugt als auch aufrechterhalten wird. (vgl. Galtung, 1975, zit. n. Gruber, 2013: 15). Altersdiskriminierung, Klassendiskriminierung, Elitismus, Ethnozentrismus, Nationalismus, Speziesismus, Rassismus und Sexismus sind einige Beispiele für strukturelle Gewalt.

Galtungs Ansichten über Gewalt haben sich im Laufe der Zeit geändert. Nachdem er zwischen struktureller und direkter Gewalt unterschieden hatte, ging Galtung der Frage nach, wie die Struktur zu einer solchen Kraft und Autorität kam. Galtung fügte seiner Unterscheidung zwischen direkten und strukturellen Formen der Gewalt den Begriff der kulturellen Gewalt hinzu, um die Netzwerke, Beziehungen und Aspekte der Gewalt zu verdeutlichen. (vgl. Brousek, 2008, zit. n. Gruber, 2013: 19).

Isop u.a., (2009: 13) formuliert kulturelle Gewalt, als

“jene Aspekte der Kultur, der symbolischen Sphäre unserer Welt. Man denke an Religion und Ideologie, an Sprache und Kunst, an empirische und formale Wissenschaften (Logik, Mathematik) – die dazu benutzt werden können, direkte oder strukturelle Gewalt zu rechtfertigen oder zu legitimieren.“

Demnach sind also alle Facetten einer Kultur, die direkte oder strukturelle Gewalt unterstützen oder legitimieren, in Johan Galtungs Definition von kultureller Gewalt enthalten. Es ist nicht richtig, davon auszugehen, dass eine Kultur als Ganzes gewalttätig ist; vielmehr muss man berücksichtigen, welche Elemente oder Teile einer Kultur gewalttätig sind. Religion, Ideologie, Sprache, Kunst und Wissenschaft sind einige Beispiele für Medien, die zu diesem Zweck in Betracht gezogen werden können. Das entscheidende Merkmal kultureller Gewalt ist also die tatsächliche oder potenzielle Legitimation von Gewalt. (vgl. Imbusch, 2002, zit. n. Salcher, 2009: 48).

Galtungs Einteilung der direkten Gewalt, in körperliche und psychische Gewalt, sowie der Begriff der kulturellen Gewalt, dienen als Anhaltspunkte für die Textanalyse in dieser Arbeit.

1.4.1 Körperliche Gewalt

Eine Form der Gewalt, die als direkte Gewalt bezeichnet wird, liegt vor, wenn der Angreifer mit dem Opfer direkt körperlichen oder verbalen Kontakt aufnimmt, um ihm körperlichen oder psychischen Schaden zuzufügen.

Wenn jemand absichtlich körperliche Gewalt gegen eine andere Person oder deren Körper anwendet, um ihr Schaden oder Verletzungen zuzufügen, spricht man von körperlicher Gewalt. Sowohl das Opfer als auch der Täter können durch diese Art von Gewalt, die sowohl direkt als auch indirekt sein kann, schwere Folgen erleiden.

Dies zufolge ist die sichtbarste Gewaltart, die körperlich also physische Gewalt, hier

“werden Handlungen wie zum Beispiel Schlagen, Treten, Schubsen zusammengefasst. Die Angriffe werden offen, beabsichtigt und gezielt ausgeführt. Der Täter möchte seinem Opfer einen Schaden zufügen, es verletzen, oder in einigen Fällen auch töten. Die physische Gewalt hinterlässt beim Opfer Schäden, die nach außen hin sichtbar sind. Bei der physischen Gewalt handelt es sich häufig um Auseinandersetzungen zwischen zwei Parteien, die aus einer oder mehr Personen bestehen. Mit körperlicher Kraft oder auch durch die Verwendung von Gegenständen versucht eine Partei die andere absichtlich zu schädigen oder zu verletzen, um sich gegen diese im Konflikt durchzusetzen.“ (vgl. Klewin u.a., 2002, zit. n. Krychowski, 2011: 5).

Es ist wichtig zu betonen, dass körperliche Gewalt in jeder Form inakzeptabel ist und gegen die Gesetze vieler Länder verstößt. Opfer von körperlicher Gewalt sollten Hilfe und Unterstützung suchen, während die Täter mit angemessenen Konsequenzen für ihr Handeln rechnen müssen. Es gibt zahlreiche Hilfsorganisationen, Beratungsstellen und rechtliche Maßnahmen für Opfer von körperlicher Gewalt.

1.4.2 Psychische Gewalt

Eine andere direkte Gewalt ist die psychische, gewöhnlich als emotionale oder mentale Gewalt bezeichnet, ist eine Art von aggressivem Verhalten, bei dem jemand wiederholt die Gefühle, die Psyche oder das Selbstwertgefühl einer anderen Person verletzt oder mit ihnen spielt. Im Gegensatz zu körperlicher Aggression führt psychische Gewalt oft zu erheblichen und langanhaltenden psychischen Schäden, ohne dass es zu unmittelbaren körperlichen Schäden kommt, sie

“zielt darauf ab, einen Menschen zu verletzen und zu schädigen, indem er durch Worte, Gesten und Gebärden abgewertet wird. Das Opfer wird aus der Gruppe ausgeschlossen, es wird ihm das Vertrauen entzogen und es wird emotional erpresst. Die psychische Gewalt lässt sich viel schwerer feststellen als

die Physische. Das Opfer wird so verletzt, dass es für Außenstehende kaum nachzuvollziehen ist. Trotzdem kann die psychische Gewalt sehr schwere Folgen auslösen. Das Opfer wird eingeschüchtert, es hat Angst. Auch einige Foltermethoden können zu psychischer Gewalt gezählt werden. Häufig zeigen sich die Folgen psychischer Gewalt nicht sofort, sondern werden erst nach einiger Zeit deutlich. Manchmal kann sie bis zu schweren Traumata führen.“ (vgl. Bründel und Hurrelmann, 1994 zit. n. Krychowski, 2013: 5).

Beispiele für diese Form der Gewalt sind: Demütigung und Beschimpfung, Bedrohung mit körperlichem Schaden, um sie zu zwingen, den Forderungen eines Gegners nachzukommen; Isolierung, Erpressung, Ignorieren oder stummes Behandeln, Beraubung von Geld, Manipulation und Kontrolle, Kleidung oder anderen Wertgegenständen; oder Bedrohung mit einer Schusswaffe.

Gewalt tritt in unserem Leben in verschiedenen Zusammenhängen auf, z. B. bei zwischenmenschlichen Konflikten, am Arbeitsplatz und in Bildungseinrichtungen. Auf die verschiedenen Formen der Gewalt, die heutzutage angewandt werden, wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen.

1.4.3 Mobbing im Beruf

Mobbing ist ein Problem, das sowohl Kinder, Jugendliche als auch Erwachsene betrifft, da es sowohl in der Schule als auch am Arbeitsplatz auftritt. Mobbing am Arbeitsplatz, das den Arbeitsfrieden stört und sich negativ auf die Beschäftigten auswirkt, liegt vor, wenn Beschäftigte oder ein Arbeitgeber am Arbeitsplatz eine andere Person durch Worte und Verhalten demütigen, beleidigen und belästigen. Es handelt sich um einen Prozess, bei dem Täter anderen Menschen psychische Gewalt zufügen.

Leyman definiert Mobbing als schädliche Kommunikation, die sich häufig und anhaltend gegen eine Person (durch eine oder mehrere Personen) richtet und die Beziehung zwischen Täter und Opfer bestimmt. (vgl. Leymann, 1993, zit. n. Köpf, 2012: 8).

Pleisteiner behauptet, dass der Begriff Mobbing in der heutigen Gesellschaft weit verbreitet ist. Das Wort “mob“ aus dem Englischen ist der Ursprung des Begriffs. Übersetzt bedeutet das Mob, Pöbel. Es bedeutet belästigen, belagern oder anpöbeln, wenn es als Verb verwendet wird. (vgl. 2015, zit. n. Diem, 2016: 2).

Als Mobbing am Arbeitsplatz gilt laut Niedl die Zusammenarbeit mit einer Person oder einer Gruppe, die von der Zielperson als feindselig, erniedrigend oder beängstigend empfunden wird. Die Handlungen müssen häufig vorkommen und über einen beträchtlichen Zeitraum andauern, da das Opfer auch glauben muss, dass es aufgrund wahrgenommener sozialer,

wirtschaftlicher, physischer oder psychologischer Merkmale nicht in der Lage ist, sich zu verteidigen oder dieser Situation zu entkommen. (vgl. 1995, zit. n. Köpf, 2012: 9-10).

Der Begriff Mobbing wird immer wieder neu definiert. Leymann formuliert und erörtert den Begriff Mobbing am Arbeitsplatz, indem er feststellt, dass Mobbing eine konflikthafte Kommunikation zwischen Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen ist, bei der das Opfer unterlegen ist und von einer oder mehreren Personen wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg mit der Absicht oder Wirkung eines direkten oder indirekten Ausschlusses aus dem Arbeitsverhältnis angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet. (vgl. 1995, zit. n. Deuschle, 2011: 3).

Kolodej formuliert Mobbing am Arbeitsplatz als:

“eine Konflikteskalation am Arbeitsplatz, bei der das Kräfteverhältnis zu Ungunsten einer Partei verschoben ist. Diese Konfliktpartei ist systematisch feindseligen Angriffen ausgesetzt, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, häufig auftreten und zu maßgeblichen individuellen und betrieblichen Schädigungen führen.“ (1999, zit. n. Köpf, 2012: 10).

Walter formuliert den Begriff Mobbing als Konfrontationen, bei denen alle verlieren und bei denen am Ende bestimmte Personen unterlegen sind. Und zwar nicht nur in Bezug auf diesen einen Konflikt, sondern in Bezug auf ihre gesamte Persönlichkeit; die nichts mehr mit dem Streben nach einer Lösung oder einem Kompromiss zu tun haben, sondern allein aus Eigeninteresse ausgetragen werden; die von unausgesprochenen, irrationalen Interessen motiviert sind; bei denen ein Verhalten gezeigt wird, das alle Parteien grundsätzlich verurteilen und für das keine Seite die Verantwortung übernimmt; bei denen sich die Parteien gegenseitig die Schuld an der Eskalation geben; bei denen eine klare Erklärung ausbleibt; nicht unterschieden wird oder werden kann; in der alle Parteien den rationalen Diskurs ablehnen und auf der in ihren Augen berechtigten emotionalen Haltung beharren; in der auf beiden Seiten Hilflosigkeit herrscht. (vgl. 1993, zit. n. Sulzbacher, 2014: 17).

Jedoch sehen Leyman und Nidel Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Mobbing unter Erwachsenen und Mobbing unter Kindern. Sie beschreiben Mobbing unter Erwachsenen als einen direkteren Weg zu sozialem und gesellschaftlichem Abstieg, und für viele Menschen, die zuvor eine erfolgreiche berufliche Laufbahn eingeschlagen haben, bedeutet er auch die Entlassung aus ihrem Job. Es ist schwierig zu erkennen, wie der Rauswurf mit einer vollständigen psychologischen, sozialen und wirtschaftlichen Zerstörung bei Schulkindern verbunden sein kann. Sie stellen fest, dass das Mobbingverhalten von Erwachsenen in Niedriglohnbranchen mit dem in der Schule vergleichbar ist. Mobbing tritt in dieser Situation

eher als eine Form der Belustigung auf, die auf Kosten anderer aus Monotonie und Langeweile ausgeübt wird. (vgl. 1994, zit. n. Köpf, 2012: 16-17).

Vertrauen ist eines der wertvollsten Gefühle im menschlichen Leben. Es ist eines der natürlichsten Rechte der Menschen, sich an ihrem Arbeitsplatz sicher zu fühlen. Deshalb sollte Mobbing frühzeitig bekämpft und die Mitarbeiter für dieses Thema sensibilisiert werden, andernfalls können Mobbingversuche den Weg für größere Probleme und noch größere Beispiele von Gewalt ebnen.

1.4.4 Gewalt in der Schule

Gewalt in der Schule ist eines der wichtigsten Problematiken, die sich negativ auf das Schulklima auswirken, den Lernprozess der Schüler beeinträchtigen und ihre Entwicklung verhindern können. Gewalt an Schulen kann unterschiedliche Ursachen haben und ist vielschichtig. In den letzten Jahren haben sowohl die Zahl der gewalttätigen Zwischenfälle an Schulen als auch das Ausmaß der Gewalt enorm zugenommen.

Hurrelmann definiert Gewalt in der Schule als das gesamte Spektrum von Verhaltensweisen, die durch Personen verursacht werden, die im schulischen Umfeld handeln, Schaden zufügen, sei es durch körperliche oder psychische Schäden an Personen oder am Eigentum der Schule. (vgl. 1990, zit. n. Funk, 2000: 6).

In seinem kurzen Geschichtlichen Überblick von Jugend und Gewalt, vertritt Hurrelmann die Meinung, dass offene Gewalt gegen Kinder und Jugendliche heute weniger verbreitet ist als in früheren Zeiten. Seit Anbeginn der Zeit wurden Kinder missbraucht, vernachlässigt und sogar getötet. Das wachsende Bewusstsein für Kindesmissbrauch ist erst in jüngster Zeit durch veränderte gesellschaftliche und erzieherische Normen zu Tage getreten. Gewalt wird in der heutigen Gesellschaft als inakzeptabel und verboten angesehen. Wenn man die Aufmerksamkeit auf die Institution Schule lenkt, kann man feststellen, dass seit den 1970er Jahren die körperliche Züchtigung von Schülern in Schulen nicht mehr sanktioniert wird. (vgl. u.a., 1995, zit. n. Summer, 2009: 33).

Gugel äußert sich zum Thema schulischen Gewalt, es:

“seien Jungen – Selbstberichten zufolge – in etwa drei- bis viermal häufiger Täter von harten physischen Gewalthandlungen als Mädchen. Dieselbe Erhebung führte aber auch zu dem Ergebnis, dass Jungen signifikant häufiger Opfer von Gewalthandlungen sind. Physische Gewalt ist also, sowohl was die Opfer als auch die Täter angeht, in erster Linie „männlich“. (vgl. Popp, 2002, zit. n. Gugel, 2006: 88)

Mobbing ist nach Ansicht von Bründel nicht nur eine der häufigsten Formen schulischer Gewalt, sondern auch eine der häufigsten, zusammen mit Hänseleien, Nichtbeachtung durch andere Schüler und anderen Formen von Angriffen. (vgl. 2009, zit. n. Mathis, 2011:8).

Laut Janan kann schulische Gewalt sowohl physische als auch psychische Formen annehmen. Er nennt die Zerstörung von Eigentum und Angriffe als körperliche Erscheinungsformen. Bei den psychischen Formen der Gewalt unterscheidet er zwischen verbalen und nonverbalen Formen der Gewalt. Als Beispiele für verbale Gewalt nennt er Beleidigung und Verbreitung von Gerüchten, sowie Demütigung, Abwendung und Ausgrenzung als Beispiele für nonverbale Aggression. (vgl. 2010, zit. n. Mathis, 2011:8).

Olweus definiert Gewalt in der Schule wie folgt:

“Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist. Negative Handlungen können mit Worten begangen werden, z. B. durch Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen. Eine negative Handlung besteht auch, wenn jemand einen anderen durch Körperkontakt schlägt, tritt, stößt, kneift oder festhält. Es ist auch möglich, eine negative Handlung, ohne den Gebrauch von Worten oder Körperkontakt zu begehen, zum Beispiel durch Fratzenschneiden oder schmutzige Gesten oder indem man jemanden von einer Gruppe ausschließt oder sich weigert, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen.“ (1995, zit. n. Uhl, 2011: 15).

Furlong und Morrison beschreiben schulische Gewalt als unerwünscht für das Umfeld der Schule, die den Lernprozess der Schüler beeinträchtigen, sich auf ihr Wachstum auswirken und negativen Konsequenzen mit sich bringen. (vgl. 2002, zit. n. Varol, 2020:101).

Dewey ist der Ansicht, dass Bildung das einzige Mittel ist, um Demokratie zu gewährleisten, und betrachtet sie als die Seele eines sozialen Prozesses. Er sieht die Schule als eine Fortsetzung der Gesellschaft. Nach dieser Definition dient die Schule als Rahmen, der die Schüler motiviert, an der Gesellschaft teilzunehmen und ihre Interessen auf die Zusammenarbeit mit anderen zu richten. Da soziales Lernen eine wichtige Rolle dabei spielt, wie Menschen argumentieren, strategisch vorgehen, wahrnehmen und Überzeugungen vertreten, profitiert der Einzelne tatsächlich von dem Verhalten, das er oder sie erlebt. (vgl. 2010, zit. n. Varol, 2020:100).

1.4.5 Häusliche Gewalt

Das Berliner Interventionsprojekt gegen häusliche Gewalt definiert den Begriff häusliche Gewalt als alle Handlungen körperlicher, sexueller, psychologischer, sozialer, wirtschaftlicher und emotionaler Misshandlung durch erwachsene Menschen, die in einer

intimen Beziehung leben oder gelebt haben. Dabei handelt es sich in erster Linie um Erwachsene, die zusammenleben, ob verheiratet oder nicht, sowie um solche, die in anderen verwandtschaftlichen Beziehungen leben. (vgl. Definition Berliner Interventionsprojekt gegen häusliche Gewalt, zit. n. Sommer, 2009: 6).

Häusliche Gewalt wird somit als feindseliges Verhalten zwischen Mitgliedern derselben Familie definiert. Darunter fallen alle Einstellungen und Verhaltensweisen, die jemanden dazu zwingen, etwas gegen seinen Willen zu tun, einschließlich Demütigung, Drohungen, Schläge, erzwungene sexuelle Kontakte, Fesselung, Zwangsheirat usw.

Laut Rudolph wird häusliche Gewalt als eine Gewalt angesehen, die ausschließlich gegen Frauen ausgeübt wird. Dies geschehe, um häusliche Gewalt realistisch darzustellen. Die Tatsache, dass sowohl Männer als auch Frauen in geringer Zahl Täter und Opfer sein können, sollte hervorgehoben werden. (vgl. 2007, zit. n. Schubert, 2020: 7).

Die weit verbreitete häusliche Gewalt, wirkt sich negativ auf die psychische Gesundheit der Person aus. Es ist unvermeidlich, dass auch Kinder, die in ihrer Kindheit emotionaler oder körperlicher Gewalt ausgesetzt waren, im Erwachsenenleben psychische Probleme in verschiedenen Formen und Ausmaßen erfahren. Das sichere familiäre Umfeld, das der privateste Bereich der Menschen und der wichtigste Hafen ist, in dem sie nach allen möglichen Schwierigkeiten Zuflucht finden können, wird durch Gewalt zu einem Ort, der sich unsicher anfühlt. Vorfälle von häuslicher Gewalt bleiben oft im Verborgenen.

Das Zusammenleben in einem Haushalt ist laut Schmidbauer das einzige definierende Merkmal von häuslicher Gewalt. Demzufolge kann diese in einer Ehe oder Partnerschaft, an Kindern, zwischen Kindern, beginnend mit Kindern gegen ihre Eltern, sowie an alten und pflegebedürftigen Menschen stattfinden. (vgl. 2002, zit. n. Schubert, 2020: 7).

Laut Imbusch kann häusliche Gewalt,

“oft zu einem strukturellen Problem werden. Die Gewalttaten werden hierbei nicht als einzelne Tat angesehen, sondern als Verhältnisse, die Gruppen, oder Einzelpersonen Schaden zufügen. Bei dieser Betrachtungsweise der häuslichen Gewalt darf man allerdings nicht unkommentiert lassen, dass die persönliche Verantwortung des Täters oder der Täterin einen nahezu sekundären Charakter annimmt. In einer Familienstruktur zeichnet sich die strukturelle Gewalt besonders durch eine ungleiche Verteilung der Macht, Besitzverhältnisse und/oder der Lebenschancen der Familienmitglieder aus. Es liegt ein Ungleichgewicht der Kräfte vor und die Person, die von der Gewalt betroffen ist, ist häufig nur schwer in der Lage, sich zu verteidigen.“ (vgl. Imbusch, 2002, zit. n. Radau, 2021: 4-5).

Das Statistische Bundesamt definiert die Familie als einen Haushalt, der immer aus zwei Generationen besteht, darunter die Eltern und die im Haushalt lebenden Kinder. Folglich ist die

Familie der Ort, an dem häusliche Gewalt stattfindet und häufig unbemerkt bleibt. (vgl. Statistisches Bundesamt, 2021, zit. n. Radau, 2021: 5).

Die weit verbreitete häusliche Gewalt wirkt sich negativ auf die psychische Gesundheit eines Menschen aus. Es ist fast unvermeidlich, dass Kinder, die in der Kindheit emotionale oder körperliche Gewalt erfahren haben, als Erwachsene mit verschiedenen Arten und Graden von psychischen Problemen zu kämpfen haben. Gewalt führt dazu, dass sich die vertraute familiäre Umgebung, der private Raum eines Menschen und der erste Ort der Sicherheit nach vielen Schwierigkeiten, unsicher anfühlt. Es werden Vorfälle von häuslicher Gewalt häufig nicht gemeldet und dies führt zu größeren Problemen.

1.4.6 Sexueller Missbrauch

Sexueller Missbrauch ist die absichtliche oder unabsichtliche Vornahme einer sexuellen Handlung ohne die Zustimmung des Opfers. Sexuelle Übergriffe können jeden treffen, Kinder, Männer, Frauen, Menschen aus allen Schichten, Berufen und Geschlechtern. Sexuelle Übergriffe können körperlicher, verbaler oder verhaltensbezogener Natur sein. Da das Opfer den Täter oft kennt, kann es eine psychologische Herausforderung sein, die Realität des Missbrauchs zu verstehen und ihn den Behörden zu melden. Menschen, die solche Tragödien überlebt haben, stehen vor verschiedenen zwischenmenschlichen Herausforderungen, da es ihnen schwerfällt, anderen im späteren Leben zu vertrauen.

Trube-Becker berichtet, dass zahlreiche sumerische Manuskripte bereits vor 5000 Jahren Hinweise auf Kinderehen und sexuelle Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern enthalten. (vgl. 2005, zit. n. Lakota, 2008: 34).

Die Tatsache, dass sexuelle Übergriffe im Alten Testament erwähnt werden, wird auch durch die Genesis vermittelt. Die Erzählung von Lot vor der Vernichtung von Sodom und Gomorrah macht dies sehr deutlich. Lot bietet seine Töchter dem wütenden Volk zur Vergewaltigung an. (vgl. 2003, zit. n. Lakota, 2008: 34).

Neben der bereits angesprochenen Gewalt gibt es in der Geschichte auch Hinweise auf sexuellen Missbrauch. Historischen Belegen zufolge war der sexuelle Missbrauch von Jungen und Mädchen in den antiken Zivilisationen Roms und Griechenlands an der Tagesordnung. Knabenliebe oder Päderastie war extrem weit verbreitet. In praktisch jeder Stadt gab es Bordelle für Jungen, und in Athen war es üblich, ein Kind unter Vertrag zu nehmen. In den griechischen Hafenstädten gab es eine große Zahl junger Prostituierter. An Orten, an denen es verboten war, homosexuelle Beziehungen zu Jungen zu unterhalten, hielten sich Männer ein Kind als Sklaven. Im alten Rom war die Kastration männlicher Neugeborener üblich, da der Sex mit so jungen

Kindern als höchst erregend galt. (vgl. Deegener 1998, Trube-Becker 2005, zit. n. Lakota, 2008: 34).

In der christlichen Welt waren Vergewaltigungen, Kinderehen und sexuelle Übergriffe weit verbreitet. Die Kirche verbot Ehen zwischen älteren Männern und jungen Frauen, aber wenn ein Bischof die Verbindung verbot, suchte sich der "Verlobte" einen anderen Priester, der die Verbindung genehmigte. Zu Unrecht wurden kleine Mädchen als Ehepartner gegen "Geld und Macht" getauscht. Männliche Erwachsene missachteten, die von der Kirche verhängten, "Ehehindernisse", wie die Heirat vor dem siebten Lebensjahr. Das Alter, in dem ein Mensch von der Kindheit ins Erwachsenenalter übergeht, wird auf sieben Jahre festgelegt. Die Mädchen waren nun sieben Jahre alt, was das erforderliche Mindestalter für die Heirat war. Häufig waren sie jedoch schon vorher verlobt oder verheiratet, da nach den Worten der "Kirchenväter" durch den Vaginalverkehr alle Hindernisse beseitigt worden waren und das Kind nun "reif für die Ehe" war. (vgl. Trube-Becker 2005, zit. n. Lakota, 2008: 34).

Wipplinger und Amann definieren sexuellen Missbrauch als:

"Ausbeutung von Minderjährigen durch ältere Kinder/Jugendliche und Erwachsene zu deren eigenen Bedürfnisbefriedigung in Form von sexuellen Handlungen, die gegen den Willen des Opfers durchgeführt werden. Der sexuelle Missbrauch ist sexualisierte Gewalt und findet immer in einen Macht- bzw. Autoritätsgefälle statt, d. h. das Kind oder der Jugendliche ist vom anderen abhängig, zum Beispiel auf ökonomischer oder emotionaler Ebene. Das Opfer kann nicht der Tat zustimmen, da aufgrund des Entwicklungsstandes wesentliche kognitive Fähigkeiten fehlen, die gesamte Tragweite der sexuellen Handlungen zu überblicken und zu erfassen und damit den sexuellen Handlungen zuzustimmen." (2005, zit. n. Lakota, 2008: 32).

Der sexuelle Missbrauch dauerte an. Die meisten Bemühungen, Kinder durch Kampagnen oder Gesetze zu schützen, waren vergeblich. Im Gegensatz dazu war das Berühren oder Masturbieren sowohl für Jungen als auch für Mädchen strafbar. Die Einstellung zu Kindern änderte sich erst in der Renaissance. Kinder waren nicht mehr "kleine Erwachsene", sondern unabhängige Individuen, die nicht mehr das Eigentum ihrer Eltern waren. Außerdem zeigte sich, dass sexueller Missbrauch, psychische oder körperliche Schäden einen bleibenden Eindruck beim Kind hinterlassen und später wieder auftauchen. (vgl. Trube-Becker 2005, zit. n. Lakota, 2008: 34).

Lakota stellt fest, dass trotz Verbesserungen bei der Glaubwürdigkeit der Opfer und der Verfügbarkeit von Hilfsangeboten sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen nach wie vor ein erschütterndes und häufiges Phänomen ist. Nach den §§ 176, 176a und 176b des deutschen Strafgesetzbuches wurden im Jahr 2005 in der Bundesrepublik Deutschland rund

14.000 Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch strafrechtlich erfasst; sozialwissenschaftliche Dunkelfeldstudien weisen jedoch auf eine Dunkelziffer von 80.000 bis 300.000 Vorfällen hin. Hinzu kommt, dass laut Polizeilicher Kriminalstatistik die Zahl der Vorfälle nach einem starken Anstieg der Anzeigen im Jahr 1997 allmählich zurückgeht. (vgl. Enders, 2003, zit. n. Lakota, 2008: 32).

Nach Bergholz und Schäftlein werden in der polizeilichen Kriminalstatistik auch Informationen über die Beziehung zwischen Täter und Opfer erfasst. Daraus ergibt sich, dass die Mehrzahl der Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch nicht von fremden Tätern, sondern zu einem erheblichen Teil von Mitgliedern der eigenen Familie und des Freundeskreises begangen werden. (vgl. 2012: 17)

Der sexuelle Missbrauch durch Lakota lässt sich nach Intensität einteilen, da er viele verschiedene Formen annehmen kann, darunter Prostitution, die Herstellung von Kinderpornografie, orale, anale und vaginale Aktivitäten sowie Exhibitionismus und andere orale, anale und vaginale Praktiken. Der Begriff "leichtere Form" bezieht sich auf Verhaltensweisen, die Grenzen überschreiten, ohne dass es zu körperlichem Kontakt kommt, wie z. B. sexistische Bemerkungen, Exhibitionismus, das Beobachten eines Jugendlichen beim Ausziehen oder Baden oder das Zeigen sexueller Bilder (vgl. 2008: 33).

Sexueller Missbrauch ist die größte Demütigung und ein Verbrechen gegen die Menschheit, das leider immer noch oft verschwiegen und versteckt wird. Die Familien müssen ihren Kindern in solchen Situationen mehr Vertrauen entgegenbringen, Missbrauchsfälle schnell aufklären und andere wichtige Maßnahmen ergreifen.

1.4.7 Rassistisch motivierte Gewalt

Die Gewalt der Rechten beruht auf der Verunglimpfung und Ablehnung bestimmter gesellschaftlicher Gruppierungen. Sie kann sich in Form von körperlichen Übergriffen, Demütigungen, Drohungen, Beleidigungen, Anfeindungen im realen Leben, verbalen Angriffen im Internet und durch Zerstörung von Eigentum äußern.

Hall zufolge ist Rassismus eine leicht erkennbare grundlegende Motivation für rechte Gewaltverbrechen. Der Rassismus verallgemeinert einige Ungleichheiten zwischen Gruppen von Menschen, die auf realen oder eingebildeten körperlichen Merkmalen beruhen, und rechtfertigt damit die Praxis der sozialen Ausgrenzung, die angeblich auf der Biologie beruht. Selbst wenn sich rassistische Gefühle auf scheinbar kulturelle und nicht auf vermeintlich ererbte Ungleichheiten beziehen, haben körperliche Merkmale weiterhin eine Bedeutung. (vgl. 1989, zit. n. Bolick, 2010: 8).

Miles Definition zum Begriff Rassismus: Das Wort Rassismus wird heutzutage in der englischen Sprache häufig im öffentlichen und politischen Diskurs verwendet. Dies erweckt den Anschein, dass der Begriff bekannt oder zumindest weltweit verbreitet ist. In Wirklichkeit ist der Gebrauch jüngerer Datums. Im 18. und 19. Jahrhundert gab es diesen Begriff noch nicht. In dieser Zeit wurde der Rassismus als Ideologie im europäischen Denken entwickelt und institutionalisiert. In der Ausgabe von 1910 des Oxford English Dictionary (OED) fehlt eine Definition des Begriffs. Laut der OED-Ergänzung von 1982 wurde der Begriff Rassismus erst in den 1930er Jahren ins Englische eingeführt. (vgl. 1991, zit. n. Demir, 2009: 26).

Geulen (2007: 7) definiert Rassismus als eine Übertreibung,

“wo immer wir ihm begegnen, haben wir es mit einseitigen und extremen Entstellungen der Wirklichkeit zu tun: überzogene Selbst- und herabsetzende Fremdbilder, gewalttätige Ausgrenzung bis hin zum Vernichtungswahn, radikale Unterdrückung, übersteigter Hass oder übertriebene Diffamierung. Unabhängig davon, was wir im Einzelnen als Rassismus bezeichnen, es beinhaltet regelmäßig einen Extremismus, der sich dem unmittelbaren Verständnis zunächst entzieht.“

Rassismus ist nach Ansicht von Bauer und Schmidinger eine geschlossene Ideologie, die trotz fehlender wissenschaftlicher Belege von der Existenz menschlicher “Rassen“ ausgeht und diese häufig unterschiedlich bewertet und eine spezifische Maßnahme gegen diejenigen, die in dieser Sichtweise als “minderwertig“ angesehen werden. Nicht jeder, der im Alltag rassistische Verhaltensweisen zeigt oder rassistische Vorurteile hegt, ist zwangsläufig Anhänger einer rein rassistischen Ideologie und vertritt eine in sich geschlossene rassistische Weltanschauung. Tatsächlich aber sind die rassistischen Zuschreibungen latenter Rassisten gegenüber Einwanderern ebenso unangenehm, demütigend und letztlich schädlich wie eine geschlossene rassistische Weltanschauung. Solche rassistischen Weltanschauungen finden sich häufig in diskriminierenden Strukturen und Gesetzen wieder, die sehr reale negative Auswirkungen auf Einwanderer haben (vgl. Bauer und Schmidinger, 2005: 3).

In seinem Buch *Racism - A Historical Outline* (Rassismus - Ein historischer Abriss) behauptet Fredrickson, dass Rassismus weder eine universelle Wahrheit des menschlichen Zusammenlebens noch eine Form des allgemeinen Bewusstseins ist noch ist er nur eine zeitgenössische Theorie, die die Geschichte und Kultur genetisch bestimmt (vgl. Fredrickson, 2004: 13-14).

Formen von Rassismus bestimmt Rommelspracher als Kolonialer Rassismus, Antisemitismus, Sekundärer Antisemitismus, Antiziganismus und Antiislamismus. (vgl. 2004, zit. n. Demir, 2009: 29).

Laut Bauer und Schmidinger beginnt rassistisches Verhalten nicht erst in Situationen, in denen Einwanderer offen Opfer von Gewalt werden. Das tägliche Leben ist von rassistischen und fremdenfeindlichen Handlungen geprägt. Man begegnet ihnen beim Einkaufen, in der Straßenbahn oder bei der Arbeit. Alle Bereiche der Gesellschaft, Berufe und Altersgruppen sind von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit betroffen (Bauer und Schmidinger, 2005: 23).

Nach Kleber sind rassistische Vorkommnisse (Gewalttaten) durch den Missbrauch der Macht der einheimischen oder lokalen Bevölkerung motiviert, wenn sie gegen die "Anderen" eingesetzt wird. Dies lässt sich dadurch erklären, dass der eigenen Gruppe vorwiegend positive Eigenschaften und Handlungen zugeschrieben werden und der gegnerischen Gruppe vorwiegend negative Eigenschaften und Verhaltensweisen. (vgl. Kleber, 1997, zit. n. Demir, 2009: 30).

Ballmanns formuliert Rassismus als,

"eine schwere Form von Diskriminierung und Menschenverletzung, welche die gesellschaftliche Integrationsfähigkeit gefährdet, betrachten. So lange er nicht als gesellschaftliche Herausforderung begriffen wird, können unterschiedliche Bevölkerungsgruppen weiter benachteiligt werden und so auch die Gesamtgesellschaft schädigen. Betroffen sind meist Migrantinnen und durch bestimmte Körpermerkmale oder Kleidungs Vorschriften sichtbare Minderheiten. Häufig kommt es auch zu Überschneidungen und Mehrfachdiskriminierungen. Die Äußerungsformen von Rassismus sind sehr vielfältig und reichen von individuellen Handlungen, welche die Menschenwürde angreifen bis hin zur stigmatisierenden Ausgrenzung und strukturellen Ungleichbehandlung." (Ballmann, 2007, zit. n. Demir, 2009: 32).

In der heutigen Welt ist Rassismus ein soziokulturelles Problem, das sich negativ auf alle Aspekte der Gesellschaft auswirkt und sich physisch und psychisch manifestiert. Den Menschen in jeder Gesellschaft sollte von klein auf beigebracht werden, mit Menschen anderer Rassen, Religionen und Hautfarben auszukommen, sie zu akzeptieren und zu verstehen, dass es keine Überlegenheit zwischen ihnen aufgrund von Unterschieden gibt. Dies würde dazu beitragen, den Rassismus zu bekämpfen.

TEIL 2

KINDER UND JUGENDLITERATUR

2.1 Zur Begrifflichkeit: Kinder- und Jugendliteratur

Es ist schwierig, Kinder- und Jugendliteratur genau zu definieren. Im Lexikon Deutsch - Kinder- und Jugendliteratur – Autorenporträts und literarische Begriffe, wird die Kinder- und Jugendliteratur erläutert als,

“alle Gattungen für junge Leser geschrieben bzw. von ihnen gelesen wird. Bildete sich im 17. Jahrhundert aus Lehr und Unterweisungsbüchern für Kinder heraus. [...] In der Zeit der Aufklärung in erschienen zahlreiche Jugendbücher mit vor allem “lehrhaften Aussagen“. Heute gibt es in den Themen kaum noch Unterschiede zwischen der Kinder- und Jugendliteratur und der Literatur für Erwachsene. Auch das Vordergründige- Belehrende ist aus Kindern und Jugendbüchern verschwunden. Dennoch werden Familienprobleme, Schulalltag, Gruppenleben, Freizeitabenteuer und erste Partnerschaftserlebnisse in Kinder- und Jugendbüchern häufiger gestaltet als in der sogenannten Erwachsenenliteratur“ (Knoblauch und Peltsch, 1998: 166).

Laut Doderer gehören zur Kinder- und Jugendliteratur alle Schriften, die speziell für Kinder und Jugendliche geschaffen werden, sowie alle Schriften, die von Kindern und Jugendlichen konsumiert werden, ohne speziell für sie geschaffen worden zu sein (z. B. Zeitungen) oder von jungen Lesern rezipiert werden (Schulbücher). (vgl. 1976, zit. n. Hárová, 2008: 9).

Dahrendorf gibt drei typische Antworten auf die Frage, was genau Kinder- und Jugendliteratur ausmacht: 1. Die Kinder- und Jugendliteratur wird als einzigartig und besonders angesehen. Zwischen ihr und der sogenannten Erwachsenenliteratur bestehe ein qualitativer Unterschied. 2. Da die Kinder- und Jugendliteratur als Literatur gelten soll, muss sie denselben Regeln und Standards entsprechen wie die Erwachsenenliteratur. 3. Die Kinder- und Jugendliteratur bildet eine Ausnahme von der allgemeinen Regel der Literatur. Sie ist mit dem System verbunden, weil sie eine Teilmenge davon ist, aber sie wird auch von der spezifischen Lesergruppe beeinflusst, für die sie bestimmt ist. (vgl. 1980, zit. n. Wehofer, 2014: 11).

Daubert stellt 1999 fest, dass es immer schwieriger wird, über Kinder- und Jugendliteratur zu sprechen, weil Gattungsvielfalt, Gattungsmischungen und Mehrfachadressierung der Texte eine Einordnung nach dem Alter der Adressaten ebenso fragwürdig macht, wie die Einordnung nach den herkömmlichen literarischen Gattungen. (vgl. 1999, zit. n. Reese, 2006: 17).

Laut Hans Heino Ewers wird die literarische Gesamtheit kategorisiert als 1. Kinder- und Jugendliteratur ist ein Textkorpus, 2. Kinder- und Jugendlektüre 3. Intentionale Kinder- und Jugendliteratur, 4. Intendierte und nicht intendierte Kinder- und Jugendlektüre, 5. Sanktionierte und nicht sanktionierte Kinder- und Jugendliteratur, 6. Spezifische Kinder- und Jugendliteratur, 7. Vereinfachte Werke der Erwachsenenliteratur (vgl. 2000: 13-25).

Ewers zu folge gibt es verschiedene Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur. Einige können nebeneinander bestehen und gleichzeitig verwendet werden, da sie jeweils verschiedene Standpunkte vertreten und sich daher nicht gegenseitig ausschließen. Kinder- und Jugendbücher sind eine besondere Kategorie von Medien, aber Kinder- und Jugendliteratur bezieht sich im Allgemeinen auf eine Gesamtheit von literarischen Werken. (vgl. 2018, zit. n. Brinkmeier, 2020: 6).

2.2 Die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur seit Ende der 1960er Jahre

Die genauen Ursprünge der deutschen Kinder- und Jugendliteratur sind nicht bekannt, ihre Spuren lassen sich jedoch im gesamten Mittelalter finden. Lateinische Grammatik-, Rhetorik- und Dialektik-Lehrbücher - also jene Disziplinen, die seit der Antike ganz am Anfang des wissenschaftlichen Unterrichts standen - waren die ersten Texte, die Jugendlichen zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Schikorsky, 2012: 9).

Während der Aufklärung hatten Heinrich Camp, Rousseau und Locke einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur. Erst in dieser Zeit wurde die Kindheit überhaupt entdeckt. In der Literatur haben Kinder- und Jugendromane ein einzigartiges Erzählmuster, dass sie von der allgemeinen Literatur abhebt. Die Ideen von Locke und Rousseau dienen als Grundlage für die Entstehung der Kinderliteratur. (vgl. Weinkauff und Galsenapp, 2010, zit. n. Koçak und Yılmaz, 2020: 427).

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde jedem Kind Lesen und Schreiben beigebracht, was das Ende des Alphabetisierungsprozesses bedeutete. Heinrich Wolgast, Volksschullehrer und bekanntester Vertreter der Jugendliteraturbewegung, kritisierte die mindere Qualität der Kinder- und Jugendliteratur. In seinem Aufsatz "Das Elend unserer Jugendliteratur" plädierte er für eine Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus (vgl. Schikorsky, 2012: 16).

In den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten zeigte die Kinder- und Jugendliteratur vergleichsweise wenig Interesse an der grausamen Vergangenheit. Weil es dem damaligen Erziehungsgedanken entsprach, Jugendliche nicht mit solchen Themen anzusprechen, spiegelte

die Kinder- und Jugendliteratur den allgemeinen Trend der Nachkriegsgesellschaft wider, die Ereignisse zwischen 1933 und 1945 noch stärker zu verdrängen (vgl. Staňková, 2008: 27).

Viele Menschen zogen es vor, sich in einer Zeit weit verbreiteter Instabilität und einer ungewissen Zukunft auf die vermeintlich besseren Zeiten vor 1933 zu besinnen. Zahlreiche Klassiker und beliebte Bücher wurden neu aufgelegt (vgl. Schikorsky, 2012: 140).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lässt sich eine Art Neubeginn für phantastische Kinder- und Jugendliteratur feststellen: Die Kinder- und Jugendliteratur der 1950er Jahre war häufig auf das Bedürfnis nach pädagogischen Freiräumen ausgerichtet oder auf ein Schreiben, das nur der Freude am Lesen diene und keine pädagogischen Ziele verfolgte. Ein Großteil der erstaunlichen Kinder- und Jugendliteratur, die in den 1950er Jahren und auch in den 1960er Jahren erschien, war darauf ausgerichtet und sollte dem jungen Lesepublikum Ablenkung vom realen Leben bieten. (vgl. Weinkauff und Glasenapp, 2018, zit. n. Kornfeld, 2020: 26-27).

Das Jahr 1968 markierte einen entscheidenden Wendepunkt in der Sozial- und Literaturgeschichte deutscher Kultur sowie in der Kinder- und Jugendliteratur. Die Studentenbewegung zerstörte mit ihren Protesten und den darauffolgenden gesellschaftspolitischen Unruhen die traditionellen Vorstellungen von Familie, Kindern und Erziehung. (vgl. Mattenklott u.a., 1989, zit. n. Blausteiner, 2011: 33).

Durch antiautoritäre Erziehungstheorien und die Kritik an der früheren Kinder- und Jugendliteratur änderte sich die Auswahl der Themen und Darstellungsweisen erheblich. (vgl. Daubert, 2005, zit. n. Blausteiner, 2011: 33).

Die Emanzipation oder Gleichberechtigung von Kindern stand in diesem Zeitabschnitt zur Debatte. Kinder sollten nun die gleichen Rechte wie Erwachsene genießen, und alle Menschen sollten Anspruch auf den Schutz des Gesetzes haben. Ewers spricht davon, dass der Status der Gegenwelt in Bezug auf Kinder aufgelöst wurde. Kinder wurden davon befreit, ein Anderes oder ein Gegenbild darstellen zu müssen. (vgl. Ewers und Wild, 1999 zit. n. Blausteiner, 2011: 34).

Typisch für die Anfänge der neuen Kinderliteratur sind antiautoritäre Kinderbücher, in denen sich widerstandsfähige Kinder gegen jede Art von Willkür wehren. Der 1970 erschienene *Anti-Struwelpeter* von Friedrich Karl Waechter ist eines der bekanntesten Kinderromane, das sich gegen Autorität wendet. Die Kinder in diesem Buch setzen sich gegen die Macht und die Drohungen der Erwachsenen zur Wehr (vgl. Pichaničová, 2008: 18).

Kaminski weist darauf hin, dass die phantastische Literatur, die in Opposition zum Bildungsoptimismus der studentischen Protestbewegungen stand, sich in den 1950er Jahren im

Zuge der expliziten Politisierung als Reaktion auf den Holocaust, die Weltwirtschaftskrise und die ökologische Krise zu verbreiten begann. Diese Art von Literatur glaubte nicht an die Macht der Vernunft, sondern hinterfragte, wie Menschen rational miteinander, mit der Natur und mit der Gesellschaft umgehen sollten. Sie versuchte auch zu zeigen, dass es neben und hinter der gesellschaftlichen Fantasie auch Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse gibt, die unsozial sind. (vgl. 2007, zit. n. Sedlářová, 2007: 12-13).

Der Begriff realistische Kinder- und Jugendliteratur hat sich erst in den 1970er Jahren durchgesetzt. Der Realismus entwickelte sich als Sammelbegriff für Gattungen, die eine Grenze zwischen realistischer und phantastischer Literatur ziehen. Im engeren Sinne bezieht er sich auf Erzählungen, die Kinder und Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld des täglichen Lebens zum Thema haben. Die realistische Literatur befasst sich seit jeher mit dem Spannungsverhältnis zwischen der Identität einer Person und der Gesellschaft, indem sie die Geschichte aus der Perspektive der Hauptfigur auf einzigartige und authentische Weise erzählt. (vgl. Scheiner, 2005, zit. n. Blaustein, 2011: 36).

Die Struktur einer phantastischen Erzählung wird von Meißner in seinem Werk Phantastik in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart skizziert. Er sieht eine solche Geschichte in erster Linie als Zusammenprall zweier Welten: der realen und der imaginären. Obwohl sie nebeneinander existieren, müssen die beiden Welten klar voneinander unterschieden werden. In der realen Welt muss das Realitätsprinzip eingehalten werden. Das bedeutet, dass diese Handlungsebene die Gesetze des logisch-empirischen Denkens enthält. Dieses Realitätsprinzip wird von der sich anschließenden zweiten Handlungsebene, in diesem Beispiel dem fiktionalen Universum, missachtet. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie die beiden Welten kollidieren können. Der Protagonist kann dann wählen, ob er diesen Wechsel als angenehm oder unangenehm empfindet. Aber der Leser muss beim Lesen ständig in der Lage sein, zwischen den beiden Welten zu unterscheiden. (vgl. 1989, zit. n. Dzanic, 2015: 40).

Laut Armbröster-Groh gibt es drei Arten von realistischer Kinder- und Jugendliteratur: Problemorientierte Romane, die den sozialen Realismus betonen; psychologische Kinderromane, die den psychologischen Realismus darstellen; und komische Familienromane, in denen Alltagsprobleme humorvoll beschrieben werden. (vgl. 2002, zit. n. Pichaničová, 2008: 19).

Da die Rechte der Kinder, wie Daubert feststellte, allzu oft von Erwachsenen verletzt wurden, sahen sich die engagierten Autoren dieser realistischen, problemorientierten und gesellschaftskritischen Kinderliteratur, in erster Linie als Anwälte der Kinder. Sie nahmen ihre jungen Leserinnen und Leser ernst und sahen sie als mündige Partner, denen die harte Wahrheit

der Welt mit all ihren Unzulänglichkeiten, sozialen Missständen, Ungerechtigkeiten und oft unlösbaren Problemen vor Augen geführt werden musste. (vgl. 2005, zit. n. Blausteiner, 2011: 37).

Nach Hápová befassen sich problemorientierte Bücher mit gesellschaftlichen Fragen und bemühen sich, Probleme und Widersprüche aufzuzeigen. Die Bandbreite der Themen sind enorm: Freundschaft, Familie, Schule, Arbeit, Berufswahl, Sexualität, eigene Identität, Emanzipation, Fremde, Gewalt, Kriminalität, Kultur, Religion, Krieg, moderne Geschichte, Liebe, Tod, Sekten, Drogen, Entfremdung und Krisen, Krankheit, Behinderung, Selbstmord, Sucht usw. (vgl. 2008: 19).

Die problemorientierte Jugendliteratur zielt darauf ab, Themen zu enttabuisieren, die lange Zeit als Tabu galten. Die Protagonistinnen und Protagonisten nahmen in solchen Werken die Form von hilflosen Opfern an. Die gequälten und leidenden Protagonisten waren nicht diejenigen, die körperliche Übergriffe enttabuisierten, weil sie sich nicht wehrten - vielmehr wurden die Täter für schuldig befunden -, sondern ihre flinken Freunde oder Klassenkameraden (vgl. Baroková, 2014: 3).

Weinnman ist der Ansicht, dass Problembücher Fragen behandeln, die sich im Leben von Kindern stellen, und konzentrieren sich dann auf die gemeinsamen Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen. Das Spektrum der Themen erweitert sich; man findet in den Büchern nun die Themen, die man früher in Kinderbüchern vergeblich gesucht hat. Das neue Kinderbuch stellt die Kindheit als eine herausfordernde Lebensphase dar. (vgl. 2005, zit. n. Pichaničová, 2008: 19).

Laut Ewers setzt sich die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur aus Werken zusammen, die verschiedenen literarischen Untergattungen angehören, aber ein gemeinsames Thema oder einen gemeinsamen Wissensbestand haben und die gleichen Ziele verfolgen. (vgl. 2006, zit. n. Stern, 2018: 18).

Der psychologische Roman entwickelte sich in den 1980er Jahren aus dem realistischen Erzählen, ähnlich wie die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur. Der psychologische Roman konzentriert sich im Gegensatz zum problemorientierten Buch nicht mehr auf die äußere gesellschaftliche Realität, sondern taucht nun auch in das Innere der Protagonisten ein. Weil die bisher verwendeten literarischen Erzähltaktiken den Anforderungen dieser neuen Art von Roman nicht mehr gerecht zu werden schienen, begannen die Autoren, angemessenere Strategien einzusetzen. Dazu gehören der innere Monolog, die Integration von erlebter Rede und die stark subjektivierte personale Erzählung. Die Möglichkeit, die Persönlichkeiten der

Figuren zu identifizieren und zu verstehen, wurde durch die Innenperspektive ermöglicht. (vgl. Daubert, 2011, zit. n. Sperl, 2021: 16-17).

Laut Daubert ist die literarische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und äußeren Realität unabdingbar, aber die entwicklungsgeschichtliche Darstellung der Kindheit erfordert auch ein Eintauchen in die Tiefen der menschlichen Seele. Infolgedessen konzentrierte sich die literarische Diskussion zunehmend auf die psychischen Auswirkungen von belastenden Lebenssituationen. Der Autor ist nicht mehr der allwissende auktoriale Erzähler, der Zugang zur Psyche seiner Figuren hat und deshalb alles offenbaren kann. Stattdessen gibt er seinen Figuren eine ganze Palette komplexer Emotionen und Gedanken mit auf den Weg. Er hält sich als bewertende Instanz zurück, während er seine kindlichen Figuren in all ihrer unverhohlenen Subjektivität mit äußerster Ernsthaftigkeit behandelt. Er überlässt es den jungen Lesern, die Geschehnisse zu bewerten. Auf diese Weise behandelt er seine jungen Leser mit demselben Respekt, den er seinen jungen Helden entgegenbringt. (vgl. 1999, zit. n. Blaustein 2011: 39).

Die komischen Kinder- und Familienromane schildern Themen aus dem wirklichen Leben wie die Einsamkeit der heutigen sozial ausgegrenzten Kinder, die Schwierigkeiten von Kindern in Einelternfamilien oder die Auflösung einer Familie. In diesen Kinderbüchern sind junge Menschen die Protagonisten, die ihr Leben selbst in die Hand nehmen und sich auf herrlich ironische Weise von den Problemen abgrenzen, die kaum gelöst werden. In diesen humorvollen Kinderbüchern geht es darum, einen Weg zu finden, mit der Realität umzugehen, die sich gut anfühlt. Ermöglicht wird dies durch den natürlichen Konflikt zwischen Erzählgegenstand und Erzählmethode, der mit Hilfe des Humors eine einzigartige Wahrnehmungstiefe der Realität zum Ausdruck bringt. (vgl. Lange, 2000, zit. n. Pichaničová, 2008: 21).

Dieser Familienroman hat erkennbare Züge wie Heiterkeit, Freude, heitere Entschärfung von Problemeskalationen in sozialen und persönlichen Zusammenhängen, Ironisierung von Familienrollen, entspannter, selbstverständlicher Umgang mit den verschiedensten gesellschaftlichen Erscheinungsformen von Familie, Humor oder Komik bis hin zu einer neuen, wenn auch gebrochenen Nähe zu Kindern und Idealismus. (vgl. Ewers, 1999, zit. n. Hápová, 2008: 32).

In ihrem Aufsatz "Lachen beim Lesen. Zur Komödie in der Kinderliteratur" stellt Lypp fest, dass die Rolle der Komödie in Kinderbüchern eher lehrreich als ästhetisch ist. Komik wird immer wieder eingesetzt, um gewichtige oder belastende Themen auf amüsante Weise darzustellen, um die kognitiven Anforderungen an das Publikum durch Lockerheit zu steigern oder einfach nur um das Interesse am Lesen zu wecken. (vgl. 2000, zit. n. Schnörch, 2011: 46).

Der psychologische Roman betont den psychologischen Realismus, während das problemorientierte Kinderbuch den Schwerpunkt auf den sozialen Realismus legt. Der komische Familienroman jedoch nutzt Humor, um alltägliche Probleme zu beschreiben. (vgl. Lin, 2002, zit. n. Sperl, 2021: 15).

Klingberg behauptet, dass zeitgenössische Werke der Kinder- und Jugendliteratur realistische und naturalistische Tendenzen aufweisen, wie z. B. bei Themen wie Krieg, Rassismus und sogar Familienfragen. Allerdings gibt es in der zeitgenössischen Kinder- und Jugendliteratur auch das Fantastische, das Wunderbare sowie das Seltsame und Unsinnige. (vgl. 1976, zit. n. Kornfeld, 2020: 23).

2.3 Neue Themen und Tendenzen der Kinder- und Jugendliteratur nach 2000

In den letzten Jahren hat sich die Qualität der Kinder- und Jugendliteratur spürbar verbessert. Sie hat, so Glasenapp und Weinkauff, thematische Tabus überwunden, sich der Formenvielfalt der allgemeinen Literatur angenähert und eine Vielfalt an medienspezifischen Ausdrucksformen hervorgebracht. (vgl. 2018, zit. n. Tomkowiak u.a., 2021: 5).

Die Literatur hat sich in den letzten Jahrzehnten von einer Sozialisationsliteratur zu einer auf das Kind ausgerichteten Literatur gewandelt. Dieser Wandel hat im Großen und Ganzen erst im 20. Jahrhundert begonnen. Die Kinderliteratur begann, sich in ihren formalen Elementen und Themen der allgemeinen Literatur anzunähern. Die deutsche Kinderliteratur hat damit den Autonomieanspruch dokumentiert, den die allgemeine Literatur schon lange für sich beansprucht (vgl. Mikota und Oehme, 2013: 5-6).

Seit den 1970er Jahren sind die Themen Flucht, Vertreibung und Krieg in der Kinder- und Jugendliteratur allgegenwärtig. Die Fluchterfahrungen nach 1933 und nach 1945 standen jedoch im Vordergrund. Ein wiederkehrendes Thema in der Kinder- und Jugendliteratur seit dem Jahr 2000 sind die Erfahrungen von Kindern mit Krieg und Flucht in aktuellen Konflikten. Neben den Themen Flucht und Vertreibung spielen auch Sprachen eine wichtige Rolle in den Werken (vgl. Mikota, 2012: 23).

Die Trends in der zeitgenössischen Jugendliteratur sind konstant. Während in den 1990er und frühen 2000er Jahren vor allem Thriller und Geschichten über Themen, die im Leben junger Menschen eine Rolle spielten, wie Essstörungen, Sekten oder die erste Liebe, im Vordergrund standen, haben Fantasy und Science-Fiction (insbesondere Dystopien) seit der Jahrtausendwende einen starken Aufschwung erlebt. Auf erfolgreiche Buchreihen wie „Harry Potter“, „Die Tribute von Panem“, „Twilight“ oder die kürzlich wiederentdeckte „Der Herr der Ringe“ folgten teure, mehr oder weniger erfolgreiche Verfilmungen, Paraphernalia und eine

große Reihe weiterer (oft ähnlicher) Werke dieser Genres. Die dystopische Literatur für junge Erwachsene wurde von den Verlagen gelegentlich stark vermarktet. (vgl. Voigts, 2015, zit. n. Wilhelm, 2015: 26).

Das Thema einer Kinder- und Jugendifferenzierung in der Literatur ergab sich naturgemäß aus der in den 2000er Jahren begonnenen allmählichen Abkehr der deutschen Jugendliteratur vom traditionellen Begriff der Kinder- und Jugendliteratur, denn die modernen Leser haben höhere Erwartungen als die, die von herkömmlichen Werken der Kinder- und Jugendliteratur erfüllt werden können, die unter anderem die Aufgabe haben, gesellschaftliche Normen und Werte an die nächste Generation weiterzugeben. Man kann sagen, dass die Neubewertung und Hinterfragung traditioneller Ziele wie die Erziehung des Lesers und seine Belehrung den Weg für einen Wandel ebneten, indem sie die Tür zu den Bereichen der Kinder- und Jugendliteratur öffneten, die so unabhängig wie möglich voneinander waren (vgl. Özen und Göçerler, 2021: 401-402).

Die heutige Gesellschaft befindet sich in einer multikulturellen Gesellschaft. Interkulturelle Jugendliteratur bezieht sich auf Texte für junge Erwachsene, die die Interkulturalität betonen und von einem multikulturellen gesellschaftlichen Leben geprägt sind. Auch dieses Genre hat in den 2000er Jahren an Bedeutung gewonnen. Die Begegnung mit dem „Fremden“ hat infolge der unvermeidlichen Akkulturation im 21. Jahrhundert an Häufigkeit zugenommen und entwickelt sich weiter, indem sie sich wie ein Netz internationaler Verbindungen verwebt. Die Jugendliteratur hat auf diesen kulturellen Wandel reagiert, um das Fremde zu konstruieren, die Erfahrungen darüber mit subjektiven Instanzen zu verkörpern und den Lesern zu vermitteln. Jugendliteratur fungiert als Spiegel, der alle Arten von gesellschaftlichen Ereignissen reflektiert (vgl. Özen und Göçerler, 2021: 401-402).

Seit den 1970er Jahren beschäftigen sich Jugendbücher mit Ökologie, Umweltschutz und verwandten Themen der Nachhaltigkeit.

In den 80er Jahren sind große Zahlen von Werken auffallend, in denen Weltuntergangsszenarien dargestellt und Katastrophen thematisiert werden. Die menschliche Verantwortlichkeit ist in dieser Situation entscheidend. Diese Texte wurden vor allem als Reaktion auf die Tragödie im Kernkraftwerk Tschernobyl 1986 häufiger. (vgl. Bühler, 2016, zit. n. Nußböck, 2018: 32).

Die Bücher zum Thema Ökologie, Umweltschutz und ähnliche Werke bezeichnet Lindenpütz zu Beginn des 21. Jahrhunderts als „ökologische Kinder- und Jugendliteratur“. Jahrhundert als „ökologische Kinder- und Jugendliteratur“ bezeichnet. Diese Schriften behandeln Umweltthemen „unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise“, so die Definition

von Lindenpütz. Alle Formen der Kinder- und Jugendliteratur befassen sich mit diesen Themen, die in Sachbüchern sachlich vermittelt und in fiktiven Erzählungen in Theater, Lyrik und Prosa problematisiert werden. Die unmittelbare Auseinandersetzung junger Leserinnen und Leser mit beunruhigenden Themen der aktuellen ökologischen Debatte, die ihr eine gesellschaftspolitische Dimension verleiht, ist ein wesentliches Merkmal dieser modernen ökologischen Literatur. (vgl. 2000, zit. n. Nußböck, 2018: 38).

Mikota betrachtet die ökologische Dystopie als eine von zwei Gruppen von Dystopien. Sie beschreibt sie wie folgt: Die ökologische Dystopie greift den ökologischen Diskurs auf, zeigt die Folgen von Atom- oder Umweltkatastrophen, benennt manchmal eindeutig Schuldige und spielt in einer nahen Zukunft. Für die andere Gruppe sind die früheren Werke der ökologischen Romane von Gudrun Pausewang, die lange vor dem aktuellen Boom erschienen sind: Die Autorin schrieb unter anderem zwei im deutschsprachigen Raum sehr bekannte Romane, *Die Wolke* und *Die letzten Kinder von Schewenborn*, in denen sie die Gefahren der Atomkraft und die möglichen Folgen eines Super-GAU oder eines Atomkriegs beschreibt. (vgl. 2013, zit. n. Wilhelm, 2019: 49).

Die Dystopie in der Kinder- und Jugendliteratur hat das strukturelle Merkmal, dass sie die Idee des erlösenden Kindes hervorhebt, anstatt lediglich eine düstere Zukunft zu skizzieren. Das System wird durch eine zentrale Figur zum Einsturz gebracht, die sich zunächst auf individueller, schließlich aber auch auf gesellschaftlicher Ebene widersetzt. Mit diesem Konzept unterscheidet sich die Dystopie von der postapokalyptischen Literatur unter anderem dadurch, dass sie über das bloße Überleben hinausgeht. (vgl. Ulm, 2012, zit. n. Schwarz, 2016: 19).

Es ist erstaunlich, wie sich das Zeitgeschehen in der Kinder- und Jugendliteratur niederschlägt. So werden auch die Figuren in zeitgenössischen Kinder- und Jugendromanen mit Problemen in der Familie oder der interkulturellen Integration konfrontiert. Auch die Stimmen, die bei den Lesungen verwendet werden, haben sich verändert. So taucht in zeitgenössischen Werken ein neutraler Erzähler auf, der im Gegensatz zu seinen Vorgängern keine Meinungen oder Urteile äußert. Heutige Geschichten haben am Ende "keine klaren Antworten", im Gegensatz zu früher, als es oft nur eine idealisierte Version der Ereignisse gab und gute Charaktere nur einen Weg, meist den richtigen, einschlagen konnten. So haben die Jugendlichen die Freiheit zu entscheiden, ob sie die Handlungen der Figuren für gerecht oder ungerecht halten. Dies ist ein wichtiger Schritt, und mögliche Erklärungen sind die Überzeugung der Autoren, dass diese jungen Menschen praktisch vollständig in der Lage sind, sich selbst ein Urteil zu bilden, und die Annahme, dass in den verschiedenen Heimen

unterschiedliche Wertesysteme vorherrschen. Es ist jedoch wichtig, daran zu denken, dass die Wahrscheinlichkeit, dass jemand eine andere Meinung hat, gegeben ist und nicht etwas, das angesprochen werden muss. (vgl. Mikota 2015, zit. n. Farkas, 2019: 20).

In Übereinstimmung mit Mikota lässt sich sagen, dass einer der bemerkenswertesten Aspekte des aktuellen Angebots an Kinder- und Jugendliteratur vor allem seine Vielfalt ist. Den Lesern stehen sowohl neue und unterschiedliche Genres als auch eine Vielzahl von Themen zur Verfügung. So ist es heute denkbar, dass auf den Leselisten junger Menschen auch Bücher aus den Genres Comic, Dokufiction, fiktionales Sachbuch und Future Fiction stehen. (vgl. 2015, zit. n. Farkas, 2019: 19).



TEIL 3

GEWALT IN DER KINDER- UND JUGENDLITERATUR

3.1 Zum Begriff: Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur

Die Kinder- und Jugendliteratur hat das Ziel, jungen Menschen Lebenserfahrung zu vermitteln, sie zu sozialisieren, ihr Selbstwertgefühl zu stärken, ihre zwischenmenschlichen Fähigkeiten zu fördern und sie zu einem gewissenhaften und höflichen Umgang mit anderen zu erziehen.

Das Wachstum und die Entwicklung von Kindern werden in hohem Maße davon beeinflusst, wie sie in der Literatur und in den Medien dargestellt werden, da sie dadurch andere Welten kennen lernen, ihre eigene verstehen und Empathie entwickeln können.

Gewalt wirkt sich sowohl auf Erwachsene als auch auf Kinder aus, und sie durchdringt beide Welten. Gewalt wird Kindern häufig in den Medien, im Internet, in der Schule und sogar zu Hause von ihren Eltern gezeigt. In der modernen Welt gibt es viele Diskussionen über Gewalt, insbesondere in Videospielen und im Fernsehen. Die Ansichten über Gewalt sind sehr unterschiedlich. Einige sind der Meinung, dass das gewalttätige Verhalten von Kindern durch die Gewalt, die sie im Fernsehen und in anderen Medien sehen, beeinflusst werden kann. Andererseits sind einige der Meinung, dass Gewalt in den Medien dargestellt werden sollte, da sie ein konstanter Bestandteil des menschlichen Lebens ist. Auch Bücher für Kinder und Jugendliche können gewalttätige Inhalte enthalten (vgl. Hřebačková, 2014: 6).

Mikota ist der Ansicht, dass Kinder und Jugendliche heute täglich mit Gewalt konfrontiert sind. Sie begegnen der Gewalt nicht nur im Fernsehen, sondern auch im Klassenzimmer, auf dem Schulhof und in ihrer Freizeit. Auch die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur kann und will dem Thema nicht ausweichen und thematisiert die unterschiedlichsten Formen von Gewalt, wie Mobbing, außer Kontrolle geratenes Verhalten oder Gewalt gegen Fremde, auf vielfältige Weise (vgl. 2011: 1).

In den 1990er Jahren wurde in vielen Werken der Kinder- und Jugendliteratur das alltäglich vorkommende Mobbing beschrieben. Darüber hinaus ist es Büchern über Schießereien in Schulen gelungen, sich als eigenes Genre zu etablieren. Es gibt Texte, in denen die Täter sprechen, aber auch Texte, in denen die Opfer zu Wort kommen und ihre Geschichten erzählen. Oder anders ausgedrückt: In der Kinder- und Jugendliteratur werden unterschiedliche Täter- und Opferprofile konstruiert, und die Leserinnen und Leser erfahren etwas über die Beweggründe, aber auch über die Ängste. Die Kinder- und Jugendliteratur bemüht sich gleichzeitig um Abhilfe und wirft die Frage auf, wie jemand zum Opfer und zum Täter werden

kann. Auch wenn die Leser soziologische Erklärungen in den Büchern suchen, können sie uns keine endgültigen Lösungen anbieten (vgl. Mikota, 2011: 1).

Da Gewalt in unserer Realität existiert, ist es unvermeidlich, dass sie auch in der Kinder- und Jugendliteratur thematisiert wird. Das Thema Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur, ihre Darstellungsformen und die entsprechenden Textbeispiele werden in diesem Teil der Arbeit behandelt.

3.2 Historische Betrachtung

Die Themen Krieg, Brudermord, Ehegatten- oder Kindermord, Mord aus Habgier, Feindschaft oder Eifersucht, Vergewaltigung, Verfolgung oder Vertreibung sowie der Zweikampf zwischen Männern oder die Hinrichtung von Schuldigen und Unschuldigen sind Beispiele für von Menschen verursachte Gewalt, die in der Literatur häufig vorkommen. Gewalt ist zweifellos ein Bestandteil der menschlichen Natur und Kultur, und gewaltsame Konflikte sowie die Siege und Niederlagen einer Gesellschaft dienen häufig als Erzählung über die Vergangenheit dieser Gesellschaft. Viele Menschen glauben, dass Gewalt und Aggressivität anthropologische Konstanten der menschlichen Existenz sind (vgl. Richter und Fuhs, 2004: 1).

Die Inszenierung von Gewalt in den Medien sowie jede erdenkliche Form der Darstellung von Gewalt in den Medien ist keine neuere Entwicklung und auch kein Phänomen des 20. oder gar 21. Jahrhunderts, sondern seit Anbeginn der Menschheitsgeschichte ist Gewalt ein wesentlicher Bestandteil aller künstlerischen Darstellungsformen. Frühe religiöse Geschichten wurden geschaffen und mit legendären Wesen gefüllt, die nicht nur liebenswert und hilfreich waren, sondern häufig auch zu extremer Gewalt neigten. In antiken epischen und dramatischen Schriften finden sich häufig gewalttätige Taten sowohl göttlicher als auch menschlicher Helden. Beispiele sind die Reisen des Odysseus, der Krieg um Troja und der Vätermord des Ödipus (vgl. Heidtman, 2003: 5).

Heidtman (2003: 5) fügt in seinem Beitrag: Gewalt in den Medien: Zur Ästhetik der Gewalt hinzu, dass

“die Darstellung von Gewalt seit der Antike auch ein von Künstlern - oder Kunsttheoretikern - reflektierter, theoretisch bewusst durchdachter Aspekt künstlerischer Arbeit ist. Im antiken Griechenland war Ästhetik zunächst die Lehre von den Gesetzen des Schönen.“

Der Wert und die Anwendbarkeit von Kinderliteratur, die sich mit sozioökonomischen Missständen in der Kindheit wie Isolation, Missbrauch, Gewalt und Armut befasst, scheint heute außer Frage zu stehen. Es besteht allgemeiner Konsens darüber, dass Literatur zu diesen

Themen im weitesten Sinne eine Lebenshilfe für Kinder sein kann und soll. Diese Sichtweise war nicht immer gegeben; sie hat sich erst nach 1945 als Ergebnis langwieriger gesellschaftlicher, pädagogischer und ästhetischer Wandlungsprozesse durchgesetzt. Die Perspektive der Kinderliteratur auf die Kindheit zeichnet sich dadurch aus, dass sie sowohl den sozialen Kontext der Kindheit als auch die psychologischen Auswirkungen auf das Subjekt vertieft analysiert. In der Kinderliteratur sind die beiden Sichtweisen eng miteinander verbunden. Das realistische Bild von Milieu und Erziehung, von Einsamkeitsgefühlen oder Gewalt, wie es sich beispielsweise in der Erzählperspektive oder in der literarischen Form manifestieren kann, ist in der Literatur, die sich explizit an den jugendlichen Leser richtet, fast immer mit der subjektiven Sicht verbunden (vgl. Thiel und Wallach, 2007: 2).

Der problemorientierte Kinderroman wird als Reaktion auf die Reformbewegungen nach 1968 gesehen, denn der neue Blick auf die Kindheit, die Familie und das Verhältnis zwischen den Generationen führt zu einem neuen Diskurs im Kinderroman. (vgl. Dahrendorf, 1988, zit. n. Kurwinkel und Schmerheim, 2020: 159).

In den 1970er Jahren werden Realitätsnahe gesellschaftliche Probleme in Form einer Beispielgeschichte erzählt, um das Bewusstsein für politische und soziale Fragen zu schärfen. Dies führt zu einer resonanzreichen thematischen Ausweitung der Kinder und Jugendliteratur auf Tabuthemen wie Politik, Krieg, Faschismus, Arbeitslosigkeit, Gewalt, Jugendkultur und Drogen. Die Kinder- und Jugendliteratur muss auf die Veränderungen der Realität sowie der Normen- und Wertesysteme reagieren. Moderne und junge Erwachsenenliteratur wird dem höheren Anspruch gerecht. Erforderlich ist eine umfassende Analyse des Verhältnisses von individuellem und gesellschaftlichem Wandel, die sowohl die äußere Umwelt als auch die Gestaltung der psychischen Umwelt berücksichtigt. (vgl. Gessner, 2012, zit. n. Kastner und Asutay, 2020: 60).

Der Begriff Kindheit sollte nicht verwendet werden, um den geschützten Raum zu definieren. Es ist wichtig, sich mit Themen wie Konflikten, Gewalt und gesellschaftlichem Elend auseinanderzusetzen, aber es muss festgelegt werden, wie diese Themen behandelt werden. Friedenserziehung, insbesondere in der Kinderliteratur, muss diese Themen ehrlich und aufrichtig ansprechen. Folglich muss der Schwerpunkt daraufgelegt werden, nicht kindlich zu sein oder die Kindlichkeit herauszufordern, anstatt sie zu unterfordern. Kindgemäßheit ist zwar gut gemeint, aber nicht gleichbedeutend mit Kindlichkeit, Beschützung oder Bevormundung; sie bedeutet vielmehr Herausforderung, Ermutigung, Anregung und Erfüllung der Bedürfnisse und Wünsche der Kinder (vgl. Anselgruber, 2015: 64).

Nach Gansel ist seit Ende der 1980er Jahre eine deutliche Verschiebung des Themenschwerpunkts hin zum Innenleben der Figuren festzustellen. Das Thema des sexuellen Missbrauchs wird in der problemorientierten Jugendliteratur zunehmend offen diskutiert, ebenso wie andere Themen wie körperliche Misshandlung, Gewalt in der Gruppe, Außenseiterdasein, Drogenkonsum, Jugendprostitution, schwere Krankheiten, Behinderungen usw. Man könnte zu dem Schluss kommen, dass die konkreten Werke der Jugendliteratur sehr aktuelle Themen behandeln, wenn man die Oberflächenstrukturen wie Figuren, Erzählungen, Episoden, Motive und Bildsprache betrachtet. Man sollte jedoch darauf achten, ob die beobachteten Themen die Realitäten, mit denen sich heutige Kinder beschäftigen, zutreffend widerspiegeln. (vgl. 1997, zit. n. Baroková, 2014: 3).

3.3 Darstellungsformen in den Schulen anhand Beispieltex

Seit den 1990er Jahren wird das Thema Gewalt in der Schule in der Kinder- und Jugendliteratur häufiger aufgegriffen:

“Sie greift damit ein Phänomen auf, das nicht nur zur Alltagserfahrung von Kindern gehört, sondern auch die von den Gewaltausbrüchen und der medialen Berichterstattung alarmierte Öffentlichkeit beschäftigt. Während die Jugendliteratur die Eskalationen bis hin zum Amoklauf auch aus der Perspektive der Täter darstellt, beschreibt die Kinderliteratur die Schule als Schauplatz einschlägiger Erfahrungen wie Hänkeln, Demütigen, Erpressen, Abziehen, und Verprügeln. Diese Vorfälle werden in der Kinderliteratur überwiegend aus der Perspektive der Opfer dargestellt. Erzählt wird nicht, wie es dazu kommen und wie es sich anfühlen kann, Gewaltfantasien auszuleben, verhandelt wird, was dagegen getan werden kann und darf” (Thiel und Wallach, 2007: 23).

Durch Projekte und Seminare wird Gewalt in Kinder- und Jugendbüchern praktisch dargestellt. Schellers (2001: 137) Studie zu diesem Thema hat einen pädagogischen Hintergrund. Vor allem in Brandenburg hat er im Rahmen von Initiativen zur Gewaltprävention und -bekämpfung Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrern durchgeführt. In diesen Sitzungen wurden Gewalttaten von und zwischen Jugendlichen ästhetisch untersucht und im Hinblick auf ihre Ursachen, Verläufe und Folgen diskutiert. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten ihr eigenes Verhalten und Verhaltenspotenzial in aggressiven Situationen kennen lernen und sich dessen bewusstwerden. Anders als in der Schule und zu Hause, wo gewalttätiges Verhalten bereits strukturell zum Alltag gehört, hat er sich für Szenen aus der Kinder- und Jugendliteratur entschieden, weil sie die Bedürfnisse, Probleme und Fantasien von Kindern und Jugendlichen einfühlsam darstellen und gleichzeitig Gewaltsituationen aus Perspektiven schildern, die normalerweise tabuisiert oder unterdrückt werden.

Laut Hurrelmann eignen sich problemorientierte Bücher für Kinder und Jugendliche hervorragend für den Unterricht, da sie die Schüler zur Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen anregen und altersgerechte Modelle zur Prävention, Diagnose und Therapie vorstellen. Sie können in drei verschiedenen Anwendungsbereichen eingesetzt werden: In erster Linie geht es um literarische Bildung, in zweiter Linie um Leseförderung und in dritter Linie um fach- und problemorientierten Unterricht. (vgl. 2003, zit. n. Baroková, 2014: 13).

Baroková fügt zu dieser Aussage von Hurrelmann in: Ein Thema der problemorientierten Jugendliteratur als Bruch der Tabuzone folgendes: Die Jugendlichen haben durch die Lektüre eine bessere Möglichkeit, die Taktiken der Täter zu erkennen und gegebenenfalls die angebotenen Lösungsmodelle in ihrem eigenen Leben anzuwenden. Das sekundärpräventive Thema ist in diesen Geschichten für Kinder besonders ausgeprägt. Es wird sehr deutlich gemacht, welche Auswirkungen sexuelle Übergriffe auf das weitere Leben der Opfer haben und wie schwer sie sein können. Aber es ist ebenso wichtig, über die möglichen Nachteile der Lektüre dieser Bücher nachzudenken. Sie haben das Potenzial, bei Kindern und Jugendlichen in bestimmten Situationen Angst zu erzeugen. Deshalb muss aus den Texten klar hervorgehen, dass es Erwachsene sind, die die Gewaltverbrechen begehen, und nicht Kinder oder Jugendliche, die die Schuld daran tragen. Die Art und Weise, wie die Folgen dargestellt werden, ist ein weiteres Problem. In vielen Büchern treffen die Kinder auf rationale Erwachsene, die immer sofort eine Lösung finden. In der Praxis werden die Schilderungen der Kinder über ihren Schmerz von den Erwachsenen jedoch häufig abgetan. Tatsächlich kann es auch schwierig sein, geeignete Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Um beispielsweise sexuellen Missbrauch im Klassenzimmer zu thematisieren, muss das Umfeld wahrheitsgemäß, altersgerecht und vertrauenswürdig sein. Die reflexiv-analytische Analyse des Textes fällt in den Bereich des literarischen Lernens, das zum einen zur Persönlichkeitsentwicklung und zum anderen zur literarisch-ästhetischen Bildung beitragen soll. In dieser Situation haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nicht über sich selbst zu sprechen, sondern sich hinter den Hauptfiguren des Buches zu verstecken. Damit die Kinder in ihrer Freizeit selbstständig lesen können, ist es auch wichtig, ihre Lesekompetenz zu fördern. Allerdings ist es nicht ratsam, eine "freie Lesezeit" ohne Diskussion in der Klasse zu veranstalten, vor allem, wenn es um sexuelle Übergriffe geht. Darüber hinaus können solche Texte auch in anderen Fächern eingesetzt werden, z.B. in der Menschen-, Natur- und Kulturkunde oder in der Familien- und Sexualerziehung (vgl. 2014: 13-14).

Oftmals glauben besorgte Eltern oder Lehrer, dass gewalttätige Themen in Kinder- und Jugendbüchern Wut und Angst verstärken und zu tatsächlicher Gewalt führen. Das mag für eine

kleine Risikogruppe zutreffen, aber im Großen und Ganzen ist die Behauptung der Literaturwissenschaftlerin Karin Richter richtig. Sie stützt sich dabei auf themenspezifische Forschungen an der Universität Erfurt, die Folgendes zeigen: Es ist unrealistisch, so zu denken und zu handeln, dass Kinder und Jugendliche keine Bücher über Gewalt lesen und den richtigen Umgang mit ihr lernen. Kinder haben ein hohes Maß an Ausdrucksfähigkeit und begegnen regelmäßig Gewalt als Teil des Lebens. (vgl. Kleedorfer, 2008, zit. n. Kessler und Strohmeier, 2009: 121).

Ewers behauptet, dass Gewaltdarstellungen, wenn überhaupt, nur noch in ablehnender Form zu finden sind. Die Kinder- und Jugendliteratur hat sich zu einer Unterhaltungsform ohne „affirmative Gewaltdarstellungen“ und zu einem „hochgeschätzten Medium zur Diskreditierung, ja Ächtung von Gewalt“ entwickelt. Sie ist weitgehend dem Ideal einer gewaltfreien Lebensweise verpflichtet und trägt ihren Teil dazu bei, Gewalt aus Kultur und Erziehung zu verbannen. Solche Werke eignen sich besonders gut für die Gewaltprävention an Schulen, da sie jungen Menschen auch helfen können, soziale Sensibilität und Empathie zu entwickeln. (vgl. 2007, zit. n. Elste, 2020: 64).

Im Folgenden sind einige Werke aufgeführt, die sich aus verschiedenen Blickwinkeln mit Gewalt an Schulen befassen.

„*Sonst bist du dran!*“ von Renate Welsh wurde 1994 veröffentlicht und ist für Kinder ab neun Jahren geeignet. Michel, ein Viertklässler, ist die Hauptfigur der Geschichte. Er sah, wie mehrere seiner Mitschüler Arnold einschüchterten, beleidigten und körperlich angriffen.

Das Buch schildert in erster Linie die Gewalt in der Gruppe der Gleichaltrigen, die aus der Angst ihrer Mitglieder resultiert, und Situationen, die eher ausweglos erscheinen als kriminelle Charaktere in ihren Werken. In diesen Werken werden häufig gewalttätige Familienaktivitäten und elterliches Verhalten thematisiert. (vgl. Baroková, 2007, zit. n. Bugar, 2009: 69).

Das Thema Gewalt an Schulen wird in dem Buch aufgegriffen. Michel bemerkt, dass Arnold mehrmals von einigen seiner Mitschüler überfallen wird. Aus Angst schließt er sich der Organisation an, da er ebenfalls Drohungen von seinen Mitschülern erhalten hat. Michel schämt sich für sein Verhalten; er vertraut seinen Eltern seine Sorgen an, und sie helfen ihm, eine Lösung zu finden. Das Verhältnis zu seinen Eltern ist anfangs nicht ganz vertrauensvoll; er ist psychisch so geschädigt, dass er nicht sofort mit ihnen über seine Sorgen sprechen will.

„Manchmal habe ich eine solche Wut, dass ich die ganze Welt umbringen könnte. Manchmal bin ich froh, dass ich keine Bomben habe.“ (Welsh, 1997, zit. n. Bugar, 2009: 71)

Kriminalpsychologen haben festgestellt, dass solche Gefühle, bei denen ein junger Mensch Wut auf die ganze Welt empfindet, immer häufiger bei Gewaltverbrechern auftreten, die mit einer Pistole einige ihrer Schulkameraden oder Mitglieder ihrer Familie und Nachbarschaft getötet haben. Aber dazu mehr in einem anderen Kapitel (vgl. Bugar, 2009: 71-72).

Renate Welsh erforscht in ihrem Kinderbuch *„Sonst bist du dran!“* die Dynamik des Gruppenprozesses innerhalb einer Peergroup. Das Buch ist aus der Sicht von Michel geschrieben, der zunächst Augenzeuge von Arnolds Mobbing durch einige seiner Klassenkameraden wird. Welsh schildert die Ereignisse aus Michaels Zuschauerperspektive und zeigt seinen inneren Konflikt. Da er Arnold nicht leiden kann und auch die anderen Schüler ihn meiden, fragt er sich ständig, warum er ihn verteidigen soll. Doch Michel gibt dem Gruppenzwang nach, anstatt weiter den stillen Außenseiter zu spielen. Eines Tages zwingt ihn der „Anführer“ der Gruppe, selbst mitzumachen, da er sonst Hohn und Schläge erleiden würde. Michael beugt sich diesem Gruppenzwang und begeht die Tat.

Welsh beschreibt sehr gut, wie sich sein Zorn entlädt, als er Arnold körperlich angreift. Nach dieser Begegnung wird Michel klar, dass sein Handeln beunruhigend ist, und er bringt den Mut auf, sich an seine Eltern zu wenden. Die Lehrerin weist den Schülern die Aufgabe zu, alle Fälle von Gewalt, die sie begangen oder beobachtet haben, auf einem Blatt Papier zu notieren, denn sie ist sich bewusst, dass etwas getan werden muss, um das Klima in der Klasse zu verbessern. Mit diesem Ansatz beginnt die Klasse einen Prozess des Umdenkens. Am Ende des Buches setzt sich Welsh kritisch mit Michaels Erkenntnissen auseinander und betont, wie wichtig es ist, Gewalt im Klassenzimmer zu thematisieren (vgl. Damrath, 2010: 16)

Im Roman werden Kinder zum Sprechen ermutigt, denn nur so kann ihnen wirklich geholfen werden. Ein Buch, das Eltern zeigt, wie schnell vermeintliche Hänseleien von älteren Kindern den Alltag von jüngeren Kindern beeinflussen und kontrollieren können.

„Und wenn ich zurückhaue?“ wurde 1994 von Elisabeth Zöller verfasst und ist für Kinder ab 10 Jahren geeignet. Der Roman erzählt die Geschichte vom 10-jährigen Kristian Eulenstein, der gerade die Schule gewechselt hat.

Im Buch handelt es sich um die Ängste eines Jungen Namens Krissi, der die gewalttätigen und schikanösen Angriffe seiner älteren Klassenkameraden erduldet. Er hat ständig die schreckliche Angst, von ihnen misshandelt und eingeschüchtert zu werden. Krissi hat immer wieder zwiespältige Vorstellungen und Phantasien, wie er sich gegen diese Schüler wehren kann, wenn er in Panik oder Wut gerät.

Nach einer langen Zeit des Schweigens vertraut Kristian seinem neuen Freund Olaf endlich seine Ängste und Sorgen an. Er ist von zu Hause weggelaufen, nachdem er von der Gruppe, die Bossy umgibt, angegriffen wurde.

In seiner Phantasie bringt er immer wieder das Selbstvertrauen auf, sich den “Tyranen“ entgegenzustellen, obwohl er sich nach außen hin ängstlich und hilflos fühlt. Das wichtigste Mittel der Gruppe, um mit dem Jungen in Kontakt zu treten, ist die Beschimpfung. Zöller analysiert die vorherrschende Gruppendynamik der Verbrecher, wobei ein Junge als Anstifter und die anderen als typische Mitläufer dargestellt werden. Der Leser erfährt die Absichten des Anführers, aber nicht das Bedauern der Mitläufer.

Elisabeth Zöller geht in ihrem Buch auf die Herausforderung ein, sich als Opfer jemandem zu öffnen. Krissi sieht nur die Möglichkeit zu fliehen, weil er mit niemandem kommunizieren kann und ihm der Mut fehlt, zurückzuschlagen. Durch dieses Verhalten ändert sich der Verlauf der Geschichte. Alle, auch die Eltern, die Lehrer und der Schulleiter, schenken ihm ihre Aufmerksamkeit. Als das Thema Gewalt in der Klasse angesprochen wird, fühlen sich alle in der Gruppe gezwungen, etwas zu unternehmen (vgl. Damrath, 2010: 16-17).

Das Buch beinhaltet das Thema Gewalt in der Schule und macht es zu einer sehr interessanten und wichtigen Lektüre. Die Attraktivität von Gewalt und die Möglichkeiten, Opfern zu helfen, sind Themen, die in der Schule diskutiert werden sollten.

„*Kein Wort zu niemandem*“ von Jana Frey aus dem Jahr 2005, thematisiert das Thema Mobbing für junge Leser ab 12 Jahren. Erzählt wird der Roman aus der Sichtweise des Täters und sucht nach seinen Beweggründen. Das Buch eignet sich sowohl für Projekte zum Thema Schule und Gewalt als auch für Lektüreaufträge in Schulen.

Am Anfang des Buches ist die Freundschaft zwischen Sammy und Leander beendet. Sie haben sich beide in dasselbe Mädchen verliebt. Sammy zieht sich zurück, wird wütend und fühlt sich immer mehr allein, nachdem sie sich für Leander entschieden hat.

Sammy wurde von seiner Mutter und seinen Großeltern großgezogen; sein Vater verstarb auf sehr tragische Weise in jungen Jahren. Er und seine Mutter haben ein enges Verhältnis zueinander, und auch mit seinen Großeltern versteht er sich gut. Das ändert sich jedoch schlagartig, als Sammys Mutter mit einem seiner Mitarbeiter zusammenkommt und bei ihm einzieht, was Sammy aus seiner gewohnten Umgebung reißt.

Sammy lässt sich mit Raphael ein, einem Klassenkameraden, der ihm pornografische Filme verkauft und jüngere Schüler dazu zwingt, ihm Taschengeld zu geben. Sammy erliegt allmählich seinem Einfluss und entwickelt einen tiefen Nervenkitzel, wenn er sich über seine schwächeren Mitschüler lustig macht.

Gemeinsam beginnen sie, andere Schüler zu foltern und auszurauben. Sammy und seine Bande rauben nicht, um ihre Kraft und Macht zu stärken; Diebstahl spielt keine große Rolle. Alles, was sie wollen, ist, Schrecken zu verbreiten. Sammy wird immer weiter in einen Teufelskreis der Gewalt hineingezogen. Er hat keine Gelegenheit, mit irgendjemandem in seiner Familie zu sprechen, weil er mit seinen neuen familiären Verhältnissen so überfordert ist.

Jana Frey verfolgt den Werdegang eines Straftäters und verortet das Verbrechen in einem bürgerlichen Umfeld. Sammy ist der „nette Junge von nebenan“ und besucht eine weiterführende Schule. In seinem Haushalt hat er noch nie häusliche Gewalt erlebt. Auf diese Weise zeigt die Autorin, dass die Gewaltbereitschaft von Menschen leicht zu übersehen ist und dass Gewalt auch in „besseren“ Kreisen vorkommt. Der Autor hält sich bei der Schilderung der Gewaltverbrechen nicht zurück. Auch wenn das erfreuliche Ende fast gezwungen wirkt, ist dem Autor ein Buch gelungen, das auch zehn Jahre nach seiner Erstveröffentlichung noch lesenswert ist. Leander besucht Sammy im Krankenhaus und bietet ihm seine Hand und im Gegenzug seine Hilfe an (vgl. Mikota, 2011: 4).

Da der Schluss des Romans offenbleibt, können die Schüler einen anderen Schluss entwerfen, in dem sie überlegen, ob und wie sich Sammy und Leander versöhnen werden und ob Sammy in der Lage sein wird, seine Herausforderungen zu bewältigen.

„*Roter Zorn*“ ist ein Roman von Brigitte Blobels, aus dem Jahr 2008 und besteht aus 237 Seiten. In einer Zeit, in der erstaunliche Kinder- und Jugendliteratur die Regale füllt, ist Brigitte Blobel eine jener Autorinnen, die in ihren Romanen aktuelle Problemfelder aufgreift und diskutiert sowie problemorientierte Jugendliteratur schreibt.

Erzählt wird in diesem Roman von einem feurigen und unkontrollierbaren Zorn der Protagonistin. Dieser Wut geht auf ihre Grenzen. Sie ist wütend auf ihre Mutter, die zu Hause in Melancholie versinkt, auf ihren Vater, der sich als „Ernährer der Familie“ ausgibt, aber das magere Geld in die Bar trägt.

Im „*Roten Zorn*“ konzentriert sich die Autorin auf die aggressiven Neigungen junger Mädchen und ist geeignet für 12 – 13-Jährige. Die Hauptfigur ist Mara, die mit ihren Eltern in einer Sozialwohnung lebt, da sie keine Miete zahlen können. Ihre ältere Schwester, die vor Jahren weggelaufen ist und Mara gelegentlich anruft, um sie wissen zu lassen, wo sie ist, ist ebenfalls eine Hauptfigur. In den wenigen Gesprächen, die sie führt, wird ihre Angst vor einer Einmischung ihrer Familie in ihr neues Leben deutlich. Ihre Mutter hat die Wohnung seit Jahren nicht mehr verlassen und kämpft aufgrund der Alkoholsucht des Vaters um die Aufrechterhaltung der Ordnung im Haus. Als der Vater seinen Job verliert, spitzt sich die Lage

im Haushalt zu. Als die Mutter von ihrem Mann körperlich angegriffen wird, verlässt sie Mara und ihren Vater.

In der Schule, einer Gesamtschule, herrschen keine besseren Bedingungen. Mara schwänzt häufig den Unterricht, findet kaum einen Sinn zum Lernen und verhält sich störrisch und auffällig. Nur Susanne Schümann, Maras Lehrerin, bemüht sich, ihr zu helfen. Die Situation scheint sich zu verbessern, als Mara im Bus den Gymnasiasten Tibor Hilpert kennenlernt. Sie genießt ein paar Tage mit ihm, nachdem sie sich ineinander verliebt haben, aber als er sich nicht mehr bei ihr meldet, beginnt sie an ihm zu zweifeln und vermutet, dass er sie vergessen hat. Ihre Welt bricht zusammen, als sie feststellt, dass er mit einem anderen Mädchen zusammen ist. Sie greift das Mädchen an, als sie sich zum ersten Mal begegnen, ohne zu wissen, dass sie Tibors Schwester ist.

Blobel zeigt, wie sich die Gewalt auf Maras Familie und ihr Umfeld auswirkt. Sie beschreibt die Chancenlosigkeit und den Pessimismus der Jugendlichen, bevor sie Maras Gewaltbereitschaft und Jähzorn aufzeigt. Maras Verhalten wird von der Autorin im Lichte dessen, was sie in ihrem Umfeld beobachtet, erklärt. Mara hat nicht viel Erfahrung mit der Liebe, und so fällt es ihr schwer zu glauben, dass Tibor sie mag. Blobel präsentiert jedoch eine verkürzte Version der Ereignisse und der Schlussfolgerung des Romans; Maras Rechtfertigungen wirken konstruiert, und die moralische Lektion ist offensichtlich (vgl. Mikota, 2011: 2-3).

Es ist fraglich, ob die Leser diese Erklärung für die Gewalttätigkeit junger Menschen als gerechtfertigt empfinden werden. Das Werk ist linear aufgebaut und bedient sich grundlegender erzählerischer Mittel, so dass auch junge Leser mit begrenzten Lesefähigkeiten keine Probleme haben dürften. Dieser umfangreiche Jugendroman wird von den Fachleuten als Lektüre für den Deutschunterricht empfohlen.

TEIL 4

KIRSTEN BOIE - „NICHT CHICAGO. NICHT HIER.“

4.1 Zur Biographie der Autorin

Am 19. Mai 1950 wurde Kirsten Boie in Hamburg geboren, hier machte sie ihren Schulabschluss. Als sie älter wurde, wurde sie von Sartre beeinflusst und so ist es nicht verwunderlich, dass sie Schriftstellerin wurde. Nach ihrem Literaturstudium studierte sie Deutsch und Englisch und arbeitete von 1978 bis 1983 als Lehrerin an einer Gesamtschule und an einem Gymnasium. Einen großen Teil ihres Erfolges verdankt sie dem Kinderbuch „Paule ist ein Glücksgriff“ aus dem Jahr 1985, das sie ermutigte, sich als freie Schriftstellerin selbstständig zu machen. (vgl. Bugar, 2009: 63).

Heute ist sie eine der bekanntesten Autorinnen der deutschen Kinder- und Jugendbücher. Hat zahlreiche Auszeichnungen erhalten, wurde mehrfach für den renommierten Hans-Christian-Andersen-Preis nominiert und mit dem Sonderpreis des Deutschen Jugendliteraturpreises für ihr Gesamtwerk geehrt (vgl. Hagemann, 2013: 3).

Ihr berufliches und privates Leben haben Boie auch als Romanautorin geprägt. Sie hat die Fähigkeit, den Alltag von Kindern und Jugendlichen genau, gründlich, wahrheitsgetreu und auf vielfältige Weise zu vermitteln und sie kann es mit einem Teil des Humors erreichen, der ebenfalls seltsamerweise geschätzt wird. Ihre Bilder haben eine unverwechselbare Mischung aus Witz, Sarkasmus und Ironie mit einer Unmittelbarkeit und Naivität (vgl. Bugar, 2009: 63-64).

Die Themen ihrer Werke sind der neuen realistischen Kinder- und Jugendliteratur zuzurechnen, die nach 1970 eingeführt wurde. Die Kinder- und Jugendliteratur sollte nicht mehr als Lehrmittel eingesetzt werden, sondern als Mittel, um Kinder mit erwachsenen Themen vertraut zu machen und ihre eigene Entwicklung zu fördern. In dieser Zeit entstanden auch neue Subgenres der realistischen Kinder- und Jugendliteratur, darunter komödiantische Familienromane, psychologische Kinderromane und problemorientierte Romane (vgl. Pichaničová, 2008: 7).

Boie greift in ihrem literarischen Schaffen von den sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen und der kindlichen Entwicklung auf. Steffens betont, dass die Autorin in ihren Werken schwierige Themen der Kinder- und Jugendliteratur aufgreift, darunter die Kritik an traditionellen Familienrollenbildern, Kinder in Scheidungsfamilien, Fremdenfeindlichkeit, der Umgang mit Asylbewerbern, der Umgang mit Behinderten, Gewalt in der Schule sowie

Erziehungs- und Sozialisationsmuster in verschiedenen Milieus. Boie unterwirft sich in ihren Darstellungsformen weder Trends noch bedient sie sich oberflächlicher Strömungen des Zeitgeistes, da sie konsequent den Ansprüchen der ästhetischen Literatur gerecht wird. Steffens erkennt an, dass Boies Vorstellungswelten geradezu dazu anregen, sich mit den Wurzeln heutiger Probleme zu beschäftigen. Steffens führt weiter aus, dass Boie als einer der bedeutendsten Vertreter sowohl des humorvollen Familienromans als auch des psychologischen Kinderromans anzusehen ist. (vgl. 2006 zit. n. Schnörch, 2011: 90-91).

Kirsten Boie ist eine sehr beliebte Autorin bei jungen Lesern, wie es auch die zahlreichen Zuschriften zeigen, die sie von diesen erhält. So verbindet ihr Werk literarische Qualität - zumindest, wenn man die umfangreiche Studienliteratur berücksichtigt, wie noch erläutert wird - mit dem Lesevergnügen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene (vgl. Mikota und Oehme: 2013: 9).

Bis heute wurden über 100 Romane von Kirsten Boie veröffentlicht, und ihre Werke wurden in viele verschiedene Sprachen übersetzt. Kirsten Boie schreibt nicht nur Romane für Kinder und Jugendliche, sondern verfasst auch kurze Drehbücher für das Kinderfernsehen, hält Vorträge und schreibt Essays über verschiedene Facetten der Kinderliteratur. Im Auftrag des Goethe-Instituts unternimmt sie zahlreiche Reisen innerhalb und außerhalb Europas. Ihr Gesamtwerk wurde sowohl mit dem Großen Preis der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur 2008 als auch mit dem Sonderpreis des Deutschen Jugendliteraturpreises 2007 ausgezeichnet. Im Oktober 2011 wurde sie vom Bundespräsidenten mit dem Verdienstkreuz Erster Klasse ausgezeichnet (vgl. Hřebačková, 2014: 42-43).

4.2 Zum Inhalt des Romans

„Nicht Chicago. Nicht hier.“ ist ein Jugendroman von Kirsten Boie. Sie wurde zum ersten Mal im Jahre 1999 veröffentlicht und umfasst 120 Seiten. Für diesen Roman erhielt sie mehrere Preise, die wichtigsten davon waren 2000 der Deutsche Jugendliteraturpreis und 2001 der UNESCO-Kinder- und Jugendbuchpreis.

In dem Roman werden die Themen: „Mobbing und Gewalt in der Schule, Streitschlichtung, Faszination der Macht, Gewaltprävention, Zivilcourage, Diebstahl und persönliche Drohungen“ behandelt.

Das Buch wird häufig als Pflichtlektüre in deutschen Klassenzimmern eingesetzt, um Schüleraggressionen zu bekämpfen, Schüler über Mobbing aufzuklären, zum Nachdenken anzuregen und die soziale Kompetenz zu fördern.

Dieses Buch gehört laut Dahrendorf in die Kategorie der "sozialkritischen Jugendromane" der Sekundärliteratur. (vgl. 2006, zit. n. Pichaničová, 2008: 52)

Nach Mikota ist „Nicht Chicago. Nicht hier.“ einer der einzigartigsten Texte zum Thema Gewalt. Boie verknüpft geschickt zwei Handlungsstränge und Zeitebenen: Das Opfer Niklas beschreibt in Rückblenden, wie Karl ihn belästigt hat. Das Leben von Niklas Familie wird in der Gegenwart geschildert, die Karl weiterhin terrorisiert (vgl. 2011: 3).

Ort und Zeit der Geschichte sind unbekannt, Niklas wohnt mit seiner Familie in einer nicht näher bezeichneten deutschen Stadt. Der 13-jährige Niklas fühlt sich durch den neuen Schüler Karl verängstigt. Das Grauen hat die ganze Familie ergriffen, sie sind hilflos und haben Schwierigkeiten ihn unter Kontrolle zu halten.

Der Protagonist Niklas, besucht die siebte Klasse eines Gymnasiums, ist ein mittelmäßiger Schüler und eigentlich ein ganz normaler Junge. In Niklas Klasse war alles in Ordnung, bis ein neuer Schüler, als Karl, Täter des Romans auftauchte. Niklas hält nicht viel von Karl, weil er so eingebildet ist und einen kühlen, strengen Eindruck macht.

Niklas soll mit dem neuen Schüler an einem Schulprojekt arbeiten, deshalb lädt Karl sich selbst zu Niklas nach Hause ein. Doch schon bei seinem ersten Besuch ist eine CD verschwunden, die Karl als letzter besessen hat. Die CD gehört Niklas' Schwester Svenja. Niklas fällt es jedoch schwer, den Diebstahl der CD durch Karl zu begreifen.

Auch beim zweiten Besuch hat sich nichts geändert. Karl leiht sich das Laufwerk von Thomas, Niklas' Vater, aus und schwört, es am nächsten Tag zurückzugeben. Obwohl Niklas im Zwiespalt ist, ist er machtlos, darauf zu reagieren. Als Niklas das Laufwerk wie versprochen am nächsten Tag zurückhaben will, tut Karl so als wüsste er nichts davon. In seiner Gegenwart fühlt sich Niklas machtlos und ist besorgt, hat aber auch Angst, dass sein Vater den Diebstahl erfahren könnte.

Als er versucht, das CD-Laufwerk von Karl abzuholen, wird er von ihm zunächst fast freundlich begrüßt. Niklas erkundigt sich nach dem Laufwerk, statt zu antworten, bittet Karl ihn, Pizza zu essen, während er ihm seinen mit dem Internet verbundenen Computer vorführt. Dies ist jedoch ein Trick, denn Karl spritzt ihm CS-Gas in die Augen und weigert sich, das Laufwerk zurückzugeben.

Obwohl Niklas Angst vor Karl hat, will er alles selber regeln, ohne die Eltern zu informieren. Karl wird immer feindseliger und mit Rocky zusammen, einem Schüler aus der Nachbarklasse, demütigen Niklas. Sie stoßen ihn vom Fahrrad, bedrohen ihn mit einem Messer.

Niklas' Mutter, Karin, ruft Karls Mutter an, jedoch behauptet Karl, es sei ein Unfall gewesen und Niklas sei mitschuldig. Die Eltern halten Niklas' Schilderung der Ereignisse für eine Übertreibung und sie sagen: Wir sind hier schließlich nicht in Chicago.

Auch Frau Römer, die Klassenlehrerin, hat kein Verständnis für Niklas, sie vermutet eine Art traumatischen Hintergrund für Karls auffallend abweisendes Verhalten und möchte, dass die beiden weiter zusammenarbeiten

Zu Hause stellt Niklas fest, dass er nun auch sein Quix (ein Gerät zum Empfang von Kurznachrichten) vermisst. Er ist sich sofort sicher, dass Karl es ihm weggenommen hat, als er von seinem Fahrrad gestürzt ist und lässt es sofort in der Zentrale sperren.

Die Eltern zweifeln einmal mehr an Niklas und glauben, er habe seinen Quix nur verloren. Auch als das verlorene Laufwerk gefunden wird, glaubt niemand Niklas, denn Karl streitet alles ab und behauptet, er habe Niklas 100 DM für das beschädigte Laufwerk bezahlt. Der Vater fühlt sich gezwungen, diese Version zu akzeptieren und gibt Karl 100 DM und das Geld wird von Niklas Taschengeld abgezogen.

Nach einiger Zeit behauptet Rocky, dass er einen Quix entdeckt hat, der dem von Niklas ähnelt. Rocky und Karl warten am vereinbarten Treffpunkt und fordern Bargeld für den Quix. Karl schlägt Niklas heftig, als dieser sich weigert ihm Geld zu geben. Niklas fleht seine Eltern immer wieder an, die Polizei zu rufen, aber die glauben weiterhin, dass alles nur ein dummer Jungenstreich ist.

Die Lehrerin versagt auf ganzer Linie, denn sie glaubt weiterhin, Karl und Niklas zu Freunden machen zu können und wirft Niklas vor, stur zu sein, und will ihn von der Schule verweisen.

Zu Hause bricht ein Telefonterror aus, nachdem Thomas vergeblich versucht hat, Karls Vater zu erreichen. Niklas wird beschimpft, bei den anderen Familienmitgliedern bleibt die Leitung tot. Natürlich steckt Karl dahinter, aber das ist schwer nachzuweisen, da Aufzeichnungen, die ohne offizielle Zustimmung gemacht wurden, nicht als zuverlässige Informationsquellen gelten. Als Niklas Kaninchen (Rexo) entführt und wahrscheinlich getötet wird, ruft Thomas die Polizei. Der Fall wird jedoch als unwichtig abgetan und die Polizisten sind nicht besonders hilfreich.

Separate Verhöre von Karl, Rocky und Jannis (Mitläufer und ebenfalls Täter), sowie ihrer Eltern ergeben eine kohärente Darstellung der Ereignisse, die ohne Beweise nicht widerlegt werden, können. Selbst die Tatsache, dass Svenja Karl und Rocky dabei belauscht hat, wie sie ihren Betrug offen zur Schau stellten, war wenig hilfreich. Die Polizei rät Thomas, die Anschuldigungen, um seiner selbst Willen fallen zu lassen. Doch er lässt sich nicht

überreden. Als ein Brief vom Gericht eintrifft, der die Vorwürfe vermutlich bestätigt, geht der Roman zu Ende.

Die Szenen, die sich um Niklas drehen, und die, die sich in seinem Haus abspielen, wechseln sich im literarischen Stil regelmäßig ab. Diese Kapitel sind in verschiedenen Schriftarten gestaltet. Zwischen den Gesprächen tauchen häufig Gedanken auf und manchmal ist es schwer zu erkennen, wer sie denkt. Aber genau diese Darstellung ist die Besonderheit dieses Buches.

4.3 Textanalyse: Darstellung von Gewalt im Roman

In diesem Teil der Arbeit wird die dargestellte Gewalt unter zwei Kategorien eingeteilt und analysiert. Unter körperlicher Gewalt werden die Formen physischer Handlungen, wie Schläge Schütteln, Stoßen, Festhalten, an den Ohren oder Haaren ziehen, Zwicken und unter der psychischen Gewalt werden die Formen wie Mobbing, verbale Gewalt, Drohung und Vernachlässigung untersucht. Die kulturell bedingte Gewalt, wird ebenfalls in dieser Unterteilung von zwei Gewaltsformen miteinbezogen.

4.3.1 Psychische Gewalt

“Ich mach ihn tot. Ich bring ihn um, ich schwör, ich mach ihn tot, ich tret ihm so die Fresse ein, dass er niemals mehr... Ich mach ihn tot. Ich bring ihn um, ich schwör“ (Boie, 1999: 5; 120).

Der Roman beginnt mit diesem Satz und endet mit dem gleichen Satz. Diese Worte zeigen deutlich die Widerspiegelung der Wut, die der Protagonist als Opfer erlebt hat. Durch diesen inneren Monolog wird der Leser mit der wütenden, verzweifelten und auch gewaltbereiten Person konfrontiert.

Die Erzählung beginnt mit dem Eintritt von Karl in Niklas' Klasse. Ohne zu wissen, wie Niklas sich bei der Arbeit mit dem neuen Schüler fühlt, will die Lehrerin die beiden zusammenbringen.

“Niklas überlegt, was gemeinsam arbeiten bedeuten soll, schließlich hat frau Römer das extra gesagt. Zusammenfahren, das ist logisch, es gibt nur den einen Bus. Aber gemeinsam arbeiten – er weiß nicht, ob er das will, nicht mit dem Neuen. Kann sein, der Neue macht ihm Angst“ (Boie, 1999: 17).

Dieser Abschnitt zeigt, dass schlecht durchdachte Gruppeneinteilungen das Lernen eher behindern, als dass sie die sozialen Beziehungen im Klassenzimmer fördern können.

“In seinem Magen sitzt ein kleines, hartes Gefühl, das kann er nicht erklären. Schließlich ist Karl nur Karl. Einer aus seiner Klasse. Nicht anders als Hendrik. Ganz anders“ (Boie, 1999: 19).

Hier wird die Unzufriedenheit Niklas' mit der neuen Person beschrieben. Weil man sich in der Nähe einer fremden und kühlen Person nicht wohlfühlen kann, kommt es zu Unsicherheiten, geringem Selbstwertgefühl und Angststörungen.

Am gleichen Tag der Gruppenbildung besucht Karl Niklas. Als Svenja erfährt, dass Karl bei dem ersten Besuch ihre CD mitgenommen hat, ohne Niklas um Erlaubnis zu fragen, wird sie sehr wütend. „Sie starrt Niklas wütend an. «In spätestens einer halben Stunde hab ich sie«, sagt Svenja. »Sonst wirst du dich wundern.« Niklas schlägt seine Zimmertür zu. Er glaubt nicht, dass sich die CD in der nächsten halben Stunde anfinden wird“ (Boie, 1999: 19).

Das Gefühl der Hilflosigkeit und der Bedrohung, dass sich einstellt, wenn man aufgrund des Fehlers einer anderen Person in eine schwierige Lage gerät.

Beim zweiten Besuch wird die Situation nicht besser: Diesmal nimmt Karl ohne Einverständnis das CD-Laufwerk von Niklas' Vater und als er es zurückfordert, kommt es zu diesem Wortwechsel:

“»Ich brauch das Laufwerk zurück«, sagt Niklas vor der Mathestunde. Auf dem Schulhof steht Karl mit Rocky zusammen, das ist einer aus der Parallelklasse. Rocky hält seine Zigarette hinter den Rücken. »Welches Laufwerk?«, sagt Karl. »Wovon redest du?« Niklas starrt ihn an, dann lacht er vorsichtig ein bisschen. »Bringst du mir das heute Nachmittag? Oder soll ich das holen?« Es läutet zur Stunde, und Karl und Rocky nehmen einen letzten tiefen Zug. Dann tritt Rocky die Zigarette mit einer Drehbewegung aus. »Verpiss dich«, sagt er. Nicht unfreundlich. Nur so. Niklas läuft neben Karl her. Du bringst es mir dann vorbei, okay?«, sagt er und zupft Karl sogar an der Jacke. »Mein Vater braucht den PC, der merkt sonst was.« Karl schüttelt Niklas ab und sieht auf ihn herunter. »Klar, Kerlchen«, sagt er und geht in die Klasse“ (Boie, 1999: 34-35).

Ein Ereignis, das so dargestellt wird, als ob es nie stattgefunden hätte und schikaniert zu werden, sind Gefühle einer hilflosen Unterwerfung. Die Auswirkungen schlechter Freundschaften können nicht nur dem Freund, sondern auch der Person und sogar der Familie schaden und ihn in einen wütenden Menschen verwandeln.

Die ersten Drohungen von Karl beginnen:

“»...nicht, dass ich nicht Ernst mache!«, sagt eine jungenstimme. »Du kleiner Scheißer Dann guckst du, wenn dein Fahrrad Schrott ist! Oder dein süßes kleines Kaninchen! Soll ich dein Kaninchen hinmachen, Scheißer Soll ich...«“ (Boie, 1999: 42).

Am Telefon erhält Niklas Drohungen, die den Verlust seines Besitzes und seiner Haustiere einschließen; diese Angst ist zweifellos das Ergebnis von psychischem Missbrauch.

Mit ängstlicher Stimme bittet Niklas Karl, ihm endlich das Laufwerk seines Vaters zurückzugeben:

“Im Bus ist es voll. Niklas will nicht, dass die Erwachsenen ihn anstarren, wenn er schreit. Oder die aus den anderen Klassen. »Heute Nachmittag musst du es vorbeibringen!«, sagt er. Leise. »Sonst sag ich meinem Vater Bescheid. Auch von dem Gas und allem. Und von der CD.« »Halt die Fresse«, sagt Karl“ (Boie, 1999: 42).

Karl zeigt, dass er Niklas mit Erpressungen zum Schweigen bringen kann, obwohl Niklas alles daransetzt, seine Wut und Verzweiflung angesichts des Drucks zu vermitteln.

Niklas ist gezwungen, in der Schule noch einmal mit Karl zu arbeiten, weil die Lehrerin nicht wahrnehmen kann, wie unwohl sich Niklas in Karls Nähe fühlt.

“»Eure Zusammenarbeit war wirklich erfolgreich.« Niklas nickt. Eine zwei hat er in der Geschichte bisher noch nicht gehabt. »Darum schlage ich vor, « sagt Frau Römer und lächelt so nett, wie sie das immer tut, »dass ihr beiden auch beim nächsten Mal ...« »Nein!«, ruft Niklas. »Ich hab schon mit Hendrik...« »Häää?«, sagt Hendrik. »Karl und du, ihr passt, glaube ich, ganz gut zusammen«, sagt Frau Römer aufmunternd. Niklas schüttelt den Kopf. »Wir sind ziemlich verschieden!«, sagt er schnell. »Wir können gar nicht gut zusammen - wir passen eigentlich nicht ...«“ (Boie, 1999: 45).

Trotz seiner Versuche, seiner Lehrerin mitzuteilen, dass er nicht mit ihm zusammenarbeiten will, nimmt sie ihn nicht ernst, so dass die Schule für ihn ein Ort des Unfriedens ist. Die Lehrerin glaubt, dass Niklas versucht, Aufmerksamkeit zu erregen.

Karl und Rocky demütigen Niklas, indem sie ihn von seinem Fahrrad zerren und ihn mit einem Messer bedrohen. Ihm wird nicht geholfen, als er flieht und um Hilfe ruft.

“»Entschuldigen Sie bitte«, sagt Niklas. Einen Augenblick lang hat er einen Film erlebt. Jetzt ist er in die Wirklichkeit zurückgekehrt. »Ich hatte einen Unfall. Aber ich glaube, es geht schon wieder.« Die Frau mustert ihn unruhig. »Ich kann einen Krankenwagen rufen«, sagt sie. Die Kette macht sie nicht auf“ (Boie, 1999: 53).

Niemand hat Niklas geholfen, als er Hilfe brauchte und große Angst hatte. Seine Zuversicht und sein Vertrauen in andere Menschen wurden verletzt. Sowohl geistig als auch emotional war er völlig verletzt.

“Seine Schulter schmerzt, und er kommt sich dumm und lächerlich vor. Auf dem Weg zum Feuerwehrteich liegt das Fahrrad, das Vorderrad ist verbogen. Der Geschichtsordner liegt aufgerissen im Gras, das Geschichtsbuch daneben. Niklas hebt beides auf und klemmt es auf den Gepäckträger. Um das Rad zu schieben, muss er das Vorderrad anheben. Er hat schon lange nicht mehr geweint. Er versteht nicht, warum er sich jetzt nicht stoppen kann“ (Boie, 1999:53-54).

Der Vorfall löst bei ihm einen emotionalen Ausbruch aus und verursacht ein schweres Trauma. Er weint exzessiv, um den Schock zu bewältigen. Er versucht zuerst alleine mit dieser Sache zurechtzukommen, ohne den Eltern etwas zu erzählen, jedoch merkt er, dass er nicht stark genug ist um das alles ohne Hilfe zu überwinden.

Als er zu Hause ankommt erzählt er aufgeregt und verängstigt seiner Familie von dem Vorfall.

“»Ich bring ihn um«, sagt Niklas. Er zittert, als Karin ihm Jod auf die Hand tupft, auf die Schramme am Bein. »Sag nicht solche Sachen«, sagt Karin und misst ein Pflaster ab. »Solche Sachen sollst du nicht mal denken! Nun erklär mir noch mal - er hat dich einfach so überfallen? Einfach so?« Niklas nickt. »Die alte Sau«, sagt er. »Niklas«, sagt Karin, »Nun nimm dich mal zusammen.« »Den überfall ich auch«, schreit Niklas. »Das ist doch kein Problem, hol ich mir paar Leute, und wenn die Sau aus dem Haus kommt, treten die ihn zusammen, die ...« »Niklas«, sagt Karin. »Mit dem Messer, was?«, schreit Niklas, »Der hat mich mit dem Messer gejagt, und ich soll ihn nicht.« »Selbstjustiz gibt's bei uns nicht, sagt Karin entschieden. »So, Pflaster drauf, du bist wieder so gut wie neu«“ (Boie, 1999: 54).

Seiner Familie zu erzählen, was passiert ist und von ihnen keine Unterstützung zu bekommen, trifft ihn noch tiefer. Dies gibt ihm ein Gefühl der Einsamkeit und Hilflosigkeit. Dies führt dazu, dass er sich noch mehr zurückzieht und immer aggressiver wird.

Die Mutter von Niklas ruft Karls Eltern an, doch das Gegenteil von dem, was Niklas erwartet, geschieht und folglich liegt die ganze Schuld bei ihm, denn Niklas ist in jeder Hinsicht schwächer als Karl.

“»Warum erfindest du solche Sachen?«, sagt Karin. [...] »Ich lege los und beschuldige diesen Jungen, und dabei war es ein Zusammenstoß! Und wahrscheinlich warst du sogar schuld!« »Was?«, schreit Niklas. »Was? Und das Messer? »Ach, hör doch auf, Niklas!«, sagt Karin böse. »Solche blödsinnigen Schauergeschichten! Du siehst zu viel falsche Filme! Karl ist auf dem Rad weggefahren, und da bist du vom Feuerwehrteich gekommen, aus dem Gebüsch, mit vollem Tempo...« »Lüge«, schreit Niklas. [...] »Hör auf!«, sagt Karin scharf. »Warum hätte dieser Karl das auch tun sollen? Dir auflauern! [...] Das tut doch niemand ohne Grund! Hier ist doch nicht Chicago!« [...] »Er hat mich mit dem Messer gejagt!«, schreit Niklas. [...] »Du bist zu alt für diese Lügerei«, sagt sie kalt“ (Boie, 1999: 55-56).

Obwohl Niklas seiner Familie von dem Vorfall erzählt, erhält er keine Unterstützung von ihnen. Niklas scheint nun in den Augen seiner Familie ein Träumer und sogar ein Lügner zu sein. Das verärgert ihn und steigert gleichzeitig seinen Groll gegen seinen Feind.

Karl und Niklas müssen wieder einmal zusammen in der Schule arbeiten, aber diesmal ist Karl nicht sein Freund, sondern Niklas Feind.

„»Niklas?« sagt Frau Römer. »Wir müssen den Menschen immer eine Chance geben.« Niklas sieht nicht auf. »Irgendwie«, murmmelt er. Ich kann mit dem nicht so gut irgendwie.« Was soll er sagen. Karl hat mich überfallen, Karl hat mich mit Gas besprüht, Karl hat unser Laufwerk geklaut. Warum hat er dich denn überfallen? Erzähl mir das mal.« Niklas sieht nicht auf. »Niklas?«, sagt Frau Römer. »Kein Mensch tut so etwas ohne Grund. Da musst du ihm doch zuerst irgendwas ...« Niklas merkt, dass er gleich schreien wird. So laut wird sein Schrei sein, dass alle Scheiben zerspringen. »Vergessen Sie's«, sagt er, »vergessen Sie's doch«, und er wirft den Stuhl hinter sich um, so schnell rennt er aus der Klasse. Wenn er jetzt nicht gerannt wäre, hätte er sie angebrüllt“ (Boie, 1999: 60-61).

Da niemand Zeuge der von Karl begangenen Gewalttaten ist, kann Niklas nicht nachweisen, dass er dieser Gewalt ausgesetzt war. Seine Lehrerin bemerkt nur, dass sich seine Schulnoten verschlechtern; sie weiß nicht, dass er Hilfe braucht. Die Lehrerin ist die Einzige, die Vorschläge für mögliche Abhilfemaßnahmen hat, doch diese sind ihrer Meinung nach überhaupt nicht hilfreich und erscheinen ihr sehr ungeeignet.

In den Augen der Familie ist Niklas allein für den Verlust des Quix verantwortlich, da er sehr chaotisch und verantwortungslos ist.

„Karin steht in der Tür. »Kein Wunder, so wie es hier aussieht«, sagt sie und schüttelt sich. »In diesem Chaos kann man ja nichts wieder finden! Erst wünschst du dir dieses Ding und tust, als ob du ohne nicht mehr leben könntest, und kaum haben wir das Geld ausgegeben, weil wir denken, es kann vielleicht manchmal ganz gut sein, wenn du zu erreichen bist, ist es schon in deinem Müll verschwunden! »Ich glaub, ich weiß ...«, sagt Niklas. Dann ist er still. »Ich such schon danach«, sagt er mürrisch“ (Boie, 1999: 62).

Niklas wird für alles verantwortlich gemacht, was passiert ist, und das Misstrauen seiner Familie ihm gegenüber führt dazu, dass er sich von seiner Familie distanziert und in kehrt.

Als er Rocky von dem Vorfall erzählt, glaubt Rocky ihm sofort und lädt ihn zu sich nach Hause ein, was ihm ein kleines Gefühl von Kameradschaft vermittelt.

„Rocky legt ihm eine Pistole in die Hand. Sie fühlt sich schwer an, viel schwerer, als Niklas erwartet hat. Sein Arm sackt ein wenig nach unten. »Connections«, sagt Rocky und wickelt die Pistole wieder in einen öligen Lappen. »Was für welche?«, flüstert Niklas. »Connections?« Rocky schlägt den Koffer zu. »Was

du haben willst, kannst du kriegen«, sagt er. »Aber wehe, du hältst nicht die Schnauze.« »Klar«, sagt Niklas. »Geil, Mann.« Auf dem Nachhauseweg überlegt er, warum Rocky ihm seine Waffen gezeigt hat. Es ist besser, er grübelt nicht darüber nach“ (Boie, 1999: 64).

Die Tatsache, dass seine Altersgenossen in diesem Alter über solche Waffen verfügen, überrascht ihn und er verspürt unwillkürlich Angst und Bedrohung.

Niklas bekommt zum Geburtstag einen Quix geschenkt, der anschließend gestohlen wird. Als sein Vater davon erfährt, wird er wütend und glaubt, Niklas habe es verloren.

“»Da kann ich mein sauer verdientes Geld lieber gleich zum Fenster rausschmeißen.« »Aber ich hab ihn nicht untergemüllt!«, sagt Niklas. »Ich hatte ihn ja gestern noch, auf dem Rad! Bestimmt hat ihn Karl ...« Thomas fährt hoch. »Langsam reicht es mir!«, sagt er. »Jetzt soll er also auch noch ein Dieb sein? Erst überfällt er dich, und dann klaut er dir auch noch dein Quix?« Er schlägt auf den Tisch. »Wir sind doch hier nicht in Chicago!«, schreit Thomas. »Denk dir gefälligst bessere Ausreden aus, wenn du Mist machst, aber noch besser: Sei ehrlich!«“ (Boie, 1999: 64-65).

Er versucht immer noch, seine Familie von seiner Unschuld zu überzeugen, trotz all der negative Reaktionen, die sie ihm entgegenbrachten. Er fühlt sich von der Familie im Stich gelassen und ist durch die Tatsache, dass er auch noch bestraft wird, völlig schutzhilflos.

Als die Familie dann doch mitbekommt, dass Karl Thomas' Laufwerk hat wird alles viel schlimmer für Niklas, denn sie glauben, dass es ihm Niklas gegeben hat und so verliert er völlig das Vertrauen seiner Familie.

“Am anderen Ende meldet sich Karl. Niklas spürt, wie wieder etwas in ihm zum Zittern beginnt. Karl an der Küchentür, Karl der lacht. Karl mit dem Messer. »Hier ist Niklas«, sagt er. Seine Stimme klingt dünn. »Mein Vater möchte sein Laufwerk zurückhaben.« Am anderen Ende ist es eine Weile still. »Welches Laufwerk denn, Alter?«, sagt Karl. »Keine Ahnung, wovon du redest.« »Das CD-ROM-Laufwerk!«, ruft Niklas. »Mein Vater will das zurück!« »Ciao, Alter, ich hab zu tun«, sagt Karl. Dann tutet es in der Leitung. Niklas sieht hoch. »Er sagt, er hat es nicht«, murmelt er. »Bitte?«, sagt Svenja. »Du leihst einem Thomas' Laufwerk ...«“ (Boie, 1999: 70).

Niklas ist empört über Karls selbstgefälliges Verhalten, kann es aber aufgrund seines geringen Selbstwertgefühls nicht verhindern. Niklas' psychischer Zustand wird zusätzlich dadurch belastet, dass Karl all seine Gräueltaten immer wieder leugnet.

“»Was heißt er hat es einfach genommen?«, sagt Thomas heftig. »Du hast es ihm zumindest gelassen!« Niklas überlegt, was er hätte tun können. Karl das Laufwerk aus den Händen reißen. Sich Karl in den Weg schmeißen. Thomas kennt Karl nicht. Natürlich kann er nicht begreifen. »Der hätte doch nicht auf

mich gehört«, sagt Niklas. Thomas schaltet Whoopi lauter. »Ich verbiete dir für alle Zukunft, an meinen PC zu gehen«, sagt er“ (Boie, 1999: 70).

Die Neigung seiner Familie, Niklas für alle Missgeschicke verantwortlich zu machen, verletzt ihn sehr. Was Karl ihm antat, wurde von ihm regelrecht ignoriert. Jeden Tag verliert Niklas seine Hoffnung ein bisschen mehr.

Thomas traut seinen Ohren nicht, als er bei Karls Mutter anruft. Karl beginnt so geschickt zu lügen, dass niemand Niklas mehr Glauben schenkt.

“»Ihr Sohn hat meinem Sohn erzählt, das wäre sein Laufwerk, und er brauchte das nicht mehr, und für hundert Mark...« »Ihr Sohn hat meinem Sohn hundert Mark dafür gegeben?«, sagt Thomas ruhig und sieht Niklas an. »Mein Sohn sagt«, sagt die Frau aus dem Lautsprecher, aber jetzt hält Niklas es nicht mehr aus. »Der lügt doch!«, schreit Niklas. »Der lügt doch, der hat das einfach genommen, und dann ...« »Hören Sie, was mein Sohn sagt?«, fragt Thomas. »Ich nehme an, Sie können das hören.« »Ich habe keinen Grund anzunehmen, dass mein Sohn mich belügt!«, sagt die Frau. »Vielleicht fragen Sie mal Ihren Sohn, ob er nicht hundert Mark...«“ (Boie, 1999: 73).

Nach einer Reihe von Ereignissen wird das Problem, das die Familien besprechen und lösen müssen, durch Karls Lügen noch unlösbarer, und Niklas kann seine Verzweiflung und Frustration nicht verbergen. Karl setzt nun nicht mehr Lügen, sondern Verleumdungen ein, um Niklas Angst einzujagen, und erreicht damit eine neue Stufe der psychischen Gewalt.

Thomas nimmt seinen Sohn mit zu Karls Wohnung zu einer Aussprache.

“Thomas sieht ihn an, undurchdringlich. »Wer einmal lügt«, sagt er und nimmt sich im Flur die Jacke vom Haken. »Wer lügt, der stiehlt auch.« Niklas schüttelt den Kopf. »Thomas!«, schreit er. Thomas hält ihm seine Jacke hin. »Und warum hast du mir dann die ganze Zeit nichts davon erzählt? Du kommst mit«, sagt er. Vor dem Auto schließt er das Auto auf. Niklas sitzt auf dem Beifahrersitz. Wenn man zu Hause einmal nicht erzählt, dass man eine Fünf in der Mathearbeit geschrieben hat, ist das doch kein Lügen. Jeder hat solche Sachen schon mal nicht erzählt. Wenn man eine Fünf verheimlicht, klaut man deshalb doch nicht“ (Boie, 1999: 73-74).

Die Familie nimmt Niklas nicht mehr ernst, weil sie glauben, er sei nicht mehr vertrauenswürdig. Die löst in ihm Enttäuschung und Gleichgültigkeit aus.

“Mein Sohn sagt, er hat dir das Laufwerk nur ausgeliehen«, sagt Thomas, und einen Augenblick lang hofft Niklas, dass Thomas ihm doch noch glaubt. »Das mit den hundert Mark ist gelogen.« »Was?«, schreit Karl. »Was?« Er sieht Niklas an. »Du widerliche kleine Ratte!«, schreit er. »Erst verkauft du mir ein kaputtes Laufwerk, und dann ...«“ (Boie, 1999: 75).

Ein Opfer zu sein, Unrecht zu erleiden und beleidigenden Worten ausgesetzt zu sein, wirkt sich sehr stark auf Niklas Psyche aus.

“»Du kannst dem doch nicht mehr glauben als mir, Thomas!«, sagt Niklas. [...] »Und warum nicht?«, fragt er. [...] Weil ich dein Sohn bin, Thomas, darum musst du mir glauben! [...] Auch Karl ist ein Sohn. Auch Karls Mutter muss ihrem Sohn glauben. Aber nur einer von ihnen sagt die Wahrheit. »Noch vor einem Jahr«, sagt Thomas, ohne Niklas anzusehen, »noch vor ein paar Monaten hätte ich dir geglaubt, bedenkenlos. Aber inzwischen ist zu viel passiert. Diese Lügerei wegen der Mathefünf und die Geschichte mit dem Messer.« Niklas macht die Augen zu. Wegen Karl wird er nicht weinen. [...] »Erst die Geschichte mit dem Quix, jetzt das Laufwerk - du bist wohl froh, dass du jemanden hast, auf den du alles schieben kannst?« Niklas ist still. Thomas wird ihm nicht glauben“ (Boie, 1999: 75).

Die Tatsache, dass Niklas Eltern eher an ein fremdes Kind als an ihr Eigenes glauben, führt zu einem Mangel an Selbstvertrauen und Respekt vor anderen Menschen.

“Ihr Sohn ist Schmutz auf dem Angesicht der Erde!«, sagt der Mann dann. »Der hat Karl beleidigt, der beleidigt Karl, deshalb musste er eine Lehre bekommen! Der hat keinen Respekt! Und wenn er so weitermacht, mach ich das wieder, ich mach noch ganz andere Sachen, ich ...« Die Stimme wird aufgeregt“ (Boie, 1999: 79).

Als ob das schlechte Benehmen von Karl nicht schon schlimm genug wäre, fangen die Eltern auch noch an, unflätige Worte zu benutzen. Karl ist nicht mehr der einzige Feind. Die Drohungen am Telefon gehen weiter. Das schadet dem Geist von Niklas.

Niklas informiert seinen Vater über alle Waffen, die er in Rockys Haus gesehen hat, aber wieder einmal werden seine Aussagen nicht ernst genommen.

“Thomas schüttelt den Kopf. »Ich glaube dir vieles, Niklas«, sagt er. »Aber das mit den Pistolen. »Ich hab sie gesehen!«, ruft Niklas. »Wie soll der denn wohl darankommen«, sagt Thomas. »Der wollte dich reinlegen. Vielleicht einschüchtern. Das waren Attrappen, Niklas. Hundertprozentig.« Niklas geht in sein Zimmer. Er versteht, dass sie ihm nicht glauben können. Nichts von dem, was passiert, können sie sich vorstellen. Sie leben in einer anderen Welt. Hier ist schließlich nicht Chicago“ (Boie, 1999: 79).

Da seine Familie denkt, dass es sich bei den Ereignissen zum Teil um Dinge handelt, die sich Niklas aus seiner Fantasiewelt ausgedacht hat, nimmt ihn keiner ernst. Die Tatsache, dass seine Freunde ihm Waffen zeigen, ist in Wirklichkeit nur eine Droh- und Einschüchterungstaktik.

Nach dem Verlust vom Kaninchen Rexo, beschließt Niklas Vater, Anzeige gegen Karl zu erstatten, doch die Polizeibeamten weisen ihn ab.

„Jetzt sieht der Polizist Thomas an.« Ziehen Sie die Anzeige zurück«, sagt er. »Geben Sie diesen Jungen nicht auch noch die letzte Genugtuung, dass sie vom Gericht schriftlich bestätigt bekommen, wie sehr sie alle an der Nase herumführen können«“ (Boie, 1999: 79).

Thomas ist langsam auch bewusst, dass er von der Justiz keine Gerechtigkeit erfahren würde, dieses Unbehagen vergrößert seine Angst nur noch und in der ganzen Familie wächst ein Gefühl der Unsicherheit.

Rocky sagt, er habe Niklas Quix ausfindig gemacht und wolle sich mit ihm am Feuerlöschteich treffen, um festzustellen, ob das Gerät tatsächlich ihm gehöre.

„Am Feuerwehrteich auf der Bank sitzt Rocky. Aber nicht allein. »Hallo, Kleiner«, sagt Karl. »Du hattest mir gar nicht gesagt ...«, sagt Niklas. Er sieht Rocky an. Rocky spreizt die Finger. »Tja!«, sagt er. »Komischer Zufall, oder?«, sagt Karl. »Ich hab dein Quix gefunden, Kleiner. Ist doch deins, oder?« Er lässt es an seiner Kette vor Niklas' Gesicht baumeln, hin und her. »Logisch ist das deins«“ (Boie, 1999: 89).

Als Niklas herausfindet, dass die Person, der er glaubte, vertrauen zu können, in Wirklichkeit hinter seinem Rücken mit seinem Feind zusammenarbeitet, ist er schockiert.

„»Kann ich mal die Nummer sehen?«, fragt Niklas. Sein Hals fühlt sich trocken an, die Stimme klingt rau. Im Regen liegt der Feuerwehrteich so furchtbar einsam und weit von allem. »Kannst du«, sagt Karl und hält ihm das Quix genau vors Gesicht. »Halt, Finger weg, wer hat dir erlaubt das anzugrabschen! Ist doch deins, oder?« Niklas nickt. Er hat die Nummer gesehen. »Danke«, murmelt er und streckt die Hand aus. Aber Karl lacht. »Das ist schön, dass du dich bedankst, kleiner Scheißer! Wenn du einen Hunderter rüberwachsen lässt, kannst du es haben. Wir warten«, und er schleudert das Quix an seiner Kette, dass sie sich ihm um den Finger wickelt. »Beeil dich.« [...] »Ich denk ja nicht dran!«, sagt Niklas. »Ich bin doch nicht blöd und zahl für mein eigenes Quix, das du mir geklaut hast...«“ (Boie, 1999: 80).

Sein Vertrauen in die Menschheit wird einmal mehr in Frage gestellt. Er wird wieder einmal allein gelassen, nachdem ihm die Person, die er für einen Freund hielt, in den Rücken gefallen ist. Als er erfährt, dass sie nun eine Zahlung für ein Gegenstand verlangen, dass sein Eigentum ist, wird er sehr wütend. Aber Niklas weiß nun, dass er sich von Karl nichts mehr gefallen lassen wird.

„»Hundert Mark, kleiner Scheißer, aber ganz schnell. Sonst verlier ich das Teil vielleicht wieder.« [...] »Bin ich bescheuert?«, schreit Niklas. [...] »Du hast das geklaut, und wenn ich es nicht sofort wiederkriege, sage ich meinem Vater Bescheid, und der macht eine Anzeige und du...« »Du klein Scheißer!« brüllt Karl. »Du miese kleine Ratte, du...« »Du kannst sowieso nichts damit anfangen!«, schreit Niklas. »Es ist gesperrt, und bei der Zentrale hat es nicht geklappt, die hast du nicht reinlegen

können, und darum willst jetzt wenigstens Geld rausschlagen, aber glaub bloß nicht...« »... widerlicher Klumpen Kotze!«, schreit Karl. Und Niklas hört auf zu schreien“ (Boie, 1999: 91-92).

Niklas, der eigentlich seinen vertrauenswürdigen Freund treffen wollte, tappte unwissentlich in die Falle von Karl. Aufgrund der Brutalität, die er zuvor erlebt hatte, war Niklas zuerst gezwungen, das Geschehen mit hoffnungsloser Gleichgültigkeit zu verfolgen. Er ärgert sich darüber, dass er für sein eigenes Eigentum bezahlen muss, und zu wissen, dass er Recht hat, macht ihn noch wütender. Obwohl er sich seiner Schwäche bewusst ist, verspürt er das Bedürfnis, sich mit aller Kraft gegen seinen Gegner zu wehren. Karl wird immer wütender, weil Niklas seine Intelligenz unterschätzt, und er verliert die Kontrolle.

Als wäre es nicht schon schwierig genug, dass er Karl nach dem Vorfall in der Schule wiedersehen muss, soll er jetzt auch noch mit Karl sitzen.

“»Niklas!«, sagt Frau Römer. Dringlicher jetzt. »Willst du nicht mit mir reden? [...] Warum fragt sie, wenn sie seine Erklärungen doch nie glaubt. »Ich hasse ihn«, murmelt er. [...] Ich habe die neue Sitzordnung fertig, und ich glaube...« »Nein«, murmelt Niklas. [...] »Da drüben, neben Karl.« [...] Ein wenig schüttelt er den Kopf. [...] »Begreifst du denn nicht, dass dein Verhalten jetzt gerade für Karl sehr kränkend ist?«, sagt Frau Römer. »Niklas? Setz dich jetzt bitte...« »So einer kann mich gar nicht kränken«, sagt Karl. »Ich will auch nicht neben dem sitzen. Nie.« [...] »Hendrik, dann geh du zu Karl«, sagt sie. »Und du, Niklas, wirst dann ohne Nachbarn auskommen müssen.« »Danke«, murmelt Niklas. »Das war jetzt frech, Niklas«, sagt Frau Römer“ (Boie, 1999: 106-107).

Niklas wird durch die Hartnäckigkeit der Lehrerin wütend und verliert seinen Respekt und seine Toleranz gegenüber Erwachsenen. Die Lehrerin, die eigentlich die Vertrauensperson ist und beide Schüler regelmäßig beobachten kann, stellt Niklas Behauptungen in Frage. Sie behauptet, dass die anderen Schüler Karl meiden würden, da er ein neuer Schüler ist, und befiehlt Niklas, mit Karl zu arbeiten, damit er sich in die Klasse integrieren und mit anderen Schülern interagieren kann.

Daraufhin tätigt Karl seinen ersten Telefonterror, auf den eine Reihe von Drohungen und abfälligen Bemerkungen über Niklas folgen.

“»Na du kleine Ratte?«, sagt Karl. »Zitterst du, wenn du mich hörst? Ich krieg dich, du Wichser, noch einmal petzt du nicht bei deinen Alten, sonst wollen die dich nicht mal mehr als Hundefutter, ist das klar? Ich bin Karl, und Karl ist Gott...« Niklas knallt den Hörer auf. [...] Er muss keine Angst haben, es ist nur Karl. [...] »Vergiss es nicht!«, sagt die Stimme am Telefon. »Nichts Mami und Papi petzen! Was zwischen dir und mir ist, ist zwischen dir und mir! Aber wenn du es trotzdem tust ...« Niklas knallt den Hörer auf. [...] Er hat keine Angst. Es läutet. »Ja?«, sagt Niklas. »Was glaubst du wohl, was ich mit dir

mache, Schmutz?«, sagt Karl. »Das kannst du dir noch nicht mal vorstellen, das hast du noch nicht mal im Fernsehen gesehen, du Abschaum, danach wollen sie dich nicht mal mehr...« (Boie, 1999: 108-109).

Niklas, der körperlichen Gewalt, gefolgt von emotionalem und psychologischem Missbrauch, erlebt hat, überlegt verzweifelt, was er in diesem Szenario tun und wie er vorgehen soll. Niklas wird von Karl unter Druck gesetzt, das Geschehene vor Anderen zu verheimlichen, setzt ihn unter Druck und löst Gefühle der Angst und Wut aus.

„»Ich hab in der Schule wieder Ärger mit Karl gehabt« sagt Niklas. [...] »Frau Römer hasst mich«, sagt er. [...] Thomas strubbelt Niklas durchs Haar. »Ich ruf sie an«, sagt er. [...] »Aber Karl hat ihn mehrfach überfallen!«, ruft Thomas. Frau Römer seufzt. »Behauptet Niklas«, sagt sie. [...] Karl sagt, dass Niklas lügt, und ein Zeuge bestätigt Karls Aussage. [...] »Wem soll ich glauben?« [...] »Zurzeit hat Niklas in Latein eine Fünf, in Englisch, in Mathematik. [...] Irgendwas ist bei Niklas im Augenblick ganz durcheinander. Das haben Sie doch sicher auch schon gemerkt?« Thomas schluckt. »Heißt das, er muss die Klasse wiederholen?«, fragt er. »Wenn ich ganz ehrlich sein soll, würde ich die Realschule empfehlen«, sagt Frau Römer“ (Boie, 1999: 113-114).

Niklas ist dankbar für die Unterstützung seiner Familie, aber das wird sich nach dem Telefonat mit der Lehrerin ändern, denn Frau Römer glaubt, dass Niklas sich alles ausdenkt oder lügt, denn er bekommt schlechte Noten. Niemand kann jedoch nachvollziehen, dass er sich aufgrund der unglücklichen Umstände nicht auf die Schularbeit konzentrieren kann. Thomas wird von der Lehrerin gewarnt, dass Niklas Gefahr läuft, von der Schule verwiesen zu werden. Auch wenn er unschuldig und im Recht ist, werden sich diese Ereignisse negativ auf sein Familien- und Schulleben auswirken.

Die Anrufe, Drohungen und Beleidigungen nehmen kein Ende und wirken sich nun auf die psychische Gesundheit der gesamten Familie aus.

„»Hundertmal heute Nachmittag!«, sagt Karin, als Thomas nach Hause kommt. »Wirklich, alle fünf Minuten! Und wenn ich rangegangen bin, war alles tot. Niemand hat sich gemeldet.« »Warum bist du denn noch rangegangen?«, fragt Thomas. »Lass es doch läuten.« »Ununterbrochen?«, sagt Karin ärgerlich. »Ohne Pause, zehn Minuten, zwanzig Minuten, eine Stunde? Weißt du, dass man da durchdreht?« [...] »Er hat mich heute Nachmittag auch angerufen«, sagt Niklas. Wenn du noch einmal petzt bei deinen Alten, wollen sie dich nicht mal mehr als Hundefutter. »Er hat mich beschimpft und bedroht«“ (Boie, 1999: 116).

Karl belästigt die ganze Familie durch häufige Anrufe und ständigem psychischen Druck, um sie dazu zu bringen, ihre Beschwerde zurückzuziehen. Die ständigen Drohungen und Beschimpfungen haben einen erheblichen Einfluss auf Niklas.

“»Du Virus von einer Missgeburt«, sagt Karls Stimme. [...] »Du bist nichts als ein Haufen Scheiße, du widerlicher Schleim! Ich tue der Welt nur einen Gefallen, wenn ich dich...« [...] »Du miese kleine Ratte! Für Auswurf wie dich ist kein Platz auf dieser Erde! [...] Dich haben sie hingekotzt, du bist ein Klumpen Kotze, ein Fäkalienberg, Schmutz, weißt du überhaupt, was das ist? Du musst verschwinden vom Angesicht der Erde, aus meinem Angesicht, denn ich bin Gott! Hast du gehört, Ratte, ich will dich nicht mehr sehen, verpöste mir nicht meine Luft, Gott lässt nicht mit sich spaßen! Und glaube nicht, dass ich nicht Ernst mache, du kleiner Scheißer! Dann guckst du, wenn dein Fahrrad Schrott ist! Oder dein süßes, süßes kleines Kaninchen! Soll ich dein Kaninchen hinmachen, Scheißer?«“ (Boie, 1999: 116-118).

Die von Karl ausgehenden Drohungen und Beleidigungen geraten immer mehr außer Kontrolle. Der psychische Zustand von Niklas verschlechtert sich täglich. Die Machtlosigkeit gegenüber Karl macht ihn wütender, aber er weiß auch, dass er hilflos ist.

Als Niklas Rexo also, sein Kaninchen besuchen möchte ist er entsetzt über das, was er beim Anblick in diesem Käfig sieht.

“Der Himmel sieht aus wie in Vampirfilmen, Wolken jagen vor dem Mond. »Rex!«, schreit Niklas. »Rexo, Rex! Er ist weg, wo bist du, Rex, wo bist du!« »Niklas!«, sagt Karin und packt ihn an den Schultern. Rüttelt ihn, hart. »Niklas, beruhige dich! Wir finden ihn wieder!« »Rex«, schreit Niklas. »Rexo!« Dann stößt er einen Ton aus, hoch und schrill, einen Ton abgrundtiefen Schmerzes, langgezogen, nicht enden wollend, Karl hat es also getan“ (Boie, 1999: 119).

Leider werden die Befürchtungen am Ende der Geschichte wahr, als Karl das Kaninchen von Niklas stiehlt und es auch wahrscheinlich tötet. Unglücklicherweise ist der Protagonist von diesem Vorfall stark betroffen, was für ein Kind in diesem Alter ein großes Trauma sein kann. Solche Ereignisse führen nicht nur zu psychischen Problemen wie Depressionen, Angstzustände, soziales Ungleichgewicht usw., sie führen auch zu Kriminalität und Drogenabhängigkeit. Aufgrund von psychischen Erkrankungen oder psychologischen Traumata zeigen diese Kinder auch in der Regel schlechte schulische Leistungen. Die kognitive Entwicklung des Kindes wird durch Schläge und ängstliche Erinnerungen beeinträchtigt.

4.3.2 Körperliche Gewalt

Niklas wird zum ersten Mal in Karls Wohnung mit körperlicher Gewalt konfrontiert, indem Karl ihm CS-Gas direkt in die Augen sprüht.

“Einen Augenblick lang glaubt Niklas, er wird nie wieder sehen können. In seinen Augen brennt es, brennt, er rennt zum Waschbecken, füllt Wasser in seine Hände, reibt es in die Augen, fühlt verblüfft eine sonderbare Leere im Kopf. Dann spürt er, wie es besser wird, er ist nicht blind, er kann sehen, merkt, wie seine Knie zittern, atmet einmal tief durch“ (Boie, 1999: 41).

Daraufhin reagiert Niklas heftig.

“Nur ein bisschen CS-Gas. »Du Schwein!«, schreit Niklas. An der Küchentür lehnt Karl und zeigt mit dem Finger auf ihn. Karls Gesicht, das Niklas nie hat lächeln sehen, ist verzerrt, und er steht vornübergebeugt. »Alter«, schreit Karl. »Alter«. An der Küchentür lehnt Karl und krümmt sich vor Lachen“ (Boie, 1999: 41).

Die Tatsache, dass Kinder in diesem Alter über solche Waffen verfügen und sie gegen ihre Freunde einsetzen, ist sowohl eine große Vernachlässigung der Familie als auch körperliche Gewalt. Niklas empfindet sowohl Bedauern als auch Wut wegen seines Vertrauens in Karl. Nach diesem Ereignis verlässt die Hauptfigur sofort das Haus von Karl unterwegs,

“auf dem Rad merkt Niklas, wie das Zittern in seinen Knien nachlässt. Er kann kaum sehen, weil ihm die Tränen aus den Augen laufen, Schmerz tränen, Wuttränen, er möchte schreien so ein Schwein. Das wird er dem heimzahlen. Aber bestimmt. So ein altes gemeines Schwein“ (Boie, 1999: 41-42).

Trotz allem versucht er mutig zu sein. „Erst als Karin ihm die Haustür öffnet, fällt ihm wieder ein, warum er Karl eigentlich besucht hat. »Hast du geweint?«, sagt Karin. Niklas schüttelt den Kopf. »Quatsch«, sagt er. »Blödsinn!“ (Boie, 1999: 42).

Der Protagonist wird körperlich angegriffen und gerät dadurch in eine emotionale Krise, aber er ist nicht in der Lage, der Familie gegenüber seine Angst auszudrücken. Infolgedessen fühlt er sich hilflos und fühlt sich gezwungen, selbst mit Gewalt zu reagieren.

Nachdem Karl ohne Erlaubnis das Laufwerk nimmt, versucht Niklas es zurückzuholen. Als Niklas sich auf den Weg zu Karls Wohnung macht, um das Laufwerk zu holen, wird Niklas plötzlich angegriffen.

“Und der Stock kommt so plötzlich aus dem Gebüsch, [...] fährt zwischen die Speichen, und das Fahrrad bäumt sich auf und schlägt um, [...] dann merkt er, dass er am Leben ist und nicht schwer verletzt, er kann sein Bein unter dem Fahrrad herausziehen von einer Schramme tropft Blut. Seine Schulter fühlt sich sonderbar groß an und als wäre sie gebrochen, [...] er kann auch den Arm noch bewegen und sogar das Fahrrad aufrichten und den Schaden besehen. Seine Hand ist aufgeschürft. Er hat die ganze Zeit gewusst, [...] dass jemand ihm aufgelauert hat, [...] er weiß auch, wer. [...] aber es war nicht wichtig im ersten

Moment; wichtig waren sein Kopf und sein Bein und seine Schulter. »Na du kleine Ratte«, sagt Karl. Hat ein Messer in der Hand. [...] jetzt wollen wir doch mal sehen...« (Boie, 1999: 51-52).

Niklas wird von Karl misshandelt gequält und mit einer Waffe bedroht, obwohl er von seinem Täter eine Entschuldigung erwartet. Dieser Vorfall, der Niklas Vertrauen in andere Menschen erschüttert, ist das Ergebnis eines Alptraums, der dazu führt, dass Niklas Selbstzweifel, Unsicherheit in Bezug auf sich selbst fühlt und Angst, Einsamkeit, sowie Hilflosigkeit gegenüber anderen.

Niklas glaubt, dass Rocky sein Freund ist und dass er seinen Quix gefunden hat. Dann bittet er um ein Treffen, damit er das Gerät zurückgeben kann. Er wird aber in eine Falle gelockt, das ist ihm nicht bewusst.

„Auf dem Boden, auf dem festgetretenen Boden vor der Bank liegt sein Quix, und darauf saust jetzt Karls Fuß herunter, einmal und immer wieder, es dröhnt und knirscht, und Niklas weiß längst, dass da unten jetzt nur noch Splitter liegen; aber Karl weiß es nicht. Sein Fuß saust immer noch weiter herunter, und sein Gesicht, sein Gesicht ... Niklas spürt, wie er ganz ruhig wird. Er hat alles genau gesehen. Und Rocky ist auch dabei“ (Boie, 1999: 92).

Körperliche Gewalt ist nicht nur Schlagen, körperlicher Schaden kann Menschen auf unterschiedliche Weise zugefügt werden. Eine andere Form der Gewalt ist die Beschädigung des Eigentums einer anderen Person.

Nachdem er von seinem Erzfeind angegriffen wird, geht Niklas zu seinen Eltern, um ihnen seine Narben zu zeigen, aber ihm glaubt niemand, sie denken, dass ihr Sohn einfach nur unvorsichtig gewesen sei.

„Zu sehen ist nichts«, sagt Karin und schüttelt den Kopf. »Na, da hast du Glück gehabt. So schlimm kann der Schlag nicht gewesen sein.« »Doch!«, schreit Niklas. »Ziemlich schlimm, ich bin doch gefallen! Und Rocky hat das ja alles gesehen, Rocky hat ihn doch festgehalten, der hätte mich sonst totgeschlagen!« (Boie, 1999: 97).

Niklas besteht darauf, dass seine Eltern die Polizei einschalten. „»Ich will, dass ihr zur Polizei geht!«, ruft Niklas. [...] »Ich hab doch einen Zeugen! [...] Er wollte mich umbringen!«“ (Boie, 1999: 97).

Seine Eltern finden jedoch seine Aussage nicht glaubwürdig.

„»Du übertreibst«, sagt Thomas. Seine Stimme klingt kalt. »Wenn du dir das abgewöhnen könntest, würdest du dir selbst einen Gefallen tun. So verscherzt du dir alle Sympathien. So kann dir kein Mensch

glauben.« »Wenn es doch wahr ist!«, schreit Niklas. »Er hat auf meinem Quix herumgetrampelt...« »Das glaube ich dir«, sagt Thomas. » Und das reicht ja auch schon. Ich ruf den Vater an.« »Die Polizei!«, kreischt Niklas“ (Boie, 1999: 97).

Niklas ist nicht in der Lage, von seiner Familie die Hilfe zu erhalten, die er braucht, auch nicht nach der körperlichen Misshandlung. Infolgedessen wächst seine Wut und er beginnt, um seine Sicherheit zu fürchten.

Niklas' Vater ist der Meinung, dass Karls Verhalten nur auf die Pubertät zurückzuführen ist, und will ihn nicht beschuldigen oder kriminalisieren. Er ruft Karls Eltern an, statt die Polizei einzuschalten. Doch wieder einmal geht für Niklas alles schief, und Karl gelingt es, sich mit Hilfe seiner Lügen aus der Situation zu befreien. Aus diesem Grund wird Niklas von Karl erneut erpresst und geschlagen.

“»Und du glaubst, dass du damit durchkommst?«, sagt Karl an der Bushaltestelle und drängt Niklas gegen den Zaun. »Hä? Hä?« Niklas sieht auf den Boden. Im Kopf spürt er ein Sausen. »Mich bei meinem Vater anschwärzen?«, sagt Karl. »Hä? Damit ich Ärger kriegen soll, oder was? Hä?« Er schlägt Niklas mit dem Handrücken unter das Kinn. »Dafür wirst du bezahlen, kleine Ratte!«, sagt Karl. »Für alles, was du mir angetan hast, wirst du bezahlen! Du bist Schmutz ...« Der Bus hält. Karl schlendert zur Tür. Der Busfahrer wartet, er sieht Niklas ungeduldig an. Niklas schüttelt den Kopf“ (Boie, 1999: 108).

Selbstverständlich fährt er nicht mit und wird noch zorniger. „Als der Bus fährt, lehnt Niklas sich gegen den Zaun. Karl soll tot sein. Karl. Man soll Menschen nicht hassen. Man soll Menschen nicht hassen. In welcher Welt leben die eigentlich“ (Boie, 1999: 108).

Nachdem Niklas' Vater Karls Eltern wegen des Vorfalls angerufen hat, drückt Karl seine Wut gegenüber Niklas mit Gewalt aus und rechnet damit, dass Niklas vor Angst zurückschrecken wird. Er wird noch jähzorniger und eingebildeter, weil er glaubt, dass Gewalt die Antwort auf jedes Problem ist. Aber er erkennt nicht, wie viel psychischen und körperlichen Schaden er seinem Kumpel zugefügt hat. Die Folgen einer solchen Situation sind immer negativ. Angst, Verzweiflung, Schlafstörungen und Alpträume, extreme Ängste und Selbstmordgedanken sind nur einige der Folgen von Gewalt in diesem Alter.

4.4 Intention des Romans

Die Schule ist ein wesentlicher Bestandteil des Lebens von Kindern und Jugendlichen, deshalb ist sie auch immer wieder ein essenzielles Thema der Literatur. Auch die Problematik Gewalt an Schulen, insbesondere psychische sowie körperliche Gewalt, ist allgegenwärtig und ein aktuelles Thema der Kinder und Jugendbücher. Da Kinder und Jugendliche auch in der

wirklichen Welt ständig mit Gewalt konfrontiert sind wird dieses Thema auch in der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur dargestellt.

„Nicht Chicago. Nicht hier.“ ist ein Buch, das Gewalt, die in Schulen stattfinden kann, sehr anschaulich darstellt und in jeder Schule, als Pflichtlektüre gelesen werden sollte. Es ist wichtig, Kindern und Jugendlichen, die negative Erfahrungen mit dem Thema Gewalt gemacht haben, im Unterricht besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um ihnen Handlungsoptionen anzubieten, die ihnen helfen, aus der Opferrolle herauszukommen.

Meiner Ansicht nach, ist der Grund dafür, dass Kirsten Boie diesen Titel für dieses Buches gewählt hat, ist, dass solche Gewalttätigkeiten in Ländern wie Deutschland nicht oft vorkommen. Nach Meinung der Figuren kann die Realität in einer deutschen Kleinstadt nicht so schrecklich sein, denn Chicago symbolisiert die amerikanische Gesellschaft und die dort herrschende Gesetzlosigkeit.

Die Handlung des Buches ist in zwei Ebenen unterteilt. Die Autorin verknüpft geschickt die beiden Handlungs- und Zeitebenen: In Rückblenden erzählt das Opfer Niklas, wie Karl ihn beleidigt und schikaniert. Das Leben von Niklas' Familie, die immer noch von Karl terrorisiert wird, wird in der Gegenwart geschildert.

Diese zwei Ebenen werden im Roman mit zwei verschiedenen Schriftarten wiedergegeben. Durch die unterschiedlichen Schriftgrößen ist es einfach, sie visuell zu unterscheiden. Viele Kinder können die in der Geschichte beschriebenen Zustände erkennen und nachempfinden, weil sie realitätsnah sind und häufig vorkommen. So können sie sich in die Lage der Hauptfigur Niklas hineinversetzen und seine Gefühle nachvollziehen.

Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Schüler frühzeitig mit Lektüren zum Thema Gewalt in der Schule konfrontiert werden. Auf diese Weise können sie sich schnell mit diesem wichtigen Thema vertraut machen. Ziel ist es, einen sozialen Lernprozess zu schaffen, der sowohl aufklärerisch als auch gesellschaftskritisch wirkt. „Nicht Chicago. Nicht hier.“ bietet diese Möglichkeiten an. Es befasst sich mit dem Thema Gewalt an Schulen und eignet sich daher sehr gut als Klassenlektüre.

Um Hilfe zu erhalten, müssen Kinder und Jugendliche mit anderen über ihre Sorgen und Probleme sprechen, ohne gewalttätig zu werden. Diese Bücher regen junge Leser dazu an, miteinander zu sprechen.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, folgende Forschungsfragen anhand des Beispiels von „Nicht Chicago. Nicht hier.“ von Kirsten Boie, der deutschen Kinder und Jugendliteratur zu beantworten: 1. Wie ist die historische Entwicklung des Themas “Gewalt”? 2. In welchen Formen wird “Gewalt” angewendet? 3. Wie ist die geschichtliche Darstellung der deutschen Kinder- und Jugendliteratur seit Ende der 60er Jahren bis zur heutigen Zeit? 4. Wie wird das Thema “Gewalt” in der Kinder- und Jugendliteratur behandelt? 5. Welche Beispieltexte mit dem Thema “Gewalt” sind anzutreffen? 6. Wie wird “Gewalt” im ausgewählten Roman widerspiegelt?

Die vielfältigen Gewaltthemen dienten als Grundlage für die Auswahl des Werkes, die in dieser Arbeit untersucht wurde. In der Textanalyse wurde die Handlung, die Beschreibungen der Hauptfiguren und das Thema Gewalt unter zwei Kategorien, psychische und körperliche Gewalt bearbeitet.

Die Thematik Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur ist sehr umfangreich. Die Ergebnisse zeigen, dass Gewalt in literarischen Werken je nach Kontext, Darstellungsweise und individueller Rezeption sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf junge Leser haben kann.

Einerseits sind gewalttätige Inhalte in Büchern für junge Leser anziehend und wecken ihr Interesse. Gewalt kann ein wirksames Mittel sein, um Konflikte, Spannung und emotionale Resonanz zu erzeugen. Junge Leserinnen und Leser können sich mit wichtigen sozialen und moralischen Fragen auseinandersetzen und ihre eigene emotionale Entwicklung fördern, indem sie mit Gewaltthemen konfrontiert sind.

Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, dass sich übermäßig gewalttätige oder unrealistische Gewaltdarstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur nachteilig auf die Leser auswirken können. Übermäßige Aggression kann nicht nur das typische Entwicklungsverhalten beeinträchtigen, sondern auch zu traumatischen Reaktionen, Angstzuständen und anderen negativen Auswirkungen führen. Daher ist es wichtig, dass Autoren, Verleger, Eltern, Pädagogen und Bibliothekare zusammenarbeiten, um akzeptable Kriterien und Vorschläge für die Darstellung von Gewalt in den Büchern für Kinder und Jugendliche erarbeiten.

Diese Ergebnisse dienen als Grundlage für weitere Studien und Diskussionen in diesem Bereich und vertiefen gleichzeitig unser Verständnis für Auswirkungen von Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur.

Boies Werke werden zur realistischen Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet, sie ist eine der wichtigsten Vertreterin der problemorientierten, psychologischen Kinder- und Jugendliteratur. Durch ihr literarisches Schaffen werden die Probleme, mit denen Kinder tagtäglich konfrontiert sind, nämlich Themen wie Gewalt, Adoption, Rassismus, Arbeitslosigkeit, Alkoholismus, Auflösung der Familie und Emanzipation der Frau aufgegriffen.

Die Autorin schreibt in ihrem Buch „Nicht Chicago. Nicht hier.“, wie Gewalt in der Schule entsteht und wie sie sich auf Schüler und auch auf ihre Familien auswirken kann. Die Handlung konzentriert sich auf Niklas' Erfahrung mit dem neuen Schüler Karl und seine Auseinandersetzung mit Gewalt.

Das Werk befasst sich in erster Linie mit den Problemen von Gewalt, Mobbing und Erpressung. Durch diese realistische Darstellung wird den Lesern bewusst gemacht, dass Gewalt Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit von Kindern haben kann. Die Schülerinnen und Schüler können sich bei der Lektüre des Buches in die Lage der Figuren versetzen und sehen, wie sie davon betroffen sind. Sie können daraus lernen, wie die Protagonisten mit Situationen umgehen.

Junge Leser können sich durch den Roman in Niklas hineinversetzen, und er bringt sie auch dazu, über die negativen Auswirkungen von Gewalt nachzudenken. Außerdem bietet das Buch „Nicht Chicago. Nicht hier.“ die Möglichkeit zur Diskussion über wichtige Themen wie Mitgefühl, Toleranz und Menschlichkeit. Die jungen Leser werden ermutigt, über moralische Entscheidungen, den Wert von Freundschaft und die Bedeutung des Aufstands gegen Ungerechtigkeit nachzudenken. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt in der Geschichte werden die Kinder dazu angeregt, ihre Fähigkeiten zum kritischen Denken zu erweitern und ein differenziertes Verständnis von Gewalt zu entwickeln.

Es ist wichtig zu verstehen, dass Gewaltdarstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur je nach Reife, Entwicklungsstand und persönlicher Belastbarkeit eines Kindes unterschiedliche Auswirkungen auf dieses haben können. Es liegt in der Verantwortung der Eltern, Erziehungsberechtigten, Lehrern und Bibliothekaren, dafür zu sorgen, dass Kinder bei der Bewältigung von Gewaltthemen angemessen angeleitet und unterstützt werden.

Die Analyse von „Nicht Chicago. Nicht hier.“ von Kirsten Boie zum Thema Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur und deren Auswirkungen auf Kinder hat gezeigt, dass dieses Buch eine wertvolle Möglichkeit bietet, junge Leser für die Realität der Gewalt zu sensibilisieren.

Boie stellt in ihrem Werk Gewalt als eine erschreckende und verheerende Kraft dar, die sich auf das Leben von Kindern auswirkt. Die Autorin fordert die Leser auf, über die Auswirkungen von Gewalt nachzudenken und Mitgefühl für die Opfer zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „Nicht Chicago. Nicht hier.“ von Kirsten Boie ein bemerkenswertes literarisches Werk ist, das junge Leser über den Umgang mit Gewalt aufklärt und Empathie für die Opfer weckt. Auf dieser Ebene können Debatten über Gewalt, Humanismus und die Sehnsucht nach einer gerechteren Welt geführt werden. Durch den sensiblen Umgang mit diesen Themen können Kinder lernen, Gewalt abzulehnen und sich aktiv für Frieden und Gerechtigkeit einzusetzen.

Die türkische Kinder- und Jugendliteratur ist jüngerem Datums und wird im Vergleich zur deutschen Kinder- und Jugendliteratur erst seit kurzem als Forschungsgegenstand berücksichtigt. Sie wird nur von wenigen akademisch orientierten Fachleuten an einigen wenigen erziehungswissenschaftlichen Instituten betreut (vgl. Arkılıç-Songören, 2005: 11; Neydim 2003: 66; Dilidüzgün, 1996: 75).

In Kinder- und Jugendbüchern werden zunehmend gesellschaftliche Realitäten dargestellt. In Deutschland unterstützen sowohl formale Bildungseinrichtungen wie Schulen als auch nicht-formale Einrichtungen wie Bibliotheken und Jugendzentren antiautoritäre Kinder- und Jugendliteratur, was aber in der Türkei noch nicht verbreitet ist. Im türkischen Bildungssystem wird immer noch ein sehr geringer Prozentsatz an Materialien aus der Kinder- und Jugendliteratur verwendet. Das gleiche Lehrbuch wird für den Sprach- und Leseunterricht verwendet. Schulbücher und Lesematerialien sind in der Türkei in erster Linie informativer Natur (vgl. Arkılıç-Songören, 2005: 11).

In der Türkei liegt der Schwerpunkt des Literaturunterrichts vor allem auf dem Erwerb und der Verbreitung von Wissen. Im Falle des Türkischunterrichts in der Grundschule und der türkischen Sprache und Literatur in den Gymnasien handelt es sich um eine Literaturstunde, in der zahlreiche literarische Texte besprochen werden. Das Ziel besteht eher darin, Informationen über Literatur zu vermitteln, als den Leser über Literatur aufzuklären (vgl. Dilidüzgün, 2014: 49).

Das Lesen ist in der Türkei weder als Gewohnheit noch als Lebensweise verankert. Wegen des methodischen Analphabetismus ist der Unterricht zum Stillstand gekommen. Zweifellos gibt es Pädagogen, die sich um die Verbesserung der Lesefähigkeiten der Schüler bemühen. Dennoch besteht Handlungsbedarf, um das Lesen zu fördern und das Wissen über das Lesen in der Türkei zu verbessern, wo in der Regel nur 7,2 Bücher pro Jahr gelesen werden.

Die einfachste Lösung in dieser Hinsicht ist zweifellos die Bereitstellung von Kinderbüchern, die sowohl alters- als auch qualitätsgerecht sind (vgl. Dilidüzgün, 2014: 50).

Darüber hinaus gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den in beiden Ländern verfügbaren Kinderbüchern. Die türkische Kinder- und Jugendliteratur wird nicht als Pflichtlektüre in den Schulen eingesetzt oder als wichtige literarische Gattung betrachtet, im Gegensatz zur deutschen Literatur, in der Werke für Kinder und junge Erwachsene einen wichtigen Platz einnehmen und als Unterrichtslektüre verwendet werden. Das Argument, dass Kinderliteratur einen größeren Einfluss auf das Leseverhalten von Schülern haben kann als Erwachsenenliteratur, weil sie ihre sich entwickelnde Weltanschauung direkt anspricht, wird nur gering berücksichtigt (vgl. Arkılıç-Songören, 2005: 128).

In letzter Zeit ist jedoch das Interesse an antiautoritärer Kinder- und Jugendliteratur in der Türkei gestiegen, da Leser, Eltern und Lehrer nach Publikationen suchen, die Ideale wie Gleichheit, Toleranz, Einzigartigkeit und Selbstbestimmung vertreten. Allerdings werden Gewalt oder Bilder von Gewalt vermieden, um ein gesundes und produktives Lernumfeld zu fördern, werden Gewalt oder Bilder von Gewalt normalerweise vermieden.

Der Einsatz von Kinder- und Jugendromanen, die Gewalt unter Schülern thematisieren, wird vor allem im Unterricht empfohlen, um die Jugendlichen für Gewalt in der Schule zu sensibilisieren und diese zu verhindern. Diese literarischen Werke geben jungen Lesern die Möglichkeit, sich mit dem Problem der Gewalt an Schulen auseinanderzusetzen, Empathie zu entwickeln und über mögliche Lösungen nachzudenken.

Aus diesem Grund ist es wichtig, auch wenn es sich um ein sensibles Thema handelt, dass auch in der Türkei an Schulen solche Themen eingesetzt werden sollten.

Die Arbeit hat dies folglich das Ziel, wissenschaftlich zur deutschen und türkischen Kinder- und Jugendliteratur beizutragen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Anselgruber, M. L. (2015). *Friedensbilderbücher – Die österreichische Kinder- und Jugendbuchautorin Mira Lobe als Friedensserzieherin*, Montreal.
- Arkılıç-Songören, S. (2005). *Familienleben in Deutschland Und in Der Türkei - Im Spiegel Der Kinder- Und Jugendliteratur*. Peter Lang Publishing Vde-Verlag Gmbh, Frankfurt A. Main.
- Bauer, L., & Schmidinger, T. (2005). *Rassismus im Betrieb*. Praktische Gewerkschaftsarbeit, Skript VÖGB und AK plus, PGA, Wien.
- Baroková, J. (2014). *Ein Thema der problemorientierten Jugendliteratur als Bruch der Tabuzone*, Brünnner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 7, Brünn.
- Bergholz, C., und Schäftlein, S. (2012). „*Mein Körper gehört mir!*“ Sexueller Missbrauch an Kindern: Möglichkeiten und Grenzen der Prävention, Mittweida.
- Blauensteiner, S. (2011). *Das Motiv der Elternlosigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur*. Wien.
- Boie, K. (1999). „*Nicht Chicago. Nicht hier.*“ Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg.
- Boglárka, F. F. (2019). *Kinder- und Jugendliteratur und Interkulturalität in dem fremdsprachigen Deutschunterricht*, Debrecen.
- Bolick, K. (2010). *Spezialisierte Opferberatung im Kontext rechter Gewalt*, Neubrandenburg.
- Brinkmeier, C. (2020). *Sprachliche und strukturelle Komplexität in Kinder- und Jugendliteratur. Eine vergleichende Analyse von „Die drei Fragezeichen“ und „Die drei Fragezeichenkids*, Darmstadt.
- Bugar, M. (2009). *Gewalt in der deutschen und österreichischen Kinder- und Jugendliteratur*, Wien.
- Damrath, A. L. (2010). *Didaktische Relevanz der Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Themenkomplex „Gewalt“ im Sachunterricht.*, Oldenburg.
- Demir, M. (2009). *Vorurteile, Feindbilder und Rassismus - Unter besonderer Berücksichtigung von MigrantInnen türkischer Herkunft in Österreich*, Wien.
- Deuschle, M. (2010-2011). *Mobbing am Arbeitsplatz – mehr als nur ein wirtschaftlicher Schaden*, Ludwigsburg.
- Diem, S. (2016). *Mobbing am Arbeitsplatz. Die Einschätzung von Häufigkeit und Schweregrad von Mobbing am Arbeitsplatz*, Graz.
- Dilidüzgün S. (2014). *Lesen und Leseverhalten bei Jugendlichen in der Türkei*. Literatur, Lesen und Migration. Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität, Osnabrück.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş Çocuk Yazını*. Yapı Kredi Yayınları, Istanbul

- Dursun, Y. (2011). *Şiddetin İzini sürmek: Şiddet Nedir*. Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, Güz, sayı: 12, Ankara.
- Dzanic, Z. (2015). *Die phantastische Welt der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur Ansätze, Thesen und Untersuchungen zur modernen Kinder- und Jugendfantasyliteratur*, Wien.
- Elste, N. (2020). *Abschreckung ist out? Gewalt und Gewaltdarstellungen im klassischen Struwwelpeter und einer modernen Adaption*, Halle.
- Ewers, H. H. (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. Wilhelm Fink Verlag, Stuttgart.
- Farkas, F. B. (2019). *Kinder- und Jugendliteratur und Interkulturalität in dem fremdsprachigen Deutschunterricht*, Debrecen.
- Fredrickson, G. M. (2004). *Rassismus - Ein historischer Abriss*, Hamburger.
- Funk, W. (2000). *Gewalt in der Schule. Determinanten und Perspektiven zukünftiger Forschung*, München.
- Geulen, C. (2007). *Geschichte des Rassismus*, München.
- Gruber, T. P. (2013). *Gewalt und Frieden. Eine Analyse der Gewalt- und Friedensentwicklungen im ehemaligen Sudan nach Johan Galtungs "Gewaltdreieck" mit Fokus auf den Einflüssen und Wirkungen kultureller Gewalt und tiefenkultureller Komponenten*, Wien.
- Gugel, G. (2018). *Gewalt in Bürger und Staat*. Landerzentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Neue Süddeutsche Verlagsdruckerei GmbH, Ulm.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., und Altıntaş, M. (2012). *Bir Kısır Döngü Olarak Şiddet Violence as a Vicious Cycle*. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar – Current Approaches in Psychiatry. Istanbul.
- Hagemann, C. (2013). *Materialien für den Unterricht, Kirsten Boie - Nicht Chicago, nicht hier, Oetiner Taschenbuch*, Hamburg.
- Hápová, T. (2008). *Kinder- und Jugendliteratur anhand der Stilanalyse des Kinderromans „Alter John“ von Peter Härtling*, Wien.
- Heidtmann, H. (2003) *Gewalt in den Medien: Zur Ästhetik der Gewalt in Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur & Medien in der GEW - Gewalt in Kinder- und Jugendmedien Ursprung, Ausprägung, Prävention*. Frankfurt, Main.
- Hřebacková, I. (2014). *Gewalt als Thema des deutschsprachigen Jugendbuches*, Brunn.
- Isop, U., Ratkovic, V. und Wintersteiner, W. (2009). *Spielregeln der Gewalt Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Friedens- und Geschlechterforschung*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Kaselitz, V. und Lercher, L. (2002). *Gewalt in der Familie*, Wien.

- Kastner, A. und Asutay, H. (2020) *Konfliktdarstellung im Familienverbund von Kirsten Boie am Beispiel ihres Romans*, Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, Trakya.
- Kessler D. und Strohmeier D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*, Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, Wien.
- Knobloch, J. und Peltsch, S. (1998). *Lexikon Deutsch -Kinder - und Jugendliteratur. Autorenporträts und literarische Begriffe*, Stark Verlagsgesellschaft mbh, Freising.
- Kocacık F. (2001) *Şiddetolgusu üzerine*. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi 2001 – 1, Sivas.
- Kornfeld, C. (2020). *Die literarische Darstellung der Zeitreise in ausgewählten Werken der Kinder und Jugendliteratur*, Wien.
- Köpf, B. (2012). *Mobbing in der Schule – Mitschülerrollen im Zusammenhang mit sozialem Status innerhalb der Klasse*, Wien.
- Koçak, H., und Yılmaz, O. (2020). *Eine vergleichende Studie zu didaktischen Elementen in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur: "Savruk Peter-Der Struwwelpeter" und "Nur Mut, Kurt!-Cesur ol Korkut!"*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Ankara.
- Kurwinkel, T. und Schmerheim, P. (2020). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*, Unter Mitarbeit von Stefanie Jakobi, J. B. Metzler Verlag, Berlin.
- Krychowski, S. (2011). *Gewalt an Schulen und Möglichkeiten der Aufarbeitung und Prävention anhand einer Erhebung an drei verschiedenen Schulen Neubrandenburgs unter Berücksichtigung der sozialen Arbeit*, Neubrandenburg.
- Lakota, S. (2008). *Das Unfassbare überwinden*, Blumhardt Verlag, Hannover.
- Mathis, N. (2011) *Gewaltprävention in der Schule*, Zürich.
- Mayr, C. (2009). *Gewaltdifferente Aspekte nach traumatisierenden Gewalterfahrungen in der Kindheit. Untersuchung an einer nicht klinischen österreichischen Stichprobe*, Wien.
- Mikota, J. (2011). *Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur*, Alliteratus, Vettelschoß.
- Mikota, J. (2012). „*This land is your Land*“: Kindliche und jugendliche Umweltschützer in der Kinder- und Jugendliteratur. Zeitschrift zur Kinder- und Jugendliteraturforschung, Zürich.
- Mikota, J. und Oehme, V. (2013). *Literarisches Lernen mit Kinderliteratur*, Uni Print, Universität Siegen.
- Neydim, N. (2003). *Çocuk Edebiyatı*. Bu Yayınevi, İstanbul.
- Nußböck, B. (2018). *Nachhaltigkeit als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur*, Wien.
- Özen, N. N., und Göçerler, H. (2021). *Alman Gençlik Edebiyatında Z-Kuşağı Etkisi: Bir Alanyazın Taraması Örneği*. Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, Tekirdağ.

- Özerkmen N., Gölbaşı H., (2010) *Toplumsal bir Olgu olarak Şiddet*. Sivas.
- Pichaničová, G. (2008). *Kirsten Boie und ihr kinder- und jugendliterarisches Werk*, Brunn.
- Pinker S. (2011). *Violence - A New History of Humanity, the History of Violence - Gewalt Eine neue Geschichte der Menschheit, die Geschichte der Gewalt*, Fischer E-Books.
- Radau, I. (2021). *Häusliche Gewalt an Kindern in Deutschland, Welche Auswirkungen haben Pandemie und Lockdown auf den Status quo?*, Neubrandenburg.
- Reese I. (2006). *Menschenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur – Eine Inhaltsanalyse aus psychologisch - sonderpädagogischer Sicht*, Leibniz.
- Richter, K. und Fuhs, B. (2005). *Wirkung von Gewalt in Medien auf Kinder – eine Frage zwischen Medienethik und Pädagogik*, Universität Erfurt.
- Salcher, B. (2009). *Die gesellschaftspolitische Entwicklung der gewaltsamen Auseinandersetzungen der Rebellengruppe LRA und deren sozialen und kulturellen Auswirkungen in Norduganda auf ehemalige Kindersoldaten*, Wien.
- Scheller, I. (2001). *Jugend und Gewalt – Darstellungen in Kinder- und Jugendbüchern und Möglichkeiten der Arbeit im Unterricht*, in Jörg Steitz-Kallenbach, *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär*, Oldenburg.
- Schikorsky, I. (2012) *Kurze Geschichte der Kinder und Jugendliteratur*, Books on Demand GmbH, Norderstedt.
- Schnörch, K. M. (2011). *Literarische Reflexion gesellschaftlicher Veränderung in der Kinder- und Jugendliteratur. Der Übergang vom psychologischen Kinderroman zum komischen Familienroman in ausgewählten Werken von K. Boie, C. Nöstlinger und R. Welsh*, Wien.
- Schubert, F. (2020). *Häusliche Gewalt - Wie geht die Kinder- und Jugendhilfe damit um?*, Dresden.
- Schwarz, B. (2016). *Das Motiv der Erlösung in der aktuellen dystopischen Jugendliteratur*, Wien.
- Sedlářová, R. (2007). *Michael Ende und seine phantastischen Erzählungen Momo und Die unendliche Geschichte*, Brunn.
- Seger, I. (2014). *Zum Problemkomplex Gewalt in der Schule – traditionelle Erklärungsansätze und philosophische Perspektiven, unter besonderer Berücksichtigung der verbalen Gewalt und der Position des Dritten*, Wien.
- Sommer, A. (2009). *Kinder stärken bei elterlicher Partnerschaftsgewalt Häusliche Gewalt ein Thema für den Unterricht*, Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Hausdruckerei der Kreisverwaltung, Rhein-Sieg.
- Sperl, E. S. (2021). *Die Repräsentation von Behinderung in der problemorientierten Kinderliteratur*, Graz.
- Staňková, L. (2008). *Gestalt des Lehrers in der deutschen Kinder- und Adoleszenzliteratur*, Brunn.

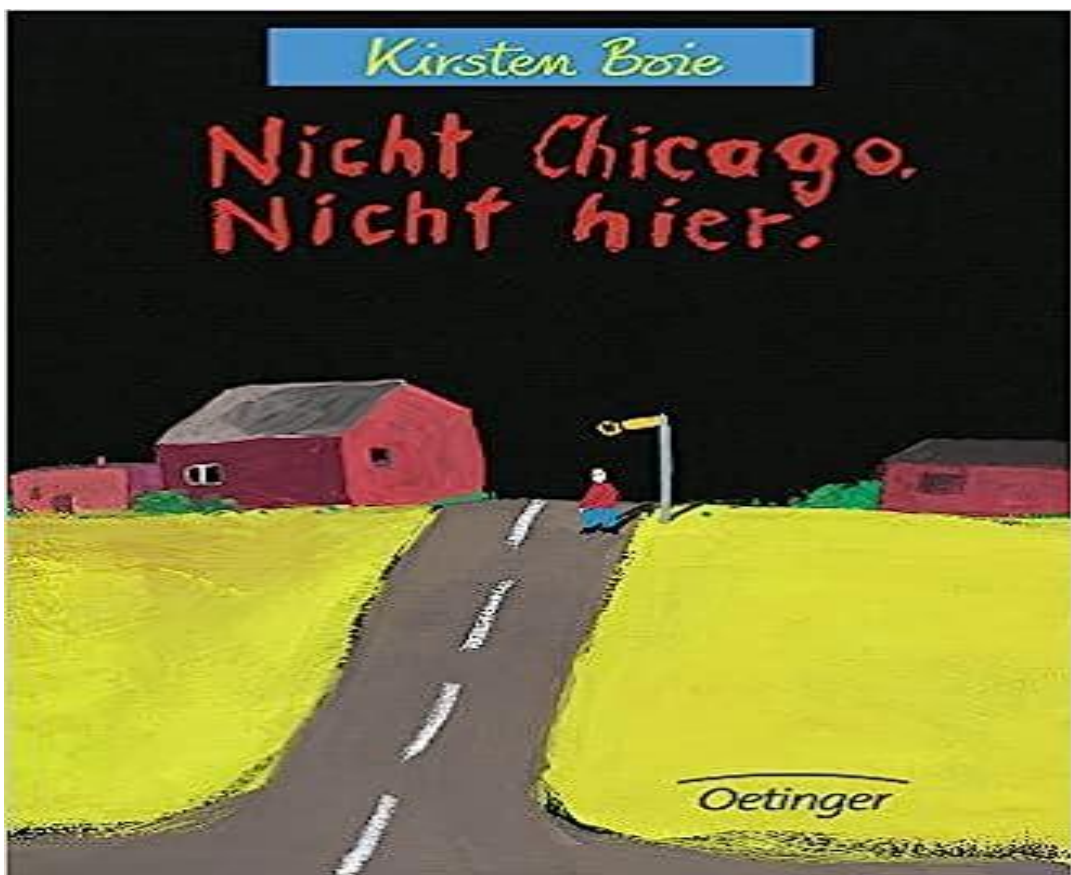
- Stern, A. K. (2018). *Traditionelles Mobbing und Cybermobbing unter Schülerinnen und Schülern als Motive in der aktuellen deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*, Lienz.
- Sulzbacher, C. (2014). *Mobbing in der Schule - Die Rolle der Lehrpersonen*, Wien.
- Summer, B. (2009). *Gewalt und Gewaltprävention in der Schule - Eine soziologische Analyse über die Praxisrelevanz theoretischer Modelle abweichenden Verhaltens*, Graz.
- Thiele, J., und Wallach, S. (2007). *Verborgene Kindheiten - Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur*, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky, Universität Oldenburg.
- Tomkowiak, I., und Fehlmann, M. (2021). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendmedienforschung*. Kids+ media: Zürich.
- Uhl, S. (2011). *Gewalt in der Schule mit Fokus auf „Bullying“*. Religionspädagogische Reflexionen zu Prävention und Intervention, Wien.
- Uluç, N. (2022). *Die Reflexion des Krieges auf die Literatur im Hinblick des Kindes in Borcherts Kurzgeschichten*, Sakarya.
- Varol, N. (2020). *Okulda Şiddet*. Alanyazın, Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, Cres Journal, Critical Reviews in Educational Sciences, Kütahya.
- Wehofer, J. (2014) - *Österreichische Mädchenbücher aus der Zeit des Nationalsozialismus*, Wien.
- Wilhelm, B. (2019). *Utopie und Dystopie in der zeitgenössischen Jugendliteratur Zukunftsgestaltung und Gesellschaftskritik*. Karl-Franzens-Universität Graz.

Internetseiten

<https://www.dwds.de/wb/Gewalt> (15.07.2022).

<https://www.socialnet.de/rezensionen/4461.php> (27.05.2023).

ANHANG



ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI	Saliha KANDEMİR PALABIYIK
EĞİTİM DURUMU	
Mezun Olduğu Lise	AÖL Antalya
Lisans Diploması	Alman Dili ve Edebiyatı
Yabancı Dil / Diller	İngilizce, Almanca
İŞ DENEYİMİ	
Çalıştığı Kurumlar	EVİ Enerji ve Bilişim A.Ş. Antalya Base