MASTER KRIMINOLOGIE KRIMINALISTIK UND POLIZEIWISSENSCHAFT

RUHR UNIVERSITÄT BOCHUM RUB

Masterarbeit

Jugendgewaltinterventionsprogramme aus entwicklungskriminologischer Perspektive

Eine Bewertung ausgewählter Hamburger Programme zum Umgang mit gewaltauffälligen Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund entwicklungskriminologischer Erkenntnisse

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilfried Schubarth

Zweitgutachter: Dr. Thomas A. Fischer

Vorgelegt von: Gabrielle Takats

[redacted]

Matrikelnummer: [redacted]

Abgabetermin: 24.02.2020

Zur besseren Lesbarkeit wurden ausschließlich männliche Personenbeschreibungen gewählt, die jeweils die weibliche Bezeichnung implizieren.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis II
1. Einleitung 1
2. Theoretische Grundlagen 4
2.1. Begriffsklärung 4
2.2. Jugend, Delinquenz und schulischer Kontext 7
3. Entwicklungskriminologie und kriminologische Lebenslaufforschung 10
3.1. Sampson und Laub 11
3.1.1. Forschungsergebnisse 12
3.2. Stelly und Thomas 20
3.2.1. Forschungsergebnisse 21
3.3. Boers und Reinecke 31
3.3.1. Forschungsergebnisse 32
4. Entwicklungskriminologische Beurteilung von Interventionsmaßnahmen 36
4.1. Das Bewertungsraster 37
4.2. Kategorien des Bewertungsrasters 38
5. Wirksamkeit und konzeptionelle Beurteilung ausgewählter Interventionsmaßnahmen 44
5.1. Cool in School 47
5.1.1. Inhalte und Ablauf 50
5.1.2. Empirische Erkenntnisse 53
5.1.3. Analyse auf Grundlage des Kriterienrasters 56
5.1.4. Bewertung 65
5.2. Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training 65
5.2.1. Inhalte und Ablauf 67
5.2.2. Empirische Erkenntnisse 69
5.2.3. Analyse auf Grundlage des Kriterienrasters 70
5.2.4. Bewertung 76
5.3. Bully Book 77
5.3.1. Inhalte und Ablauf 77
5.3.2. Empirische Erkenntnisse 80
5.3.3. Analyse auf Grundlage des Kriterienrasters 81
5.3.4. Bewertung 83
5.4. Zusammenfassende und vergleichende Beurteilung 83
6. Fazit und Ausblick 85
7. Anhang 87
I. Interview mit Helge Pfingsten-Wismer – Transkript 87

II. Interview mit Faruk Süren - Protokoll 115
III. Rückmeldebogen: Bully Book 118
IV. Bewertungsraster – Cool in School 120
V. Bewertungsraster – Koole Kerle und Lässige Ladies – Salamtraining 122
VI. Bewertungsraster – Bully Book 124
8. Literaturverzeichnis 126

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ordnungsrelation Devianz, Delinquenz, Gewalt. Quelle: Eigene Darstellung 6
Abbildung 2: Netzdiagramm zur Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Faktoren in „Cool in School“. Quelle: Eigene Darstellung 57
Abbildung 3: Netzdiagramm zur Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Faktoren in „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“. Quelle: Eigene Darstellung 70
Abbildung 4: Netzdiagramm zur Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Faktoren im „Bully Book“. Quelle: Eigene Darstellung 81
Abbildung 5: Vergleich der Netzdiagramme der drei Gewaltinterventionsmaßnahmen. Quelle: Eigene Darstellung 83

1. Einleitung

„Diese heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul. Sie wird nie wieder so sein wie die Jugend vorher, und es wird ihr niemals gelingen, unsere Kultur zu erhalten“ (Babylonischer Kulturkritiker vor 5000 Jahren. Zu finden u. a. bei Brunner 2013: 2). Wie dieses rund 5000 Jahre alte Zitat eindrücklich zeigt, herrschte schon in der Antike die Annahme, die Jugend „von heute“ sei schlimmer als die Jugend „von gestern“. Ähnliche Aussagen lassen sich in jeder Phase der Weltgeschichte finden und auch heute unterstützt die mediale Darstellung von Jugendgewalt das Bild einer zunehmend degenerierenden Jugend, die immer früher, immer öfter und immer brutaler Gewaltdelikte begeht als die vorangegangene Generationen im gleichen Alter (vgl. Heinz 2016). Statistisch lässt sich ein solcher Eindruck jedoch nicht fundieren. Ein Blick in die jährlich vom Bundeskriminalamt (BKA) veröffentlichte Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) sowie auf die Dunkelfeldbefragungen von Schülern zeigt, dass die Jugend weder brutaler wird noch häufiger Straftaten verübt. Vielmehr sind die Zahlen registrierter Delikte in den letzten Jahren rückläufig (vgl. Heinz 2016). Es existiert somit eine Diskrepanz zwischen der empfundenen Jugenddelinquenz und den tatsächlichen Verhältnissen. Ein solcher Zustand ist kriminologisch durchaus bekannt und beschränkt sich im Allgemeinen nicht nur auf Jugendgewalt, sondern die Kriminalität insgesamt. Speziell für Jugendkriminalität gilt hingegen, dass diese auf Grundlage kriminologischer Erkenntnisse als ubiquitär und normal eingestuft werden muss. Unabhängig von Raum und Zeit zeigen sich vor allem in den Altersgruppen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen normabweichendes Verhalten und Straftaten (vgl. Neubacher 2017: 70 f.). Dabei beschränken sich die begangenen Taten überwiegend auf „leichtere“ Delikte wie Ladendiebstahl, Verstoß gegen das Betäubungsmittelgesetz, Leistungserschleichung oder Körperverletzung ohne Hilfsmittel und ohne gravierende Langzeitfolgen. Bei den meisten Jugendlichen bleibt es darüber hinaus bei nur wenigen Fällen und mit zunehmenden Alter gehen die Taten in der Regel vollständig zurück (vgl. Neubacher 2017: 70). Im Schulalltag fallen jedoch immer wieder einige wenige Jugendli-

che auf, die durch wiederholte und oftmals nicht mehr als „harmlos“ zu bezeichnende Gewaltdelikte in Erscheinung treten. Das aggressive Verhalten, die Häufigkeit der Delikte sowie die dabei beobachtbare Brutalität weichen vom gewöhnlichen jugendlichen Kriminalitätsmuster ab. Hamburger Schulen stehen in solchen Fällen einem reichhaltigen Angebot an Gewalt-Interventionsmaßnahmen gegenüber, die sowohl von privaten und kirchlichen Organisationen als auch von Trägern der freien Jugendhilfe angeboten werden. Da die Stadt Hamburg ebenfalls über eine, der Behörde für Schule und Berufsbildung angehörige „Beratungsstelle Gewaltprävention“ verfügt, wenden sich die Schulen in solchen Extremfällen in erster Instanz häufig an diese Stelle. Diese bietet neben der reinen Präventionsarbeit auch ein Portfolio an Case-Management- und Interventionsmaßnahmen für bereits durch Gewalt in Erscheinung getretene Jugendliche an. Als zentrale, öffentlich getragene Beratungsstelle für Gewaltprävention wird ihr seitens der Schulen häufig ein Vertrauensvorschuss entgegengebracht. Aus diesem Umstand leitet sich die Verantwortung ab, effektive Programme anzubieten. Die Wirksamkeit der einzelnen angebotenen Programme stellt neben den individuellen Gegebenheiten der Schüler das bedeutendste Auswahlkriterium dar. Eine wissenschaftlich fundierte langfristige Evaluation von Interventionsprogrammen gestaltet sich aufgrund der komplexen und vielschichtigen Einflussfaktoren auf das Verhalten der teilnehmenden Schüler jedoch als schwierig. Es wären langjährige und detaillierte Erhebungen in kontrollierten Kohortenstudien notwendig, um den langfristigen Einfluss der Maßnahmen zu erheben. Ein solcher Aufwand erscheint vor dem Hintergrund einer relativ kurzen Interventionsperiode häufig als wenig gerechtfertigt. In Anbetracht dieser Situation wäre ein Instrument wünschenswert, auf dessen Basis die angebotenen Programme proaktiv hinsichtlich ihrer Erfolgswahrscheinlichkeiten kategorisiert werden könnten. Eine entsprechende Grundlage soll in dieser Arbeit erstellt werden.

Die entwicklungskriminologische Forschung hat, basierend auf Lebenslaufanalysen von delinquenten sowie nichtdelinquenten Personen Faktoren identifiziert, die einen positiven Einfluss auf die weitere Entwicklung der kriminellen Karrieren von Gewaltverbrechern haben. In vielen dieser entwicklungskriminologischen Studien werden Methoden angewandt, die es ermöglichen, frei

von vorherigen Hypothesen und Theorien zu forschen. Diese Erkenntnisse finden bislang keine nennenswerte Beachtung im Kontext von schulischen Gewaltinterventionsprogrammen. Dabei liegt es nahe anzunehmen, dass insbesondere diejenigen Maßnahmen erfolgreich sind, die diese Faktoren direkt oder indirekt berücksichtigen. Aus diesem Grund soll in dieser Arbeit ein entwicklungskriminologisches Kriterienraster erstellt werden, mit dessen Hilfe Interventionsprogramme hinsichtlich der zentralen kriminologischen Erkenntnisse eingeordnet werden können. Auf Grundlage dieses Rasters ist die folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Inwieweit berücksichtigen die von der Beratungsstelle Gewaltprävention angebotenen Hamburger Interventionsprogramme für gewalttätige Jugendliche zentrale Erkenntnisse der Entwicklungskriminologie?

Zu diesem Zweck gliedert sich die Arbeit in zwei zentrale Blöcke: Nach einer einführenden Begriffsdefinition sowie einer Kontextualisierung von Jugendgewalt und Schule werden in einem ersten Schritt relevante entwicklungskriminologische Studien dargestellt und die Positivfaktoren herausgearbeitet. Methodisch folgt dieser Abschnitt einer Literaturrecherche. Darauf aufbauend erfolgt die Entwicklung eines qualitativen Kriterienrasters zur Beurteilung von Interventionsprogrammen. Der zweite Teil der Arbeit umfasst eine Darstellung der von der Beratungsstelle Gewaltprävention angebotenen Interventionsmaßnahmen und – soweit vorhanden – von (Kurzzeit)-Evaluationen. Aufgrund der beschränkten Literatur zu den speziellen Programmen und zur Vermeidung von Falschdarstellungen von inzwischen angepassten Programmen wurde die Literaturarbeit durch zwei Interviews mit projektverantwortlichen Personen ergänzt. Die transkribierten bzw. zusammengefassten Interviews sind im Anhang dieser Arbeit zu finden. Nach der Darstellung der Interventionsmaßnahmen findet jeweils eine Einordnung in das erarbeitete Kriterienraster sowie eine abschließende Beurteilung statt. Die Ergebnisse der Analyse werden in Form von Netzdiagrammen dargestellt. Das Fazit dient dazu, die Ergebnisse dieser Arbeit abschließend zusammenzufassen und die eingangs gestellte Forschungsfrage wieder aufzugreifen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Begriffsklärung

Der für diese Arbeit zentrale Begriff der „Gewalt“ ist im wissenschaftlichen Rahmen nicht eindeutig definiert (vgl. Melzer & Schubarth 2015: 25). Aus diesem Grunde ist es notwendig, an dieser Stelle eine hinreichende Klärung der Termini vorzunehmen, die im Folgenden Anwendung finden. Dabei sei eingehend bereits erwähnt, dass es sich nicht um eine formale Definition handeln kann, da der Begriff „Gewalt“ aufgrund seiner Komplexität aus verschiedenen Perspektiven und Kontexten auf mehreren Bedeutungsebenen verstanden werden kann (vgl. Melzer & Schubarth 2015: 28 f.). Während die Definition von Gewalt je nach Zusammenhang enger oder weiter gefasst werden kann, scheint es vor dem Hintergrund der „Gewaltintervention“ und „Gewaltprävention“ zum Schutz von Jugendlichen (Opfern, aber auch Tätern) sinnvoll, den Ausführungen von Melzer und Schubarth zur personellen Gewalt zu folgen. Diese stellen fest, dass „jede ausgeführte oder angedrohte Handlung (einschließlich Duldung oder Unterlassung) [als (personelle) Gewalt, GT] bezeichnet werden [kann], die mit der Absicht oder der perzipierten Absicht ausgeführt wird, eine andere Person psychisch oder physisch zu schädigen“ (Melzer & Schubarth 2015: 25). Auf diese Weise ist mit Gewalt vor allem eine besondere Form der destruktiven Interaktion gemeint. Im Rahmen dieser Arbeit wird der so eingegrenzte Gewaltbegriff jedoch noch enger gefasst. Zum einen werden sich die folgenden Ausführungen ausschließlich auf die physische Domäne von Gewalt fokussieren. Es sei hervorgehoben, dass dies ausschließlich aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit sowie der Ausrichtung der bearbeiteten Interventions- und Präventionsprogramme erfolgt. Es stellt keinesfalls eine Wertung bezüglich der Bedeutung von physischer gegenüber psychischer Gewaltformen dar. Gerade Letztgenannte, insbesondere z. B. Mobbing, besitzen im schulischen Kontext eine ebenso hohe, wenn nicht gar höhere Relevanz. Da jedoch auf psychische Gewalt in der Regel mit anderen Maßnahmen reagiert wird und die untersuchen Programme zur Intervention und Prävention spezifisch auf physische Gewalt fokussiert sind, legt diese Arbeit einen physischen Gewaltbegriff zugrunde. Darüber hinaus werden nur Hand-

lungen berücksichtigt, die aktiv sowie willentlich erfolgen. Somit lässt sich festhalten, dass in dieser Arbeit von einem Gewaltbegriff ausgegangen wird, der sich auf bewusst physisch schädigende Handlungen seitens eines oder mehrerer Täter gegenüber einem oder mehrerer Opfer bezieht.

Dem Begriff der Gewalt im obigen Sinne übergeordnet verstehen sich die Konzepte „Devianz“ und „Delinquenz“. Bezüglich dieser Termini wird sich in dieser Arbeit am Begriffsverständnis von Wittenberg und Wallner orientiert, die Handlungen als deviant bezeichnen, die nicht den vorherrschenden Werten und Normen einer Gesellschaft entsprechen (vgl. Wittenberg & Wallner 2016: 27 f.). Damit stellt die Klasse der als deviant zu bezeichnenden Handlungen keine statische Menge dar, sondern hängt vielmehr stark von dem räumlichen und zeitlichen gesellschaftlichen Hintergrund ab, vor dem sie betrachtet wird. Delinquenz hebt sich als Untermenge des devianten Verhaltens insofern ab, als Handlungen erst dann als delinquent zu bezeichnen sind, sobald sie als strafrechtlich relevant eingestuft werden (vgl. Wittenberg & Wallner 2016: 27 f.). Mit Blick auf die Delinquenz von Kindern und Jugendlichen soll der Ausdruck auch dann Anwendung finden, wenn die Täter aufgrund ihres Alters für ihre Taten nicht verurteilt werden oder können. Die Strafmündigkeit ist damit für die Verwendung des Begriffs nicht von Relevanz. Sowohl Devianz als auch Delinquenz sind nur als relative Konzepte zu verstehen, die sich an einem existierenden Rechts- beziehungsweise Wertesystem orientieren. Aus diesem Grund bezieht sich der Gebrauch der Begriffe im Folgenden stets auf die allgemeinen Werte, Normen und Gesetze, die heutzutage in westlichen Demokratien allgemeine Anerkennung finden. Basierend auf dem hier dargestellten Begriffsverständnis, ergibt sich, wie in Abbildung 1 dargestellt, zwischen den drei Grundbegriffen eine natürliche Ordnungsrelation: Dabei ist jede gewalttätige Handlung als delinquent und jede delinquente Handlung als deviant zu betrachten.

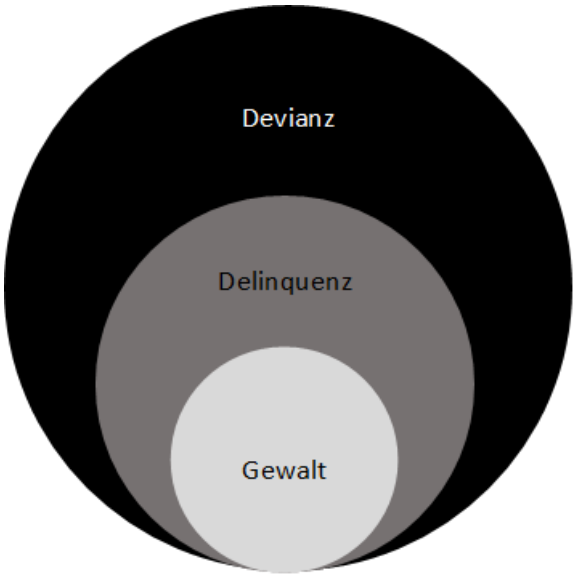

Abbildung 1: Ordnungsrelation Devianz, Delinquenz, Gewalt. Quelle: Eigene Darstellung

Neben den handlungsspezifischen Termini ist es vor dem Hintergrund der hier untersuchten Fragestellung ebenfalls nötig, die Begriffe der „Gewaltprävention“ und „Gewaltintervention“ näher zu beleuchten. Zunächst lässt sich feststellen, dass sich beide Ausdrücke vor allem in ihrer zeitlichen Dimension unterscheiden. Schubarth stellt in diesem Zusammenhang fest:

> „Während unter *Gewaltprävention* in Anlehnung an den Präventionsbegriff alle Maßnahmen zur zukünftigen Verhinderung oder Minderung von aggressiven und gewaltförmigen Handlungen verstanden wird, geht es bei der *Gewaltintervention* um ein unmittelbares Eingriffshandeln zur Beseitigung von schon existierenden Gewalthandlungen“ (Schubarth 2019: 121).

Da der Begriff Gewaltprävention somit eine große Klasse an Maßnahmen beinhaltet, unterscheidet Schubarth drei Ebenen. Die primäre Gewaltprävention umfasst die Maßnahmen, die ein gesellschaftliches Klima fördern, in dem Kinder und Jugendliche allgemeine Lebenskompetenzen sowie Konfliktlösestrategien erlernen können (vgl. Schubarth 2019: 121). Darüber hinausgehend beschreibt die sekundäre Gewaltprävention konkrete Präventionsprogramme, die darauf abzielen, gewalttätiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zu verhindern. Die tertiäre Gewaltprävention fokussiert sich auf die Verhinderung einer erneuten Verhaltensänderung in Richtung Gewalt. Während der Begriff der Gewaltprävention somit in einem zeitlich distanzierten Kontext zwischen

Maßnahme und potenziellem Gewaltakt zu sehen ist, meinen Schubarth und andere Autoren mit Gewaltintervention die Klasse von Maßnahmen, die eine akute Gewaltsituation abstellen (vgl. Bongartz 2014: 502). Auf Grundlage dieses Verständnisses handelt es sich bei Maßnahmen, die infolge einer akuten Gewaltsituation ergriffen werden, jedoch bereits in einer stabilen und beruhigten Phase erfolgen, nicht mehr um Gewaltintervention. Ein solcher begrifflicher Rahmen ist für die in dieser Arbeit betrachteten Programme und Situationen umständlich und daher soll vom üblichen Gebrauch abgewichen werden. Deshalb werden unter Gewaltprävention nachfolgend diejenigen Maßnahmen verstanden, die ergriffen werden, um zukünftig kein gewalttätiges Handeln aufkommen zu lassen. Dies entspricht am ehesten der sekundären Gewaltprävention nach Schubarth. Sobald es zu gewalttätigen Handlungen kommt, fallen die durchgeführten Maßnahmen in den Bereich der Gewaltintervention. Dabei wird nicht unterschieden, ob es sich um die akute Gewaltsituation oder die Nachsorge von Gewalttaten handelt. Zusammengefasst lässt sich damit der Begriffsgebrauch pointieren, indem festgestellt wird: Gewaltprävention dient dazu, Jugendliche und Kinder davor zu bewahren gewalttätig zu werden, während Gewaltintervention darauf abzielt, gewalttätige Kinder und Jugendliche zu anderen Verhaltensweisen zu motivieren.

2.2. Jugend, Delinquenz und schulischer Kontext

Wie an den Tatverdächtigenbelastungszahlen der deutschen Bevölkerung nach Alter zu erkennen ist, verüben männliche Personen vor allem im Alter zwischen 16 und 21 Jahren Straftaten. Weibliche Personen weisen ihren Kriminalitätspeak mit 14 bis 18 Jahren auf (vgl. Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. 2019). Charakteristisch dabei ist, dass die meisten Kinder und Jugendlichen, die in ihrer Jugend eine Straftat begehen, ihr delinquentes Verhalten in der Regel schnell wieder ablegen. Aus der kriminologischen Forschung ergibt sich daher die zentrale Erkenntnis: Jugendkriminalität ist sowohl ubiquitär bzw. allgegenwärtig als auch transitorisch bzw. episodenhaft (vgl. Dollinger / Schmidt-Semisch 2018: 11; Feltes / Putzke 2004: 530).

Bei Betrachtung der Straftaten, die Kinder, Jugendliche und Heranwachsende im Jahr 2018 begingen, belegt der Straftatbestand der Körperverletzung nach

Paragraph §§223–227, 229, 231 StGB laut Tabelle 18 der PKS für das Jahr 2018, unabhängig vom Alter, stets einen der drei ersten Plätze der Liste der häufigsten Straftaten (vgl. BKA 2019a). Hierbei überwiegen jedoch die leichten Körperverletzungen. In der zeitlichen Entwicklung lässt sich für das Hellfeld feststellen, dass die Zahl der Straftaten von Kindern und Jugendlichen stark rückläufig ist, dies gilt sowohl allgemein, aber auch bezüglich Gewalttaten im Speziellen (vgl. BKS 2019b: 31 ff.). Dunkelfeldbefragungen ergeben hingegen ein anderes Bild. So ist dem Niedersachsensurvey des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen zu entnehmen, das im Jahr 2015 im Vergleich zu 2013 insgesamt 13,9 % mehr Teilnehmer der Befragung Opfer einer Gewalttat wurden. Entsprechend gaben im Jahr 2017 im Vergleich zu 2015 insgesamt 26,2 % mehr Jugendliche an, in den letzten 12 Monaten mindestens eine Gewalttat verübt zu haben (vgl. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. o. J.). Ob es sich bei diesen Entwicklungen um einen Trend handelt, kann auf Grundlage des geringen zeitlichen Vergleichshorizonts nicht fundiert beurteilt werden. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass sich jede zweite berichtete Gewalttat in der Schule, auf dem Schulweg sowie zu Hause ereignete (vgl. Bergmann et al. 2019: 44). Der Niedersachensurvey bezieht sich ausschließlich auf das Bundesland Niedersachsen, allerdings kann aufgrund der Größe sowie der Zusammensetzung aus ländlichen sowie städtischen Wohnräumen von näherungsweise repräsentativen Ergebnissen ausgegangen werden (vgl. KFN 2018).

Statistisch zeigt sich bezüglich der Gewalt von Kindern und Jugendlichen somit kein eindeutiger Trend und es kann nicht beurteilt werden, ob sich das tatsächliche Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen ändert. Nichtsdestotrotz existiert das Phänomen der Kinder- und Jugendgewalt, das sich zu einem hohen Anteil im schulischen Umfeld manifestiert. Für die individuelle Gewalthandlung sowie deren Opfer spielt der episodenhafte Charakter des delinquenten Täterverhaltens eine untergeordnete Rolle. Gewaltinterventionsprogramme erscheinen somit auch vor dem Hintergrund gerechtfertigt, dass eine Nichtintervention langfristig in den meisten Fällen zu einer Verhaltensänderung führt, da sie das Potenzial besitzen die Anzahl der Folgetaten zu reduzieren. Darüber hinaus adressieren Interventionsprogramme eine Klasse von

Kindern und Jugendlichen, die vom normalen Kriminalitätsverhalten abweichen. Diese häufig als jugendliche Intensivtäter bezeichnete Gruppe (ca. 5 %) ist für einen großen Anteil der Delikte verantwortlich (40 %) (vgl. Feltes / Putzke 2004: 530). Für diese Jugendlichen gelten die obig dargestellten Eigenschaften der Episodenhaftigkeit nur eingeschränkt, wodurch Interventionsprogramme eine besondere Relevanz erhalten.

Dem Großraum Schule kommt dabei eine spezielle Bedeutung zu. Dies ergibt sich zum einen aufgrund des hohen Anteils der Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen, die in diesem Kontext stattfinden. Vor diesem Hintergrund hat die Schule als öffentliche Einrichtung die direkte moralische und gesellschaftliche Pflicht, „die personelle Integrität und Würde jedes einzelnen Schülers zu wahren“ (Schubarth 2019: 126) sowie das durch die deutsche Verfassung garantierte Recht auf körperliche Unversehrtheit durchzusetzen. Darüber hinaus stellt Schule mit ihrer Reichweite und dem großen Raum, den sie im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt, einen Rahmen bereit, in dem Interaktionen und Erfahrungen das Entstehen von Gewalt sowohl begünstigen als auch eindämmen können (vgl. Schubarth 2019: 126). Auf Grundlage dieser Stellung und der Tatsache, dass an Schulen professionelles Personal beschäftigt ist, das im Rahmen von Fortbildungen unterstützt werden kann, sollten Schulen Gewaltprävention als auch -intervention in den Schulalltag integrieren (vgl. Oertel / Bilz / Melzer 2015: 261).

3. Entwicklungskriminologie und kriminologische Lebenslaufforschung

Die Entwicklungskriminologie stellt denjenigen Zweig der kriminologischen Forschung dar, der sich mit den Zusammenhängen zwischen persönlicher Entwicklung eines Individuums und seiner Auffälligkeit bezüglich devianten und delinquenten Verhaltens befasst (vgl. Neubacher 2017: 75 ff.). Vor dem Hintergrund der Entwicklungskriminologie ist Delinquenz in erster Linie Ergebnis eines individuellen Entwicklungsprozesses, der durch Zeit, externe sowie interne Erfahrungen und weitere Lebensbedingungen beeinflusst wird. Sie stellt damit einen Gegensatz zu Theorien dar, die Delinquenz vor allem als Folge einer persönlichkeitsinhärenten Prädisposition betrachten (vgl. Neubacher 2017: 75 ff.). Wissenschaftstheoretisch ist die Entwicklungskriminologie stark empirisch geprägt. Im Zentrum des Forschungsprozesses steht dabei das Beobachten der Lebensläufe von auffälligen sowie nicht auffälligen Personen in prospektiven Kohortenstudien über einen langen Zeitraum. Ziel ist es dabei, Faktoren zu identifizieren, die eine langfristige schwere Delinquenz begünstigen bzw. einer solchen vorbeugen können (vgl. Neubacher 2017: 75 ff.). Die zentralen Ergebnisse der Entwicklungskriminologie werden im folgenden Abschnitt dieser Arbeit im Detail dargestellt. Die Auswahl der entwicklungskriminologischen Lebenslaufstudien erfolgte nach den folgenden Kriterien: Die Studie von Sampson und Laub wurde aufgrund ihres großen Stichprobenumfangs sowie der großen zeitlichen Ausdehnung gewählt. Da die darin enthaltenen Erkenntnisse jedoch auf Erhebungen aus den USA basieren, die nicht a priori auf andere Länder übertragen werden können, wird zudem die große deutsche Studie von Stelly und Thomas in die Darstellung mit einbezogen. In ihr überprüfen die Autoren die Übertragbarkeit von Sampson und Laub auf den deutschen Raum. Sie umfasst allerdings einen Zeitraum, der in den 1960er-Jahren beginnt. Da seit dieser Zeit mitunter starke gesellschaftliche Transformationsprozesse innerhalb Deutschlands stattgefunden haben, soll mit den Untersuchungen von Boers und Reinecke auch eine aktuellere Untersuchung mit in die Auswertung einbezogen werden.

3.1. Sampson und Laub

Die Studie von Sampson und Laub gehört zu den längsten und einflussreichsten empirischen kriminologischen Lebenslaufstudien weltweit (vgl. Sampson / Laub 2003: 8 f.). Sie basiert zu einem großen Teil auf den Daten, die das Ehepaar Sheldon und Eleanor Glück in den Jahren 1940–1965 in der Region Boston an 1000 weißen männlichen Probanden aus ökonomisch schwachen Regionen erhoben. Dabei waren 500 der Teilnehmer aufgrund ihres delinquenten Verhaltens in einem Erziehungsheim oder einer speziellen Reformschule untergebracht, während die restlichen Teilnehmer keinerlei Delinquenz zeigten. Die von den Autoren in Interviews gesammelten Informationen umfassten IQ, Ethnizität, Einkommen, Erziehungsstil, Familienleben, die Familienstruktur, den Umgang mit Alkohol, innerfamiliäre Beziehungen, schulisches Verhalten, Noten, Bildungsziele, Freizeitaktivitäten, die Peergroup, zentrale Charaktereigenschaften, Religiosität sowie psychologische Profile (vgl. Sampson / Laub 2003: 77). Sampson und Laub unterzogen diese Daten in den Jahren 1987–1993 einer Reanalyse (vgl. Sampson / Laub 2003: 5 f.). Hierzu reicherten sie die Daten nach einer Digitalisierung mit offiziellen Daten aus dem Kriminalitäts-, Sterbe- und Gerichtsregister des Staates Massachusetts an (vgl. vgl. Sampson / Laub 2003: 62 ff.). Auf diese Weise ließ sich die Delinquenzentwicklung im Hellfeld nachvollziehen. Ergänzend hierzu führten Sampson und Laub mit 52 ehemaligen Teilnehmern (inzwischen um die 70 Jahre alt) der Glück-Studie weitere Interviews durch (vgl. vgl. Sampson / Laub 2003: 62). Ihre Ergebnisse veröffentlichten Samspon und Laub in zwei großen Studien, zunächst 1993 in „Crime in the Making: Pathways and Turning Points Through Life“ sowie 2003 „Shared Beginnings, Divergent Lives“. Im Zentrum der Arbeit von Samspon und Laub steht der Versuch, die Entwicklung von Devianz und Delinquenz im Lebenslauf von auffälligen Personen mit biografischen Bedingungen und Erlebnissen in Relation zu setzen. In diesem Zusammenhang stellen sie die Bedeutung der Analyse von narrativen Lebenslaufinterviews heraus. Nur in diesen lassen sich intrapersonelle Ereignisse identifizieren, die allein durch quantitative Betrachtungen nicht erkannt werden können (vgl. vgl. Sampson / Laub 2003: 151).

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse von Samspon und Laub zusammengefasst vorgestellt und, falls für den weiteren Verlauf dieser Arbeit von Relevanz, an geeigneter Stelle auch erkenntnisgenerierende Interviewausschnitte zitiert.

3.1.1. Forschungsergebnisse

Um das Phänomen der Delinquenz wissenschaftlich greifen zu können, kategorisierten Sampson und Laub die Teilnehmer zunächst in drei Gruppen. Grundlage hierfür bildeten die offiziellen Daten zum Legalverhalten der Probanden in verschiedenen Phasen des Lebens (vgl. Sampson / Laub 2003: 9):

- Als **Persister** werden diejenigen Probanden bezeichnet, die in allen drei Lebensphasen „juveniles (aged 7 to 17), young adults (aged 17 to 32), and older adults (aged 32 to 70)“ (Sampson / Laub 2003: 150) Straftaten begingen, für die sie Gefängnisstrafen erhielten.
- Bei den **Desistern** handelt es sich um die Gruppe von Probanden, die ihre kriminelle Laufbahn in einer der drei Phasen beendeten.
- Die heterogene Gruppe der **Zigzag Criminals** umfasst all die Probanden, die sich in keine der beiden anderen Gruppen kategorisieren lassen (vgl. Sampson / Laub 2003: 196 f.).

Sampson und Laub sind sich der Schwierigkeiten einer Kategorisierung bewusst, bewerten jedoch die daraus gewonnenen Erkenntnissen höher als die Schwächen der Gruppenzusammensetzung:

> „Although the lives described in this chapter are messy and difficult, the payoff from our narrative strategy extends beyond a critique of groups to a more nuanced understanding of the nature of crime across the life course“ (Sampson / Laub 2003: 197).

Auf Grundlage der Kategorisierung stellten sie bereits fest, dass Kriminalität und Devianz keine Phänomene sind, die sich zwangsläufig konstant durch das Leben einst delinquenter Jugendlicher ziehen. Vielmehr wird der Lebenslauf durch sogenannte „turning points“, zu Deutsch: „Wendepunkte“ mitgeprägt.

Diese Wendepunkte identifizieren Sampson und Laub als die primäre Ursache für die im Laufe des Lebens häufig beobachtbaren Veränderungen im Legalverhalten. Konkret bedeutet dies, dass ein schwer krimineller Mensch aufgrund eines gewissen Ereignisses seinen Entwicklungspfad umkehrt und sich fortan legal verhält. Gleichzeitig können Wendepunkte auch das Gegenteil hervorrufen. Nach Sampson und Laub sind für die „turning points" jedoch nicht die Ereignisse selbst entscheidend, sondern die veränderte soziale Eingebundenheit, die damit einhergeht (vgl. Sampson / Laub 2003: 5 f.). So lässt sich an einem Ereignis selbst nicht unmittelbar und eindeutig erkennen, ob es sich um einen für die jeweilige Person entscheidenden Wendepunkt handelt, oder lediglich ein Ereignis von vielen im Leben eines Menschen darstellt.
Nach Sampson und Laub ist in der interessanten Gruppe der Desister jedoch die soziale Bindung an die Schule, den Arbeitsplatz, zur Ehefrau und Familie sowie zum Militär signifikant mit dem Legalverhalten der Probanden korreliert. Je stärker die Bindung, desto geringer war die Kriminalitätsrate in der Gruppe der Delinquenten sowie der Kontrollgruppe. Ferner konnten die Autoren belegen, dass die Eingebundenheit in die Arbeit oder Familie einen von den Kindheitserfahrungen unabhängigen Einfluss auf das Legalverhalten der Probanden hatte:

> „[We] found that despite differences in early childhood experiences, adult social bonds to work and family had similar consequences for the life-course trajectories of the 500 delinquents and 500 nondelinquent controls we studied" (Sampson / Laub 2003: 6).

Die sozialen Bindungen, die Wendepunkte im Leben eines Menschen darstellen können, unterscheiden sich je nach Lebensphase. In der Kindheit und in der Jugend sind es die Beziehungen zu Familie und Schule, die ausschlaggebend für das normkonforme Verhalten der Kinder sind. Bei den Jugendlichen kommt die Peerzugehörigkeit hinzu. Bei Erwachsenen zählen primär die Qualität und die Stärke der Bindung an den Beruf, die Partnerschaft, das Militär sowie die eigenen Kinder (vgl. Sampson / Laub 1993: 17). Eine Veränderung der sozialen Bindungen und damit einhergehend ein modifiziertes Legalverhalten kann theoretisch zu jedem Zeitpunkt des Lebens erfolgen. Besonders häufig sind Wendepunkte jedoch im Übergang zwischen dem Jugend- und

dem Erwachsenenalter anzutreffen. In dieser Zeit werden die jungen Menschen mit einer Vielzahl von möglichen einschneidenden Ereignissen konfrontiert, da sie beispielsweise durch den Einstieg in das Berufsleben sowie das Eingehen fester Partnerschaften oder den Eintritt ins Militär neue soziale Räume mit verschiedenen Bindungschancen betreten (vgl. Sampson / Laub 1993: 317 f.).

Sampson und Laub identifizieren in den Interviews mit den Desistern vier Hauptwendepunkte: Heirat, Einstieg in den Militärdienst, Besuch einer Reformschule und Veränderung der Nachbarschaft (vgl. Sampson / Laub 2003: 148 f.). Diese lassen sich bezüglich ihrer verbindenden Merkmale weiter analysieren. Dabei zeigt sich, dass sämtliche Ereignisse mit einer neuen Form der sozialen Bindung und der damit einhergehenden informellen sozialen Kontrolle sowie dem Raum für persönliches Wachstum einhergehen. Besonders die Reformschulen sowie das Militär sorgten für eine Herauslösung der delinquenten Probanden aus ihrem bisherigen Umfeld und ermöglichten es ihnen, soziale Bindungen in ihrem neuen Umfeld einzugehen. Gleichsam zeigte vor allem das Militär den Probanden neue Zukunftschancen und -möglichkeiten auf. Doch auch die Ehe und die hiermit verbundenen Erwartungen der Partner erzeugten eine Kontrolle der Probanden und gleichzeitig eine Reduzierung von Aktivitäten mit delinquenten Peers (vgl. Sampson / Laub 2003: 145 f.).

> „[A]s a direct result of his marriage, Leon was cut off from his former peer group. These peers were replaced by his wife's friends. At his age 25 interview, Leon disclosed that one of his delinquent friends 'went away' for murder. Leon continued, 'On the very night of the murder, I had a date with my wife and we went to a dance. If it weren't for my wife, I'd probably be up for murder'" (Sampson / Laub 2003: 121).

Die Probanden hatten durch die neue Einbindung und die daraus resultierenden Vorteile ein Interesse an der Aufrechterhaltung der Beziehung. Je stärker die Bindung, desto unwahrscheinlicher wurde es, dass sie dieses soziale Kapital durch erneutes delinquentes oder deviantes Verhalten riskierten (vgl. Sampson / Laub 1993: 311). Die Ehe und die mit ihr einhergehende soziale Bindung erwiesen sich als der Aspekt, der am häufigsten eine Abkehr von ei-

ner kriminellen Laufbahn bewirkte (vgl. Sampson / Laub 1993: 134 f.). Die Probanden erfuhren in ihrer Ehe oft ein Gefühl der Zugehörigkeit und Zuneigung, das sie so in ihrem Leben von ihren Herkunftsfamilien nicht kannten:

> „For some men, a wife was one of the first people to care for them and about them. In this instance, the marriage represented a fusion of interests and shared goals for the future. For instance, George told us that his wife cared for him and that this was the first time in his life that another person had felt this way toward him. Moreover, his in-laws 'surrounded' him and adopted him into their family. This acceptance contrasts sharply with his own family, where he had little contact with his siblings and parents" (Sampson / Laub 2003: 137).

Mittels multivariater Kontrollen, in die Eigenschaften wie Aggressionen oder der IQ miteinbezogen wurden, konnten Sampson und Laub zeigen, dass eine Ehe, unabhängig von bestimmten Charaktereigenschaften, die beschriebene Wirkung auf die Devianz der Probanden hat. Sie konnten hiermit ausschließen, dass die Korrelation zwischen Heirat und Legalverhalten ein von den Charaktereigenschaften der Probanden abhängiger Faktor ist (vgl. Sampson / Laub 2003: 44, 48).

Ähnliches gilt für den Einstieg ins Militär. Viele Männer aus der Gruppe der Desister beschrieben das Militär als entscheidenden Wendepunkt. Die Ursachen hierfür werden in der Aussage von „Victor" besonders deutlich, für den mit dem Eintritt in den Militärdienst ein Gefühl der Zugehörigkeit und die Einbindung in ein soziales Gefüge verbunden war:

> „I'd say the turning point was, number one, the Army. You get into an outfit, you had a sense of belonging, you made your friends. I think I became a pretty good judge of character. You meet some good ones, you met some foul balls. And things along that line. There was more of a spirit of camaraderie there, togetherness, you know, you come to rely on the friends you make, you know. And even if you didn`t like the guy you wouldn`t throw him to the dogs. There's no question that the fittest survive and you have to learn to get along with everybody" (Sampson / Laub 2003: 132).

Darüber hinaus berichteten zahlreiche Probanden in ihren Interviews, das Militär habe ihnen Kleidung, Nahrung, Disziplin, Struktur und ein Dach geboten. Etwas, das in der damaligen Zeit nicht selbstverständlich war und von den

Befragten als wertvoll bewertet wurde. Darüber hinaus stellte ihnen das Militär nach ihrem Dienst im Zweiten Weltkrieg die sogenannte „G.I. Bill“ zur Verfügung. Es handelte sich hierbei um ein „After-care“-Programm, das den ehemaligen Soldaten die Wiedereingliederung in den Beruf ermöglichen bzw. erleichtern sollte (vgl. Sampson / Laub 2003: 133). Neben dem einjährigen Arbeitslosengeld nach der Entlassung aus dem Dienst ermöglichte die G.I. Bill nicht nur die Aufnahme günstiger Kredite und damit die Möglichkeit des Baus eines Eigenheims, sondern auch den Zugang zu Universitäten und Berufsausbildungen. Viele der interviewten Probanden gaben an, dass sie dem Militär dankbar für diese Unterstützung seien und ohne sie nicht die Möglichkeit erhalten hätten, ihren Beruf aufzunehmen (vgl. Sampson / Laub 2003: 125). Neben diesem unterstützenden Faktor bietet das Militär eine Struktur, in der die Männer Autoritäten folgen und diszipliniert sein mussten.

Eine Berufstätigkeit übte im Allgemeinen auf die Gruppe der Desister häufig eine soziale Kontrolle aus. Dies wird am Beispiel von Leonard deutlich, der seinen Job einst kündigen wollte, da er sich unterbezahlt fühlte:

> „Mostly this was an informal by-product of working, but sometimes the social control function was direct. In fact, some employers kept their employees in line. For example, Leonard said that his employer was `like a strict father. He went after me a few times. He also took me under his wing. We would have a few drinks together.' Leonard was such a valued and dedicated employee that the company bought him the house he now lives in and buys him a luxury car every two or three years for his good work“ (Sampson / Laub 2003: 138 f.).

Die beschriebene Verbundenheit zwischen den Probanden und dem Militär, der Arbeit oder der Ehefrau sind reziprok und gehen somit auch mit gewissen Erwartungen und einer verstärkten (informellen) sozialen Kontrolle einher. Normenverstöße könnten zu einem Verlust des gewonnenen sozialen Kapitals führen.

> „Many men made a commitment to go straight without even realizing it. Before they knew it, they had invested so much in a marriage or a job that they did not want to risk losing their investments(...) The majority of men we interviewed desisted from crime largely because they were able to capitalize on key structural and situational circumstances” (Sampson / Laub 2003: 278 f.).

Neben der sozialen Kontrolle zeichnen sich die vier Hauptwendepunkte ebenfalls durch die Einbettung in neue Alltagsstrukturen und Routineaktivitäten aus. Diese gehen häufig mit der Abwendung von delinquenten Peers und Situationen, die das abweichende Verhalten fördern, einher. Als Beispiel soll an dieser Stelle erneut der Proband „Leon“ angeführt werden:

> „Leon’s marriage was a success. As a married man, Leon worked every day, did not go out with the guys, and was home every night. At his age 25 interview, Leon stated that he was ‘quite content to stay at home’. Home life became the center of activity for Leon and most other men who desisted from crime. Leon insisted to us that he would have continued getting into trouble if he had not married“ (Sampson / Laub 2003: 121).

Ein weiteres Merkmal, das die beschriebenen Wendepunkte charakterisiert, ist die Möglichkeit, das eigene Rollenverständnis und die eigene Identität zu transformieren. Einige Probanden sahen die Reformschulen und das Militär als Wendepunkte an, in denen sie erlernten, die Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu tragen und die Anweisungen von Autoritäten zu befolgen. Zahlreiche Probanden aus der Gruppe der delinquenten Jugendlichen wiesen zuvor große Probleme mit dem Befolgen von Anweisungen auf. Die Lyman School (eine der besonders oft genannten Reformschulen) hatte klare Regeln, wurde als besonders streng beschrieben und setzte die Befolgung der gegebenen Anweisungen zur Not mit Gewalt durch. Gerade aufgrund der zum Teil gewalttätigen Zustände entschieden sich einige Jugendliche gegen die Fortführung ihres delinquenten Verhaltens, um nie wieder zur Reformschule geschickt zu werden. Im Folgenden soll der Proband „Bruno“ als Beispiel für einen der Männer angeführt werden, die die Lyman School als entscheidenden Wendepunkt in ihrem Leben betrachten:

> „Bruno admitted that he deserved to be sent to Lyman and that his commitment convinced him to ‘respect the things that count in life’. In addition, Bruno said that Lyman was ‘the best thing that ever happened’ because he was placed under ‘firm authority and close supervision’. There was a definite change in Bruno because of the Lyman experience. Before Lyman, he described himself as a ‘wise guy – I knew all the answers, and no one could tell me anything. My father did the best he could, but I thought I knew more than he did’“ (Sampson / Laub 2003: 128).

Die Lyman School polarisiert wie keine andere der hier genannten Institutionen der sozialen Kontrolle. Zum einen sorgte die Reformschule neben der Herauslösung aus dem gewohnten Umfeld für Disziplin, Struktur und auch für Lob und Anerkennung im Falle erfolgreich erfüllter Aufgaben. Andererseits wurde dort mit brachialer Gewalt agiert, die bei vielen zu traumatischen Erinnerungen führte (vgl. Sampson / Laub 2003: 129).

Eng verknüpft mit der Möglichkeit einer neu angenommenen Selbstwahrnehmung ist eine klare Trennung in Bezug auf die persönliche Vergangenheit. Alle vier Hauptwendepunkte bieten den bewussten Abstand zum eigenen problematischen Vorleben.

> „Leon spent more time with his wife's family than he did with his own. In fact, the couple moved to get away from his family. They relocated to another part of Boston and his in-laws moved in on the first floor of their two-family home. This action solidified his new family bonds, both practically and symbolically" (Sampson / Laub 2003: 121).

Neben den Desistern stellen die Persister eine weitere spannende Untersuchungsgruppe dar. Laut Sampson und Laub unterschied sich die Kindheits- und Jugendphase der kriminellen Probanden, die ihr kriminelles Verhalten beendeten, nicht signifikant von jenen, die ihr kriminelles Verhalten beibehielten. Es ist somit nicht möglich, bereits in der Kindheit oder Jugend vorherzusagen, ob sich die Person in späteren Lebensphasen weiterhin abweichend verhalten wird. Wie bei den vorher beschriebenen Desistern stellten Sampson und Laub fest, dass sich das Leben der Probanden aus der Gruppe der Persister durch eine fehlende Bindung und die Abwesenheit von Wendepunkten charakterisieren lässt:

> „When Nicky was asked if he had any turning points in his life, he responded, 'No, not really. I've had wasted years, you know'. Others were more direct and emphatic. Harry said in response to the same question, 'I don't think so, sir. I can't recall of any'. He continued, 'Well, whatever I did with my life, I can blame myself for it. Because I had nobody to influence me or steer me in a certain direction. Whatever I did was pretty much on my own'" (Sampson / Laub 2003: 174).

Einige der Probanden gaben jedoch auch an, sie hätten Wendepunkte erlebt. Wie in der Gruppe der Desister wurde häufig die Lyman School als Wendepunkt genannt. Bei den Persistern handelte es sich hierbei jedoch um Erlebnisse, die das deviante Verhalten der Probanden verstärkten. So berichtete Buddy, dass ihn die Erfahrungen auf der Lyman School, insbesondere die Misshandlungen, verrückt machten: „ [I] just hated society for the rest of [my] life“ (Sampson / Laub 2003: 174). Auch der Faktor „Eheschließung“ machte die Situation für die Gruppe der Persister eher schlimmer als besser:

> „I guess I was in love with her. Like I say, she was worse than I was. She was an alcoholic. She'd go out and be gone for a week and be back – that's why I finally got rid of her. I eventually moved over to Southie [South Boston] and went back to my old ways“ (Sampson / Laub 2003: 178).

Buddy äußerte im Interview weiterhin den Gedanken, dass die Eheschließung mit der „richtigen“ und in seinen Worten „anständigen“ Frau eine Veränderung in ihm bewirkt hätte.

Im Allgemeinen zeigten sich bei der Gruppe der Persister Instabilitäten in allen Bereichen des Lebens: Familie, Schule, Ehe, Wohnort, das Militär sowie am Arbeitsplatz. Viele der „persistent offenders“ waren darüber hinaus lange inhaftiert oder litten unter langjährigem Alkoholismus und begingen zahlreiche ihrer Taten unter Alkoholeinfluss. Auffällig war zudem, dass zahlreiche Probanden aus der Gruppe der Persister Schwierigkeiten bei der Akzeptanz von Autoritäten aufwiesen, eine abneigende Haltung gegenüber der „korrupten Gesellschaft“ empfanden (vgl. Sampson / Laub 2003: 186) und eine starke Anziehung in Bezug auf Action und Abenteuer empfanden (Sampson / Laub 2003: 182 f.). Die mangelnde Struktur im Leben der Persister unterstützte kriminalitätsfördernde Routineaktivitäten. Auf diese Weise entwickelte sich häufig eine Abwärtsspirale. Die Befragten hatten in ihrem Leben vorwiegend mit Personen zu tun, die ebenfalls keine Arbeit, keine Familie oder sonstige Bindungen hatten und somit einer ebenso geringen sozialen Kontrolle unterlagen. Nahezu alle interviewten Probanden aus der Gruppe der Persister schauten enttäuscht und schmerzlich auf ihr bisheriges Leben zurück, das sich durch schlechte Bedingungen, Ereignisse und verpasste Chancen charakterisieren lässt (vgl. Sampson / Laub 2003: 195).

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass die Abwendung von devian-tem und delinquentem Verhalten bei den Probanden aus der Gruppe der De-sister durch Wendepunkte angestoßen wurde, die zu einer Bindung an Perso-nen und einer Stärkung des sozialen Unterstützungssystems führten. Eine Hinwendung zu konformem Verhalten erfolgte jedoch nur, wenn die verände-rten sozialen Strukturen einen inneren Haltungswandel bewirkten, der Ent-scheidungen hin zu normkonformen Verhaltensweisen begünstigte (vgl. Sampson / Laub 2003: 249).

3.2. Stelly und Thomas

Stelly und Thomas vergleichen in ihrem Bericht die Studie „Crime in the Ma-king: Pathways and Turning Points Through Life“ von Sampson und Laub mit den Daten aus der „Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung“ (TJVU). Ziel des Vergleichs war es zum einen, die von Sampson und Laub gefundenen Erkenntnisse mithilfe der Daten aus der TJVU einer empirischen Überprüfung zu unterziehen und zum anderen die Übertragbarkeit US-amerikanischer Ver-hältnisse auf europäische Lebensräume zu klären. Die TJVU wurde im Jahr 1965 mit zwei Stichproben von jeweils 200 männlichen Probanden im Alter zwischen 20 und 30 Jahren begonnen. Bei der ersten Stichprobe handelt es sich um 200 zufällig ausgewählte Häftlinge (H-Probanden) aus der Lan-desstrafanstalt Rottenburg, südwestlich von Tübingen, die zu einer Freiheits-strafe von mindestens sechs Monaten verurteilt wurden. Die zweite Stichprobe besteht aus 200 ebenfalls zufällig ausgesuchten repräsentativen Bürgern (V-Probanden), die in der Region Rottenburg, Rottweil, Hechingen, Tübingen und Stuttgart wohnhaft waren (vgl. Stelly et al. 2003: 20).
Die Erstuntersuchung erfolgte zwischen 1965 und 1970. Ziel war es, die bis-herigen Lebensverläufe der 400 Probanden zu erfassen. Hierzu fanden Inter-views mit den Probanden und deren (ehemaligen) Kontaktpersonen statt, es wurden Akten analysiert sowie psychologische und medizinische Tests durch-geführt (vgl. Stelly et al. 2003: 22). In der Nachuntersuchung zwischen 1987 und 1995 wurden die Probanden erneut befragt sowie deren Akten analysiert.

Im Zentrum der Analyse stand die Datenerhebung aus den Bundeszentralregisterauszügen. Bis zu ihrem 32. Lebensjahr konnten sämtliche 400 Personen nachuntersucht werden. Für 176 H-Probanden war es noch bis zum 39. Lebensjahr möglich, Daten aus dem Bundeszentralregister zu erheben und für 61 der H-Probanden bis zum 46. Lebensjahr. Eine Untersuchung der Bundeszentralregisterdaten für die V-Probanden erfolgte nach dem 32. Lebensjahr nur noch lückenhaft. Aus diesem Grund wird nach dem 32. Lebensjahr nur noch mit den Daten der H-Probanden gearbeitet (vgl. Stelly et al. 2003: 20 ff.). Die Samples der Untersuchungen des Ehepaars Glück und der TJVU weisen zahlreiche Parallelen, aber auch zentrale Unterschiede auf, die es im Folgenden zu berücksichtigen gilt. So lag das Durchschnittsalter des TJVU-Samples zu Beginn mit knapp 25 Jahren in einer anderen Lebensphase als das Glück-Sample mit 14,5 Jahren. Das Glück-Sample verfügte mit insgesamt 1000 Probanden über eine höhere Anzahl von Versuchsteilnehmern als das TJVU-Sample mit seinen insgesamt nur 400 Probanden. Auch die Zusammensetzung der Probanden ist unterschiedlich. Glück und Glück wählten zwei gegensätzliche Vergleichsgruppen, bei denen die eine aus Jugendlichen, die durch schwere Delinquenz auffielen, bestand, während die Mitglieder der anderen bislang keinerlei delinquentes Verhalten gezeigt hatten. Die H-Probanden aus der TJVU können mitunter auch erst im jungen Erwachsenenalter auffällig geworden sein. Die Vergleichsgruppe (V-Probanden) stellt zudem keine explizit nichtdelinquente Gruppe, sondern eine für die Region repräsentative Gruppe dar (vgl. Stelly et al. 2003: 26). Um trotz der genannten Unterschiede eine Vergleichbarkeit zu erreichen, wurden für die TJVU-Untersuchung Variablen gewählt, die in der Form bereits in der Arbeit von Sampson und Laub verwendet wurden (vgl. Stelly et al. 2003: 27).

3.2.1. Forschungsergebnisse

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, entwickelten Sampson und Laub basierend auf ihren Untersuchungsergebnissen die Ansicht, dass das Legalverhalten eines Individuums von seinen sozialen Bindungen zu den zentralen Institutionen wie Familie, Schule und Peers und der mit diesen einhergehenden informellen sozialen Kontrolle abhängig ist. Die Untersuchungen von Stelly

und Thomas bestätigen die Ergebnisse von Sampson und Laub größtenteils (vgl. Stelly et al. 2003: 121). Die Autoren haben in ihrer Studie zunächst überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen familialer Bindung und Jugenddelinquenz existiert. Hierzu teilten sie ihre Probanden in drei verschiedene Gruppen ein. Von den Probanden begingen 199 weder offiziell noch nach Fremdberichten Straftaten. Der Gruppe, die bis zu einem Alter von 18 Jahren lediglich gelegentlich und dann nur leichte Straftaten verübte, gehörten 92 Probanden an und 109 Probanden begingen schwere Jugendkriminalität (vgl. Stelly et al. 2003: 121). Unter der zuletzt genannten Gruppe fassen Stelly und Thomas jene Jugendliche zusammen, die (vgl. Stelly et al. 2003: 121)

- infolge ihrer Auffälligkeit bis zum 18. Lebensjahr bereits zwei offizielle Sanktionen erlebten,
- vor dem 14. Lebensjahr sowie zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr delinquent wurden und bis zum 18. Lebensjahr mindestens einen behördlichen Eingriff erlebten bzw. aufgrund eines schweren Vorfalls bis zum 18. Lebensjahr zu einer Jugendstrafe verurteilt wurden.

Als Untersuchungsvariable orientierten sich Stelly und Thomas an den „Familialen Interaktionen“, die auf drei Dimensionen existieren. Die erste Dimension ist der „Erziehungsstil“ der Eltern, den Stelly und Thomas mittels Indikatoren bewerten. Negativ bewertet wird ein Erziehungsstil dann, wenn er streng, durch Aggression und Gewalt geprägt oder durch Widersprüche charakterisiert ist. Je mehr dieser Indikatoren erfüllt wurden, desto defizitärer wird der Erziehungsstil eingeordnet. Die zweite Dimension stellt die emotionale Bindung zwischen Eltern und Jugendlichen dar. Auch hier dienen Indikatoren zur Kennzeichnung und Einschätzung der Dimension. Eine schwache emotionale Bindung liegt vor, wenn beide Eltern oder ein Elternteil eine „gleichgültige“ Haltung dem Kind gegenüber aufweist oder der Jugendliche keine Zuneigung seinen Eltern gegenüber empfindet. Die fehlende gemeinsame Freizeitgestaltung wurde als weitere Größe für die Dimension der emotionalen Bindung herangezogen. Die dritte Dimension ist die „Beaufsichtigung“. Eine gelungene Beaufsichtigung ist gegeben, wenn die Eltern bzw. ein Elternteil in der Regel

weiß, wo sich das Kind befindet und mit wem es seine Zeit verbringt. Als weiterer Indikator für die dritte Dimension diente die Beaufsichtigung bei der Bearbeitung der Hausaufgaben. Weiterhin unterscheiden Stelly und Thomas zwischen einer „nicht ausreichenden Beaufsichtigung“, also dem missglückten Versuch einer Beaufsichtigung, der sich der Jugendliche jedoch entzieht, sowie einer fehlenden Beaufsichtigung. Letzteres wird als defizitär bewertet (vgl. Stelly et al. 2003: 29). Die Analyse von Stelly und Thomas ergab, dass alle drei beschriebenen Dimensionen der familialen Interaktion deutlich und auch unabhängig voneinander mit einer wiederholten bzw. schweren Jugenddelinquenz korrelierten. Die Wahrscheinlichkeit für abweichendes Verhalten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen steigt somit, wenn:

- der Proband eine schwache emotionale Bindung zu seinen Eltern hat,
- der Erziehungsstil der Eltern von Gewalt und Inkonsistenz geprägt ist,
- die Familie den Probanden nur ungenügend beaufsichtigt.

Alle drei Faktoren üben unabhängig voneinander einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit zukünftigen delinquenten Verhaltens aus (vgl. Stelly et al. 2003: 121). Am deutlichsten zeigte sich der Zusammenhang zwischen der Dimension „Beaufsichtigung“ und Jugenddelinquenz. So wurden 68 % der Jugendlichen, die strafrechtlich schwer oder wiederholt in Erscheinung traten, von ihren Eltern entweder gar nicht oder nur unzureichend beaufsichtigt. Unter den Jugendlichen, die strafrechtlich nicht auffielen, wurden nur 7 % gar nicht oder nur unzureichend beaufsichtigt. Werden die drei Dimensionen familialer Interaktionen miteinander kombiniert, so zeigt sich, dass 70 % der nichtdelinquenten Jugendlichen keine oder aber nur leichte Defizite im Bereich der familialen Interaktionen aufweisen. Demgegenüber gilt dies nur für 14 % in der Gruppe der delinquenten Jugendlichen (vgl. Stelly et al. 2003: 33).
Stelly und Thomas gingen auch der Frage nach, ob sich Jugendliche, die durch wiederholte oder schwere Delinquenz in Erscheinung treten, hinsichtlich gewisser struktureller Belastungsfaktoren von Jugendlichen unterscheiden, die nicht delinquent sind. Zu den „strukturellen Belastungsfaktoren“ zählen Stelly und Thomas die Familiengröße, die Berufstätigkeit der Mutter, unvollständige Familien, Umgebungswechsel, sozioökonomischer Status, unzureichende

Wohnverhältnisse sowie die Devianz der Eltern selbst (vgl. Stelly et al. 2003: 31). „Unvollständige Familien“ werden dabei als Familien definiert, in denen ein Elternteil oder beide Elternteile seit mehr als einem Jahr durch Trennung oder Tod nicht mehr anwesend sind. Unter „unzureichenden Wohnverhältnissen“ verstehen Stelly und Thomas überfüllte Wohneinrichtungen, Baracken oder einfachste Wohnungen. Unter „Devianz der Eltern“ wird zum einen das strafrechtliche In-Erscheinung-Treten der Eltern selbst, aber auch aggressives, gewalttätiges Verhalten sowie Suchtprobleme wie Alkoholismus verstanden. Die Autoren der Studie konnten keinen Zusammenhang zwischen Familiengröße und Jugenddelinquenz feststellen. Die Beziehung zwischen der Berufstätigkeit der Mutter und schwerer Jugenddelinquenz war schwach ausgeprägt, was sich möglicherweise über den mit der Arbeit der Mutter in manchen Fällen einhergehenden Mangel an Beaufsichtigung erklären lässt. Ein Zusammenhang zwischen „unvollständigen Familien“ und schwerer oder wiederholter Delinquenz liegt ebenfalls nur in schwacher Form vor. Die Korrelation zwischen der sozioökonomischen Lage der Familie sowie der unzureichenden Wohnsituation und der Jugenddelinquenz war hingegen signifikant. Für die Devianz der Eltern und die schwere oder wiederholte Jugenddelinquenz liegt im Vergleich zu den anderen strukturellen Belastungsfaktoren der stärkste Zusammenhang vor (vgl. Stelly et al. 2003: 33).

Stelly und Thomas konnten nachweisen, dass die in anderen Studien häufig aufgeführte Korrelation zwischen Delinquenz und strukturellen Faktoren größtenteils über den Faktor der „familialen Interaktion“ erklärt werden kann. Sämtliche der auf bivariater Ebene betrachteten Zusammenhänge zwischen Jugendkriminalität und strukturellen Defiziten konnten durch die Einbeziehung der familialen Interaktionen in die Regressionsanalyse begründet werden. Lediglich die Devianz der Eltern bildete selbst unter Berücksichtigung der familialen Interaktionen einen hochsignifikanten eigenständigen Pfad zur Jugendkriminalität (vgl. Stelly et al. 2003: 34 f.). Somit konnten Stelly und Thomas die These von Sampson und Laub bestätigen, dass strukturelle Faktoren wie die Größe der Familie, das Einkommen der Eltern, Arbeitslosigkeit, alleinerziehende Elternteile u. Ä. nur dann eine Wirkung auf das Legalverhalten der Probanden haben, wenn diese Faktoren die familialen Interaktionen und somit die

Bindung negativ beeinflussen. Die Bindung an die Familie hat somit einen bedeutenden Einfluss auf das Legalverhalten der Jugendlichen.
Defizitäre familiale Interaktionen prognostizieren jedoch nicht das zukünftige Legalverhalten der Jugendlichen. Laut Stelly und Thomas verlieren die frühkindlichen Risikofaktoren in Form von Defiziten der familialen Interaktionen im späteren Verlauf des Lebens ihre Bedeutung, wenn die aktuelle Integration in die Institutionen informeller sozialer Kontrolle, wie die Schule, eine Ausbildungsstelle oder Partnerschaft, in die Analyse miteinberechnet wird. In ihrer Reanalyse der TJVU konnten Stelly und Thomas zeigen, dass sich Probanden, die ihre kriminelle Karriere nach der Haftstrafe fortsetzten, und jene, die sie abbrachen, nicht signifikant hinsichtlich ihrer frühen familialen Risikofaktoren unterschieden. Es bestanden jedoch Unterschiede hinsichtlich ihrer aktuellen Integration in die Institutionen informeller sozialer Kontrolle. So wiesen die Abbrecher krimineller Lebensläufe signifikant öfter enge Bindungen zu den soeben genannten Institutionen auf (vgl. Stelly / Thomas 2007: 435 f.). Eine Reintegration krimineller Jugendlicher in ein Leben ohne Straftaten ist durch eine Anbindung an die Institutionen der informellen sozialen Kontrolle in späten Lebensphasen somit möglich. Es kann entsprechend nicht von einer Kontinuität krimineller Karrieren ausgegangen werden. Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Schule zu:

> „So ist die Schule in der Lage, familiale Sozialisationsdefizite aufzufangen beziehungsweise abzumildern, aber sie kann auch die Ursache für die Entstehung oder Verfestigung abweichenden Verhaltens sein“ (Stelly / Thomas 2003: 150).

Nach der familialen Bindung stellt der Eintritt in die Schule für die Jugendlichen eine bedeutende nächste Möglichkeit der Anbindung an eine Institution der informellen sozialen Kontrolle dar.
Zur Untersuchung dieses Faktors entwickelten Sampson und Laub drei zentrale Indikatoren, die Stelly und Thomas für ihre Analyse übernahmen (Stelly / Thomas 2005: 153):

- kein Interesse an der Schule sowie keine oder nur geringe Mitarbeit,
- auffälliger Absentismus und

- mehrfaches Wiederholen von Klassenstufen.

Stelly und Thomas konnten einen deutlichen Zusammenhang zwischen Jugendkriminalität und fehlender Bindung an die Schule feststellen: Sie verglichen die Gruppen „keine Jugendkriminalität“ mit der Gruppe „schwere Jugendkriminalität“. Circa 80 % der ersten Gruppe wiesen keinerlei Bindungsprobleme zur Schule auf. Knapp 80 % der Probanden aus der Gruppe der schweren Jugendkriminalität zeigten leichte bis schwere Bindungsmängel. Da eine Korrelation keine Rückschlüsse zum Kausalverhalten der Faktoren erlaubt, haben Stelly und Thomas untersucht, ob die fehlende Bindung an die Schule möglicherweise Ursache früher struktureller Defizite sein könnte. Hierbei stellten sie jedoch fest, dass die meisten der strukturellen Defizite keine eigenständigen Einflüsse auf die Bindung zur Schule aufweisen. Lediglich die beiden Faktoren „sozioökonomischer Status“ sowie „Devianz der Eltern“ zeigen signifikante Zusammenhänge zur Bindung an die Schule (vgl. Stelly et al. 2003: 155). Die Anbindung der Jugendlichen an die Schule stellt somit eine unabhängige Größe dar, die einen unmittelbaren Einfluss auf das Legalverhalten der Probanden hat.

Neben der Schule legten Stelly und Thomas in ihrer Analyse einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu delinquenten Peers und Jugendkriminalität dar. So hatten über zwei Drittel aller Probanden, die durch schwere oder wiederholte Delinquenz auffällig wurden, Kontakt zu delinquenten Gleichaltrigen. Jugendliche, die lediglich durch leichte Formen von Delinquenz in Erscheinung traten, hatten zu 25 % Kontakt zu anderen Jugendlichen mit ähnlichem Verhalten. Demgegenüber stehen die Jugendlichen, die keinerlei Delinquenz zeigten, in deren Gruppe lediglich 5 % Kontakt zu delinquenten Peers hatten (vgl. Stelly / Thomas 2005: 158). Diese Korrelation belegt jedoch noch nicht, dass ein delinquenter Freundeskreis die Ursache für das erhöhte Kriminalitätsaufkommen ist. So wäre es ebenfalls möglich, dass sich delinquente Jugendliche Gleichaltrige aussuchen, die einen ähnlichen Lebensstil pflegen. Nach dem Soziologen und Kriminologen Sutherland kann ein Einfluss auf das eigene Handeln und Denken nur dann durch persönliche Kontakte er-

folgen, wenn es sich um enge Beziehungen handelt. Oberflächliche, vorübergehende und lose Beziehungen haben nach seiner Theorie der „differentiellen Kontakte“ keine derartige Wirkung auf das Individuum (vgl. Sutherland / Cressey 1978: 80). Auf Grundlage dieser Theorie kann der Einfluss einer delinquenten Peergroup nur dann die Ursache für eine erhöhte Kriminalitätsrate der schwerkriminellen Probanden sein, wenn der Kontakt zwischen den Probanden sowie den Mitgliedern der delinquenten Gruppe eng war. Um dies zu überprüfen, haben Stelly und Thomas die variable „Freundschaft“ in ihre Berechnungen miteinbezogen. Die Ausprägung der Variable erfolgte auf Basis der Dauer/Intensität der Freundschaft zu Gleichaltrigen. Stelly und Thomas definierten „Freundschaft“ als eine feste Beziehung zwischen den Probanden und den Gleichaltrigen, die mindestens ein Jahr lang anhielt. Als nur „bekannt“ galten Personen, mit denen der Proband zwar gelegentlich seine Freizeit verbrachte, die er aber gleichsam nicht als Freund bezeichnen würde. Unter die Kategorie „isoliert“ fielen jene Probanden, die keine Freunde und keine Bekannten hatten (vgl. Stelly / Thomas 2005: 161).

In ihrer Analyse zeigen Stelly und Thomas, dass die 14- bis 18-jährigen Probanden, die durch schwere Jugendkriminalität auffällig wurden, weniger Freunde hatten als die Probanden, die leichte Jugendkriminalität oder aber keine Jugendkriminalität aufwiesen (vgl. Stelly / Thomas 2005: 161). Zudem hatten 97 % aller Probanden ohne Jugenddelinquenz keinen engen Kontakt zu delinquenten Gleichaltrigen. Von den leicht kriminellen Probanden hatten 92 % ebenfalls keine engen Beziehungen zu delinquenten Peers. In der Gruppe der wiederholt und schwerkriminellen Jugendlichen fand sich der höchste Anteil an Probanden mit engen Beziehungen zu delinquenten Peers. Dieser lag mit 14 % jedoch ebenfalls in einem recht niedrigen Bereich. Daraus schließen Stelly und Thomas, dass die meisten schwerkriminellen Jugendlichen nicht durch die Zugehörigkeit zu delinquenten Peers zur Kriminalität kamen (vgl. Stelly / Thomas 2005: 162). Dies wird weiter durch die Tatsache untermauert, dass circa 50 % der Probanden aus der TJVO ihre erste registrierte Straftat allein begingen. Auch dies spricht gegen die Annahme, die Zugehörigkeit zu delinquenten Gruppen verursache durch Lernprozesse die Begehung von Straftaten. Trotz der soeben aufgeführten Untersuchungsergebnisse stell-

ten Stelly und Thomas einen unabhängigen Pfad von der Zugehörigkeit zu einer delinquenten Peergruppe zur Jugenddelinquenz fest. Dieser Pfad fällt jedoch wesentlich schwächer aus als der Pfad der defizitären familialen Interaktionen sowie der schulischen Einbindung zur Jugenddelinquenz (vgl. Stelly / Thomas 2005: 162 f.).

Bezüglich der lebensverändernden Wendepunkte kommen Stelly und Thomas auf Grundlage der analysierten Daten zu einem differenzierten Bild. Gelingt die „Reintegration“ der (jungen) Menschen in ein konformes Leben, so erfolgt diese nicht augenblicklich in Form einer 180-Grad-Wende, sondern langsam, mitunter mit Rückschritten und in verschiedenen Phasen. Stelly und Thomas konnten drei Schritte zum Legalverhalten und insgesamt zum Ende abweichenden Verhaltens herausarbeiten (vgl. Stelly / Thomas 2007: 439):

1. Motivation zur Lebensstiländerung: Die Jugendlichen gaben an, dass die als negativ erlebten Sanktionen ihres abweichenden Verhaltens sie dazu motivierten, eine Verhaltensänderung anzustreben. Hierbei handelt es sich in erster Linie um informelle Sanktionen wie die Enttäuschung der PartnerInnen oder der Eltern sowie die Einsicht, dass die Begehung von Straftaten zunehmend zur Schließung beruflicher Möglichkeiten führt.
2. Vermeidungs- und Versuchsverhalten: Die Jugendlichen mieden den Kontakt zu delinquenten Freunden und Situationen, die ein kriminelles Handeln wahrscheinlicher machten. Darüber hinaus reaktivierten sie alte Freundschaften aus der vordelinquenten Zeit, wagten einen Neuanfang mit ihren Eltern oder sie versuchten einen Einstieg in das Berufsleben.
3. Stabilisierung in der Unauffälligkeit: Die Probanden suchen Routinen und Betätigungen, die ihre konforme Lebensweise stabilisieren und eine erneute Abwendung vermeiden.

Einer der größten Risikofaktoren für eine erfolgreiche Reintegration war die Abhängigkeit von harten Drogen. Sieben der zehn Probanden, die nach ihrer

Strafe erneut in Haft kamen, wiesen eine solche Sucht auf. Die Sucht verhinderte eine erfolgreiche Integration in die Partnerschaft, Familie oder Arbeitsstelle. Eine Reaktivierung alter Sozialbeziehungen aus der vordelinquenten Zeit war bei dieser Gruppe ebenfalls nicht möglich, da die Drogensucht sämtliche sozialen Beziehungen außerhalb der Drogenszene zerstörte (vgl. Stelly / Thomas 2007: 441). Auch Aggressivität stellte einen Risikofaktor für eine erfolgreiche Reintegration in Partnerschaft, Familie und Arbeit dar. Diese Persönlichkeitseigenschaft hat ebenfalls eine zerstörerische Wirkung. Zudem erschwerten ein fehlendes Selbstbewusstsein und eine Durchsetzungsschwäche eine erfolgreiche Reintegration, da sich Jugendliche mit diesen Eigenschaften trotz anfänglicher Motivation einen legalen Lebensweg einzuschlagen, leichter dazu verleiten ließen, sich an delinquenten Aktivitäten zu beteiligen. Besonders positiv wirkten sich hingegen sowohl die familiale Integration als auch die Eingliederung in den Leistungsbereich (Ausbildung und Beruf) aus. Die familiale Integration erwies sich vor allem am Anfang des „Vermeidungs- und Versuchsverhaltens“ als positiv für die Probanden. Zurückzuführen ist dies zum einen auf die emotionale und zum anderen auf die finanzielle Unterstützung durch die Familie. Einschränkend muss hingegen festgestellt werden, dass sich eine Reintegration in problematische Familien trotz anfänglicher Motivation der Probanden negativ auf das zukünftige Legalverhalten auswirkte. So neigten Jugendliche mit alkoholabhängigen, alleinerziehenden Müttern eher zu Delikten, die die materiellen Bedürfnisse der Familie sichern sollten oder zu Körperverletzungsdelikten gegen die zum Teil häufig wechselnden Partner der Mütter (vgl. Stelly / Thomas 2007: 442).

Auch die Integration in den Leistungsbereich wie ein Praktikum, die Aufnahme einer Berufsausbildung oder einer geregelten Arbeit wirkte sich positiv auf die Probanden aus. Dies liegt zum einen an der Reduzierung der Freizeit der Jugendlichen, mit der auch eine Verringerung der Gelegenheiten für kriminelles Verhalten einherging. Zum anderen generierte die Arbeit bzw. Ausbildung Erfolgserlebnisse und Anerkennung, die das Selbstvertrauen und die Freude an der Arbeit erhöhten. Darüber hinaus veränderte sich mit der Aufnahme einer geregelten Arbeit oder Ausbildung auch das Rollenbild der Jugendlichen von sich selbst und ermöglichte eine Distanzierung zu den Delikten aus der Jugend. Am stärksten wirkte sich jedoch die Beziehung zwischen dem Ausbilder

und dem Probanden auf eine erfolgreiche Integration in den Leistungsbereich aus. Setzte sich der Ausbilder für seinen Lehrling ein, deckelte er vielleicht sogar gewisses Fehlverhalten nach oben und unterstützte er ihn dabei, nach einem Praktikum einen Ausbildungsplatz in der Firma zu erhalten, so ging dies mit der Bemühung des Probanden einher, seinen Ausbilder nicht zu enttäuschen und seinen Erwartungen zu entsprechen (vgl. Stelly / Thomas 2007: 443).
Stelly und Thomas schließen aus ihren Ergebnissen, dass Interventionsmaßnahmen nicht bloß die defizitären Aspekte und Probleme der delinquenten Personen angehen dürfen. Vielmehr sollten sie unter Berücksichtigung der individuellen Stärken sowie unter Einbeziehung möglicher Unterstützer, wie der Familie, Freunde oder Partner, auf eine Integration in den Leistungsbereich, wie die Ausbildung, Schule sowie das Berufsleben und auf den Aufbau sozialer Beziehungen abzielen. Die konkreten Maßnahmen und Ziele sollten hierbei auf individuellen Einzelfalldiagnosen beruhen (vgl. Stelly / Thomas 2007: 447).

Zusammenfassend konnten Stelly und Thomas mittels ihrer Regressionsanalyse zeigen, dass die Familie, die Schule, aber auch delinquente Peers einen Einfluss auf die Jugendkriminalität haben. Die größte Gefahr, schwere Delikte zu begehen, bestand für Kinder und Jugendliche, die eine geringe soziale Bindung zu den Eltern und der Familie aufwiesen (vgl. Stelly et al. 2003: 122). Generell kann gesagt werden: Mit der Schwäche der Bindung an Familie und Schule steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche schwere oder wiederholt Straftaten verüben (vgl. Stelly / Thomas 2005: 165). Gleiches gilt für nicht strafbares, jedoch sozial stark auffälliges Verhalten wie zum Beispiel das wiederholte Betrügen, Lügen und Weglaufen. Nach Stelly und Thomas führt eine geringe Bindung an die Institutionen der informellen sozialen Kontrolle zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für sozial auffälliges Verhalten (vgl. Stelly / Thomas 2005: 166). Strukturelle Defizite wirken sich hingegen nur insoweit kriminalitätsfördernd aus, als sie einen negativen Einfluss auf die soeben genannten Bindungen haben. Der Einfluss einer delinquenten Peergroup scheint jedoch geringer zu sein, als von den Vertretern der sozialen Lerntheorie angenommen. Stelly und Thomas konnten weiterhin zeigen, dass nicht von einer Kontinuität der kriminellen Disposition über die verschiedenen

Phasen des Lebens ausgegangen werden kann. Vielmehr kann die neue Einbindung in Institutionen informeller sozialer Kontrolle zu einer verringerten Delinquenzrate führen (vgl. Stelly / Thomas 2005: 167).

Stelly und Thomas war es somit möglich, mit ihrer Analyse die meisten der von Sampson und Laub ermittelten Ergebnisse zu reproduzieren und zu bestätigen. Sie stellen fest, dass die soziale Einbindung der Probanden ausschlaggebend für den Beginn, die Fortsetzung sowie den Abbruch krimineller Lebensläufe ist. Wesentlicher als die kindliche Entwicklungsgeschichte ist also jeweils die aktuelle Bindung zu den zentralen Institutionen und die damit verbundene erhöhte soziale Kontrolle (vgl. Stelly et al. 2003: 125).

3.3. Boers und Reinecke

Boers und Reinecke führen seit 2002 eine Panelstudie namens „Kriminalität in der modernen Stadt“ durch. Hierbei erfolgen regelmäßige Datenerhebungen und Befragungen zu bzw. von 3.411 Jugendlichen in Duisburg. Anders als in den vorangegangenen zwei Studien werden hier sowohl männliche als auch weibliche Probanden untersucht. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung waren die Teilnehmer im Durchschnitt 13 Jahre alt und gingen in die 7. Klasse. Bis zu einem Alter von 20 Jahren erfolgten jährliche Befragungen, danach nur noch alle zwei Jahre. Erhoben werden zum einen Hellfelddaten aus dem Bundeszentralregister und zum anderen Dunkelfelddaten, um anhand von Befragungen die Delinquenz der Probanden zu ermitteln (vgl. Boers et al. 2014: 184). Ziel der Studie ist es, den Verlauf von Delinquenz über die Jahre zu beobachten und hinsichtlich seiner Ursachen zu analysieren. Auf deskriptiver Ebene bestätigen Boers und Reineke die allgemeinen Erkenntnisse, dass Jugendkriminalität ein ubiquitäres und in überwiegendem Maße episodenhaftes Phänomen ist (vgl. Boers et al 2014: 186 f.). Dabei identifizieren sie sieben Verlaufstypen:

- Die Nichtdelinquenten machen 43 % des Samples aus.
- Der Anteil der Abbrecher, die zwar früh, jedoch nur wenige delinquente Handlungen vollzogen, beträgt 9 %.

- Der Gruppe der geringfügig Delinquenten können 14 % zugeordnet werden.
- Jugendliche Mehrfachtäter mit über fünf Delikten pro Lebensjahr machen 15 % des Samples aus.
- Persistants, die früh beginnen und noch im Alter von 19 Jahren 15 Delikte pro Jahr aufwiesen, umfassen 8 % des Samples.
- Zur Gruppe der intensiven Abbrecher, die in jungem Alter auffällig sind, ab 14 Jahren jedoch nur noch geringfügig strafrechtlich in Erscheinung treten, gehören 6 % des Samples.
- Der Anteil der späten Starter liegt ebenfalls bei 6 %.

Anhand der beschriebenen Verlaufstypen ist deutlich zu erkennen, dass von keiner Kontinuität krimineller „Karrieren“ ausgegangen werden kann. Die individuellen Verlaufspfade sind vielmehr durch Abbrüche krimineller Wege gekennzeichnet. Diese Aussage trifft, wenn auch in unterschiedlichem Maße, auf sämtliche der sieben dargestellten Verlaufsgruppen zu (vgl. Boers et al. 2014: 188 f.).
Im Folgenden werden die zentralen inhaltlichen Ergebnisse der Langzeitstudie vorgestellt.

3.3.1. Forschungsergebnisse

Boers und Reinecke konnten verschiedene Einflussfaktoren auf den Verlauf krimineller Karrieren identifizieren.
Mittels multivariater Analysen stellten sie fest, dass die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern in Hinblick auf das Legalverhalten der Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielt. Eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung wirkt sich kriminalitätsmindernd aus, wohingegen eine negative Schüler-Lehrer-Beziehung, die sich beispielsweise in der Gleichgültigkeit eines Lehrers gegenüber seinem Schüler manifestiert, kriminalitätsfördernd ist. In ihrer Analyse konnten Boers und Reinecke darlegen, dass sich dieser Effekt indirekt über die Einstellung des Schülers zu kriminellem Verhalten ergibt: Liegt eine positive Beziehung zwischen Schülern und Lehrern vor, so übernimmt der Schüler eher die

normkonformen Einstellungen des Lehrers. Die damit gleichsam einhergehende ablehnende Haltung gegenüber abweichendem Verhalten hat in der Folge wiederum einen delinquenzmindernden Einfluss auf das Verhalten des Schülers (vgl. Boers et al. 2014: 189). Eine negative Beziehung zwischen dem Schüler und seinem Lehrer erweist sich hingegen als kriminalitätsfördernd für den Schüler, weil er durch die negative Beziehung zu seinem Lehrer auch dessen normkonforme Werte ablehnt und somit eine positivere Einstellung zu delinquentem Verhalten entwickelt (vgl. Boers et al. 2014: 189). Die Noten wiederum spielen für die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern keine Rolle.
Die multivariaten Analysen von Boers und Reinecke ergaben weiter, dass nur eine schwache Korrelation zwischen medialer Gewalt und Gewaltdelinquenz besteht. Dieser Zusammenhang erweist sich ebenfalls als indirekt. Der Konsum von gewaltbefürwortenden Filmen wirkte sich bei den männlichen Duisburger Probanden auf die Einstellung gegenüber Gewaltdelinquenz aus und erzeugte darüber einen Anstieg der tatsächlichen Delinquenz. Gleiches galt für die weiblichen Duisburger Probanden, hier jedoch vor allen Dingen in Bezug auf Computerspiele mit gewaltsamen Inhalten (vgl. Boers et al. 2014: 190).
Ähnlich verhält es sich mit einer „nichtempathischen“ Erziehung. Darunter verstehen Boers und Reinecke eine widersprüchliche, gewaltsame oder gleichgültige Erziehungsweise. Auch diese beeinflusst vorwiegend indirekt, über eine gewaltbefürwortende Einstellung, die tatsächliche Gewaltdelinquenz der Probanden. Unter den miteinbezogenen Erziehungsvariablen wirken sich vor allem eine widersprüchliche und gewalttätige Erziehung negativ auf das Gewaltverhalten der Probanden aus (vgl. Boers et al. 2014: 189).
In der Duisburger Studie konnte bereits gezeigt werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht öfter delinquent sind als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Boers et al. 2014: 190). Die weiblichen Probanden der Duisburger Studie mit türkischem Migrationshintergrund weisen, wie auch andere Studien zeigen, geringere Delinquenzwerte auf als Probanden ohne türkischen Migrationshintergrund. Auffällig hierbei ist, dass im betrachteten Sample Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht von den typischen Risikofaktoren betroffen sind, die häufig mit einem Migrationshintergrund in Ver-

bindung gebracht werden. So findet sich in den Lebensräumen der Jugendlichen kein Mangel an informeller sozialer Kontrolle oder sozialem Zusammenhalt (vgl. Boers et al. 2014: 191). Ebenso existiert bezüglich der Bildungsbeteiligung keine wesentliche Diskrepanz zwischen den Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund. „Je ähnlicher die Bildungsteilhabe ausfällt, desto weniger unterscheiden sich Migranten und Einheimische in der Delinquenzbelastung sowie bei zentralen delinquenznahen Faktoren“ (Boers et al. 2014: 191).

Die im Vergleich zum allgemeinen Durchschnitt geringere Delinquenzrate türkischstämmiger Mädchen wird auf die stärker ausgeprägte Religiosität und die damit verbundene höhere Akzeptanz normkonformer Regeln zurückgeführt. Mit der erhöhten Religiosität geht sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund zum Teil ein verändertes Freizeitverhalten einher, das sich als weniger risikoreich beschreiben lässt. Ein geringerer Alkoholkonsum sowie der seltenere Besuch abendlicher Veranstaltungen tragen ebenfalls zur einer geringeren Delinquenz bei (Boers et al. 2014: 191).

Laut Boers und Reinecke fallen konventionelle Wertorientierungen mit geringen Delinquenzraten und hedonistische Wertorientierungen mit erhöhten Vorkommnissen an Gewaltkriminalität zusammen (vgl. Boers et al. 2014: 192). Sie fanden in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass eine Wechselwirkung zwischen der Anbindung an delinquente Peers, der Orientierung an delinquenzbefürwortenden Normen und Gewaltkriminalität vorliegt. So führt nach ihren Berechnungen eine enge Bindung an delinquente Gruppen zu einer erhöhten Akzeptanz und Übernahme von Normen, die Gewalt befürworten. Aus dieser veränderten Normenorientierung resultiert eine erhöhte Gewaltdelinquenz. Es liegt somit eine komplexe Wechselwirkung zwischen der Peergroup, den persönlichen Normen sowie der Gewaltdelinquenz vor.

Bezüglich des Übergangs von der Schule in den Beruf steht vor allem die Frage im Raum, ob die häufige Beobachtung, dass der Einstieg ins Berufsleben die Gesamtdelinquenz senkt, allein auf die strukturellen Veränderungen zurückgeführt werden kann oder ob die Aufnahme einer Ausbildung eine veränderte Haltung bewirkt. Mittels eines Strukturgleichungsmodells und unter Kontrolle der Variablen „Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulbildung im

Jahr vor dem Übergang, (…) Entdeckungsrisiko und delinquenzbezogene Normorientierungen“ (Boers et al. 2014: 194) konnten Boers und Reinecke darlegen, dass ein problemloser Übergang in die Berufswelt sowohl unmittelbar zu einem Rückgang der Delinquenz führt, gleichsam aber auch die Haltung zu delinquenten Verhaltensweisen verändert. Die modifizierte Haltung wiederum wirkt sich unmittelbar auf die Delinquenzrate der Probanden aus. Boers und Reinecke fanden keinerlei Hinweise darauf, dass der kriminalitätsmindernde Einfluss der Ausbildung beziehungsweise des Einstiegs in die Berufswelt einer vorherigen Haltungsänderung bedarf. Zu betonen ist hierbei jedoch, dass insbesondere ein unproblematischer Übergang in die Ausbildung zu einem Wandel der Haltung hin zu tendenziell konformen Normen führt (Boers et al. 2014: 194).

Boers und Reinecke untersuchten weiterhin, ob eine formelle Kontrolle eine Minderung der Delinquenzrate bewirkt oder ob aus einer formellen Kontrolle entsprechend des Labelling-Ansatzes eine steigende Delinquenzrate resultiert. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die formelle Kontrolle in Form des Zusammentreffens mit der Polizei eine Erhöhung der Kriminalitätsrate sowie eine Zunahme der kriminalitätsbefürwortenden Haltung bewirkt. Das Zusammentreffen mit der Polizei führt nicht zu einer Zunahme des empfundenen Entdeckungsrisikos. Die Begegnung bedingt zwar eine erhöhte Risikowahrnehmung, löst jedoch keine Senkung der Kriminalitätsrate bei den Probanden aus. Als Ursache hierfür sehen Boers und Reinecke den Einfluss des delinquenten Freundeskreises der Probanden. Sobald die Komponente „Peers“ in die Berechnung miteinbezogen wird, sinkt der eigentlich vorteilhafte Effekt der gesteigerten Risikowahrnehmung deutlich. Die Gründe hierfür wurden noch nicht abschließend geklärt. Boers und Reinecke geben als mögliche Ursache unter anderem eine durch die formelle Kontrolle gestiegene Bindung an die delinquente Gruppe an. Gleichsam besteht aber auch die Möglichkeit, dass die Begegnung mit der Polizei einen peerinternen Austausch über diesbezügliche Erfahrungen und Vermeidungsstrategien auslöst und sich auf diesem Wege eine verminderte Risikowahrnehmung entwickelt. Welche Ursachen tatsächlich in diesem Fall vorliegen, kann nicht abschließend geklärt werden (vgl. Boers et al. 2014: 195).

4. Entwicklungskriminologische Beurteilung von Interventionsmaßnahmen

In Hamburg existieren zahlreiche Gewaltpräventions- und -interventions-programme. Beide Arten von Programmen unterliegen in Deutschland jedoch nur einer geringen, vor allem kurzfristigen Evaluation und somit auch einer unzureichenden Wirksamkeitsüberprüfung. Dies ist in mehrerlei Hinsicht zu kritisieren: Zum einen birgt es die Gefahr, dass Institutionen, die Präventions- und Interventionsmaßnahmen durchführen, aber auch jene, die diese Programme finanzieren, unwirksame Maßnahmen fördern, die schlimmstenfalls mehr Schaden anrichten als nützen (vgl. Gröger-Roth 2014). Zum anderen bleibt bei potenziell wirksamen, in der Praxis gescheiterten Projekten unklar, wie das Projekt verbessert werden kann oder ob es durch ein anderes Projekt ersetzt werden sollte. Um einen Beitrag zur Evaluation von Interventionsmaßnahmen zu leisten, sollen in dieser Arbeit die im Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“ enthaltenen Interventionsmaßnahmen vor dem Hintergrund der entwicklungskrimino-logischen Erkenntnisse bewertet werden. Angelehnt an das vierstufige Modell von Veermann und van Yperen erfolgt die Bewertung der Interventionsmaßnahmen nicht ausschließlich in Form einer Einteilung in „evidenzbasiert wirksam“ und „evidenzbasiert nicht wirksam“ (vgl. Veermann / van Yperen 2007: 216). Da sich Interventionsprogramme in ständiger (beabsichtigter oder unbeabsichtigter) Weiterentwicklung befinden, ist es ebenfalls notwendig, bei der Bewertung solcher Projekte direkt am Anfang bei den Prämissen anzusetzen und zu überprüfen, ob die dem Projekt zugrunde liegenden konzeptionellen Überlegungen über die Wirkungsmechanismen aus Perspektive der entwicklungskriminologischen Lebenslaufforschung geeignet sind. Die hier vorgenommene Form der Beurteilung entspricht somit der zweiten Stufe: „theoretical level of evidence“ im Modell von Veermann und Yperen (vgl. Veermann / van Yperen 2007: 216).

In den folgenden Abschnitten wird die Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Erkenntnisse in den Gewaltinterventionskonzepten, die von der Beratungsstelle Gewaltprävention angeboten werden, überprüft. Vorweg ist jedoch an dieser Stelle hervorzuheben, dass eine Interventionsmaßnahme für

sich allein nicht sämtliche der in den vorgestellten Studien genannten Positivfaktoren abdecken muss, um als „gutes“ oder „sehr gutes“ Projekt bewertet zu werden. Interventionsprojekte können sich beispielsweise auch nur auf wenige Aspekte konzentrieren, um in Kombination mit weiteren Maßnahmen effektive Hilfestellungen zu bieten. Hinzu kommt, dass es nicht bei jedem gewalttätigen Kind und jedem gewalttätigen Jugendlichen der Berücksichtigung sämtlicher Punkte bedarf. Letztendlich kommt es stets auf das konkrete Individuum sowie seine Bedürfnisse an. Diese Aussage soll die Relevanz dieser Bewertung jedoch nicht schmälern. Eine wissenschaftliche Fundierung von Interventionsmaßnahmen ist, wie eingangs dargestellt, aufgrund der potenziellen Negativfolgen, aber auch der gesellschaftlichen Verpflichtung gegenüber den durch Gewalttaten auffällig gewordenen Kindern und Jugendlichen sowie gegenüber den (potenziellen) Opfer notwendig.
Die Wissenschaftlichkeit erfordert somit zum einen, dass bereits bei der Konstruktion und Durchführung von Interventionsmaßnahmen wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt werden, und zum anderen eine fortwährende Wirksamkeitsevaluation, die ebenfalls die langfristigen Folgen dieser Maßnahmen beleuchtet. Und dies bedeutet letztendlich auch die fortwährende Optimierung der Projekte. Die hier vorliegende Bewertung ist somit als ergänzendes Element bei der Evaluation von Interventionsansätzen zu betrachten. Die Notwendigkeit und Relevanz von Evaluationsstudien verlieren hierdurch nicht ihre Bedeutung (vgl. Gröger-Roth / Hasenpusch 2011: 8).

4.1. Das Bewertungsraster

Um in den folgenden Kapiteln die Gewaltinterventionsprogramme auf Grundlage der in den drei präsentierten Studien gewonnenen Erkenntnisse qualitativ bewerten zu können, sind in einem ersten Schritt die Studienergebnisse zu extrahieren und kategorisieren. In einem zweiten Schritt wird aus diesen Kategorien ein Raster entwickelt, mit dessen Hilfe geprüft werden kann, ob die kategorisierten Aspekte in den betrachteten Interventionsprojekten hinreichend Beachtung finden. Das Ergebnis dieser Überprüfung wird im Bewertungsraster mittels einer 4-stufigen Skala festgehalten. Dieser Skala liegen die folgenden qualitativen Entsprechungen zugrunde:

- Die „0“ steht für das Ergebnis: „nicht im Programm berücksichtigt“
- Die „1“ steht für „in Ansätzen berücksichtigt“
- Die „2“ steht für „überwiegend berücksichtigt“ und
- die „3“ steht für „vollumfänglich berücksichtigt“

Neben der Kategorisierung erfolgt eine schriftliche Begründung. Visualisiert wird die Bewertung der Projekte mithilfe von Netzdiagrammen. Jeder der im Bewertungsraster aufgeführten Kategorien wird im Netzdiagramm eine Achse zugeteilt. Sämtliche Achsen werden im gleichmäßigen Abstand zueinander kreisförmig über 360° angeordnet. Für jede Achse erfolgt entsprechend der Kategorisierung im Bewertungsraster eine Gliederung in 4 Stufen. Die „0“ befindet sich im Zentrum des Netzdiagramms, die „3“ hingegen am vom Zentrum entferntesten Punkt auf der jeweiligen Achse. Zur Darstellung der Ergebnisse wurde das Netzdiagramm gewählt, da es einen schnellen und kompakten Überblick über die berücksichtigten sowie nicht berücksichtigten Aspekte bietet und abschließend einen direkten Vergleich der Programme ermöglicht.

4.2. Kategorien des Bewertungsrasters

1) Soziale Bindung

Alle drei Studien identifizieren die soziale Bindung sowie Eingebundenheit als Faktor mit besonders positivem Effekt. Dieser Faktor übersteigt in seiner Bedeutung sämtliche anderen Aspekte und gilt als Grundvoraussetzung für eine positive Wendung im Leben der Kinder und Jugendlichen. Im Bewertungsraster fallen unter den Aspekt „Bindung“ die Förderung der:

- Bindung zu den Eltern
- Bindung zur Schule/Lehrkraft
- Bindung zu nichtdelinquenten Gleichaltrigen
- Bindung an außerschulische Institutionen, wie z.B. die Praktikumsstelle
- Soziale Eingebundenheit in die Klasse/Schule

Es kommt nicht darauf an, möglichst viele Bindungsarten zu stärken, sondern vielmehr geht es um die Frage, ob das Projekt mindestens eine der genannten Bindungen intensiv stärkt oder fördert.

2) Kontrolle

Mit einer engen sozialen Bindung geht auch immer eine Form der sozialen Kontrolle einher. In der Kindheit und frühen Jugend spielt vor allem die Beaufsichtigung eine zentrale Rolle. Innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung erwies sich der Aspekt der „Beaufsichtigung“ als entscheidendster Faktor. In späteren Lebensphasen nimmt die informelle soziale Kontrolle eine bedeutendere Rolle ein. Aus diesem Grund wird überprüft, ob durch das Gewaltinterventionsprogramm die Beaufsichtigung der Jugendlichen zunimmt.

3) Delinquente Peers

Aus allen drei Studien ergibt sich, dass ein unabhängiger Pfad vom Umgang mit delinquenten Peers zur Delinquenz existiert. Mit in die Programmbewertung fließt somit die Frage ein, ob das Projekt die Herauslösung aus einer delinquenzfördernden Umgebung veranlasst. Hierunter fallen:

- Förderung der Distanzierung von delinquenten Gleichaltrigen,
- ggf. Förderung eines Wohnortwechsels, falls die familialen Strukturen besonders problematisch und delinquenzfördernd sein sollten.

4) Erziehung durch die Eltern

Nach den drei Langzeitstudien ist vor allem in der Kindheit sowie in der frühen Jugend der Einfluss der Eltern bzw. der elterlichen Beziehung zum Kind größer als der Einfluss der Schule oder der Peergroup. Eine durch Gewalt, Desinteresse, Widersprüche und Lieblosigkeit geprägte Erziehung beeinflusste die Kinder negativ und erhöhte die Wahrscheinlichkeit abweichenden Verhaltens. Im Bewertungsraster wird überprüft, ob das jeweilige Gewaltinterventionsprogramm eine Förderung und Unterstützung der Eltern in ihrem Erziehungsverhalten berücksichtigt.

5) Haltung

Vor allem der Studie von Boers und Reinecke ist zu entnehmen, dass die innere Haltung einer Bezugsperson gegenüber Gewalt ebenso die Haltung des

Kindes prägt. Es wird somit überprüft, ob die drei Gewaltinterventionsprogramme eine klare Haltung der Trainer/der projektdurchführenden Personen gegenüber Gewalt und Suchtmitteln vorsehen.

6) Suchtprävention/Intervention

Vor allem in der Studie von Sampson und Laub zeigte sich deutlich, dass viele Probanden ihre Straftaten unter Alkoholeinfluss begehen. Gleichzeitig verhindert die Sucht in vielen Fällen die Möglichkeit Wendepunkte zu erleben. Laut Stelly und Thomas gestaltet sich die Reintegration in das alte (nichtdelinquente) soziale Umfeld bei drogenabhängigen bzw. ehemals drogenabhängigen Probanden besonders schwierig. Um den Kindern und Jugendlichen somit die Möglichkeit für positive Veränderungen zu eröffnen, ist es relevant, bereits vorhandenem Suchtverhalten entgegenzuwirken bzw. der Entwicklung von Suchtverhalten vorzubeugen.

7) Übergang von der Schule in den Beruf

Der gelungene Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. in den Beruf bietet den Jugendlichen zum einen die Möglichkeit einer neuen sozialen Einbindung und zum anderen die Chance der Ausübung einer als „bedeutungsvoll“ erachteten Tätigkeit. Alle drei Studien lassen erkennen, dass diese beiden Faktoren die Wahrscheinlichkeit für eine Wendung hin zu normkonformem Verhalten begünstigen. Es wird somit geprüft, ob die Förderung eines gelingenden Übergangs von der Schule zur Arbeit zum Inhalt des Programms gehört.

8) Abbau von aggressivem Verhalten

Aggressives Verhalten erschwert den Aufbau von neuen Beziehungen und somit auch die Chance auf eine erfolgreiche soziale Einbindung. Es wird somit untersucht, ob sich die Interventionsprogramme der Reduzierung aggressiven Verhaltens annehmen.

9) Unterstützung

Dieser Aspekt ist eng mit dem Aspekt „Bindungen“ verknüpft, geht mit diesem jedoch nicht automatisch einher, weshalb er nochmals gesondert aufgeführt wird. Vor allem in den narrativen Interviews, die Sampson und Laub durchführten, wird ersichtlich, dass eine monetäre sowie emotionale Unterstützung bei der Ausbildung oder dem Aufbau einer neuen Existenzgrundlage die Wendung hin zu einem normkonformen Leben deutlich erleichtert und sie auf diesem Wege bestärkt. Für die Bewertung der Interventionsmaßnahmen ist somit ebenfalls zu überprüfen, ob die Projekte den Kindern und Jugendlichen eine emotionale und monetäre Unterstützung anbieten.

10) Individualität

Nach der Studie von Sampson und Laub stellen bestimmte Ereignisse nicht per se Wendepunkte dar. Entscheidend dafür, ob ein Ereignis seine Wirkung als möglicher „Wendepunkt“ entfalten kann, ist ebenfalls die Phase, in der sich die Kinder und Jugendlichen aktuell befinden. Die Bewertung der Interventionsmaßnahmen umfasst somit ebenfalls eine Überprüfung, ob die Projekte diese Individualität berücksichtigen. Die Beachtung von Individualität kann sich zum einen in Form der flexiblen Ausgestaltung der Maßnahme manifestieren, oder aber in Form einer eng definierten Zielgruppe erfolgen, sodass nur ein kleiner Kreis von Personen, für die sich ein Projekt besonders eignet, definiert wird.

11) Struktur

Gewalttätige Jugendliche profitieren von einem strukturierten Alltag. Dies veranschaulichen auch die narrativen Interviews von Sampson und Laub. Durch die verstärkte Einbindung in den Beruf, die Ehe oder Familie hatten die Probanden weniger Zeit sich mit Gleichgesinnten zu treffen, um mit diesen gemeinsam Delikte zu begehen oder die Zeit trinkend in Kneipen zu verbringen. Die positiven Berichte aus den Reformschulen verdeutlichen, dass die Jugendlichen von einem geregelten Alltag profitieren. In die Überprüfung der Interventionsmaßnahmen fließt aus diesem Grunde auch die Behandlung strukturgebender oder -fördernder Elemente mit ein.

12) Selbstbewusstsein

Aus der Arbeit von Stelly und Thomas ist ersichtlich, dass die Abwendung von delinquenten Verhaltensweisen und einer delinquenten Gruppe von gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen auch ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein erfordert. Bei der Bewertung werden somit auch die Förderung bzw. Nichtförderung des Selbstbewusstseins berücksichtigt.

13) Klare Regeln und widerspruchsfreie Erziehung

Vor allem den Studien von Stelly und Thomas sowie Sampson und Laub ist zu entnehmen, dass sich eine widersprüchliche Erziehung ohne klare Regeln negativ auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Deshalb stellen die Widerspruchsfreiheit sowie die Aufstellung klarer Regeln innerhalb der Interventionsmaßnahmen ebenfalls einen eigenständigen Aspekt in der Bewertung dar.

14) Verändertes Rollenverständnis/Verantwortungsgefühl

Die Förderung eines veränderten Rollenverständnisses geht häufig mit der Entwicklung eines neuen Verantwortungsgefühls und umgekehrt einher. Dieses, so zeigen die lebensgeschichtlichen Interviews, fördert die Abkehr von delinquentem Verhalten. So verbot sich für viele der befragten Probanden in ihrer neuen Rolle als Ehemann, Vater oder arbeitender Erwachsener das Begehen von Straftaten. In das Bewertungsraster wird somit auch die Frage mit aufgenommen, ob durch die zu bewertende Interventionsmaßnahme die Annahme neuer Rollen und die Herausbildung der Haltung, dass delinquentes Verhalten mit gewissen (als erstrebenswert erachteten) Rollen nicht vereinbar ist, gefördert werden.

Die Bewertung der Interventionsmaßnahmen erfolgt in Bewertungsrastern, die sich in Anhang IV bis VI dieser Arbeit befinden. Die Bewertung erfolgt basierend auf den 14 soeben dargestellten Kategorien auf einer Skala von 0-3. Eine Rangordnung der 14 genannten Faktoren nach ihrer Bedeutung kann nicht erfolgen. Dies liegt nicht ausschließlich an der Individualität der Kinder und Jugendlichen, sondern auch an der fehlenden Möglichkeit, den Einfluss der

genannten Faktoren studienübergreifend zu vergleichen. Eine qualitative Gewichtung derjenigen Faktoren, die in allen drei Studien auffällig hervortreten, wird in der Bewertungsbegründung aufgegriffen.

5. Wirksamkeit und konzeptionelle Beurteilung ausgewählter Interventionsmaßnahmen

Im Jahr 2007 hat der ehemalige Hamburger Innensenator Udo Nagel zur länderübergreifenden Fachkonferenz „Handeln gegen Jugend-gewalt“ eingeladen. Ziel war es, die zum damaligen Zeitpunkt gestiegenen Körperverletzungsdelikte zu reduzieren. Aus der Fachkonferenz entstand wenige Monate später das gleichnamige Handlungskonzept. Das Handlungskonzept enthält sowohl bereits bestehende als auch neu entwickelte Maßnahmen (vgl. Hamburg.de 2007: 3). Die Bürgerschaft hat es sich zum Ziel gesetzt, mittels der genannten Maßnahmen so früh wie möglich kriminellen Karrieren entgegenzuwirken und durch eine Intensivierung der Kooperationen zwischen Schule, Polizei, Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), Jugendhilfe, Jugendgerichtshilfe und ähnlichen Einrichtungen sowie unter Umgehung starrer Behördenzuständigkeiten wirkungsvolle Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Auch das soziale und das familiale Umfeld sollen in die Auswahl und Durchführung der Maßnahmen eingebunden werden, um eine nachhaltige, ganzheitliche und individuelle Problembehandlung durchführen zu können. Die Hamburger Bürgerschaft strebt darüber hinaus an, die im Handlungskonzept enthaltenen Maßnahmen regelmäßig zu evaluieren, um ihrem Wirksamkeitsanspruch gerecht zu werden (vgl. Hamburg.de 2007: 6 f.). Seit der Veröffentlichung des Handlungskonzepts durch die Hamburger Bürgerschaft im Jahre 2007 gab es in den Jahren 2010 und 2012 bereits auf kritischen Evaluationen und Analysen basierende Erweiterungen. In seiner aktuellen Version aus dem Jahr 2012 enthält es folgende elf Maßnahmen (vgl. Bürgerschaft Hamburg 2012: 2):

- Gewaltprävention im Kindesalter,
- Risikoeinschätzung,
- konsequente Durchsetzung der Schulpflicht,
- Cop4U an Schulen,
- Präventionsprogramm „Kinder- und Jugenddelinquenz“,
- verbindliche Anti-Gewalt-Trainings,
- Anzeigepflicht an Schulen,
- familiengerichtliche Maßnahmen,

- konsequente und passgenaue Reaktionen der Justiz
- Obachtverfahren Gewalt unter 21
- Opferschutz

Alle elf Maßnahmen bestehen aus verschiedenen Projekten. Das Handlungskonzept gegen Jugendgewalt bietet sowohl primär- als auch sekundär- und tertiärpräventive Maßnahmen an (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 12). Sämtliche Projekte sind bereits vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg oder dem Universitätsklinikum Hamburg Eppendorf evaluiert worden (vgl. Bürgerschaft Hamburg 2010: 2).

Mit dem für diese Arbeit zentralen Maßnahmenpaket „Verbindliche Anti-Gewalt-Trainings“ möchte der Hamburger Senat die Schulen dazu befähigen, angesichts problematischer Verhaltensweisen mittels erzieherischer Maßnahmen in der Schule handlungsfähig zu werden. Seit der im Jahr 2009 erfolgten Neufassung des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) besteht die Möglichkeit, Schülern als schulische Reaktion auf Fehlverhalten nach § 49 HmbSG sogenannte „Erziehungsmaßnahmen“ und „Ordnungsmaßnah-men“ aufzuerlegen. Die Erziehungsmaßnahmen sind nach § 49 Absatz 1 den Ordnungsmaßnahmen vorzuziehen. Ordnungsmaßnahmen ihrerseits sollten stets mit Erziehungsmaßnahmen verknüpft werden. Nach § 49 Absatz 2 HmbSG sind

> „Erziehungsmaßnahmen […] insbesondere: Ermahnungen und Absprachen, kurzfristiger Ausschluss vom oder Nachholen von Unter-richt, die zeitweilige Wegnahme von Gegenständen einschließlich der dazu im Einzelfall erforderlichen Nachschau in der Kleidung oder in mitgeführten Sachen, die Auferlegung sozialer Aufgaben für die Schule, die Teilnahme an einem Mediationsverfahren, die Teilnahme an innerschulischen sozialen Trainingsmaßnahmen und die Wiedergutmachung des angerichteten Schadens“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2018: 52).

Die Maßnahmen „Verbindliche Anti-Gewalt-Trainings“ werden in der Handreichung „Gewalt in der Schule: wirksame Angebote, mehr Verbindlichkeiten, gezielte Interventionen“ von der Hamburger Beratungsstelle Gewaltprävention konkretisiert. Damit wird ein systemisches Konzept dargestellt, das sich sowohl aus Präventions- als auch aus Interventionsmaßnahmen zusammensetzt (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 5 ff.). Konkret werden fünf Interventions-

programme angeboten, die unter anderem auch auf aggressive und gewaltbereite Jugendliche ausgerichtet sind. Es handelt es sich hierbei um die folgenden Maßnahmen (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 19 ff.):

- Sozialtraining in der Schule
- Cool in School
- Koole Kerle – Lässige Ladies
- Bully Book
- PiCOOLino

Ergänzt werden die Programme durch Qualifizierungsangebote für schulisches Personal sowie die rechtliche Beratung im Umgang mit gewaltauffälligen Schülern (vgl. Bürgerschaft Hamburg 2010: 5). All diese Maßnahmen können direkt am Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg (LI) angemeldet werden. Es besteht ebenfalls die Möglichkeit, die für die Projekte notwendigen Qualifizierungen am LI zu erwerben.

Bei der Beratungsstelle Gewaltprävention handelt es sich um die zentrale Anlaufstelle Hamburgs, wenn sich Schulen mit Gewaltproblemen an externe Kräfte wenden. Entsprechend nehmen die von der Beratungsstelle geförderten Präventions-, Interventions- und Fortbildungsangebote unter allen Hamburger Programmen eine herausgehobene Stellung ein. Gerade deshalb ist es von besonderer Bedeutung, dass die auf diese Weise empfohlenen und geförderten Interventionsmaßnahmen wissenschaftlich fundiert, nachweisbar wirkungsvoll und kontinuierlich evaluiert sind.

Im folgenden Kapitel sollen die von der Beratungsstelle Gewaltprävention angebotenen Programme vor dem Hintergrund entwicklungskriminologischer Erkenntnisse beurteilt werden. Die Analyse folgt auf die Vorstellung der Programme mittels des in Kapitel 4.1 erstellten Bewertungsrasters. Da sich die Programme „Sozialtraining an Schulen“ sowie „PiCOOLino“ an Kinder außerhalb des für diese Arbeit zugrunde gelegten Alters richten (3. bis 6. Lebensjahr bzw. 1. bis 3. Jahrgangsstufe), werden lediglich die drei Programme „Cool in School“, „Koole Kerle – Lässige Ladies“ sowie „Bully Book“ in die Betrachtung mit einbezogen.

5.1. Cool in School

Hierbei handelt es sich um ein schulisches Anti-Gewalt-Training, das im Jahr 2008 erstmals an einer Hamburger „Problemschule“ durchgeführt wurde (vgl. Amt für Bildung 2016: 1). In Hamburg existierten zum Zeitpunkt der Einführung des Programms bereits zahlreiche Interventionsmaßnahmen für gewalttätige Jugendliche. Die meisten davon waren jedoch nicht in den schulischen Kontext eingebettet, weshalb diese Lücke mit dem Programm Cool in School geschlossen werden sollte (vgl. Ludwigshausen / Böhm 2008: 22). Von der Einführung und der damit einhergehenden Verknüpfung von Schule, Elternhaus und Jugendhilfe wurde sich eine nachhaltigere Wirksamkeit erhofft (vgl. Ludwigshausen & Böhm 2008: 22). Das Training richtet sich primär an gewaltauffällige Schüler beider Geschlechter im Alter zwischen 12 und 15 Jahren, die (vgl. Pringsten-Wismer 2015: 2)

- durch Gewalt im schulischen Kontext aufgefallen sind,
- aufgrund ihres sozialschädlichen Verhaltens auf Integrationshilfen angewiesen sind
- bereits polizeilich in Erscheinung getreten sind
- aufgrund ihres gewalttätigen Verhaltens von der Schule ausgeschlossen werden könnten,
- in Familien leben, die temporäre Unterstützungsleistungen benötigen.

Das Training kann entweder freiwillig, basierend auf einer schulischen Beratung durch die Lehrkräfte, oder aber als Anordnung über § 49, Satz 2 des Hamburgischen Schulgesetzes nach einer Klassenkonferenz erfolgen (vgl. Amt für Bildung 2016: 1). Ursprünglich war vorgesehen, dass die Auswahl der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen u. a. nach einem „diagnostischen Erhebungsbogen“ erfolgt (Pfennigschmidt / Böhm 2010: 21).

> „In diesen Bögen, die vielfach auch als ‚Diagnosebögen‘ bezeichnet werden, beschreiben die Lehrkräfte das ‚sozialschädliche Verhalten‘ der Schüler im Allgemeinen und präzisieren es hinsichtlich verschiedener Arten von Delikten. Die Bögen enthalten unter anderem auch Informationen zum familiären Hintergrund der Schüler und zum Leistungsstand in der Schule sowie einen Hinweis darauf, ob der Jugendliche an dem

Kurs auf eigenes Bestreben, auf Anraten freiwillig oder aufgrund einer Verpflichtung nach § 49 HmbSG an dem Kurs teilnimmt“ (Richter / Sturzenhecker 2010: 102).

Ausgeschlossen werden jedoch Schüler mit psychischen Indikatoren, Schüler mit primärer Suchtproblematik sowie Schüler, die durch Sexualdelikte auffällig wurden (vgl. Ludwigshausen / Böhm 2008: 23).

In der praktischen Umsetzung sind zwei deutliche Unterschiede zur konzeptionellen Idee feststellbar. Zum einen kommen die „Diagnosebögen“ (korrekt und aktuell: „Fragebogen für Lehrkräfte“ genannt) nur selten zur Anwendung. Begründet wird dies mit dem für die Lehrkräfte entstehenden Mehraufwand. In den Fortbildungen selbst wird das Ausfüllen der Fragebögen als eine von vielen Methoden zur Auswahl und zum Sammeln von Informationen über den Schüler präsentiert. Der Einsatz ist somit nicht verbindlich (siehe Anhang I). Zum anderen wurde die Zielgruppe in den letzten Jahren stark erweitert. So werden die Kurse mitunter auch als präventive Maßnahme für Schüler eingesetzt, die die oben dargestellten Kriterien nicht erfüllen, jedoch deviante Verhaltensweisen zeigen. Die Trainer werden in ihrer einjährigen Ausbildung für eine harmonische und geeignete Gruppenzusammensetzung sensibilisiert. Somit sind junge Kinder, für die der Kurs eine präventive Funktion erfüllen soll, nach Möglichkeit nicht unüberlegt mit älteren Jugendlichen, die den Kurs als Interventionsmaßnahme besuchen, in eine Cool in School Gruppe zu integrieren (siehe Anhang I).
Cool in School zielt in erster Linie auf die Senkung von Aggressionen bei den Teilnehmern. Dazu soll das Handlungsrepertoire der Schüler, insbesondere in konfliktgeladenen Situationen, vergrößert und gestärkt werden. Ein weiteres Ziel ist die Erhöhung der Empathie mit den Opfern und die Förderung von sozialem Verhalten und moralischem Bewusstsein. In diesem Zusammenhang wird angestrebt, das Schuldgefühl der Teilnehmer zu aktivieren. Die Jugendlichen sollen in dem Kurs die Konsequenzen ihres gewalttätigen Verhaltens verinnerlichen, erkennen, welche negativen Folgen ihre Aggressionen haben, und verstehen mit welchen Neutralisationstechniken sie ihre Taten bislang ent-

schuldigten. Auf diese Weise soll es gelingen, die Haltung zur Gewalt zu analysieren und positiv zu verändern (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 2). Darüber hinaus finden Methoden Anwendung, die das Fehlverhalten der Teilnehmer provozierend hinterfragen, um einem gewalttätigen Verhalten entgegenzuwirken (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 21). Das Training selbst basiert auf der konfrontativen Pädagogik (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 21). Es werden theoretische Methoden und Erkenntnisse wie z.B. das Modelllernen sowie die „differentielle Verstärkung“ angewandt. Das Modell der „differentiellen Verstärkung“ ist ein lerntheoretisches Modell, das positives Verhalten lobt und bekräftigt sowie negatives Verhalten weitestgehend nicht beachtet (vgl. Spektrum 2019).

Die Durchführung der Kurse erfolgt vorzugsweise und in der Regel in der Schule selbst (siehe Anhang I). Empfohlen wird eine Integration in den regulären Stundenplan, beispielsweise in Form eines Wahlpflichtkurses.

Um die Berechtigung zu erhalten, eine „Coolness-Gruppe“ zu leiten, muss zuvor eine Qualifizierung der durchführenden Fachkräfte erfolgen. Hierfür können sich die Hamburger Schulen über ihre Schulleitung bewerben (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 21). Die Schulen verpflichten sich dazu, nach der Einführung das Programm mindestens fünf Jahre lang an der Schule anzubieten (vgl. Amt für Bildung 2016: 2). Somit werden die Kurse von Cool in School nur von lizensierten Trainern und zudem jeweils zu zweit abgehalten. Eine Forderung dabei ist, dass einer der Trainer dauerhaft an der durchführenden Schule beschäftigt sein muss. Der zweite Trainer kann ebenfalls aus dem Schulkollegium stammen oder aber außerschulischer Mitarbeiter aus der Jugendhilfe oder vom Regionalen Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) sein (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 21). Die Qualifizierung selbst erfolgt durch die „Beratungsstelle Gewaltprävention“ am LI in Kooperation mit dem „Deutschen Institut für Konfrontative Pädagogik“ (IKD) (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 21). Die Ausbildung zum Trainer umfasst 100 Stunden und dauert in etwa ein Jahr (Amt für Bildung 2016: 2). Die Cool in School Sitzungen in den Schulen selbst umfassen 22 Termine, die im Rahmen eines Schulhalbjahres stattfinden. Oft beginnen die Kurse nach den Herbstferien und enden zu den Sommerferien, der Beginn und die Laufzeit können jedoch, basierend auf den individuellen Gruppenvoraussetzungen, variieren (siehe Anhang I). Die Kurse

werden geschlechtergetrennt durchgeführt und bestehen regulär aus sechs bis acht Teilnehmern (Pfennigschmidt / Böhm 2010: 21). Ein wesentlicher Bestandteil von Cool in School ist die Kooperation zwischen den Sozialpädagogen, den Eltern sowie den Lehrkräften der Schüler. Wesentlich ist dabei, dass sämtliche involvierten Parteien hinter dem Programm stehen. Dies ermöglicht eine enge Kooperation und beugt zudem einer Stigmatisierung der Teilnehmer vor (vgl. Ludwighausen / Böhm 2008: 25). Durch die enge Kooperation lässt sich die Umsetzung der neu erlernten Verhaltensweisen im Alltag der Schüler überprüfen und schnell auf problematische Vorfälle reagieren (vgl. Ludwigshausen / Böhm 2008: 22 f.). Zu diesem Zweck soll während der gesamten Kursdauer ein intensiver Austausch zwischen den Lehrkräften und den Trainern stattfinden (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 7).

5.1.1. Inhalte und Ablauf

Cool in School gliedert sich in vier auf einander aufbauende Phasen, die im Folgenden dargestellt werden.

1. Integrationsphase

Diese Phase umfasst in der Regel fünf Termine, die vorwiegend auf den Aufbau einer Beziehung zwischen den Teilnehmern und den Trainern abzielen. Darüber hinaus lernen die Teilnehmer in dieser Phase die zentralen Kursregeln sowie die Konsequenzen von Regelverstößen kennen. Fundamentale Regeln sind u. a. der respektvolle Umgang miteinander, die Verschwiegenheit gegenüber Personen, die nicht am Kurs teilnehmen, Pünktlichkeit, aber auch der Verzicht auf Gewalt und Drogen (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 137). Das Kennenlernen der Gruppenmitglieder untereinander sowie der Trainer und der Austausch über die eigene Biografie stellt eines der wesentlichen Zwischenziele dar (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 5). Es werden hierzu Übungen und Methoden eingesetzt, die darauf abzielen, einen regen Austausch zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern herzustellen. Die Teilnehmer sollen dazu motiviert werden, ihre Wertvorstellungen, ihre Haltung zu Gewalt sowie

die bisherigen Erfahrungen mit dem eigenen Gewaltverhalten zu kommunizieren (vgl. Amt für Bildung 2016: 2). Hauptziel ist es in dieser Phase, eine echte Motivation zur Verhaltensänderung hervorzurufen (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 5). Besonders hervorgehoben wird, dass diese „Vertrauens- und beziehungsbildende Phase“ eine Grundvoraussetzung für die nachfolgende effektive Arbeit innerhalb des Trainingsprogramms darstellt (vgl. Amt für Bildung 2016: 2).

2. Konfrontationsphase

Diese Phase beinhaltet in der Regel zehn Termine, an denen die Teilnehmer mit ihrem aggressiven Verhalten sowie ihren häufig angewandten Rechtfertigungsstrategien konfrontiert werden. Im Fokus dieser Phase stehen die sogenannten „Mr.-Cool“- beziehungsweise die „Lady-Cool“-Sitzungen. In diesen Sitzungen wird jeder Teilnehmer simulierten Stresssituationen ausgesetzt, die er im Laufe des Kurses zweimal erlebt (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 5). Die dabei angewandte Methode wurde von dem „Heißen Stuhl“ aus dem Anti-Aggressivitätstrainings abgeleitet, jedoch für das schulische Klientel stark abgeschwächt und verändert (siehe Anhang I). In den Mr.-und Lady-Cool-Sitzungen befasst sich der gesamte Kurs ausschließlich mit den Taten oder der Tat der im Zentrum stehenden Person. Die Teilnehmer setzen sich mit den Folgen der Gewalttaten für die Opfer auseinander, indem sie sich in die Opfer hineinversetzen. Auf diese Weise soll die Empathie erhöht werden. Bereits in dieser Phase erfolgt die Erarbeitung alternativer Verhaltensweisen. Gleichzeitig werden die Stärken des im Zentrum stehenden Jugendlichen hervorgehoben und in mögliche alternative Lösungsstrategien für die geschilderte Situation bzw. die geschilderten Situationen integriert. Die auf diese Weise fokussierte Stresssituation findet in einem geschützten Rahmen statt. Bereits vor Beginn des Trainings haben die Teilnehmer einen Vertrag unterschrieben, in dem sie sich dazu verpflichten, bestimmte Regeln einzuhalten, und in dem den Teilnehmern auch die Möglichkeit gewährt wird, jederzeit „Stopp“ zu sagen, um sich auf diese Weise aus Situationen zurückzuziehen (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 104 f.). Um die Sicherheit, Struktur und Verlässlichkeit weiter zu erhöhen, laufen sämtliche Sitzungen dieser Phase nach der gleichen Struktur

ab. So beginnt jede Sitzung vor den eigentlichen Mr.- und Lady-Cool-Phasen mit einem kurzen Wochenrückblick und endet jedes Mal mit einer Bewertung der jeweils aktuellen Stunde. In den Rückblicken werden die Geschehnisse der vergangenen Woche ausgetauscht, eventuelles Fehlverhalten angesprochen und Regelverletzungen thematisiert. Die Teilnehmer werden dabei unterstützt zu erkennen, dass sie sich falsch verhalten haben und die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen müssen. Es geht somit auch um eine Sensibilisierung und das Entstehen von Verantwortungs- und Schuldgefühlen nach falschen Taten. Darüber hinaus besprechen die Teilnehmer gemeinsam mit ihrem Trainer alternative Verhaltensweisen für die konkrete Situation (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 5).

3. Kompetenzphase

Die bereits in der Konfrontationsphase erlernten alternativen Verhaltensweisen werden in dieser Phase erprobt und stabilisiert. Zur Anwendung kommen vorwiegend Provokationstests und Rollenspiele (vgl. Amt für Bildung 2016: 3). Bei den Provokationstests handelt es sich um praktische Übungen, in denen die Teilnehmer lernen, sich gegen Beleidigungen und andere Angriffe zu immunisieren und ihnen mithilfe der neuen Handlungsoptionen gelassen entgegenzutreten (vgl. Kilb / Weidner 2013: 102).

4. Reflexionsphase

Die Reflexionsphase umfasst in der Regel zwei Termine. In dieser Phase sollen die Teilnehmer erkennen, dass Friedfertigkeit keine Schwäche, sondern vielmehr eine charakterliche Stärke darstellt und dass sie selbst die Verantwortung für ihr eigenes Handeln tragen (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 5). Weiterhin dient diese Phase dazu, die Ergebnisse des Trainings herauszustellen und zusammenzufassen. Die neu erlernten Fähigkeiten sollen weiter stabilisiert, verstärkt und positiv hervorgehoben werden. Auch der Nutzen für das Individuum wird betont und kritisch analysiert (vgl. Amt für Bildung 2016: 3).

5.1.2. Empirische Erkenntnisse

Seit 2012 findet eine Evaluierung der Cool in School Kurse mittels Längsschnittstudien statt. Sämtliche teilnehmenden Schulen werden in die Evaluation miteinbezogen und die Wirksamkeit anhand von Fragebögen überprüft. Zu diesem Zweck erhalten sowohl alle Teilnehmer als auch die Trainer jeweils vor Beginn und nach Beendigung des Kurses einen entsprechenden Fragebogen (vgl. Pfingsten-Wismar 2015: 6).
Die zuletzt veröffentlichte Evaluation stammt aus dem Jahr 2016. Dabei fanden die Datensätze der Kursteilnehmer, Trainer und Schulleiter der beteiligten Schulen der Schuljahre 2012/13, 2013/14, 2014/2015 und 2015/16 Berücksichtigung. Insgesamt wurden die Fragebögen von 399 Schülern, 172 Trainern sowie 76 Schulleitungen in die Wirksamkeitsüberprüfung miteinbezogen. Die in den Bögen gestellten Fragen sind nicht öffentlich zugänglich, zielen jedoch darauf ab, die folgenden zentralen Hypothesen von Cool in School zu validieren:

> „1. Cool in School® bewirkt eine Verhaltensentwicklung des Schülers, bezogen auf a. den Umgang mit anderen, b. die Fähigkeit, Opfer empathisch wahrzunehmen und in der Folge die Handlungen zu unterlassen, c. ein neues Handlungsrepertoire in Konflikt- und Stresssituationen zu entwickeln.
> 2. Cool in School® wird als lösungsorientierte Ressource wahrgenommen und von den Schulen zielgerichtet eingesetzt.
> 3. Schulen erweitern mit Cool in School® ihr Handlungsrepertoire, um mit gewaltauffälligen Schülern effektiver umzugehen“ (Amt für Bildung 2016: 4).

Dabei finden sowohl direkte Fragen zu den obigen Hypothesen als auch indirekte Fragen, aus denen Haltungen, Einschätzungen und Veränderungen abgeleitet werden können, Anwendung.

Grundsätzlich bewerten alle drei Gruppen (Schüler, Trainer, Schulleiter) das Training als positiv. So haben sich sowohl laut Aussage der Trainer als auch der Schulleitungen die Einstellung und Haltung der teilnehmenden Schüler gegenüber Gewalt sowie das soziale Verhalten gegenüber anderen deutlich verbessert. Dies gaben jeweils 80–100 % der Trainer und der Schulleitungen an

(vgl. Amt für Bildung 2016: 5 f.). Ein Vergleich der Antworten der Schüler vor und nach dem Training bestätigt diese Einschätzung. So gaben vor dem Training beispielsweise 75 % der Schüler an, sie fänden es nicht in Ordnung, wenn sich die Stärkeren mit Gewalt durchsetzen. Nach dem Training bestätigten bereits 93 % der Schüler diese Aussage (vgl. Amt für Bildung 2016:). Die Schüler empfanden das Training als allgemein bereichernd. Insgesamt meinten 82 %, dass sie neue Handlungsalternativen erlernt haben. Die Bindung der Teilnehmer zu den Eltern wurde in den Fragebögen ebenfalls abgefragt. Diese wurde von den Schülern sowohl vor als auch nach dem Training allgemein als hoch eingeschätzt. Nichtsdestotrotz äußerten 72 % der Teilnehmer nach dem Training, „dass es zu Hause besser laufe“ und bei 56 % der Teilnehmer zeigten sich durch die Teilnahme am Cool in School Training Veränderungen in den Familien (vgl. Amt für Bildung 2016: 8).
Seitens der Schulleitungen wurde die Maßnahme ebenfalls als positiv wahrgenommen. Dass diese Maßnahme eine Alternative zum Schulverweis devianter und gewaltbereiter Schüler darstellt, gaben 78 % an. Darüber hinaus bestätigten 89 % der Schulleiter, die Lehrkräfte seien dadurch besser in der Lage, mit Gewaltfällen bei auffälligen Schülern umzugehen. Dabei ist jedoch zu betonen, dass 100 % der Schulleitungen und 96 % der Trainer die Ansicht vertreten, das Training sollte durch weitere Maßnahmen an der Schule ergänzt werden (vgl. Amt für Bildung 2016: 9). Ebenfalls ist erwähnenswert, dass laut Einschätzung der Trainer lediglich 70 % der Kursteilnehmer der eigentlichen Zielgruppe entsprachen (vgl. Amt für Bildung 2016: 8).

Neben der Evaluation durch die Beratungsstelle Gewaltprävention wurde 2010 von der Universität Hamburg ebenfalls eine Bewertung von Cool in School durch Richter und Sturzenhecker durchgeführt. Im Rahmen dieser Evaluation kamen nicht nur Fragebögen, sondern auch Interviews sowie Schulaktenanalysen zum Einsatz. Richter und Sturzenhecker stellten dabei fest, dass eine Unklarheit über den Charakter von Cool in School existierte. Ursprünglich als erzieherische Interventionsmaßnahme konzipiert, wurde das Programm zunehmend als erzwungene Ordnungsmaßnahme oder als Präventionsinstrument für Schüler, die noch nicht durch konkrete Gewaltdelikte auffällig geworden sind, eingesetzt. Verschärft wurde der zuletzt genannte Punkt durch die

Tatsache, dass sich an vielen Schulen nicht genügend geeignete Teilnehmer fanden. Daraus resultierte häufig eine informelle Umdefinierung von noch nicht durch Gewalt auffällig gewordenen Schülern zu „Gewalttätern“ (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 16). Es nahmen somit zunehmend auch Jugendliche und Kinder an dieser Maßnahme teil, die nicht der ursprünglichen Zielgruppe dieser Maßnahme entsprachen. Diesen Umstand beurteilen Richter und Sturzenhecker als problematisch. Durch das „Labelling“ nicht delinquenter Kinder und Jugendlicher als Gewalttäter könnten Identifizierungsprozesse initiiert werden, die in ihrer weiteren Folge delinquentes Verhalten erst hervorrufen. Als nicht repräsentatives Beispiel verweisen die Autoren auf eine Befragung und Aktenerhebung von Teilnehmern eines Cool in School Kurses mit einem Abstand von einem Jahr. Der Kurs setzte sich aus sechs delinquenten (davon zwei schwer delinquenten) Schülern sowie zwei lediglich devianten Schülern zusammen. Während sich das Verhalten der zwei schwer gewalttätigen Teilnehmer signifikant verbesserte, war bezüglich der zwei am wenigsten auffälligen Schüler nach dem Kurs ein starker Anstieg des problematischen Verhaltens zu verzeichnen (Richter / Sturzenhecker 2010: 113).

Entgegen der strukturellen Kritik beobachteten Richter und Sturzenhecker in den Schülerbefragungen, dass die Mehrheit der Teilnehmer die Maßnahme als positiv bewerten und angaben, eine veränderte Einstellung zu Gewalt erworben zu haben. Zudem äußerten die Teilnehmer, ihr eigenes Handeln und ihr Verhältnis zu Gewalt seitdem stärker zu reflektieren (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 17). Ebenfalls positiv fiel auf, dass die Schüler sich nach einiger Zeit durch die Gruppenaktivitäten als Teilnehmer einer sozialen Gruppe und nicht als Teilnehmer einer erzwungenen Maßnahme fühlten (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 138). Von den 13 Schulleitungen der zum Zeitpunkt der Evaluation teilnehmenden Schulen bewerteten 12 Cool in School überwiegend positiv. Neun Schulleitungen gaben an, dass die schulinternen Coolness-Gruppen bei einigen Teilnehmenden eine vielversprechende Wirkung zeigten. Zwei Schulleitungen berichteten, sämtliche Kursteilnehmer hätten ihre Haltung zur Gewalt verändert (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 148 f.).

Die Aktenanalyse im Schuljahr nach den Cool in School Einheiten ergab eine schwache Indikation für die Wirksamkeit der Maßnahme bei Schülern, die der definierten Zielgruppe entsprachen. Aufgrund der kurzen Untersuchungszeit

und der kleinen Stichprobe ließen sich jedoch keine repräsentativen Aussagen über die langfristige Wirksamkeit der Maßnahme machen (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 149). Nach Richter und Sturzenhecker belastete die große Altersspanne insbesondere die jüngeren Teilnehmer. So fürchteten sich einige der jungen Schüler vor den älteren (vgl. Richter / Sturzenhecker 2010: 149).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Sowohl die internen Evaluationen durch die Beratungsstelle Gewaltprävention als auch die externe Evaluation durch die Universität Hamburg liefern Hinweise darauf, dass Cool in School bei zielgruppenentsprechendem Einsatz eine positive Wirkung auf die Teilnehmer hat.
Offen bleibt jedoch die Frage wie langfristig und nachhaltig diese Einflüsse auf die Teilnehmer sind. Zu diesem Zweck wären längere und kontrollierte Follow-up-Studien notwendig, die jedoch nach Aussage der Beratungsstelle Gewaltprävention aus pragmatischen Gründen bislang ausblieben (siehe Anhang I).

5.1.3. Analyse auf Grundlage des Kriterienrasters

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend in Abbildung 2 dargestellt. Hieran anschließend erfolgt eine detaillierte Bewertung für die einzelnen Kategorien.

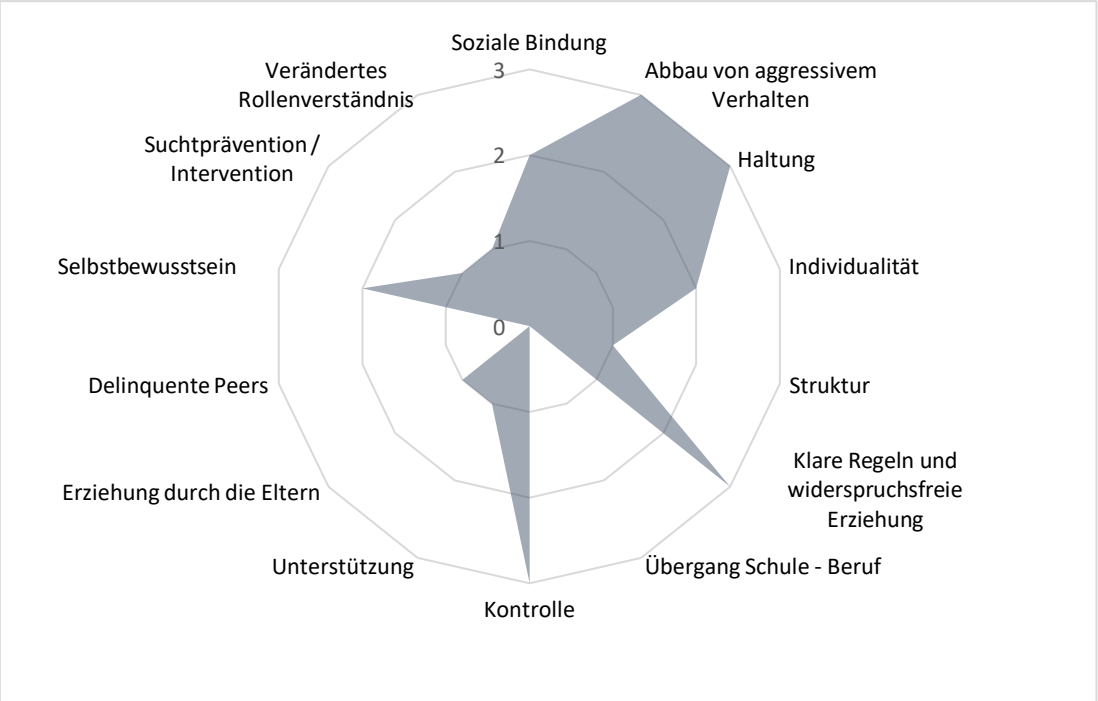

Abbildung 2: Netzdiagramm zur Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Faktoren in „Cool in School“. Quelle: Eigene Darstellung

Soziale Bindung

Cool in School setzt einen klaren Schwerpunkt in Bezug auf die Beziehungsarbeit und widmet dieser eine ganzen Phase des Programms. Die Beziehung zwischen Trainer und Schüler sowie zwischen den Schülern untereinander wird als Grundvoraussetzung für eine produktive und effektive Weiterarbeit in den anderen Phasen des Programms verstanden. Da Cool in School von mindestens einer schulinternen Lehrkraft oder einem schulinternen Sozialpädagogen durchgeführt wird, findet ebenfalls einer Stärkung der Beziehung zwischen dem Schüler und „der Schule“ statt. Der Trainer wird zudem nach Beendigung des Programms weiterhin an der Schule tätig sein, weshalb die Beziehung nach dessen Abschluss nicht vollständige beendet ist. Dies erhöht potenziell die Nachhaltigkeit der Maßnahme. In diesem Zusammenhang ebenfalls als positiv zu beurteilen ist die Tatsache, dass die überwiegende Mehrzahl der Kurse direkt an den Schulen der Teilnehmer stattfinden.

Gleichzeitig muss jedoch betont werden, dass das Programm lediglich für 6–9 Monate läuft und die intensive Beziehung zu den Trainern somit nach dieser Zeit weitestgehend endet. Deshalb wird der Faktor „Beziehung“ lediglich mit

zwei und nicht mit drei Punkten beurteilt. Zur Intensivierung der Beziehungsarbeit ließe sich beispielsweise Folgendes etablieren: Die Schüler führen für weitere ein bis zwei Jahre nach dem Programm in regelmäßigen Abschnitten Einzelgespräche mit dem Trainer oder werden von diesem innerhalb der Gruppe oder einzeln in schulische Aktivitäten eingebunden. Die Intensität sollte sich dabei an den individuellen Bedarfen des jeweiligen Schülers orientieren.

Kontrolle

Insbesondere in jungen Jahren ist Kontrolle in Form einer intensiven Beaufsichtigung von besonderer Bedeutung. Dies fördert Cool in School in einem hohen Maße. So stehen die Trainer des Programms in engem Kontakt zu den Eltern sowie den Fach- und Klassenlehrern der jeweiligen Schüler. Sämtliche positive wie negative Vorkommnisse und Veränderungen werden den Trainern umgehend mitgeteilt, sodass Erfolge und weitere Gewalttaten in den wöchentlichen Sitzungen thematisiert werden können. Die Kommunikation zwischen den Trainern und den Eltern der Teilnehmer ermöglicht eine Kontrolle über die Schule hinaus. Auf diesem Wege gewährleistet das Programm durch seine intensive Vernetzung mit sämtlichen schulinternen sowie für das Kind relevanten Institutionen eine engmaschige Beaufsichtigung. Entsprechend erhält das Projekt in der Kategorie Beaufsichtigung die Bewertung drei.

Delinquente Peers

Nach den hier präsentierten entwicklungskriminologischen Ergebnissen wäre eine Einzelmaßnahme oder aber eine gemeinsame Maßnahme für nichtdelinquente und stabile Gleichaltrige förderlicher für die Entwicklung gewaltauffälliger Jugendlicher. Das Zusammenführen von sechs bis acht hochauffälligen Schülern sowie die Förderung der Beziehung untereinander birgt die Gefahr, die Problematik mittel- bis langfristig weiter zu verschärfen. Die Evaluation der Uni Hamburg bestätigt, dass die Furcht vor einer negativen Beeinflussung insbesondere jener Schüler, die die Maßnahme zu präventiven Zwecken absolvieren, nicht unbegründet ist. Obwohl dies auf Grundlage der Evaluation nicht

belegt werden kann, muss aus entwicklungskriminologischer Sicht argumentiert werden, dass eine Förderung der Beziehung zwischen problematischen Schülern negative Auswirkungen auf das langfristige Legalverhalten haben kann. Dies gilt insbesondere, wenn sich in der Teilnehmerschaft große Unterschiede bezüglich des Verhaltens sowie des Alters manifestieren. Die Gefahr einer negativen Beeinflussung ist hier bedenklich und nicht zu vernachlässigen. Pfingsten-Wismer selbst sagte in seinem Interview, dass die Trainer in der Ausbildung dafür sensibilisiert werden, die Gruppen harmonisch zusammenzusetzen und somit darauf zu achten, hochdelinquente Schüler nicht mit jüngeren Schülern, die sich lediglich deviant verhalten, zusammenzuführen. Das Bewusstsein hinsichtlich dieser Problematik ist somit gegeben. Welchen Umfang diese Sensibilisierung der Trainer aufweist und wie gut dieser Aspekt in der Praxis berücksichtigt wird, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Die meisten Schulen führen laut Pfingsten-Wismer nur eine Cool in School Gruppe pro Schuljahr durch. Eine Aufspaltung der Schüler in eine präventive und eine Interventionsgruppe kann auf dieser Grundlage nicht erfolgen, sofern diese nicht in einem abwechselnden Turnus angeboten werden.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass das Problembewusstsein vorhanden ist, jedoch keine standardisierten Richtlinien und Wegweiser für die Zusammensetzung der Gruppen sowie die Vermeidung besonders ungünstiger Konstellationen existieren. An dieser Stelle weist das Programm Verbesserungspotenzial auf. Beabsichtigen Schulen dieses Programm auch als präventive Maßnahme zu nutzen, sollten zum einen inhaltliche Anpassungen erfolgen und zum anderen klare Zielgruppen für beide Formen definiert werden, um negative Wirkungen zu vermeiden.

Das Programm bewirkt darüber hinaus keine Herauslösung der Teilnehmer aus delinquenten Gruppen oder einem delinquenzfördernden Umfeld.

Da das Programm somit die Distanzierung von delinquenten Gleichaltrigen nicht fördert, sondern sogar bündelt, wird das Projekt in dieser Kategorie mit null bewertet.

Abschließend soll angemerkt werden, dass eine Gruppenzusammensetzung aus sich bereits kennenden und hinsichtlich ihres Verhaltens vergleichbaren Schülern auch eine positive Wirkung entfalten kann, da auf diesem Wege zeitgleich am Verhalten der gesamten Peer-Group gearbeitet wird. Dies verringert

die Wahrscheinlichkeit, dass einzelne, weniger selbstbewusste oder willensschwache Schüler, die sich eigentlich ändern wollen, von ihrer Peer-Group wieder in delinquente Situationen verwickelt werden. Dieser Fall ist jedoch spekulativ und würde ebenfalls nur bei einer gut durchdachten Gruppenzusammensetzung eintreten.

Erziehung durch die Eltern

Cool in School sieht eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern vor. Eine Unterstützung bei der Erziehung der Kinder oder konkrete Maßnahmen zur Erhöhung der Bindung zu den Eltern erfolgen jedoch nicht. Gleichsam ist aber anzunehmen, dass der intensive Austausch mit den Trainern eine Auseinandersetzung der Eltern mit dem Verhalten des Kindes fördert. Das Programm wirkt sich daher geringfügig auf die Erziehung der Teilnehmer durch die Eltern aus und wird daher in diesem Punkt mit eins bewertet.

Haltung

Die Trainer zeigen bereits in Phase 1 ihre klare Haltung, indem sie den Verzicht auf Gewalt und Suchtmittel als Kursregeln formulieren. Ebenfalls wird in dieser Phase die Einstellung der Teilnehmer gegenüber gewalttätigem Verhalten abgefragt, um daran in den folgenden Phasen zu arbeiten. Ab Phase 2 erfolgt die Konfrontation der Jugendlichen mit ihren Gewalttaten und deren Folgen für die Opfer. Ziel ist es, ein „schlechtes Gewissen“ und ein Verantwortungsgefühl für das eigene Handeln zu entwickeln. Gleichsam wird nach gewaltlosen alternativen Verhaltensweisen gesucht. All dem liegt eine deutliche gewaltablehnende Haltung zugrunde, die nicht nur implizit, sondern explizit in jeder Sitzung in Form der kritischen Auseinandersetzung mit gewalttätigem Verhalten präsentiert wird. Die Haltung der Trainer zeigt sich somit in allen Phasen von Cool in School. Die Kategorie „Haltung“ wird in Cool in School somit vollumfänglich berücksichtigt und mit 3 bewertet.

Suchtprävention/-intervention

Cool in School ignoriert das Thema „Sucht“ nicht, setzt jedoch auch keinen Schwerpunkt hinsichtlich Suchtprävention. In Phase 1 des Programms wird der Verzicht auf Drogen als Kursregel formuliert. Eine weitere Thematisierung

der Sucht kann ggf. in den individuellen Lady- oder Mr.-Cool-Sitzungen stattfinden, wenn sich herauskristallisiert, dass die Teilnehmer vor allem unter Einfluss gewisser Substanzen Gewalttaten begehen. Die Behandlung dieses Themas erfolgt somit nur nach individuellem Bedarf. Aus diesem Grunde ist dieser Faktor mit 1 zu beurteilen.

Übergang von Schule in den Beruf

Ein verändertes Sozialverhalten erhöht die Chance auf einen harmonischen und gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf. Eine explizite Förderung des Übergangs in eine Ausbildung oder Hilfe bei der Praktikumsplatzsuche als Weichenstellung für einen erfolgreichen Einstieg in einen als sinnvoll erachteten Beruf ist im Programm Cool in School jedoch nicht vorgesehen. Der Übergang von der Schule in die Ausbildung wird somit nicht aufgegriffen und dieser Punkt entsprechend mit 0 bewertet.

Abbau von aggressivem Verhalten

Der Abbau aggressiven Verhaltens steht bei Cool in School als primäres Ziel im Zentrum. Mit konfrontativen Methoden, wie den „Mr.-Cool“- bzw. „Lady-Cool“-Sitzungen sowie mithilfe von Rollenspielen und Gesprächen wird das aggressive und gewalttätige Verhalten der Teilnehmer reflektiert. Weiter wird nach alternativen Verhaltensweisen gesucht, um das Handlungsrepertoire der Teilnehmer zu vergrößern. Gleichzeitig finden in Phase 3 Tests statt, die die Teilnehmer gegenüber zukünftigen Beleidigungen und Provokationen desensibilisieren und einer aggressiven Reaktion vorbeugen sollen. Aufgrund der herausragenden Stellung, die dieser Faktor im Programm einnimmt, wird er mit 3 bewertet.

Unterstützung

Die Beurteilung der „Unterstützung“ fällt in Bezug auf Cool in School besonders schwer. Eine monetäre Unterstützung in Form einer Finanzierung weiterer, sich anschließender Maßnahmen oder die Bereitstellung notwendiger Mittel erfolgen nicht. Durch die besonders in Phase 1 erarbeitete Beziehung unterstützt der Trainer den Teilnehmer im Rahmen des Kurses bei der Verhaltensänderung. In den Kursen und auch in den Lady- und Mr.-Cool-Sitzungen

richten die Trainer ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf die Stärken der Teilnehmer. Ob eine weitere Unterstützung außerhalb und nach den Kursen erfolgt, hängt jedoch von den einzelnen Trainern ab und ist somit nur individuell zu betrachten.
Da zwar eine kursinterne Unterstützung erfolgt, eine externe Unterstützung im Konzept des Programms aber nicht vorgesehen ist, fällt dieser Aspekt unter „in Ansätzen berücksichtigt".

Individualität

In einem gewissen Rahmen bietet Cool in School Raum für individuelle Anpassungen. So gestalten sich die Mr.- und Lady-Cool-Sitzungen bereits per se inhaltlich individuell, indem sie auf den Erlebnissen und Taten der Jugendlichen aufbauen. Da im Programm die Reduktion von Aggressionen als klares Ziel formuliert ist und hierzu verschiedene Phasen vorgesehen sind, kann die Berücksichtigung der individuellen Eignung jedoch nur mittels einer genau definierten Zielgruppe erfolgen. Wie bereits erläutert, existiert diesbezüglich ein Problembewusstsein und hieraus resultierend eine Sensibilisierung der Trainer in der Trainerausbildung. Klare Vorgaben und Richtlinien zur Erleichterung der Entscheidung, ob ein Kind sich für den Kurs eignet oder nicht, sind an dieser Stelle unbedingt notwendig. Nur so lässt sich gewährleisten, dass Jugendliche mit entsprechenden Hintergründen und im jeweils passenden Moment an der Maßnahme teilnehmen. Besteht die Absicht, das Projekt auch als Präventionsprojekt einzusetzen, sollten die infrage kommenden Schüler ebenfalls mittels konkreter Vorgaben ausgewählt und der Kurs zielgruppenspezifisch angepasst werden. Der „Diagnosebogen" sowie die Sensibilisierung der Trainer innerhalb der Ausbildung für die spätere Gruppenzusammensetzung und die Auswahl der Teilnehmer sind als positiv zu bewerten. In der Praxis findet der Diagnosebogen jedoch selten Verwendung. Das Projekt wird zunehmend ausgeweitet. Um möglichst passende Teilnehmer zu finden, wäre die Erarbeitung systematischer Auswahlkriterien vorteilhaft. Durch ein solches Vorgehen ließen sich individuellere Sitzungen gestalten, um sich auf die jeweilige Zielgruppe zu konzentrieren. Der Aspekt „Individualität" wird somit überwiegend, jedoch nicht vollumfänglich berücksichtigt.

Strukturierter Alltag

In den Cool in School Kursen selbst ist eine klare Struktur zu erkennen. So beginnen die Sitzungen in Phase 2 beispielsweise stets mit einem Wochenrückblick und enden jedes Mal mit einer Reflexion der aktuellen Sitzung. Die Teilnehmer werden bereits in Phase 1 über das weitere Vorgehen informiert und wissen somit, was sie erwartet. Cool in School thematisiert demnach die Förderung eines „strukturierten Alltags“ innerhalb des Programms. Da die Cool in School Sitzungen jedoch nur einmal in der Woche für zwei Stunden stattfinden, ist der von ihnen ausgehende strukturierende Effekt vermutlich gering. Eine kursexterne Alltagsstrukturierung wird im Rahmen des Programms nicht angestrebt. Aufgrund der geringen Reichweite dieses Faktors wird Cool in School in dieser Kategorie mit 1 bewertet.

Selbstbewusstsein

Im Interview betonte Pfingsten-Wismer, dass in den Mr.-Cool- und Lady-Cool-Sitzungen die Taten auf eine wertschätzende Art hinterfragt und reflektiert werden (siehe Anhang I). Der Fokus wird in der Arbeit mit den Teilnehmern immer wieder auf deren Stärken und Talente gelenkt. Bei der Reflexion gewalttätiger Vorfälle werden gemeinsam mit der gesamten Gruppe alternative Handlungsweisen entwickelt, die den Stärken der Schüler entsprechen, und Erfolge werden anerkennend gewürdigt. Die Stärkung des Selbstbewusstseins erfolgt jedoch nur im Rahmen der im Programm vorgesehenen gewaltreduzierenden Maßnahmen. Eine darüberhinausgehende Selbstbewusstseinsstärkung findet in der alltäglichen Arbeit zwar Berücksichtigung, ist jedoch kein explizites, selbstständiges Ziel, das mit eigenen adäquaten Maßnahmen verfolgt wird. Deshalb wird dieser Faktor mit 2 beurteilt.

Klare Regeln und widerspruchsfreie Erziehung

In Phase 1 werden klare Regeln aufgestellt, die es zu befolgen gilt. Die verschiedenen Phasen von Cool in School bauen widerspruchsfrei aufeinander auf und das gesamte Konzept erweist sich als schlüssig. Die Haltung der Trainer zeichnet sich konstant durch eine Ablehnung von Gewalt sowie konfrontatives, aber wertschätzendes Verhalten aus. Es muss jedoch betont werden,

dass die Widerspruchsfreiheit im Training jeweils mit dem individuellen Verhalten der Trainer steht und fällt. Die hier vorgenommene Beurteilung basiert jedoch auf der konzeptionellen Planung des Interventionsprogramms, die hinsichtlich dieses Faktors als vollumfänglich einzustufen ist.

Verändertes Rollenverständnis/Verantwortungsgefühl

Das Konzept von Cool in School sieht vor, das Verantwortungsgefühl der Teilnehmer zu wecken. Sie reflektieren im Kurs die Konsequenzen ihres Handelns. Dies soll die Opferempathie erhöhen und zu einem durchdachteren Handeln führen. Ein verändertes Rollenverständnis wird hingegen nicht gefördert. Somit findet diese Kategorie nur in Ansätzen Berücksichtigung.

Zusammenfassend schneidet das Programm Cool in School in Bezug auf die entwicklungskriminologischen Positivfaktoren gut bis sehr gut ab. Wie bereits eingangs erläutert, muss ein Programm, sollte dies überhaupt möglich sein, nicht sämtliche der vierzehn genannten Kategorien in vollem Umfang thematisieren, um als „gutes“ Programm bewertet werden zu können.
In allen drei vorgestellten entwicklungskriminologischen Studien wurde die Vorrangstellung einer positiven sozialen Bindung für eine Verhaltensänderung identifiziert. Sampson und Laub sowie Stelly und Thomas arbeiteten darüber hinaus die Bedeutung der „Kontrolle“ heraus. Diese beiden essenziellen Faktoren werden im Programm Cool in School überwiegend bzw. in vollem Umfang berücksichtigt. Besonders positiv ist darüber hinaus hervorzuheben, dass die Trainer in allen Phasen des gut strukturierten Projekts eine klare und gewaltablehnende Haltung zeigen und fördern. Ein deutlicher Verbesserungsbedarf besteht hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung. Dass besonders gewaltauffällige Schüler im Zuge eines Projektes zusammengeführt werden, ist aus entwicklungskriminologischer Perspektive zu kritisieren. Da das Projekt von der Gruppendynamik lebt und im Hinblick auf die genannten zentralen Aspekte als gut bis sehr gut zu bewerten ist, sollte zumindest eine standardisierte Zielgruppendefinition erfolgen. Dies gilt gerade in Anbetracht der Tatsache, dass Cool in School häufig auch für präventive Zwecke zum Einsatz kommt. Hierzu wären jedoch eine Anpassung des Projekts sowie eine klar von der Interventionsgruppe getrennte Zielgruppendefinition notwendig.

5.1.4. Bewertung

Den positiven Ergebnissen der Fragebogenevaluation ist zu entnehmen, dass das Projekt vonseiten der Schüler, Trainer sowie der Schulleitung gut angenommen wird. Ob es tatsächlich nachhaltig wirksam ist, lässt sich nicht allein durch die Fragebogenevaluation zu Beginn und in den letzten Stunden eines Kurses ermitteln. Eine große Schwachstelle besteht somit in der fehlenden Langzeitevaluation. Projekte, die so großflächig an den Hamburger Schulen durchgeführt und von der Beratungsstelle für Gewaltprävention empfohlen werden, benötigen dringend eine Wirksamkeitsüberprüfung. Eine solche zu veranlassen, liegt im Verantwortungsbereich der Beratungsstelle für Gewaltprävention.
Aus entwicklungskriminologischer Perspektive kann das Projekt als gut bis sehr gut bewertet werden. Besonders positiv fällt die Berücksichtigung der Kategorien „soziale Bindung“ und „Kontrolle“ auf, da diesen beiden Aspekten gemäß der hier präsentierten Ergebnisse der Lebenslaufforschung eine besondere Bedeutung für das Legalverhalten der untersuchten Personen zukommt. Die Zielgruppendefinition sowie die Dauer der engen Betreuung der Schüler bedürfen jedoch einer Anpassung.

5.2. Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training

Das Programm „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ wurde von Stephanie Wirth entwickelt und erstmalig 2006 in Hamburg durchgeführt. Ein Jahr später erfolgte die Aufnahme einer Kooperation mit dem Jugendhilfeträger „Nordlicht e.V.“ und 2008 die Kooperation mit der Hamburger Beratungsstelle Gewaltprävention im Rahmen des Hamburger Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ (vgl. Wirth 2017).

Das Programm richtet sich an bereits durch Gewalttaten auffällig gewordene Jugendliche im Alter zwischen 12 und 18 Jahren. Der Kurs kann jedoch auch als präventive Maßnahme für Jugendliche eingesetzt werden, die selbst zwar noch nicht durch gewalttätiges Verhalten in Erscheinung getreten sind, ihre

Freizeit jedoch mit gewaltbereiten Peers verbringen (vgl. Wirth 2017). Die geschlechtergetrennt organisierten Kurse finden vorwiegend an berufsbildenden Schulen statt (siehe Anhang I). Die Varianten „Koole Kerle“ und „Lässige Ladies“ sind thematisch identisch und lediglich die Ausgestaltung an die Geschlechter angepasst (vgl. Polizei Hamburg 2017: 53). Das „Salam-Training“ zielt auf delinquente Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren ab, die nicht in Deutschland aufgewachsen sind und bereits in ihrem jungen Alter Fluchterfahrungen machten.

Unabhängig von der jeweiligen Variante besteht das Training aus fünf Workshops von je zwei Stunden pro Woche, alternativ sind Kompaktkurse möglich. Es sollten nach Möglichkeit ca. sechs Schüler an den Kursen teilnehmen.

Die Kompaktkurse basieren auf dem „autoritativen Erziehungsstil“ und arbeiten konfrontativ (vgl. Wirth 2017). Ziel ist es, den Jugendlichen alternative Verhaltensweisen nahezubringen, damit sie in schwierigen Situationen nicht mehr aggressiv, sondern gelassen reagieren. Um dies zu erreichen, sollen die Schüler anhand von einzelnen Modulen erkennen, dass es zu ihren gewalttätigen Lösungsstrategien alternative Verhaltensweisen gibt. Darüber hinaus sollen sie sich über die Nachteile ihres bisherigen gewalttätigen Verhaltens bewusstwerden. Ein weiterer Aspekt der bewegungsorientierten Module ist es, die Körpersprache anderer zu verstehen, die Wirkung der eigenen Körpersprache zu kennen und die Rolle der Körpersprache insgesamt zu reflektieren. Im Salam-Training kommt zusätzlich ein Dolmetscher zum Einsatz, um die sprachlichen Schwierigkeiten zu überbrücken (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung o. J.-a). Neben dem Abbau von aggressivem Verhalten ist es das Ziel des Salam-Trainings, die erfolgreiche Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft zu erleichtern (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung o. J.-a).

Mit dem Programm soll den Schulen ein kurzfristig einsetzbares und niederschwelliges Gewaltinterventionsprogramm an die Hand gegeben werden, das durch seine kurze Durchführungsdauer die Wahrscheinlichkeit eines Kursabbruchs verringert. Eine Bewerbung für das Programm ist Schulen jährlich bei der Beratungsstelle Gewaltprävention möglich. Die Finanzierung erfolgt hierbei über ein dem Hamburger „Handlungskonzept gegen Jugendgewalt“ zuge-

wiesenes Budget. Den Schulen steht es aber frei, die Fortbildungen der Lehrkräfte selbst zu finanzieren oder dafür Mittel beim ASD zu beantragen (vgl. Wirth 2017). Zur Steigerung der nachhaltigen Wirksamkeit der Maßnahme wird das Programm in der Regel an der Schule selbst durchgeführt und in den regulären Stundenplan integriert. Die Lehrkräfte der durchführenden Schulen begleiten den Kurs, leiten ihn jedoch nicht. Abgehalten wird der Kurs von Trainern des Instituts „HIBECO“, einer Unterorganisation des Jugendhilfeträgers „Nordlicht e.V.“ (siehe Anhang I). Die durchführenden Schulen müssen zwei ihrer Fachkräfte (Sozialpädagogen oder Lehrer) zu einer eintägigen Fortbildung anmelden. Dort werden das Gesamtkonzept des Trainings sowie die Inhalte der Module vorgestellt und Möglichkeiten der Einbindung des Trainings in die Schulen diskutiert. Die projektbegleitenden Lehrkräfte oder Sozialpädagogen erklären sich mit der Aufnahme des Programms an ihrer Schule zu einem abschließenden Auswertungsgespräch über die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bereit. Gleichsam verpflichten sich die jeweiligen Schulen vor der Aufnahme des Programms zu einer anschließenden Evaluation. Weiter haben die projektbegleitenden Lehrkräfte und Sozialpädagogen die Möglichkeit, in den ersten zwei Jahren nach der Fortbildung einen sechsstündigen Lehrgang zum Thema „Konfrontative Gesprächsführung“ zu besuchen. Darüber hinaus unterstützen die Beratungsstelle Gewaltprävention und der den Kurs durchführende Jugendhilfeträger „Nordlicht e.V.“ die Lehrkräfte bezüglich komplizierter Einzelfälle.

5.2.1. Inhalte und Ablauf

Im Folgenden werden die fünf Module von „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ vorgestellt. Generell charakterisiert ein Wechsel von Theorie und Praxis die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse. Den Schwerpunkt der praktischen Anteile bilden hierbei Kampfsporteinheiten.

Modul 1: Das Einführungsmodul dient zunächst dem gegenseitigen Kennenlernen. Die Teilnehmer erhalten eine Übersicht über die folgenden vier Wochen und erarbeiten gemeinsam Regeln für eine harmonische Kursdurchführung. Bereits in dieser frühen Phase beschäftigen sich die Teilnehmer mit dem

Thema „Selbstbewusstsein“. Hierbei wird der Zusammenhang zwischen dem eigenen Selbstbewusstsein und den Reaktionen auf Provokationen erarbeitet. Ein weiteres Thema dieser ersten Einheit sind der „Gangsta Rap“ sowie der „Eastcoast-vs.-Westcoast-Konflikt“ (Wirth 2017).

Die Module 2–5 beginnen stets mit einer „Wie-geht’s?-Runde und einer praktischen Rhythmusübung.

Modul 2: In Modul 2 befassen sich die Teilnehmer mit der Wirkung sowie den Chancen und Gefahren der Körpersprache. Sie analysieren ihre eigene Körpersprache und lernen die Körpersprache anderer Menschen besser zu deuten. Sie erfahren, wie sie mithilfe ihrer Körpersprache Ziele erreichen und Konflikte vermeiden. Exemplarisch analysiert der Kurs die Körpersprache aus der Hip-Hop-Szene.

Modul 3: In diesem Modul wird körperliches Training mit tiefenpsychologischen Elementen verknüpft. Hier steht die Selbstreflexion der eigenen Gewaltstruktur im Fokus. Die Teilnehmer sollen sich durch die Analyse eigener Gewalterlebnisse darüber bewusstwerden, welche Ursachen ihren Aggressionen zugrunde liegen und weshalb sie konfliktbehaftete Situationen bislang mit Gewalt lösten. Anschließend erfolgt ein Kickbox-Training. In dieser Einheit sollen die Jugendlichen an ihre individuellen Grenzen gehen und so Aggressionen abbauen. Die Teilnehmer sollen bewusst wahrnehmen, dass sie Grenzen einhalten müssen und selbst körperliche Grenzen haben. Geleitet werden diese Einheiten von Kampfsporttrainern, die für das Modul 3 in die jeweilige Schule kommen. Laut Pfingsten-Wismer arbeitet HIBECO seit vielen Jahren mit denselben Trainern zusammen. Neue Trainer werden sorgsam ausgewählt und langsam an die Tätigkeit herangeführt, um eine möglichst positive Wirkung bei den Schülern zu erzeugen (siehe Anhang I). Aufgrund des körperlichen Erscheinungsbildes sowie ihrer Kampffähigkeiten werden die Trainer laut Wirth als „Respektpersonen“ anerkannt und erhöhen die Bereitschaft der Teilnehmer zur Verinnerlichung der Kursinhalte (vgl. Wirth 2017).

Modul 4: Im Zentrum dieses Moduls steht das Erlernen alternativer Verhaltensweisen mittels Rollenspielen. Hierzu nutzen die Trainer die in Modul 3 analysierten Situationen und spielen diese mit den Schülern nach. Alternative, „lässige“ Reaktionen auf provozierende Situationen werden spielerisch eingeübt.

Die Erweiterung des Verhaltensrepertoires soll es den Schülern ermöglichen, in zukünftigen Situationen anders als bislang zu reagieren. Kombiniert werden die Rollenspiele mit einer körperlichen Kampfsporteinheit. Dabei erlernen die Teilnehmer einige Techniken der Kampfkunst „Thaikido". „Beim Thaikido nutzt man die Energie des Angreifers, um ihn außer Gefecht zu setzen – wer zuschlägt verliert!" (HIBECO o. J.). Der Vergleich der in Modul 3 und 4 erlebten Sportarten soll den Schülern sowohl körperlich als auch geistig den Unterschied zwischen aggressivem Verhalten (hierfür steht das Kickboxen) und einem „lässigen" Verhalten (hierfür steht das Thaikido) verdeutlichen (vgl. Wirth 2017).

Modul 5: Dieses Modul umfasst die Fortsetzung der Rollenspiele, vertiefende Übungseinheiten sowie eine Wiederholung der erlernten Inhalte aus den vorherigen Modulen. Am Ende der Doppelstunde erfolgen ein wechselseitiges Feedback, die Überreichung eines Zertifikats sowie die Verabschiedung (vgl. Wirth 2017).

5.2.2. Empirische Erkenntnisse

Bislang wurde das Projekt nicht wissenschaftlich evaluiert. Im Jahr 2011 entwickelte ein Student für seine Abschlussarbeit einen Fragebogen zur Evaluation des Programms, der seit 2012 im Anschluss an jeden Kurs von den teilnehmenden Schulen ausgefüllt wird. Die aktuell vorliegenden ausgefüllten Fragebögen von 150 Kursen werden derzeit von einer Studentin im Rahmen ihrer Abschlussarbeit ausgewertet; Ergebnisse liegen noch nicht vor. Pfingsten-Wismer weist bereits vorab darauf hin, dass das Projekt aufgrund seines geringen zeitlichen Umfangs kein nachhaltiges Arbeiten am Verhalten der Teilnehmer ermöglicht (siehe Anhang I).

5.2.3. Analyse auf Grundlage des Kriterienrasters

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend in Abbildung 3 dargestellt. Hieran anschließend erfolgt eine detaillierte Bewertung für die einzelnen Kategorien.

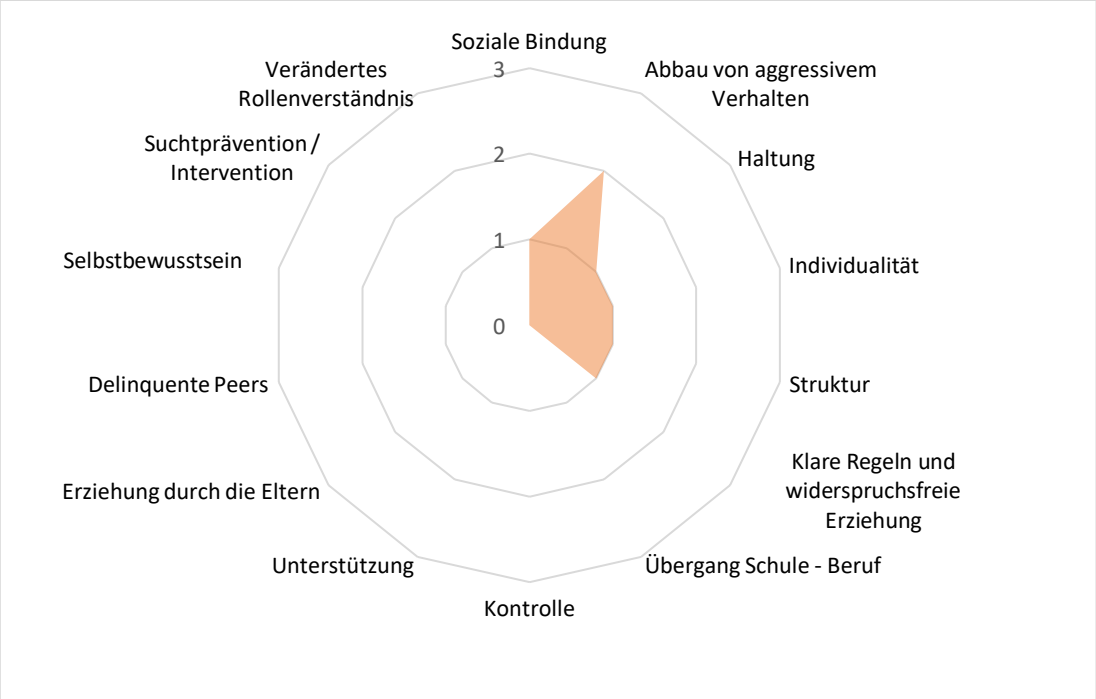

Abbildung 3: Netzdiagramm zur Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Faktoren in „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“. Quelle: Eigene Darstellung

Soziale Bindung

Modul 1 umfasst eine Doppelstunde und widmet sich in einem ersten Teil unter anderem dem gegenseitigen Kennenlernen. Durchgeführt wird der Kurs von schulexternen Personen. Eine schulische Lehrkraft begleitet den Kurs lediglich, die Durchführung übernehmen die Mitarbeiter der Organisation HIBECO sowie die eingeladenen Kampfsportler. In Anbetracht der kurzen Kurslaufzeit sowie der Leitung des Kurses durch schulexternes und teilweise wechselndes Personal ist ein nachhaltiger Aufbau einer sozialen Bindung nicht erreichbar. Denkbar ist, dass der Beziehungsaufbau vonseiten der Teilnehmer aufgrund der zeitnahen und absehbaren Trennung auch nicht erwünscht ist. Es ist somit zwar der Versuch erkennbar, eine vorübergehende Beziehung herzustellen,

um eine Grundlage für die weiteren Module zu schaffen, dies ist jedoch aufgrund der Personenkonstellationen sowie der Kürze der Zeit nicht möglich. Der Aspekt der sozialen Bindung wird somit nur in Ansätzen aufgegriffen und daher mit 1 bewertet.

Kontrolle

Trotz der (auf räumlicher Ebene) schulischen Verankerung ist im Konzept des Kurses keine intensive Einbindung der Eltern, weiterer Lehrer oder anderer Institutionen vorgesehen. Eine Weitergabe relevanter Informationen erfolgt in der Regel somit nicht. Aktuelle Fälle und Ereignisse werden im Kurs nur auf freiwilliger Basis im Rahmen der „Wie-geht's"-Runde thematisiert. Es erfolgt jedoch weder eine verstärkte Beaufsichtigung der Teilnehmer noch eine informelle soziale Kontrolle, da die hierzu notwendige soziale Bindung nicht vorhanden ist. Somit wird dieser Aspekt nicht berücksichtigt und entsprechend mit 0 bewertet.

Delinquente Peers

Im Rahmen des Programms „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training" werden ca. sechs Jugendliche im Alter von 12–18 Jahren zusammengeführt. Wie bereits in der Beurteilung von Cool in School erläutert, ist das Aufeinandertreffen von gewaltauffälligen Kindern und Jugendlichen aus entwicklungskriminologischer Sicht als problematisch anzusehen. Da die Zielgruppendefinition für das Projekt „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training" offen formuliert wurde, kann das Training sowohl zur Intervention als auch zur Prävention für Kinder und Jugendliche mit gewaltauffälligen Freunden angeboten werden. Darüber hinaus ist die Altersspanne der Teilnehmer weit gefasst. Die kursbegleitenden Lehrkräfte erhalten lediglich eine kurze, eintägige Fortbildung, sodass keine ausreichende Sensibilisierung für die Risiken der Gruppenzusammensetzung möglich ist. Dies erschwert eine Erfolg versprechende und gelingende Gruppenzusammensetzung erheblich. Es kann somit vorkommen, dass ein bislang nicht besonders auffälliges Kind – wegen eines devianten Freundeskreises – gemeinsam mit einem gewaltauf-

fälligen 18-Jährigen den Kurs absolviert. Eine Distanzierung zu delinquenzfördernden Personen oder einer entsprechenden Umgebung findet somit nicht statt. Das Projekt berücksichtigt den hier beschriebenen Aspekt daher nicht und wird in dieser Hinsicht folglich mit 0 bewertet.

Erziehung durch die Eltern

Dieser Aspekt ist im Programm nicht vorgesehen. Die Anmeldung zu „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ erfordert zudem kein Einverständnis der Eltern. Dieser Punkt wird somit nicht im Projekt behandelt.

Haltung

Im ersten Teil der Doppelstunde des dritten Moduls soll das eigene Gewaltverhalten reflektiert werden. Im direkten Anschluss folgt eine Kickbox-Einheit mit einem Trainer, der bereits durch sein optisches Erscheinungsbild als „Respektperson“ angesehen wird. Zunächst analysieren die Jugendlichen ihre eigenen Handlungen und identifizieren die diesen zugrunde liegenden Ursachen. Diese kurze Reflexion ändert die Haltung der Jugendlichen gegenüber Gewalt jedoch voraussichtlich nicht nachhaltig. Darüber hinaus ist fragwürdig, ob eine Box-Einheit direkt nach der Reflexion über das eigene Verhalten eine gewaltablehnende Haltung fördert. Es ist ebenso denkbar, dass die Jugendlichen aufgrund der Bewunderung für den Kickbox-Trainer und das intensive Trainingserlebnis den körperbetonten Kontext als positiv erleben. Dieser Aspekt müsste im Rahmen einer Wirksamkeitsuntersuchung näher erforscht werden. Da jedoch der Versuch erkennbar ist, die Haltung der Jugendlichen mithilfe von Personen zu verändern, die sie von vornherein respektieren und die sich gegen die Nutzung von Gewalt außerhalb des Sports aussprechen, wird dieser Aspekt mit 1 bewertet.

Suchtprävention/-intervention

Das Thema Suchtprävention und -intervention wird nicht angesprochen. Möglich wäre lediglich eine kurze Thematisierung im Rahmen von Modul 3, sofern einer der Jugendlichen bei der Selbstreflexion erkennt, dass er die meisten Gewaltdelikte unter dem Einfluss von Drogen begeht. Doch auch in diesem

Falle bietet der enge zeitliche Rahmen der einzelnen Einheiten nicht die Möglichkeit einer sorgfältigen Behandlung der Thematik. Es liegt somit keine konzeptuelle Berücksichtigung dieses Aspekts vor.

Übergang von der Schule in den Beruf

Die spätere Berufswelt findet in dem Kurs keine Erwähnung. Darüber hinaus werden die Teilnehmer im Rahmen des Projekts nicht beim Übergang von der (Berufs)-Schule in den Beruf unterstützt. Dieser Aspekt wird in der Gewalt-Interventionsmaßnahme somit nicht behandelt.

Abbau von aggressivem Verhalten

In Modul 2 beschäftigen sich die Teilnehmer des Kurses mit der Wirkung ihrer eigenen sowie der Körpersprache anderer. Hierbei lernen sie Körpersprache zu deuten und wie sie mit Hilfe ihrer eigenen Körpersprache Konflikte vermeiden können. Im ersten Teil von Modul 3 suchen die Teilnehmer nach den Ursachen und Auslösern ihrer Aggressionen, um die gesammelten Situationen im Rahmen von Modul 4 in Rollenspielen nachzuspielen und gemeinsam alternative Verhaltensweisen zu erarbeiten. Die Doppelstunde wird ergänzt durch eine Kampfsporteinheit der Kampfkunst „Thaikido“. Das Projekt widmet sich somit dem Erlernen alternativer Verhaltensweisen. Ein Fokus ist somit zu erkennen, aufgrund des äußerst geringen zeitlichen Umfangs wird dieser Aspekt jedoch mit 2 bewertet.

Unterstützung

Eine monetäre, emotionale oder individuelle Unterstützung der Teilnehmer ist im Rahmen dieses Projekts nicht vorgesehen. Somit wird dieser Aspekt nicht berücksichtigt.

Individualität

Der Kurs weist eine feste Struktur auf und es erfolgen keine individualisierten Anpassungen. Da die Zielgruppe ein weites Spektrum umfasst, ist das Programm nicht als eine individuell für den Einzelnen ausgewählte Maßnahme zu betrachten. Die Beratungsstelle Gewaltprävention bietet den begleitenden

Lehrkräften in Kooperation mit Nordlicht e.V. (bzw. HIBECO) für besonders schwierige Kursteilnehmer Beratungsgespräche an. Der Aspekt der Individualität wird aufgrund des zuletzt genannten Punktes der Kategorie 1 zugeordnet.

Strukturierter Alltag

Innerhalb der Kurse „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ ist eine klare Struktur zu erkennen. So beginnen die Module 2–5 jeweils mit einer „Wie-geht’s?“-Runde und einer praktischen Rhythmusübung. Die Teilnehmer werden bereits in Modul 1 über das weitere Vorgehen informiert und wissen somit, was sie erwartet. Allerdings finden insgesamt nur fünf zweistündige Sitzungen oder ein einzelner Kompaktkurs statt. Eine hinreichende Alltagsstrukturierung wird mithilfe von „Koole Kerle und Lässige Ladies“ somit nicht angestoßen. Aufgrund der geringen Reichweite erhält das Programm bezüglich dieses Faktors die Bewertung 1.

Selbstbewusstsein

Da die durchführenden Personen die Schüler nach der kurzen Kursdauer nur wenig kennen, können sich die in Modul 4 diskutierten Lösungsmöglichkeiten für das bisherige gewalttätige Verhalten der Schüler, wenn überhaupt, nur oberflächlich an deren Stärken orientieren. Auf dieser Grundlage ist ebenfalls keine hinreichende Bestärkung etwaiger Veränderungen möglich. Eine Förderung des Selbstbewusstseins ist in dem Projekt folglich nicht explizit vorgesehen. Betont werden lediglich der respektvolle Umgang sowie die Vermeidung von „Labelling“-Prozessen. Somit gilt dieser Aspekt als nicht berücksichtigt.

Klare Regeln und widerspruchsfreie Erziehung

Die Beurteilung dieses Aspektes ähnelt inhaltlich der Bewertung der Kategorie „Haltung“. Das Modul 1 umfasst die Aufstellung von Regeln für eine harmonische Kursdurchführung. Der inhaltliche Aufbau des Kurses kann jedoch nicht als völlig widerspruchsfrei eingestuft werden. So sollen die Teilnehmer im Rahmen von Modul 3 ca. innerhalb von einer Stunde ihr Verhalten vor dem Hintergrund der eigenen Gewaltstruktur reflektieren und dabei erkennen, welche Ursachen den eigenen Aggressionen zugrunde liegen. Direkt im Anschluss an

diese Phase erfolgt ein Kickboxtraining, von Trainern geleitet, die den Jugendlichen für gewöhnlich imponieren. Durch die Konfrontation mit positiv wahrgenommenen Menschen, die ihren Lebensunterhalt zwar in einem geregelten, nichtsdestotrotz gewaltorientierten Kontext bestreiten, besteht das Risiko, die zuvor gewonnenen Einsichten unbewusst zu unterwandern. Gerade vor dem Hintergrund des kurzen Zeitrahmens stellt eine nachhaltige Erkenntnis darüber, in welchen Situationen Gewalt inakzeptabel ist und unter welchen Voraussetzungen sie ausgelebt werden darf, eine kognitive Herausforderung dar. Darüber hinaus ist es zweifelhaft, ob es der Entwicklung einer gewaltablehnenden Haltung zuträglich ist, wenn die Teilnehmer innerhalb von zwei Stunden das eigene Gewaltverhalten zunächst hinterfragen, um direkt im Anschluss zu boxen. Laut Pfingsten-Wismer gleicht das Box-Training eher einem „Workout“ (siehe Anhang I). Um den geschilderten Widerspruch innerhalb des Programms zu vermeiden, ließen sich auch andere Sportler, wie beispielsweise Fußballer, als „Respektspersonen“ eingeladen. Auch sie können mit den Jugendlichen über Fairness und die Relevanz von Regeln sprechen. Die Orientierung würde dann auf den sportlichen Leistungen und nicht auf der Bewunderung der Kampffähigkeiten basieren. Den Jugendlichen würde hiermit vermittelt, dass nicht nur gewalttätiges Verhalten, ob in geregelter oder ungeregelter Form, Anerkennung finden kann.
Klare Regeln liegen somit vor. Die Widerspruchsfreiheit ist konzeptuell hingegen nicht gegeben. Daher wird das Projekt der Bewertungskategorie 1 zugeordnet.

<u>Verändertes Rollenverständnis/Verantwortungsgefühl</u>

Die Berücksichtigung und Förderung des Verantwortungsgefühls ist im Programm nicht direkt vorgesehen. Das Programm provoziert keine veränderte Rollenwahrnehmung. Dieser Aspekt wird somit nicht behandelt.

Zusammenfassend ergibt sich in Hinblick auf die Behandlung der entwicklungskriminologisch relevanten Aspekte keine gute Beurteilung des Programms „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“. Der relevante Faktor der Beziehung der Kinder und Jugendlichen zu ihren Eltern sowie der Schule findet wenig Beachtung. Ebenso wird der Aspekt der Kontrolle in dieser

Interventionsmaßnahme nicht angesprochen. Gleichzeitig veranlasst das Programm weder ein verändertes Rollenverständnis noch einen harmonischen Übergang in das Berufsleben oder eine längerfristige individuelle Unterstützung. Lediglich das aggressive Verhalten selbst steht im Mittelpunkt des Programms. Die Erprobung alternativer Verhaltensweisen nimmt jedoch nur einen geringen zeitlichen Umfang ein und der Analyse der eigenen sowie der Körpersprache Fremder zur Vermeidung von Gewalttaten fehlt es zumindest aus entwicklungskriminologischer Perspektive an Evidenz. Kritisch zu betrachten ist vor allen Dingen die undefinierte Gruppenzusammensetzung, die für einige Gruppenmitglieder das Risiko einer Verschlechterung des Verhaltens birgt.

5.2.4. Bewertung

Da für dieses Projekt bislang keine Evaluationen vorliegen, basiert die folgende abschließende Bewertung auf der in Kapitel 5.2.3 erfolgten entwicklungskriminologischen Analyse. Wie bereits erläutert, erfolgt nach jedem Kurs eine Informationserhebung durch einen Fragebogen, die Auswertung wurde bislang jedoch noch nicht veröffentlicht. Ähnlich der Kritik an der Wirksamkeitsüberprüfung des Programms Cool in School ist die Aussagekraft einer direkt im Anschluss an das Programm erfolgenden Fragebogenauswertung fragwürdig. Auch hier bedarf es einer Langzeitevaluation, beispielsweise in Form regelmäßiger Follow-up-Studien. Darüber hinaus ist eine Evaluation durch die durchführenden Institutionen selbst nicht unabhängig. Wünschenswert wäre somit auch hier eine unabhängige Langzeit-Wirksamkeitsüberprüfung.
Aus entwicklungskriminologischer Perspektive ist das Projekt als wenig positiv und potenziell negativ zu bewerten. Zentrale Positivfaktoren wie die Entwicklung einer sozialen Bindung werden nur unzureichend berücksichtigt. Da das Programm nicht komplementär zu anderen ergänzenden Projekten zu verstehen ist, sondern für sich allein gesehen einen Anstoß zur Verhaltensänderung bewirken soll, ist das Fehlen dieser zentralen Gelingensbedingungen als kritisch zu betrachten. Bei „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ steht die Erweiterung des Handlungsrepertoires zur Vermeidung aggressiven Verhaltens im Zentrum der Arbeit. Aufgrund des geringen zeitlichen Um-

fangs dieser Maßnahmen können hier jedoch keine nachhaltigen Effekte erwartet werden. Aus der Zusammenfügung besonders problematischer Jugendlicher resultieren hingegen möglicherweise negative Effekte.

5.3. Bully Book

Das Bully Book ist ein Arbeitsbuch, mit dem Schüler im Alter von 12 bis 16 Jahren, die im Rahmen einer Klassenkonferenz eine Ordnungsmaßnahme von mehr als fünf Tagen Suspendierung aufgrund von gewalttätigem Verhalten erhielten, ihre Tat reflektieren sollen. Es kann pro Schüler nur einmalig nach einer Suspendierung eingesetzt werden.

5.3.1. Inhalte und Ablauf

Das Buch gliedert sich in neun Kapitel, die jeweils unterschiedliche Lebensbereiche des Schülers beleuchten. Am Ende jedes Kapitels hat der Schüler die Möglichkeit, Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen zu formulieren (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung o. J.-b). Die Kapitel fokussieren sich auf die folgenden Bereiche

1. Der sanktionierte Gewaltvorfall
2. Das Verhältnis zur eigenen Schule
3. Die eigene Familie
4. Bisherige Kontakte zur Polizei
5. Der eigene Freundeskreis
6. Eigene Stärken, Potenziale und Ziele
7. Umgang mit Regeln
8. Informationen zu Hamburger Beratungsangeboten
9. Offene rollenspielartige Aufgaben

Die Kapitel sind in Fragebogenform mit einer Mischung aus Fragen mit kategorisierten Antwortmöglichkeiten und offenen Fragen konzipiert. Das Schema ist dabei nicht einheitlich. Fragen wie beispielsweise „Wie kommst du klar mit

deinen beiden Eltern?“ muss der Schüler mittels einer Skala von 1–10 beantworten (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016: 17), während das Verhältnis zu den eigenen Freunden durch „Wie wichtig sind dir deine Freunde/Freundinnen?“ und die Antwortmöglichkeiten: „wichtig, sehr wichtig, nicht wichtig“ erhoben wird. Zusätzlich zu den eben genannten kategorischen Fragen finden sich auch offene Aufgaben wie „Klopft man dir jetzt eher auf die Schulter, nach dem Motto: „Hast du gut gemacht?“ oder wie reagieren sie auf den Vorfall?“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016: 40). Es finden sich ebenfalls Fragen, für die kategorische Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, eine offene Fragestellung aber passender erscheint. So werden zu der Frage „Was glaubst du, würden deine Freunde/Freundinnen über dich sagen?“ kategorische Antwortmöglichkeiten wie zum Beispiel: „hat Respekt vor mir“ oder „hält dicht“ usw. vorgegeben (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016: 26). Hinsichtlich des Fragensetups stellt Kapitel 9 eine Besonderheit dar. Hier werden mehrere Kurzgeschichten präsentiert, zu denen sich die Schüler inhaltlich positionieren sollen. Hierbei provozieren die Fragen das Hineinversetzen in die verschiedenen Konfliktparteien und somit die Betrachtung des Falles aus verschiedenen Perspektiven: „Stell dir vor, du bist Michi oder Jens, die versucht haben, Jamie und Kevin von dem Streit abzuhalten, was sagst du den Eltern?“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016: 53). Zusätzlich soll der Schüler Lösungs- oder alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln: „Wie hätte man die Prügelei verhindern können, was hätte anders laufen müssen, damit alle einen netten Abend, viel Spaß und gute Laune gehabt hätten?“ (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016: 55). Den Aufgaben zu den Kurzgeschichten schließen sich weitere, offen gestaltete Aufgaben an. Die Schüler werden dazu aufgefordert, mittels einzelner Wörter eigene Geschichten zu entwickeln oder über alltägliche Sprüche, die sie sich aus einer Liste aussuchen können, nachzudenken (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016: 75 ff.).

Auszufüllen ist das Buch während oder nach der Suspendierung in der Schule und in Einzelarbeit, jedoch in enger Kooperation und anschließendem Gespräch mit einem sogenannten „Berater“. Dabei handelt sich um eine Person

des schulischen Beratungsdienstes oder um die Abteilungsleitung (siehe Anhang II). Der Berater nimmt sich des Schülers in der Regel in 3–4 Sitzungen an und bespricht mit ihm die im Buch gegebenen Antworten (siehe Anhang II). Nicht jeder Schüler muss alle Kapitel bearbeiten. Der Berater entscheidet im Vorwege, welche Kapitel sich jeweils eignen. In den Sitzungen erhält der Berater die Möglichkeit, einen Einblick in die verschiedenen Lebensbereiche der Schüler zu gewinnen. Dies soll es ihm ermöglichen, gemeinsam mit dem Schüler Lösungsstrategien zu erarbeiten und entsprechend angepasste Hilfsangebote zu unterbreiten. Mit diesem Verfahren soll eine positive Wendung im Leben des Schülers angestoßen werden (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung o. J.-b). Gemeinsam mit dem Berater prüft der Schüler nicht nur, ob es ihm möglich ist, sein Verhalten nachhaltig zu ändern, sondern er identifiziert auch potenzielle Wiedergutmachungsleistungen für das Opfer seiner Tat (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 25). Unerlässlicher Bestandteil dieser Interventionsmaßnahme ist somit die individuelle Unterstützung und Zuwendung durch den Berater. Dieser leitet den Schüler an und begleitet ihn ggf. bei der Bearbeitung der Kapitel. Erfahrungsgemäß benötigen die Schüler bei der Reflexion des eigenen Vorfalls häufig Unterstützung. Der Berater kann in solchen Fällen auf die Kurzgeschichten im letzten Kapitel verweisen. Nach der zumeist erfolgreichen Bearbeitung dieser Kurzgeschichten geht der Berater mit der Frage, weshalb der Schüler andere Vorfälle gut reflektieren könne, seinen eigenen hingegen nicht, ins Gespräch (siehe Anhang II). Die Beratung ist somit essenzieller Bestandteil der Maßnahme (siehe Anhang II).

Nach Beendigung dieser Interventionsmaßnahmen sind der Berater sowie der Schüler dazu angehalten, einen Rückmeldebogen (siehe Anhang III) auszufüllen, der zur internen Evaluation der Maßnahme sowie zur Unterbreitung weiterer möglicher Beratungsangebote vonseiten der Beratungsstelle Gewaltprävention dient. Der Rückmeldebogen soll an die Beratungsstelle Gewaltprävention versendet werden. Nach Eingang der Unterlagen erhält die Schule ein neues Bully Book. Neben dem „Bully Book“ existiert noch das „Bully Book – Light“. Dieses ist inhaltlich identisch mit dem ersten Kapitel des regulären Bully Books, in dem lediglich der konkrete Vorfall beschrieben, aufgearbeitet und reflektiert wird (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2017). Die Light-Version findet im Gegensatz zur regulären Bully-Book-Version auch nach

Gewaltvorfällen Verwendung, die keine Suspendierung zur Folge haben. Das Bully Book – Light soll ebenfalls die Selbstreflexion anstoßen und wird in Einzelarbeit zu Hause ausgefüllt. Nach der Bearbeitung erfolgt, wie in der regulären Version, ein Gespräch mit einem schulischen Berater, um nachhaltig wirksame individuelle Lösungen zu erarbeiten. Die Bearbeitung des Bully Book – Light kann vor der Einberufung einer Klassenkonferenz erfolgen und die Entscheidung der Klassenkonferenz positiv beeinflussen (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung o. J.-b).
Um das Bully Book in der Schule einzusetzen, benötigt es keine Fortbildung. Zur Teilnahme an einer Informationsveranstaltung wird jedoch geraten. Interessierte Schulen können sich bei Bedarf an die Beratungsstelle Gewaltprävention wenden und mit dieser einen Termin vereinbaren, zu dem die Schule besucht und ein Einführungskurs in kompetentem Umgang mit dem Bully Book gegeben wird (siehe Anhang II).
Geplant war ursprünglich, nach einer erfolgreichen Testphase die Schule mit einem Satz an Arbeitsbüchern sowie die Eltern, Schüler und sämtliche Lehrkräfte der Schule mit Flyern zu versorgen, um alle beteiligten Parteien über die Maßnahme aufzuklären (vgl. Pfennigschmidt / Böhm 2010: 25). Wie bereits beschrieben, erhält jede Schule aktuell jedoch nur ein Bully Book sowie ein Bully Book – Light. Weitere Exemplare werden erst dann versendet, wenn der Rückmeldebogen bei der Beratungsstelle Gewaltprävention eingegangen ist. Laut Süren halten sich jedoch zahlreiche Schulen nicht an diese Vorgaben (siehe Anhang II).

5.3.2. Empirische Erkenntnisse

Es liegen keine öffentlich zugänglichen Evaluationen vor. Intern erfolgt eine Evaluation auf Basis der im Anhang III zu findenden Rückmeldebögen, die von den Lehrern und Schülern nach Durchführung der Maßnahme ausgefüllt werden. Die geringe Rate an zurückgeschickten Rückmeldebögen erschwert die Bewertung, weshalb der Beratungsstelle Gewaltprävention derzeit auch keine vorläufigen internen Erkenntnisse vorliegen.

5.3.3. Analyse auf Grundlage des Kriterienrasters

Wie das in Abbildung 4 dargestellte Netzdiagramm erkennen lässt, wurden die meisten Kategorien der Stufe 1 zugeordnet. Die Ursache hierfür basiert auf der Grundidee des Bully Books, das als einleitende sowie diagnostische Maßnahme konzipiert ist.

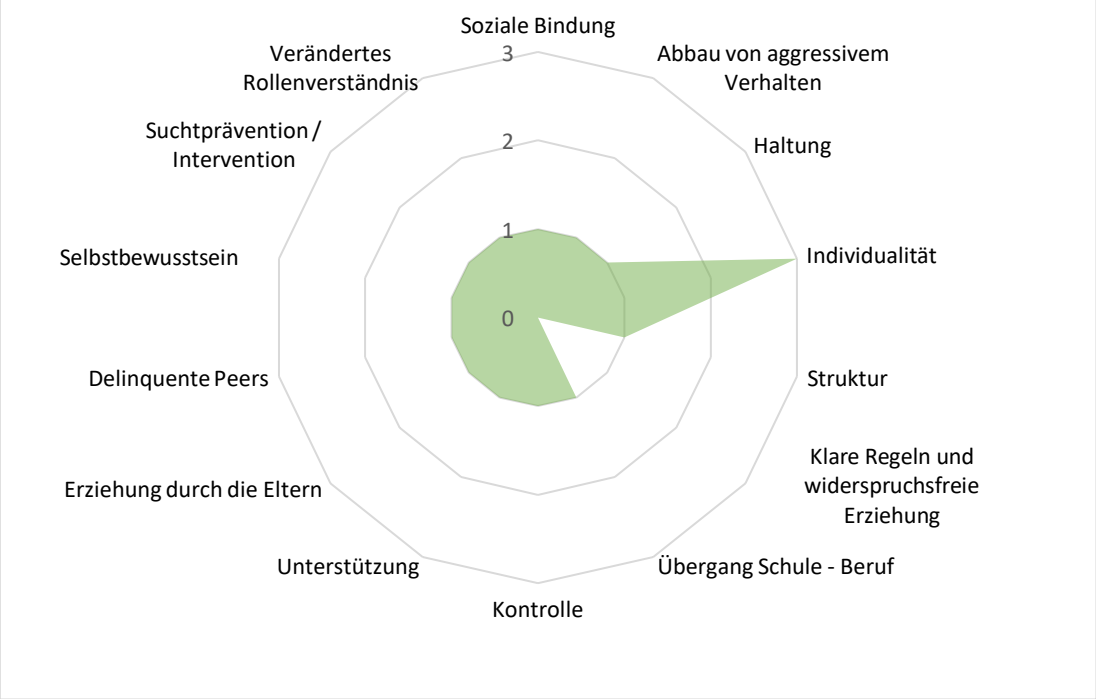

Abbildung 4: Netzdiagramm zur Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Faktoren im „Bully Book“. Quelle: Eigene Darstellung

Das Arbeitsbuch erhebt somit nicht den Anspruch, für sich alleinstehend das abweichende Verhalten behandeln zu können. Zwar bietet es laut Süren das Potenzial, schädliche Strukturen aufzulösen, und einige Schüler können aus den kurzen und inhaltlich kompakten Fragen, die sie selbst und danach mit dem Berater zusammen reflektieren, manchmal mehr für ihr Leben ziehen als aus langen pädagogischen Gesprächen (siehe Anhang II). Dennoch dient das Bully Book in erster Linie der Detektion ursächlicher Problemlagen, um mittels der passgenauen Vermittlung und Organisation weiterer Maßnahmen gezielt an diesen arbeiten zu können. Die im Bully Book abgefragten Themenfelder entsprechen im Großen und Ganzen den aus der entwicklungskriminologischen Forschung extrahierten Kategorien. Der Ansatz, gegen Probleme in diesen Kategorien zielgerichtet vorzugehen, ist aus entwicklungskriminologischer

Sicht zu befürworten. Da das Bully Book jedoch nicht der konkreten Arbeit an einem der im Bewertungsraster aufgeführten Aspekte dient, ist eine höhere Einstufung als 1 somit meist nicht möglich.

Ausnahmen bilden lediglich die Kategorien: „Individualität“ und „Klare Regeln und widerspruchsfreie Erziehung“. Bezüglich der ersten Kategorie liegt die Stärke dieser Gewaltinterventionsmaßnahme in der Berücksichtigung individueller Problemlagen. Der Betreuer des Kindes entscheidet, basierend auf dem individuellen Fall, welche Kapitel das Kind bearbeiten soll. Im persönlichen Nachgespräch versucht er mithilfe der bearbeiteten Kapitel herauszufinden, in welchen Bereichen das Kind oder der Jugendliche Unterstützungs- und Veränderungsbedarfe aufweist. Bei gewissenhafter Anwendung und Nacharbeit lassen sich passgenaue Maßnahmen ergreifen, die das gewalttätige Verhalten nachhaltig reduzieren bzw. beenden können. Aus diesem Grund wird die Kategorie „Individualität“ der Stufe 3 zugeordnet. Gleichsam bedingt die hohe Individualität der Maßnahme, dass keine gruppendynamischen Regeln formuliert und durchgesetzt werden müssen. Deshalb wird dieser Aspekt mit 0 beurteilt.

Als Kritik am Bully Book kann die Restriktion der Beraterauswahl sowie die Kürze der betreuten Phase genannt werden. Süren betonte im Interview, dass die Klassenleitungen explizit nicht als Berater fungieren sollten. Die Rolle des Beraters ist vom Beratungsdienst oder der Abteilungsleitung zu übernehmen. Da die Begegnungen zwischen der Abteilungsleitung und den Schülern nur unregelmäßig erfolgen, fällt der Aufbau einer sozialen Bindung möglicherweise schwer. Auch der geplante zeitliche Umfang von lediglich drei bis vier Sitzungen ermöglicht keine nachhaltige Begleitung und Beaufsichtigung.

Zusammenfassend kann die Maßnahme „Bully Book“ als positiv bewertet werden, da sie einen aus entwicklungskriminologischer Perspektive sinnvollen Ansatz zur Behebung zentraler kriminalitätsfördernder Problembereiche darstellt. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass dieser Ansatz insbesondere in Kombination mit weiteren Anschlussmaßnahmen eine positive Wirkung entfalten kann.

5.3.4. Bewertung

Eine unabhängige Langzeit-Wirksamkeitsüberprüfung existiert bislang nicht. Daher basiert die abschließende Bewertung des Projekts auf der in Kapitel 5.3.3 erfolgten entwicklungskriminologischen Analyse. Da das Bully Book lediglich als einführende und primär diagnostische Maßnahme konzipiert ist, bedarf es anschließender Programme, um eine langfristige positive Beeinflussung der betreffenden Schüler zu bewirken. Mithilfe des Bully Books werden jedoch die Bedürfnisse der Schüler in den aus entwicklungskriminologischer Sicht bedeutsamen Kategorien erhoben. Aus diesem Grund handelt es sich bei diesem Interventionsprojekt um eine sinnvolle Maßnahme, die positiv bewertet werden muss.

5.4. Zusammenfassende und vergleichende Beurteilung

In der Abbildung 5 ist ein Vergleich der Netzdiagramme der drei in der vorliegenden Arbeit betrachteten Gewaltinterventionsprogramme dargestellt. Es ist deutlich zu erkennen, dass das Programm Cool in School die im Kriterienraster aufgeführten Aspekte am stärksten berücksichtigt.

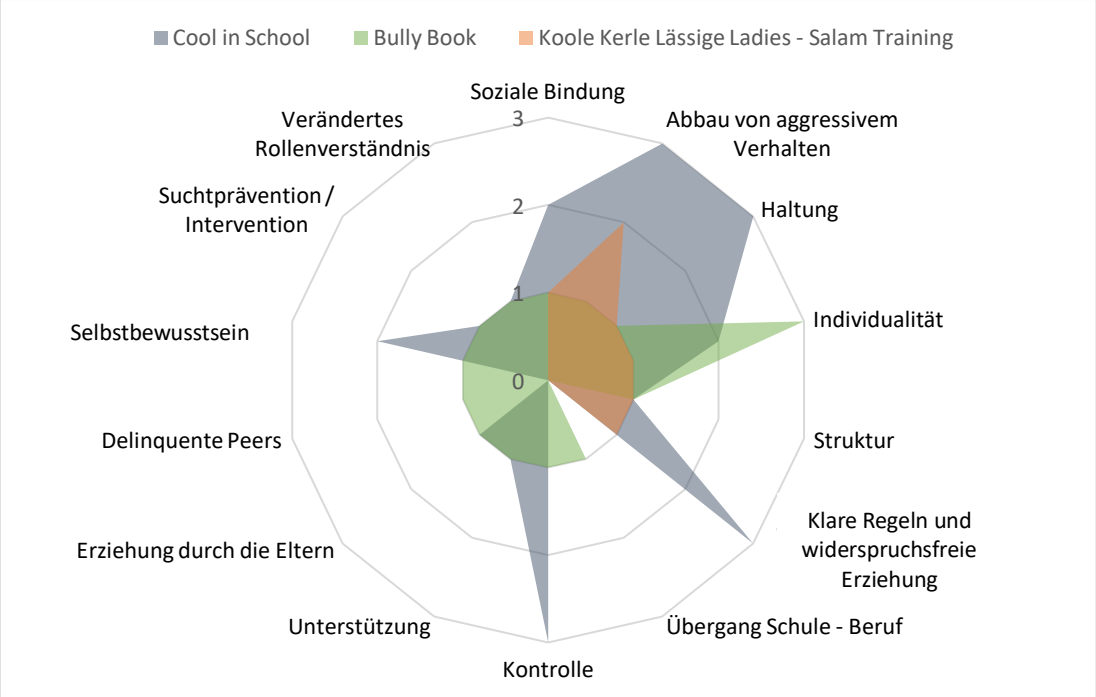

Abbildung 5: Vergleich der Netzdiagramme der drei Gewaltinterventionsmaßnahmen. Quelle: Eigene Darstellung

Besonders die in der entwicklungskriminologischen Forschung hervorgehobenen Rollen der sozialen Bindung sowie der Kontrolle erfahren in diesem Projekt eine intensive Behandlung. Gleichsam ist ersichtlich, dass das Projekt „Bully Book“ die meisten der 14 Kriterien abdeckt, jedoch bis auf die Kategorie „Individualität“, nur in einem geringen Ausmaß vertieft. Wie bereits beschrieben, stellt das Bully Book eine Initialmaßnahme dar, die nicht für sich allein stehen soll, sondern mit weiteren, sich anschließenden und darauf aufbauenden Maßnahmen zu verknüpfen ist. Unter dieser Voraussetzung ist das hier visualisierte Ergebnis positiv zu bewerten, da nahezu alle der 14 dargestellten Aspekte angesprochen und somit Anknüpfungspunkte für fast sämtliche aus entwicklungskriminologischer Perspektive relevanten Bereiche eröffnet werden. Nach der vergleichenden Darstellung greift die Interventionsmaßnahme „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ die wenigsten der genannten Aspekte auf und dies zum Teil nur in geringem Maße. Da das Programm nicht als ergänzende Maßnahme zu verstehen ist, sondern als alleinstehende Gewalt-Interventionsmaßnahme dienen soll, ist vor allem die geringe Ausprägung in den Kategorien: „soziale Bindung“ und „Kontrolle“ bedenklich. Vor dem Hintergrund entwicklungskriminologischer Erkenntnisse scheint es aus schulpraktischer Perspektive somit sinnvoll, durch das Bully Book eine primäre und niedrigschwellige Maßnahme zu etablieren, die mit relativ geringem Aufwand eine Verhaltensänderung initiieren kann und auf deren Grundlage bei Bedarf weitere Programme Anwendung finden können. Eine sinnvolle Ergänzung wäre hier das Programm Cool in School. Eine Kombination beider Ansätze bietet sich auch aufgrund der identifizierten Schwächen von Cool in School an. Durch den Einsatz des Bully Books und die damit verbundene detaillierte Diagnostik können die Cool in School Gruppen zielgerichteter und fundierter zusammengesetzt werden.

6. Fazit und Ausblick

Die vorangehende Arbeit verfolgte das Ziel, Hamburger Gewaltinterventionsprogramme vor dem Hintergrund entwicklungskriminologischer Erkenntnisse zu beurteilen. Motiviert wurde dies durch die fehlende Langzeitevaluation der Programme und die Aussicht mittels entwicklungskriminologischer Erkenntnisse einen Beurteilungsrahmen zu erhalten, der zur praktischen Anwendung herangezogen werden kann. Auf der Grundlage zentraler kriminologischer Studien wurden qualitative Faktoren identifiziert, die sich in Lebenslaufstudien als positive Einflussfaktoren auf die Biografie von delinquenten Menschen erwiesen. Mithilfe dieser Faktoren wurde ein Beurteilungsraster erstellt, mit dem Interventionsprogramme bezüglich 14 Faktoren auf einer vierstufigen qualitativen Skala eingeordnet werden können. Eine solche Einordnung erfolgte für die drei Hamburger Gewaltinterventionsprogramme „Cool in School“, „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ sowie das „Bully Book“. Die in der Einleitung formulierten Ziele dieser Arbeit wurden somit vollumfänglich erreicht: Zum einen wurde ein entwicklungskriminologisches Beurteilungsraster für Gewaltinterventionsprogramme entwickelt und zum anderen auf Grundlage dieses Rasters beurteilt inwieweit die Hamburger Programme entwicklungskriminologische Erkenntnisse berücksichtigen.

Bezüglich der zentralen Forschungsfrage erwiesen sich die drei Programme vor dem Hintergrund des entwicklungskriminologischen Beurteilungsrahmens als stark unterschiedlich. Bei Orientierung an der abgedeckten Fläche im Netzdiagramm zeigt das Programm Cool in School die größte Übereinstimmung, an zweiter Stelle folgt das „Bully Book“, während „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ lediglich eine kleine Fläche füllt. Allein aufgrund der Fläche im Netzdiagramm kann jedoch keine Beurteilung der Programme erfolgen, da diese eine gleichmäßige Bedeutung der einzelnen Faktoren voraussetzen würde. Es ist daher ergänzend anzumerken, dass das Programm Cool in School in den bedeutenden Kategorien „Bindung“, „Haltung“ und „Kontrolle“ hohe Werte aufweist. Die relativ breite und flache Abdeckung des „Bully Books“ relativiert sich hingegen dadurch, dass es vor allem bewusst als Ein-

stiegs- und Diagnosemaßnahme konzipiert ist. „Koole Kerle und Lässige Ladies – Salam-Training“ fokussiert sich als Einzelmaßnahme vorrangig auf die Kategorie „Abbau von aggressivem Verhalten“, weist jedoch deutliche Schwächen in den primär relevanten Kategorien auf. Somit erscheinen vor allem die Maßnahmen „Bully Book“ aufgrund ihrer Praktikabilität sowie Cool in School als eigentliche Interventionsmaßnahme vor dem Hintergrund entwicklungskriminologischer Erkenntnisse sinnvoll.

Abschließend sei noch betont, dass die naheliegende und dieser Arbeit zugrunde gelegte Annahme, eine Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Erkenntnisse erhöhe die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Gewaltinterventionsprogrammen selbst einer empirischen Überprüfung bedarf. Dazu könnten weitere Studien durchgeführt werden. Für eine derartige Untersuchung wäre in einem ersten Schritt die langfristige Effizienz von Gewaltinterventionsprogrammen durch Langzeitevaluationen auf Grundlage kontrollierter Kohortenstudien notwendig. In einem zweiten Schritt könnte dann analysiert werden, inwieweit sich die dabei als effizient identifizierten Programme gegenüber den weniger effizienten Programmen hinsichtlich der Berücksichtigung entwicklungskriminologischer Erkenntnisse unterscheiden. Da jedoch, wie bereits erwähnt, in der Regel von derart aufwendigen Evaluationssetups für Interventionsprogramme abgesehen wird, scheint ein solches Forschungsprogramm derzeit wenig praktikabel.

7. Anhang

I. Interview mit Helge Pfingsten-Wismer – Transkript

Datum: 21.01.2020

Ort: Beratungsstelle Gewaltprävention

Im Folgenden werden die für die Arbeit relevanten Interviewausschnitte transkribiert.

00:00:19

Pfingsten-Wismer: Sie hatten ja nach dem Handbuch gefragt. Um also langsam Richtung Thema zu kommen: Da hab ich mich ja so ein bisschen rausgewunden, weil ich so ein bisschen zurückhaltend bin mit diesen Handbüchern und überhaupt mit Materialien. Also von der Historie her gab es ja früher mal die Anti-Aggressivitätstrainings im Gefängnis-Bereich und oder ältere Jugendliche mit gewissen Vorstrafen, Weisungen und schieß mich tot. Dann hat die Jugendhilfe irgendwann einmal festgestellt: So, wir hätten gerne auch was für Jüngere die von der Tendenz her in diese Richtung gehen aber noch nicht ganz so krass drauf sind, um das mal lapidar zu bezeichnen. Und da haben sie das Coolness-Training entwickelt.

Auch im Bereich konfrontativer Pädagogik. Ich hatte bevor ich hier angefangen habe eine Kollegin. Die hat, auch Lehrerin an einer Stadtteilschule, die hat festgestellt: Ja, Coolnes-Training ist gut, aber wir hätten gerne was Schulinternes. Wir hätten gerne irgendwas in der Institution, was irgendwie sich mit von der Konzeption her mit konfrontativer Pädagogik, Coolness-Training beschäftigt. Aber was spezialisiert ist auf Schule und die hat sich dann mit einigen Kollegen hingesetzt. Auch mit Kooperationspartnern aus Jugendhilfe und Polizei damals und hatte überlegt: Wie kriegen wir dieses Coolness-Training so weiterentwickelt, dass es auf Schule passt. Und die haben dann quasi eine Weiterentwicklung im Konzept geschrieben und daraus ist dann Cool in School

entstanden. In 2007 oder so ähnlich waren die in der AAT-Ausbildung und Training und 2008 haben Sie dann, nee ich glaube auch noch in 2007, haben Sie die Idee für Cool in School entwickelt und haben dann quasi einen Kurs an der Schule mal ausprobiert und haben dann festgestellt: Ja, kann man machen, ist nicht mehr Coolness-Training sondern spezialisiert auf Schule und dafür brauchen wir aber auch eine sehr umfangreiche Ausbildung, um die Menschen darauf vorzubereiten das durchzuführen. Und auch da haben wir als Beispiel die Qualifizierung Weiterbildung zum Coolness-Trainer genommen und haben da überlegt: Wie muss man die erweitern, um das in dieser geschlossenen Institution Schule erfolgreich umzusetzen und wie kriegt man Schule mit ins Boot, damit das strukturell gut läuft als Maßnahme in der Schule etabliert wird und wie kriegt man die Menschen / Lehrkräfte / Sozialpädagogen mit ins Boot, damit die das durchführen und quasi der Vorläufer ist dieses AAT / CT und auch in der Jugendhilfe gibt's ja verschiedenste Ableger im Bereich Anti-Gewalt-Trainings, im Bereich konfrontative sonst was Training, im Bereich progressives Selbstbehauptungs-Training und was weiß ich nicht noch und nöcher.

Da hatten wir am Anfang so ein bisschen Angst. Wenn wir dieses Handbuch zu sehr veröffentlichen, dann nehmen sich das Jugendhilfeträger und schreiben das eins zu eins ab und verkaufen das als außerschulische Ausbildung. Anfangs wurden viele Methoden, noch vor zehn, zwölf Jahren, wurden viele Sachen geklaut und so weiter. Da ging der run ja richtig los auf konfrontative Pädagogik und außerhalb Schule. Deswegen waren wir immer sehr vorsichtig mit der Veröffentlichung. Erstens.

Darum bin ich immer noch sehr zurückhaltend mit der Herausgabe des Handbuchs. Und zweitens ist es auch nicht selbsterklärend. Also es ist quasi ein "manual" für die Trainerinnen und Trainer nur als Stichwortgeber.

Als Nachschlagewerk nach der Ausbildung. Das heißt die kriegen von mir, damit Sie es einmal gesehen haben, das ist absichtlich so ein Blätterwerk und das ist im Lauf der Jahre immer größer geworden, immer komplexer geworden und letztendlich ist es nur eine Art von Nachschlagewerk. Da machen die auch Notizen das lebt auch nicht von alleine aus, das versteht man auch nicht von alleine aus, sondern wir nehmen das in der Ausbildung mit und dann erweitern

die das quasi um ihre eigenen Hintergründe und da gibt es verschiedenste Sachen, die kennen Sie schon. Das brauchen sie gar nicht, zum Beispiel der komplette theoretische Part. Das sind ja die Theorien, die sie sowieso in ihrem Studium auch lernen. Dann gibt es da Ideen zur Umsetzung. Das ist rein exemplarisch zu verstehen. Damit können Sie gar nichts anfangen, weil da stehen nur Stichworte drin, die sie so gar nicht verstehen würden und dann letztendlich was interessant sein könnte, sind quasi schon die strukturellen Voraussetzungen, die Organisation und eventuell ein bisschen, das kennen Sie auch schon, was ist konfrontative Pädagogik und wie implementiert man das, wie setzt man das um.

Und dieser Part, den hab ich quasi auch in anderen Artikeln sonst wie veröffentlicht und darum habe ich mich so ein bisschen geziert mit der Frage: Kann ich das Handbuch haben. Theoretisch ja, praktisch hab ich mir gedacht: Bringt dir nichts. Was will die damit? Dann hat die das Ding und hat reingeguckt, aber weil es nicht selbstverständlich, selbstverstehend ist…

Und genau, dann hat sich Cool in School weiterentwickelt. Aus so einem Selbstversuch raus. 2007 dann quasi die Behörde entschieden: Ja, wir wollen das größer machen, wir wollen das richtig aufziehen. Und dann gab es die erste Qualifizierung für Interessenten im Schuljahr 2008/2009. Das war so der erste Ausbildungsgang an dem ich als Teilnehmer noch teilgenommen habe. Ich habe damals noch in der Jugendhilfe gearbeitet. Da haben wir sehr darauf gepocht und darauf gehofft, dass Schulen Menschen ausbilden und in Kooperation mit der Jugendhilfe in der Schule diese Programme durchführen. Deswegen hatten wir es absichtlich auch für interessierte Jugendhilfe-Träger ausgeschrieben und aber auch für Schulen. Voraussetzung war, es muss immer einer aus Schule dabei sein und der kann ergänzt werden um eine Person aus der Jugendhilfe oder Schule. Und an diesen Strukturen hat sich bisher nichts geändert. Ich habe damals für meinen Jugendhilfeträger ganz viel in der Praxis Anti-Gewalt-Training, Soziales Lernen, Klassen-Trainings, Kleingruppen-Trainings, Coolness-Gruppen und so weitergeleitet. Und dann habe ich meinen Chef damals genötigt: Hier, ich will eine Ausbildung machen und habe dann quasi die Cool in School-Ausbildung gemacht. In der Schulbehörde damals noch im Landesinstitut habe ich dann nochmal den AAT/CT-Schein gemacht

und so weiter und habe das dann noch obendrauf gesetzt. Genau, das ist so ein bisschen die Historie und seitdem schreiben wir jährlich diese Qualifizierung aus. Ich arbeite jetzt gerade mit dem neunten Ausbildungsgang und wir bilden jetzt den neunten Durchgang an Trainerinnen und Trainern aus. Wir haben es zweimal ausgesetzt. Da hatten wir zu wenig Bewerbungen. Da haben Schulen gesagt, das heißt die Maßnahme ist gut nachgefragt, ja, aber sie ist nicht so gut nachgefragt, dass die Schulen uns die Bude einrennen und deswegen haben wir auch zweimal quasi diese Ausbildung ausgesetzt, weil wir zu wenig Teilnehmer hatten und wir gesagt haben: Wir brauchen eine Mindestanzahl, die wir zugrunde legen, sonst lohnt sich das finanziell nicht. Da haben wir zwei Schuljahre mal Pause gemacht

00:07:47

Takats: Liegt das vielleicht an der geforderten Mindestanzahl von Schülern in den Kursen?

00:07:50

Pfingsten-Wismer: Ich glaube das hat sehr viele Hintergründe. Das Hauptproblem ist, glaube ich eher, dass diese Qualifizierung so stundenintensiv ist. 100 Stunden als Ausbildung für einen Menschen aus Schule, der muss es erst einmal wuppen können. Die Schule muss diesen Menschen erst einmal freiplanen können, die Schule muss ja, wenn sie Cool in School umsetzen will, viele strukturelle Grundlagen quasi zugrunde legen, um dieses Programm umzusetzen. Ich glaube am wenigsten liegt es ehrlich gesagt an der Anzahl an Schülerinnen und Schülern.

00:08:22

Takats: Okay.

00:08:22

Pfingsten-Wismer: Wir haben Schulen, die setzen das Programm eher präventiv ein. Also in der Richtung, dass sie so in Jahrgang 6 und 7 unterwegs sind und sagen: Ich habe hier Schülerinnen Schüler, die tendieren in die Richtung. Ich würde denen gerne mal etwas Verbindliches in einer kleinen Gruppe mit einer sehr direkten Ansprache bieten, das ist Cool in School. Das ist eher so der präventive Charakter. Aber schon Kinder / Jugendliche, die sehr auffällig sind bis hin: Ich habe Schulen die sagen: Wir haben ja die Knallköppe, für die brauchen wir wirklich mal eine konkrete Ansage. Das kann auch Jahrgang 6 sein, in der Regel sind das aber eher Jahrgänge 8 und 9. Die brauchen dann halt mal eine Ansage und die brauchen richtig ein Programm für sich, weil sie aus ihrer eigenen Schleife so nicht mehr rauskommen und entsprechend versuchen wir diese Trainerinnen und Trainer zu qualifizieren, dass sie für sich selber merken: Ich habe Lust das eher mit Jüngeren präventiv zu machen und / oder: Ich kann mir gut vorstellen auch mit Älteren das interventiv zu machen. Das ist so ein bisschen die Herausforderung in der eigenen Persönlichkeit. Ich habe Trainerinnen Trainer die sagen: Ich habe eher Bock auf die Jüngeren und habe Bock spielerisch mit denen mehr zu machen. Oder ich habe andere die sagen: Irgendwie ich hab ich voll Bock auf verbale Auseinandersetzung mit kognitiv reiferen Schülern, mit denen ich richtig inhaltlich diskutieren kann und die einen höheren Reflexions-Anteil haben, die da kognitiv schon fitter sind und die gehen dann eher in die Intervention rein und Cool in School bietet beides. Die Zielgruppe ist eigentlich sehr klar festgelegt, aber auch diese Zielgruppe ist dehnbar.

00:09:57

Takats: Aber die Kurse werden dann getrennt voneinander durchgeführt. Also wenn das eher einen präventiven Charakter hat, dann ...

00:10:02

Pfingsten-Wismer: Definitiv. Darauf achten die sehr darauf. Also das eine ist ja die geschlechtliche Trennung: Jungs und Mädchen. Ich hab immer wieder so

eine knappe Handvoll Mädchen Kurse, die im Jahr auch laufen und was auch super interessant ist, wir haben so ungefähr 20 Kurse pro Jahr und an ungefähr so, ich würde mal sagen 15 / 16 Schulen. Es gibt Schulen die haben parallel drei Kurse laufen. Es gibt Schulen die machen alle Jahre mal einen Kurs. Je nach Schüleranteil und die Trainer achten sehr darauf, dass die Schüler auch zusammenpassen, die in dem Kurs sind und das ist viel Vorarbeit, viel Gefühl. Darum ist diese Ausbildung auch so umfangreich. Dass die erstmal wissen: Wer tickt wie, wer hat was wo als Hintergrund, wer kann mit wem. Wer ist auch inhaltlich mit wem überhaupt zusammenbringbar und so weiter und so fort. Also: Ja, da achten sie sehr drauf, weil sonst passt das nicht und man muss sehr genau abwägen. Kann ich schon... Also es ist eine Riesenherausforderung, bringe ich einen Sechstklässler und einen Achtklässler zusammen? Kann mal gut laufen, muss aber nicht. Und sich das im Voraus aber schon zu überlegen, das ist Grundlage. Wenn ich dann einen im Kurs habe, den ich dann rausschmeißen muss, das kommt auch immer wieder vor, dass jemand dort falsch ist. Aber wenn ich mir als Trainer das vorher nicht überlegt habe, dann geht das eher zu Lasten des Schülers und das muss man vorher alles überlegen. Das heißt, diese Zusammenstellung der Schülerinnen und Schüler für die Trainingsgruppe. Das ist auch schon ein ziemlich komplexes Ding. Wo Schulleitung, um mal auf so eine strukturelle Ebene zu kommen, Schulleitungen Abteilungsleitung teilweise andere Ideen haben, als ausgebildete Trainerinnen und Trainer. Abteilungsleitung sieht: Ich hab hier einen, der ist total aufmüpfig, der braucht das ganz dringend. Trainer sieht: Ich habe noch fünf andere, die tanzen auf einer ganz anderen Ebene und dann müssen Abteilungsleitung und Trainer irgendwie zusammenkommen und überlegen: Passen die zusammen oder passen die nicht. Mach ich den Kurs für den einen oder braucht er was ganz Anderes. Mache ich den Kurs für die fünf oder können wir denen was ganz anderes bieten und das ist immer Verhandlungssache. Darum binden wir das auch strukturell sehr intensiv immer ein, immer mit Rückmeldung, sei es Lehrerkonferenz, Schulleitung, Beratungsgremien. Also wir versuchen das als strukturelle Maßnahme auch so in der Schule zu implementieren, dass alle ne Idee haben, dass Cool in School dort läuft, dass alle eine Idee haben. Der Schüler steht unter einer gewissen Form von Beobachtung und wir bieten dem gerade was Besonderes. Also: Sechs Schüler, zwei Trainer

/ Lehrkräfte das ist eine mega Stunden-Ressource. Ja, und da sind wir wieder bei der Frage warum nicht alle Schulen so geil darauf sind dieses Programm durchzuführen. Weil, glaub ich, manche sehen noch nicht die Herausforderung. Manche verstehen nicht, dass sie den Schülern auch quasi im eigenen System eine Unterstützung bieten können. Manche sagen aber auch: Ich habe die Schüler gar nicht, ich brauche gar nichts dafür.

00:16:11

Takats: Dann zu meiner ersten Frage: Wie laufen die Mr. bzw. Lady Cool-Sitzungen eigentlich ab? Also zu der inhaltlichen Ausgestaltung, dafür wollte ich vor allem das Handbuch haben, da mich die inhaltliche konkrete Ausgestaltung interessiert.

00:16:24

Pfingsten-Wismer: Die Idee ist, dass ein Schüler explizit für sich eine Sitzung hat. Das ist diese sogenannte: Lady und Mr. Cool-Sitzung und in dieser Sitzung wird er, ehm wird bei ihm eine Tat konkret hinterfragt. Das heißt, der eine hat für sich dann die volle Aufmerksamkeit, dass die anderen mit und für ihn gemeinsam in dieser einen Sitzung arbeiten. Und dann geht es nochmal darum zusammenzufassen was ist. Also das ist quasi die zweite Phase im Kurs.

Es gibt zuerst diese Integrationsphase mit viel Bestandsaufnahme, Erfahrungshintergrund, biografischen Wissens, aber auch ein bisschen sammeln: Stärken, Schwächen aber auch mal miese Taten aufs Tablett bringen und dann gibt es eine Sitzung wo, Lady und Mister ist eigentlich nur Lady sind die Mädchen und Mister die Jungs-Kurse, da gibt es keine weitere größere Unterscheidung vom Wort her. Und die Idee ist, dass die Schüler dieses eine Mal für sich, explizit in dieser einen Sitzung, das dauert so ungefähr eine Stunde, die Wertschätzung erfährt, dass die Person dann quasi alleine die Möglichkeit hat zu ihrer Tat oder ihren Taten sich zu äußern, befragt zu werden, hinterfragt zu werden und aber auch auf der anderen Seite damit konfrontiert zu werden.

Es ist eine extrem starke Abschwächung des Heißen Stuhls aus dem AAT, der ja schon weiterentwickelt wurde im Coolness-Training, den wir noch einmal weiterentwickelt haben in den Lady und Mister Cool Sitzungen. Das heißt, die Idee ist eigentlich eine wertschätzende Hinterfragung der Taten auf konfrontative Art und Weise, aber auch gleichzeitig wirklich eine individuelle Unterstützung der eigenen Ressourcen. Also da nochmal zu gucken: Was kannst du stattdessen. Wo liegen deine Ressourcen, deine Hintergründe, deine Kompetenzen und wie kannst du die so einsetzen, dass du solche Taten nicht mehr machst.

Und es gibt eine grundsätzliche Trennung überhaupt zwischen Jungs und Mädchen Kursen. Auch da gibt es ja zum Glück mittlerweile viele Forschungen zu Mädchen Gewalt, zur Umsetzung der Programme bei Mädchen, das heißt wir haben dieses grundsätzliche Konzept für Cool in School. Auch das haben wir mal entwickelt für Jungen, ähnlich wie bei Koole Kerle, Lässige Ladys. Wir haben dann im Lauf der Praxis gemerkt, dass Mädchen teilweise andere Hintergründe haben, anders ticken, anders umgehen, Gewalt anders ausleben. Auch in anderen Konstellationen. Kurz gesagt, dass Mädchen da eben ein bisschen anders sind. Und dann haben wir aus der Praxis raus. Mir haben dann zwei Trainerinnen, nachdem sie schon drei, vier, fünf Mädchen Kurse gemacht haben, aufgeschrieben: Was ist anders. Und die haben dann bestimmte Grundlegungen noch einmal festgelegt: Wie arbeite ich mit Mädchen nochmal anders als mit Jungs, wo lege ich anders Wert drauf, wie fasse ich Mädchen-Kurse anders an, wie baue ich sie ein bisschen anders auf. Die Grundidee ist die gleiche, aber die Themen sind teilweise ein bisschen in den Nuancen anders als bei Jungen. Und auch der Umgang, das melden mir viele Trainer zurück: Die Umgangsformen zwischen Mädchen sind doch noch mal anders als bei Jungen.

00:019:32

Takats: Könnten Sie dafür einige Beispiele nennen? Was genau ist unterschiedlich und inwiefern unterscheiden sich dann die Umgangsweisen der Trainerinnen und Trainer je nach Geschlecht?

00:19:40

Pfingsten-Wismer: Mädchen kennen sich in der Regel vorher schon besser. Das haben wir alle so nicht präsent gehabt und entsprechend ist der Umgang schneller und schneller intensiver, persönlicher. Mädchen gehen mit den Trainerinnen und Trainern sehr schnell persönlich intensiver um und auch untereinander.

Es ist nicht so ein langes Vorspiel wie bei Jungen, so ein langes Geplänkel und Vergleich mit was kannst du, bist du, machst du, sondern Mädchen agieren eher von sich aus. Zwar auch auf eine Art von sozialer Anerkennung auch teilweise in Gruppen-Settings. Aber Mädchen sind mehr bei sich und fahren da mehr den Ego-Film als Jungs, die noch stärker in sozialen Gruppen-Settings verankert sind. Mädchen tun das zwar auch, oft in Gruppierungen, würden es aber auch alleine tun und / oder auch teilweise in kleineren Gruppen als Jungs. Es geht da auch um soziale Anerkennung aber weniger und entsprechend ist diese Arbeit mit Mädchen sehr schnell sehr intensiv. Es geht vielmehr um Biografie, es geht vielmehr um das Aufarbeiten von Vorerfahrung, teilweise auch um familiäre Konstellationen. Und das ist bei Jungs manchmal nicht so. Auch da gibt es nicht so die strikte Trennung, aber entsprechend ist es bei Mädchen, es ist persönlicher aufgebaut und auch gerade männliche Trainer melden mir das zurück, wenn sie mit Mädchen arbeiten. Die Erfahrung habe ich zum Glück selber machen dürfen früher als ich mal Mädchen-Kurse angeboten habe. Mädchen werden viel schneller viel persönlicher und viel direkter und fordern das auch ein. Aber auch ein großes Fingerspitzengefühl, dass man die Arbeit noch mehr und schneller und intensiver auf der Beziehungsebene auch zu uns Trainerinnen und Trainer, als dass Jungs sind. Jungs kommen auch zu dem Punkt, aber es dauert länger und entsprechend geht es bei Mädchen ein bisschen schneller und dann geht es natürlich auch intensiver ums Eingemachte. Das war quasi der Unterschied: Jungs / Mädchen.

Ja und zu den Sitzungen, es geht viel um Kompetenzen, Wertschätzung, eigener Auseinandersetzung aber im Gruppensetting. Das sind so diese Lady und Mr. Cool Sitzungen. Es ist deutlich weniger konfrontativ als die heißen Stühle in den Sitzungen. Es ist ein ganz anderes Setting Es geht immer um

einen Kreis an Menschen, die miteinander arbeiten. Wir haben das so was von abgeschwächt irgendwie, Heißer Stuhl, das wird gar nicht durchgeführt. Das ist nicht die Idee. Das ist auch von den Taten her gar nicht so machbar. Daran arbeiten wir auf komplett unterschiedlichen Ebenen. Im Vergleich zu schwerst mehrfach auffälligen, verurteilten Gewalttätern. Das verstehen die meisten zum Glück auch.

00:22:29

Takats: Und die Provokationstests: Was genau ist das? Wie kann ich mir das vorstellen?

00:22:31

Pfingsten-Wismer: Auch da geht es eher darum Handlungsalternativen zu finden. Es geht darum die Person nochmal in ihrer Art und Weise zu hinterfragen wie sie reagieren und gleichzeitig mit ihnen gemeinsam Ideen zu entwickeln, wie sie es in Zukunft anders machen können. Ich kann ihnen ganz pragmatische Übungsbeispiele geben. Ich habe da so ein Hand-Out für die Provokationstests, das gebe ich Ihnen mal mit. Dass Sie da so ein paar Beispiele haben. Das haben wir übernommen und dann muss jeder Trainer gucken. Passt es für die Gruppe? Setze ich das so überhaupt ein? Oder in welcher Art und Weise arbeite ich damit. Ich habe da mal irgendwann mir eine Reihe von Übungen quasi zusammengeschrieben und rauskopiert. Das habe ich jetzt. Das ist das was da offen liegt. Das kopiere ich ihnen mal. Dann haben sie da ein paar Beispiele, was das bedeutet und wie das eingesetzt wird.

00:23:17

Takats: Ja, sehr gerne.

00:23:19

Pfingsten-Wismer: Das ist natürlich andersschwellig mit Kindern, 12-jährigen, als mit 15-jährigen Jugendlichen. Da arbeite ich da schon auf einer anderen Ebene mit. Und das muss der Trainer die Trainerin dann aber individuell einschätzen.

Wiederum das ist nochmal ein Unterschied, auch da haben wir, das eine war eine Erweiterung für die Mädchen, die wir gemacht haben und das zweite war dann quasi eine Erweiterung auf Cool and School in damals noch Förderschulen. Mittlerweile in Bildungsstandorten. Mittlerweile aber, habe ich immer wieder festgestellt, im Zuge der Inklusion sind ja auch viele kognitiv beeinträchtigte Kinder in Stadtteilschulen und mittlerweile kriege ich immer wieder die Rückmeldung, wenn ich in der Ausbildung auf diese Inhalte eingehe, die wir mal für Förderschüler entwickelt hatten, dass mir alle immer wieder die Rückmeldung geben: Wieso, die haben wir doch auch in den Stadtteilschulen im Zuge von Inklusion.

Entsprechend hatten wir Cool in School auch mal um Aspekte für kognitiv nicht so kompetente Kinder weiterentwickelt und mittlerweile nehmen wir das aber auch in jede Schulform mit auf und bisher gibt es eigentlich nur noch eine Trennung bei den Bildungsabteilungen im Unterschied zu den Stadtteilschulen, dass in der Regel in den Bildungsabteilungen die Kurse länger durchgeführt werden, also zeitlich länger. Die arbeiten meistens so einen Kurs nicht in einem Schulhalbjahr, sondern die setzen ein Schuljahr zu Grunde, weil sie der Meinung sind, und das hat die Praxis auch so gezeigt irgendwie, dass die Schüler länger brauchen um ihr Verhalten weiterzuentwickeln, um umzulernen.

Die können das und sie machen es auch, aber sie brauchen ein bisschen länger. Deswegen sind sie ja an dem Bildungsstandorten, weil sie für viele Sachen intensiver bearbeitet, ein intensiveres Arbeiten gewohnt sind und auch ein längerfristiges arbeiten. Und in der Richtung haben wir Cool in School dann auch mal weiterentwickelt. Denn die Ursprungs-Variante war auch noch sehr sehr kognitivlastig, viel mit Schreiben, viel mit sich vor den anderen Stellen und präsentieren und wir haben festgestellt, dass die damaligen Förderschüler das teilweise noch gar nicht können, die müssen das erst lernen, sie müssen

diese Grundkompetenzen erst längerfristig beigebracht bekommen, dass sie dann auch konfrontativ hinterfragt werden und die Beziehungsebene war teilweise noch eine andere zu den Trainerinnen und Trainern. Und deswegen haben wir quasi da auch nochmal eine weitere Weiterentwicklung gemacht, dann quasi für ein Klientel, was ein bisschen länger braucht. Genau das war nochmal eine Weiterentwicklung. Da muss man dann halt immer wieder gucken wie kommen die, um nochmal das Stichwort Provokationstest aufzugreifen, wie können Sie damit umgehen. Wie sehen die diese Ebene überhaupt... diese Trennung: Morgens mache ich bei der Person irgendwelchen Fachunterricht und mittags ist die Person dann plötzlich mein Cool in School Trainer und geht plötzlich ganz anders mit mir um und hinterfragt mich ganz anders. Das ist so diese Beziehungsebene, die in der ersten Phase, in der Integrationsphase erstmal geklärt werden muss: Die Rollenklärung.

00:26:19

Takats: Wir hatten ja schon zu Beginn eigentlich über die Gruppen-Zusammensetzung gesprochen. In den Dokumenten die ich gelesen habe, wurde immer von einem "Diagnosebogen" gesprochen. Gibt es diese Diagnosebögen noch oder wird, da das Programm nun ja auch präventiv eingesetzt wird, ohne Diagnosebögen gearbeitet?

00:26:46

Pfingsten-Wismer: Ja, ich benutze das Wort Diagnosebogen nur nicht mehr. Der Bogen ist genau der gleiche. Wir nennen ihn mittlerweile: Fragebogen für Lehrkräfte. Das war noch nie und ist überhaupt nicht ein Diagnosebogen aus einem therapeutischen Setting. Es geht um Vorerfahrungen. Es geht um Grundlagen und die sollen die Klassen-Lehrkräfte ausfüllen, damit die Trainerinnen und Trainer in großen Schulsystemen, wenn sie die Schüler überhaupt noch gar nicht kennen, damit sie Vorwissen haben, damit sie Vorerfahrungen haben. Das heißt, das ist so ein richtig umfangreiches Ding und ich empfehle meinen Trainern immer: Gebt den Klassenlehrern diesen Bogen, die sollen den ausfüllen.

Der Rücklauf ist bescheiden, weil das viel Arbeit ist. Meistens müssen sich die Trainer diese Informationen sowieso woanders holen irgendwie, aber es ist zumindest eine Idee, dass möglichst viele Sachen. Und der ist deswegen, ich glaub daher kam das Wort Diagnose, weil es sind schon Fragen zu den Taten, zu den Hintergründen, zu den schulischen Konstellationen, aber auch zum Leistungsstand und auch zum familiären Umfeld.

Also wirklich ein Rundum-Bogen, der eingesetzt wird. Theoretisch hoch wertvoll! In der Praxis weiß ich, dass viele Schulen den teilweise gar nicht mehr umsetzen, ich auch Trainer habe, die den weiterentwickelt haben, die sagen auf diese Frage will ich gar keine Antwort oder die Antwort bringt mir sowieso nichts. Und entsprechend ist es nur eine exemplarische Methode, die ich den Trainern zur Verfügung stelle, die sie aber weiterentwickeln. Also ich würde den nicht so hoch bewerten, aber Diagnose gar nicht. Es geht um Vorerfahrung und ich nenne ihn deswegen mittlerweile auch nur noch Fragebogen für Lehrkräfte. Ich habe vorhin in meinen Ordner in meinem Rechner einmal gesucht. Habe ich auch das Stichwort Diagnose in die Ordner eingegeben und ich habe es nicht gefunden. Wie heißt das Ding. Die neuen Trainerinnen und Trainer die wissen gar nicht mehr was der Diagnosebogen ist, die verstehen noch das Wort Fragebogen für Lehrkräfte. Früher hieß es in der Tat noch Diagnosebogen.

00:29:27

Takats: Ich hatte ein ganz anderes Bild davon. Ich dachte basierend auf diesem Bogen würde man entscheiden, ob der Schüler jetzt in den Kurs kommt oder nicht. Aber das ist dann eher eine Art Kennenlernen und basierend auf diesem Kennenlernen kann man gegebenenfalls dann auch die Entscheidung treffen, ob sich der Schüler für den Kurs eignet oder ob da vielleicht sogar ein ganz anderes Problem vorliegt, ein familiäres zum Beispiel.

00:29:49

Pfingsten-Wismer: Genau, das wollte ich gerade sagen. Die Entscheidung wird in der Regel erst nach einem persönlichen Gespräch getroffen, weil sich

mit dem Schüler und auch mit den Eltern und auch mit den Klassenlehrerkräften und dieser Fragebogen für Lehrkräfte ist die Grundlage und dann wird ein Gespräch geführt und dann wird erst entschieden ja oder nein. Auch in Relation zu den anderen Schülerinnen und Schülern, also in der Zusammenstellung. Ja, es ist ein Baustein auf dem Weg hin zu der Entscheidung. Es ist aber kein therapeutisches Verfahren, wie es mittlerweile von ReBBZ‘s eingesetzt wird bei der Diagnostizierung von psychologischen Fragestellungen.

00:30:29

Takats: Verstehe. Eine Freiwilligkeit von Seiten der Schüler zur Kursteilnahme muss ebenfalls nicht mehr bestehen? Es kann doch auch eine Paragraf 49 Konferenz die Maßnahme anordnen hatte ich gelesen.

00:30:35

Pfingsten-Wismer: Genau. Zugangswege sind drei und es gibt bestimmte Klassiker. Es gibt zum einen natürlich die freiwillige Teilnahme. Das heißt der Schüler sagt von sich aus: Ich würde gerne teilnehmen. Ich will da hin. Das passiert sehr selten.

Die andere Fahnenstange ist, die Schule entscheidet: Du gehst dahin. Paragraf 49 ist ja mittlerweile erweitert worden, als Erziehungsmaßnahme bewusst eingesetzt die Teilnahme an sozialen Trainingskursen. Da halten wir vor qua Schulgesetz, dass soziale Kompetenztraining und Cool in School. Die Schule überlegt in dem Fall dann immer: Kann es auch eine schulexterne Maßnahme sein, dann kriegen wir ganz oft Anfragen: Hallo wir haben hier Teilnahme an sozialen Kurs nach Paragraf 49 quasi angegeben und jetzt suchen wir nen Trainings Kurs.

Die Anfragen landen meistens bei mir. Und dann gebe ich immer zurück: Hätten sich vielleicht vorher mal Gedanken machen sollen irgendwie, weil diese externen Trainingskurse ja in der Regel über die Jugendhilfe durchgeführt und über die Jugendämter finanziert werden. Eine Schule kann nicht dem Jugendamt sagen: Hier der kommt jetzt bei euch mal rein, gebt mal Geld für den aus.

Genau, aber diese Paragraf 49 Weisung ist auch immer wieder mit einer Art von Vorsicht zu genießen. Also ich versuche meinen Trainerinnen und Trainern in der Ausbildung beizubringen, dass wenn eine Schule die Idee hat, dass sie einen Schüler nach Paragraf 49 zur Teilnahme verpflichtet, die Trainer miteinbezogen werden, weil die ja letztendlich auch entscheiden müssen: Passt der wirklich zu uns, zu der Gruppe, können wir auf der Basis etwas machen.

Deswegen muss das in der Schule immer wieder abgesprochen und geklärt werden. Dies zu Paragraf 49. Es gibt Schulen, die setzen das sehr intensiv und auch sehr gut ein. Es gibt nicht so viele Weisungen nach Paragraf 49 zur Teilnahme. Ich habe so, weiß ich nicht, ein Fünftel, ein Viertel Schüler die pro Schuljahr dazu verpflichtet werden. Ich habe ab und zu mal Anfragen von Schulleitungen, die sagen: Hallo ich habe den verpflichtet und meine Trainer sagen der passt gar nicht.

Dumm gelaufen sage ich dann immer nur, hätten Sie vielleicht auch vorher fragen können und oder ich habe manchmal auch Unsicherheiten bei Trainern, die sagen irgendwie müssen wir jetzt und auch da sage ich immer: Geht in den Austausch, versucht gemeinsame Lösungen zu finden. 49er wird nicht so oft gezogen. Der größte Teil ist: Die Schule führt in der Regel mit dem Schüler ein Gespräch aufgrund eines Fehlverhaltens, der Schüler merkt: Ja, ich könnte mal. Die Schule sagt: Ja, du solltest mal und das ist der größte Zugang zu diesen Trainingskursen. Und da muss man immer wieder auf die Goldwaage legen: Ist das noch freiwillig oder ist das schon zugewiesen.

Und das ist quasi der normale Zugang zu Cool in School. Und freiwillig, da habe ich immer mal wieder eine Handvoll pro Jahr. 49 sind es... ein paar mehr, aber ich glaube, ich habe jetzt keine Prozentzahl, aber die meisten kommen über die Weisung der Schule. Und dann ist es ja immer wieder die Frage. Ich habe immer auch Personen, ich habe immer wieder auch Eltern, die sagen: Wir wollen das nicht. Die das Ganze hinterfragen auch 49er Weisungen hinterfragen. Es ist, glaube ich, bisher noch nie vorgekommen, dass die Rechtsabteilung sich damit beschäftigt hat, weil in der Regel: Es ist eine Erziehungsmaßnahme, keine Ordnungsmaßnahme. Ordnungsmaßnahmen können ja verpflichtet werden, die werden umgesetzt dann steht die Rechtsabteilung auch dahinter. Es geht klar um Geldzahlungen, um ganz klare Anweisungen,

da gibt es die Auflistung in 49 2. Erziehungsmaßnahmen sollen Ordnungsmaßnahmen unterstützen und wir haben absichtlich gesagt die Teilnahme an diesem Kurs kann nur eine Erziehungsmaßnahme sein und keine Ordnungsmaßnahmen, weil‘s ein pädagogisches Werkzeug ist und entsprechend muss dieses pädagogische Werkzeug dann auch mit den Eltern gemeinsam nochmal geklärt werden. Ich habe trotzdem immer wieder Eltern, die die Schulleitung so lange nerven, bis dann auch mal eine Schulleitung einknickt und sagt: Gut, dann nimmt der halt nicht teil. Ehm ja, da muss man dann das standing der Schulleitung mal gegenüber den Eltern hinterfragen, aber das ist nicht meine Rolle.

Ich kann nur darauf hinweisen, aber es ist nicht mein Job und in der Hinsicht: Ja, auch das wird mal in Frage gestellt.

Wo wir gerade beim Paragraphen 49 sind: Es ist sehr interessant, wenn die Schüler die dazu qua Klassenkonferenz verpflichtet wurden, nicht teilnehmen können, nicht fähig sind an diesem Kurs teilzunehmen. Ich habe ja auch im laufenden Kurs immer mal wieder Schülerinnen Schüler, die so auffällig sind, dass entweder die Trainer oder die Schüler selber merken: Das ist nichts für mich. Ich halte das nicht durch, ich bin hier irgendwie nicht richtig.

Und dann muss natürlich geguckt werden, wenn die nach §49 dazu verpflichtet worden sind: Was kriegen die denn stattdessen, wenn Cool in School nicht die richtige Maßnahme ist und da ist es immer Fingerspitzengefühl, viel Arbeit auch für die Trainerinnen und Trainer, weil die Idee ist ja, dass sie trotzdem einen Kurs machen auch wenn es nicht Cool in School ist. Und dann muss man immer im Stadtteil, im Netzwerk, in der Schule gucken: Wie können wir diese Verpflichtung erfüllen auch wenn er nicht an Cool in School teilnimmt.

Das ist viel Arbeit und wir haben immer wieder auch eine Handvoll Abbrecher, die einfach noch nicht soweit sind, noch nicht fähig sind. Wo die Gruppe anders drauf ist, wo die Konstellation eine andere ist irgendwie, die sagen: Ich mache diesen Kurs gerade nicht weiter. Aber die Zahlen sind jetzt auch nicht so bahnbrechend riesengroß, weil die Trainer zum Glück vorher diese intensive Arbeit in der Zusammenstellung machen und das erzähle ich ihnen auch in der Ausbildung und das merken sie auch selber in der Ausbildung. Umso

besser sie die Vorarbeit machen, umso besser läuft dann auch die Durchführung des Kurses. Das ist ja immer und überall so.

00:36:47

Takats: Wird der Kurs nur schulintern durchgeführt oder gibt es die regionalen Cool in School Gruppen auch, denn das war ja mal eine Idee.

00:36:56

Pfingsten-Wismer: Wir haben immer mal wieder ganz wenige Schulen, die sich zusammentun und regionale Gruppen durchführen.

Ja, es sind aber ganz wenige. Das ist so im Lauf der Zeit irgendwie eine große Handvoll geworden. Ich hatte mal eine Stadtteilschule, die sich zusammengetan hat mit einem ReBBZ und die dann eine Trainerin aus dem ReBBZ, feste Mitarbeiterin dort, eine Sonderpädagogin und einen Sozialpädagogen aus der Stadtteilschule, die über zwei Jahre drei Kurse gemeinsam durchgeführt haben. Ich versuche es immer mal wieder hinzukriegen, wenn ich Fragen von Schulen habe, dass die sich untereinander austauschen. Und das kommt selten auch mal vor, dass Schüler einer Schule an dem Kurs einer anderen Schule teilnehmen. Es ist aber eine absolute Seltenheit was wir noch nicht so machen. Ich habe jetzt zum Beispiel eine Schule, die hat zwei Standorte und diese zwei Standorte sind wirklich weit auseinander. Die Schüler kennen sich nicht aber es ist die gleiche Schule nur diese Standorte sind so weit auseinander. Und der Kurs wird in einem ReBBZ durchgeführt, das heißt quasi an einem dritten Standort. Also ein Standort und ein Standort und das ReBBZ als Ausführungsort. Das könnte man fast schon als regionalen Kurs werten, aber formal gesehen ist es natürlich die gleiche Schule.

00:38:19

Takats: Wird der Kurs denn dann von einer Lehrkraft durchgeführt, die bei beiden Schülergruppen …

00:38:24

Pfingsten-Wismer: Nee, da haben wir aus jeder von jedem Standort eine Lehrkraft, aus dem einen ein Lehrer, aus dem anderen ein Sonderpädagogen und nur der Ort der Durchführung ist das ReBBZ.

00:38:33

Takats: Ach okay, aber dann passt das ja auch. Dann ist das ja nur eine andere Räumlichkeit, aber die Bezugspersonen aus dem eigenen Teil der Schule ist vorhanden.

00:38:39

Pfingsten-Wismer: Genau, und regionale Gruppen gibt es nicht viele, ist auch inhaltlich organisatorisch ne mega Herausforderung sich die Informationen von einem anderen Standort zu holen indem ich nicht fest arbeite.

Also es läuft gut, wenn ich an dem Standort eine Person habe, die sich sehr verantwortlich fühlt und die die Informationen weiterleitet. Aber es ist auch schon öfter mal gescheitert am Informationsfluss zwischen dem Kurs und dem Kollegium der Schule. Das ist eine Herausforderung und deswegen, das sage ich auch immer dazu, wenn Schulen mit der Überlegung kommen, dann sage ich Sie brauchen dann jemanden und quasi argumentiere inhaltlich und dann merken die in der Regel schon: Ist schwer. Und bisher ist es im Laufe dieser Jahre, im Laufe der 150 Kurse oder so ähnlich ... mir fällt gerade eine Handvoll an Trainings Kursen ein, die man wirklich formal gesehen als regionale Angebote bezeichnen würde. Viele Trainer haben die Bereitschaft und sagen: Ja, wir würden auch andere aufnehmen. In der Praxis läuft es nicht so, das ist eher theoretisch.

00:39:48

Takats: Existieren eigentlich längerfristige Evaluationen? Das heißt Evaluation, die nochmal nach zwei oder drei Jahren überprüfen: Ist diese Person wieder auffällig geworden?

00:40:04

Pfingsten-Wismer: Ja, also wir haben versucht mal das in das sogenannte Hellfeld, in die Legalbewährung zu bringen und ich habe mal die Meldungen der Teilnehmer von Cool in School abgeglichen mit unserem Gewaltmeldungen. Da aber Cool in School sehr oft präventiv eingesetzt wird auf einer Ebene, genau, auf einer präventiven Ebene und weil die Gewaltmeldungen in Hamburg eh nicht so hoch sind, haben wir das nicht geschafft.

Das wäre das tollste gewesen, aber das Gewaltmelde-Formular ist ja mittlerweile nur für schwere Körperverletzung, für sehr hoch eskalierte Fälle und das ist teilweise noch nicht bei allen Cool in School Teilnehmern so. Entsprechend: Ich kriegs nicht ins Hellfeld und das ist auch in Ordnung so. Irgendwie. Ich habe meine Evaluationen damals konzipiert mit dem Ansatz, unter anderem mit einem Ansatz des geringstmöglichen Arbeitsaufwands für alle Beteiligten. Entsprechend mache ich jetzt gerade eine Pre-Evaluation unmittelbar zu Beginn des Trainingskurses, also wirklich beim ersten Termin, das ist dann so die Evaluation vor dem Kurs. Ich mache eine meistens beim vorletzten Termin. Das ist dann so die Evaluation nach dem Kurs und in der Tat ist es eine große inhaltliche Schwäche, ich mache keine Follow-up Evaluation, das worauf Sie gerade hinaus wollen, weil die Trainer das gar nicht leisten können. Zeitlich gesehen. Ich kann keine Externen dahin schicken. Ich könnte es, aber den Aufwand wollen wir nicht machen, weil dann müsste die Person in der Schule alle Schüler wieder zusammensammeln und die Schüler noch einmal einzeln interviewen oder befragen oder was auch immer zum Thema. Was ist eigentlich ein halbes Jahr später passiert. Der Idealfall wäre Anfang, Ende und ein halbes Jahr später. Machen wir deswegen nicht, weil es pragmatisch ein mega Organisationsaufwand wäre, dann bräuchte ich jemanden in der Schule, der mit der Person einen Tag lang einmal durch die Schule tingelt und ein halbes

Jahr später die Schüler noch einmal aufsucht und dem nochmal ein Fragebogen vorlegt. Es ist quasi keine inhaltliche... Es ist eine inhaltliche Schwäche, die aber aufgrund pragmatisch organisatorischer Fragestellungen zusammenkommt. Und um die Frage ganz klar zu beantworten: Nein, es gibt keine Follow-up Evaluation über Langfristigkeit.

Ich habe wiederum Schüler, ganz wenige, die ein zweites Mal an Cool in School teilnehmen. Das finde ich interessant und ich habe auch Trainer, die sagen: Ich habe hier einen und er hat sich ganz gut entwickelt. Wir würden gerne, dass der nochmal teilnimmt. Manchmal passiert das manchmal passiert es aber auch nicht, dass der nochmal teilnehmen darf. Meistens ist da aber auch die Fragestellung eher ne kognitive Entwicklung. Der könnte dem Kurs jetzt mehr folgen und oder er kennt die Methoden schon. Er kriegt eine positive Art von Wertschätzung, wenn er den anderen Schülern sagt: Ich habe das schon mal gemacht, ich weiß wie es geht. Und diese positive Wertschätzung haben manche Schüler noch nie in ihrem Leben erfahren. Und deswegen: Ich habe eine Controlling-Liste, die im Rahmen des Datenschutzes immer fünf Jahre zurückgeht. Und wenn mir ein Schüler gemeldet wird, der vielleicht auch einen Schulwechsel hinter sich hatte und dieser Name in meiner Liste dann auf ploppt, dann melde ich dem Trainer immer zurück: Hallo der war schon mal drin. Manchmal wissen die Trainer das gar nicht, das ist fahrlässig und dann verknüpfen sich die Trainer untereinander mit von wegen: Hallo der hat bei euch an seiner alten Schule bei dir als Trainer schon einmal Cool in School durchgeführt. Der soll bei uns nochmal, gib mir Infos. Das läuft richtig gut. Ich sag immer es wäre ganz gut ein Jahr Pause zu machen, dass man nicht direkt nochmal den Kurs durchführt und das klappt in der Regel auch ganz gut. Das ist auch eine ganz ganz geringe Anzahl an Schülern, die den Kurs überhaupt ein zweites Mal durchläuft. Aber das hat nichts zu tun mit Follow-up Studie, nein gibt es nicht.

00:44:03

Takats: Haben die meisten Schulen nur einen Kurs zur Zeit am Laufen oder gibt es viele Schulen, die je nach Altersklasse oder je nach Primär-, Sekundär-,

Tertiärprävention irgendwie mehrere Kurse parallel am Laufen haben. Wie ist das?

00:44:23

Pfingsten-Wismer: Von den 20, 25 Trainings pro Jahr fallen mir im Moment drei Schulen ein ... vier, vier Schulen fallen mir ein. Jetzt aktuell gerade. Ich muss mal in die Daten gucken, aber da kommt nicht viel mehr raus. Eine Schule hat wirklich den Ansatz Kurse parallel laufen zu lassen. Das ist eine sehr große Stadtteilschule mit knapp 2000 Schülern. Die fahren immer mindestens parallel ein Jungs-Kurs und ein Mädchen-Kurs und mittlerweile auch, ich glaube auch seit zwei Jahren schon, machen die drei Kurse parallel und das auch organisatorisch gesehen. Die machen das in Kooperation mit der Jugendhilfe, das heißt ich habe zwei Trainer aus der Schule, zwei Trainer aus der Jugendhilfe, der ASD vor Ort unterstützt das sehr. In diesem Schulsystem und ein Kurs läuft mit einem Trainer-Tandem Mittwochvormittags, der nächste Kurs läuft mit dem gleichen Trainer-Tandem auch mittwochs Vormittags, die laufen parallel und der nächste Kurs läuft mit dem ersten Tandem Mittwochsnachmittags.

Das heißt das Tandem weiß, es hat mittwochs den Cool in School Tag. Ich habe andere große Stadtteilschulen, die auch sagen: Wir lassen Kurse parallel laufen. Manchmal Jungs und Mädchen manchmal aber auch eine Gruppe die sagen: Wir sind so große Schulen, wir brauchen parallele Angebote, die wir teilweise zeitversetzt starten. Und die Idee ist eher flexibler zu werden in der Startzeit des Kurses. Und deswegen Kurse parallel laufen zu lassen. Ich habe eine Schule, die wollen das öfter starten, deswegen haben sie zwei Gruppen, die sich immer überschneiden. Ich habe aber auch eine Schule die sagt: Wir haben so viele Schüler, wir lassen es auch deswegen parallel laufen. In der Regel führen die meisten Schulen ein bis zwei Kurse pro Jahr nacheinander durch. Das ist der Normalfall und oder sogar Bildungsabteilungen. Die sind ja noch wesentlich kleiner von der Anzahl der Schüler die sagen: Wir machen einen Kurs pro Schuljahr. Ich habe mittlerweile auch Stadtteilschulen, die sagen: Wir machen auch einen Kurs pro Jahr, nehmen uns ein bisschen mehr Zeit in der Länge der Durchführung. Und da ist dann meistens so ein Vorlauf.

Was weiß ich. Im August fängt die Schule an. Dann beginnen die Schulen mit der Organisation, im September geht‘s in die Konkretisierungen und nach den Herbstferien beginnt der Kurs. Meistens ist dann irgendwie Oktober. Tendenziell anberaumt sind die Kurse dann quasi für ein halbes Jahr, das ist dann irgendwie Mai, Juni mit den Ausfall Terminen, die immer mal wieder vorkommen durch Krankheit, schulische Feste, Feiertage, Bundesjugendspiele was weiß ich nicht alles. Irgendwie sagen dann Schulen: Ich will lieber noch einen zeitlichen Puffer nach hinten raus haben. De facto wird der Kurs dann doch irgendwie meistens erst im Juli beendet. Aber was den Schulen wichtig ist, was die Trainer gelernt haben: Er wird vor den Sommerferien beendet. Er läuft nicht über die Sommerferien. Ich habe aber auch eine Schule, die das in ihrem Konzept absichtlich so mit drin hat, den Kurs absichtlich erst im Frühjahr zu starten und über die Sommerferien laufen zu haben, die absichtlich von sich sagen: Ich will diese sechs Wochen Pause da drin haben und ich will nach den Sommerferien nochmal dran erinnern. Du warst hier mal da. Unser Kurs läuft noch bis Herbst weiter. Die haben aus pädagogischen Gesichtspunkten absichtlich den Kurs mit dieser sechswöchigen Pause der Sommerferien so laufen lassen, dass ist auch wieder ein mega organisatorischer Aufwand, weil die Schüler sind dann in einer anderen Klasse, es betrifft dann andere Fachunterrichte, andere Kurse und so weiter und trotzdem, die haben für sich gesagt: Wir machen das so und haben das mit mir lange und intensiv besprochen und da hab ich gesagt: Probiert‘s aus, macht es und das läuft jetzt seit drei Jahren. Jetzt der dritte Kurs wieder über die Sommerferien, es läuft gut. Aber auch da ist mega der Aufwand mit den Fachlehrern und Klassenlehrer dann zu klären irgendwie, dass die im ersten Schuljahr der Durchführungen rauskommen und im zweiten Schuljahr für meistens zwei bis drei Monate bis zu den Herbstferien auch noch draußen sind.

(...)

00:48:30

Takats: Ja, das war‘s von mir aus zunächst einmal zu Cool in School. Vielen Dank für die ganzen Antworten. Das Projekt: Koole Kerle und Lässige Ladies verwalten Sie ja auch: Da habe ich mich zuerst beim Lesen gefragt: Wer führt

die Fortbildung für die projektdurchführenden Lehrkräfte durch? Ist es die Unterorganisation von Nordlicht, von Stephanie Wirth oder ist das die Gewaltprävention?

00:53:36

Pfingsten-Wismer: Also ich organisiere die, weil es ja eine schulische Maßnahme ist, durchführen tut sie in der Tat die Mitarbeiterin, die auch die Trainings-Kurse in der Schule durchführt. Auch das wird koordiniert von Stephanie Wirth, arbeitet immer noch mit einem Stellen-Anteil bei Nordlicht e.V. und hat vor ein paar Jahren ein eigenes Institut gegründet, das nennt sich HIBECO, Institut für Beratung und Coaching und entsprechend ist im Moment da so eine Fragestellung: Wo ist ... Also Koole Kerle - Lässige Ladies ist entstanden aus der Diplomarbeit von Frau Wirth.

Und hat sie dann quasi in die Fläche gebracht.

Genau, das heißt die Fortbildung dient dazu, dass die Koordinatoren und Fachkräfte in den Schulen mitkriegen was passiert in den Kursen. Was müssen wir als Schule leisten, damit Koole Kerle - Lässige Ladys bei uns erfolgreich durchgeführt wird.

Das heißt es hat auf der einen Seite so einen systemisch-strukturellen Charakter, auf der anderen Seite aber auch einen kleinen methodisch inhaltlichen Part. Es ist keine Multiplikatorenschulung, sondern es geht wirklich darum die Fachkräfte vor Ort vorzubereiten auf die organisatorischen Fragen von denen natürlich aber auch ein paar Tipps und Tricks und Kniffe zurecht zulegen. Deswegen ist die Idee eigentlich, dass bevor ein Training in einer Schule durchgeführt wird, die Fachkräfte die das in den Schulen koordinieren und verantworten, an dieser Fortbildung teilnehmen. Eigentlich ist es eine vorbereitende Fortbildung und deswegen macht Steph Wirth das selber, aber koordiniert, organisiert durch mich, durch uns und ich bin ab und zu bei diesen Fortbildungen auch dabei. Wenn ich Zeit habe gehe ich da auch mit hin, weil‘s viele strukturelle Fragen gibt, die Steph Wirth aus der Jugendhilfe gar nicht beantworten kann und deswegen bin ich da auch mit drin aber nicht regelhaft. Und es gibt zwei Fortbildungen. Es gibt einmal die begleitende Lehrerfortbildung, die findet

immer im Frühjahr und im Herbst statt, absichtlich auch zu Beginn jedes Schulhalbjahres. Und es gibt optional dann noch eine Zusatz-Fortbildung. Das ist in Konfrontativer Gesprächsführung, da geht es wirklich darum noch mehr methodisches Handwerkszeug für diese Schul-Koordinatoren zur Verfügung zu stellen. Wenn die merken, der Kurs ist bei uns erfolgreich gelaufen. Ich habe jetzt auch mal Bock da mehr inhaltliches Futter zu bekommen. Dann haben wir für die irgendwann mal so als Bon Bon quasi irgendwie so eine inhaltlich methodische Fortbildung begründet und die läuft in erster Linie über Methoden der konfrontativen Pädagogik und sehr vielen geht es da um konfrontative Gesprächsführung. Das ist diese Zusatz-Fortbildung, die dann immer noch einmal im Frühjahr angeboten wird und die ist auch geschlossen nur für Schul-Mitarbeitende nur aus Schulen, die am Programm Koole Kerle - Lässige Ladies teilgenommen haben.

00:56:40

Takats: Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Programm gemacht. Ist es wirkungsvoll?

00:56:47

Pfingsten-Wismer: Also... auch da wiederum bin ich gerade dabei den Endbericht der Evaluation zu veröffentlichen. Da arbeiten wir noch am Feinschliff letztendlich. Es gab in 2011 einen Studenten, der hat damals seine, wie nennt man das an einer Fachhochschule, ist auch eine Diplomarbeit an der Fachhochschule.

Dann hat er eine Evaluation für Koole Kerle und Lässige Ladys konstruiert. Diese Evaluation wird seit 2012 für alle Kurse durchgeführt. Und ich habe jetzt eine Studentin, die die Ergebnisse ausgewertet hat, also quasi sieben Jahre Koole Kerle - Lässige Ladies Trainings. Die Ergebnisse, also die Fragebögen, lagen immer hier und ich habe es nie geschafft mich da mal darum zu kümmern und jetzt hat eine Studentin gerade ihre Masterarbeit darüber geschrieben und hat diese 150 Kurse ausgewertet. Die Ergebnisse sind richtig gut. Das heißt die Evaluation ergibt, dass diese Kurzzeit-Trainings und fünfwöchigen

Kurzprogramm letztendlich, das da doch was bei raus kommt und dass die doch ganz gut sind und es ist quasi eine absichtlich, es ist eine Kurzzeit-Interventionmaßnahme, die wir auch immer wieder mit Vorsicht behandeln. Unser Ansatz ist eher, dass Schulen selbst tätig werden, dass die Lehrkräfte befähigt werden mit diesen Schülerinnen, Schülern selbst zu arbeiten, das ist quasi der Ansatz vom sozialen Kompetenztraining und auch von Cool in School. Wir wissen aber auch, es gibt immer eine Gruppe immer mal wieder eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die für sich ganz besonders irgendwas Spezielles brauchen. Und dafür haben wir den Träger, der für uns quasi im Auftrag für uns diese Trainings durchführt.

Kurzzeit-Trainings, fünf Wochen kommt ein Externer, führt das durch. Aber in Begleitung einer schulischen Person, die an dieser Fortbildung teilnimmt und oder ganz selten auch alleine. Die Idee ist: Es ist nur ein Programm um Jugendliche darauf aufmerksam zu machen: Mein Verhalten stößt hier an Grenzen, die Grenzen von anderen in erster Linie. Und eventuell sollte ich mir mal Hilfe holen, um mein Verhalten weiterzuentwickeln. Dafür ist diese fünfwöchigen Kurzzeit-Intervention gedacht. Es geht nicht darum wie bei Cool in School, wie beim SKT, eigenständig am Verhalten zu arbeiten. Das kriegt man in fünf Wochen gar nicht hin. Es ist wirklich nur so ein kleiner Tropfen auf den heißen Stein der dem Schüler einmal deutlich macht innerhalb von fünf Wochen: Bis hier und jetzt müsstest du mal gucken wie du dich weiterentwickeln möchtest und wie sie sich dann entwickeln, das sind andere Programme. Das sind dann langfristige Programme, also das ist so ein ganz kurzfristiges Programm und in dem Rahmen, um Schülern einmal kurz und knapp aufzuzeigen, auch mit Externen: Bis hier und nicht weiter, in dem Rahmen ist Koole Kerle - Lässige Ladies sehr erfolgreich.

00:59:45

Takats: Das heißt jemand von Nordlicht kommt an die Schule, führt diesen Kurs durch, auch in Kooperation mit Kampfsporttrainern?

00:59:53

Pfingsten-Wismer: Auch. Hier geht es wirklich um körperliche Grenzen und den Schülern mal aufzeigen, dass auch ihr Körper nicht unendlich belastbar ist und das vielleicht auch ihre Art, ihre Idee, ihr Verhalten auch körperlich irgendwo mal ein Ende hat. Dass sie dann wirklich ma,l und da geht es nicht um Sparring, da geht es nicht um eine Prügelei, sondern eher um ein intensives Workout, so bezeichnet man es in der Arbeitswelt mittlerweile, also wirklich, es geht vielmehr darum, den ultra starken Mädchen und Jungs mal aufzuzeigen: Auch du kannst nur 16 Liegestütze und ich kann aber 28 und da auch mal die körperlich an ihre Grenzen geführt werden und das ist bei so einer Gruppe mal ganz wertvoll. Ich habe in Cool in School auch mal als Beispiel ja auch eine Kooperation mit Box School. Wenn wir Schüler haben, die der Meinung sind ihr Körper ist unendlich und sie sind die stärksten von der ganzen Welt, dann kommt da mal jemand und der bringt ihnen die Regeln des Kampfsport bei, da geht es nicht darum den Kampfsport beizubringen, sondern die Regeln des Kampfsports und der führt sie körperlich auch mal an Grenzen. Das macht richtig Spaß aber das machen absichtlich nicht die Trainerinnen und Trainer, sondern es machen halt wirklich Menschen, die auch vom Aussehen her genau so aussehen wie man die sich vorstellt. Das sind diese zwei Meter Typen und da springen Schüler ganz anders drauf an, als auf uns Pädagogen. Die nehmen Sie ganz anders wahr. Das ist die Idee, da irgendwie auch mal selbst zu merken:

Ja, ich bin doch nicht so stark wie ich immer tue oder denke oder meine oder wie auch immer. Daher Kampfsport. Der Kampfsport ist eher Workout als Kampfsport. Das ist natürlich nochmal eine Trennung bei Mädchen und bei Jungen. Und genau da braucht man nicht so sehr fachsportspezifisch ausgebildete Personen, sondern eher pädagogisch wirksame Personen, die wissen wo sie mit diesem Sport genau welche Grenzen ausloten und vor allen Dingen wie sie das Regelwerk dieser Sportarten verdeutlichen, diesen Aspekt der Fairness, des Miteinanders, der ist ja auch im Kampfsport vorhanden und das herauszukitzeln irgendwie mit Methoden des Thaikido, das ist so die Idee in diesen Trainings und deswegen gibt es meistens eine Einheit bei der ein Kampfsportler zusätzlich dazukommt.

01:02:20

Takats: Wie werden denn diese Kampfsportler ausgewählt? Das müssen ja sozusagen passende Personen sein.

01:02:25

Pfingsten-Wismer: Definitiv. Das ist eine Arbeit von Jahren. Frau Wirth greift dort in der Regel auf Personen zurück, mit denen sie seit Jahren zusammenarbeitet.

Wenn da mal Neue ins Spiel kommen sollten, dann dauert es mehrere Jahre dann laufen die erstmal mit, dann wird mit denen, werden intensive Vorgespräche geführt. Dann gibt es Praxistermine sowohl in den Kursen als auch in den Studios vor Ort. Das ist ein langer Weg, da kommt keiner rein der mal Bock hat zu zeigen wie man Boxhandschuhe anzieht und so ist es beim Boxschool bei Cool in School auch.

Zum Beispiel, da mache ich ja die Trainerausbildung für die Box-School-Trainer mit. Das ist auch so eine Kooperation, die wir haben und dass die auch pädagogisch qualifiziert werden. So ist es bei diesem Kampfsport-Kursen ja noch mal mehr auch und dann gibt es Trainer, die sagen irgendwie von wegen: Ich kann mir nicht oder nur vorstellen mit Jungs oder nicht oder nur mit Mädchen zu arbeiten und dann muss nochmal ganz genau geschlechtsspezifisch geguckt werden: Wie setzen wir den wie ein?

Ich hatte eine Zeit lang, habe ich sehr erfolgreich Frauen aus Kampfsport Kursen hab ich mal öfter in Cool in School eingesetzt und das hat auch richtig Spaß gemacht. Diesen 13, 14 jährigen Jungs eine Frau vorzusetzen, die sie an ihre körperlichen Grenzen geführt hat. Ja das sind genau die Bilder die wir alle so im Kopf haben und die gehen ja mit Frauen meistens nochmal ganz anders um.

(...)

01:06:04

Pfingsten-Wismer: Bei Koole Kerle - Lässige Ladys ist die Anmeldung meist verbindlicher, aber auch da wird in der Vorauswahl ganz genau geguckt wer überhaupt richtig für diese Kurse ist. Es findet immer ein Vorgespräch statt mit den Schul-Koordinatoren und auch mit den Kindern, mit den Schülern.

Und in der Hinsicht muss man halt ganz genau gucken und bei Cool in School sind das besondere Einzelfälle, dass diese Sport-Methoden überhaupt eingesetzt werden. Bei Koole Kerle - Lässige Ladies ist dies ist ein Teil des Konzeptes wirklich auch, aber dann sind die Schüler auch passgenau. Diese Kurse sind sehr teuer und da sind die Vorbereitungen intensiver. Koole Kerle- Lässige Ladies wird mittlerweile auch regional durch die Fachkräfte zur Gewaltprävention im Kindesalter eingesetzt. Und die kaufen Frau Wirth auch ein, aber auch da spielen wir auf eine gewisse Art und Weise mit, weil wir denen auch empfehlen an unseren Fortbildungen teilzunehmen. Da gibt es so eine Art von Regionalisierung über die GiK-Fachkräfte. Für die Fachkräfte haben wir nochmal eigene Trainingskurse, die sie vor Ort quasi anbieten und Koole Kerle - Lässige Ladies ist jetzt mehr in die Fläche gegangen, durch diese regionalen Kurse. Entsprechend ziehen wir uns da immer mehr raus und von uns als Beispiel wird Koole Kerle - Lässige Ladies eher noch durchgeführt in berufsbildenden Schulen und Produktionsschulen, also in Systemen, die nicht so sehr dem staatlichen System unterliegen. Stadtteilschulen haben wir eigentlich gar nicht mehr, weil das passiert in der Region, dass die GiK-Fachkräfte sagen: Wir haben für euch ein Angebot der Intervention, weil es so teuer ist. Und in meinen Augen: Es ist keine nachhaltig langfristige Verhaltensänderung und deswegen ziehen wir uns dann ein bisschen raus und übergeben das aber in die Region und das ist aber eine Kooperation zwischen den Regionen und mit den GiK-Fachkräften sind wir sehr intensiv auch in der Zusammenarbeit.

II. Interview mit Faruk Süren - Protokoll

Datum: 21.01.2020

Ort: Beratungsstelle Gewaltprävention

Da das Interview nicht aufgenommen wurde, wurden die für die Arbeit wesentlichen Teile des Interviews protokolliert:

Takats: Das Konzept des Bully Books sieht vor, dass der Schüler das Buch bearbeitet und anschließend oder begleitend Gespräche mit einem „Berater“ führt. Wer genau übernimmt die Funktion des „Beraters“? Ist es die Klassenleitung oder der Beratungsdienst?

Süren: Die Klassenleitung ist es explizit nicht, da häufig auch ein Konflikt mit der Klassenleitung vorliegt. Die Berater sind in der Regel die Abteilungsleitung oder der Beratungsdienst der Schule.

Takats: Werden die Berater im Vorfeld ausgebildet?

Süren: Wir haben jeder hamburger Schule ein Bully Book „Starterpaket“ zugeschickt. In diesem Starterpaket, das sowohl an die Schulleitung als auch an den Beratungsdienst einer jeden Schule ging, bieten wir den Schulen an sie zu besuchen und ihnen im Rahmen eines Einführungskurses den geeigneten Umgang mit dem Buch näherzubringen.

Takats: Existieren Evaluationen für diese Interventionsmaßnahme?

Süren: Es existieren keine öffentlichen Evaluationen. Wir führen intern hingegen Evaluationen auf Basis der Rückmeldebögen durch.

Im Grunde genommen läuft das so: Die Schulen erhalten jeweils ein Heft inklusive Rückmeldebogen. Wenn ein Schüler das Heft verwendet hat, sollen der Schüler und der Berater des Schülers den Rückmeldebogen ausfüllen und diesen Bogen an die Gewaltprävention schicken. Sobald dieser bei uns eingeht, schicken wir der Schule ein neues Heft zu.

Leider halten sich die Schulen aber nicht an das Verfahren. Ich bekomme jeden Tag viele Anfragen von Schulen, in denen die Schulen das Heft einfordern, ums aber den Rückmeldebogen nicht zugeschickt haben. Das ist frustrierend.

Würden wir die Rückmeldebögen regelmäßig erhalten, dann könnten wir den Schulen in Extremfällen Hilfsangebote unterbreiten. Mehr Unterstützung geht nicht. Aber leider wird das Verfahren von den meisten Schulen nicht eingehalten. Wir bewahren die Materialien nur drei Jahre lang auf, danach werden sie entsorgt.

Takats: Wie viele Sitzungen zwischen Berater und Schüler sind vorgesehen?

Süren: Das soll ganz flexibel gehandhabt werden. So muss nicht jedes Kind jedes Kapitel im Buch bearbeiten. Wenn der Berater sich mit dem Buch auseinandergesetzt hat und den Schüler kennt, dann kann er ihm zum Beispiel sagen: Bearbeite bitte Kapitel 4 und 5. Und danach kann er sich mit dem Schüler über die bearbeiteten Kapitel unterhalten. In der Regel setzen sich die Berater 3-4 Mal mit dem Schüler zusammen.

Oftmals haben die Schüler im Übrigen Probleme dabei den eigenen Vorfall zu bewerten und zu reflektieren. Dann ist es sinnvoll in die letzten Kapitel des Buches zu schauen. Dort sind einige Kurzgeschichten aufgeführt, zu denen sich der Schüler positionieren soll. Nach diesen Übungen kann man den Schüler fragen: In den Fällen, die du gerade beurteilt hast, gelang Dir die Beurteilung gut. Bei deinem Fall aber nicht. So kommt man bereits gut mit den Schülern ins Gespräch. Hinten im Buch befindet sich außerdem die Aufgabe, dass sich die Schüler einen Spruch aus mehreren vorgeschlagenen Sprüchen aus-

suchen und deuten müssen. Manchmal bringt eine intensive Auseinandersetzung mit einem Sprichwort oder Spruch, den man sich leicht merken kann, mehr als ein pädagogisches Gespräch.

Das normale Bully Book dient sogar als Handwerkszeug, um im Gespräch und der Reflexion mit dem Berater ganze Gruppen zu sprengen!

Findet eine Schule nicht die Zeit dazu sich mit dem Schüler zusammenzusetzen und ihn in mehreren Sitzungen zu beraten oder handelt es sich um Extremfälle, so kann sich die Schule an die Gewaltprävention wenden. Wir gewährleisten eine Beratung im Rahmen von 2-3 Gesprächen.

Takats: Wird das Bully Book nach Hause mitgenommen oder in der Schule mit dem Berater bearbeitet?

Süren: Das normale Bully Book ist recht dick und wird in der Schule bearbeitet. Entweder mit dem Berater zusammen oder erst einmal alleine, während der Berater zwar mit im Raum sitzt, aber an etwas anderem arbeitet. Das Bully Book light dient nur der Reflexion des Vorfalls. Er wird zu Hause bearbeitet und zum Beratungsgespräch mit in die Schule genommen. Das Bully Book light kann vor einer Klassenkonferenz bearbeitet werden. Mit Hilfe des Bully Book light kann man bereits erkennen, ob sich ein Täter-Opfer-Ausgleich lohnt und sinnvoll ist. So kann man vermeiden, dass Täter und Opfer einfach einander gegenüber gesetzt werden und es dann heißt: So jetzt entschuldige dich und gib ihm die Hand. Und dann gehen sie wieder auseinander ohne dass es ernst gemeint war.

III. Rückmeldebogen: Bully Book

Für A-Z Liste, Stichwort Bully-Book: Datum:

Bully Book Begleitbogen

Name: geb.:

Bisherige Schule: Klasse:

Zuständige ReBBZ: Gewaltmeldebogen vom:

- Bully-Book Light wg. Klassenkonferenz §49 HmbSG ☐
- Bully-Book, §49 HmbSG Suspendierung (< 5 Tage) ☐
- Dauer der Suspendierung: Tage
- Wer ist falizuständig (Name & Funktion)?

§ 49 Suspendierungsgründe/Kategorien

Straftat gegen das Leben	Sexualdelikte	Raub / räuberische Erpressung	gef. / schwere Körperverletzung	schwerer Fall der Bedrohung (Morddrohung, Bombendrohung)
☐	☐	☐	☐	☐
Verstoß gg. das Waffengesetz	Schwerer Diebstahl	Mobbing	Gewalt gegen Lehrer	„Happy Slapping"
☐	☐	☐	☐	☐
Sonstiges:				

Familie unterstützt Maßnahme ☐	Opfer wurden unterstützt ☐
Umsetzung an andere Schule ☐	Von Eltern umgeschult ☐

Das Bully-Book wurde ...

- teilweise bearbeitet ☐ - versucht zu bearbeiten ☐ - wurde verweigert ☐ **- erfolgreich bearbeitet** ☐

Wenn nicht erfolgreich, warum?

Einschätzung, Empfehlungen des Sachbearbeiters:

Weitere Maßnahmen:

Umschulung beantragt	Anzeige bei Polizei erstattet	ASD/FIT eingeschaltet	Gerichtsverfahren wird erwartet	
☐	☐	☐	☐	
Stationäre Unterbringung	Entschuldigt	TOA Gespräch	Coolnesstraining	
☐	☐	☐	☐	
Sonstiges:				

„Bully-Book"- Umfragebogen der Beratungsstelle Gewaltprävention.

Name: Geb.:

1. Wie gefiel dir das Bully-Book?
Gut ☐ geht so ☐ nicht gut ☐

2. Warum?

3. Was im Bully-Book hat dir am besten gefallen?

4. Was war am Bully-Book für dich hilfreich?

5. Hast du etwas daraus gelernt?
Ja ☐ Nein ☐

6. Wenn ja, was hast du gelernt? Wenn nein, warum konnte dir das Bully-Book nicht helfen?

7. Was im Bully-Book hat dich am meisten zum Nachdenken gebracht?

8. Hast du mit deinen Eltern über das Bully-Book gesprochen?
Ja ☐ Nein ☐

9. Wenn ja, was hast du mit ihnen besprochen? Wenn nein, warum hast du nicht mit ihnen gesprochen?

10. Was würdest du am Bully-Book ändern wollen oder was fehlt deiner Meinung nach darin?

Deine Meinung ist uns sehr wichtig.
Tom und Chrissy Conner

IV. Bewertungsraster – Cool in School

	0	1	2	3
Soziale Bindung			X	
Kontrolle				X
Delinquente Peers	X			
Erziehung durch die Eltern		X		
Haltung				X
Suchtprävention /-intervention		X		
Übergang Schule – Beruf	X			
Abbau von aggressivem Verhalten				X
Unterstützung		X		
Individualität			X	
Struktur		X		
Selbstbewusstsein			X	

Klare Regeln und wider-spruchsfreie Erziehung				X
Verändertes Rollenverständ-nis / Verant-wortungsgefühl		X		

V. Bewertungsraster – Koole Kerle und Lässige Ladies – Salamtraining

	0	1	2	3
Soziale Bindung		X		
Kontrolle	X			
Delinquente Peers	X			
Erziehung durch die Eltern	X			
Haltung		X		
Suchtprävention /-intervention	X			
Übergang Schule – Beruf	X			
Abbau von aggressivem Verhalten			X	
Unterstützung	X			
Individualität		X		
Struktur		X		
Selbstbewusstsein	X			

Klare Regeln und wider-spruchsfreie Erziehung		X		
Verändertes Rollenverständ-nis / Verant-wortungsgefühl	X			

VI. Bewertungsraster – Bully Book

	0	1	2	3
Soziale Bindung		X		
Kontrolle		X		
Delinquente Peers		X		
Erziehung durch die Eltern		X		
Haltung		X		
Suchtprävention /-intervention		X		
Übergang Schule – Beruf		X		
Abbau von aggressivem Verhalten		X		
Unterstützung		X		
Individualität				X
Struktur		X		
Selbstbewusstsein		X		

Klare Regeln und wider-spruchsfreie Erziehung	X			
Verändertes Rollenverständ-nis / Verant-wortungsgefühl		X		

8. Literaturverzeichnis

Amt für Bildung (2016): Cool in School - das Anti-Gewalt-Training der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: Ergebnisse des vierten Evaluationsdurchgangs Schuljahr 2015/2016, [online] https://www.hamburg.de/content-blob/8676370/6241dc8cd1164e82f24fc964700e4a2a/data/pdf-wirksamkeit-cool-in-school-training-dpt-2017.pdf [08.11.2019].

Behörde für Schule und Berufsbildung (2018): HAMBURGISCHES SCHULGESETZ, [online] https://www.hamburg.de/content-blob/1995414/d35acbf04fb733b9d6605bafc82ec853/data/schulgesetz-download.pdf [01.02.2020].

Behörde für Schule und Berufsbildung (o. J.-a): Gewaltpräventive Programme für Jugendliche Koole Kerle® und Lässige Ladies® - Salam-Training. Gewaltpräventionsprojekte für die praxisorientierte Arbeit mit gewaltauffälligen Mädchen oder Jungen, [online] https://www.hamburg.de/kkll-salam/ [31.01.2020].

Behörde für Schule und Berufsbildung (o. J.-b): Gewaltvorfall in der Schule? Bully Book, [online] https://www.hamburg.de/bully-book/4080532/artikel-bully-book/ [11.10.2019].

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2016): Bully Book, 2. Aufl., Hamburg, Deutschland: Beratungsstelle Gewaltprävention.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2017): Bully Book light. 2. Aufl., Hamburg, Deutschland: Beratungsstelle Gewaltprävention.

Bergmann, Marie Christine / Sören Kliem / Yvonne Krieg / Laura Beckmann (2019): Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2017, Hannover, Deutschland: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.

BKA (2019a): PKS 2018 - Standard Übersicht Tatverdächtigentabellen, [online] https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2018/Standardtabellen/standardtabellen-Tatverdaechtige.html [06.12.2019].

BKA (2019b): Polizeiliche Kriminalstatistik. Bundesrepublik Deutschland. Jahrbuch 2018: Band 3: Tatverdächtige, Wiesbaden, Deutschland: Bundeskriminalamt.

Boers, Klaus / Jost Reinecke / Christina Bentrup / Andreas Daniel / Kanz Kristina-Maria / Philipp Schulte / Daniel Seddig / Maike Theimann / Lena Verneuer / Christian Walburg (2014): Vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter. Delinquenzverläufe und Erklärungszusammenhänge in der Verlaufsstudie „Kriminalität in der modernen Stadt“, in: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform, Jg. 97, Nr. 3, S. 183-202.

Bongartz, Ralf (2014): Intervention in konkreten Gewaltsituationen, in: Wolfgang Melzer / Dieter Hermann / Uwe Sandfuchs / Mechthild Schäfer / Wilfried Schubarth / Peter Daschner (Hrsg.), Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen, Bad Heilbrunn, Deutschland: Verlag Julius Kinlinkhardt, S. 502-506.

Brunner, Sandy (2013): Spezialprävention bei Jugendkriminalität - ambulante oder freiheitsentziehende Maßnahmen?, 3. Aufl., München, Deutschland: Grin Verlag.

Bürgerschaft Hamburg (2010): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Fortschreibung des Handlungskonzepts „Handeln gegen Jugendgewalt“ und weiterer Maßnahmen gegen Jugendgewalt, [online] https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/31703/fortschreibung_des_handlungskonzepts_handeln_gegen_jugendgewalt_und_weiterer_massnahmen_gegen_jugendgewalt.pdf [01.12.2019].

Bürgerschaft Hamburg (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Erweiterung und Intensivierung des Handlungskonzepts „Handeln gegen

Jugendgewalt“, [online] https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/38708/erweiterung_und_intensivierung_des_handlungskonzepts_handeln_gegen_jugendgewalt.pdf [02.12.2019].

Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. (2019): Zum Stand der Jugenddelinquenz in Deutschland – eine Auswertung der Polizeilichen Kriminalstatistik für das Jahr 2018, [online] https://www.dvjj.de/wp-content/uploads/2019/09/Zum-Stand-der-Jugenddelinquenz-in-Deutschland-eine-Auswertung-der-Polizeilichen-Kriminalstatistik.pdf [08.12.2019].

Dollinger, Bernd / Henning Schmidt-Semisch (2018): Handbuch Jugendkriminalität: Interdisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien.

Feltes, Thomas / Holm Putzke (2004): Kriminologische Betrachtungen zur Jugendkriminalität, in: Kriminalistik, Jg. 58, Nr. 8/9, S. 529.

Gröger-Roth, Frederick (2014): Brauchen wir eine "Rote Liste Prävention"? Was empfiehlt sich nicht in der Prävention?, [online] https://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Musterprasentation_Rote_Liste.pdf [02.01.2020].

Gröger-Roth, Frederick / Burkhard Hasenpusch (2011): GRÜNE LISTE PRÄVENTION. Auswahl- und Bewertungskriterien für die CTC Programm - Datenbank, [online] https://www.gruene-liste-praevention.de/communities-that-care/Media/Grne_Liste_Bewertungskriterien.pdf [26.10.2019].

Hamburg.de (2007): Handlungskonzept „Handeln gegen Jugendgewalt“, [online] https://www.hamburg.de/contentblob/202200/b76837f6aff15a02bf461882c2b1bc33/data/2007-11-06-bfi-pm-jugendgewalt-pdf-konzept.pdf;jsessionid=5E5A88B639EDE775713153BFF3A5F520.liveWorker2 [03.11.2019].

Heinz, Wolfgang (2016): Heinz, Wolfgang: Jugendkriminalität - Zahlen und Fakten, [online] https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/gangsterlaeufer/203562/zahlen-und-fakten [23.09.2019].

HIBECO (o. J.): Lässige Ladies, (Kurzübersicht), [online] http://hibeco.hamburg/portfolio-item/laessige-ladies [13.12.2019].

Kilb, Rainer / Jens Weidner (2013): Einführung in die Konfrontative Pädagogik, Stuttgart, Deutschland: UTB Verlag.

Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (o. J.): Schülerbefragung, [online] https://kfn.de/forschungsprojekte/schuelerbefragungen/ [18.02.2020].

Ludwigshausen, Claudia / Christian Böhm (2008): Das "Cool in School®"-Projekt. Training für Schüler, Qualifizierung für Lehrkräfte, in: Pädagogik, Jg. 60, Nr. 12, S. 22-25.

Melzer, Wolfgang / Wilfried Schubarth (2015): Gewalt, in: Wolfgang Melzer / Dieter Hermann / Uwe Sandfuchs / Mechthild Schäfer / Wilfried Schubarth / Peter Daschner (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, Deutschland: UTB Verlag, S. 23-29.

Neubacher, Frank (2017): Kriminologie, 3. Aufl., Baden-Baden, Deutschland: Nomos.

Oertel, Lars / Jessica Bilz / Wolfgang Melzer (2015): Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen, in: Wolfgang Melzer / Dieter Hermann / Uwe Sandfuchs / Mechthild Schäfer / Wilfried Schubarth / Peter Daschner (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart, Deutschland: UTB Verlag, S. 256-263.

Pfennigschmidt, Martin / Christian Böhm (2010): Landesinstitut für Lehrerbildung und Hamburg: Handreichung Stärkung der Verbindlichkeit erzieherische Maßnahmen an Schulen im Zusammenhang mit Gewalt Vorfällen, [online] https://li.hamburg.de/contentblob/2818366/197d84b615426d10c5b5424a5d2b4f2f/data/pdf-gewalt-in-der-schule-wirksame-angebote-mehr-verbindlichkeit-gezielte-inter-

ventionen.pdf;jsessionid=21B2AFE4144E061FD2F0785B1F3F0365.liveWorker2 [19.11.2019].

Pfingsten-Wismer, Helge (2015): Qualitätsstandards Cool in School®, [online] https://www.hamburg.de/contentblob/4245656/f8b766da95236f75289c03ab1d17e159/data/pdf-qualitaetsstandards-cis.pdf [14.01.2020].

Polizei Hamburg (2017): POLIZEI HAMBURG: JUGENDLAGEBILD 2016: Jugendkriminalität und Jugendgefährdung in Hamburg, Hamburg, Deutschland: Polizei Hamburg.

Richter, Helmut / Benedikt Sturzenhecker (2010): Evaluation des Handlungskonzeptes „Handeln gegen Jugendgewalt“, [online] https://www.hamburg.de/contentblob/4616544/679178bf07223d09fa45e2e4932b5711/data/pdf-halt-abschlussbericht-uni-hh-2010.pdf [31.01.2020].

Sampson, Robert-J. B / John. H. Laub (2003): Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70, Springfield, MO: Paperback Press.

Sampson, Robert-J. B / John. H. Laub (1993): Crime in the making. Pathways and turning points through life, Thousand Oaks, CA: Sage.

Schubarth, Wilfried (2019): Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention, 3. Aufl., Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.

Spektrum (2019): differentielle Verstärkung, [online] https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/differentielle-verstaerkung/3432 [07.10.2019].

Stelly, Wolfgang / Jürgen Thomas (2005): Kriminalität im Lebenslauf: Eine Reanalyse der Tübinger-Jungtäter-Vergleichsuntersuchung (TJVU), Tübingen, Deutschland: Institut für Kriminologie.

Stelly, Wolfgang / Jürgen Thomas (2007): Das Ende der kriminellen Karrieren bei jugendlichen Mehrfachtätern, in: Friedrich Lösel / Doris Bender /

Jörg-Martin Jehle (Hrsg.): Kriminologie und wissensbasierte Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung, Mönchengladbach, Deutschland: Forum Verlag, S. 433-446.

Stelly, Wolfgang / Jürgen Thomas / Hans-Jürgen Kerner (2003): Verlaufsmuster und Wendepunkte in der Lebensgeschichte. Eine Untersuchung des Einflusses soziobiographischer Merkmale auf sozial abweichende und sozial integrierte Karrieren, Tübingen, Deutschland: Institut für Kriminologie.

Sutherland, Edwin H. / Donald R. Cressey (1978): Criminology, Toronto, Canada: JB Lippincott Company.

Veerman, Jan W. / Tom A. van Yperen (2007): Degrees of freedom and degrees of certainty: A developmental model for the establishment of evidence-based youth care, in: Evaluation and Program Planning, Jg. 30, Nr. 2, S. 212–221.

Wirth, Stephanie (2017): Koole Kerle, [online] http://hibeco.hamburg/wp-content/uploads/2017/07/Konzeptneu.pdf [01.11.2019].

Wittenberg, Jochen / Susanne Wallner (2016): Devianz und Delinquenz, in: Jost Reinecke / Mark Stemmler / Jochen Wittenberg (Hrsg.): Devianz und Delinquenz im Kindes- und Jugendalter: Ungleichheitsdimensionen und Risikofaktoren, Wiesbaden, Deutschland: Springer Fachmedien, S. 27-52.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich den vorliegenden Leistungsnachweis selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und der Leistungsnachweis in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Hamburg, 22.02.2020 [redacted]

Ort, Datum Unterschrift