

Gegen den Strom und noch ein bisschen weiter

Entwicklung von Qualitätskriterien zur Gewaltprävention

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
„Master in Criminology and Police Science“

Vorgelegt von: Peter Hirsch

Joh.-Seb.-Bach-Straße 9

89331 Burgau

Tel. 08222 2591

Matrikelnummer: 108107202475

Erstgutachter: Dr. Johannes Bach, wissenschaftlicher Mitarbeiter am
Lehrstuhl für Psychologie der Universität Augsburg

Zweitgutachter: Dominic Kudlacek, Dipl. Soz.Wiss., wissenschaftlicher
Mitarbeiter am Lehrstuhl für Kriminologie der Ruhr-
Universität Bochum

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	„Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht das Selbe“ oder: Wichtige Begriffsbestimmungen	14
2.1	Gewalt	14
2.2	Prävention	15
2.3	Gewaltprävention	16
2.4	Qualität	16
2.5	Projekt	16
2.6	Evaluation	16
3	„Wie kommt der Berg zum Propheten?“ oder: Die Suche nach der Qualität	18
3.1	Düsseldorfer Gutachten	18
3.2	Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention	20
3.3	Arbeitshilfe für die Evaluation	22
3.4	Beccaria-Projekt: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention	24
3.5	Checkliste zur Beurteilung von Gewaltpräventions- und Interventionsprogrammen	26
3.6	Bewertung	28
4	„Wennze weiß, watte wills, musse machen, datte hinkomms“ oder: Die Generierung eines Rasters zur Projektauswertung	31
4.1	Theorien abweichenden Verhaltens	32
4.1.1	Einflussfaktor Familie	33
4.1.2	Einflussfaktor Schule	35
4.1.3	Einflussfaktor Peergroup	40
4.1.4	Einflussfaktor Medien	45

4.2	Forensische Prognosefaktoren	47
4.3	Die Adaptierung der Punkte der ILRV zu Gelingensbedingungen eines schulischen Gewaltpräventionsprojektes	50
4.4	Biologische Faktoren	58
4.5	Bewertung	61
5	Wider die graue Theorie oder: Die Ergänzung der Theorie durch die Praxis	63
5.1	Suchstrategie für Projekte zur Auswertung	63
5.2	Qualitative Anforderungen und Aspekte der Auswahl	64
5.3	Anforderung der Projektunterlagen	65
5.4	Rücklauf der angefragten Fragebogen und Projektunterlagen ...	67
6	Woher weiß ich, dass ich da bin, wo ich hin will? oder: Das Ergebnis der Auswertung.....	68
6.1	Auswertung	68
6.2	Auffälligkeiten bei den offenen Fragen	79
6.3	Bewertung	80
7	Auf der Zielgeraden oder: Die Generierung einer „Checklis- te“ für Qualitätskriterien	82
8	Zusammenfassung	86
	Literaturverzeichnis	91
	Anhang	107
	Ehrenerklärung	140

Tabellenverzeichnis

Kreuztabelle Fragen 2 x 35 (v2a x v26a pro)	69
Häufigkeit Frage 5 (v5a)	70
Kreuztabelle Fragen 6 x 22 (v5a x 19a)	71
Häufigkeit Frage 7 (v6a)	73
Häufigkeit Frage 17 (v15a)	75
Häufigkeit Frage 41 (v32a)	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen der Gewalt	15
Abbildung 2: Bindungs- bzw. Kontrolltheorie nach Hirschi	34
Abbildung 3: Typologie der Arten individueller Anpassung nach Mer- ton	37
Abbildung 4: Alters und Geschlechtsstruktur der Tatverdächtigen insgesamt	51

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung
BKA	Bundeskriminalamt
BMI	Bundesministerium des Inneren
BMJ	Bundesministerium der Justiz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
bzw.	beziehungsweise
bzgl.	bezüglich
DFK	Deutsches Forum für Kriminalprävention
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	und andere
FJK	Förderinitiative Jugendkriminalitätsprävention
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
IMS	Innenministeriumsschreiben
JVA	Justizvollzugsanstalt
KKP	Kommunale Kriminalprävention
lat.	lateinisch
LKA	Landeskriminalamt
LPR	Landespräventionsrat Niedersachsen im Niedersächsisches Justizministerium
m. E.	meines Erachtens
PAG	Polizeiaufgabengesetz
PDV	Polizeidienstvorschrift
PSB	Periodischer Sicherheitsbericht des Bundesministerium des Inneren und des Bundesministerium der Justiz
PrävIS	Präventionsinformationssystem der Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention
ProPK	Programm polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes
s.	siehe

S.	Seite
s. a.	siehe auch
StPO	Strafprozessordnung
StGB	Strafgesetzbuch
u.	und
u. a.	unter anderem/n
u. Ä.	und Ähnliches
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

1 Einleitung

„Besser ist es, den Verbrechen vorzubeugen als sie zu bestrafen. [...] Aber die bis jetzt angewandten Mittel sind meistens falsch und dem erstrebten Ziel zuwider“.¹ Daher sieht Cesare Beccaria auch die Notwendigkeit, zukünftiges Legalverhalten nicht nur durch den Einfluss von Gesetzen, sondern auch über die Erziehung zu erreichen: „Schließlich ist das sicherste doch schwierigste Mittel zur Vorbeugung gegen das Verbrechen die Vervollkommnung der Erziehung, [...]“². Bereits Ende des 18. Jahrhunderts erkennt der „Mailänder Aufklärer“³ diese Ambivalenz zwischen Gesetz und Erziehung, zwischen General- und Spezialprävention.

Dieser Zwiespalt hat an Aktualität nichts verloren. Nach spektakulären Straftaten wie jüngst dem Totschlag eines Mannes, der sich in München-Solln schützend vor vier Kinder gestellt hatte, die ihrerseits von zwei Jugendlichen angegangen wurden, werden oft „härtere Strafen für Jugendliche“⁴ gefordert. Ebenso melden sich diejenigen zu Wort, die anstatt Gesetzesverschärfungen „konkrete Maßnahmen für mehr Prävention“⁵ fordern. Während es Aufgabe der Politik ist, sich mit Gesetzesvorhaben auseinanderzusetzen⁶, gibt es mittlerweile eine Vielzahl von Organisationen und Vereinigungen, die sich mit Kriminalprävention im Allgemeinen und Gewaltprävention im Besonderen befassen.

Unter diesen Akteuren befindet sich auch die Polizei, deren Aufgabe es ist, „die allgemein oder im Einzelfall bestehenden Gefahren für die öffentliche Sicherheit und Ordnung abzuwehren“⁷. Damit ist Kriminalprävention auch „integraler Bestandteil polizeilicher Aufgabenerfüllung“⁸. Insbesondere hat sich die Prävention auf dem Gebiet der Kinder und Jugenddelinquenz zu einem Kernbereich polizeilichen Handelns entwickelt⁹.

¹ Beccaria (1766), S. 167

² ebd. S. 174

³ Reicher (2003), S. 217

⁴ Auer & Stroh (2009), S. 33

⁵ ebd.

⁶ vgl. Oberreuter (2003), S. 96 f

⁷ Art. 2, Abs. 1 Gesetz über die Aufgaben und Befugnisse der Bayerischen Staatlichen Polizei (PAG - Polizeiaufgabengesetz)

⁸ Leitlinien polizeiliche Kriminalprävention 1998

⁹ vgl. Vorwort PDV 382

Die tatsächliche oder vermeintliche Zunahme von Straftaten Kinder und Jugendlicher wird durch Politikeräußerungen¹⁰ oder Medienberichterstattung öffentlich beklagt¹¹. Der dementsprechend konstatierte „Anstieg der Kriminalität - so paradox dies klingen mag - hat die Einsicht in die Notwendigkeit von konkreten Präventionsmaßnahmen auf örtlicher Ebene gefördert.“¹² Regelmäßig wird nach medienwirksamen Gewalttaten der Bedarf an Präventionsmaßnahmen angemeldet, sei es durch die Bürger oder durch die Politik. Dies verstärkt den Druck auf kriminalpräventiv handelnde Einrichtungen, Präventionsprogramme und -projekte insbesondere vor Ort anzubieten. Gleichzeitig können aber in Zeiten eingeschränkter finanzieller Ressourcen oftmals keine eigenen Programme oder Projekte für ein konkretes Vorhaben entwickelt werden, sondern es wird auf bestehende zurückgegriffen. Diese werden zumeist für die jeweilige örtliche Situation abgeändert und am tatsächlichen Kriminalitätsgeschehen ausgerichtet.

Insgesamt decken die von Polizei, Vereinen, Organisationen und gesellschaftlichen Zusammenschlüssen entwickelten Projekte, Programme und Kampagnen eine breite Palette auf dem Feld der Kriminalitätsvorbeugung ab, welche fast unüberschaubar ist¹³. Bei näherer Betrachtung dieser Angebote gibt es jedoch wenige, die „systematische Erfolgskontrollen und Programmevaluationen“¹⁴ aufweisen. Auch der erste „Periodische Sicherheitsbericht“ der Bundesregierung moniert diesen Zustand: „Ein besonderes Defizit ist der in Deutschland bislang absolut unzureichende Einsatz von Forschungskapazitäten zur Prozessevaluation und sodann zur Wir-

¹⁰ Rede der bayer. Justizministerin Dr. Beate Merk bei der ‚Jungen Union‘ in Aichach-Friedberg am 10.07.08, S. 3

¹¹ Beispielhaft: Bartsch (2008); Maier-Albang & Bielicki (2009); Günzburger Zeitung, Nr. 242 vom 21.10.09: „Maßnahmen gegen Jugendgewalt, S. 34;

¹² Hetger (1998), S. 266

¹³ Beispielhaft: „PIT – Prävention im Team“ der Bayer. Polizei; „Konstanzer Trainingmodell“ (KTM) von Tennstädt & Dann 1994; „Faustlos“, Heidelberger Präventionszentrum; „Mobbing - kein Kinderspiel. Hintergründe und präventive Ansätze“, Aktion Jugendschutz München; Initiative „Sicher stark“, bundesweites Projekt zur Selbstbehauptung von Kindern gegen Gewalt; „Mehr Bewegen...!“ ein Gewaltdeskalationstraining für Lehrer(innen), Gütersloh; „ABS - Das Konzept gegen Abrutschen in Gewalt“, Esslingen; „Aktion Respekt in Ludwigsburg“, Gewaltfreie Schulen; Anti-Gewalt-Projekt S.O.G. Stark ohne Gewalt (ehemals Tandem), Landkreis Esslingen; Come together - Gewaltprävention bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund, Polizeidirektion Heidelberg; „zamgrauft“ – Ein Polizeikurs für Jugendliche und Multiplikatoren/innen von Antigewalt bis Zivilcourage, Polizeipräsidium München; Gemeinsam gegen Gewalt, Weinheim

¹⁴ Preiser & Wagner (2003), S. 666

kungsevaluation der verschiedensten präventiven Ansätze und Initiativen.“¹⁵

Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, einen Beitrag zur Reduzierung dieses Defizits zu leisten, indem in ihr Qualitätskriterien entwickelt werden, die es ermöglichen sollen, aus dem großen Angebot geeigneter gewaltpräventiver Projekte das beste für die vorgesehene Zielgruppe auszuwählen. Die Kriterien sollen eine inhaltliche Orientierung bieten, damit bei der Entscheidung wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt werden können. Zudem soll ein adäquates Verhältnis der Kosten, der personellen Ausstattung, des zu betreibenden Aufwandes für die Planung sowie der Umsetzung zum angestrebten Ziel erkannt werden können. In der weiteren Verwendung können diese Gelingensbedingungen¹⁶ zur Überarbeitung bzw. Anpassung des ausgewählten Konzepts als Schablone benutzt werden. In diesem neuerlichen Arbeitsschritt kann am bestehenden Niveau des Basisprojektes angeknüpft und neue, für die erkannte Situation sowie die definierte Zielgruppe passende Sequenzen oder Module hinzugefügt werden. Denn auch hier ist die Anwendung von praxisbezogenen Gütekriterien zur wissenschaftlich fundierten Weiterentwicklung eines Präventionsprojektes notwendig¹⁷. Durch die Anwendung der Qualitätskriterien wird gewährleistet, dass ein überarbeitetes oder neu entwickeltes Projekt eher dem aktuellen wissenschaftlichen Stand entspricht und vor allem kein maßgeblicher inhaltlicher Aspekt übersehen wurde.

Nach der Definition wichtiger, in der Arbeit verwendeter Begriffe in Kapitel 2 werden in Kapitel 3 die in der wissenschaftlichen Literatur bereits vorhandenen umfangreichen Qualitätskriterien für Präventionsprojekte gesammelt, bewertet und methodisch zusammengefasst. In einem weiteren Schritt werden in Kapitel 4 die Prognosekonzepte zur Beschreibung der Legalbewährung aus forensisch-psychiatrischer Sicht (Prognosefaktoren) nach Größen untersucht, die auch für die Verhinderung bzw. Minderung von gewalttätigen Verhalten bedeutsam sind. Zudem wird die Möglichkeit

¹⁵ 1. Periodischer Sicherheitsbericht (2001), S. 472

¹⁶ vgl. Expertise „Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter“, Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (2008)

¹⁷ vgl. Teichmann (2004), S. 90

der Integration der Argumente der Diskussion über biologische Ursachen gewalttätigen Verhaltens bewertet. Bedeutsame Ergebnisse werden ebenfalls separiert. Im Anschluss wird mit Hilfe der erarbeiteten Faktoren aus den Theorien abweichenden Verhaltens, den adaptierten Punkten aus den Größen der Legalprognosefaktoren sowie den Ergebnissen der Diskussion über biologische Forschungsergebnisse ein Auswertungsraster erstellt. Mit diesem werden die bestehenden etablierten Programme und Projekte, die in Kapitel 5 bezeichnet sind, unter anderem in Hinblick auf Gemeinsamkeiten sowie Differenzen in Bezug auf Gewaltentstehungstheorien, durchgeführter Methoden und aufgezeigter Qualitätssicherung untersucht. Darauf aufbauend erfolgen die Beurteilung der Häufigkeit der gefundenen Items und die Ableitung einer Wirkungsprognose. Aus dem in Kapitel 6 dargestellten Ergebnis der Auswertung wird in Kapitel 7 eine „Checkliste“ für die Generierung respektive Implementierung polizeilicher Maßnahmen der Kriminalitätsverhinderung bzw. -minderung entwickelt. Im Anschluss erfolgen in Kapitel 8 die Zusammenfassung und ein Ausblick auf zukünftige Möglichkeiten.

Beschränkt wird die Betrachtungsweise der Projekte in dieser Forschungsarbeit auf polizeiliche Gewaltprävention, die in Kooperation mit weiterführenden Schulen durchgeführt wird. Die Einschränkung auf die Zusammenarbeit verschiedener Akteure der Gewaltvorbeugung mit der Polizei beruht auf der beruflichen Tätigkeit des Autors dieser Arbeit¹⁸. Die Themenzentrierung auf Kinder und Jugendliche stellt in diesem Zusammenhang einen Ausfluss aus der PDV 382 dar, die in der Prävention der Kinder- und Jugenddelinquenz einen Schwerpunkt polizeilichen Präventivhandelns sieht¹⁹. Diese Präventionsangebote werden von der Bayerischen Polizei erst ab der 5. Jahrgangsstufe in Schulen durchgeführt²⁰. Das Setting „Schule“ zur Heranziehung und Auswertung von Projekten wurde gewählt, da für diese Zielgruppe in Bezug auf Gewaltprävention eine Vielzahl von Projekten angeboten wird.

¹⁸ Der Autor ist Fachberater für Verbrechensvorbeugung bei einer Kriminalpolizeiinspektion.

¹⁹ vgl. Vorwort PDV 382

²⁰ Bayerisches Staatsministerium des Innern (2009)

Im Gegensatz zu den bestehenden Arbeitshilfen zur Planung und Umsetzung präventiver Projekte²¹ werden wie oben dargelegt nicht deren einzelne Schritte beschrieben respektive ausgewertet. Vielmehr werden auf Basis der wissenschaftlichen Theorien abweichenden Verhaltens, der forensischen Rückfallprognose sowie in der Literatur genannten biologischen Faktoren aus vorhandenen Projekten praxisbezogene Kriterien herausgearbeitet. Somit entsteht eine praxisgeleitete Ausgestaltungsmöglichkeit der theoretischen Planungsschritte.

²¹ Aufzählung und Erläuterung siehe Punkt 3.3 bis 3.5

2 „Wenn zwei das Gleiche tun, ist es noch lange nicht das Selbe“ oder: Wichtige Begriffsbestimmungen

Die Erweiterung des Sprichwortes auf eine schriftliche Arbeit bedingt die Frage, ob Autor und Leser dasselbe unter einem bestimmten Begriff verstehen. Damit hier ein Konsens entsteht, werden zu Beginn die Schlüsselbegriffe definiert, mit deren Hilfe in der Arbeit wichtige Punkte entwickelt werden. Entnommen sind die Begriffe überwiegend aus dem Fachlexikon der sozialen Arbeit²². Dieses Fachlexikon wurde herangezogen, da präventive Tätigkeit oft auch soziale Arbeit ist und die Begriffe aus dieser Publikation die sprachliche Ebene der Beteiligten trifft. Die weiteren, für die Ausführungen ebenfalls unabdingbaren Wortbedeutungen werden im jeweiligen Kapitel ausgeführt.

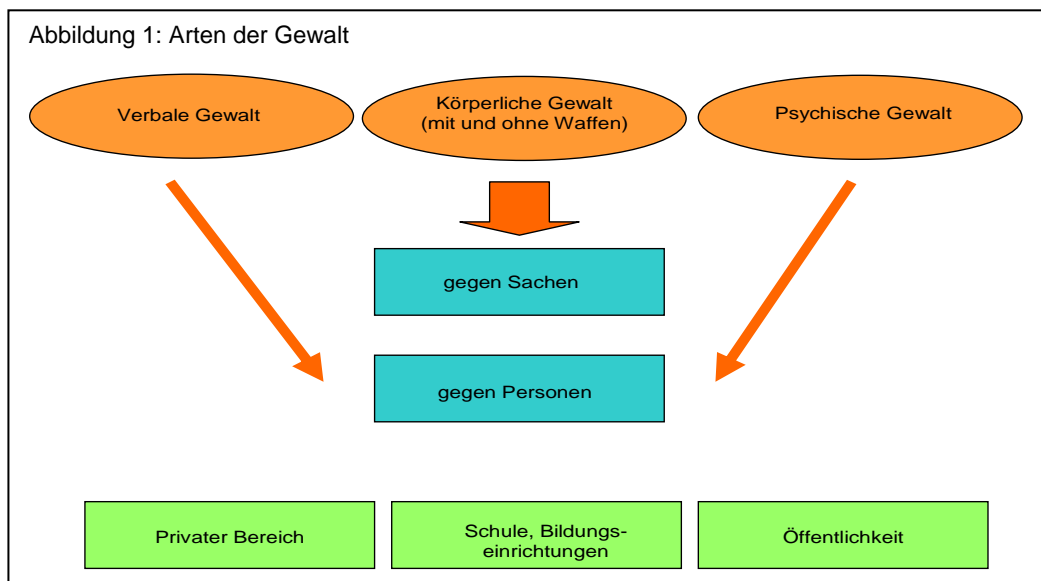
2.1 Gewalt

Der Begriff „Gewalt“ wird im heutigen Sprachgebrauch fast inflationär verwendet. Beispielhaft seien hier „strukturelle Gewalt“, „sexuelle Gewalt“, „häusliche Gewalt“, „schulische Gewalt“, „physische Gewalt“, „psychische Gewalt“, „ökonomische Gewalt“ und „staatliche Gewalt“ genannt. Auch darüber, was unter Gewalt zu verstehen ist, herrscht in der öffentlichen Diskussion keine Einigkeit. Es gibt keine einheitliche, allgemein anerkannte Bestimmung des Gewaltbegriffes, sondern nur Definitionen, von denen manche den Begriff enger, andere weiter fassen. In dieser Arbeit wird von einem relativ weiten Gewaltbegriff ausgegangen, der neben physischer Gewalt auch psychische sowie verbale Gewalt erfasst. Der Begriff beschränkt sich dabei nicht nur auf strafrechtlich sanktionierte Handlungen, sondern bezieht auch andere, nicht strafbewehrte Formen mit ein. In der praktischen Arbeit hat sich gezeigt, dass Kinder und Jugendliche vor allem Formen psychischer Gewalt nicht als solche erkennen, weshalb diese Gewaltform in der präventiven Arbeit auch thematisiert werden muss.

Da es wie oben angeführt keine einheitliche Bestimmung des Begriffs Gewalt gibt, wird die Definition aufgrund der beruflichen Tätigkeit des Autors aus § 240 StGB, Nötigung, abgeleitet. Demnach ist Gewalt die durch

²² Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2007)

körperliche Kraftentfaltung bei einem anderen herbeigeführte körperliche oder als solche empfundene Zwangseinwirkung, die geeignet und bestimmt ist, die Freiheit der Willensbildung oder -betätigung aufzuheben oder zu beeinträchtigen. Gewalt ist auch der seelische Zwang, der als körperlicher Zwang empfunden wird. Gewalt ist dann sowohl eine körperliche als auch psychische Kraftentfaltung (vom Täter ausgehend), die (beim Opfer) den Zwang auslöst, die Freiheit der Willensbildung zu beeinträchtigen oder gar aufzuheben.



Quelle: Konzeption „Gewaltprävention im Landkreis Günzburg“, Landratsamt Günzburg, Kommunale Jugendarbeit

Somit lassen sich zumindest drei (Grund-)Formen der Gewalt festhalten:

- physische Gewalt gegen Personen und Sachen
- psychische Gewalt
- verbale Gewalt

2.2 Prävention

Der Begriff Prävention (lat. zuvorkommen, vorbeugen, verhüten) beschreibt ein grundsätzliches Handlungsprinzip, wonach etwas getan wird, damit ein bestimmtes Ereignis oder ein bestimmter Zustand hinausgezögert wird, nicht eintritt oder seine Folgen begrenzt werden. Im kriminologischen, strafrechtlichen Sprachgebrauch wird unterschieden zwischen generalpräventiven Zwecken (d. h. dass durch eine allgemeine Androhung

von Strafe grundsätzlich davon abgeschreckt wird, Straftaten zu begehen und sich normkonform zu verhalten) und spezialpräventiv (d. h., dass unmittelbar auf den Täter eingewirkt wird, i. d. R. durch Bestrafung oder bei der Jugendstrafe durch Erziehung)²³.

2.3 Gewaltprävention

Gewaltprävention ist in Zusammenfassung der Definitionen aus Punkt 2.1 und 2.2 das Hinauszögern, die Verhinderung oder die Begrenzung von Folgen, die durch physische Gewalt gegen Personen oder Sachen, psychische Gewalt oder/und verbale Gewalt entstehen respektive entstehen könnten.

2.4 Qualität

Der Begriff Qualität wird in der sozialen Arbeit meist in Verbindung mit Fachlichkeit, Qualitätsmanagement, Evaluation und Controlling gebraucht. Umgangssprachlich bezeichnet Qualität die Güte und Beschaffenheit bzw. den Wert von etwas.²⁴ In Bezug auf die Thematik dieser Forschungsarbeit bezieht sich der Begriff auf die Möglichkeit, gewaltpräventive Projekte an Parametern festzumachen, die einen Vergleich der Projekte untereinander, die Auswahl von Projekten aus der großen Menge der bestehenden sowie eine Umgestaltung von Projekten auf eigene Bedürfnisse zulassen.

2.5 Projekt

Ein Projekt ist gekennzeichnet durch die Merkmale Neuartigkeit und Einmaligkeit, Komplexität, bereichsübergreifende Zusammenarbeit, zeitliche Befristung, definiertes Ergebnis, planmäßiges und systematisches Arbeiten.²⁵

2.6 Evaluation

„Der Begriff Evaluation stammt von dem lateinischen Wort "valor" ab, d.h. [sic] Wert, und der Vorsilbe e/ex, d.h. [sic] aus. Zusammen bedeutet dies 'einen Wert aus etwas ziehen', also eine Bewertung vornehmen. In seiner

²³ vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2007), S. 999

²⁴ vgl. ebd. S. 743

²⁵ vgl. ebd. S. 727

weitesten Begriffsbestimmung bedeutet Evaluation die Beurteilung des Wertes eines Objekts. Dies kann ein Produkt, ein Prozess oder ein Projekt oder Programm sein. Im wissenschaftlichen Wortsinn sind für eine solche Bewertung systematische Verfahren und datengestützte Belege zur Untermauerung einer Beurteilung erforderlich.²⁶

²⁶ Stockmann (2002), S. 2

3 „Wie kommt der Berg zum Propheten?“²⁷ oder: Die Suche nach der Qualität

In Deutschland wurde die Wirkungsforschung kriminalpräventiver Maßnahmen bis Ende der 1990er Jahre vernachlässigt²⁸. Im Gegensatz zum europäischen Ausland und hier insbesondere den skandinavischen Ländern und Großbritannien²⁹ sowie ferner den USA³⁰ wurde kaum überprüft, ob die angebotenen bzw. durchgeführten Projekte eine nachhaltige Wirkung zeigen und vor allem in einem vertretbaren Verhältnis von Kosten und Nutzen stehen. In der Literatur gibt es einige Ansätze, die der Notwendigkeit Rechnung tragen, die Effizienz von kriminalpräventiven Projekten zu überprüfen und zu dokumentieren. Die Wissenschaft nähert sich dieser Problematik auf unterschiedlichen Wegen und versucht damit punktuell das Manko der fehlenden Qualitätskriterien auszugleichen. Die nachfolgende Beschreibung verschiedener Studien, Dokumentationen und Arbeitshilfen zur Qualitätssicherung gibt lediglich eine exemplarische Darstellung wieder und impliziert keine Wertigkeit der beschriebenen unterschiedlichen Möglichkeiten. In die beispielhafte Aufzählung wurden die Schriften einbezogen, die für den deutschsprachigen Raum verfasst wurden und m. E. für die Untersuchung am relevantesten sind.

3.1 Düsseldorfer Gutachten

Mit dem „Düsseldorfer Gutachten“³¹ wurde nach Meinung von Anja Meyer und Erich Marks eine der ersten Studien erstellt, die sich mit der Sekundäranalyse nationaler und internationaler Wirkungsforschung beschäftigte³². Damit wurde erstmals der Notwendigkeit Rechnung getragen, die Effizienz von kriminalpräventiven Projekten zu überprüfen. In diesem Gutachten werden im ersten von vier Teilen insgesamt 61 internationale Programme einer Metaanalyse unterzogen, „um zum einen erfolgreiche, erfolgversprechende und erfolglose Programme, Ansätze und Methoden auszumachen und zu vergleichen und zum anderen eine Prognose erstel-

²⁷ Linssen & Meyer (2007), Titelüberschrift

²⁸ vgl. 1. Periodischer Sicherheitsbericht (2001), Kurzfassung, S. 39

²⁹ vgl. Obergfell-Fuchs & Kury (2003), S. 90

³⁰ vgl. Bannenberg (2003), S. 54

³¹ Landeshauptstadt Düsseldorf (2001)

³² vgl. Meyer & Marks, Onlinedokument, S. 3

len zu können, ob bestimmte Ansätze auch in Deutschland bzw. Düsseldorf praktikabel erscheinen³³.

Neben der Auswertung der Forschungsergebnisse lassen sich in der standardisierten Gliederung der Kurzbeschreibung der jeweiligen Studien die wichtigsten Vergleichskriterien³⁴ der Projekte als Metaanalyse finden. So wurde zum Beispiel neben dem Namen des Projektes, des Herkunftslandes, einer Inhaltsbeschreibung sowie dem Effekt der Studie auch eine Empfehlung für die Übertragbarkeit des Projektes auf bundesdeutsche Verhältnisse gegeben. Eine beispielhafte Darstellung einer solchen Gliederung findet sich im Anhang 1.

Im Repertoire der Projekte finden sich lediglich fünf, die in Deutschland durchgeführt worden sind. Die restlichen verteilen sich auf die USA, England, die Niederlande, Australien, Kanada, Norwegen und die Schweiz. Dies findet seine Erklärung vermutlich darin, dass alle Projekte des Gutachtens eine empirische Begleitforschung aufweisen und in Deutschland durchgeführte Projekte eine solche nur bedingt zeigen. So ist anzunehmen, dass die vorhandenen Projekte in Deutschland die Aufnahmekriterien für die Studie nicht erfüllt haben. Wie im Vorwort des Gutachtens angegeben, wurde es präventiv arbeitenden Organisationen im jeweils letzten Punkt der Ergebnisbeschreibungen „Übertragbarkeit/Empfehlung“ ermöglicht zu erkennen, ob das angeführte Projekt für Deutschland geeignet erscheint um es auf örtliche Belange zu übertragen. Bereits beim Vorschlag, die positiven Ergebnisse aus den Studien des amerikanischen Sherman-Reports³⁵ auf deutsche Verhältnisse zu adaptieren, wurde kritisiert, dass in den Ursprungsländern der angeführten Studien zum Teil andere Voraussetzungen im Bezug auf das Schulsystem sowie politische und gesellschaftliche Gegebenheiten herrschen³⁶. Diese Feststellungen gelten analog auch für die Ergebnisse des Düsseldorfer Gutachtens, was bei der Übertragung auf deutsche Verhältnisse nicht vergessen werden darf.

³³ Landeshauptstadt Düsseldorf (2001), S. 3

³⁴ ebd. S. 17 bis 191

³⁵ Sherman (1997)

³⁶ vgl. Deutsches Forum Kriminalprävention, Onlinedokument „Sherman-Report“

Im zweiten Teil des Düsseldorfer Gutachtens³⁷ wird der „Sherman-Report“³⁸ aufgegriffen. In diesem im Auftrag des US-Kongresses erstellten Report werden mehr als 500 mit öffentlichen Geldern geförderte Präventionsprogramme auf ihre Effektivität hin untersucht. Mithin handelt es sich um den „weltweit umfangreichste[n] Bericht zur Lage der Wirksamkeit kriminalpräventiver Projekte in den USA“.³⁹ Auch hier bleibt zu beobachten, dass einige der dargestellten Programme in Deutschland aufgrund unterschiedlicher sozialer, kultureller und politischer Rahmenbedingungen nicht direkt vergleichbar und deshalb nicht übertragbar sind⁴⁰.

Der dritte Teil befasst sich mit „Möglichkeiten der präventiven Einwirkung auf Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und fremdenfeindliche, antisemitischen Gewalt“⁴¹. In ihm werden ebenfalls Projekte zum benannten Themengebiet in einer Kurzbeschreibung erfasst und auch eine Einschätzung über die Erfolgsaussicht des jeweiligen Projekts gegeben. Auch hier gilt die Bemerkung über die nicht immer gegebene Vereinbarkeit unterschiedlicher Voraussetzungen im Ursprungsland des Projektes und in Deutschland⁴².

3.2 Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention

Eine weitere wichtige Publikation in Deutschland, die sich mit der Zusammenfassung kriminalpräventiver Programme befasst, ist die „Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention“⁴³. Aus dem Fundus von über 50 deutschsprachigen Fachzeitschriften der Jahrgänge 1985 bis 1997 aus Deutschland, Österreich und der Schweiz⁴⁴ wurden Beiträge zur Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität erhoben. Im Gegensatz zum Auftrag des „Düsseldorfer Gutachtens“ wurden Programme nicht dokumentiert, um eine Wirkungsanaly-

³⁷ Landeshauptstadt Düsseldorf (2001), S. 194 bis 264

³⁸ Im Vergleich des Reports mit dem Düsseldorfer Gutachten handelt es sich beim Düsseldorfer Gutachten um eine zusammenfassende deutsche Übersetzung

³⁹ Coester (2003), Onlinedokument, S. 6

⁴⁰ vgl. Deutsches Forum Kriminalprävention, Onlinedokument „Sherman-Report“

⁴¹ Landeshauptstadt Düsseldorf (2001), S. 265 bis 332

⁴² vgl. Deutsches Forum Kriminalprävention, Onlinedokument „Sherman-Report“

⁴³ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (1998)

⁴⁴ vgl. ebd. S. 6 bis 7, Auflistung der Titel der ausgewerteten Zeitschriften

se zu ermöglichen. Vielmehr hat die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention die Vorgaben des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erfüllt, dass „die in den unterschiedlichen Handlungsfeldern vorhandenen Arbeitsansätze gegen Kinder- und Jugendkriminalität ermittelt, dokumentiert und Praxis, Politik, Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit bekannt gemacht werden“⁴⁵. Gleichzeitig soll isoliertes Handeln eingedämmt und vernetztes Arbeiten ermöglicht werden. Als dritte Aufgabe soll auch der Ist-Stand der Evaluation festgestellt werden mit dem Ziel, die Evaluation weiter voran zu treiben⁴⁶.

Bedeutsam ist die Dokumentation der ausgewählten Projekte, da die Beiträge auch zu einer „inhaltlichen Diskussion [geführt haben; Anm. des Autors], die einen Einfluss auf die Entwicklung des jeweiligen Handlungsfeldes gehabt hat“⁴⁷. Festzustellen ist, dass die Diskussion nicht nur inhaltlich, sondern auch im Lichte der beschriebenen Arbeitsziele notwendig ist. Statt die aufgelisteten Projekte nach Qualitätskriterien hin auszuwählen, beschränken sich die Autoren darauf, auftragsgemäß den Stand der Evaluation festzuhalten⁴⁸. Bedauerlicherweise wurde nicht auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der Qualität der Projekte abgestellt. Von den 110 ausgewerteten Arbeitsansätzen waren lediglich 17 einer Evaluation unterzogen worden, wobei vier dieser Evaluationen bei Veröffentlichung der Dokumentation nur für Teilbereiche des Projekts durchgeführt worden oder bei dreien noch gar nicht abgeschlossen waren. Im Ergebnis kann festgestellt werden, dass dies die Anzahl evaluierter Projekte in der Dokumentation nochmals reduziert sowie die Qualität der Publikation schmälert. Die Auswahl von Projekten aus dieser Dokumentation für eine eigene Umsetzung kann dementsprechend nicht nach wissenschaftlichen Kriterien erfolgen.

Bei den Ergebnissen der Publikation, die keiner Evaluation unterzogen wurden, kann zum Vergleich verschiedener Projekte untereinander lediglich auf die Rubrik „Erfahrungen“ zurückgegriffen werden. Die dort festge-

⁴⁵ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (1998), S. 3

⁴⁶ vgl. ebd. S. 3

⁴⁷ ebd. S. 4

⁴⁸ vgl. ebd. S. 3

haltenen Aussagen beschränken sich jedoch auf subjektive Äußerungen der Beteiligten. So werden Angaben wie „Über die Tätigkeit des Projekts wurde bei allen Beteiligten eine Sensibilisierung ‚für die in unserem Alltag existierende Gewalt‘ festgestellt“⁴⁹, „Die Jugendlichen hatten ein großes Durchhaltevermögen“⁵⁰ oder „Es wird von positiven Erfahrungen berichtet“⁵¹ festgehalten, mit denen kein objektiver Vergleich möglich ist.

Die Literaturdokumentation und das genannte „Düsseldorfer Gutachten“ haben Signalfunktion. Sie „zeigen diesen Missstand [der unbeantworteten Wirksamkeit der in Deutschland durchgeführten Maßnahmen; Anm. des Autors] zutreffend auf“⁵². Dieser Missstand besteht nicht nur darin, dass in Deutschland tatsächlich selten eine nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführte Überprüfung der Präventionsprojekte nach deren Wirksamkeit stattfindet. Eine fehlende Evaluation ist gleichbedeutend mit fehlenden (Qualitäts-)Kriterien, die einen objektiven Vergleich der Projekte untereinander ermöglichen würden. Somit kann es dem Anwender der in beiden Publikationen aufgezählten Projekte und Programme schwerfallen, eine sichere Auswahl eines Vorbeugekonzeptes zu treffen und es für seine Belange erfolgreich umzusetzen.

3.3 Arbeitshilfe für die Evaluation

Reagiert auf die von Heinz im vorangegangenen Punkt beklagten Missstände hat die Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, in dem sie eine „Arbeitshilfe für die Evaluation“⁵³ herausgegeben hat. „Die Berücksichtigung von Evaluations-Gesichtspunkten bei der Planung und Durchführung eines Projekts führt zu einer deutlichen Verbesserung des Projekts und damit zur Steigerung der Qualität polizeilicher Prävention!“⁵⁴ Mit Hilfe dieser Publikation sollen „Praktikerinnen und Praktiker bei der Bewertung von Präventionsprojekten im Hinblick auf deren Konzeption, Umsetzung und Wirkung“⁵⁵ unterstützt werden.

⁴⁹ Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (1998), Projekt 10, S. 28

⁵⁰ ebd. Projekt 16, S. 44

⁵¹ ebd. Projekt 58, S. 134

⁵² Heinz (2005), S. 25

⁵³ Zentrale Geschäftsstelle ProPK (2003)

⁵⁴ ebd. S. 5

⁵⁵ ebd.

Obwohl sie „kein Handbuch für das Projektmanagement“⁵⁶ ist, sind die Parallelen zu einem solchen m. E. deutlich zu sehen⁵⁷ und kann entsprechend zusätzlich hierzu benutzt werden. Die einzelnen Arbeitsschritte sind in „bestimmte, logisch abgrenzbare Teilaufgaben (Phasen) gegliedert“⁵⁸, so wie es auch für das Projektmanagement vorgesehen ist. Dieser Einteilung folgt auch die überarbeitete Fassung dieser Arbeitshilfe mit dem Titel „Qualitätssicherung in der Polizeiarbeit“⁵⁹, die aufgrund ihrer Aktualität Gegenstand der weiteren Betrachtung sein soll.

Gerade die Integration der im Projektmanagement üblichen Methode „systematisch strukturiert aufgebaut, schrittweise“⁶⁰ vorzugehen, wie sie in dieser Version im Kapitel „Die Arbeitsschritte im Einzelnen“ wiederzufinden ist⁶¹, ist hier gut gelungen und macht dadurch ein Projekt handhabbarer. Statt das große Ganze vor sich zu haben, kann der kriminalpräventive Akteur sein Vorhaben Schritt für Schritt planen. Das macht die Projektentwicklung insbesondere für den Ungeübten übersichtlicher und einfacher. Wichtige Details können bei linearer Vorgehensweise fast nicht vergessen werden. Dadurch bietet die Arbeitshilfe einen wichtigen Rahmen zur Projektentwicklung bzw. -auswahl. Darüber hinaus wird auch den Voraussetzungen zur Qualitätssicherung Rechnung getragen, indem Schritte zur prozessbegleitenden Evaluation mit einbezogen werden. Damit wird gewährleistet, dass zu jeder Zeit der Stand des Projektfortschritts festgestellt und das Projekt ggf. noch verändert werden kann. Nicht zuletzt ermöglicht ein nach einheitlichen Standards geplantes Projekt eine vergleichende Bewertung mit anderen in dieser Weise gestalteten Projekten. Mit den genannten Punkten bietet die Broschüre die Basis für einen optimalen Projektaufbau.

Ebenso erwähnenswert sind die kurzen Beispielsequenzen, welche die theoretischen Punkte der einzelnen Entwicklungsschritte erläutern. Exem-

⁵⁶ Zentrale Geschäftsstelle ProPK (2003), S. 5

⁵⁷ Näheres zu Projektmanagement s. beispielhaft: Schulz-Wimmer (2007), Herzog (2008), Hesselner (2007), Schilling (2003)

⁵⁸ Koschnick (1995), S. 523

⁵⁹ Zentrale Geschäftsstelle ProPK (2009)

⁶⁰ Drews & Hillebrandt (2007), S. 14

⁶¹ vgl. Zentrale Geschäftsstelle ProPK (2009), S. 10 bis 41

plarisches werden für diese Arbeit die Punkte „Maßnahmensammlung“⁶² sowie „Maßnahmenbewertung und -auswahl“⁶³ herausgegriffen. Die inhaltlichen Aspekte zum jeweiligen Punkt müssen von den Projektinitiatoren selbst entwickelt werden. Für die Umsetzung dieses Schrittes wird ein Arbeitsblatt angeboten⁶⁴. Die Praxisbeispiele finden sich durchgehend zu den verschiedenen Arbeitsschritten und werden die Broschüre auf, da die einzelnen Schritte klarer verständlich werden und leichter nachzuvollziehen sind.

Zusätzlich wird der Vorschlag gegeben „[w]erten Sie Fachliteratur und Datenbanken (z. B. den „Infopool Kriminalitätsbekämpfung und Verkehrssicherheitsarbeit“ des Bundeskriminalamts) aus, um Anregungen bzgl. geeigneter Maßnahmen zu erhalten“⁶⁵. Die praktische Umsetzung dieses Tipps kann sich m. E. speziell für unerfahrene Akteure zum Wagnis entwickeln. Insbesondere dann, wenn die Akteure in der Präventionsarbeit nicht mit der Entwicklung bzw. der Auswahl von Projekten vertraut sind und Defizite in didaktischer und methodischer Hinsicht haben sowie Einblicke in soziale Aspekte der Zielgruppe fehlen. Wie bereits festgestellt, sind eine Vielzahl von präventiven Projekten, welche in der Fachliteratur oder in Datenbanksystemen gesammelt werden, nicht wissenschaftlich begleitet bzw. evaluiert. Während der Profi diese Manko erkennen und bei der Einarbeitung zutreffender Maßnahmen in sein Projekt beachten kann, hat der Neuling auf dem präventiven Parkett nicht immer das Wissen, um hier qualitätsmindernde Fehler vermeiden zu können. Wünschenswert sind hier Qualitätskriterien, welche die zielgerichtete Auswahl von Praxisbeispielen unterstützen.

3.4 Beccaria-Projekt: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention

Eine weitere Arbeitshilfe zur Qualitätssicherung präventiver Projekte bietet der Landespräventionsrat Niedersachsen, der dem niedersächsischen Justizministerium angegliedert ist, mit dem ersten Teil des sogenannten

⁶² Zentrale Geschäftsstelle ProPK (2009), S. 27 f

⁶³ ebd. S. 29 f

⁶⁴ vgl. ebd. S 30 und 31

⁶⁵ ebd. S. 27

„Beccaria-Programm“⁶⁶. Unter dem Titel „Beccaria-Projekt: Qualitätsmanagement in der Kriminalprävention“⁶⁷ wird ein Leitfaden für „die Planung, Durchführung und Überprüfung kriminalpräventiver Projekte“⁶⁸, die so genannten „Beccaria-Standards“, angeboten. Der Leitfaden ist web-basiert und online abrufbar. Das macht ihn speziell bei der Recherche sehr anwenderfreundlich und eröffnet für die Betreuer des Beccaria-Programmes zudem die Möglichkeit, jederzeit aktuelle Bezüge und Neuerungen einarbeiten zu können, die sofort aufgerufen werden können. Ebenso wie die oben erläuterte Handreichung des ProPK richtet sich das Onlineangebot an „Entwickler, Akteure und andere Verantwortungsträger in der Kriminalprävention“⁶⁹.

Der Internetauftritt zeigt sich fein strukturiert und beschreibt ausführlich sowohl das Projekt als solches als auch die sieben Unterpunkte, in die - analog der ProPK-Broschüre - der Standards aufgegliedert sind. Die jeweiligen Punkte sind komplex ausgeführt und leiten linear durch die Projektentwicklung. Ebenso wie bei der oben beschriebenen ProPK-Broschüre werden die einzelnen Schritte durch Beispiele erläutert und damit verständlicher. Damit gibt sie ebenfalls einen formalen Rahmen zur Projektgestaltung ab.

Bei den Beccaria-Standards werden zum besseren Verständnis der einzelnen Schritte „Arbeitsblätter zum Selbstauffüllen“ sowie „Beispielblätter“⁷⁰ zur Verfügung gestellt. Die Arbeitsblätter sind im Format des Textverarbeitungsprogramms „Word“ eingestellt. Das Layout bietet die Möglichkeit, die aus den Ober- und Unterpunkten der sieben Projektschritte entnommenen Fragen direkt am PC zu bearbeiten. Das Blatt mit den ein-

⁶⁶ Das Beccaria Programm besteht aus drei Teilen, die vom Landespräventionsrat Niedersachsen im Rahmen des AGIS-Programms (Rahmenprogramm zur Förderung der Zusammenarbeit in Strafsachen und Verbrechensbekämpfung durch Polizei, Justiz und Fachleute aus den EU-Mitgliedstaaten und Kandidatenländern; s. http://ec.europa.eu/justice_home/funding/2004_2007/agis/funding_agis_de.htm) u. des ISEC-Programms (Prävention und Kriminalitätsbekämpfung; s. http://ec.europa.eu/justice_home/funding/isec/funding_isec_en.htm) realisiert wurden. Abrufbar ist das Programm unter http://www.beccaria.de/nano.cms/de/Beschreibung_des_Beccaria_Programms/Page/1/. Alle drei genannten Seiten wurden letztmalig am 20.12.09 aufgerufen.

⁶⁷ LPR, Onlinedokument „Beccaria-Projekt“

⁶⁸ LPR, Onlinedokument „Beccaria-Standards“

⁶⁹ LPR, Onlinedokument „Beccaria-Projekt“

⁷⁰ LPR, Onlinedokument „Beccaria-Projekt: 7 Schritte“

gegebenen Daten kann gespeichert werden. Das eröffnet die Gelegenheit, die einzelnen Schritte mit Antworten zu befüllen, wenn sie aktuell bearbeitet werden. Zugleich können auch jederzeit Korrekturen angebracht werden. Außerdem begründen die Arbeitsblätter eine erweiterte Anwendung. Bei konsequenter Nutzung des Programms entsteht ein standardisierter Fundus an eigenen Projekten, auf den zurückgegriffen werden kann und mit dem fremde Projekte verglichen werden können, die ggf. nach dem selben Typus erstellt worden sind⁷¹. Ergänzt werden diese Unterlagen durch die „Beispielblätter“. Diese sind Muster der Arbeitsblätter und mit Daten eines aktuellen Projektes⁷² befüllt.

Dass es nicht noch mehr Beispiele sind, die nicht nur zum Verständnis der Anwendungsmöglichkeiten der Arbeitsschritte, sondern bereits als Arbeitsgrundlage zum Beispiel zur Auswahl von Präventionsangeboten dienen können, liegt sicherlich an den vielfältigen Entstehungsbedingungen von devianten Verhalten. Damit die Lesbarkeit der Arbeitshilfe erhalten bleibt, kann selbstverständlich keine allumfassende Beispielaufzählung erfolgen. Deshalb würde sich besonders die Ergänzung des Schritts 4 „Festlegung von Maßnahmen für die Zielerreichung“ mit pädagogischen, didaktischen sowie methodischen Umsetzungsmöglichkeiten anbieten. Damit würde die Sichtweise von Anja Meyer, eine der Mitinitiatorinnen des Projektes, unterstrichen, nämlich dass „[d]as Beccaria-Projekt an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis“⁷³ angesiedelt ist. Mit den vorgeschlagenen Ergänzungen würde ein Bindeglied zwischen theoretischer Fundierung des entwickelten Projekts und praktischer Umsetzung geschaffen.

3.5 Checkliste zur Beurteilung von Gewaltpräventions- und Interventionsprogrammen

Einen Versuch, ein möglichst breites inhaltliches Feld auf dem Sektor der Gewaltprävention abzustecken, unternehmen Siegfried Preiser und Ulrich Wagner in ihrer „Checkliste zur Beurteilung von Gewaltpräventions- und

⁷¹ vgl. LPR, Onlinedokument „Beccaria-Projekt: Zusammenfassung“

⁷² Projekt an der Gesamtschule Hannover-Linden zum Thema Mobbing, vgl. LPR, Onlinedokument „Beccaria-Projekt: Vorwort Beispielblätter“

⁷³ Linssen & Meyer (2007), S. 183

Interventionsprogrammen“⁷⁴. Ausgangspunkt der Liste war ebenfalls die Erkenntnis, dass es einen großen Markt präventiver Maßnahmen im Allgemeinen und für Gewaltvorbeugung im Besonderen gibt. Desgleichen stellten die Autoren fest, dass weder eine systematische Erfolgskontrolle noch eine Evaluation stattfindet⁷⁵. Mit der erarbeiteten Checkliste bieten sie Entwicklern und Anbietern von Präventions- und Interventionsprogrammen eine Orientierungshilfe. Zugleich ist die Liste ein Angebot für Auftraggeber, Präventionsangebote nach wissenschaftlichen Kriterien untereinander zu bewerten und zu vergleichen sowie eine Evaluation durchführen zu lassen⁷⁶. Gleichzeitig eröffnen Thomas Kliche, Siegfried Preiser und Ulrich Wagner in ihrem Beitrag „Damit aus guter Absicht mehr wird“⁷⁷ die Möglichkeit, dass Auftraggeber von Präventionsprojekten nach deren Bewertung und Vergleich „ggf. Auflagen zur Konkretisierung oder Qualitätsverbesserung machen“⁷⁸. Damit erweitern die Autoren das Spektrum der Anwendungsmöglichkeit einer solchen Hilfe.

Die Liste ist ebenfalls in verschiedene Oberpunkte eingeteilt. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen beiden Arbeitshilfen zur Steigerung der Qualität bei Präventionsprojekten (ProPK-Broschüre, Beccaria-Programm) geben die beiden Autoren keine lineare Bearbeitung der einzelnen Schritte vor. Es empfiehlt sich m. E. jedoch, der schlüssigen Reihenfolge der Auflistung zu folgen. Inhaltlich unterscheiden sich die Oberpunkte kaum von denen der beiden vorgenannten Veröffentlichungen. Zusätzlich geben die Autoren der Liste dem Punkt „Theoretische Grundlagen“ breiten Raum. So fordern sie eine „explizite Benennung theoretischer Grundlagen für das Programm insgesamt und für die einzelnen Programmschritte; Bezugnahme auf empirisch gestützte Forschungs- und Anwendungsergebnisse“⁷⁹. Dieser Unterpunkt hebt diese Kontrollliste von anderen Publikationen dahingehend ab, da explizit theoretische und didaktische Grundlagen mit wissenschaftlicher Fundierung gefordert werden. Es müssen neben den Ursachen der Gewaltentwicklung, die sich aus wissenschaftlicher Be-

⁷⁴ Preiser & Wagner (2003), S. 664 - 666

⁷⁵ vgl. ebd. S. 666

⁷⁶ vgl. ebd. S. 662

⁷⁷ Kliche, Preiser & Wagner (2003)

⁷⁸ ebd. S. 697

⁷⁹ Kliche, Preiser & Wagner (2003), S. 664

gründetheit ergeben, auch „empirisch gesicherte Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Maßnahmen in Bezug auf die intendierten Ziele“⁸⁰ mit bedacht werden. Aufgrund des psychologischen Hintergrundes der beiden Autoren ist es nur konsequent, den Fokus zum Einen auf die wissenschaftliche Komponente von Qualitätskriterien zu legen und zum Anderen auch psychologischen Erkenntnissen mehr Raum zu verschaffen. Dies eröffnet einen neuen Bereich, der für die Bestimmung von Qualitätskriterien mehr als befruchtend ist und weitert damit den Blickwinkel im Sinne neuer Bewertungsfaktoren. Durch die Anwendung dieser Kriterien wird die Transparenz der Projekte erhöht, was letztendlich eine Vergleichbarkeit erleichtert.

3.6 Bewertung

In der Gesamtschau belegen die in Ziffer 3.1 bis 3.5 angeführten Arbeiten die breit gefächerten Anstrengungen zur Steigerung der Qualität von Präventionsprogrammen. Eine Vielzahl von Akteuren unterschiedlicher Provenienz nimmt sich der Bemühungen an und zeigt unterschiedliche Wege auf, sich dem Ziel der Qualitätssteigerung zu nähern. Im Gegensatz zu den unterschiedlichen Näherungsweisen ist jedoch allen Studien, Untersuchungen, Handreichungen und unterstützenden Medien gemein, dass in ihnen ein Mangel an Qualität bei Präventionsprojekten festgestellt wird. Zur Behebung dieses Mangels werden Lösungsstrategien geboten, die sich nicht eklatant voneinander unterscheiden. Unbestritten liefern sie damit das Fundament und den Rahmen zur geforderten und unbedingt notwendigen Steigerung des Qualitätsniveaus der Präventionsprojekte.

Indessen sind diese Strategien der formalen Vorgehensweise verhaftet. Eine tiefer gehende Befassung mit inhaltlichen Aspekten von Präventionsprojekten findet in den wichtigen und erforderlichen Beschreibungen nicht statt. Dies würde insbesondere beim Düsseldorfer Gutachten und der Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention den Rahmen sprengen. Zudem ist der Beweggrund der Erstellung beider Publikationen ein anderer. Das Düsseldorfer Gutachten

⁸⁰ Kliche, Preiser & Wagner (2003), S. 665

möchte einen Beitrag zur verstärkten Wirkungsforschung kriminalpräventiver Projekte leisten⁸¹ und listet daher erfolgreiche Projekte aus dem In- und Ausland auf. Die Praxisbeschreibungen der Literaturdokumentation stellt eine Dokumentation der inhaltlichen Diskussion in den verschiedenen Handlungsfeldern dar und möchte einen öffentlichen Blick auf die unterschiedlichen präventiven Handlungsfelder⁸² vermitteln. In der induktiven Vorgehensweise wird jeweils durch Vergleich von einzelnen Projekten untereinander der Mangel an Projektevaluationen erkannt, insbesondere der Projekte, die in Deutschland durchgeführt werden.

Bei der Erstellung der Handreichungen ProPK-Broschüre und Beccaria-Projekt war das Ziel, eine Anleitung zur Projekterstellung zu geben, die sich nicht nur an der Problembeseitigung bzw. -reduzierung ausrichtet, sondern dazu verhilft, ursachenorientierte und effiziente Lösungsstrategien zu entwickeln, die Projekte durch eine prozessbegleitende Evaluation während der Entwicklung und Umsetzung anpassen zu können, die Voraussetzungen für eine Wirkungsevaluation zu schaffen sowie eine Einschätzung der Zielgerichtetheit und Qualität ermöglichen⁸³.

Die Autoren der „Checkliste zur Beurteilung von Gewaltpräventions- und Interventionsprogrammen“ erarbeiteten mit ihrem wissenschaftlichen Hintergrund einen Kriterienkatalog „um neue und vorhandene Angebote nach einheitlichen Kriterien vergleichend bewerten zu können“⁸⁴. Hierzu bieten sie ihre wissenschaftliche Erfahrung an. Gleichzeitig beschränken sie ihre Kompetenzen auf die Hilfestellung zur „Begutachtung und Beratung der Anbieter [sowie] Evaluation“⁸⁵.

Auf das Fundament der in den Punkten 3.1 bis 3.5 genannten Publikationen wird in dieser Arbeit aufgebaut. Ergänzt wird diese Basis mit wichtigen Faktoren aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Theorien, welche durch eine Metaanalyse von in Deutschland angebotenen und durchge-

⁸¹ vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (2001), S. II

⁸² vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (1998), S. 4

⁸³ vgl. Zentrale Geschäftsstelle ProPK (2009), S. 5; LPR, Onlinedokument „Beccaria-Standards“, S. 4

⁸⁴ Preiser & Wagner (2003), S. 661

⁸⁵ ebd.

fürten Projekten überprüft wurden. Im Verbund aus basal angelegten Punkten und wissenschaftlich erarbeiteten Qualitätskriterien entsteht ein Angebot, welches praktische und theoretische Ressourcen vereint. Das macht es sowohl dem Neuling oder „Amateur“⁸⁶ als auch dem erfahrenen Praktiker wesentlich einfacher, eigene neue Projekte zu entwickeln, welche die erwartete Wirkung entfalten können. Ebenso erleichtert es den Vergleich vorhandener Projekte untereinander um das für die Problem- bzw. Zielgruppe geeignete auszuwählen, vorhandene etablierte Projekte auf eigene Bedürfnisse zuschneiden, bestehende Projekte bei erkannten Unzulänglichkeiten optimieren sowie den finanziellen Rahmen der Auftraggeber einhalten und dabei den größtmöglichen Nutzen erzielen zu können.

⁸⁶ Schürlein & Brunner (1994): „Der Begriff stammt bekanntlich von ‚amor‘, von der Liebe und Zuneigung, und der Amateur war jemand, der sich mit etwas aus Interesse beschäftigt, mit besonderer Hingabe und Zuwendung.“, S. V

**4 „Wennze weiß, watte wills, musse machen, datte hinkomms“⁸⁷
oder: Die Generierung eines Rasters zur Projektauswertung**

Sollen Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt wirkungsvoll sein, müssen zunächst die Ursachen für das gezeigte Verhalten festgestellt sein. Demzufolge müssen Projekte, die sich Gewaltvermeidung bzw. -verminderung zum Ziel gesetzt haben, auch die Ursachen von Gewaltentstehung mit einbeziehen, wenn sie erfolgreich sein wollen. Zwangsläufig müssen diese Gesichtspunkte auch bei der Auswertung von Gewaltpräventionsprojekten nach Qualitätskriterien ermittelt und aufgezeigt werden. Eine wissenschaftliche Orientierung muss hierbei im Vordergrund stehen. Im Rahmen dieser Arbeit werden erste wichtige Aspekte herausgearbeitet, die in weiteren Studien zu vertiefen sein werden.

Bei der Suche nach den Wurzeln gewalttätigem Agierens muss festgestellt werden, dass diese nicht monokausal sind, sondern sehr komplex und vielschichtig. Daher bieten sich auch vielfältige Möglichkeiten, sich den Ursachen anzunähern, sie zu erkennen und für Präventionszwecke nutzbar zu machen. Für die Untersuchung wohl am besten geeignet ist die „Wissenschaft vom Zusammenleben“⁸⁸ der Menschen, die Soziologie sowie die Psychologie als die Wissenschaft vom Verhalten der Menschen. Die sozialwissenschaftlichen Theorien versuchen gesellschaftstheoretische Probleme zu erklären, um damit menschliches Verhalten verstehbar zu machen. Werden die Ursachen abweichenden Verhaltens verstanden, können Strategien entwickelt werden, diesen Ursachen entgegenzuwirken. Erfolgreiche Präventionsprojekte beachten deshalb die wissenschaftlichen Erkenntnisse abweichenden Verhaltens und machen sie zur Vermeidung bzw. Verminderung von Gewalt nutzbar.

Ergänzt werden die Betrachtungen hier durch Faktoren der Legalbewährung aus forensisch-psychiatrischer Sicht. Die Rückfallprognose hat zum Ziel, zukünftiges Verhalten zu prognostizieren, bietet - im bisher üblichen

⁸⁷ Liedzeile aus dem Lied „Wennze meins“ der Musikgruppe „Missfits“

⁸⁸ Gukenbiehl (1995)

Sinn - eine Entscheidungshilfe für Gerichte zur Urteilsfindung⁸⁹ und stellt damit eine Früherkennung krimineller Gefährdung dar. In Sinne der Anwendung im Zusammenhang mit Gewaltpräventionsprojekten soll mit Hilfe der Legalbewährungsfaktoren ermittelt werden, welche Bedürfnisse die Zielgruppe bzw. Einzelpersonen haben, um zu sehen, welche Ressourcen diese Probanden benötigen, um in Zukunft weniger oder - im besten Fall - keine Gewalttaten mehr zu begehen. Deshalb müssen bestimmte Items, zum Beispiel aus so genannten Prognosetafeln, auch Inhalt von Konzepten zu Gewaltprävention sein.

Abgerundet werden soll die Betrachtung um biologische Aspekte. Diese werden in jüngster Zeit wieder vermehrt in der wissenschaftlichen Literatur als Gewaltursache genannt. Vertreter der Kriminalanthropologie sind zum Beispiel Eggers, Fegert & Resch⁹⁰, Singer⁹¹, Wuketis⁹² und Spitzer⁹³.

So eröffnen wissenschaftliche Theorien - und hier insbesondere sozialwissenschaftliche, forensisch-psychiatrische sowie biologische - die Möglichkeit, Hilfestellung zur Auswertung, Abänderung sowie Generierung von Gewaltpräventionsprojekten zu geben. Durch die Berücksichtigung eines breiten Horizonts wird ein Großteil der möglichen Gewaltentstehungsparameter angesprochen. Dies wiederum eröffnet die Chance, nicht nur auf die Auswirkungen gewalttätigen Handelns zu reagieren, sondern durch den ursachenorientierten Ansatz tatsächlich eine nachhaltige Veränderung bei den handelnden Personen zu erreichen und dadurch zu agieren.

4.1 Theorien abweichenden Verhaltens

Seit jeher wurde bei der Erklärung bestimmter jugendtypischer Formen von Gewalt darauf Bezug genommen, dass sich Kinder und „Jugendliche im Allgemeinen an Normen orientieren, die sich von denen der Erwachse-

⁸⁹ Gemeint sind an dieser Stelle u. a. Prüfung der Schuldfähigkeit; Einweisung in bzw. Entlassung aus einer Maßregel der Besserung und Sicherung; Entlassung aus der Sicherungsverwahrung oder vorzeitige Entlassung nach langjährigen Haftstrafen; Reifebeurteilung Jugendlicher; Glaubhaftigkeit von Zeugen

⁹⁰ Eggers, Fegert, Resch (Hrsg.) (2004)

⁹¹ Singer (2003)

⁹² Wuketis (2007), Onlinedokument „Diskussion um den freien Willen“

⁹³ Spitzer (2004)

nen (zumindest partiell) unterscheiden“⁹⁴. Hinzu kommt, dass sich Kinder und Jugendliche parallel in verschiedenen Lebenswelten, wozu die Familie, die Schule, die Gleichaltrigengruppe sowie die Medien zählen, bewegen und in diesen Bereichen auf verschiedene Normen treffen. Diese Normen können sich ganz oder in Teilen widersprechen oder aber auch ergänzen.

4.1.1 Einflussfaktor Familie

Immer noch als eine primäre Sozialisationsinstanz wird die Familie gesehen. Dort finden in erster Linie die sozial-kulturellen Prägungen sowie das Normenlernen und deren Verfestigung statt. Allerdings kommen diesem Erziehungsauftrag immer weniger Familien nach: „Durch die Veränderung der Familienstrukturen und der familiären Lebenszusammenhänge hat sich vor allem die Erziehungsfähigkeit der Familien deutlich vermindert“⁹⁵. Diese Entwicklung ist mit bedingt durch den Erziehungsstil. Erkannt wird für den Werteverlust im sozialen Bereich (kein Respektieren von Mein und Dein, keine gegenseitige Achtung mehr) die aggressive und übermäßig strenge, aber auch laxe, vernachlässigende oder inkonsequente Erziehung. Viele Eltern haben keinerlei Beziehung zu ihren Kindern. Zuwendung und ein Klima des Respekts sind nicht vorhanden.

Die Vermittlung von gemeinschaftlichen Werten, Normen und Verhaltensmustern, die sich herkömmlicherweise ganz selbstverständlich in den sozialen Strukturen von Familie, Verwandtschaft und Freundeskreis vollzogen haben, ist heute wesentlich schwieriger geworden. „Traditionelle Werte wie Solidarität, Hilfsbereitschaft und Mitempfinden werden in den Hintergrund gedrängt, während Konsumorientierung, Gewinnstreben und Elternbogenmentalität an Bedeutung gewinnen“⁹⁶. In der erziehungswissenschaftlichen und auch kriminologischen Literatur wird festgestellt, dass dies insbesondere der Fall ist in Familien, in denen ein Elternteil als Orien-

⁹⁴ Fuchs et. al (2001), S. 167

⁹⁵ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004), Onlinedokument, Punkt 3: Ursachen

⁹⁶ Lamnek (2001), S. 108 f

tierungsperson abwesend ist („broken-home-Situation“) sowie in solchen der so genannten „Unterschicht“⁹⁷.

Eine Theorie, welche die Zusammenhänge der Punkte „mangelnde Erziehungsfähigkeit“ und „broken-home-Situation“ mit abweichenden Verhalten erklären kann, ist die „Theorie der sozialen Bindung“⁹⁸. Im Gegensatz zu den weiteren in dieser Arbeit zu beschreibenden Theorien geht dieser Ansatz nicht der Frage nach, warum Menschen sich abweichend verhalten, sondern weshalb sich die Mehrheit sozial konform verhält. „Insoweit versucht er [Hirschi; Anmerkung des Verfassers] mit seiner „social bonding theory“ zu erklären, **welche Einflußfaktoren (Bindungen mit kriminore-sistenter Wirkung „bo(u)nds“) den inneren und äußeren Halt** (wesentlich) [sic] mitbestimmen (können) [sic]“ [Hervorhebungen im Original]⁹⁹. Demnach bedeutet eine enge Einbindung in die Gesellschaft und deren Institutionen einen protektiven Faktor. Eine Person, die als Folge der Begehung von Straftaten in der Gesellschaft, in der sie sich herkömmlich bewegt, etwas verlieren kann (Reputation, Beziehungen, Arbeitsplatz) wird sich - so die Theorie - gesetzeskonform verhalten.

Abbildung 2: Bindungs- bzw. Kontrolltheorie nach Hirschi

Arten der Bindung	Emotional	Rational
Extern	Attachement: Enge emotionale Bindungen zu bzw. Respekt gegenüber prosozialen Bezugspersonen	Involvement: Organisatorische und zeitliche Einbindung in normkonforme Organisationen und konventionelle Tätigkeiten
Intern	Belief: Glaube an die Verbindlichkeit konventioneller Moralvorstellungen und Glaubensüberzeugungen. Verinnerlichung des gesamtgesellschaftlichen Wertesystem	Commitment: Bindung an gesellschaftlich erwünschte soziale Rollen, insbesondere an rationales Handeln; Fähigkeit zur Kosten-Nutzenanalysen des eigenen Verhaltens

Quelle: Dieter Hermann, Universität Heidelberg, Lehrstuhl für Kriminologie, Vortrag Kriminologie

⁹⁷ vgl. Fuchs et al. (2001), S. 133 f ; Bender & Jehle (2000), S. 163 f; Haas et al. (2004), S. 520 f;

⁹⁸ vgl. Hirschi (2002), S. 75 f

⁹⁹ Schwind (2008), S. 117

Travis Hirschi erläutert dies an vier Punkten: „Attachement“, „Involvement“, „Belief“ und „Commitment“. Je stärker diese vier Elemente (siehe Abbildung 2) ausgeprägt sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit kriminellen Handelns.

Ein wichtiger Aspekt könnte in diesem Zusammenhang sein, dass Eltern, speziell Alleinerziehende, in der Erziehungsphase begleitet werden. Dies kann ein Gewaltpräventionsprojekt sicherlich nicht leisten. Was jedoch leistbar ist, ist eine einheitliche Bezugsperson während des Projektverlaufs sowie der Einbezug des Erziehenden respektive der Erziehenden in das Projekt.

4.1.2 Einflussfaktor Schule

Eine weitere Sozialisationsinstanz ist die Schule. Sie wird dem Kreis der sekundären Instanzen zugerechnet. In der Bildungseinrichtung Schule wirken viele Einflüsse auf Kinder und Jugendliche, die letztlich ursächlich für gewalttätiges Handeln sein können. So etwa Stress und Leistungsdruck. In unserem heutigen Bildungssystem finden wir eine Überbewertung der Leistung in Noten und damit eine Vernachlässigung emotionaler, sozialer, kommunikativer, musischer und kreativer Dimensionen vor¹⁰⁰. Dies kann bis hin zu Schulversagen führen, an dessen Ende meist unqualifizierte Schulabschlüsse stehen. Daraus resultiert Perspektivlosigkeit, „no-future-Denken“, kein Schulabschluss, keine Lehrstelle, keine Arbeit, kein Geld. In Folge können Frustrationen entstehen, die gewalttätiges Handeln auslösen können. Die Erfahrung der Erfolglosigkeit wirkt als Verstärker von Gewalt.

Entsteht unter den geschilderten Voraussetzungen gewalttätiges Handeln, kann dies mit der „Frustrations-Aggressions-Hypothese“ (Frustration and Aggression) nach Dollard et al.¹⁰¹ erklärt werden. Nach den damaligen Forschungsergebnissen der Autoren ist Aggression immer eine Folge von

¹⁰⁰ vgl. Herdegen (2009), S. 158 f

¹⁰¹ vgl. Dollard et al. (1939)

Frustration. Gleichzeitig stellen sie fest, dass Frustration immer zu einem Typus von Aggression führt¹⁰².

Zu kritisieren bleibt an diesem Ansatz, dass es auch Menschen gibt, die im Alltag ebenfalls Frustrationen ausgesetzt sind, aber nicht aggressiv werden. So führt Hellmuth Benesch aus, „[w]enn Frustration die Störung einer bestimmten Ziel gerichteten Aktivität meint, so ist diese These der gesetzmäßigen Auslösung zurückzuweisen“¹⁰³. Trotzdem erkennt Dirk Varbelow in der Frustrations-Aggressions-Hypothese eine gewisse Erklärungskraft für aggressives Verhalten in der Schule¹⁰⁴. Er konstatiert Aggressionen als „reaktives Verhalten auf Provokationen, wahrgenommene Beleidigungen oder subjektiv erfahrenes Unrecht“¹⁰⁵. Dies bezieht er neben individuellen Voraussetzungen, wie zum Beispiel geringe Frustrationstoleranz, auch auf spezifische Verhältnisse der Schüler untereinander. Aber auch die Schüler-Lehrer-Beziehung ist in diesem Zusammenhang nicht frei von Problemstellungen: „Ungerechte Benotungen, [...] dem Schüler irrational erscheinende Lehrerweisungen und kontaminierte Interaktionsprozesse sowie gestörte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden stellen latente Bedrohungen des Schulfriedens dar“¹⁰⁶. In diesem Zusammenhang wirkt sich ein positives Verhalten der Lehrerschaft im Sinne von Offenheit, Neutralität, Gerechtigkeit und Fairness vor allem auf das Schulklima aus.

Eine weitere Annahme, die sich aus der ungerechten Verteilung von monetären Mitteln in der Gesellschaft ableiten lässt, ist die „Ökonomischen Theorie“. Ihren Ursprung hat sie in der Tradition marxistischer Gesellschaftskritik. Diese postuliert, dass Kriminalität durch soziale Differenzen in der Gesellschaft entsteht. Thies Büttner und Hannes Spengler „bestätigen einen kriminalitätsfördernden Effekt der erwarteten Erlöse aus illegalem Handel und einen kriminalitätsreduzierenden Einfluss legaler Einkommenserzielungsmöglichkeiten. Überdies zeigt sich, dass höhere Ein-

¹⁰² Dollard et al. (1939), S. 1

¹⁰³ Benesch (1995), S. 44

¹⁰⁴ vgl. Varbelow (2003), S. 41

¹⁰⁵ ebd. S. 41

¹⁰⁶ ebd.

kommensungleichheit mehr Delinquenz nach sich zieht¹⁰⁷. Die ökonomische Theorie wird hier mit angeführt, da mit ihr Ursachen für delinquentes Verhalten erklärt werden können, die ihre Wurzeln im Schulbetrieb haben. Durch einen nicht den Ansprüchen eines gutsituierten Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes und dem damit verbundenen entsprechend hohen Einkommen angepassten Schulabschluss erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, auf illegitime Mittel zur Erfüllung von materiellen Wünschen zurückzugreifen.

Eine weitere Theorie, welche sich mit der Möglichkeit beschäftigt, bei Nichterreichen von durch die Gesellschaft vorgegebenen oder auch selbst gesteckten Zielen zu illegitimen Mitteln zu greifen, ist die Anomietheorie nach Robert Merton¹⁰⁸. Vereinfacht ausgedrückt klaffen gesellschaftlich erstrebenswerte Ziele, welche durch die in der jeweiligen Kultur definierten Normen erreicht werden können, und die legitimen Möglichkeiten, diese Ziele zu erreichen, auseinander. Merton stellt fünf Typologien fest, wie dieser Zustand gelöst werden kann (siehe auch Abbildung 3).

Abbildung 3: Typologie der Arten der Anpassung nach Merton

Arten der Anpassung	Kulturelle Ziele	Institutionalisierte Mittel
1. Konformität	+	+
2. Innovation	+	-
3. Ritualismus	-	+
4. Rückzug (Weltflucht)	-	-
5. Rebellion	(±)	(±)

(+) = Zustimmung; (-) = Ablehnung;
(±) = Ablehnung herrschender und Substitution durch neue Werte

Quelle: Dieter Hermann, Universität Heidelberg, Lehrstuhl für Kriminologie, Vortrag Kriminologie

„Konformität“ (Akzeptanz und Arrangement sowohl mit den Zielen als auch den Normen), „Ritualismus“ (Die Ziele werden den tatsächlichen eigenen

¹⁰⁷ Spengler & Büttner (2003), S. 215

¹⁰⁸ vgl. Merton (1949)

Gegebenheiten angepasst, die Normen zur ursprünglichen Zielerreichung werden beibehalten), „Rückzug“ (Aufgabe der Ziele als auch der Normen), „Innovation“ (Akzeptanz der Ziele, Ablehnung der Normen. Ziele werden durch deviantes Verhalten erreicht) und „Rebellion“ (Entfremdung sowohl von Zielen als auch von den Mitteln mit gleichzeitigem Veränderungswillen, Umsturz des bestehenden, Aufbau eines neuen Systems).

Insbesondere die Typologie der „Innovation“ ist für die Betrachtung abweichenden Verhaltens von Bedeutung. Bei entsprechenden Zielen, die jungen Menschen wichtig sind (z. B. Markenbekleidung, PS-starke und entsprechend mit Spoilern ausgestattete Autos u. Ä.), muss auch die entsprechende Finanzkraft, also legitime Mittel vorhanden sein, um zur Zielerfüllung zu gelangen. Ist dies nicht der Fall, werden bei dieser Typologie nicht die Ziele aufgegeben, aber der Weg zur Erfüllung überdacht. Die bisher in der Sozialisierung übernommenen Werte und Normen werden der Zielerfüllung untergeordnet und dementsprechend abgeändert.

In der Folge ist abweichendes Verhalten von den institutionalisierten Mitteln (Normen und Werte zur Zielerfüllung) möglich. Im extremen Fällen wird ein erhöhtes Risiko eingegangen und die Bedürfnisse werden mit der Durchführung von kriminellen Handlungen erfüllt. „From the standpoint of psychology, great emotional investment in an objective may be expected to produce a readiness to take risks, and this attitude may be adopted by people in all social strata.“¹⁰⁹

Die Werte- und Normenentwicklung von Kindern und Jugendlichen findet unter anderem auch im Lebensraum Schule statt. Neben der Sozialisierung der Schüler wird bei verschiedenen Schülern aufgrund variierender Ursachen (z. B. die Form der Wissensvermittlung, das Verhalten der Lehrerschaft oder das Schulklima) das oben beschriebene Schulversagen hervorgerufen und damit der Grundstein für unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu legitimen Mitteln gelegt. Ähnlich der ökonomischen The-

¹⁰⁹ Merton (1949), S. 134

orie wirkt sich ein inadäquater Schulabschluss in Bezug auf Lehrstelle bzw. späteren Beruf auf die zu erlangenden (Geld-) Mittel aus.

Die Aufweitungen und Differenzierungen der Mertonschen Anomietheorie, die unter anderem Richard Cloward und Lloyd Ohlin¹¹⁰, Robert Dubin¹¹¹ oder Karl-Dieter Opp¹¹² in ihren Veröffentlichungen vorgenommen haben, steuern für die Thematik dieser Forschungsarbeit keine essentiell neuen Erkenntnisse bei. Die Betrachtungen bei Merton sind für den Zugang zur Theorie ausreichend und für die Untersuchung abweichenden Verhaltens im Kontext zu Schulerziehung respektive Lehrerverhalten und Schulklima anwendbar. Allenfalls zu erklären ist, dass die Anomietheorie in „ihrer soziologischen Fassung nicht von Individuen, sondern von gesellschaftlichen Zusammenhängen“¹¹³ ausgeht. Es ist zweifellos unmöglich, in einer Gesellschaft soziale Konformität herzustellen. In einem kleinen Teil dieser Gesellschaft, wie zum Beispiel der Schule, kann dies jedoch gelingen. „Dabei erweist sich die personenbezogene Prävention als leichter durchführbar als der gesamtgesellschaftliche Versuch.“¹¹⁴ Deshalb sollte die Lehrerschaft den Erziehungsauftrag, den sie in der Folge nach den Eltern ausübt, bewusst wahrnehmen und eine angemessene Werte- und Normenvermittlung vornehmen. Diesen Beitrag kann er an Individuen im Kosmos Schule leisten. In Folge profitiert auch die Gesellschaft davon.

Die Aussagen der genannten Theorien sollten mit den Inhalten von Gewaltpräventionsprojekten korrespondieren. Deshalb sind die aufgeführten Theorien auch für den Erhebungsbogen des Auswertungsrasters von Bedeutung. Zunächst soll losgelöst vom Sozialisationsort Schule festgestellt werden, ob es sich bei den Inhalten und den definierten Zielen eines Projekts um Maßnahmen hauptsächlich zur Verbesserung der gesellschaftlichen Bedingungen, also um eine Maßnahme ohne speziellen Bezug zur Kriminalität handelt. (Eine solche kriminalitätsunspezifische wäre zum Bei-

¹¹⁰ vgl. Cloward & Ohlin (1960)

¹¹¹ vgl. Dubin (1959/1967)

¹¹² vgl. Opp (1974)

¹¹³ Lamnek (2007), S. 270

¹¹⁴ ebd. S. 271

spiel „Lions-Quest, Erwachsen werden“¹¹⁵. Hier werden Unterrichtseinheiten zur Förderung der sozialen Kompetenz angeboten.) Oder ob eine spezifisch problemorientierte Maßnahme zur gezielten Reduktion von kriminologischen Bedingungen, welche kriminelle Entwicklungen hervorrufen oder fördern, gegeben und diese damit bedürfnisorientiert ist. Die weiteren Erhebungspunkte gehen der Frage nach, ob ein Projekt unter der Beteiligung der Lehrkräfte stattfindet. Das heißt, es wird festgestellt, ob Lehrerinnen und Lehrer mit in die Vorbereitung, in die Durchführung und die Nachbereitungen eingebunden sind. Zusätzlich soll festgestellt werden, ob die Pädagogen im Projektteam mitwirken oder/und mit den Schülern das Projekt vorbereiten bzw. eigene Anteile daran autark durchführen. Ebenso soll mit dem Raster eruiert werden, ob es sich um ein Mehr- oder Einebenenprojekt¹¹⁶ handelt, also ob es in der gesamten Schule (Schaffung von Rahmenbedingungen), in einer Jahrgangsstufe (Durchführung spezifischer Präventionsmöglichkeiten) oder individuell (Durchführung von Gesprächen mit besonders aggressiven Schülern und deren Eltern) durchgeführt wird. Die in einem Gesamtkonzept in der Schule eingebetteten Präventionsprojekte sind nachhaltiger und zeigen langfristige Wirkung als punktuelle durchgeführte Maßnahmen¹¹⁷.

4.1.3 Einflussfaktor Peergroup

Eine weitere sekundäre Sozialisierungsinstanz ist die so genannte Peergroup. Der Begriff stammt aus dem englischen Sprachraum und lautet übersetzt „Gruppe Gleichgestellter“ oder „Gleichaltrigengruppe“¹¹⁸. Die Gleichaltrigengruppe übernimmt die Vermittlung von Norm- und Werteorientierung und unterstützen die Loslösung vom Elternhaus. Diese Einflüsse können sich sowohl positiv wie auch negativ auswirken. Positiv dahingehend, wenn Jugendliche mit Hilfe der Peergroup ihre Identität finden, ihr eigenes Werte- und Normengefüge festigen und auch realisieren sowie ihren Platz in der Gesellschaft finden. Unter der negativen Ausrichtung wird die Hinwendung zu abweichenden und in der Folge ggf. kriminellen, also strafbaren Verhaltens verstanden.

¹¹⁵ vgl. „Lions-Quest Erwachsen werden“, Onlinedokument

¹¹⁶ vgl. Bannenbergs & Rössner (2005), S. 118

¹¹⁷ vgl. Kavemann (2008), S. 98

¹¹⁸ PONS Schülerwörterbuch Englisch - Deutsch

In der Gleichaltrigengruppe oder aus ihr heraus werden Normgrenzen ausgelotet: „Wie weit kann ich gehen“ ohne Sanktionen befürchten zu müssen bzw. wie reagiert die Gesellschaft auf dieses Verhalten. Diese Vorgehensweise ist in abgeschwächter Form durchaus normal und gehört zur Entwicklung Jugendlicher dazu. Die einzelnen Mitglieder mancher Gruppe suchen den Nervenkitzel, den Reiz des Verbotenen (von Mutproben beim Ladendiebstahl bis zum S-Bahnsurfen). Jugendliches Verhalten ist impulsiv, weniger vorausplanend, im Denken weniger differenziert und emotional labiler. Der Umgang mit Frustrationen und die Selbstkontrolle müssen noch gelernt werden. Negative Effekte hat dies dann, wenn die Grenzen ständig übertreten werden, ohne dass sich ein positiver Lernerfolg einstellt und dadurch das Verhalten immer extremer werden kann.

Die Entstehungstheorie von devianten Verhalten unter den beschriebenen Voraussetzungen kann in der behavioristischen Lerntheorie der operanten Konditionierung verortet werden und wurde mit „Lernen am Erfolg“ umschrieben. Dabei gilt nach Burrhus Frederic Skinner die Grundannahme, dass jemand Verhaltensweisen wiederholt, wenn er damit Erfolg erzielt hat¹¹⁹. Jugendliche sind bemüht, in ihrer Peergroup Geltung und Ansehen zu erhalten. Durch gewalttätiges Handeln kann Erfolg im Sinne von Zuneigung, Beachtung und Anerkennung erreicht werden. Die Peergroup honoriert damit die Gewaltausübung. Skinner bezeichnet diese Art von Bestätigung als sekundären Verstärker. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Handlungsweise unterbrochen werden kann, wenn Gewalt durch die Gruppe nicht belohnt, sondern informell sanktioniert wird. Erreicht werden kann dies innerhalb der Peergroup, indem der delinquente Jugendliche nicht für sein gezeigtes Verhalten getadelt, sondern auch für konformes Handeln belohnt wird. Wobei unter Belohnung nicht materielle Werte zu verstehen sind. Im Vordergrund sollte auch hier Zuneigung, Beachtung und Anerkennung in Form von Empathie für die Person, Lob und positive Verstärker stehen.

¹¹⁹ vgl. Skinner (1973b)

Aus den oben beschriebenen verschiedenen Situationen, denen Jugendlichen in ihrer Peergroups ausgesetzt sind, lässt sich die Hinwendung zur kriminellen Verhaltensweisen auch mit der Theorie des „Lernens am Modell“ nach Albert Bandura erklären¹²⁰. Er beschreibt in seiner „sozial-kognitiven Lerntheorie“ den Vorgang der Übernahme eines Verhaltensmusters durch beobachten. Als Folge können bestimmte Handlungsweisen, wie gewalttätiges Verhalten, verstärkt oder abgemildert werden. Im Zusammenhang mit dem Aufenthalt in einer Peergroup können Gewalttätigkeiten ausgelöst bzw. verstärkt werden, wenn das Verhalten in der Gruppe toleriert oder positiv bestätigt wird und dem Handelnden dafür Aufmerksamkeit, Zuneigung oder Respekt entgegen gebracht wird. Aber auch die Aufgabe der Handlung kann bewirkt werden, wenn sie durch die Gruppe negativ sanktioniert wird. So könnte zum Beispiel ein gewalttätiger Schläger von der Gruppe durch informelle Sanktion beeinflusst werden, sein Verhalten zu ändern und sich konform zu verhalten. Im Zusammenhang mit Präventionsprojekten kann sowohl auf die Gruppe als auch den sich im Sinne der Gruppe nonkonform Verhaltenden Einfluss genommen werden. Auf die Gleichaltrigengruppe indem sie in der Überzeugung Gewalt zu ächten bestärkt und auf den Gewaltausübenden indem ihm die Folgen des Verhaltens aufgezeigt werden.

Eine weitere Möglichkeit, deviantes Verhalten nach den oben geschilderten Lebenssachverhalten zu erklären, ist die „Theorie der differenziellen Assoziation“ nach Edwin Sutherland¹²¹. Der Theorie folgend wird kriminelles Verhalten gelernt. Als Vorbild gelten einzelne Personen aus der Peergroup oder die Peergroup selbst. Der Lernprozess findet in dieser Gruppe statt. Das heißt, die Gleichaltrigengruppe übernimmt die Vermittlung von Norm- und Werteorientierung. Dabei ist zu ergänzen, dass diese Vermittlung nicht nur zur negativen Auffälligkeit hin vermittelt wird (strafbares, kriminelles Verhalten), sondern auch zur positiven Seite eines sozialadäquaten Verhaltens.

¹²⁰ vgl. Bandura (1976)

¹²¹ vgl. Sutherland (1974)

Gerade letzterer Aspekt wird gezielt durch den Einsatz von Peers bei Aktivitäten von Präventionsprogrammen genutzt. Nicht nur bei Gewaltpräventionsprojekten¹²² wirken Gleichaltrige mit. Auch bei verschiedenen Initiativen der Suchtprävention¹²³ oder der Aussiedlerbetreuung¹²⁴ sind gleichaltrige Jugendliche mit eingebunden. Der Einfluss der Gleichaltrigen auf Angehörige ihrer Altersgruppe ist in der Literatur jedoch umstritten. Einerseits erwähnen die verschiedenen Organisationen in ihren Projektbeschreibungen den Vorteil des so genannten Peer-to-Peer-Ansatzes. Er wird damit begründet, dass Gleichaltrige sich derselben Sprache bedienen und so wichtige Inhalte besser vermittelt werden können, als durch einen Kommunikationsprozess zwischen unterschiedlich alten Beteiligten. Zudem wird als positiv angesehen, dass auch Einstellungen, Werte und soziale Normen reflektiert werden¹²⁵. Andererseits äußern sich auch kritische Stimmen, die einer Peer-Education die Fähigkeit zur Vermittlung wichtiger Themeninhalte im Besonderen auf dem Gebiet der Gewaltprävention absprechen, da dies zu aufwendig und der Zielgruppenzugang schwierig sei¹²⁶. Insbesondere letzteres Argument des Zuganges muss hinterfragt werden, wenn es um das Setting „Schule“ geht. Hier dürften die Akteure der Zielgruppe bekannt sein und dementsprechend eine langwierige „Warm-up-Phase“ entfallen.

Eine Verbindung zur Theorie der differenziellen Assoziation stellt die „Subkultur-Theorie“ nach Albert K. Cohen dar¹²⁷. Sie beschäftigt sich ebenfalls mit der Übernahme von Verhaltensweisen, die in der Peergroup entwickelt werden. Dieser Ansatz wurde im Zusammenhang mit der Erforschung von Jugendbanden der so genannten Chicagoer Schule entwickelt. Demnach bilden sich in einer Gesellschaft abgeschlossene Untergruppen, die ihrerseits eine eigene Werte- und Normvorstellung entwickelt haben und sich mit diesen von der dominanten Gesamtkultur abgrenzen. Eine der Möglichkeiten dieser Abgrenzung besteht in der Entwicklung von deviantem Verhalten. Übertragen auf die Lebenswelt von Kindern und Ju-

¹²² beispielhaft Streitschlichtung an der Hauptschule Burgau, Onlinedokument

¹²³ beispielhaft „mindzone“ eine Initiative zum drogenfreien Feiern, Onlinedokument

¹²⁴ beispielhaft Innenministerium Baden-Württemberg (2004), S. 78, Onlinedokument

¹²⁵ vgl. Backes (2003)

¹²⁶ vgl. beispielhaft Kempen (2007)

¹²⁷ vgl. Cohen (1955)

gendlichen bedeutet dies, dass sich Peergroups bewusst von etablierten Verhaltensweisen der vorherrschenden Gesellschaft abgrenzen. Dies kann auch durch die Ausübung von physischer und/oder psychischer Gewalt gegenüber anderen geschehen.

Ein weiterer Lebenssachverhalt, der ebenfalls unter die in Punkt 4.1.2 bereits erläuterte „Frustrations-Aggressions-Hypothese“ von Dollard gefasst werden kann, ist die mögliche Folge von Langeweile, die sich in der Peergroup verfestigt. Das Bedürfnis vor allem männlicher Jugendlicher nach Risiko, Spannung und Abenteuer findet in der modernen Lebenswelt nur wenig Raum und kann dahin wirken, dass sie in sozial fragwürdige Verhaltensweisen ausweichen¹²⁸. Auslöser hierfür können fehlende altersgerechte Freizeitangebote im Zeichen des Spargebotes der öffentlichen Hand (Verhinderung/Schließung von Jugendzentren), fehlende Bindungen an diverse Vereine aufgrund gesteigerter Individualität, mangelnde Möglichkeiten, sich sportlich zu betätigen sowie mangelnde Akzeptanz von „Versammlungsorten“ durch die dortige Wohnbevölkerung aufgrund von Lärm, hinterlassenem Unrat und Belästigungen¹²⁹ sein. Dadurch kann es zu Frustrationen kommen, die sich in Gewalt entladen.

Ein weiterer Punkt, der sowohl in der Perspektive „Einflussfaktor Peergroup“ als auch in der des „Einflussfaktor Schule“ verortet werden kann, ist die interaktionistische Theorie des „Labeling Approach“ nach Frank Tannenbaum¹³⁰. Demzufolge ist abweichendes Verhalten nicht die Folge einer individuellen Disposition, die aus sozialen Verhältnissen oder körperlichen Schädigungen hervorgeht, sondern ein Zuschreibungsprozess der Gesellschaft. Diese Zuschreibung kann in formeller Art und Weise durch Kriminalisierung erfolgen. Denn erst durch die Entwicklung und Definition von Normen in einer Gesellschaft wird auch die Normabweichung postuliert. Ändert sich die Gesetzeslage und damit die Vorstellungen und Normen bezüglich menschlichen Verhaltens wird dieses zum abweichenden Verhalten.

¹²⁸ vgl. Pilz (1994), S. 54 f

¹²⁹ vgl. Arndt (2002), S. 18

¹³⁰ vgl. Tannenbaum (1938)

Für die vorliegende Untersuchung ist die Variante der informellen Zuschreibung durch Interaktionen zwischen Gesellschaft und Peergroup sowie Schule und Schüler von Bedeutung. „The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad and because he is not believed if he is good.“¹³¹ Die Gesellschaft schreibt jungen Menschen deviantes respektive kriminelles Verhalten zu¹³². Die Zuschreibung wird von Jugendlichen übernommen, so dass sie selbst glauben, deviant bzw. kriminell zu sein. Gleiches geschieht auf der Mesoebene Schule. Auch Lehrkräfte nehmen ein „Labeling“ vor und etikettieren bestimmte Schüler ihrer Klasse mit dem Attribut „abweichend“ bzw. „gewalttätig“. Mit dieser Stigmatisierung trägt die Schule zu ihrem Beitrag zum Verhalten der Schüler bei. Deshalb ist für die Planung eines Präventionsprojektes die Erkenntnis von Wichtigkeit, ob die Befindlichkeiten von Mitgliedern der Peergroup und auch der Schüler berücksichtigt werden. Gleiches gilt für die Interaktion der Lehrkräfte zwischen diesen und den Schülern bzw. zwischen den Lehrkräften selbst.

4.1.4 Einflussfaktor Medien

Neue Medien wie Filme sowie Konsolen- und Onlinerollenspiele sind ein fester Bestandteil des modernen Tagesablaufes von Kinder und Jugendlichen. Lothar Mikos weist ihnen eine Rolle bei der Identitätsbildung und im Prozess der Sozialisierung zu¹³³. Die Medien haben somit eine prägende Funktion bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. „Gleichzeitig nimmt der pädagogische Streit um die Wirkungen dieser Medien bei Kinder und Jugendlichen kein Ende.“¹³⁴ Vor allem der Einfluss von Filmen und Spielen mit gewalttätigen Inhalten stehen in der Diskussion. Was jedoch die Auswirkungen des Konsums verschiedener Medieninhalte auf gewalttätiges Handeln von Kinder und Jugendlichen anbelangt, existieren unterschiedliche Erklärungsmuster. Bei näherer Betrachtung lassen sich in der Literatur drei verschiedene Modelle unterscheiden. Im ersten wird die Auffassung vertreten, dass „Gewaltdarstellungen in den Medien keine Gewalt hervorrufende Wirkung haben, da sie von der Bereitschaft, selbst

¹³¹ Tannenbaum (1951), S. 17

¹³² vgl. auch Rolle der Medien in Kapitel 1

¹³³ vgl. Mikos (2004 b), S. 157

¹³⁴ Böhnisch (2008), S. 164

gewalttätig zu werden, abschrecken“¹³⁵. Hierzu zählen Ansätze wie die der Katharsisthese¹³⁶. Konträr hierzu steht die Annahme, dass von medialen Gewaltdarstellungen grundsätzlich eine schädliche Wirkung ausgeht. Annahmen hierzu werden begründet mit der Habitualisierungsthese, der Suggestionsthese, der Imitationsthese sowie der Lerntheorie. Dazwischen bewegt sich das Modell, demzufolge gewalttätige Handlungen in den Medien keinerlei Wirkung auf die Handlungen von Kindern und Jugendlichen haben, sondern dass die Anwendung von Gewalt mit anderen Faktoren zusammenhängt. Diese Faktoren würden ihrerseits einen erhöhten Konsum von bestimmten Medieninhalten bedingen¹³⁷.

Einigkeit herrscht in der Forschung zwischenzeitlich darüber, „dass der Zusammenhang zwischen Mediengewalt und Auswirkungen beim Rezipienten durch verschiedene Einflussfaktoren moderiert wird, die den *Medieninhalt*, die *Person des Rezipienten* und dessen *soziales Umfeld betreffen*“ [Kursiv im Original]¹³⁸. Für die Organisatoren eines Gewaltpräventionsprojektes muss sich dementsprechend die Frage stellen, auf welche der Faktoren durch das Projekt Einfluss genommen werden kann. Auf die angebotenen Medieninhalte sowie das soziale Umfeld des Rezipienten kann, falls überhaupt, meist nur beschränkt eingewirkt werden. Einerseits können die auf diesen beiden Feldern agierenden Personen, wie zum Beispiel Medienhersteller und Erziehungsberechtigte, nicht erreicht werden und - sollte dies vereinzelt doch gelingen - ist andererseits die Zeit, hierauf nachhaltigen Einfluss zu nehmen, sehr beschränkt. Die Aufmerksamkeit sollte sich demnach auf die Personen richten, welche die angebotenen Medieninhalte konsumieren, also die Kinder und Jugendlichen, welche am Präventionsprojekt teilnehmen. Flankierend können dann Strategien eingesetzt werden, welche in erster Linie durch Eltern als Erstansprechpartner und in zweiter Linie durch Schulen im Unterricht umgesetzt werden. Dass dieses Vorgehen Erfolg haben kann führen Michael Kunczik und Astrid Zipfel aus, indem sie feststellen, dass „sowohl die Reduktion des (violenten) Medienkonsums als auch eine Verbesserung der Medienkom-

¹³⁵ Lamnek (1995), S. 226

¹³⁶ Erläuterungen der in diesem Kapitel aufgeführten Thesen siehe Kunczik & Zipfel (2002)

¹³⁷ vgl. Lamnek (1995), S. 226

¹³⁸ Kunczik & Zipfel (2004), S. 156

petenz im Sinne eines kritischeren Umgangs mit Medieninhalten (und dabei v.a. [sic] die Betonung der Opferperspektive) schädliche Effekte von Mediengewalt verringern bzw. ihnen vorbeugen kann¹³⁹. Je nach Schwerpunkt sollte diese Möglichkeit innerhalb eines Gewaltpräventionsprojektes sowohl für Eltern und Lehrer als auch vor allem für Schüler thematisiert werden.

4.2 Forensische Prognosefaktoren

„Zu den wichtigsten Aufgaben der forensischen Psychiatrie gehört es auch, die Risikofaktoren zu verringern und die Wahrscheinlichkeit richtiger Einschätzungen zu erhöhen¹⁴⁰. Die forensische Prognosebeurteilung beschäftigt sich mit der Frage, ob eine bestimmte Person in Zukunft rückfällig wird und insbesondere Gewaltdelikte (wieder) begeht. Für die Entwicklung von Qualitätskriterien ist die Beschäftigung mit dieser Fragestellung aus mehreren Gründen wichtig. Der Bereich der Rückfallprognose ist wissenschaftlich gut untersucht¹⁴¹ und diskutiert. Die wichtigste Frage gilt den Faktoren, die eine Rolle spielen, ob eine Person wieder eine Tat begeht. Hierzu hat die Forensik Prognosetafeln erstellt, aus denen geschlossen werden kann, wann ein Rückfall eher wahrscheinlicher ist. Die verschiedenen Parameter werden gewichtet und zusammengezählt, um so die Beurteilung zu optimieren. Einfach ausgedrückt ist die Denkweise in der forensischen Psychiatrie: Je mehr und ausgeprägter die Faktoren, desto wahrscheinlicher ist der Rückfall. Im Umkehrschluss, wie auch in der Therapie praktiziert, gilt die Annahme je weniger Faktoren und je weniger diese ausgeprägt sind, umso unwahrscheinlicher ist eine neue Tat. Günter Tondorf vereinfacht dieses Denkmodell folgendermaßen:

- „Menschen mit diesen oder jenen Merkmalen handelten unter diesen oder jenen Umständen so und so (nämlich kriminell oder nicht kriminell).
- Der Proband habe eben diese Merkmale, und er werde voraussichtlich in die gleichen Umstände geraten.

¹³⁹ Kunczik & Zipfel (2004), S. 355

¹⁴⁰ Nedopil (2007), S. 294

¹⁴¹ vgl. Spann & Rauch (1999), S. 11; Tondorf (2002), S.20 f; Nedopil (2007), S. 286 f; Müller-Isberner & Gonzales Cabeza (1998), S. VII f; Rasch & Konrad (2004), S. 63 ff; Urbaniok (2003), S. 245 ff.

- Also werde er voraussichtlich ebenso handeln.“¹⁴²

Diese Betrachtungsweise kann auch für die Entwicklung von Gewaltpräventionsprojekten übernommen werden. Auch bei diesen gilt es, gewaltverstärkende Faktoren zu erkennen und zu bewerten, um alternative Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Faktoren können berücksichtigt und damit die Gewaltbereitschaft gesenkt werden. Auch an dieser Stelle soll die einfache These gelten, dass mit der Reduzierung der gewaltauslösenden Faktoren letztendlich auch die Gewalt reduziert werden kann. Deshalb fließt diese Überlegung auch in die Behandlung von Gewaltstraftätern ein¹⁴³.

Berücksichtigt werden kann in diesem Zusammenhang auch, dass bei der Prognosebeurteilung in statische und dynamische Faktoren unterschieden wird¹⁴⁴. Die statischen Faktoren liegen in der Vergangenheit der betroffenen Person und sind deshalb nicht veränderbar. Damit sind sie auch während der aktuellen Durchführung eines Projektes in der Regel nicht veränderbar respektive beeinflussbar. Deshalb dürfen sie aber auch nicht missachtet werden. Die statischen Items müssen in die Präventionsarbeit mit (in der Regel) Nicht-Straftätern einfließen, denn „sie bilden die Grundlage der aktuarischen Risikoeinschätzung und sagen, *um wen* man sich Sorgen machen muss“ [Kursiv im Original]¹⁴⁵. Die Beachtung dieser statischen Faktoren bietet die Gewähr, dass auch alle Belange in ein Vorbeugeprojekt einbezogen werden, die zeitlich vor der Durchführung des Projektes liegen und einen Einfluss auf das Verhalten der Zielgruppe haben sowie zusätzlich Vorsorge geleistet wird, dass die statischen Faktoren gar nicht erst eintreten.

Der Blick muss sich intensiver darauf richten, welche dynamischen, und damit veränderbaren Faktoren aus den Prognosetafeln vorhanden sind und damit für die Entwicklung von Präventionsprojekten berücksichtigt werden können. Prävention stellt einerseits auf die Vermeidung von be-

¹⁴² Tondorf (2002), S. 22

¹⁴³ vgl. beispielhaft Nedopil (2007), S. 292 f.

¹⁴⁴ vgl. Müller-Isberner, Jöckel & Gonzales Cabeza (1998), S. 21; Nedopil (2007), S. 288 f

¹⁴⁵ Nedopil (2007), S. 288

stimmten Situationen aber auch auf die Verhaltensänderungen ab. Die dynamischen Faktoren bieten die Möglichkeit, Einfluss auf das Verhalten zu nehmen und damit zu verändern. Allerdings gilt es speziell bei diesen Parametern sich mit der Frage zu beschäftigen, welche der grundsätzlich veränderbaren Faktoren durch ein Präventionsprojekt auch veränderbar sind.

Es können bei einer Gruppe einige Teilnehmer vorhanden sein, die nicht durch die präventive Arbeit beeinflussbar sind. Diese Personen könnten eine intensivere Betreuung benötigen, die selbstverständlich durch Fachkräfte der Prävention nicht leistbar ist. Beispielhaft seien hier psychische Störungen genannt, die durch einen Therapeuten behandelt werden müssen. Nichts desto trotz ist jedoch die Überlegung anzustellen, ob und in welcher Form die Durchführenden der Projekte Kenntnisse über diejenigen Störungsbilder besitzen müssen, welche die Gewaltbereitschaft wahrscheinlicher machen. M. E. wäre dies notwendig, um Verständnis für die Situation des Betroffenen zu wecken und einen Blick für sein Verhalten zu bekommen. Auch sind ggf. ob des Wissens um die Ursachen des auffälligen Verhaltens positive Beeinflussungsmöglichkeiten durch tägliche Kontaktpersonen erlern- und anwendbar.

Zur Einschätzung des zukünftigen Verhaltens von delinquenten Tätern gibt es verschiedene anerkannte Prognoseinstrumente¹⁴⁶. Alle diese sogenannten Prognosetafeln haben einen gemeinsamen Kernbereich und unterscheiden sich vor allem in Umfang und detaillierten Schwerpunkten. Zur Deutung der Relevanz der oben genannten Risikofaktoren für Gewaltpräventionsprojekte kann ebenfalls auf die prognostischen Kataloge zurückgegriffen werden. Allerdings gilt es dabei zu beachten, dass diese Tafeln vor allem für Erwachsene sowie junge Erwachsene entwickelt¹⁴⁷ wurden und deshalb nicht per se für Jugendliche geeignet sind. Trotzdem sind sie für die Orientierung für die Prüfung von Risikofaktoren sinnvoll. Aller-

¹⁴⁶ vgl. beispielhaft Dittmann (1998); Webster & Eaves (1995); Monahan & Steadman (1994); Harris et al (1993)

¹⁴⁷ Für Kinder und Jugendliche wurde spezielle Prognosetafeln entwickelt, vgl. Forth & Mailloux (2000), S. 25 f

dings ist es notwendig, die angeführten Punkte zum Teil sprachlich und inhaltlich auf die Lebenssituation Jugendlicher anzupassen.

Für die Untersuchung im vorliegenden Fall wurde auf die im Standardlehrbuch der forensischen Psychiatrie von Prof. Norbert Nedopil dargestellten „Integrierte Liste der Risikovariablen (ILRV)“¹⁴⁸ zurückgegriffen (s. a. Anhang 2). Die Liste wurde ausgewählt, da sie neben den Erkenntnissen der verschiedenen Prognosetafeln auch die protektiven Elemente ausreichend berücksichtigt. Nedopil nennt explizit emotionale Stabilität, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Fähigkeit zur Distanzierung¹⁴⁹.

4.3 Die Adaptierung der Punkte der ILRV zu Gelingensbedingungen eines schulischen Gewaltpräventionsprojektes

Die ILRV ist in vier Oberpunkte „Ausgangsdelikt“, „Anamnestische Daten“, „Postdeliktische Persönlichkeitsentwicklung (Klinische Variablen)“ sowie „sozialer Empfangsraum (Risikovariablen)“ unterteilt. Jeder dieser Oberpunkte hat spezielle Unterpunkte, so dass 30 verschiedene Aspekte zu berücksichtigen sind. Im Nachfolgenden werden diese Aspekte nicht im Original, sondern in einer für die Verwendung bei Präventionsprojekten angepassten Umformulierung dargestellt. Zur besseren Unterscheidung werden die Originalüberschriften kursiv in Klammer gesetzt.

Statistische Täterwahrscheinlichkeit (*Statistische Rückfallwahrscheinlichkeit*):

„Kriminalität ist Männersache [...] - und das insbesondere bei ihren schwereren Formen. Auch bei Jugendlichen werden die Straftaten überwiegend von Jungen begangen. Mädchen spielen hier kaum eine Rolle, sowohl bei Deutschen als auch bei Nichtdeutschen“¹⁵⁰. Diese Aussage in der Publikation „Jugendkriminalität. Ein Thema für die Schule?“, das in Bayern von vier Ministerien in Auftrag gegeben wurde, bestätigt beispielhaft die Tabel-

¹⁴⁸ Nedopil (2007), S. 292

¹⁴⁹ vgl. Nedopil (2007), S. 294

¹⁵⁰ Bayerisches Staatsministerium des Inneren (Hrsg.) (2001), S. 18

le über die „Alters- und Geschlechtsstruktur der Tatverdächtigen insgesamt“ der PKS 2008 des Bundeskriminalamtes¹⁵¹.

Abbildung 4: Alters und Geschlechtsstruktur der Tatverdächtigen insgesamt

Altersgruppe	Tatverdächtige						
	insgesamt	Veränderung z. Vorjahr in %	Verteilung in %	männlich		weiblich	
				Anzahl	in %	Anzahl	in %
Kinder	101 389	-0,6	4,5	72 749	71,8	28 640	28,2
bis unter 6	1 013	-3,5	0,0	743	73,3	270	26,7
6 bis unter 8	3 873	-3,0	0,2	3 068	79,2	805	20,8
8 bis unter 10	10 693	2,0	0,5	8 631	80,7	2 062	19,3
10 bis unter 12	23 974	0,4	1,1	18 601	77,6	5 373	22,4
12 bis unter 14	61 836	-1,2	2,7	41 706	67,4	20 130	32,6
Jugendliche	265 771	-4,2	11,8	190 795	71,8	74 976	28,2
14 bis unter 16	122 299	-3,1	5,4	82 483	67,4	39 816	32,6
16 bis unter 18	143 472	-5,1	6,4	108 312	75,5	35 160	24,5
Heranwachsende (18 bis unter 21)	237 190	-2,3	10,5	187 124	78,9	50 066	21,1
Erwachsene	1 651 343	-1,3	73,2	1 255 421	76,0	395 922	24,0
21 bis unter 23	140 597	-1,9	6,2	110 675	78,7	29 922	21,3
23 bis unter 25	125 481	-2,4	5,6	98 776	78,7	26 705	21,3
25 bis unter 30	266 286	0,3	11,8	208 376	78,3	57 910	21,7
30 bis unter 40	405 455	-2,9	18,0	311 811	76,9	93 644	23,1
40 bis unter 50	366 784	-0,5	16,3	275 294	75,1	91 490	24,9
50 bis unter 60	198 598	-0,4	8,8	146 089	73,6	52 509	26,4
60 und älter	148 142	-1,0	6,6	104 400	70,5	43 742	29,5
Tatverdächtige insgesamt	2 255 693	-1,7	100,0	1 706 089	75,6	549 604	24,4
Tatverdächtige ohne strafunmündige Kinder	2 154 304	-1,8	95,5	1 633 340	75,8	520 964	24,2

Quelle: BKA Wiesbaden, PKS 2008

Die Tabelle zeigt, dass weibliche Tatverdächtige in der Polizeilichen Kriminalstatistik insgesamt unterrepräsentiert sind. Dabei ist „ihre“ Kriminalität nicht gleich verteilt, sondern unterschiedlich nach Delikten. „Bei Körperverletzung betrug ihr Anteil 16,9 Prozent [...]“¹⁵², das heißt, dass Frauen zumindest bei der Ausübung körperlicher Gewalt im Verhältnis zu Ausübung von Gewalt durch Männer nicht stark vertreten sind. Zudem sieht der Erziehungswissenschaftler Herbert Scheithauer Besonderheiten bei der Tatbegehung in Zusammenhang mit der Peergroup: „Für Mädchen scheint die Gleichaltrigengruppe [...] eine besondere Rolle im Zusammenhang mit delinquentem Verhalten zu spielen: Mädchen begehen Straftaten eher aus gemischtgeschlechtlichen Gruppen heraus, im Gegensatz zu Jungen, die diese eher aus Gruppen heraus begehen, die aus gleichaltrigen Jungen bestehen“¹⁵³. Gleichzeitig muss aber auch festgestellt werden, dass junge Menschen nicht nur Straftaten begehen, sondern auch einen Großteil deren Opfer sind, insbesondere darüber lässt sich aus ver-

¹⁵¹ BKA (Hrsg.) (2009a), S. 72

¹⁵² BKA (Hrsg.) (2009b), S. 11

¹⁵³ Scheithauer (2003), S. 163

schiedenen Statistiken erschließen, dass Jungen ein höheres Viktimisierungsrisiko tragen als Mädchen¹⁵⁴.

An diesem Beispiel sollte gezeigt werden, dass bei Präventionsprojekten die so genannten Diversity-Aspekte (z. B. das Alter, das Geschlecht, der Migrationshintergrund, die Religion) von potentiellen Opfern und Tätern berücksichtigt werden müssen. Auch für die anderen Aspekte kann dies aus anhand der PKS bzw. des PSB gezeigt werden.

Bedeutung situativer Faktoren für gewalttätiges Handeln (Bedeutung situativer Faktoren für das Delikt; Zugangsmöglichkeit zu Risiken; Verfügbarkeit von Opfern):

Bei den situativen Faktoren hat die Frage nach dem Gruppenzwang, den die Peergroup auf einzelne Mitglieder ausübt, große Bedeutung (vgl. Punkt 4.1.3). Dazu gehört auch die Frage nach dem Raum, in dem Gewalt ausgeübt wird. Hier müssen die Situationen mit einbezogen werden, welche gewaltfördernd sind und wie sie Jugendliche zum Beispiel auf dem Weg zur und von der Schule sowie direkt auf dem Schulhof vorfinden. Ebenso wichtig ist auch die Frage nach dem Wohnort der Jugendlichen. In der Stadt ist die Wahrscheinlichkeit höher, kriminell respektive zu einem Opfer zu werden, höher als beispielsweise in ländlich strukturierten Gebieten. Die Verfügbarkeit von Opfern ist am sozialen Ort Schule gegeben, da sie durch Menschen im schulpflichtigen Alter besucht werden muss. Welche Voraussetzung eine Person für ihre Viktimisierung mitbringen muss kann an dieser Stelle nicht im Einzelnen geklärt werden.

Deshalb ist es empfehlenswert, in Präventionsprojekten kriminalgeographische Aspekte des Einzugsgebietes der Zielgruppe sowie aus der Viktimologie zu berücksichtigen (z. B. Gestaltung der Schule, Schulweg).

Einfluss einer vorübergehenden Krankheit, Zusammenhang mit einer Persönlichkeitsstörung:

¹⁵⁴ beispielhaft BMI/BMJ (2006): 2. PSB, S. 67; BKA (Hrsg.) (2009): PKS 2008, S. 55 ff; ProPK (2006): Gewalterfahrung von Kindern und Jugendlichen, S. 6

Wie in Punkt 4.2 beschrieben können Krankheiten und Persönlichkeitsstörungen nicht durch die Durchführenden eines Präventionsprojektes behandelt werden, aber Kenntnisse darüber sind für die Durchführenden notwendig.

Gegebenenfalls ist die Einbeziehung der Thematik in ein Gewaltpräventionsprojekt zur Darlegung Ursache für Gewalttaten zum besseren Verständnis der Teilnehmer und zur Vorbeugung eines Labelprozesses hilfreich¹⁵⁵.

Erkennbarkeit kriminogener Motivation (*Erkennbarkeit motivationaler Zusammenhänge*):

Hier spielen überwiegend die Einflüsse eine Rolle, die oben in Punkt 4.2. bereits beschrieben worden sind. Das unterstreicht m. E. die Bedeutsamkeit dieser dort herausgearbeiteten Faktoren.

Frühe Gewalterfahrung (*Frühere Gewaltanwendung; Frühes Alter bei 1. Gewalttat*):

Gewaltpräventionsprojekte werden durchgeführt damit sich Gewalt verringert. Deshalb ist hier wichtig zu realisieren, dass am Modell gelernt werden und sich bereits gezeigtes Verhalten verändern kann bzw. nicht wiederholen muss. (vgl. Punkt 4.1.3). Das bedeutet, dass Inhalte einerseits für potentielle Täter aber auch für potentielle Opfer vermittelt werden müssen. Speziell letztere Aspekte der Zivilcourage können auch bei gewalttätig auftretenden Jugendlichen einen Perspektivenwechsel auslösen, infolge dessen ein anderes Verhalten gezeigt werden kann.

Instabile Beziehungen (*Instabilität von Partnerbeziehungen*):

Hier sind vor allem die Beziehungen zu den Mitschülern wichtig. „Sozial hilfreiche und positiv-stützende Kontakte im Umfeld des Probanden sind

¹⁵⁵ Die ebenfalls in der ILRV auch angeführten Unterpunkte „Psychische Störung“, „Frühe Anpassungsstörung“, „Persönlichkeitsstörung“ und „Besserung psychopathologischer Auffälligkeiten“ werden auch in diesem Punkt subsumiert, da für diese dieselben Aspekte gelten.

empirisch nachgewiesen gewaltprotektiv“¹⁵⁶. Ebenfalls wichtig ist das Verhältnis zu Autoritätspersonen, z. B. Lehrern.

Orientierung und Sicherheit in und durch soziale Beziehungen (*Instabilität von Partnerbeziehungen; Instabilität in Arbeitsverhältnissen; Frühere Verstöße gegen Bewährungsauflagen; Widerstand gegen Folgeschäden durch Institutionalisierung; Arbeit; Unterkunft; Soziale Beziehungen mit Kontrollfunktionen; Offizielle Kontrollmöglichkeiten*): Die verschiedenen Unterpunkte lassen sich in diesem Abschnitt zusammenführen. Mit einzu- beziehen ist die Einstellung der Schüler zur Institution Schule. Kernfragen sind, ob Jugendliche ein Vertrauensverhältnis zu verschiedenen Lehrkräften aufgebaut haben oder ob sie diese - vielleicht sogar offen - ablehnen. Gleiches gilt für das Verhältnis der Erziehungsberechtigten sowie der Mitschüler zur Schule.

Ebenso gilt es zu klären, ob es am sozialen Ort der Schule gewalttätiges Verhalten gibt und in welchem Maße. Sind die Ausprägungen groß, ist der emotionale Aufwand, dem Widerstand dieser Ausprägungen nicht nachzugeben, ebenfalls größer. Auch die Überlegung erlebte Gewalt nicht zu kopieren und weiterzugeben nimmt größeren Raum ein und baut Druck auf den einzelnen auf.

Auch ist das Vorhandensein von Kontrollmöglichkeiten der Jugendlichen untereinander anzuführen. Ebenso die Form des Kontakts von Schülern zu Lehrkräften und das Wissen um deren und eigener Möglichkeiten, Vertrauen aufzubauen sowie auf Gewalt zu reagieren.

Hinzugenommen werden muss die Frage nach dem Umgang mit Gewalt im Elternhaus. Auch hier gilt das Stichwort „Lernen am Modell“ (vgl. Punkt 4.1.3) sowie in diesem Kapitel den Punkt „Frühe Gewalterfahrung“. Selbstverständlich sind die Möglichkeiten hier elementaren Einfluss zu nehmen für ein Gewaltvorbeugungsprojekt gering.

¹⁵⁶ Müller-Isberner, Jöckel & Gonzales Cabeza (1998), S. 23

Ein Phänomen, das die Frage aufwirft, ob durch ein Projekt der Gewaltprävention eine bestimmte Zielgruppe überhaupt erreicht werden kann, sind die Gruppe der Schulverweigerer. Aufgrund ihrer Abwesenheit werden sie durch präventive Maßnahmen nicht angesprochen. Trotzdem bekommen sie vielleicht Teile der Inhalte vermittelt. Diese Aufgabe übernimmt die Peergroup (vgl. Punkt 4.1.3). Andererseits beeinflusst die Gruppe der Schulverweigerer nicht die Gruppe, die während des Unterrichts am Projekt teil nimmt und sich darauf ohne Vorbehalte einlässt.

Alkohol-/Drogenmissbrauch:

„Im psychiatrischen Alltag ist der Zusammenhang zwischen Substanzmissbrauch und gewalttätigen Verhalten schon immer bekannt gewesen“¹⁵⁷. Suchtmittelmissbrauch und gewalttätiges Verhalten haben ggf. dieselben Ursachen. Soziale Defizite werden durch eines der beiden oder auch beides kompensiert.

Deshalb ist es hilfreich, in die Didaktik eines Vorbeugeprojektes den Zusammenhang zwischen Alkohol-/Drogenmissbrauch und Gewaltausübung sowie die Folgen dieser Konstellation darzustellen.

Frühere Verstöße gegen formelle oder informelle Sanktionen durch Eltern oder/und Lehrkräfte (*Frühere Verstöße gegen Bewährungsauflagen*):

Hier ist zu klären, wie Probanden mit Sanktionen umgehen. Interessant ist die Feststellung, ob ein, wenn auch ggf. gering ausgebildetes Verständnis für den Sinn von Sanktionen vorhanden ist. Ebenso die Frage, ob Sanktionen als Folge von Fehlverhalten mit den Jugendlichen ausgehandelt werden können.

Bei diesem Punkt ist auf das Legalitätsprinzip des an der Durchführung beteiligten Polizeibeamten zu achten. Demzufolge hat er Straftaten zu erforschen und alle keinen Aufschub gestattenden Anordnungen zu treffen, um die Verdunkelung der Sache zu verhüten¹⁵⁸. Sollten also im Zusammenhang mit der Prüfung dieses Punktes Straftaten gewahr werden, ist

¹⁵⁷ Müller-Isberner, Jöckel & Gonzales Cabeza (1998), S. 26

¹⁵⁸ vgl. StPO, § 163 I

der am Projekt beteiligte Polizeibeamte zur Strafverfolgung verpflichtet. In diesem Zusammenhang sollte im Vorfeld der Zusammenarbeit ein Hinweis auf die gesetzliche Verpflichtung sowie der Möglichkeit erfolgen, sich in diesem Falle an einen anderen Projektbeteiligten zu wenden, der dem Legalitätsprinzip nicht unterliegt. Gleichzeitig ist ein Polizeibeamter nach dem Beamtenengesetz zur Verschwiegenheit verpflichtet. Das bedeutet, dass er über Kenntnisse, die er dienstlich erlangt hat, gegenüber Nicht-Ermittlungsbeamten keine Angaben machen darf. Es darf somit keine Aussagen über ihm bekannte Straftaten der Teilnehmenden machen. Empfehlenswert für die Aufnahme in Präventionsprojekte zur Gewaltminimierung ist deshalb die Darstellung des normativen Sanktionssystems.

Anerkennung, dass Gewalt in der Gesellschaft vorhanden ist und Bereitschaft, sich auf Präventionsprojekte einzulassen (*Krankheitseinsicht und Therapiemotivation; Selbstkritischer Umgang mit eigenem Verhalten*):

In diesem Unterpunkt geht es um die Einsicht in die Tatsache, dass Menschen gewalttätig werden können oder sind und das daraus abgeleitete Verständnis, dass Gewaltprävention notwendig ist. Infolge dieses Verständnisses sollen Jugendliche nicht nur körperlich am Projekt teilnehmen, sondern auch aktiv am Präventionsprojekt mitwirken und sich entsprechend einbringen. In Folge soll sich der selbstkritische Umgang mit eigenem gewalttätigem Verhalten entwickeln (Selbstreflektion) und ggf. zu Änderungen führen. Auch sollen möglichen Opfern Reaktionsmodelle aufgezeigt werden.

Aus diesem Grund sind die theoretische Darstellung des Gewaltphänomens und Vermittlung von Aspekten der Zivilcourage sowie die zielgruppenorientierte Gestaltung der Inhalte des Projektes sowie eine Methodenvielfalt wichtige Punkte bei der Durchführung von Gewaltpräventionsprojekten.

Pro-/Antisoziale Einstellung (*Pro-/Antisoziale Lebenseinstellung; Compliance*):

Dieser Punkt geht der Frage der allgemeinen Lebenseinstellung nach. Geklärt werden soll das Vorhandensein der Bereitschaft, Normen und Werte anderer anzuerkennen. Dazu gehört auch die Einsicht, die Freiheit bzw. körperliche Unversehrtheit der Mitmenschen zu achten und ohne die Begehung von Gewalttaten zu leben.

In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, dass die in der Sekundärinstanz Schule vermittelten Werte und Normen durch außerschulische Einrichtungen und Organisationen bestätigt und die Eltern in ihren Bemühungen der Werte- und Normenvermittlung unterstützt werden.

Einflüsse auf die emotionale Stabilität (*Emotionale Stabilität; Stressoren*):

Wichtig ist im Gefüge von Elternhaus und Schule, wie Jugendliche physisch wie psychisch auf Enttäuschungen, Zurückweisungen und Frustrationen reagieren und diese bewerten. Eng mit dieser Fragestellung ist die Klärung der so genannten „Frustrationstoleranz“ verbunden, also der Grenze, wo das individuelle Maß der Belastung erreicht oder gar überschritten wird und die Person entsprechend handelt. Handlung in diesem Sinne ist das Wählen von gewalttätigen Lösungen.

Empfehlenswert für den Aufbau von Projekten der Gewaltprävention sind die Vermittlung der Normalität von Zurückweisungen sowie der Einbezug von alternativen Lösungsstrategien im Umgang mit Frustrationen.

Entwicklung von Bewältigungsstrategien (*Entwicklung von Coping Mechanismen*):

Dieser Punkt geht der Frage nach, ob den Jugendlichen andere Bewältigungsstrategien in Zusammenhang mit gewalttätigem Verhalten bekannt sind und ob Zugangsmöglichkeiten zu diesen vorhanden sind.

Deswegen sollten in einem Präventionsprogramm Alternativen (z. B. sportliche Betätigung, informelle Hilfsnetzwerke, Vertrauenspersonen) genannt und ggf. Zugangsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

4.4 Biologische Faktoren

Die Beschäftigung mit biologischen Faktoren zur Entstehung von Kriminalität im Allgemeinen und Gewalt im Besonderen ist insbesondere für die Abgrenzung der Tätigkeit eines forensischen Psychiaters notwendig. Der Psychiater hat aufgrund seiner Ausbildung in der medizinischen Disziplin den Bezug zum menschlichen Körper. Bei einer Untersuchung kann er deshalb Diagnosen bezüglich Störungen und Krankheiten benennen. Bei den sozialwissenschaftlichen Theorien sowie den forensischen Prognosen zur Beurteilung der Rückfallgefährdung eines Straftäters werden allerdings keine biologischen Faktoren berücksichtigt. Trotz der Nichtberücksichtigung werden sie jedoch diskutiert. Deshalb werden die biologischen Faktoren an dieser Stelle ergänzend zu den forensischen betrachtet.

Die Forschung zur Bestimmung von biologischen Faktoren abweichenden oder gar kriminellen Verhaltens geht von der Theorie aus, dass diese biologischen Merkmale von Geburt an existieren oder durch Krankheit oder Unfall erworben wurden. In körperlichen Merkmalen respektive genetischen Anlagen eines Menschen ist dessen Verhalten begründet. Auf dieses Verhalten haben diese Menschen keinen Einfluss. Sie können aufgrund ihrer biologischen Vorbedingungen ihren Handlungen nicht entfliehen.

In der Forschungsgeschichte der biologischen Ansätze zur Entschlüsselung kriminellen Verhaltens, die an dieser Stelle nur in groben Zügen wiedergegeben wird, zählt Cesare Lombroso als einer der Gründer der Kriminalanthropologie¹⁵⁹. Durch die Bewertung äußerer Merkmale (z. B. durch Vermessung des Schädels von Straftätern) sollte der Verbrecher erkannt

¹⁵⁹ vgl. Schwind (2008), S. 95

werden können¹⁶⁰. Diese These wurde aber Anfang des 20. Jahrhunderts von dem englischen Gefängnisarzt Charles B. Goring widerlegt¹⁶¹.

Und obwohl Lombrosos Lehre vom „geborenen Verbrecher“, den man an den körperlichen Stigmata erkennen könne¹⁶² widerlegt wurde, lebten Grundzüge der Lehre in der Weimarer Republik wieder auf: „In der Weimarer Zeit gaben die meisten Forscher die Degenerationstheorie auf und bahnten damit den Weg für Kurt Schneiders These, dass „abnorme Persönlichkeiten“ stets angeboren (und damit in den meisten Fällen erblich bedingt) [sic] und niemals das Ergebnis äußerer Einflüsse seien“¹⁶³. In der Zeit des Nationalsozialismus wurden die Vererbungstheorien durch die Rassenideologie ergänzt. „Ebenso hat eine Reihe von Untersuchungen gezeigt, dass Ärzte und andere, die an der Verfolgung und systematischen Ermordung von Behinderten, Juden und Zigeunern beteiligt waren, oftmals behaupteten, dass diese Gruppen durch „Kriminalität“ als rassisches Merkmal gekennzeichnet seien.“¹⁶⁴

Mit in dieser Zeit einhergehend wurde von Johannes Lange¹⁶⁵ und Friedrich Stumpfl¹⁶⁶ Zwillingforschung betrieben. Die Forscher untersuchten in Längsschnittstudien das Verhalten von ein- und zweieiigen Zwillingen in relativ stabilen sozialen Lebensbereichen, um Rückschlüsse auf kriminelles Verhalten ziehen zu können. Ebenfalls in die Kategorie der Abhängigkeit von Kriminalität von den Anlagen fallen die Adoptionsstudien. „Dabei wird untersucht, ob Adoptierte, deren biologischer Vater (Mutter) kriminell war, eher kriminell werden, als solche, deren biologischer Vater (oder Mutter) nicht kriminell war.“¹⁶⁷

In den 1960er Jahren wurde der Versuch unternommen, mit so genannten Chromosomen-Studien zu belegen, dass ein „überzähliges Y-Chromo-

¹⁶⁰ vgl. Schwind (2008), S. 92

¹⁶¹ vgl. Goring (1913)

¹⁶² vgl. Schwind (2008), S. 103

¹⁶³ Wetzell (2007), S. 263

¹⁶⁴ ebd. S. 267

¹⁶⁵ vgl. Lange (1929)

¹⁶⁶ vgl. Stumpfl (1936)

¹⁶⁷ Schwind (2008), S.105; vgl. Crowe (1972); vgl. Mednick, Gabrielli & Hutchings (1984)

som (XYY-Syndrom)¹⁶⁸ für kriminelles Verhalten von davon betroffenen Menschen, speziell Männern, verantwortlich ist. Auch diese These konnte im Laufe der Zeit mit empirischen Forschungen widerlegt werden¹⁶⁹.

In jüngster Zeit vertreten namhafte deutsche Wissenschaftler wie zum Beispiel Wolf Singer¹⁷⁰, Wolfgang Prinz und Gerhard Roth¹⁷¹ die These, dass es keine Willensfreiheit gibt und machen stattdessen körperliche Abläufe im limbischen System verantwortlich für kriminelles Verhalten¹⁷² sind. In einem Interview in der Onlineausgabe der Süddeutschen Zeitung konstatiert der österreichische Biologe Franz M. Wuketits: „Wir haben nur die Illusion eines freien Willens. Eine Illusion, die sich im Verlauf der Evolution beim Menschen entwickelt hat“¹⁷³. Damit schließt er sich der Meinung von Forschern wie Singer, Prinz und Roth an, die postulieren, dass der Mensch keinen freien Willen hat. Vielmehr sind menschliche Handlungen - wie eben auch kriminelles Verhalten - vom Gehirn gesteuert, ohne die Möglichkeit der Einflussnahme darauf durch das Individuum. Demnach würde es sich um ein deterministisches System handeln, welches ggf. für therapeutische Behandlungen unzugänglich wäre.

Die aufgezeigten und je nach Forschungsblick wechselnden Paradigmen der biologischen Theorien devianten Verhaltens zeigen auf, dass sich die Wissenschaft auf diesem Gebiet noch uneins darüber ist, wie diese Erkenntnisse zu verorten sind. Hinzu kommt, dass die biologischen Ursachen in der jeweiligen Person begründet sind wohingegen Siegfried Lamnek in einem Fazit zu den soziologischen Theorien darlegt: „Abweichendes Verhalten wird in den meisten Ansätzen ausdrücklich als erlernt betrachtet - eine Gegenposition wird in keinem Fall vertreten“¹⁷⁴. Das bedeutet, dass zur Aufnahme biologischer Faktoren abweichenden Verhaltens in das zu erstellende Auswertungsraster die Überlegung zu führen ist, ob diese Faktoren durch die Durchführenden überhaupt beeinflussbar sind.

¹⁶⁸ Kunz (1998), S. 114

¹⁶⁹ vgl. Witkin (1976), Zang (1984)

¹⁷⁰ vgl. Singer (2003)

¹⁷¹ vgl. Prinz (2004; 2007); Roth (2006)

¹⁷² vgl. Hillekamp (2005)

¹⁷³ Wuketits (2007): Onlinedokument „Diskussion um den freien Willen“

¹⁷⁴ Lamnek (2007), S. 104

Zur Diagnostik und Behandlung dieses Verhaltens wird regelmäßig ein Mediziner notwendig sein. Für Menschen, die mit einer solch disponierten Person während eines Präventionsprojektes in Kontakt sind, wird es unmöglich sein, biologisch bedingte Einflussfaktoren für deviantes Verhalten zu erkennen. Sollten diese Faktoren im Vorfeld bekannt sein, wird es nicht möglich sein, diese in einem gewaltpräventiven Projekt angemessen berücksichtigen, denn behandeln - im Sinne von darauf eingehen - zu können.

Der Einfluss auf Menschen, die abweichendes Verhalten zeigen bzw. Bestätigung für die Menschen, die sich nicht abweichend verhalten, ist lediglich im sozialen, also erlernbaren, aber nicht im biologischen Bereich möglich. Deshalb finden biologische Faktoren keine Aufnahme in diese Untersuchung.

Fakultativ möglich ist jedoch die Einbindung der Thematik der biologischen Ursachen in Diskussionen über Krankheiten oder Rassismus in den Schulfächern Biologie, Sozialkunde oder Geschichte in höheren Klassen.

4.5 Bewertung

Die Theoriekonzepte abweichenden Verhaltens stammen aus den wissenschaftlichen Bereichen der Soziologie und Psychologie und werden ständig weiter entwickelt. In dieser Arbeit ist es nicht leistbar, alle diese Theorien abzuhandeln. Durchführbar ist es jedoch, die Theorien näher zu beleuchten, die für die Gewaltentwicklung in Zusammenhang der genannten vier Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind. Die Betrachtungen der Zusammenstellung dieser Theorien abweichenden Verhaltens unter diesem Blickwinkel sowie der forensischen Prognosefaktoren hat zu einer breiten Palette von Erkenntnissen geführt. Das Ergebnis dieser Betrachtung steht nicht isoliert theoretisch fest, sondern es wurden wichtige Ansätze, wie sie in der Realität von Kindern und Jugendlichen zu beobachten sind, praktisch hergeleitet. Dies stellt einen Bezug zur Lebenswirklichkeit von Kinder und Jugendlichen her.

Die in diesem Kapitel theoretisch erarbeiteten und auf die Praxis bezogenen Punkte wurden zusammengefasst und daraus ein Raster in Form eines Auswertungsbogens generiert¹⁷⁵. Dieser wird über bereits entwickelte und im Feld erprobte Gewaltpräventionsprojekte gelegt. Dabei geht es nicht um eine Bewertung des jeweiligen Projektes an sich und die Feststellung, ob es mehr oder weniger geeignet ist, sondern um eine inhaltliche Auswertung. Mit Hilfe dieser Auswertung wird überprüft, ob die in Kapitel 4 separierten Punkte von den „Experten“ bestätigt werden, die ihrerseits Gewaltpräventionsprojekte entwickelt haben.

¹⁷⁵ Fragebogen zur Auswertung siehe Anhang 3

5 Wider die graue Theorie oder: Die Ergänzung der Theorie durch die Praxis

Zur Erschließung von Qualitätskriterien sind wissenschaftliche Grundlagen unabdingbar. Doch allein der Blick auf wissenschaftstheoretische Aspekte wird dem Wunsch, Gewaltpräventionsprojekte praxisnah zu gestalten, nicht gerecht. Deshalb ist es notwendig, wie in Punkt 4.5 beschrieben, auch Praxisbezüge mit aufzunehmen. Als wichtige Ergänzung dieses Vorganges wird eine Metaanalyse bestehender Gewaltpräventionsprojekte durchgeführt. Hierzu wurde aus den in Kapitel 4 erarbeiteten Punkten ein Raster generiert, welches über bereits entwickelte und im Feld erprobte Gewaltpräventionsprojekte gelegt werden soll. Im Folgenden werden die Suche, die Auswahl der benötigten Projekte sowie ihre Anforderung beschrieben. Auch der anschließende Rücklauf der Unterlagen wird hier dargestellt.

5.1 Suchstrategie für Projekte zur Auswertung

Wie in der Einleitung bereits beschrieben gibt es eine fast unübersehbare Anzahl von Präventionsprojekten auch und gerade auf dem Sektor der Gewaltprävention. Seit 1997 werden diese von verschiedenen Behörden und Einrichtungen arbeitsteilig dokumentiert¹⁷⁶. Im Laufe der Zeit haben sich in der Bundesrepublik drei wichtige Datenbanken herausgebildet, in denen Präventionsprojekte zu den verschiedensten Themen verzeichnet und z. T. auch recherchierbar sind.

Bei den Datenbanken handelt es sich um das elektronische Präventionsinformationssystem „PräviS“¹⁷⁷ der der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention und dem „BKA-Infopool“¹⁷⁸, der Datenbank des Bundeskriminalamtes für Präventionsprojekte sowie die „Länder-Bund-Projektsammlung ausgewählter Dokumente aus dem BKA-Infopool“¹⁷⁹.

¹⁷⁶ vgl. BMI/BMJ (2001)

¹⁷⁷ vgl. www.praevis.de, Onlinedokument

¹⁷⁸ Diese ist unter www.infodok.extrapol.de im Intranet der Bayer. Polizei abrufbar. (zuletzt aufgerufen 20-12-09)

¹⁷⁹ BKA (Hrsg.) (2003)

5.2 Qualitative Anforderungen und Aspekte der Auswahl

In diesen drei Informationssystemen fanden sich unter dem Schlagwort „Gewalt“ annähernd 1000 Präventionsprojekte. Diese beinhalteten u. a. Gewalt gegen Mädchen und Frauen, Häusliche Gewalt, Gewalt gegen Lesben und Schwule, Gewalt in Fußballstadien sowie Gewalt in der Schule. Die Projekte wurden analysiert und diejenigen herausgearbeitet, welche die folgenden Suchparameter¹⁸⁰ erfüllten:

- Gewalt
- Jugendliche
- weiterführende Schulen
- Beteiligung der Polizei als Kooperationspartner
- Projekte
- in Deutschland durchgeführt.

In der Datenbank des DFK wurden 132, im „BKA-Infopool“ sechs und in der „Bund-Länder-Projektsammlung“ 19 Suchergebnisse erzielt. In den Ergebnissen ergab sich eine Überschneidung von drei Projekten aus der „Bund-Länder-Projektsammlung“ mit den Projekten aus dem „PrävIS“. Die doppelt genannten Projekte wurden nicht berücksichtigt.

Im Vordergrund der Ermittlung der Projekte stand dabei nicht die Angabe der Vermittlung von allgemeinen Lebenskompetenzen, sondern explizit in der Projektbeschreibung angegebene Gewaltprävention. Dabei wurden auch Projekte in Zusammenhang mit anderen Präventionszielen, wie Suchtprävention oder vorbeugende Kriminalitätsbekämpfung, berücksichtigt, wenn dieses Ziel unabhängig definiert und beschrieben sowie in der Durchführung separat ausgeführt wurde.

Unspezifische Zieldefinitionen oder so genannte ganzheitliche Präventionsansätze fanden bei der Projektauswahl keine Berücksichtigung. Unter unspezifischen Zieldefinitionen wird an dieser Stelle verstanden, dass aus den Zielformulierungen verschiedener Projekte nicht explizit hervorging,

¹⁸⁰ In den beiden elektronischen Datenbanken sind die Suchparameter voreingestellt und nicht frei recherchierbar. In beiden Auskunftssystemen waren diese aber nahezu identisch, so dass es zu keinen Verzerrungen des Ergebnisses gekommen ist.

was durch sie erreicht werden soll. Bei einigen wenigen fehlte diese Angabe. Im Hinblick auf die spätere Auswertung mittels eines Erhebungsrahmens wurden diese Projekte nicht berücksichtigt. Ebenso solche Projekte, die einen verallgemeinernden Präventionsansatz im Sinne einer allgemeinen Lebenskompetenzförderung aufwiesen und deren hauptsächliches Ziel nicht ausdrücklich auf Gewaltprävention abstellte.

Ebenfalls wurde auf eine Doppelerhebung von Gewaltpräventionsprojekten verzichtet, die dieselbe Konzeption und denselben Projektnamen aufwiesen und lediglich in unterschiedlichen Städten im selben Bundesland mit unterschiedlichen Kooperationspartnern durchgeführt wurden¹⁸¹. Alle nichtberücksichtigten Projekte wurden nach der Erhebung und Auswertung von der Erfassungsliste wieder gestrichen. Mit dem etwa gleichen Niveau der jeweiligen Projektinhalte sollte eine variable Messung unter zur Hilfenahme eines Auswertefragebogens erreicht werden. Im Anschluss wurden die nach den in Punkt 5.2 angeführten Kriterien ausgewählten 159 Projekte in einer „Projektsammelliste“¹⁸² gelistet.

5.3 Anforderung der Projektunterlagen

Alle in der jeweiligen Projektkurzbeschreibung aufgeführten Ansprechpartner wurden mit der Bitte angeschrieben, ein Datenblatt¹⁸³ mit den Projektrahmendaten auszufüllen und zusammen mit der jeweiligen Projektbeschreibung zurückzusenden. Dies konnte entweder postalisch oder auf elektronischen Weg an ein extra eingerichtetes E-Mailkonto¹⁸⁴ erfolgen.

Bei insgesamt 126 und damit der Mehrheit der Projekte aus dem Präventionssystem "PräViS" handelte es sich um solche aus dem Bundesland Baden-Württemberg. Der Rest verteilte sich auf andere Bundesländer. Möglicherweise hat dies seine Ursache darin, dass Baden-Württemberg in der Kommission „Programm polizeiliche Kriminalprävention“ konzeptionelle Sacharbeit zum Themenschwerpunkt „Jugend“ leis-

¹⁸¹ Als Beispiel sei hier das Projekt „Kelly-Insel“ genannt, das mit derselben Konzeption in Bad Mergentheim und Wertheim durchgeführt wird.

¹⁸² Projektsammelliste siehe Anhang 4

¹⁸³ Datenblatt siehe Anhang 5

¹⁸⁴ vorbeugung-kpinu@gmx.de

tet¹⁸⁵. Die Anfrage nach diesen Projekten bei den im „PräViS“ als Ansprechpartner jeweils angegebenen Polizeidienststellen wurde von der Zentralstelle „Landesprävention“ beim LKA Stuttgart zunächst angehalten. Dies wurde mit dem geringen Personalstand bei der baden-württembergischen Landespolizei im Bereich der Prävention und dem gleichzeitigen hohen Arbeitsaufwand, der beim Ausfüllen des zugesandten Fragebogens anfallen würde, begründet. Ebenso wäre die Anfrage an die Polizeibeamtinnen und -beamte in den Präventionsstellen gerichtet worden, die an der Entwicklung des Projektes aufgrund von Personalwechsel ggf. nicht beteiligt waren und somit auch die angeführten Fragen nicht beantworten könnten.

Aus diesem Grund wurde mit der Zentralstelle „Landesprävention“ beim LKA Stuttgart vereinbart, zwei Broschüren¹⁸⁶ für eine weitere Auswahl heranzuziehen, in denen Präventionsprojekte, -programme sowie -kampagnen aus dem Land Baden-Württemberg aufgeführt sind. In einer Broschüre¹⁸⁷ sind prozessevaluierte Projekte der „Zukunftsoffensive III - Junge Generation“ aufgelistet, die mit Mitteln der Landesstiftung Baden-Württemberg¹⁸⁸ unterstützt wurden. Die Offensive setzte sich zum Ziel, Gelder „[...] für Projekte der Kriminalprävention im Kinder und Jugendbereich zur Verfügung zu stellen“¹⁸⁹. In der zweiten¹⁹⁰ sind Projektdokumentationen der „Förderinitiative Jugendkriminalprävention“¹⁹¹ „[...] zur Prävention von Kinder- und Jugendkriminalität in allen Teilen des Landes“¹⁹², die ebenfalls mit Mitteln der Landesstiftung Baden-Württemberg unterstützt wurden.

Aus den beiden Broschüren wurden diejenigen Projekte extrahiert, die sowohl dort als auch unter den in Punkt 5.2 genannten Suchparametern im elektronischen Präventionsinformationssystem „PräViS“ verzeichnet waren. Dies erbrachte das Ergebnis von 56 Gewaltpräventionsprojekten aus Baden-Württemberg. Zusammen mit den fünf aus dem übrigen Bun-

¹⁸⁵ vgl. <http://www.polizei.propk.de/profil/gremienstruktur/> (zuletzt aufgerufen 20-12-09)

¹⁸⁶ LKA Stuttgart (2004, 2007)

¹⁸⁷ LKA Stuttgart (2004)

¹⁸⁸ siehe www.landesstiftung-bw.de/stiftung/index.php (zuletzt aufgerufen 20-10-09)

¹⁸⁹ LKA Stuttgart (2004), S. 7

¹⁹⁰ LKA Stuttgart (2007)

¹⁹¹ siehe www.polizei-bw.de/praevention/Seiten/kkp-aktuell.aspx (zuletzt aufgerufen 20-10-09)

¹⁹² LKA Stuttgart (2007), S.10

desgebiet wurden insgesamt 61 Projekte zur Auswertung vorgesehen. Die in den jeweiligen Projektbeschreibungen genannten Erstansprechpartner¹⁹³ wurden kontaktiert und um die Übersendung der Projektunterlagen gebeten. So wurden zusammen mit den Projekten der anderen beiden Datenbanken insgesamt 86 Gewaltpräventionsprojekte¹⁹⁴ in der gesamten Bundesrepublik angefragt.

5.4 Rücklauf der angefragten Fragebogen und Projektunterlagen

Bis zum Stichtag 10.10.2009 wurden nach der neuerlichen Anfrage der Ansprechpartner der aus dem „PrävIS“ und den beiden Broschüren extrahierten Projekte 14 Fragebögen sowie 25 Projektunterlagen zurückgesandt. Zusammen mit den nicht für Baden-Württemberg aufgeführten Projekten im „PrävIS“, denjenigen aus dem „BKA-Infopool“ (Rücklauf jeweils drei Fragebögen und Projektunterlagen) sowie der „Länder-Bund-Projektsammlung“ (Rücklauf sieben Fragebögen, zehn Projektunterlagen) kamen insgesamt 24 Fragebögen zu den Projektrahmendaten sowie 32 Projektunterlagen zur Auswertung zurück. Die Rücksendung erfolgte für alle Fragebogen in Papierform, die Projektunterlagen wurden zum Teil per Post und zum Teil auf elektronischen Weg via Mail zugesandt. Einige der angefragten Projektverantwortlichen sandte jedoch entweder nur den Bogen der Projektrahmendaten oder die Projektunterlagen zu. Dies gestaltete die Analyse schwieriger, da wichtige Daten nicht vorlagen, die für das Auswertungsraster benötigt wurden. Nur ein geringer Teil (zwölf) sandte der Anfrage folgend beides zurück. Insgesamt kamen 45 Projekte in den Rücklauf. Dies macht eine Rücklaufquote von 52,3 %. Allerdings mussten nach einer Vorprüfung nochmals fünf Projekte ausgesondert werden, da diese trotz vorgegebenem Auswahlkriterium keinen Schulbezug hatten. Die verbliebenen 40 Projekte wurden mit dem in Punkt 4.5 beschriebenen Fragebogen ausgewertet.

¹⁹³ Bei der überwiegenden Mehrheit dieser Erstansprechpartner handelte es sich nicht mehr um Polizeidienststellen, sondern um andere Träger, was der vom LKA Stuttgart gewünschten Entlastung der polizeilichen Präventionsstellen entgegen kam.

¹⁹⁴ Auflistung siehe Anhang 6

6 Woher weiß ich, dass ich da bin, wo ich hin will? oder: Das Ergebnis der Auswertung

Alle zugesandten Projekte wurden mit dem entwickelten Fragebogen analysiert. Hierzu wurden sowohl die Projektunterlagen als auch die Projektrahmendaten aus dem Rücklauf der Anfragen herangezogen. Die erhobenen Items wurden in das Fragebogen- und Statistikprogramm „Grafstat“¹⁹⁵ eingegeben. Im Anschluss wurden die Antworten umcodiert¹⁹⁶ damit komplexere Analysen möglich waren. Ebenso wurden nach Möglichkeit Cluster gebildet um Antwortkategorien zusammenzuführen und eine Auswertung zu erleichtern. Diese umcodierten Daten wurden mit dem Statistik- und Analyseprogramm „SPSS“ tiefer gehender analysiert (einfache Kreuztabellen). Zudem wurden mit den ermittelten qualitativen Daten Verbindungen (bei quantitativen Daten sind dies im Gegensatz hierzu die so genannten „Korrelationen“) mitberechnet, damit im Zweifelsfall eine bessere Orientierung bei der Dateninterpretation erfolgen kann. Parallel hierzu wurden aus den 40 zu analysierenden Projekten diejenigen herausgearbeitet, für die umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt wurden, aus denen sich nahezu alle der benötigten Daten herausnehmen ließen. Für diese zwölf Projekte wurden ebenfalls Verbindungen zu den 28 weniger umfangreichen berechnet. Dies erfolgte deshalb, da es einerseits wegen des insgesamt geringen Umfanges des Datenmaterials zu Fehleinschätzungen bei der Interpretation des Analyseergebnisses kommen könnte und andererseits lässt ein umfangreicheres Datenmaterial auf ein besonders hohes Engagement auf dem Feld der Gewaltprävention schließen. Was sich natürlich in der Qualität des Projekts niederschlägt. Im Folgenden werden die Ergebnisse erläutert, die als bedeutsam angesehen werden können. Alle Auswertungsergebnisse finden sich auf einer Daten-CD im Anhang dieser Forschungsarbeit.

6.1 Auswertung

Mit der ersten Frage wurde noch einmal überprüft, ob das Auswahlkriterium eines gewaltpräventiven Projektes vorlag. Diese Voraussetzung lag bei allen Projekten vor, die analysiert wurden (vgl. Frage 1).

¹⁹⁵ <http://www.grafstat.de/> (20-12-09)

¹⁹⁶ Liste mit der Umcodierung der Fragebogendaten siehe Anlage 7

Die Verbindung dieser Frage mit der Frage nach dem Rückgriff auf Theorien bei der Projektentwicklung (vgl. Frage 6) erbrachte das Ergebnis, dass lediglich bei acht spezifisch problemorientierte Maßnahmen mit einem und bei sechs ohne konkreten Anlass bei der Projektentwicklung auf Fachliteratur zurückgegriffen wurde. Bei denjenigen Projekten mit konkretem Anlass könnte die Vermutung nahe liegen, dass offenbar Zeitmangel bei der Entwicklung gegeben war und deshalb auf die Darstellung der Theorien verzichtet wurde.

Im Weiteren interessierte, ob es sich bei dem jeweiligen Projekt um ein Einebenen- (n = 19) oder Mehrebenenprojekt (n = 16) handelt. Hier waren die Angaben nahezu ausgeglichen (vgl. Frage 2).

Kreuztabelle Fragen 2 x 35 (v2a x v26a * pro); spezifische Projekte

Anzahl			v26a					
pro			0	1	2	3	4	Gesamt
0	v2a	1	9	1	2	1		13
		2	5	3	2	0		10
		99	5	0	0	0		5
		Gesamt	19	4	4	1		28
1	v2a	1	1	0	2	2	1	6
		2	2	1	0	3	0	6
		Gesamt	3	1	2	5	1	12

Umcodierung der Fragebogendaten:

Frage 2: 1 = A; 2 = B; Frage 35: 1 = Anzahl 1 items von B bis F; 2 = Anzahl 2 items von B bis F; 3 = Anzahl 3 items von B bis F; 4 = Anzahl 4 items von B bis F)

Die Verbindung der Frage 2 mit der Frage, ob es in Bezug auf Ziele, Zielgruppe, didaktisches Vorgehen, genauen Ablauf oder vorbelastete Schüler Anweisungen für die Durchführenden gibt (vgl. Frage 35), zeigte ein auffälliges Ergebnis. Lediglich bei neun der 16 Mehrebenenkonzepte gab es entsprechende Anweisungen. Gerade bei einem Mehrebenenprojekt, in das nicht nur eine Klasse bzw. eine Jahrgangsstufe eingebunden ist, wäre eine Information der an der Durchführung beteiligten Personen über die angeführten Punkte für einen optimalen Verlauf wünschenswert. Negativ konstatiert werden musste, dass selbst bei den materialumfangreicheren Projekten ein Viertel (n = 3) keine Anweisungen enthielten.

Beim Ergebnis der Verbindung der Frage 2 zu den Angaben über die Projektdauer (vgl. Frage 15) stach im Ergebnis hervor, dass neun der Ein-ebenenprojekte eine Angabe darüber aufweisen konnten. Hier wird einem Grundsatz Rechnung getragen, dass Prävention dann erfolgreich sein kann, wenn Projekte längerfristig angelegt sind.

Überraschend war, dass an den Mehrebenenprojekten in sieben von 16 Fällen die meisten Beteiligten nur an der Organisation beteiligt waren. Bemerkenswert ist das Ergebnis, da die Vermutung eher nahe liegt, mehr Personal für die Durchführung gerade von Projekten zu benötigen, in welche die gesamte Schule oder mehrere Jahrgänge eingebunden sind.

Erwartungsgemäß zeigt sich ein anderes Bild, wenn der Umfang der Projektdokumentationen berücksichtigt wird. Hier werden in vier von sieben Mehrebenenprojekten die Beteiligten nicht nur in die Organisation, sondern auch in die Durchführung mit eingebunden (im Vergleich: ein von vier bei den Einebenenprojekten).

Häufigkeit Frage 5 (v4a)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	24	60,0	60,0	60,0
	3	10	25,0	25,0	85,0
	4	4	10,0	10,0	95,0
	99	2	5,0	5,0	100,0
	Gesamt	40	100,0	100,0	

Umcodierung der Fragebogendaten:
1 = A; 2 = B; 3 = C; 4 = D

Bemerkenswert war bei Frage 5, dass es sich bei 24 Projekten um Eigenentwicklungen der Projektverantwortlichen handelte. Zehn griffen auf ein bestehendes Projekt zu und passten dies an. Vier Nennungen bezogen sich auf eigene Praxiserfahrungen. Keine Organisation führte ein unverändertes Projekt durch. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung gerade von inhaltlichen Qualitätskriterien bei der Entwicklung bzw. Überarbeitung von Projekten. Die Projektentwickler können auf die Kriterien zurückgreifen und werden dadurch entlastet.

Mit der Verbindung von Frage 5 zur Frage auf welche wissenschaftliche Theorie zurückgegriffen wurde (vgl. Frage 6), gab es das Ergebnis, dass eindeutig soziologisch-psychologische Literatur Verwendung fand. Dieses Ergebnis wurde bei der Berechnung der Häufigkeit für die Frage 6 allein ebenfalls so bestätigt wie bei den Projekten, bei denen ein höherer Aufwand bei der Unterlagenzusendung festgestellt wurde. Interessant scheint in diesem Zusammenhang, dass bei den Erhebungen zur Frage 6 keine medizinischen oder biologischen Theorien genannt wurden. Vor allem dieser Punkt könnte die These stützen, dass der jetzige Stand der Forschung über biologische Faktoren des abweichenden Verhaltens noch keine für die Prävention nutzbaren Ergebnisse erzielt hat aber ein allgemeiner Konsens über die Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Theorien vorhanden ist.

Interessant zeigte sich der Vergleich zwischen beiden Fragen (Frage 5 zu Frage 7) und den unterschiedlich umfangreichen Projekten. Bei den materialumfangreicheren fanden sich sieben Nennungen zur Verwendung von Fachliteratur zur Projektentwicklung bzw. -veränderungen im Gegensatz zu fünf Nennungen bei den weniger umfänglicheren.

Insgesamt zeigte sich eine Gleichverteilung derjenigen Berufsgruppen, welche die Projekte entwickelten. Wurden jedoch die spezifischeren mit den weniger spezifischen Projekten verglichen, ergab sich mit drei Nennungen „Polizeibeamter“ als Beruf der Projektentwickler hier eine Häufung.

Kreuztabelle Fragen 6 x 22 (v5a x v19a); spezifische Projekte

Anzahl		pro						v19a						
								1	2	3	4	99	Gesamt	
0	v5a	1	6	1	6	3							16	
		2	2	1	0	0							3	
		3	3	0	1	0							4	
		4	1	0	1	0							2	
		5	0	1	2	0							3	
		Gesamt	12	3	10	3								28
1	v5a	1	1	0	0	0	1						2	
		2	0	1	2	0	0						3	
		3	2	1	2	1	0						6	
		5	0	0	1	0	0						1	
		Gesamt	3	2	5	1	1							12

Umcodierung der Fragebogendaten:
 Frage 6: 1 = A; 2 = B; 3 = BC(F); 4 = C; 5 = F
 Frage 22: 1 = A; 2 = B/+C; 3 = D/+E/+F/+G/+2; 4 = G

Diejenigen Entwickler von Projekten, die Elemente der Qualitätssicherung beachtet haben, hatten auch eher auf wissenschaftliche Theorien zurückgegriffen (Frage 6 zu 22). Das legt die Vermutung nahe, dass Bemühungen um die Qualitätssicherung in der Projektarbeit wie es zum Beispiel die ProPK-Broschüre „Qualitätssicherung in der Polizeiarbeit“ und das „Beccaria-Programm“ (vgl. Punkt 3.3 und 3.4) forcieren, greifen. In beiden Veröffentlichungen wird geraten, zur Maßnahmenfindung Fachliteratur heranzuziehen.

Dies ist vor allem beachtlich, als dass sich dies bei der Qualitätssicherung in Form von wissenschaftlicher Begleitung, Verlaufs- oder Wirkungsevaluation insgesamt noch nicht deutlich zeigt. Bei den umfangreicheren Projekten haben fünf von 12 und bei den weniger umfangreichen lediglich vier von 28 Qualitätssicherung betreiben. Jedoch wurden bei den weniger umfangreichen Projekten teilweise genannt, dass Evaluationen geplant sind oder das Projekt mit einer Diplomarbeit begleitet worden ist.

Ein wichtiger Aspekt konnte darin erkannt werden, dass die Projekte, welche theoriebegründet entwickelt bzw. verändert wurden, mehr Inhalte aufweisen, als solche die nicht auf wissenschaftliche Theorien zurückgriffen bzw. solche, denen darüber keine Angaben entnommen werden konnten (Frage 6 und 37). Dies könnte daran liegen, dass die Akteure eine höhere Qualifizierung mitbringen (Frage 30). Dies zeigt sich insbesondere durch die zusätzlichen Angaben zur Berufsausbildung. 14 Nennungen gab es zu den Items Vorerfahrungen, spezielle Trainings und Zusatzqualifizierungen.

In etwa dasselbe Bild zeigte sich bei der Verwendung von Fachliteratur. Wurde diese häufiger eingesetzt wurden auch mehr Methoden angewandt, als bei Projekten, zu deren Generierung bzw. Abänderung nicht auf Fachliteratur zurückgegriffen wurde.

Bei der Analyse der Fragen 6 und 41 zeigte diese Verbindung, dass spezifischere Projekte, welche auf wissenschaftliche Theorien zurückgriffen, Aspekte des sozialen Nahraums wie Schul- und Klassenklima eher be-

rücksichtigen und diesen sogar aufweiten mit freien Nennungen „Schüler - Eltern“ und „Lehrer - Eltern“, als die unspezifischeren Projekte. Insgesamt steht bei diesen beiden Projektkategorien die Berücksichtigung des sozialen Nahraumes im Verhältnis von sieben Nennungen spezifischer Projekte zu fünf Nennungen bei den unspezifischeren Projekten.

Häufigkeit Frage 7 (v6a)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	12	30,0	30,0	30,0
	2	1	2,5	2,5	32,5
	3	27	67,5	67,5	100,0
	Gesamt	40	100,0	100,0	

Umcodierung der Fragebogendaten:
1 = A; 2 = B; 3 = C

Bei der Frage nach der Heranziehung von Fachliteratur für die Projektentwicklung bzw. -veränderung (vgl. Frage 7) fiel auf, dass 27-mal keine Angaben aus den Projektunterlagen ersichtlich waren. Dagegen wurde 12-mal die Frage bejaht. Lediglich einmal wurde auf die Verwendung von Fachliteratur zur Projekterstellung verzichtet. Gedeutet werden kann dies ggf. mit der Vermutung, dass auf die Nennung von spezieller Fachliteratur verzichtet wurde, da bei der Entwicklung bzw. Veränderung von gewaltpräventiven Projekten insgesamt 22-mal auf soziologische und psychologische Theorien oder bereits fertige, mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien ausgearbeiteter Projekte zurückgegriffen wurde (vgl. Frage 6). Deshalb schien diese Angabe den Projektentwicklern in den Unterlagen wahrscheinlich lässlich.

Interessant zeigte sich auch das Ergebnis zur Erhebung der Institution, welche das Projekt entwickelt hat (vgl. Frage 8). Achtmal war die Polizei Alleinentwickler und 15-mal war sie an der Entwicklung beteiligt. Bei nur drei Entwicklungen von Projekten mit Lehrerbeteiligung sowie acht Zählern mit keinen Angaben in den Unterlagen kann die Polizei als Motor bei der Entwicklung von Gewaltpräventionsprojekten betrachtet werden. Verantwortung übernahm die Institution allein oder in Kooperation mit anderen Projektentwicklern für zwölf Einebenen- und elf Mehrebenenprojekte

(Verbindung Frage 2 mit 8). Das Ergebnis zeigte sich auch im Verhältnis von umfangreichen zu weniger umfangreichen Projekten.

Die Dominanz der Polizei wirkte auch bei der Beteiligung an den angewandten Methoden (vgl. Frage 33) und den inhaltlichen Aspekten (vgl. Frage 37) weiter. Bei der alleinigen Durchführung der jeweiligen Projekte sowie der Zusammenarbeit der Polizei mit anderen Akteuren konnte festgestellt werden, dass viele didaktische Elemente angewendet wurden. Dies lässt vermuten, dass sich vor allem die Polizei mit der Vermittlung von Inhalten im Unterricht auseinandergesetzt hat und mit einem Methodenmix auf die Bedürfnisse moderner Pädagogik eingeht. Hingegen weist die Beteiligung der Schule mit anderen Akteuren außer der Polizei lediglich sechs Nennungen auf. Ähnlich verhält es sich bei den inhaltlichen Aspekten. Die Polizei ist in der Summe mit 33 Nennungen im Unterschied zu den Beteiligungen der Schule mit drei Nennungen vertreten. Im Gegensatz hierzu gab es bei der Frage nach der Ausbildung der Projektbeteiligung eine Gleichverteilung auf alle Berufsgruppen.

Bei der Erhebung der Schulart, in denen Projekte durchgeführt werden (vgl. Frage 10) konnte mit acht Grundnennungen und 18 Mitbeteiligungen ein leichter Überhang der Berufsbildenden Schulen verifiziert werden. Ansonsten verteilen sich die Projekte gleichmäßig auf den Rest der Schularten. Allerdings musste auch festgestellt werden, dass 18-mal keine bestimmte Schulart angegeben war und insgesamt 14-mal überhaupt keine Angaben ermittelt werden konnten.

Ein erwähnenswerter Aspekt ist das Ergebnis der Auswertung der Frage der Einbettung des Projekts in den schulischen Jahresablauf (vgl. Frage 12). Hier ergaben die Nennungen, dass nicht einmal die Hälfte der analysierten Projekte ($n = 17$) in den Jahresablauf der Schule integriert waren. Der Rest der Antworten verteilte sich auf ein eindeutiges „Nein“ ($n = 6$) sowie in die Kategorie „Keine Angabe“ ($n = 17$). Warum sich die Anzahl der Nennung mit „Keinen Angabe“ im Verhältnis zu den Gesamtprojekten so abhob, konnte nicht erfasst werden. Eine Festlegung der Projekte in

den Schulablauf würde nicht nur der Schule, sondern auch den Projektbeteiligten entgegenkommen. Die Vor-, Durchführungs- und Nachbereitungszeiten könnten intensiver auf die Ressourcen der Beteiligten abgestellt werden. Die Akzeptanz des Projektes würde wahrscheinlich steigen. Ein wenig besser schnitten die umfangreich dokumentierten Projekte bei dieser Frage ab. Knapp über die Hälfte dieser Projekte (n = 7) war in den Jahresablauf eingebettet. Eine Nennung fiel auf „Nein“, vier auf „Keine Angabe“.

Interessant im Zusammenhang mit der Frage nach der Einbettung des Projektes im Schulablauf ist die Verbindung zur Frage nach dem Konzept des Projektes in Bezug auf einer Ebene oder Mehrebenen. Auffällig war hier vor allem, dass der Notwendigkeit Rechnung getragen wurde, ein Mehrebenenprojekt eher im Schulalltag zu verankern. 13 Mehrebenenprojekte (sechs davon von den spezifischeren) und vier Einebenenprojekte (eines davon von den materialintensiveren) waren im schulischen Jahresablauf verankert. Ebenfalls hoch war die Nennung von 17 (vier bei den spezifischen Projekten) Antworten in der Kategorie „Keine Angabe“.

Häufigkeit Frage 17 (v15a)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	2	5,0	5,0	5,0
	2	9	22,5	22,5	27,5
	3	6	15,0	15,0	42,5
	5	13	32,5	32,5	75,0
	7	7	17,5	17,5	92,5
	99	3	7,5	7,5	100,0
	Gesamt	40	100,0	100,0	

Umcodierung der Fragebogendaten:

1 = A; 2 = B/+D/+F(Bezugspersonen des Schülers); 3 = C/+E/+J-L (Externe); 5 = 2 + 3; 6 = 2 + 4; 7 = 2 + 3 + 4;

Bedeutsam bei der Auswertung der Frage 17 (Wer ist an der Durchführung beteiligt?) sind zwei Aspekte. Zum einen fällt auf, dass mit Ausnahme von vier Projekten bei allen übrigen Polizeibeamte beteiligt sind, zwei Projekte führen die Beamten ohne Beteiligung anderer durch. Das zeigt, dass die Polizei nicht nur großes Interesse hat, ihre Erfahrungen bei der Entwicklung von Projekten mit einbringen möchte, sondern auch bei der Um-

setzung beteiligt sein möchte. (Anmerkung: Auswahlkriterium war eine Beteiligung der Polizei bei der Entwicklung der Projekte.)

Zum Anderen sind an der Durchführung bis auf einen Fall weder schulinterne noch externe Gleichaltrige beteiligt. Dies ist umso beachtlicher, als dass es an Schulen bereits Programme und Projekte gibt, die erfolgreich von bzw. mit Gleichaltrigen durchgeführt werden. Zu denken ist hierbei zum Beispiel an die Aktion „Streitschlichter“. Bei diesem Programm werden Schüler als Mentoren bei Streitereien, auch mit körperlichen Auseinandersetzungen, zur nachträglichen Schlichtung eingesetzt. Zu vermuten ist, dass der Peereinsatz ein Präventionsprojekt erfolgreicher machen kann, da Gleichaltrige sprachlich wie subkulturell einen besseren Zugang zu ihren Mitschülern haben. Aus den in dieser Arbeit verwendeten Theorien heraus (z. B. der Lerntheorie) ist die Anwendung der Peer-Education (vgl. Punkt 4.1.3) sicher zu empfehlen. Zudem ist der Einbezug von Gleichaltrigen zur Wissensvermittlung keine Anwendung der Neuzeit, sondern wird bereits seit dem 1. Jahrhundert nach Christus praktiziert¹⁹⁷. Aus diesen Gründen müsste sich eine nähere Betrachtung anschließen, warum die „befragten Experten“ in der Fragebogenauswertung diese Möglichkeit der Einflussnahme auf Kinder und Jugendliche noch nicht in größerem Maße erkannt hat und auf die Einbindung von Peers verzichtet.

Indirekt sind Gleichaltrige bei der Durchführung von Projekten allerdings durch die Anwendung der Methoden „Gruppen-“, respektive „Partnerarbeit“ und „Rollenspiel“ eingebunden. Dabei ist der Einbezug der Gleichaltrigengruppe in die Durchführung vor allem in den spezifischen Projekten auffallend hoch. Alle zwölf Projekte bedienen sich des Rollenspiels (15 bei den unspezifischeren), zehn (sieben) der Gruppenarbeit und die vier genannten Items für die Partnerarbeit werden ausschließlich bei den spezifischeren Projekten angegeben (vgl. Frage 33). Der Aussicht, durch den Ausbau des Schüler-für-Schüler-Ansatzes eine Nachhaltigkeit der angestrebten Zielvermittlung zu erhalten, sollte mehr Rechnung getragen werden. Auch wenn damit die Teilabgabe von Verantwortung verbunden ist. Mit einher

¹⁹⁷ vgl. Nörber (2003), S. 50

geht in diesem Zusammenhang die Verpflichtung der Projektentwickler, den eingebundenen Jugendlichen eine umfassende Einweisung in das Projekt bzw. Ausbildung in Didaktik zukommen zu lassen. Dieser Mehraufwand kann eine der Ursachen für die fehlende Einbindung sein, da oft die personellen Ressourcen hierzu fehlen.

Interessant festzuhalten war im Zusammenhang mit dieser Thematik auch das Ergebnis der Frage (45), welche Sanktionierungsinstanzen an der Schule vorhanden sind. Hier zeigte sich, dass die Nennung „Schüler“ nicht vorkommt. In Zusammenhang mit der Diskussion um den Einsatz von Peers ist dies ein weiterer Punkt, der geklärt werden sollte.

Die Betrachtung der Nennung der Ziele des Projektes in Verbindung mit der Frage ob für die Durchführung ein konkreter Anlass bestand (Frage 1), zeigte, dass nur für sieben Gewaltpräventionsprojekte, welche gezielt für spezifische Gewaltprävention entwickelt wurden, auch ein konkreter Anlass bestand. Neun Nennungen zählten für allgemein gewaltpräventive Ansätze ohne speziellen Anlass.

Bei der weiteren Auswertung interessierte die Anwendung von Methoden. Hier wäre zu erwarten gewesen, dass sich der Trend bei den spezifischen Projekten fortsetzt und eine Methodenvielfalt festzustellen gewesen wäre. Dies konnte aus den zurückgesandten Materialien nicht herausgearbeitet werden. Eindeutig besser darstellbar war dies bei den Projekten, bei denen weniger Material zur Auswertung vorgelegen hatte. Zu vermuten ist, dass bei vielerlei verwandten Methoden auf verschiedene Ursachen der Gewaltentstehung reagiert worden ist. Auch die Verwendung von verschiedenen Modulen könnte diese Motivation haben. Allerdings zeigte sich eher enttäuschend in diesem Zusammenhang, dass es für die Durchführenden hinsichtlich der Hinweise zu Methodik insgesamt nur eine Nennung gab.

Häufigkeit Frage 41(v32a)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	25	62,5	62,5	62,5
	2	10	25,0	25,0	87,5
	4	3	7,5	7,5	95,0
	5	2	5,0	5,0	100,0
	Gesamt	40	100,0	100,0	

Umcodierung der Fragebogendaten:

1 = A; 2 = B/+C; 3 = D/+E; 4 = 2 + 3; 5 = F

Überraschend ist das Ergebnis der Analyse der Antworten der Frage 41. Keines der Projekte sprach das Verhältnis der Schüler zu den Lehrkräften und das Verhältnis der Lehrer untereinander an. Nachdem Lehrkräfte das soziale Gebilde Schule durch ihr Verhalten (mit) beeinflussen können, wäre die Thematisierung der Abhängigkeit der Schulkultur auch vom Verhalten der Lehrkräfte wünschenswert. Negativ fällt auf, dass auch Klassen- und Schulklima in nur 10 Fällen thematisiert wurde. Im Verhältnis der spezifischen mit den unspezifischen Projekten, ist die Nennung bei den spezifischen erwartungsgemäß ein wenig höher (6 zu 4).

Besonders der Einfluss des Lehrerverhaltens auf Klassen- und Schulklima wird in letzter Zeit mehr diskutiert und thematisiert. Auch in aktuellen Handreichungen der Polizei¹⁹⁸ wird dieses Thema aufgegriffen und Lösungsansätze vermittelt. Deshalb ist es verwunderlich, dass die Thematik nicht stärker in Gewaltpräventionsprojekte eingebunden wird. Gerade in Lehrerfortbildungen zum Beispiel vor Projektbeginn könnte diese Materie angesprochen werden. Lediglich vier Projekte beziehen eine Lehrerfortbildung mit in das Projekt ein. Der Schwerpunkt liegt hier überraschenderweise nicht bei den spezifischeren Projekten, sondern mit drei Nennungen bei den nicht spezifischen. Bei einigen anderen Projekten werden Auftaktveranstaltungen (insgesamt acht Angaben) genannt. Dabei handelt es sich bei den meisten um öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen. Dabei steht die Wichtigkeit eines guten Klassen- und Schulklimas mit vertrauensvollen Kontakten zu und unter den Lehrkräften als Voraussetzung für weniger Gewalt zumindest im Mikrokosmos Schule fest: „Dies ist zu-

¹⁹⁸ vgl. ProPK „Herausforderung Gewalt“; Präsidien der Bayer. Polizei (2004): Gewalt - ein Thema für die Schule?! Informationen für Lehrer und Eltern

mindest ein grober Indikator für die Relevanz eines guten schulischen Sozialklimas zur Verhinderung von Gewalthandlungen“¹⁹⁹.

Im Weiteren interessierte, ob in den Projekten die Legitimität der Normen sowie Kenntnisse über das Rechtssystem vermittelt werden. Dies konnte mit insgesamt 31 Nennungen, auch in Kombination mit anderen Items dieser Frage (43), bestätigt werden. Im Widerspruch hierzu stehen allerdings die Nennungen zu den Folgen strafbaren Handelns. 15-mal konnte festgestellt werden, dass entweder keine Angaben vorhanden waren oder mit ein „Nein“ ermittelt werden konnte. Eine theoretische Aufarbeitung erfolgte in 19 Fällen und eine praktische Anwendung (zum Beispiel ein Besuch in einer JVA) viermal.

Überraschend war auch, dass es lediglich vier Angaben über Verhaltenshinweise für die Durchführenden im Umgang mit situativen Ereignissen (zum Beispiel gewalttätiges Verhalten, Einfluss von Persönlichkeitsstörungen - ADHS) gab. Diese fanden sich zu drei Vierteln in den unspezifischen Projekten. Zu vermuten ist, dass Störungen in diesem Sinne nicht registriert werden und deshalb auch kein Bedarf besteht, die Hinweise aufzunehmen. Allerdings gibt es bei einem Projekt ausführliche Hinweise, wie auf Störungen reagiert werden kann. Daraus könnte geschlossen werden, dass der Rest der Projektentwickler auf situative Ereignisse ebenfalls situativ reagiert.

6.2 Auffälligkeiten bei den offenen Fragen

Bei der Auswertung der eigenständigen Erhebung der offen gestellten Fragen zu den Projekten ergaben sich Auffälligkeiten, die ebenfalls für die qualitative Einschätzung eines Gewaltpräventionsprojektes von Bedeutung sein können. Bei der Bewertung der einzelnen Punkte ist die Qualität der Materialien zu berücksichtigen, die zurückgesandt wurden. Je ausführlicher die Rückantwort ausfiel, desto mehr konnte im Auswertungsbogen eine Freitexteingabe erfolgen. Allerdings kann daraus nicht geschlossen werden, dass ein Projekt weniger zum Einsatz tauglich ist, wenn es weni-

¹⁹⁹ Funk & Passenberger (2009), S. 259

ge oder keine Freitextnennungen hat. Die Nennungen konnten lediglich nicht erhoben werden, weil sie den Unterlagen nicht entnommen werden konnten.

Bei den häufigeren Nennungen stachen vor allem der Einsatz von Präventionsbausteinen, die Ausgabe eines Fragebogens zur Feststellung des Ist-Standes vor Projektbeginn, der Einbezug der Eltern in das Projekt, die breite Vernetzung der Akteure, die Offenheit des Projekts für andere als in der Durchführung vorgesehene Methoden, ausführliche Beschreibung der Methoden, ausführliche Projektunterlagen, die nochmalige schriftliche Befragung bzw. Reflexion sofort nach bzw. kurze Zeit nach der Projektdurchführung und keine Durchführung von punktuellen Aktionen bzw. längerfristige Laufzeiten.

Weniger oft genannt wurden Angaben wie Durchführung mit Honorarkräften, Projekt wirkt außerschulisch, Durchführung ausschließlich mit Mädchen, Ausscheidung aus dem Projekt mit vertraglicher Festlegung, Teilnahme der Lehrkraft, auch wenn kein Moderator, Auswahl der Themen durch Schüler selbst sowie Einbezug der potentiellen Opfer.

Unabhängig von der Anzahl der Nennungen sowie der Subjektivität der Auswahl muss die Entscheidung für Aufnahme der genannten Positionen in die Checkliste der Qualitätskriterien an Parametern erfolgen, die objektiv und nachvollziehbar sind. Die aufgelisteten Punkte der Freitextnennungen lassen sich aus den erarbeiteten Kriterien der Theorien abweichenden Verhaltens im Punkt 4.1 sowie der Prognosefaktoren im Punkt 4.2 ableiten. Dadurch ist die Auswahl nicht subjektiv und autorenabhängig, sondern orientiert sich an objektiven Kriterien.

6.3 Bewertung

Die Auswertung erbrachte in einigen Bereichen überraschende Ergebnisse. So zum Beispiel bei einigen Projekten das Fehlen jeglicher Anweisungen für die Durchführung des Projektes hinsichtlich der Ziele, der Zielgruppe sowie der didaktischen Vorgehensweise. Erfreulich hingegen war

die Tatsache, dass zur Erstellung bzw. Abänderung von Gewaltpräventionsprojekten häufig auf wissenschaftliche Theorien zurückgegriffen und auch Fachliteratur herangezogen wurde. In diesem Zusammenhang konnte ebenfalls ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung von Fachliteratur und der Berücksichtigung der Qualitätssicherung konstatiert werden. Offensichtlich zeigen die stetigen Anstrengungen, die auch durch unterschiedliche Handreichungen unterstützt werden, auf diesem Gebiet ihre Erfolge. Herausragend sind jedoch die Feststellung, dass ausschließlich an der Durchführung des Projekts keine Gleichaltrigen der Zielgruppe beteiligt sind sowie die fehlende Thematisierung der Beziehungen zwischen und unter den Lehrkräften der beteiligten Schulen. Hier gibt es sicherlich noch Bedarf bei anderer Gelegenheit nachzufragen und zu klären, warum dies der Fall ist.

Als Nützlich zur Darstellung und Deutung der Ergebnisse der Analyse des Datenmaterials zeigte sich die Trennung der im Umfang mehr Material bietenden Projekte von denen mit weniger Datenmaterial. So konnte, wie in der Auswertung in diesem Kapitel mehrmals auch belegt wurde, eine Interpretation mit den Daten aus den spezifischeren Projekten vorgenommen werden, die sonst nicht möglich gewesen wäre. Trotzdem war es in der Gesamtbetrachtung aller zur Auswertung zur Verfügung stehenden Projekte möglich, die in den Punkten 4.1 und 4.2 erarbeiteten theoretischen Punkte zu belegen. Diese Bestätigung lieferte die Grundlage zur Erstellung der Checkliste für Qualitätskriterien.

7 Auf der Zielgeraden oder: Die Generierung einer „Checkliste“ für Qualitätskriterien

Die in diesem Kapitel dargestellten Qualitätskriterien ergeben sich zusammen aus der Auswertung wissenschaftlicher Theorien der Soziologie, Psychologie sowie Forensik und der Herleitung von Lebenssachverhalten Kinder und Jugendlicher mit der anschließenden Überprüfung erfolgreich durchgeführter Gewaltpräventionsprojekte durch eine Metaanalyse.

Die gewonnenen Erkenntnisse dienen als praxisgeleitete Ausgestaltungsmöglichkeit der theoretischen Planungsschritte der unterschiedlichen Planungshilfen.

Bei der Zusammenstellung der Punkte wurde versucht, die Reihenfolge von den Projektvorbereitungen, über die Entwicklung zur Durchführung und anschließenden Nachbereitung einzuhalten. Aufgrund der Überschneidungen diverser Planungsschritte ist dies nicht durchgehend möglich gewesen.

Checkliste:

- ✓ Die neuen sozialwissenschaftlichen Theorien, welche dem Problem zugrunde liegen, sind bekannt. Diese sind für die Entwicklung von spezifisch-problemorientierten Maßnahmen zur gezielten Reduktion bzw. zur Verhinderung des Entstehens kriminovalenter Bedingungen notwendig
- ✓ Zur Unterstützung liegt aktuelle Fachliteratur bereit und wird auch eingesetzt.
- ✓ Das Projekt ist als Mehrebenenprojekt angelegt, d. h. die gesamte Schule (Schaffung von Rahmenbedingungen) oder zumindest eine Jahrgangsstufe (Durchführung spezifischer Präventionsmöglichkeiten) über mehrere Schuljahre sind eingebunden somit
- ✓ wird es langfristig durchgeführt und
- ✓ ist im Jahresablauf der Schule eingeplant.

- ✓ Die Schulleitung, die Lehrkräfte, die Eltern, die Schüler und sonstige notwendige Personen mit Schul- bzw. Projektbezug sind informiert.
- ✓ Für die Entwicklung respektive Änderung des Projekts, die Durchführung sowie die Nachbereitung besteht eine breite Vernetzung aus Lehrern, Eltern, Erziehenden, schulinternen (z. B. Schulpsychologen) und schulexternen Fachleuten. Diese arbeiten nach Möglichkeit bereits an der Entwicklung und auch an der Durchführung mit.
- ✓ Die Durchführenden wurden über die Ziele, die Zielgruppe, das didaktische Vorgehen, die zugrunde liegenden Theorien, den genauen Ablauf sowie vorbelastete Schüler informiert.
- ✓ Für den Umgang mit situativen Ereignissen gibt es Verhaltenshinweise für die durchführenden Personen. Informationen über weitere Experten, z. B. über Hilfseinrichtungen oder Psychotherapeuten, sind vorhanden und können bei Bedarf ausgegeben werden.
- ✓ Die Beteiligten werden für ihre Aufgabe im Projekt speziell geschult damit sie ihre Aufgaben kompetent und sicher erfüllen können. Hierzu gehört auch der Hinweis auf den Umgang mit situativen Ereignissen.
- ✓ Die Zeit für den Projektbeginn sowie die Dauer der Durchführung sind allen Beteiligten vor Beginn bekannt.
- ✓ Der Projektbeginn ist für Außenstehende eindeutig festgelegt,
- ✓ und wird auch kommuniziert, z. B. mit einer Auftaktveranstaltung, einer Lehrerfortbildung, einem Elternabend oder ähnlichem.
- ✓ Die Inhalte werden aus einem Bausteinsystem ziel- und problemgruppenorientiert (Analyse der aktuellen Klassen- bzw. Schulsituation mit Schüler- bzw. Lehrerbefragung) unter Einbezug der Schulverantwortlichen und der Durchführenden zusammengestellt.

- ✓ Im Projekt werden Gewaltentstehungsfaktoren und
- ✓ Gewaltformen thematisiert sowie
- ✓ ein weiter Begriff von Gewalt (physische Gewalt gegen Sachen und Personen und psychische Gewalt gegen Personen) angenommen.

- ✓ Das Projekt beinhaltet die Vermittlung von Normenverständnis und -akzeptanz und weist auf die Folgen strafbewehrten Verhaltens hin.

- ✓ Es werden auch Perspektiven auf andere Sanktionssysteme und Sanktionsmöglichkeiten gegeben.

- ✓ Es thematisiert den sozialen Nahraum der Teilnehmer, insbesondere das Dreieck Schüler - Lehrer - Eltern sowie die Gesellschaft.

- ✓ Ebenso Berücksichtigung finden kriminalgeographische Aspekte für den Einzugs- und Zielbereich der Kinder und Jugendlichen (z. B. Schulhof, Schulweg, Wohnort- und Schulgemeinde).

- ✓ Das Projekt vermittelt in Bezug auf das Lernen am Modell positive Vorbilder. Dies können Schüler, Lehrer, andere Durchführende oder Externe sein.

- ✓ Das Projekt bindet in allen Ebenen aktiv Peers mit ein. Diese können zur Normermittlung beitragen, da sie im Gegensatz zu den am Projekt beteiligten Erwachsenen dieselbe Sprache und dieselbe Subkultur haben. Auch genießen sie unter Umständen eine andere Akzeptanz in Bezug das Autoritätsverhältnis zwischen den jugendlichen Teilnehmern und den erwachsenen Durchführenden. Dieser bessere „Feldzugang“ wird im Projekt berücksichtigt.

- ✓ Im Projekt werden Diversity-Aspekte (z. B. das Alter, das Geschlecht, der Migrationshintergrund) von potentiellen Opfern und Tätern berücksichtigt

- ✓ Im Projekt werden von den Teilnehmern Alternativen zu gewalttätigen Verhalten erarbeitet und geübt.
- ✓ Im Projekt wird Empathie für potentielle Opfer geweckt.
- ✓ Es gibt Verhaltenshinweise für potentielle Opfer sowie Zeugen.
- ✓ Das Projekt vermittelt Medienkompetenz im Hinblick auf Mediengewalt durch Filme oder/und PC-/Onlinespiele für Schüler, Eltern, Lehrer.
- ✓ Das Projekt informiert über den Suchtmittelmissbrauch in Zusammenhang mit der Entstehung und der Ausübung von Gewalt sowie deren formellen und informellen Folgen.
- ✓ Die Durchführenden verwenden für die Vermittlung der Projekthinhalte verschiedene Methoden,
- ✓ dabei liegt der Schwerpunkt auf die nicht angeleitete Erarbeitung von Problemlösungen.
- ✓ Das Projekt gibt positive Anhaltspunkte für zukünftige alternative (gewaltfreie) Handlungsmodelle.
- ✓ Es gibt Verhaltenshinweise für Eltern im Umgang mit Gewalt, die sie selbst ausüben und für von ihren Kindern ausgeübte Gewalt.
- ✓ Es gibt Verhaltenshinweise für Lehrer im Umgang mit Gewalt, die von ihnen selbst ausgeht und für von ihren Schülern ausgeübte Gewalt.
- ✓ Das Projekt wird mit einer Verlaufsevaluation begleitet und
- ✓ das Projekt wird so dokumentiert, dass eine Wirkungsevaluation durchgeführt werden kann.

8 Zusammenfassung

Die Beschäftigung mit der Suche nach wissenschaftlich fundierten Qualitätskriterien für Gewaltpräventionsprojekte hat zwei grundlegende Erkenntnisse erbracht. Einerseits gibt es eine Vielzahl an Angeboten von Projekten zur Gewaltprävention. Davon sind jedoch die wenigsten hinsichtlich ihrer Wirkungsweise auf die Zielgruppe untersucht worden. Mithin stellt dies einen Mangel an Qualität dar, dem mit den andererseits vorhandenen herausragenden Publikationen zum Qualitätsmanagement abgeholfen werden soll. Mit dieser Feststellung wäre der Grund für die Beschäftigung mit dieser Materie bereits wieder entfallen.

Bei der intensiveren Betrachtung der beiden Erkenntnisse wird Gewähr, dass beide nicht in dem Maße beachtet werden, wie dies eigentlich notwendig wäre. Für die Vernachlässigung der Evaluation von Projekten könnten als Argument die Kosten ins Feld geführt werden. Hier gelten die Überlegungen der Höhe der Belastungen vor allem für eine Wirkungsevaluation, also für die Feststellung ob die Durchführung eines Projektes nach deren Ende tatsächlich zu einer Verhaltensänderung der Teilnehmer geführt hat. Auch mögen Überlegungen eine Rolle spielen, das Geld anstatt für eine Evaluation auszugeben lieber in das Projekt zu stecken. Auch ein Grund auf die Evaluation des Projekts zu verzichten, könnte die Angst sein, dass durch sie tatsächlich die völlige oder teilweise Untauglichkeit des Projektes festgestellt wird. Dies möchte sich in der Regel kein Projektverantwortlicher vorwerfen lassen.

Damit Projekte erfolgreich gestaltet oder verändert werden können, sind Handreichungen entwickelt worden. Diese geben Schritt für Schritt eine Anleitung zur Erstellung eines Projektes, die alle Aspekte berücksichtigt, mit effektiven Lösungsstrategien auf die Problemreduzierung oder -beseitigung hinzuarbeiten. Begleitend ermöglichen sie eine Prozessevaluation, also eine Überprüfung, ob die Schritte zur Zielerreichung aufeinander abgestimmt sind und bei Bedarf noch etwas verändert werden kann. Ergänzend schaffen sie auch die Voraussetzung für eine Prozessevaluation bzw. wird diese durch die entsprechenden Autoren auch vermittelt. Die zur

Verbesserung der Qualität von Präventionsprojekten überaus notwendigen Handreichungen sind jedoch begrenzt auf die formale Vorgehensweise.

Die Erkenntnisse, welche in dieser Arbeit entwickelt wurden, erweitern die zum Großteil noch zu sehr der Entwicklung verhafteten Arbeitshilfen um inhaltliche Elemente, die in einem erfolgreichen Präventionsprojekt enthalten sein sollten. Damit diese Inhaltselemente Anerkennung und damit auch Eingang in die diversen Projekte finden, wurde nach Theorien gesucht, welche diese Elemente absichern. Aus diesem Grund wurden die Theorien abweichenden Verhaltens analysiert. Um den Praxisbezug herstellen zu können, wurden den für die Untersuchung nützlichen Theorien Sachverhalte aus vier Lebenswelten (Familie, Schule, Peergroup und Medien) von Kindern und Jugendlichen gegenübergestellt.

Den Deutungsmodellen devianten Verhaltens ist jedoch gemein, dass sie das Phänomen der Entstehung von Kriminalität als Ganzes nicht erklären können²⁰⁰. Diese Tatsache macht es nicht nur schwierig, Kriminalität im Nachhinein zu begründen. Nahezu aussichtslos ist das Unterfangen, abweichendes oder kriminelles Verhalten richtig voraussagen zu können, um diese Kenntnisse für ein Präventionsprojekt nutzbar zu machen. Gerade deswegen ist dieser Punkt von großer Bedeutung. Aufgrund dieses Erklärungsdefizits kann die Überlegung von Entwicklern sein, auf theoretische Ansätze in einem Projekt zu verzichten. Das ist m. E. die falsche Wahl. Vielmehr müssen diese Ansätze in einem Präventionsprojekt Berücksichtigung finden, wie dies auch in den meisten der analysierten Projekte getan wurde.

Eine Ergänzung erfährt dieser Ansatz in dieser Arbeit durch die Hinzuziehung der adaptierten Prognosefaktoren. Mit der Adaptierung der zur Prognosebegutachtung der Rückfallwahrscheinlichkeit von Straftätern entwickelten Items können zusätzliche Faktoren erkannt werden, wie Gewalt ausgelöst respektive verstärkt wird. Dieses Wissen ermöglicht es, geeig-

²⁰⁰ vgl. Rüter (1975), S. 16

nete Methoden und Maßnahmen zu entwickeln, um diese in ein Gewaltpräventionsprojekt einzubauen. Diese Methoden und Maßnahmen werden es in der Folge ermöglichen, dass sich Kinder und Jugendliche in diesen Projekten selbständig alternative Lösungsstrategien für zukünftiges Verhalten erarbeiten.

Nicht geeignet zur Erlangung weiterer Erkenntnisse über gewaltauslösende bzw. verstärkende Wirkungen sind biologische Theorien. Die Diskussion über biologische Ursachen devianten bzw. kriminellen Verhaltens ist erst wieder neu aufgekommen. Aus den bisherigen Beurteilungen ergibt sich die Uneinigkeit der Wissenschaftler, wie diese Erkenntnisse zu behandeln sind. Diese Unsicherheit in der Einordnung kann in dieser Arbeit nicht aufgegriffen werden. Zudem sind biologische Ursachen jeweils in der Person begründet. Eine dementsprechende Einflussnahme wird in einem Gewaltpräventionsprojekt weder zeitlich noch mit für diese Aufgabe nicht qualifiziertem Personal leistbar sein. Der Einsatz von entsprechend ausgebildeten Fachkräften wie Ärzte oder Psychologen würde jedoch den Rahmen eines Präventionsprojektes sprengen und eher in die Kategorie Behandlung fallen.

Alle aus den Theorien abweichenden Verhaltens sowie den adaptierten Prognosetafeln erarbeiteten Faktoren wurden in einem Auswertungsraster zusammengezogen. Dieses Raster mit insgesamt 52 Fragen wurde über die zurückgesandten Gewaltpräventionsprojekte gelegt. Die daraus resultierenden Ergebnisse wurden in wichtigen Kategorien zusammengefasst und codiert in ein elektronisches Auswerteprogramm eingegeben. Im Anschluss wurden die Resultate analysiert.

Bei dieser Analyse setzte sich die Erkenntnis fort, die sich bereits bei der Befüllung des Auswertungsbogens dargestellt hatte. Aufgrund des unterschiedlichen Umfangs der zurückgesandten Projektrahmendaten und der Projektunterlagen konnten einige Frageparameter gar nicht oder nur sehr aufwendig erhoben werden. Dies mag seine Ursache darin haben, dass engagierte Projektentwickler wenig Zeit haben, sich selbst bzw. ihre Tätig-

keit zu präsentieren oder sie die Erkenntnis vertreten, monetäre und humane Ressourcen lieber in die Projektentwicklung und -durchführung zu stecken. Aufgrund der mangelnden Dokumentation der eigenen Leistungen ist es weder für den Auftragnehmer bzw. „Abnehmer“ des Projektes noch für einen am Projekt Interessierten möglich, das Produkt mit anderen zu vergleichen.

Von den fehlenden Daten durfte nicht auf die Qualität des betreffenden Projekts geschlossen werden. Dies war auch nicht Ziel der Auswertung. Vielmehr sollten die im Kapitel 4 entwickelten theoretischen Herleitungen von Parametern, die in Gewaltpräventionsprojekten enthalten sein sollten, von Praktikern, also den Experten, überprüft werden. Dies erfolgte durch das Anlegen des Auswertungsrasters an die zurückgesandten Projektunterlagen sowie an die Projektrahmendaten. Diese Auswertung nimmt durch die Überprüfung an in der Praxis erprobten und durch versierte Experten entwickelten Gewaltpräventionsprojekten die Beliebigkeit und Zufälligkeit.

Im Ergebnis ist festzustellen, dass keinem der erarbeiteten Resultate von den Experten widersprochen wurde. Die einzigen beiden Ausnahmen stellen die differenten Feststellungen beim Einsatz der Peergroup sowie der Nennung des sozialen Nahraumes dar. Das Fehlen der beiden Punkte steht jedoch in keinem Widerspruch zu den erarbeiteten Grundlagen. Die Diskussion darum hat gezeigt, dass in den ausgewerteten Projekten durchaus Ansatzpunkte einer aktuellen Berücksichtigung und Umsetzung vorhanden sind. Warum diese Punkte keine stärkere Berücksichtigung finden, konnte an dieser Stelle nicht ausreichend geklärt werden. In der kurzen Erörterung dieser beiden Punkte konnten lediglich einige grundsätzliche Aspekte angerissen werden. Diese könnten für eine weitergehende Beschäftigung mit der Einbindung von Peers in die aktive Gestaltung eines Gewaltpräventionsprojektes sowie die gebührende Beachtung von Diversity-Aspekten aufgegriffen und ggf. lösungsorientiert diskutiert werden.

Nach der Überprüfung der erarbeiteten Kriterien mit Hilfe der „Expertenbefragung“ und der Feststellung ihrer Geeignetheit wurde daraus eine Checkliste mit Qualitätskriterien generiert. Dabei wurde der Schwerpunkt nicht auf die Formalien zur Erstellung von Projekten gelegt, sondern auf die Inhalte, die in gewaltpräventive Projekte mit aufgenommen werden können. Diese bewusste Entscheidung, sich in der Checkliste auf die Inhalte zu konzentrieren, trägt der Tatsache Rechnung, dass es bereits eine Vielzahl von geeigneten Publikationen gibt, die sich mit den Formalien beschäftigen. In Ergänzung zu diesen sind die praxisgeleiteten Punkte zu verstehen. Mit dieser Kontrollliste wird über die formal ausgerichtete Entwicklung von qualitativ hochwertigen Projekten hinausgegangen und diese mit praktischen Elementen ergänzt. Dies ermöglicht sowohl dem ungeübten als auch dem geübten Praktiker sein Gewaltpräventionsprojekt anhand der Arbeitshilfen für die Planung, Durchführung und Bewertung von Projekten formal auszurichten und die einzelnen Abschnitte mit praxisbezogenen Punkten aus der erarbeiteten Checkliste zu erarbeiten bzw. zu vervollständigen. Dadurch wird nicht nur die Entwicklung neuer bzw. Ergänzung bestehender Projekte erleichtert, sondern auch der Vergleich mit bestehenden. Dies ist nicht nur für einen Projektentwickler von Bedeutung. Nutzen davon hat zum Beispiel auch der Auftraggeber solcher Projekte, wie öffentliche Einrichtungen oder freie Träger, die mit Kosten kalkulieren müssen und deshalb ebenfalls Projekte vergleichen wollen.

Als Fazit bleibt die Hoffnung, dass die entwickelten Kriterien eine breite Aufnahme in der Projektentwicklung finden, sie dort belastbar sind und sich bewähren. Dann ist damit ein Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet, der sich sowohl für diejenigen auszahlt, die Projekte entwickelt und durchführen als auch selbstverständlich für die Teilnehmer an einem in solcher Art gestalteten Projekts. In Abwandlung des Buchtitels „Besser kein Projekt als ein schlechtes Projekt“²⁰¹ von Bernhard Herzog wird es in Zukunft nur noch gute Projekte geben.

²⁰¹ Herzog (2008)

Literaturverzeichnis

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.) (1998): Literaturdokumentation von Arbeitsansätzen der Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. München

Arndt, A. (2002): Spielplätze und Wohnnutzung: Das Konfliktlösungspotential des Baugenehmigungs- und Bauplanungsrechts. Hamburg: LIT-Verlag

Auer, K. & Stroh, K. (2009): Koalition hält Überfall aus Wahlkampf heraus - Streit über Jugendstrafrecht auf Herbst vertagt. In: Süddeutsche Zeitung: 17.09.2009, Nr. 214, S. 33

Backes, H. (2003): Peer Education. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung. Schwabenheim/Selz: Verlag Peter Sabo. (S. 176 -179)

Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bannenberg, B. (2003): Strategien wirkungsorientierter Kriminalprävention. In: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaften, 42 Jg., Bd. I/2003, Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik (S. 53 - 68)

Bannenberg, B. & Rössner, D. (2005): Kriminalität in Deutschland. München: Beck

Bartsch, M. et al. (2008): Exempel des Bösen. In: Der Spiegel. Nr. 2 vom 07.01.2008. Hamburg (S. 20 – 38)

Bayerisches Staatsministerium des Inneren et al. (Hrsg.) (2001): Jugendkriminalität. Ein Thema für die Schule? München

Bayerisches Staatsministerium des Inneren (2009): Entwurf zur Neuregelung der Präventionsarbeit der Bayer. Polizei. München (noch nicht veröffentlichtes IMS)

Bayerisches Staatsministerium des Inneren (Hrsg.): Polizeidienstvorschrift (PDV) 382 „Bearbeitung von Jugendsachen“ in der Fassung vom Oktober 1995

Beccaria, C. (1766): Über Verbrechen und Strafen. Nach der Ausgabe von 1766, übersetzt und herausgegeben von W. Alff (1988). Frankfurt/M.: Insel

Bender, D. & Jehle, J.-M. (Hrsg.) (2000): Täterbehandlung und neue Sanktionsformen: Kriminalpolitische Konzepte in Europa. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg

Benesch, H. (1995): Enzyklopädisches Wörterbuch Klinische Psychologie und Psychotherapie. Weinheim: Beltz

Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa

Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2003): Kriminalprävention in Deutschland: Länder-Bund-Projektsammlung - Ausgewählte Dokumente aus dem „Infopool Prävention“, Band 25. München: Luchterhand

Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2009a): Polizeiliche Kriminalstatistik. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2008. Wiesbaden

Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2009b): Polizeiliche Kriminalstatistik Kurzfassung. Bundesrepublik Deutschland. Berichtsjahr 2008. Wiesbaden

Bundesministerium des Innern (BMI)/Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2001): Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin

Bundesministerium des Innern (BMI)/Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2001): Erster Periodischer Sicherheitsbericht. Kurzfassung. Berlin

Bundesministerium des Innern (BMI)/Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2006): Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin

Cloward, R. A. & Ohlin, L. E. (1960): Delinquency and Opportunity. A Theory of Delinquent Gangs. Glencoe, Ill.: The Free Press

Cohen, A. K. (1955): Delinquent Boys. The Culture of the Gang. Glencoe, Ill.: The Free Press

Crowe, R. R. (1972): The Adopted Offspring of Women Criminal Offenders. In: Archives of General Psychiatry, Vol. 27, Ausgabe 5, November 1972 (S. 600 - 603)

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (2007): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos

Dittmann, V. (1998): Die Schweizerischen Fachkommissionen zur Beurteilung „gemeingefährlicher“ Straftäter. In: Müller-Isberner, R., Gonzales Cabeza, S. (Hrsg.): Forensische Psychiatrie. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg (S. 173 - 183)

Dollard, J. et al. (1939): Frustration and Aggression. New Haven: Yale University-Press

Drews, G. & Hillebrandt N. (2007): Lexikon der Projektmanagement-Methoden. München: Haufe

Dubin, R. (1967): Abweichendes Verhalten und Sozialstruktur. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart: Klett (S. 233 - 248) (Original: Deviant Behavior and Social Structure. In: American

Sociological Review, Vol. 24, Number 2, Ausgabe April 1959 (S. 147 - 164)

Eggers, C., Fegert, J. M., Resch, F. (Hrsg.) (2004): Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Berlin-Heidelberg-New York: Springer-Verlag

Forth, A., E. & Mailloux, D., L. (2000): Psychopathy in youth. What do we know? In: C. B. Gacono (Ed.): The Clinical and Forensic Assessment of Psychopathy. A practitioners guide. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (pp. 25 - 54).

Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (2001): Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994 – 1999. Opladen: Leske und Budrich

Funk W. & Passenberger J. (2009): Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schüler-Studie 1994. In: Holtappels, H. G. et al. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa

Gesetz über die Aufgaben und Befugnisse der Bayerischen Staatlichen Polizei (PAG - Polizeiaufgabengesetz) i. d. Fassung vom 22.07.2008 sowie Punkt 38.7 Vollzugsbekanntmachung des Polizeiaufgabengesetzes (VollzBekPAG) i. d. Fassung vom 22.07.2008

Goring, C. B. (1913): The English Convict. A Statistical Study. London

Günzburger Zeitung (Hrsg.) (2009): Maßnahmen gegen Jugendgewalt. Kriminalität CSU-Kreisvorstand fordert unter anderem härtere Strafen und mehr Prävention. Nr. 242 vom 21.10.2009, S. 34

Gukenbiehl, H. L. (1995): Zur Einführung in die Wissenschaft. Warum wir Begriffe lernen? In: Korte H., Schäfers B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske und Budrich

Haas, H. et al. (2004): The Impact of Different Family Configurations on Delinquency. In: The British Journal of Criminology, Vol. 44, Ausgabe Juli 2004 (S. 520 - 532)

Harris, G. T., Rice, M. E. & Quinsey V. L. (1993): Violent Recidivism of Mentally Disordered Offenders: The Development of a Statistical Prediction Instrument. In: Criminal Justice and Behavior. Vol. 20, Ausgabe Dezember 1993 (S. 315 - 335)

Heinz, W. (2005): Kommunale Kriminalprävention aus wissenschaftlicher Sicht. In: Bannenberg, B., Coester, M., Marks, E. (Hrsg.): Kommunale Kriminalprävention. Ausgewählte Beiträge des 9. Deutschen Präventionstages. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg (S. 9 - 30)

Herdegen, P. (2009): Schulische Prüfungen. Entstehung - Entwicklung - Funktion. Prüfungen am bayerischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Herzog, B., (2008): Technik der Projektarbeit. Handbuch für Projektleiter und Consultants. München: Oldenbourg

Hesseler, M. (2007): Projektmanagement. Wissensbausteine für die erfolgreiche Projektarbeit. München: Vahlen

Hetger, E. (1998): Anforderungen einer zukunftsorientierten, gesamtgesellschaftlich ausgerichteten Kriminalitätsvorbeugung. In: Kerner, H-J., Jehle, J-M., Marks, E. (Hrsg.): Entwicklung der Kriminalprävention in Deutschland. Allgemeine Trends und bereichsspezifische Perspektiven. Zugleich: Dokumentation des 3. Deutschen Präventionstages in Bonn vom

5. - 7. Mai 1997. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg (S. 265 - 268)

Hillekamp, T. (2005): Strafrecht ohne Willensfreiheit? Eine Antwort auf die Hirnforschung. In: Juristen Zeitung, 60. Jg., Ausgabe April 2005, S. 313 - 364; Tübingen

Hirschi, T. (2002): A Control Theory of Delinquency. In Hirschi, T. & Laub, J. H. (Hrsg.): The craft of criminology: selected paper. New Jersey: Transaction Publishers

Kavemann, B. (2008): Wissenschaftliche Begleitung des BIG Präventionsprojekt. Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe bei häuslicher Gewalt. In: BMFSFJ (Hrsg.). Berlin

Kempen D. (2007): Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-education in der Suchtprävention. Marburg: Tectum-Verlag

Kliche, T., Preiser, S. & Wagner, U. (2003): Damit aus guter Absicht mehr wird. Begutachtung von Maßnahmen zur Gewaltprävention und -verminderung. In: Report Psychologie, Ausgabe 11/12 2003 (S. 697 - 698)

Koschnick, W. J. (1995): Management: Enzyklopädisches Lexikon. Berlin: de Gruyter

Kunczik M. & Zipfel A. (2002): Gewalttätig durch Medien? In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Ausgabe B 44/2002. (S. 29 - 37)

Kunczik M. & Zipfel A. (2004): Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) Projektbericht. Berlin

Kunz, K.-L. (1998): Kriminologie. Eine Grundlage. Stuttgart: Haupt

Lamnek, S. (Hrsg.) (1995): Jugend und Gewalt - Devianz und Kriminalität zwischen Ost und West. Opladen: Leske und Budrich

Lamnek, S. (2001): Theorien abweichenden Verhaltens. 7. Auflage. München: W. Fink

Lamnek, S. (2007): Theorien abweichenden Verhaltens I: „Klassische Ansätze. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Journalisten und Sozialarbeiter, 8., überarbeitete Auflage. Paderborn: W. Fink

Landeshauptstadt Düsseldorf (Hrsg.) (2001): Düsseldorfer Gutachten: Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen

Landeskriminalamt Stuttgart (Hrsg.) (2004): Sonderausgabe KKP aktuell. Projekte der Zukunftsoffensive III

Landeskriminalamt Stuttgart (Hrsg.) (2007): Sonderausgabe KKP aktuell. Projekte der Förderinitiative Jugendkriminalitätsprävention

Lange, J. (1929): Verbrechen als Schicksal. Studien an kriminellen Zwillingen, Leipzig: Thieme

Linssen, R. & Meyer A. (2007): Wie kommt der Berg zum Propheten? In: Lösel, F., Bender, D. & Jehle J.-M. (Hrsg.): Kriminologie und wissenschaftsbasierte Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung. München-Gladbach: Forum-Verlag Godesberg (S. 179 - 192)

Maier-Albang, M. & Bielicki J. (2009): Merk fordert lückenlose Videoüberwachung. Justizministerin will Strafrecht verschärfen - Münchner SPD.Chef wünscht sich mehr Polizeikontrollen In: Süddeutsche Zeitung: 14.09.2009, Nr. 211, S. 53

Mednick, S. A., Gabrieli, W. F. & Hutchings, B. (1984): Genetic influences in criminal convictions. Evidence from an adoption cohort. In: Science, Vol. 224, Ausgabe Mai 1984 (S. 891 - 894)

Merk, B. (2008): Wie kriminell ist unsere Jugend? Rede bei der Jungen Union Aichach/Friedberg. München: StmJ

Merton, R. K. (1949): Social Theory and Social Structure. Toward the codification of theory and research. Glencoe, Ill.: The Free Press; rev. and enl. ed. 1959

Monahan, J. & Steadman, H. J. (1994): Violence and Mental Disorder. Chicago: University of Chicago Press

Mikosch, L. (2004 b): Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In: Hoffmann D. & Merkens H. (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa (S. 157 - 171)

Müller-Isberner, R. & Gonzales Cabeza, S. (1998) (Hrsg.): Forensische Psychiatrie. Schuldunfähigkeit - Kriminaltherapie – Kriminalprognose. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg (S. VII - VIII)

Müller-Isberner, R., Jöckel D. & Gonzales Cabeza, S. (1998): Die Vorhersage von Gewalttaten mit dem HCR 20 in der modifizierten und adaptierten Übersetzung der kanadischen Originalversion 2 von Webster, C. D. et al. Haina

Nedopil, N. (2007): Forensische Psychiatrie. Klinik, Begutachtung und Behandlung zwischen Psychiatrie und Recht. Stuttgart: Thieme

Nörber, M. (2003): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz

- Obergfell-Fuchs, J. & Kury, H. (2003): Ergebnisse der Bevölkerungsbefragung in Freiburg i. Br. In: Dölling, D. et al (Hrsg.): Kommunale Kriminalprävention - Analysen und Perspektiven. Ergebnisse zu den Begleitforschungen in Baden-Württemberg. Holzkirchen/Obb.: Felix-Verlag (S. 89 - 145)
- Oberreuter, H. (2003): Bundestag. In: Andersen. U., Woyke, W., (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, 5. Auflage. Opladen: Leske und Budrich (S. 91 - 103)
- Opp, K.-D. (1974): Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand
- Pilz, G., A. (1994): Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus. Möglichkeiten und Notwendigkeiten politischen, polizeilichen, (sozial-)pädagogischen und individuellen Handelns. Münster, Hamburg: LIT
- PONS (2003).: Schülerwörterbuch Englisch – Deutsch. Stuttgart: Klett
- Präsidien der Bayer. Polizei (Hrsg.) (2004): Gewalt - ein Thema für die Schule?! Informationen für Lehrer und Eltern.
- Preiser S. & Wagner U. (2003): Gewaltprävention und Gewaltminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. In: Report Psychologie, Ausgabe 11/12 2003 (S. 660 - 666)
- Prinz W. (2004) Der Mensch ist nicht frei. Ein Gespräch. In: Geyer, C., (Hrsg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Frankfurt/M: (S. 20 - 26)
- Prinz, W. (2007): Der Wille als Artefakt. In: Lösel, F., Bender, D. & Jehle J.-M. (Hrsg.): Kriminologie und wissenschaftsbasierte Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg (S. 593 - 608)

Rasch, W. & Konrad, N. (2004): Forensische Psychiatrie. Stuttgart: Kohlhammer

Reicher, D. (2003): Staat, Schafott und Schuldgefühl – Was Staatsaufbau und Todesstrafe miteinander zu tun haben, Figurationen 5, Schriften zur Zivilisations- und Prozeßtheorie. Opladen: Leske und Budrich

Roth, G. (2006): Willensfreiheit und Schuldfähigkeit aus Sicht der Hirnforschung, In: Roth, G., Grün, K.-J. (Hrsg.): Das Gehirn und seine Freiheit. Beiträge zur neurowissenschaftlichen Grundlegung der Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (S. 9 - 28)

Rüther, W. (1975): Abweichendes Verhalten und „labeling approach“. Köln: Carl Heymann Verlag

Scheithauer, H. (2003): Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen. Göttingen: Hogrefe

Schilling G. (2003): Projektmanagement. Der Praxisleitfaden für die erfolgreiche Durchführung von kleinen und mittleren Projekten. Berlin: Schilling

Schubarth, W., (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied: Luchterhand

Schulz-Wimmer, H. (2007): Projekte erfolgreich managen. Werkzeuge für effizientes Organisieren, Durchführen und Nachhalten von Projekten. Freiburg. Haufe

Schürlein, J. A. & Brunner, K-M. (1994): Soziologische Theorien. Eine Einführung für Amateure. Wien, New York: Springer (S. V – VII)

Schwind, H.-D. (2008): Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen. Heidelberg: Kriminalistikverlag

Sherman, L. W. (Hrsg.) (1997): Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising? Maryland

Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Skinner, B. F. (1973b): Wissenschaft und menschliches Verhalten. München: Kindler

Spann, W. & Rauch, E. (1999): Sexualdelikt und ärztliche Begutachtung. Mit Fallbeispielen aus der täglichen Praxis. Landsberg: Ecomed

Spengler, H. & Büttner, T. (2003): Lokale Determinanten der Kriminalität und Tätermobilität: Eine empirische Studie mit Gemeindedaten. In: Albrecht, H.-J. und Entorf, H. (Hrsg.): Kriminalität, Ökonomie und Europäischer Sozialstaat. Heidelberg: Physica-Verlag (S. 215 - 240)

Spitzer, M. (2004): Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

Stockmann, R. (2002): Was ist eine gute Evaluation? Saarbrücken: Eigenverlag

Stumpfl, F. (1936): Die Ursprünge des Verbrechens. Dargestellt am Lebenslauf von Zwillingen. Leipzig: Thieme

Sutherland, E. (1974): Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: Sack, F., König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft

Tannenbaum F. (1938): Crime and the Community. New York: Columbia University Press. rev. and enl. ed. 1951

Teichmann, A., (2004): Notwendigkeit der Evaluation von polizeilichen Präventionsprojekten. In: Sterbling, A.: Am Scheideweg? Beiträge zur Weiterentwicklung der Polizeiausbildung und zu Präventionsanliegen. Rothenburg (S. 89 - 98)

Tondorf, G. (2002): Der psychologische und psychiatrische Sachverständige im Strafverfahren. Verteidigen bei Schuldunfähigkeits- und Prognosebegutachtung. Heidelberg: C. F. Müller Verlag

Urbaniok, F. (2003): Was sind das für Menschen - was können wir tun. Nachdenken über Straftäter. Bern: Zytglogge

Varbelow, D., (2003): Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen. Marburg: Tectum Verlag

Volkman H.-R. & Jäger J. (2000): Evaluation kriminalpräventiver Projekte. Eine Grundlage für die Praxis. Münster: Polizei-Führungsakademie

Webster, C. D., & Eaves D. (1995): The HCR-20 Scheme. The Assessment of Dangerousness and Risk. Simon Fraser University and Forensic Psychiatric Services Commission of British Columbia, Vancouver. Deutsche Übersetzung: Müller-Isberner, R. & Gonzales Cabeza, S.: Haina: Eigenverlag

Wetzell, R. F. (2007): Der Verbrecher und sein Forscher; Die deutsche Kriminologie in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. In: Vormbaum, T. (Hrsg.): Jahrbuch Juristische Zeitgeschichte, Band 8 (2006/2007). Berlin: Wissenschaftsverlag (S. 256 - 279)

Witkin, H., A. et al. (1976): Criminality in XYY and XXY men. In: Science, Vol. 193, Ausgabe August 1976 (S. 547 - 555)

Zang, K., D. (1984): Psychische Auffälligkeiten und Kriminalität bei Männern mit einem überzähligen Y-Chromosom. In: Göppinger, H., Vossen, R.

(Hrsg.): Kriminologische Gegenwartsfragen XVI. Humangenetik und Kriminologie. Kinderdelinquenz und Frühkriminalität, Stuttgart: Enke (S. 19 - 31)

Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg.) (2003): Eine Arbeitshilfe für die Evaluation. Qualitätssicherung polizeilicher Präventionsprojekte. Stuttgart

Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg.) (2006): Gewalterfahrungen von Kinder und Jugendlichen. Ergebnisse von Schülerbefragungen im Jahr 2005 und Möglichkeiten Erfolg versprechender Prävention. Stuttgart

Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg.) (2009): Qualitätssicherung in der Polizeiarbeit. Arbeitshilfe für Planung, Durchführung und Bewertung von Projekten. Stuttgart

Zentrale Geschäftsstelle Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes (Hrsg.): Herausforderung Gewalt. Stuttgart

Onlinemedien

(Die Adressen sind vollständig gespeichert auf der beiliegenden Daten-CD)

Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Gewalt im öffentlichen Raum: Kinder, Jugendliche und junge Volljährige als Täter von Gewalttaten, Punkt 3: Ursachen.

http://www.km.bayern.de/km/berichte/jugend_und_gewalt/index_jugend.html (14-10-09)

(Die Seite wurde offensichtlich umgestaltet. Beim Aufruf am 14.10.09 konnte der Beitrag noch nachgeschlagen werden. Bei der Kontrolle am 20.12.09 war die Adresse nicht erreichbar. Das Thema Gewaltprävention ist nun unter der Mailadresse

<http://www.km.bayern.de/km/aufgaben/gewaltpraevention/> zu finden.

Diese wurde letztmalig am 20.12.09 aufgerufen.)

Coester, M. (2003): Das Düsseldorfer Gutachten - Grundgedanken der Wirkungsforschung bei der Kriminalprävention. In: Kerner, H.-J.; Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover.

<http://www.praeventionstag.de/html/GetDokumentation.cms?XID=1> (20-12-09)

Deutsches Forum Kriminalprävention, Beitrag „Sherman-Report“

http://www.kriminalpraevention.de/index.php?option=com_content&task=view&id=114 (20-12-09)

Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Integration in Baden-Württemberg

<http://www.jum.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1201252/Integrationsbericht%20BAW%202004%20Endfassung%20PDF.pdf> (20-12-09)

Landespräventionsrat Niedersachsen im Niedersächsischen Justizministerium (2003 - 2005): Beccaria-Projekt

<http://www.beccaria.de/nano.cms/de/Beschreibung/Page/1/> (20-12-09)

Landespräventionsrat Niedersachsen im Niedersächsischen Justizministerium (2003 - 2005): Beccaria-Standards

http://www.beccaria.de/Kriminalpraevention/de/Dokumente/Beccaria_Standards_gesamt.pdf (20-12-09)

Landespräventionsrat Niedersachsen im Niedersächsischen Justizministerium (2003 - 2005): Beccaria-Projekt: 7 Schritte

http://www.beccaria.de/nano.cms/de/7_Schritte/Page/3/ (20-12-09)

Landespräventionsrat Niedersachsen im Niedersächsischen Justizministerium (2003 - 2005): Beccaria-Projekt: Zusammenfassung

<http://www.beccaria.de/nano.cms/dg/Beschreibung/Page/2/> (20-12-09)

Landespräventionsrat Niedersachsen im Niedersächsischen Justizministerium (2003 - 2005): Beccaria-Projekt: Vorwort Beispielblätter

http://www.beccaria.de/nano.cms/de/7_Schritte/Page/3/ (20-12-09)

Lions-Quest Erwachsen werden

<http://www.lions-quest.de/home.html> (20-12-09)

Meyer, A., Marks, E., (Mehr) Qualität in der Kriminalprävention

http://www.beccaria.de/Kriminalpraevention/de/Dokumente/qualitat_in_kriminalprevention.pdf (20-12-09)

Mindzone - eine Initiative zum drogenfreien Feiern: www.mindzone.info (20-12-09) (Internetseite lässt sich für Onlinenachweis auf CD nicht speichern.)

Präventionsinformationssystem des Deutschen Forum Kriminalprävention

<http://www.praevis.de/> (20.12.09)

Preiser S.: Qualitätskriterien für Präventionsprogramme gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit: Ein Projekt der Sektion Politische Psychologie

http://www.kriminalpraevention.de/downloads/as/evaluation/Preiser_Qualitaetskriterien.pdf (31-10-09)

Streitschlichtung an der Hauptschule Burgau: <http://www.hauptschule-burgau.de/> unter: Soziales, Streitschlichter (20-12-09)

Wuketits, F. M. (2007): Diskussion um den freien Willen. „Moralisches Verhalten ist reiner Eigennutz“. In: Süddeutsche Zeitung - Wissen

<http://www.sueddeutsche.de/wissen/43/324908/text/> (20-12-09)

(Internetseite lässt sich für Onlinenachweis auf CD nicht speichern.)

Anhang

- Anhang 1: Auszug aus dem Düsseldorfer Gutachten
- Anhang 2: Items der Integrierten Liste der Risikovariablen (ILRV) nach Nedopil (2007)
- Anhang 3: Auswertungsraster für die zurückgesandten Projektunterlagen
- Anhang 4: Projektsammelliste aller angefragten Projekte
- Anhang 5: Fragebogen „Projektrahmendaten“
- Anhang 6: Projektsammelliste, überarbeitet
- Anhang 7: Umcodierung der Fragebogendaten
- Anhang 8: Begründetheitsnachweis der Items des Auswertungsrasters
- Anhang 9: Daten-CD
- Umcodierung der Fragebogendaten
 - Exceltabelle zur Umcodierung
 - Häufigkeiten
 - Kreuztabellen
 - Kreuztabellen, Auswahl
 - Kreuztabellen, Verbindung 24 und 28
 - Auswertung Expertenbefragung
 - Nachweis der Onlinedokumente in den Fußnoten

Anhang 1:

Auszug aus dem Düsseldorfer Gutachten

TEIL I: 61 STUDIEN – KURZBESCHREIBUNG (M. COESTER U.A.)

4 Kurzbeschreibungen der ausgewählten Studien

Studie 1

Präventionsprogramm:

LANGZEITSTUDIE ÜBER DROGENMISSBRAUCH BEI JUGENDLICHEN DER WEIßEN MITTELKLASSE

Quelle:

BOTVIN, G.J. / BAKER, E. / DUSENBURY, L. / BOTVIN, E.M. / DIAZ, T., 1995: Long-Term Follow-Up Results of a Randomized Drug Abuse Prevention Trial in a White Middle-Class Population. In: Journal of the American Medical Association, 273. Jg., Heft 2, S. 1106-1112.

Forschungszeitraum:

1985 - 1991

Land:

USA

Formen der Prävention:

Täterorientiert

Empirische Methode(n) und/oder Forschungsdesign:

Fragebogen, statistische Auswertungen, repräsentatives Sample mit Kontrollgruppe

Inhalt/Methodologie:

Versuchs-Design: Diese Intervention wurde durchgeführt, um den Drogenkonsum (speziell Marihuana, Zigaretten und Alkohol) von Schülern zu reduzieren. Mit Hilfe verschiedener Präventionsmethoden sollte bei dieser Implementierung die Zielgruppe der Erstbenutzer direkt an den Schulen erreicht werden. Dabei wurden Schulen ausgesucht, an denen die Anzahl der Konsumenten und deren Konsum-Niveau etwa gleich waren. Diese wurden dann zufällig drei Präventions-Programmen (im Folgenden: PP) zugeordnet:

1. PP mit Trainingsworkshops und Feedback von den Projektmitarbeitern
2. PP mit Training per Video und ohne Feedback
3. Kontrollgruppe: 'Normale' schulische Interventionen

Die Trainingsworkshops wurden von ausgesuchten Lehrern der jeweiligen Schulen durchgeführt. Dafür wurden diese von Projektmitarbeitern geschult. Videotraining (also ein rein visueller Ansatz, ohne speziellen Trainer) und die Workshops unterschieden sich von den Inhalten kaum.

Häufigkeit der PP in den einzelnen Klassenstufen:

7. Klasse: 15 Sitzungen

8. Klasse: 10 Sitzungen

9. Klasse: 5 Sitzungen

Sitzungen in der 8. und 9. Klasse kann man als Unterstützungs-, Aufrechterhaltungs- und Verstärkungsinterventionen beschreiben. In der 10., 11. und 12. Klasse gab es keine Interventionen mehr.

Folgende Inhalte wurden gelehrt (in den Programmen eins und zwei): Sachwissen über Drogenmissbrauch und seine Folgen, kognitive Fähigkeiten, um den sozialen Einflüssen entgegenzuwirken und um Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung aufbauen zu können.

Die Lehrer wurden von den Projektmitarbeitern beobachtet, geschult und gesteuert.

In den 12. Klassen (also drei Jahre nach dem Ende der Intervention) erfolgte die Auswertung.

Ausgangs-Sample: 5.954 Schüler der 7. Klassen aus 56 Schulen. Am Ende (1991) konnten Daten von 60,4 % des Ausgangs-Sample (3.597 Jugendliche) ausgewertet werden. Die Zusammensetzung des End-Samples sah folgendermaßen aus:

52 % männlich – 48 % weiblich

91 % weiß – 9 % schwarz

Durchschnittsalter: 18,05 Jahre

50 % der Jugendlichen gaben an, dass mindestens ein Elternteil ein Jahr und mehr das College besucht hat.

85 % der Jugendlichen kamen aus vollständigen Familien.

Am Ende wurde ein weiteres Sample mit 2.752 Jugendlichen erstellt, um zu testen, wie intensiv die PP erfahren wurden.

Ergebnisse:

Die Häufigkeit des Drogenmissbrauchs nahm in den PP 1 und 2 signifikant ab, egal ob Zigaretten, Alkohol, Marihuana oder eine Kombination dieser Substanzen konsumiert wurden. Der Reduktionseffekt war bei denen am größten, die das Programm am intensivsten erfahren haben.

Effekt:

Reduktion, zumindest bis zum Ende der High School (eine Folgeuntersuchung gab es hier nicht).

Warum (nicht) erfolgreich?

Die methodologischen Kritikpunkte vorhergehender Präventionsstudien wurden bedacht und verbessert.

1. „Real World Conditions“: Lehrer führten das PP durch und wurden dabei unterstützt. Die Schüler hatten zu ihren Lehrern ein größeres Vertrauen als zu fremden Versuchsleitern.
2. Die Anzahl der Sitzungen wurde im ersten Jahr erhöht.
3. Die Verstärkungs-Sitzungen (in den 8. und 9. Klassen) wurden erhöht (meistens waren diese in vorhergehenden Studien überhaupt nicht vorhanden).
4. Dieses PP ist umfassender, da generell mehr Wert auf die Verstärkung der persönlichen Entwicklung und Widerstandsfähigkeit gelegt wurde und kaum auf die Darstellung der Spätfolgen des Drogenmissbrauchs.

Übertragbarkeit/Empfehlung:

Eine Übertragbarkeit ist gut möglich. Die Maßnahme wird als sehr erfolgsversprechend angesehen, natürlich auch im Hinblick auf mögliche kriminelle Folgeschäden bei Drogenmissbrauch.

Anhang 2:

Items der Integrierten Liste der Risikovariablen (ILRV) nach Nedopil (2007)

A) Das Ausgangsdelikt (benennen):

- 1) Statistische Rückfallwahrscheinlichkeit
- 2) Bedeutung situativer Faktoren für das Delikt
- 3) Einfluss einer vorübergehenden Krankheit
- 4) Zusammenhang mit der Persönlichkeit
- 5) Erkennbarkeit motivationaler Zusammenhänge

B) Anamnestische Daten:

- 1) Frühere Gewaltanwendung
- 2) Frühes Alter bei 1. Gewalttat
- 3) Instabilität von Partnerbeziehungen
- 4) Instabilität in Arbeitsverhältnissen
- 5) Alkohol-/Drogenmissbrauch
- 6) Psychische Störung
- 7) Frühe Anpassungsstörungen
- 8) Persönlichkeitsstörung
- 9) Frühere Verstöße gegen Bewährungsaufgaben

C) Postdeliktische Persönlichkeitsentwicklung (Klinische Variablen):

- 1) Krankheitseinsicht und Therapiemotivation
- 2) Selbstkritischer Umgang mit bisheriger Delinquenz
- 3) Besserung psychopathologischer Auffälligkeiten
- 4) Antisoziale Lebenseinstellung
- 5) Fortgesetzte Impulsivität
- 6) Entwicklung von Coping Mechanismen
- 7) Widerstand gegen Folgeschäden durch Institutionalisierung

D) Der soziale Empfangsraum (Risikovariablen):

- 1) Arbeit
- 2) Unterkunft
- 3) Soziale Beziehungen mit Kontrollfunktionen
- 4) Offizielle Kontrollmöglichkeiten
- 5) Konfliktbereiche, die Rückfall gefährdende Situationen wahrscheinlich machen
- 6) Verfügbarkeit von Opfern
- 7) Zugangsmöglichkeit zu Risiken
- 8) Compliance
- 9) Stressoren

Anhang 3:

Auswertungsraster für die zurückgesandten Projektunterlagen

Fragebogen: Projekt

1. Um welche Form der Gewaltprävention handelt es sich?
Mehrfachnennung möglich
 A Um eine kriminalitätsunspezifische Maßnahme
 B Um eine spezifisch problemorientierte Maßnahme
 C ohne einen konkreten Anlass
 D mit einem konkreten Anlass
2. Beim Projekt handelt es sich um ein
 A Einerebenenprojekt (findet nur in einer Klasse oder Jahrgangsstufe statt)?
 B Mehrebenenprojekt (findet in mehreren Klassen oder Jahrgangsst. statt)?
 C Schule
 D Klasse
3. Wenn es sich um ein Mehrebenenkonzept handelt, welche Ebenen sind erwähnt?
 A Schule
 B Klasse
 C Einzelne Schüler, Alter
4. Wie zeigt sich die Erwähnung der bestimmten Ebene?
5. Auf welcher Basis wurde das Projekt entwickelt?
 A Eigenentwicklung
 B Auf bestehendes zurückgegriffen und nicht verändert.
 C Auf bestehendes zurückgegriffen und verändert
 D Sonstiges
6. Auf welche wissenschaftliche Theorie wurde dabei zurückgegriffen?
Mehrfachnennung möglich
 A Keine Angabe
 B Soziologische Theorien
 C Psychologische Theorien
 D Biologische Theorien
 E Medizinische Theorien
 F Sonstige
7. Wurde dazu Fachliteratur herangezogen?
 A Ja
 B Nein
 C Keine Angaben
8. Von welcher Institution wurde das Projekt entwickelt?
Mehrfachnennung möglich
 A Keine Angaben
 B Schule
 C Polizei
 D Verein
 E Organisation (Welche?)
 F Sonstige
9. Welche Ausbildung hatten die an der Projektentwicklung beteiligten Personen?
Mehrfachnennung möglich
 A Keine Angaben
 B Polizeibeamter
 C Pädagogik
 D Sozialpädagogik
 E Psychologie
 F Soziologie
 G Sonstige
10. In welcher Schulart wird die Maßnahme durchgeführt?
Mehrfachnennung möglich
 A Keine Angabe
 B Hauptschule
 C Realschule
 D Gymnasium
 E berufsbildende bzw. berufsbegleitende Schule
 F Förderschule
 G Sonstige Schule
11. Auffälligkeiten bei der Implementierung in der Schule?
 A Nein
 B Keine Angaben
 C Ja:
12. Ist das Projekt in den schulischen Jahresablauf eingebettet?
 A Ja
 B Nein
 C Keine Angabe
13. Gibt es Angaben zum Projektbeginn?
 A Keine Angabe
 B Altersangabe
 C Klassenangabe
14. Wodurch zeigt sich das?
 A Auftaktveranstaltung
 B Elternbrief
 C Elternabend
 D Lehrerfortbildung
 E Sonstiges:
15. Gibt es Angaben zur Projektdauer?
 A Keine Angabe
 B Ja, es ist ein einmalig durchgeführtes Projekt
 C Ja, es ist ein langfristig durchgeführtes Projekt

Fragebogen: Projekt Seite 2

16. Wie wird die Projektdauer begründet?

17. Wer ist an der Projektdurchführung beteiligt?

Mehrfachnennung möglich

- A Polizeibeamte
- B Lehrkraft Schule
- C Lehrkraft extern
- D Sozialarbeiter Schule
- E Sozialarbeiter extern
- F Eltern
- G Gleichaltrige (Peers)
- H ältere Schüler
- I Jugendpfleger
- J Jugendgerichtshilfe
- K Gesundheitsdienst
- L Vereinsangehörige
- M Keine Angaben
- N Sonstige _____

18. Auffälligkeiten bei den Beteiligten bei der Projektdurchführung?

- A Nein
- B Keine Angaben
- C Ja: _____

19. Die Durchführenden sind beteiligt an

Mehrfachnennung möglich

- A Keine Angabe
- B Organisation (Termine, Fortbildung, Räume etc.)
- C Vorbereitung (Aufbau, Einteilung etc.)
- D Durchführung
- E Nachbereitung
- F Sonstiges _____

20. Auffälligkeiten bei den Durchführenden in Bezug auf die Arbeitsverteilung.

21. Gibt es Angaben zu den Kosten des Projekts?

Mehrfachnennung möglich

- A Nein
- B Grundkosten zur Projektentwicklung i. H. v.: _____
- C Kosten für die Durchführung: Material i. H. v.: _____
- D Kosten für die Durchführung: Personal i. H. v.: _____
- E Sonstiges; i. H. v.: _____

22. Gibt es Angaben über die Qualitätssicherung des Projekts?

Mehrfachnennung möglich

- A Nein
- B "einfache" Rückmeldung
- C "einfacher" Fragebogen
- D Wissenschaftliche Begleitung
- E Verlaufsevaluation
- F Wirkungsevaluation
- G Sonstiges _____

23. Welches sind die Ziele des Projekts?

- A Allgemeine Gewaltprävention
- B Spezifische Gewaltprävention
- C Mischform mit anderen Zielen _____

24. Auffälligkeiten bei der Zielbestimmung?

- A Nein
- B Keine Angaben
- C Ja: _____

25. Wie wird die Motivation gefördert, mitzumachen bei den Durchführenden?

26. Wie wird die Motivation gefördert, mitzumachen bei den Teilnehmern?

Fragebogen: Projekt Seite 3

27. Wie wird die Motivation gehalten bei den Durchführenden?

28. Wie wird die Motivation gehalten bei den Teilnehmenden?

29. Nehmen die Teilnehmer am Projekt freiwillig teil?

A Ja B Nein

30. Welche Qualifizierung haben die durchführenden Personen für das Projekt?

A Berufliche Ausbildung D Vorerfahrung
 B Speziell trainiert E Sonstige _____
 C Zusatzqualifikation

31. Wie werden die Vorkenntnisse der Durchführenden berücksichtigt?

32. Wie werden die Vorkenntnisse der Teilnehmer berücksichtigt?

33. Gibt es Angaben zu den angewandten Methoden?

Mehrfachnennung möglich

A Frontalunterricht F Diskussion K Partnerarbeit
 B Gruppenarbeit G Methodenmix L Einzelarbeit
 C Rollenspiel H Freiarbeit M Sonstiges _____
 D Stationstraining I Referate
 E Selbsterfahrung J Praktisches Tun

34. Auffälligkeiten bei der Beschreibung der Methoden?

A Nein B Keine Angaben C Ja: _____

35. Gibt es Anweisungen für die Durchführenden in Bezug auf

Mehrfachnennung möglich

A Nein E den genauen Ablauf?
 B die Ziele? F vorbelastete Schüler?
 C die Zielgruppe? G Sonstiges _____
 D das didaktische Vorgehen?

36. Auffälligkeiten in den Anweisungen an die Durchführenden?

A Nein B Ja: _____

37. Welche inhaltlichen Aspekte werden im Projekt berücksichtigt?

Mehrfachnennung möglich

A Gewaltentstehung
 B Gewaltformen
 C Alternativen zur Gewalt: selbst entwickelt
 D Alternativen zur Gewalt: vorgegeben
 E Genderspekte: Gewaltausübung durch Jungen
 F Genderspekte: sexuelle Gewalt gg. Jungen
 G Genderspekte: Gewaltausübung durch Mädchen
 H Genderspekte: sexuelle Gewalt gg. Mädchen
 I Gewaltausübung und Migrationshintergrund
 J Verhaltenshinweise für Opfer
 K Verhaltenshinweise für Zeugen (Zivilcourage)
 L Verhaltenshinweise für Lehrkräfte _____

38. Gibt es zusätzlich spezielle Inhalte, die angeführt werden?

A Nein B Ja, folgende _____

Fragebogen: Projekt Seite 4

39. Werden im Projekt kriminalgeographische Aspekte berücksichtigt?
Mehrfachnennung möglich
- A Nein
 B Auf dem Schulweg
 C Auf dem Schulgelände
 D Im Schulhaus
 E In der Gemeinde
 F In der Region
 G Sonstiges
40. Auffälligkeiten bei der Berücksichtigung kriminalgeographischer Aspekte?
- A Nein
 B Ja
41. Wird im Projekt der soziale Nahraum thematisiert?
Mehrfachnennung möglich
- A Nein
 B Schuliklima
 C Klassenklima
 D Verhältnis zu den Lehrkräften
 E Verhältnis unter den Lehrkräften
 F Sonstiges
42. Auffälligkeiten bei der Thematisierung des sozialen Nahraumes?
- A Nein
 B Ja
43. Welche Regeln und Normen werden im Projekt thematisiert?
Mehrfachnennung möglich
- A Legitimität der Normen
 B Deutsches Rechtssystem
 C Subkultur
 D Amerikanisches Rechtssystem
 E Sonstige
44. Auffälligkeiten bei der Thematisierung von Regeln und Normen?
- A Nein
 B Ja
45. Wer oder was ist in der Schule als Sanktionsinstanz vorgesehen?
Mehrfachnennung möglich
- A Lehrer
 B Schüler
 C Keine Angaben
 D weitere Vereinbarung
46. Auffälligkeiten in Bezug auf Sanktionsinstanzen?
- A Nein
 B Ja
47. Werden Folgen von strafbaren Verhalten aufgezeigt?
- A Nein
 B Ja, theoretisch
 C Ja, praktisch (z. B. Besuch JVA)
 D Sonstiges
48. Auffälligkeiten in Bezug auf thematisierte Folgen?
- A Nein
 B Ja
49. Gibt es Verhaltenshinweise für die Durchführenden im Umgang mit situativen Ereignissen (gewalttätiges Verhalten, Einfluss durch Persönlichkeitsstörungen)?
- A Nein
 B Ja, Welche?
50. Auffälligkeiten bei den Verhaltenshinweisen?
- A Nein
 B Ja
51. Werden im Projekt die Auswirkungen der Medien thematisiert?
Mehrfachnennungen möglich
- A Nein
 B Ja, in Bezug auf Gewalt in der Schule
 C Ja, in Bezug auf Gewalt unter Gleichaltrigen
 D Ja, in Bezug auf Gewalt in der Gesellschaft
 E Ja, in Bezug auf sexuelle Gewalt
 F Sonstiges
52. Werden im Projekt die Auswirkungen von legalen sowie illegalen Drogen thematisiert?
Mehrfachnennungen möglich
- A Nein
 B Ja, allgemein
 C Ja, mit Bezug auf Jugendliche
 D Ja, mit Bezug auf gewalttätige Jugendliche
 E Ja, mit Bezug auf Erwachsene
 F Ja, mit Bezug auf gewalttätige Erwachsene
 G Ja, mit Bezug auf gesellschaftliche Veränderungen
 H Ja, mit Bezug auf den gesetzlichen Jugendschutz
 I Sonstiges

Anhang 4:

Projektsammelliste aller angefragten Projekte

Name des Projekts

BÜHNE FAIRtig LOS!

ERLEBNISWELT SCHULBUS - Schulprojekt zur Verkehrs- und Kriminalprävention

FaustRegel - Präv. Maßnahme für Kinder/Jugendliche im soz. Brennpunkten

Gewalt hat viele Gesichter – theaterpädagogisches Projekt

INITIATIVE GEWALTPRÄVENTION - Eine Kooperation von Jugendhilfe und Polizei

MENSCH ÄRGERE DICH NICHT - Empathietraining und Gewaltpräventionskonzept

Stark sein - cool bleiben

Actio = reactio

Feyzas Traum oder her mit der Kohle! - Theaterpädagogisches Projekt

Young Heroes - Gewaltpräventive Jungenarbeit

Cool ist Cool

Miteinander statt Gegeneinander

Der Herr der Ringe - Gewaltprävention, Verhinderung der Ausgrenzung

Film/Videoprojekt

Kampf gegen Gewalt - "Aggressions- und Gewaltabbau durch Kampfkunst"

Mit Spaß und Spiel gegen Drogen und Gewalt

Mixed Reality - Gewaltprävention an Schulen, Medienkompetenz

Glotze, Handy, Killerspiele - Verantwortung setzt die Grenzen

Gewalt - Elternversammlungen Vortragsveranstaltungen zum Thema "Gewalt"

Bündnis für Erziehung, Calw

Cool und fit - mach mit!

MoSES - Mobile Sucht-, Gewalt- und Verkehrsprävention

Sparring – Weisweil

ABS - Das Konzept gegen Abrutschen in Gewalt

Future for all - Theaterprojekt zur Drogen- und Gewaltprävention

KEEP Cool, Für coolere Teenager

Gegengewalt - gegen Gewalt

Anti-Aggressionstraining für Mädchen

HELP

MIAM - Mit aller Macht!

Mut tut gut, Gewaltpräventionsprojekt für Mädchen

SOKO – Sozialkompetenztraining für gewaltbereite Jugendliche

Ich traue mich

Gelbe Karte: Kurswechsel

Gewaltpräventionsprojekt Ebersbach

Konstruktive Konfliktbewältigung

Bei uns in Süßen - ohne Gewalt geht's auch

Schlag auf Schlag

Mädchen stärken, Mädchen fördern, Mädchen schützen

Tolle Typen, Kurt-Waibel-Förderschule

Troll Toll, Haudidudi Rumpelpumpel

Unsere Klasse ist gewalt- und drogenfrei

Kinder- und Jugendzirkus, Leimen

Jugendgewalt

Power statt Gewalt

Actionfilme statt Gewalt

Internet-Breakfast

Coolness in my mind

Verhaltenstraining für potentielle Opfer "Schutz vor Gewaltkriminalität - Verhaltenstraining für potentielle Opfer"

JET-Partner wissen wie

JET – Jugendschutzengreifteams

Stop it Gewaltpräventionsprojekt an der Rosenaus Schule

Action & Fun Hemsbach

1:0 für die Jugend – Jugendschutz

Respect - Auf dem Weg zu mehr Selbst-Verantwortung

Netzwerk gegen Gewalt, Johann-Peter-Hebel-Schule

Abenteuer fürs Leben

Kids in Sicherheit

Gewaltpräventionstage der Grund-/Haupt- und Werkrealschule Krautheim

Gewalt ist keine Lösung - Alltag ohne Gewalt

Selbstverteidigung/Selbstbehauptung Mädchen/Frauen Kurs am Hohenlohe-Gymnasium Öhringen

Aktion Respekt in Ludwigsburg - Gewaltfreie Schulen

Gemeindeorientiertes Gesamtkonzept Gerlingen

Gewaltprävention bei jungen Migranten in Ludwigsburg und Bietigheim

NEIN! Gewalt an Frauen und Kindern

Keine Angst auf dem Schulgelände - Zielgruppenspezifische Gewaltprävention in

Ludwigsburg
Miteinander leben - Voneinander lernen
Auf den Spuren Humboldts
INVAS (Interventionsprogramm Verhaltensauffällige Schüler)
Plakataktion "Gewalt"
SMS - Schlichtungsverfahren mit Strafunmündigen
Schwimmen statt Vertrimmen - Keine Gewalt im Herzogenriedbad
Von Mona Lisa zu Emma Peel oder warum schlägt Bruce Lee nicht immer zu?!
Gewalt
AGIL "Aktiv gegen Gewalt"
Fairplay Anti-Gewalt-Trainingskurs für Migranten aus Russland
Werde kein Opfer - wehr Dich!
Netzwerk Gewaltfreie Schule
Anti-Gewalt-Projekt S.O.G, Stark ohne Gewalt (ehemals Tandem)
Future-Theater Sucht- und Gewaltprävention
Gewalt - Reden wir darüber. Lasst uns darüber reden!
PEER-EDUCATION
Power ohne Gewalt
Chance für die Zukunft
Deine Power
Gegensteuern! Gewalt verhindern!
Gewalt an Schulen
Miteinander gegen Gewalt
Gewaltprävention - ein geschlechtsspezifischer Ansatz in der Schule
Nordstadtschule Schramberg
B 44, Gaildorf
Junge Götter oder Rowdies
Selbstbehauptung für Frauen
Deutschland.ru
Gemeinsames Präventionsprogramm Kinder u. Kriminalität
Herausforderung Gewalt
Initiativprogramm Jugendliche Intensivtäter
10 Gebote
Abzocke
Aktionsprogramm gegen Ausländerfeindlichkeit
Auf der Schwelle zum Erfolg
B.i.O.- Boxen im Osten

Felix - gibt Gas!
Kinderspielstadt Neuropoli
S T O P Stuttgart
Wehr dich mit Köpfchen, Gewalt verhindern - Opfern helfen
Kelly Insel, Bad Mergentheim
Prävention und Konfrontation
Wilde Bühne
Kino-Specials Wertheim
Stark Sein - Gemeinsam gegen Gewalt
Netzwerk Zukunft Ofterdingen
Schlau und couragiert - Gewalt verliert Dußlingen
Gewaltprävention mit Kindern
Mit Sport gegen Gewalt
BICO
Cool & Clean
Cool & taff
Gewalt ist keine Lösung
Modelljahr Opferberatung im Platzverweisverfahren
Nicht mit mir - Mädchenseminar zum Schutz vor sexueller Gewalt
Power ohne Fäuste - Das Backnanger Schulnetz
Schutz vor Gewalt – Frauenseminar
Wir sagen Halt - ohne Gewalt - Information statt Konfrontation
Gewalt Schulweg
1. Kreuzberger Straßensportmeile
„Mehr Bewegen...!“
Selbstbehauptungskurse für Mädchen gegen sexuelle Gewalt
Smily und Frusty
Plan haben Norderstedt
„Coolrider“
Mehrebenenprogramm des Landkreises Ostprignitz-Ruppin an Kindergarten und
Schule gegen Mobbing, Bullying, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit
„Jugend ohne Promille“
„PIT – Prävention im Team“
„PaC –Prävention als Chance“
„Sport statt Gewalt – Gemeinsam stark machen für Integration“
„Gewaltfreie Klasse als Konfliktschlichter“
„Cocktail Police“

„Gewalt? Ich bin doch nicht blöd!“

„Prävention im Team- PIT“

„PUSH together“

„zammgraft – Ein POLIZEI-Kurs für Jugendliche und Multiplikatoren von Antige-
walt bis Zivilcourage“

„Stark gegen Gewalt (Crash)“

„HAnnoversches InterventionsProjekt gegen Männergewalt in der Familie (HAIP)“

„Junge – Junge – Jungen gegen Jungengewalt“

„Pilotprojekt zur Intensivierung der gewaltpräventiven Arbeit an Hannoveraner
Schulen“

„Emanzipatorische Jungenarbeit – ein Konflikttraining an Schulen in Nordrhein-
Westfalen“

„Selbstsicherheits-/Selbstbehauptungstraining für Mädchen an Schulen in Nord-
rhein-Westfalen“

„INFO-Reihe des Landeskriminalamtes Sachsen – INFO-Reihe Nr. 3 „Der Neue“
– Schulische Gewaltprävention“

„Alternatives Freizeitpädagogisches Antigewalt-Sofortprogramm, (ALSO) Magde-
burg

„Buntes Licht auf braune Schatten“

Gemeinsames Präventionsprojekt gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Frem-
denfeindlichkeit

„Arbeitsgruppe Gewalttäter an Schulen (AGGAS)“

„Arbeitsgruppe Gewalttäter an Schulen (AGGAS)“

„Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit“

Eisenacher Projekt „Gewalt in der Schule“

Anhang 5:

Fragebogenprojektrahmendaten

Projektrahmendaten

Projektname

(Angabe freiwillig)

1. In welchem Bundesland wird das Projekt durchgeführt?

2. Wann wurde das Projekt erstmalig durchgeführt? (Jahreszahl)

3. Wie viele Personen waren an der Projektentwicklung beteiligt?

4. Welche Ausbildung hatten die beteiligten Personen?
(Mehrfachnennung möglich)

- Polizeibeamter
 - Sozialpädagogik
 - Psychologie
 - Pädagogik
 - andere
-

5. Wie hoch ist/war die Anzahl der Personen die das Projekt durchführen/ durchgeführt haben?

6. Wie wurde das Projekt finanziert?
(Mehrfachnennung möglich)

- Eigenfinanzierung
 - Im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit
 - Fördermittel von Bund,
 Land,
 DFG
 - andere
-

Höhe der Förderung/Finanzierung?

7. Wie hoch sind/waren die Grundkosten für die erstmalige Durchführung des Projektes?
(z. B. Basisausstattung der Materialien)

8. Wie hoch ist/war der Folgeaufwand für jede weitere Durchführung des Projektes in Bezug auf

Personalstunden

Material in Euro

weiteres

9. Wie häufig wurde das Projekt bisher durchgeführt?

10. Wird/wurde das Projekt wissenschaftlich begleitet?

ja

nein

Falls ja, mittels

Evaluierung

Anpassung

sonstiges

11. Auf welcher Basis wurde das Projekt entwickelt?
(Mehrfachnennung möglich)

Wissenschaftliche Theorie, wenn ja, welche?;

Praxiserfahrung, wenn ja, nach Möglichkeit genauere Beschreibung;

andere(s) Projekt(e), welche(s)?

12. Welche Qualifizierung haben/hatten die durchführenden Projektmitarbeiter?

(Mehrfachnennungen möglich)

berufliche Ausbildung

speziell trainiert

Zusatzqualifikation

welche _____

Vorerfahrungen

welche _____

sonstiges

14. Welcher Projektteil war nach Ihrer Einschätzung besonders wirkungsvoll?

(Feststellungen z. B. durch Rückmeldungen oder Reaktionen während der Durchführung)

Anhang 6:

Projektsammelliste, überarbeitet

Name des Projekts

BÜHNE FAIRtig LOS!

FaustRegel - Präv. Maßnahme für Kinder/Jugendliche im soz. Brennpunkten

MENSCH ÄRGERE DICH NICHT - Empathietraining und Gewaltpräventionskonzept

Stark sein - cool bleiben

Feyzas Traum oder her mit der Kohle! - Theaterpädagogisches Projekt

Young Heroes - Gewaltpräventive Jungenarbeit

Cool ist Cool

Cool & taff

Bündnis für Erziehung, Calw

MoSES - Mobile Sucht-, Gewalt- und Verkehrsprävention

ABS - Das Konzept gegen Abrutschen in Gewalt

Future for all - Theaterprojekt zur Drogen- und Gewaltprävention

KEEP Cool, Für coolere Teenager

Gegengewalt - gegen Gewalt

Anti-Aggressionstraining für Mädchen

Mut tut gut, Gewaltpräventionsprojekt für Mädchen

SOKO – Sozialkompetenztraining für gewaltbereite Jugendliche

Cool sein –cool bleiben

Gelbe Karte: Kurswechsel

Konstruktive Konfliktbewältigung

Bei uns in Süßen - ohne Gewalt geht's auch

Troll Toll, Haudidudi Rumpelpumpel

Unsere Klasse ist gewalt- und drogenfrei

Internet-Breakfast

Coolness in my mind

Respect - Auf dem Weg zu mehr Selbst-Verantwortung

Netzwerk gegen Gewalt, Johann-Peter-Hebel-Schule

Aktion Respekt in Ludwigsburg - Gewaltfreie Schulen

Keine Angst auf dem Schulgelände - Zielgruppenspezifische Gewaltprävention in Ludwigsburg

Auf den Spuren Humboldts

INVAS (Interventionsprogramm Verhaltensauffällige Schüler)

Plakataktion "Gewalt"

SMS - Schlichtungsverfahren mit Strafmündigen
Schwimmen statt Vertrimmen - Keine Gewalt im Herzogenriedbad
Von Mona Lisa zu Emma Peel oder warum schlägt Bruce Lee nicht immer zu?!
Werde kein Opfer - wehr Dich!
Netzwerk Gewaltfreie Schule
(Power ohne Gewalt) B 17
Chance für die Zukunft
Deine Power
Gegensteuern! Gewalt verhindern!
Nordstadtschule Schramberg
B 44, Gaildorf
Junge Götter oder Rowdies
Herausforderung Gewalt
Auf der Schwelle zum Erfolg
B.i.O.- Boxen im Osten
Kinderspielstadt Neuropoli
Kelly Insel, Bad Mergentheim
Prävention und Konfrontation
Schlau und couragiert - Gewalt verliert Dußlingen
Mit Sport gegen Gewalt
BICO
Gewalt ist keine Lösung
Power ohne Fäuste - Das Backnanger Schulnetz
Wir sagen Halt - ohne Gewalt - Information statt Konfrontation
1. Kreuzberger Straßensportmeile
„Mehr Bewegen...!“
Selbstbehauptungskurse für Mädchen gegen sexuelle Gewalt
Smily und Frusty
Plan haben Norderstedt
„Gewaltfreie Klasse als Konfliktschlichter“
„Cocktail Police“
„Gewalt? Ich bin doch nicht blöd!“
„Prävention im Team- PIT“
„PUSH together“
„zammgrauft – Ein POLIZEI-Kurs für Jugendliche und Multiplikatoren von Anti-
gewalt bis Zivilcourage“
„Stark gegen Gewalt (Crash)“

- „HAnnoversches InterventionsProjekt gegen Männergewalt in der Familie (HAIP)“
- „Junge – Junge – Jungen gegen Jungengewalt“
- „Pilotprojekt zur Intensivierung der gewaltpräventiven Arbeit an Hannoveraner Schulen“
- „Emanzipatorische Jungenarbeit – ein Konflikttraining an Schulen in Nordrhein-Westfalen“
- „Selbstsicherheits-/Selbstbehauptungstraining für Mädchen an Schulen in Nordrhein-Westfalen“
- „INFO-Reihe des Landeskriminalamtes Sachsen – INFO-Reihe Nr. 3 „Der Neue“ – Schulische Gewaltprävention“
- „Alternatives Freizeitpädagogisches Antigewalt-Sofortprogramm, (ALSO) Magdeburg
- „Buntes Licht auf braune Schatten“
- Gemeinsames Präventionsprojekt gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit
- „Arbeitsgruppe Gewalttäter an Schulen (AGGAS)“
- „Arbeitsgruppe Gewalttäter an Schulen (AGGAS)“
- „Sport gegen Gewalt, Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit“
- Eisenacher Projekt „Gewalt in der Schule“
- „Coolrider“
- Mehrebenenprogramm des Landkreises Ostprignitz-Ruppin an Kindergarten und Schule gegen Mobbing, Bullying, Gewalt und Fremdenfeindlichkeit
- „Jugend ohne Promille“
- „PIT – Prävention im Team“
- „PaC –Prävention als Chance“
- „Sport statt Gewalt – Gemeinsam stark machen für Integration“

Anlage 7:

Umcodierung der Fragebogendaten

Alle fehlenden Items werden mit den Ziffern „99“ codiert. Die Fragen nach der Umcodierung haben nicht mehr die ursprüngliche Nummerierung, sondern Buchstabenzuweisungen. Frage 1 ist dann V 1, die Umcodierung dieser Frage hat die Bezeichnung V 1a.

Frage 1 (V1): 1 = B
 2 = BC
 3 = BD
 4 = And.

Frage 2 (V2): 1 = A
 2 = B

Frage 3 (V3): 1 = A
 2 = B

Frage 5 (V4): 1 = A
 2 = B
 3 = C
 4 = D

Frage 6 (V5): 1 = A
 2 = B
 3 = BC(F)
 4 = C
 5 = F

Frage 7 (V6): 1 = A
 2 = B
 3 = C

Frage 8 (V7): 1 = A
 2 = C
 3 = C+And
 4 = B/+And.

Frage 9 (V8): 1 = A
 2 = B
 3 = B/+C/+D
 4 = B/+C/+D/+And.
 5 = B + And.
 6 = D/+ And. außer B

Frage 10 (V9): 1 = A
 2 = B/+E/+F
 3 = 2/+C/+D/+And.

Frage 11 (V10): 1 = A
 2 = B
 3 = C

Frage 12 (V11): 1 = A
 2 = B
 3 = C

Frage 13 (V12): 1 = A
 2 = B/+C

Frage 14 (V13): x = Anzahl der Items

Frage 15 (V14): 1 = B
 2 = C

Frage 17 (V 15):	1	=	A
	2	=	B/+D/+F (Bezugspersonen des Schülers)
	3	=	C/+E/+J bis L (Externe)
	4	=	G/+H (Peers in- und extern)
	5	=	2 + 3
	6	=	2 + 4
	7	=	2 + 3 + 4

Polizei muss nach Auswahlkriterien immer dabei sein. Mit Ausnahme eines Falles (99), in drei Fällen wurde Polizei nicht extra erwähnt.

Frage 18 (V 16):	1	=	A
	2	=	C

Frage 19 (V17):	1	=	B/+C/+E
	2	=	1 + D

Frage 21 (V18):	1	=	A
	2	=	Rest

Frage 22 (V19):	1	=	A
	2	=	B/+C
	3	=	D/+E/+F/+G/+2
	4	=	G

Frage 23 (V20)	1	=	A
	2	=	B
	3	=	C

Frage 24 (V21)	1	=	A
	2	=	B
	3	=	C (Einzelauswertung Freitext)

Frage 29 (V22):	1	=	A
	2	=	B

- Frage 30 (V23):
- 1 = A
 - 2 = A+B
 - 3 = A+B/+C/+D
 - 4 = A+C
 - 5 = Rest

Frage 33 (V24):

A = 1	Rest	1x
B = 2	Rest	2x
C = 3	Rest	3x
Rest = 4	Rest	4x

- Frage 34 (V25):
- 1 = A
 - 2 = C

- Frage 35 (V26):
- 1 = Anzahl 1 Items von B - F
 - 2 = Anzahl 2 Items von B - F
 - 3 = Anzahl 3 Items von B - F
 - 4 = Anzahl 4 Items von B - F

- Frage 36 (V27):
- 1 = A
 - 2 = B

- Frage 37 (V28):
- 1 = A+B
 - 2 = 1 + C/+D
 - 3 = 2/+E bis I
 - 4 = 1 + J bis L
 - 5 = 2 + E bis I
 - 6 = 2 + J bis L
 - 7 = 2 + E bis L
 - 8 = Rest

4 Bereiche: A/B; C/D; E/F/G/H/I; J/K/L; Angaben: mindestens 1 aus dem Bereich (z. B. 7 = aus allen 4 Bereichen)

Frage 38 (V29): 1 = A
2 = B

Frage 39 (V30): 1 = A
2 = B/+C/+D
3 = E/+F

Frage 40 (V31): 1 = A
2 = B

Frage 41 (V32): 1 = A
2 = B/+C
3 = D/+E
4 = 2 + 3
5 = F

Frage 42 (V33): 1 = A
2 = B

Frage 43 (V34): 1 = A
2 = B
3 = E
4 = 1 + 2
5 = 1 + And.

Frage 44 (V35): 1 = A
2 = B

Frage 45 (V36): 1 = A
2 = B
3 = C
4 = D
5 = 1 + 4

Frage 46 (V37):	1	=	A
	2	=	B
Frage 47 (V38):	1	=	A
	2	=	B
	3	=	C
	4	=	D
Frage 48 (V39):	1	=	A
	2	=	B
Frage 49 (V40):	1	=	A
	2	=	B
Frage 50 (V41):	1	=	A
	2	=	B
Frage 51 (V42):	1	=	A
	2	=	B
	3	=	C
	4	=	D
	5	=	E
	6	=	B + C
	7	=	B + C + D
	8	=	B + D
	9	=	F
Frage 52 (V 43):	1	=	A
	2	=	Ja + Bezug

Anhang 8:

Begründetheitsnachweis der Items des Auswertungsrasters

Für den Nachweis der Begründetheit der einzelnen Items wurden lediglich die relevanten Oberpunkte herangezogen. Fragen, die sich in der Folge auf diese Oberpunkte bezogen, wurden nicht mit aufgeführt. Deshalb ist die Nummerierung der Fragen nicht fortlaufend.

Frage	Kurzbegründung	Fundstelle
1) Um welche Form der Gewaltprävention handelt es sich?	Unspezifische Projekte oder welche nach Auswertung mit dem Raster nicht unter die Anforderungskriterien fielen, wurden nicht mit aufgenommen, deshalb noch einmal Überprüfung dieses Punktes. Zudem Überprüfung, ob Projekt breiter angelegt ist, in dem neben den Ursachen von Gewalt auch die der Sucht aufgezeigt werden. Die Frage nach dem Anlass stellt auf die Dringlichkeit der Erstellung des Projekts ab.	Punkt 4.1.2, Seite 39 f; Punkt 5.2.1, Seite 55, 66.
2) Handelt es sich um ein Einebenen- oder ein Mehrebenenkonzept?	Mehrebenenkonzepte, bei denen der gesamte Mikrokosmos Schule einbezogen wird, sind nachhaltiger als punktuelle durchgeführte Projekte	Punkt 4.1.2, Seite 40
5) Auf welcher Basis wurde das Projekt entwickelt?	Nachweis, ob ausgewertete Projekte Eigenentwicklungen oder veränderte Versionen sind.	Kapitel 1, Kapitel 4, Seite 31 f.

Auf welche wissenschaftliche Theorie wurde dabei zurückgegriffen?	Zu Steigerung der Qualität von Präventionsprojekten ist es notwendig, dass die Entstehungsbedingungen von Kriminalität wissenschaftlich begründet sind.	Kapitel 4, Seite 31 f.
7) Wurde Fachliteratur herangezogen?	Um feststellen zu können, ob wissenschaftliche Begründungen in ein Projekt eingeflossen sind, muss Fachliteratur einbezogen worden sein.	Kapitel 4, Seite 31 f.
8) Von welcher Institution wurde das Projekt entwickelt?	Prävention ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Deshalb sollten die Akteure bekannt sein.	Kapitel 1, Seite 10
9) Welche Ausbildung hatten die an der Projektentwicklung beteiligten Personen?	Qualitätsmerkmale machen Projekte untereinander besser vergleichbar. Unter Qualitätsmerkmal fällt auch die Qualifizierung der Projektentwickler.	Kapitel 1, Seite 10, Punkt 3.3, Seite 22 f.
10) In welcher Schularart wird die Maßnahmen durchgeführt?	Zum Vergleich der Projekte ist es für diejenige Organisation, welche ein bereits existierendes auf eigene Bedürfnisse ändert, wichtig zu wissen, für welche Zielgruppe das Projekt vorgesehen ist.	Kapitel 1, Seite 12
12) Ist das Projekt in den schulischen Jahresablauf eingebettet?	Langfristig angelegte Projekte zeigen mehr Nachhaltigkeit.	Punkt 4.1.2, Seite 40
13) Gibt es Angaben zur Projektdauer?	Langfristig angelegte Projekte zeigen mehr Nachhaltigkeit.	Punkt 4.1.2, Seite 40

17) Wer ist an der Projektdurchführung beteiligt?	Prävention ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Deshalb sollten die Akteure bekannt sein.	Kapitel 1, Seite 10, Punkt 4.1.2, Seite 40
19) Woran sind die Durchführenden beteiligt?	Langfristig, auf einer breiten Basis des Wissens der beteiligten angelegte Projekte zeigen mehr Nachhaltigkeit.	Punkt 4.1.2, Seite 39 f
21) Angaben zu den Kosten des Projektes?	Die Angaben zu den Kosten eines Projektes machen dieses transparent. Es lässt sich abschätzen, wie hoch der finanzielle Aufwand des eigenen Projektes wird. Auch ist ein Kosten-Nutzen-Vergleich besser möglich.	Kapitel 1, Seite 11 Kapitel 3, Seite 18 f
22) Angaben über die Qualitätssicherung des Projekts?	Wenn der allgemeine Mangel an Qualitätssicherung von Projekten beseitigt werden soll, muss Qualitätssicherung durchgeführt werden. Zudem machen Qualitätsmerkmale Projekte untereinander besser vergleichbar.	Kapitel 1, Seite 10, Punkt 3.3, Seite 22, Punkt, 3.4, Seite 24 f,
23) Welches sind die Ziele des Projekts?	Die Zielformulierung ist ein Qualitätskriterium. Deshalb sollte diese in einem Projekt aufgezeigt werden. Zudem sind Projekte untereinander besser vergleichbar.	Kapitel 1, Seite 12, Punkt, 3.4, Seite 24 f.
25) Förderung und Aufrechterhaltung der Motivation der Durchführenden?	Wahrnehmung des Erziehungsauftrages durch Eltern und Lehrer; Vermittlung von Kompetenzen zur Reaktion auf gewalttätiges Verhalten	Punkt 4.1.2, Seite 32, 39. Punkt 4.3 Seite 50 f

26) Förderung und Aufrechterhaltung der Motivation der Teilnehmer?	Reflexion über eigenes Verhalten	Punkt 4.3, Seite 50, 56, 57
29) Freiwilligkeit der Teilnahme?	Die Nachhaltigkeit eines Projektes ist bei den Teilnehmern größer, wenn am Projekt freiwillig teilgenommen wird.	Punkt 4.3, Seite 54 f
30) Welche Qualifizierung haben die Durchführenden Personen für das Projekt?	Qualitätsmerkmale machen Projekte untereinander besser vergleichbar. Unter Qualitätsmerkmal fällt auch die Qualifizierung der Durchführenden. Zudem sollte der Planer eines Projektes wissen, welche Akteure er hinzuziehen muss.	Kapitel 1, Seite 10, Punkt 3.3, Seite 22
31) Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Durchführenden?	Vorkenntnisse der Durchführenden sind bei der Auswahl der Projekte wichtig, da besser verglichen werden kann. Außerdem ist es notwendig, dass zur Durchführung alle Beteiligten denselben Wissenshintergrund haben.	Punkt 3.3, Seite 22
32) Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Teilnehmer?	Die Teilnehmer sollten an dem Wissensstand abgeholt werden, den sie zur Zeit der Durchführung haben. Auf diesen muss aufgebaut werden.	Punkt 4.1.1, Seite 35, Punkt 4.1.2, Seite 40, Punkt 4.3 Seite 57
33) Angaben zu den angewandten Methoden?	Angegebene Methoden machen Projekte untereinander besser vergleichbar. Zudem steht vor Beginn des Projektes fest, welche Materialien zur Anwendung	Punkt 4.1, Seite 32 f, Punkt 4.2, Seite 47 f, Punkt 4.5,

	diverser Methoden benötigt werden.	Seite 61 f
35) Anweisungen für die Durchführenden in Bezug auf bestimmte Items?	Alle Durchführenden sollten wissen, welchen Ablauf das Projekt nimmt und welches Ziel erreicht werden sollen.	Punkt 4.3, Seite 52 f., Punkt 4.5, Seite 61 f,
37) Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte des Projekts?	Um Gewaltpräventiv tätig zu werden ist es sinnvoll, die Ursachen der Gewaltentstehung zu kennen. Darunter fallen auch die Arten von Gewalt, die angewendet werden. Auch müssen zur Entstehung von Gewalt geschlechtsspezifische Faktoren beleuchtet werden. Auch gewinnen Informationen über das Opfer- und Helferverhalten an Bedeutung.	Kapitel 4, Seite 31 f. Punkt 4.3, Seite 50 f Kapitel 1, Seite 9, Punkt 4.3, Seite 50 f.
39) Berücksichtigung kriminalgeographischer Aspekte?	Neben der Gewaltausübung im direkten Umfeld der Schule (z. B. Schulhaus, Schulhof) besteht selbstverständlich auch die Möglichkeit, auf Schüler auf dem Schulweg einzuwirken.	Punkt 4.3, Seite 52
41) Thematisierung des sozialen Nahraumes?	Hier sind vor allem die Beziehungen der Schüler untereinander und zu den Lehrkräften anzusprechen. Auch das Maß der Gewaltausübung an der Schule sowie im Elternhaus ist bedeutsam.	Punkt 4.3, Seite 54 f.

43) Thematisierung von Regeln und Normen im Projekt?	Um einen Konsens über das Verhalten an der Schule aber auch in der Gesellschaft allgemein zu erhalten, ist es von Bedeutung, dass alle die zugrunde liegenden Regeln des formellen Sanktionssystems (Haus-, Schulordnung, Gesetze) kennen	Punkt 4.1.2, Seite 37 Punkt 4.3, Seite 53
45) Vorgesehene Sanktionierungsinstanz in der Schule?	Wichtig ist die Erfahrung, ob Schüler überhaupt Regeln kennen, wie sie diese interpretieren und ggf. umgehen.	Punkt 4.3, Seite 55
47) Erläuterungen von Folgen strafbaren Handelns?	Um sich nach den Regeln verhalten zu können bedarf es auch das Wissen um Sanktionen und deren Möglichkeit der Anwendung.	Punkt 4.3, Seite 55 f.
49) Verhaltenshinweise für Durchführende des Projekts im Umgang mit situativen Ereignissen?	Für die Durchführenden eines Projekts ist es von Bedeutung, auf situative Ereignisse während des Projektes reagieren zu können.	Punkt 4.3, Seite 52 f., Punkt 4.4, Seite 61 f.
51) Thematisierung der Auswirkung von Medien?	Kinder und Jugendliche sind mediengeleitet. Dies hat Einfluss sowohl auf ihr Verhalten als auch die Methoden der Durchführung eines gewaltpräventiven Projekts.	Punkt 4.1.4, Seite 45 f.
52) Thematisierung von Auswirkungen legaler wie illegaler Drogen?	Missbrauch legaler/illegaler Drogen kann dieselben Ursachen haben wie Gewaltausübung.	Punkt 4.3, Seite 55

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe.

Die wörtlich oder inhaltlich den im Literaturverzeichnis aufgeführten Quellen und Hilfsmitteln entnommenen Stellen sind in der Masterarbeit als Zitat bzw. Paraphrase kenntlich gemacht.

Dieses Schriftstück ist noch nicht veröffentlicht worden. Es ist somit weder anderen Interessenten zugänglich gemacht, noch einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Burgau, den 22.12. 2009

Peter Hirsch